



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Coordenação da Graduação em Artes Visuais

Trabalhos de Conclusão do Curso de Licenciatura em Artes Visuais/UFPE

Recife, 2018

Sumário

Diário desenhado: Um olhar sobre o processo do desenho em um sketchbook

Jonatas Ferreira da Silva

Dispositivos de Emergência

Luana Andrade

Estética Urbana e Experiências Poéticas no Parque das Esculturas no Shopping Center Recife

Natália Araújo Falcão

labás: O Sagrado Feminino e o Silenciamento da Cultura Afro-brasileira Dentro do Âmbito Escolar

Giselle Natália Izidoro Silva

Imagens Invisíveis: A Feira e seu Entornos

Renata Carla de Sá Oliveira

Linha: Estudo de Processos Afetivos, Criativos Têxteis e Narrativas de Si

Jaci Borba

O louco e o Mago: Experiência em Processos Criativos da Aprendizagem em Arte/Educação

Xadai Rudá Chavarria Brochart

A Construção de Brinquedos Manuais e o Estímulo à Criatividade

Alexandre Gomes de Freitas

Aurélio de Figueiredo e o Advento da República

Dilhermando Alves de Assis

Cenas da Paixão: Análise das Pinturas Barrocas do Arcaz da Sé de Olinda

Luís Antônio de Lima Leoncio

As Mulheres Artistas na História - Considerações Sobre o Acervo do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco

Mariah Cysneiros da Silva

Arte e Inclusão: Uma Necessidade nos Espaços Expositivos e na Formação de Professores

Niara Mackert Pascoal

Visões do Mundo: Diálogos com a Obra de David LaChapelle

Pedro Henrique Barbosa da Silva

O Grotesco nos Quadrinhos Underground de Marcatti

Rosalvo Felisberto de Oliveira Filho

Cicatrizes – Corpos Riscados, Almas Marcadas: Uma Experiência sobre Tatuagem, Identidade e Corpogravura

Thaik Augusto Santos Urbano

O Ensino do Componente Curricular Arte em Escolas de Referência da Cidade do Recife: Referência de Que ou Pra Quem?

Thaynan de Oliveira Sales

“Palavraimagem”: Narrativa Autobiográfica de Quem Vive a Palavra que Está Sempre Grávida de Imagens

Adélia Maria Araújo de Oliviera

Criação e Contação de Histórias na Galeria de Artes: Construindo Saberes pela Experiência

Ediel Barbalho de Andrade Moura

O Uso Das Cores Nas Histórias Em Quadrinhos

Priscilla Joyce Lêdo de Lima

O Ensino Formal do Desenho na Contemporaneidade

João Victor Pinto Baía

A Elaboração de um Material Pedagógico como Ferramenta de Mediação Cultural na Exposição Coletiva Tramações (2ª Edição)

Silvia Ferreira de Oliveira

Desalinhos: Estudo Artístico/ Pedagógico em Gênero e Sexualidades

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Licenciatura em Artes Visuais

Diário Desenhado:

Um olhar sobre o processo do desenho em um sketchbook

Jonatas Ferreira da Silva

Jonatas Ferreira da Silva

Diário Desenhado:

Um olhar sobre o processo do desenho em um sketchbook

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Federal de
Pernambuco como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Artes
Visuais.

Orientadora: Prof^a.Dr^a.Maria Betânia e
Silva

Recife, 2018

Jonatas Ferreira da Silva

Diário Desenhado:

Um olhar sobre o processo do desenho em um sketchbook

Comissão Avaliadora

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

Prof. Eduardo Romero Lopes (Coorientador/UFPE)

Prof. Wilson Chiarelli (UFRPE)

Agradecimentos

Queria agradecer primeiramente a professora Maria Betânia que me ajudou a moldar esse trabalho que foi se desenvolvendo com o tempo e amadurecendo a cada conversa. E não se esquecendo do professor Eduardo Romero que nos momentos finais do trabalho me auxiliou nas dúvidas remanescentes a serem resolvidas. Agradeço também a meus pais que me deram forças nesse momento final.

SUMÁRIO

1. Primeiros apontamentos.....	6
2. Os Sketchbooks.....	13
2.1. Caderno Um: Desenhando as Cegas.....	13
2.2. Caderno Dois: A procura dos Temas.....	25
2.3. Caderno Três: Modelos do Cotidiano.....	31
2.4. Caderno Quatro: O Desenho como Laboratório.....	37
2.5. Caderno Cinco: Horrroso.....	45
3. Metodologia.....	51
4. Considerações finais.....	54
5. Referências.....	55

Resumo

Esse texto traz uma análise evolutiva dos meus desenhos produzidos nos cinco *sketchbooks*/livros de artistas, no período de 2014 a 2017. O objetivo da pesquisa é investigar como se dá o processo de desenvolvimento do desenho, quais são os estímulos visuais se articulam para produção de desenhos como ferramenta por meio da fenomenologia. Portanto, busco lembrar a feitura dos cadernos e como ocorreu a evolução na produção dos desenhos nos *sketchbooks*.

Palavras-chave: *Sketchbook*. Livro de artista. Desenho. Memória.

Primeiros Apontamentos

O livro de artista foi se modificando com o tempo. Esse passou de um livro de rascunhos (*sketchbook*) como as obras feitas por Leonardo da Vinci, no século XV, que tinha cadernos ricos em estudos de anatomia, anotações e protótipos de invenções. No século XX, os artistas quebraram os padrões de livro de artista, transformando o livro em um objeto de arte complexo e conceitual, um dos exemplos é o *Livro de Carne* (1978-1979) de Artur Barrio (Imagem 1).



Imagem 01. *Livro de Carne*, Artur Barrio. 1978-1979. Blog do artista

Contudo, hoje na arte contemporânea, os livros de artista podem ser tanto obras ou mecanismos de rascunhos para bases de obras futuras. No campo do *Design* o termo *livro de artista* é utilizado na língua inglesa, *Sketchbook*, que em tradução livre significa *livro de rascunho*. O livro de artista como um termo pode englobar uma infinidade de aplicações, com isso Lima salienta:

[...] livro de artista é obra de arte contemporânea, híbrida, que compartilha e habita território limítrofe colado a sistemas de organização e informação como a arte, a comunicação e a produção e se forma como síntese de linguagem naquela arte (desenho, pintura, escultura, gravura, instalação dentre outros) a comunicação (publicidade, editoração, projeto gráfico) e a produção (reprodução, circulação e distribuição) formatam a obra como trabalho intermídia (LIMA, 2007. p.38).

Como o autor salienta, o livro de artista é um híbrido, assim o artista hoje pode ir além e brincar com o clássico e o conceitual, sem se prender a uma vertente, pois o livro pode começar com o desenho e terminar sendo objeto para uma performance, por exemplo. A utilização do livro de artista como um livro de rascunhos facilita e agiliza para o artista a produção fora do ateliê, ajudando-o a anotar ou registrar ideias, lugares, pessoas e etc. Hoje, os artistas estão vendo o *Sketchbook* como obra, muitos estão lançando publicações dos seus rascunhos como uma obra de arte. Um exemplo desse registro pode ser observado, no caso do diretor de cinema Guillermo Del Toro, que tem uma produção de desenhos e anotações de seus filmes, onde publicou o livro chamado *Guillermo Del Toro Cabinet Of Curiosities*, como podemos ver abaixo.

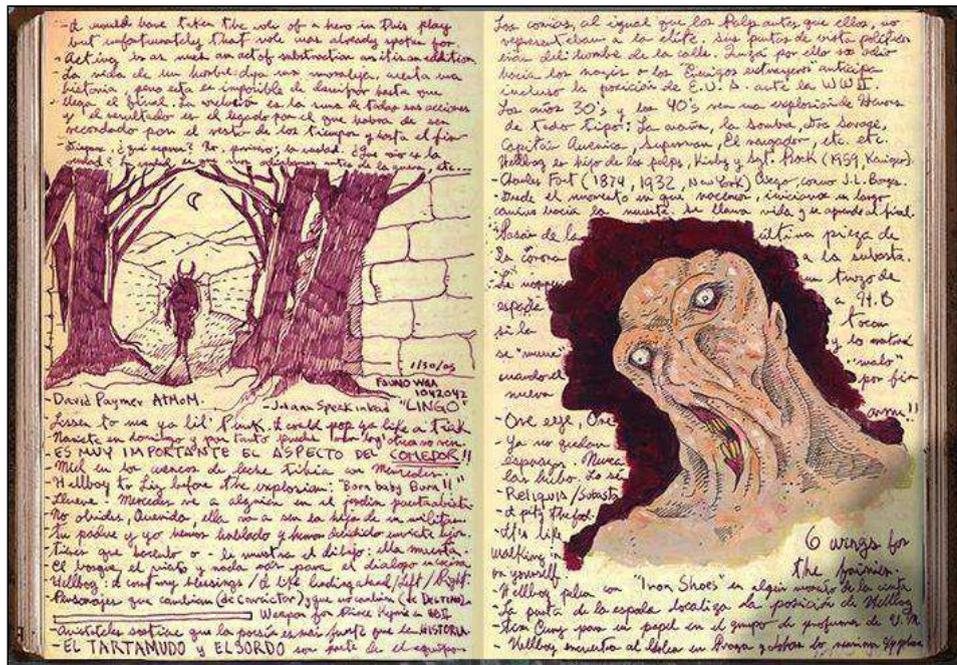


Imagem 2. Guillermo Del Toro Cabinet Of Curiosities. Flavorwire.

Esse exemplo nos mostra o interesse do público em saber como o artista desenvolve o seu trabalho, e percebemos que esses rascunhos só crescem mais à obra, pois ajuda ao público entender mais profundamente o artista e as suas obras. Com essa mudança de perspectiva os rascunhos dos artistas começam a ser um interesse para o público geral e mercadológico. Com isso penso que é relevante refletir sobre a minha própria produção. Assim, minha contribuição seria mostrar como se desenvolveu minha produção nos cadernos, sendo o meu objeto de estudo. Os cadernos analisados são os que foram desenvolvidos durante os períodos de 2014 a 2017 e mais um caderno feito durante a escrita desse trabalho, observando os pontos de estímulos e lembrando as histórias por trás desses desenhos.

Minha vivência com o desenho vem de muito cedo, muito antes de entrar na universidade. Porém, sempre foi muito na *brincadeira*. A maioria das coisas que eu aprendi foi sozinho, desenhando na sala de aula, muitas vezes não prestando a devida atenção na aula.

Tenho lembranças de quando era criança de meus tios que eram influenciados por um desenho da tv, e eles perdiam tardes desenhando esses personagens em cadernos de desenho escolar. Perto da minha casa existia um sebo em que eles compravam história em quadrinhos (HQ) desses heróis, eles usavam essa HQ para copiar os desenhos. Quando me mudei da casa da minha avó para Cajueiro Seco, bairro de Jaboatão dos Guararapes, lá tive minha primeira experiência com desenho na prática, um projeto social do governo chamado escola aberta que era aos sábados. Acontecia em uma escola perto da minha casa e lá tive minhas primeiras aulas de história em quadrinhos, aprendi alguns dos conceitos básicos de desenho, todavia o foco era a narrativa.

Nas aulas de história em quadrinhos comecei a descobrir quais referências de artistas me interessavam e, comecei a copiar suas artes. Como os autores do livro Pesquisa Educacional Baseado em Artes: *A/t/ografia* salientam, “[...] os artistas não criam no vazio. O trabalho deles está necessariamente relacionado ao trabalho dos outros, e a teorização acontece no meio de comunidade de afiliação” (DIAS E IRWIN. 2013.p.143). Todo artista começa sendo influenciado por alguém, ou seja, “não criam no vazio”, e esses pontos de estímulos podem vir de influências familiares na infância, por exemplo, e cada vez que o artista amadurece esteticamente, vai criando essa “comunidade de afiliações”, sua estética se transforma em um mosaico de referência que se entrelaça com o desenvolvimento de sua técnica.

Quando entrei no curso de Artes Visuais na UFPE, fui conhecendo um universo de técnicas que me deixou perdido inicialmente, mas com o tempo fui encontrando as técnicas que mais se adaptam a minha poética. Um dos pontos chave foi descobrir artistas como Gustave Duré (Imagem 3), Bernie Wrightson e Robert Crumb que influenciam a minha produção até hoje. Porém, meu trabalho com

hachuras vem bem antes de conhecer esses artistas, pois fui muito influenciado pelos Mangás¹(Imagem 4).



Imagem 3. O inferno, canto 13. Gustave Duré. 1860. *Wikimedia*.



Imagem 4. Mangá Berserk. Kentaro Miura. *Deviantart*.

¹ Tipo de história em quadrinho japonesa que é lida de trás para frente.

O *sketchbook* acabou organizando meus trabalhos por datas - um dos grandes problemas dos meus desenhos era que eu não colocava datas. Com o tempo fui me esquecendo da data exata de muitos deles, pois como salienta Julio Plaza "(...) o livro é um volume no espaço. Livro é uma sequência de espaços (planos) em que cada um é percebido como um momento diferente. O livro é, portanto, uma sequência de momentos" (1953, S/N). O *sketchbook* acaba se transformando em um diário não intencional, uma "sequência de momentos". Comecei a perceber isso quando observei os desenhos dos meus cadernos antigos. Esse exercício me fez lembrar as histórias de cada desenho, destacando os de observação que me mostravam que cada traço, ou expressões faciais, tinham uma história rica contida imortalizando aquele momento para mim.

O desenho rompe com todas as hierarquias, situa-se além de qualquer cronologia, revela seu próprio tempo e o tempo do artista. O desenho tem uma qualidade a mais que os outros meios de expressão. Além de "armar o braço" é, ao mesmo tempo, o mais confessional dos meios plásticos, diário íntimo, eletrocardiograma (...). Uma qualidade a mais, dizia, porque o desenho parece escapar à polêmica estéril entre vanguarda e retaguarda, entre o velho e o novo, navega imperturbável entre os ismos e épocas. De Holbein a Steinberg é sempre atraente e como nunca parece esgotar suas possibilidades, permanecendo como um eterno croqui, estimula muito mais, no espectador, a participação intelectual e emocional. E permite todas as visualidades e virtuosidades, porque um desenho você larga aqui e recomeça ali, hoje, amanhã, ontem. O desenho é para ser lido como um poema. (MORAIS, 1996, p. 120)

Morais menciona que o desenho não tem cronologia, e sobre isso, concordo em parte com ele, pois o desenho em si não precisa de data para que o espectador possa apreciar, como ler um poema que é atemporal. Porém, para fins de análise, as datas dos desenhos são muito úteis para medir o quanto a técnica do desenhista evoluiu com o tempo.

Fazer o trabalho de conclusão de curso foi um trabalho de autoconhecimento, a escolher esse tema já vinha me interessando há algum tempo, isso me deixou confortável para compartilhar minha experiência de produção nos cadernos. Passei

dias refletindo sobre a minha produção e revisitando e lembrando histórias, e momentos da minha vida marcada naquelas folhas. Muitas vezes perdia o contato com o desenho, distraído com os vídeos da internet, redes sociais, séries de tv, porém com o tempo consegui usar essa distração como meio para produzir no *sketchbook*.

O objetivo da minha pesquisa é observar como se deu o desenvolvimento da produção de *sketchbook* e revisão dos desenhos, anotações e colagens feitos nos cinco cadernos do período de 2014 a 2017, e, assim entender quais são os estímulos que me fazem produzir nesse dispositivo e, como ocorreu minha evolução técnica no desenho no decorrer do tempo. A análise será dividida no relato da produção dos cadernos. Além disso, produzirei mais um caderno, escolhendo que tipo de encadernação será feita, a escolha do papel e que tipo de técnica será usada na produção dos desenhos. Categorizei os desenhos em autorretrato, paisagem, religioso, fotocópia, autoral, desenho de observação e cultura pop, assim, tentando contabilizar e vendo quais temáticas eram mais frequentes em cada *sketchbook*. Ao analisar essa produção também intenciono ver quais são os pontos de estímulo para a realização dos meus desenhos, além de lembrar minhas experiências nesse fazer artístico usando das minhas “memórias de longa duração”².

No geral, foram analisados cinco *Sketchbooks*. No total 433 desenhos sendo 23 autorretratos, 36 paisagens, 16 religiosos, 70 fotocópias, 87 doodle, 137 desenhos de observação e 43 relacionados à cultura pop. No texto destrincho as histórias por trás dos desenhos escolhidos me baseando na fenomenologia, e também refletindo sobre o conceito que Fayga Ostrower aborda sobre a criatividade.

O texto está organizado em três partes. Na primeira parte trato um pouco sobre a produção dos cinco *sketchbooks* e dos desenhos de cada um deles. Na

² Como o próprio nome indica, a memória de longa duração (MLD) é aquela que armazena informações por longos períodos de tempo, meses, anos ou até mesmo décadas. Por isso, a MLD é também conhecida como memória remota. Uma característica importante da MLD é sua capacidade de guardar informações por tempo indeterminado, bastando, para tanto, que a memória continue a ser reforçada com o passar dos anos. (MOURÃO; FARIA.2015)

segunda discuto sobre a metodologia do trabalho e na última parte reflito um pouco sobre a minha produção após esses *sketchbooks*.

1.Os *Sketchbooks*

1.1 Caderno um: Desenhando as Cegas

Minha procura por um aperfeiçoamento no desenho começou em 2014, com pesquisas na internet sobre dicas de como melhorar a técnica do desenho e foi assim que descobri o *sketchbook*. Comecei a procurar *tutoriais*³ de como fazer *sketchbooks* com materiais que me eram disponíveis no momento, até que encontrei um canal do *youtube* em inglês que é especializado em *tutoriais* de costuras para *sketchbook*. Nesse havia uma costura única que juntava caderno mais capa que me interessou. Meu inglês sempre foi pouco fluente e o processo de entender dificultou um pouco na feitura, pausando o vídeo várias vezes para compreender como estava sendo o processo da costura, levando em consideração que a costura era complicada para um iniciante em encadernação. Depois das várias tentativas, ao terminar o caderno ele ficou meio solto, porém satisfatório para o propósito que ele iria desempenhar, meu objetivo nunca foi virar um exímio encadernador, o caderno é só a ferramenta a ser utilizada. Esse caderno durou de janeiro a maio de 2014 (imagem 4). Assim, Fayga (1987, p.43) me ajudou a entender que “[...] toda atividade humana está inserida em uma realidade social cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São

³ Termo usado na internet para designar textos ou vídeos com o intuito de ensinar passo a passo algo.

esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam a agir”.



Imagem 5. Primeiro *sketchbook*. Janeiro a maio de 2014.

Nesse primeiro *sketchbook* ainda tinha medo de produzir nele, eram 50 páginas em branco. Esse medo influenciou a minha produção, pois comecei a me questionar: que tipo de desenho iria fazer? Qual a minha poética? Como eu podia melhorar o meu desenho? Essas perguntas terminaram por ser respondidas futuramente em outros cadernos. Esses questionamentos me lembraram de que já fui muito questionado sobre a profissão de artista, ouvi muitas falas como: “isso não dá dinheiro”, “todo desenhista é vagabundo”. Esses comentários me lembram de um comentário que Fayga nos traz sobre uma reflexão interessante dos tempos contemporâneos, assim ela diz “[...] daí, hoje, a indiferença e o grande desdém pelo engajamento em experiências artísticas ou, de fato, por qualquer atividade intelectual cuja finalidade seja uma busca espiritual” (OSTROWER, 1999. p.248).

Ser artista e ir “contra uma maré” que sempre impede de prosseguir e escutar pessoas dizendo que “não vale a pena” é um desafio constante e uma luta diária.

Neste primeiro, o foco ficou em exercícios. Muitos dos desenhos foram feitos em casa, pois a vergonha de desenhar na rua me travava. A sensação era ter muitas pessoas me olhando como se eu fosse um extraterrestre quando tirava o caderno na rua para desenhar. Talvez se perguntassem quem usa um caderno em pleno século XXI? Vivendo na era da informação, os *smartphones* são o foco dos olhares das pessoas. Agendas, *whatsapp*, *facebook* e mais uma infinidade de coisas que o celular consegue armazenar em seu tamanho diminuto, que permitiu que as anotações à mão ficassem ultrapassadas.

Com o tempo esse medo foi passando, entendi que não precisava me forçar a desenhar nele, fui descobrindo os temas que me interessavam aos poucos.

Os desenhos, as temáticas mais frequentes nesse *sketchbook* são fotocópias e desenhos próprios mais voltados aos *doodles*⁴. Escolhi algumas obras que eu achei interessantes para representar esse caderno, escolhi um desenho de cada tema: paisagem, autorretrato, desenho de observação, fotocópia, desenhos referentes à cultura pop e autoral.

Tudo começou quando procurei aperfeiçoar o desenho. Sempre tive um problema de autoestima com minha produção, talvez hoje eu ainda tenha. Na época tinha lido muito sobre como produzir histórias em quadrinhos (HQ). Livros como desvendando quadrinhos, narrativa gráfica, arte sequencial, eram meu foco no período de 2014. Eu procurava como ser mais focado no desenho, visualizando o desenho diário como meio de melhorar minhas técnicas. Em paralelo a isso fui lendo muitos quadrinhos, referências de mangás e quadrinhos *undergrounds*. Essa procura para melhorar era influenciada por minha vontade de desenhar quadrinhos, essa mídia requer um domínio de anatomia, cenário e roteiro.

Depois de terminar de fazer o *sketchbook* minha vontade de desenhar foi instantânea, deixei o cansaço da produção do caderno de lado e peguei um cartaz

⁴ Termo em inglês que define desenho de fluxo feito quando a pessoa está distraída

de uma série que estava assistindo na época, *American Horror Story* (Imagem 5 e 6) e foi assim que eu inaugurei o caderno.

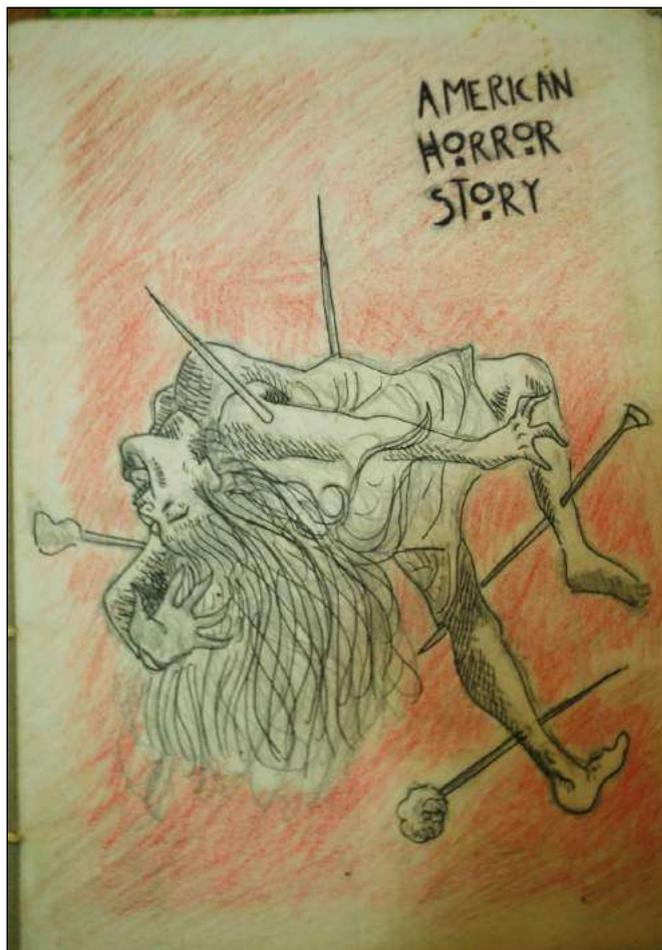


Imagem 6. desenho feito do pôster do seriado *American Horror Story*.
Acervo pessoal.

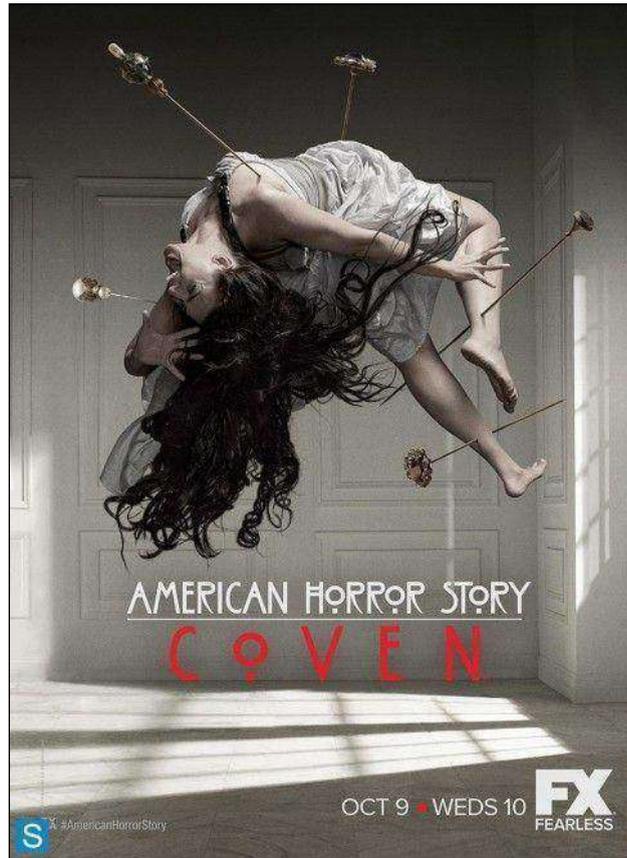


Imagem 7. *American Horror Story. Coven.*
Pinterest.

O segundo desenho foi feito baseado numa modificação em uma foto que eu fiz no *Photoshop*, que tinha deixado a imagem em preto e branco. As sombras formaram um crânio do lado esquerdo da imagem.



Imagem 8. Autorretrato baseado em uma foto.
Acervo pessoal.

A Imagem 8 foi baseada em uma ideia que eu tive na época, de uma alienígena gelatinosa transparente, que suas partes internas ficassem à mostra. Ao redor do desenho algumas anotações de livros e filmes para lembrar para pesquisar.

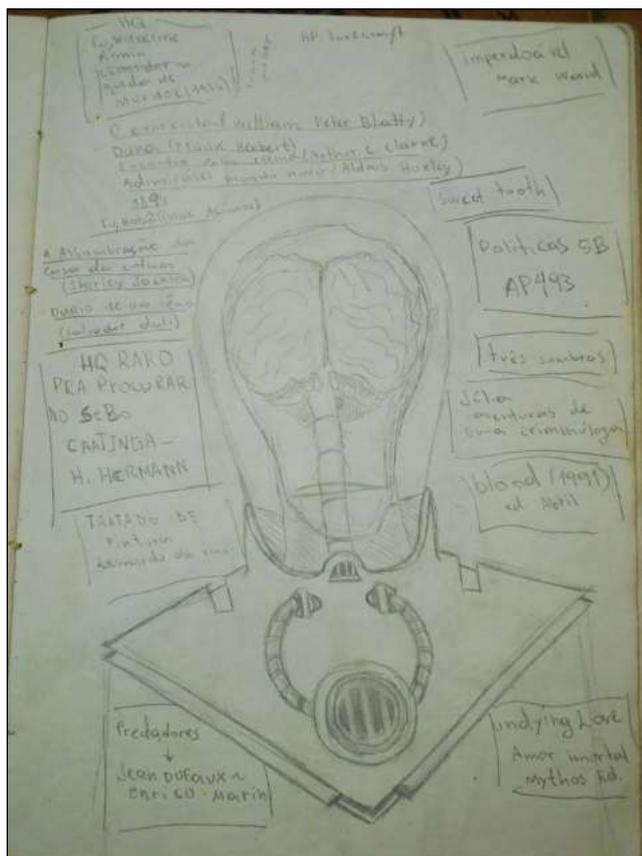


Imagem 9. Sem Título.
Acervo pessoal.

A imagem 9 é um desenho de observação feito na época que eu cursava Estágio 4, na Graduação, e utilizava uma oficina de estampa no João Pernambuco. Um prédio antigo abandonado comumente chamado de casarão da Várzea. O casarão foi construído com fins habitacionais em 1905 e, em 1944, tornou-se o primeiro hospital odontológico da América Latina que encerrou as atividades em 1960 com a morte do seu fundador (FERNANDES, 2017).



Imagem 10. *Casarão da Várzea*.
Acervo pessoal.

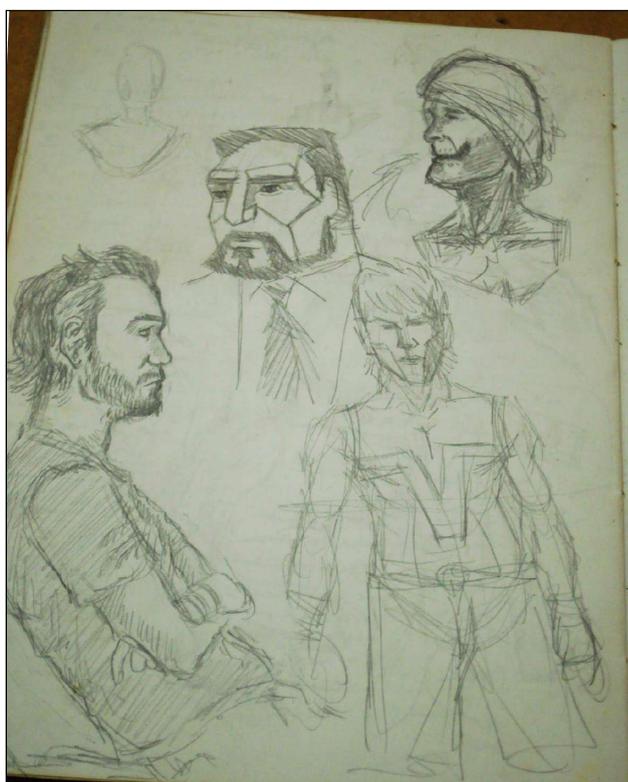


Imagem 11. *Sem Título*.
Acervo pessoal.

Nessa página (Imagem 11) se misturam desenhos de observação e alguns *doodles*. Queria destacar a imagem de observação de uma senhora com sua face assemelhando-se a de um crânio. No dia em que eu vi essa senhora, o metrô não

estava funcionando, nessa época havia muitas greves, os servidores reivindicavam mais segurança nas estações.



Imagem 12. *Sem Título.*
Acervo pessoal

Já que o metrô não funcionava, então decidi pegar ônibus na estação que eu estava e o resto do caminho iria andando até chegar em casa. Chegando na fila fixei os olhos em uma mulher que parecia ser muito velha, porém acho que as situações precárias da sua vida contribuíram para o seu semblante mórbido. Logo, abri minha bolsa e peguei meu caderno rapidamente e registrei a sua face (Imagem 12).



Imagem 13. *Anjo*.
Acervo pessoal.

Esse desenho (Imagem 13) foi um esboço para uma aquarela que eu iria fazer para Pintura 2. Esse desenho seria um ser angelical com as mãos furadas de uma crucificação e no seu peito um buraco. Nessa época estava fazendo muitas aquarelas e misturando estilização com imagens religiosas.



Imagem 14. *Sem Título*.
Acervo pessoal.

A imagem 13 é um estudo de anatomia feminina. Na época achava que meu desenho de anatomia feminina estava defasado. Então, comecei a fazer vários desenhos de fotos de *sites* de referência de modelo vivo desenvolvendo a memória motora, como os autores apontam:

As memórias motoras são memórias relacionadas a procedimentos e habilidades motoras. São difíceis de serem aprendidas, pois necessitam de muita repetição para se tornarem consolidadas. Porém, uma vez consolidadas, se tornam automáticas, inconscientes e extremamente resistentes ao esquecimento (MOURÃO; FARIA. 2015).

A memória motora é muito importante no desenvolvimento da técnica do

desenho, pois, essa faz os artistas memorizarem com base na repetição, as técnicas básicas do desenho. Assim, o artista facilita a sua produção futura, já que o objeto de estudo do desenhista é todo visual, ou seja, o universo concreto das imagens e, esse estudo nunca findará, onde com o tempo o artista amadurece e foca em temas relevantes na sua poética, pois o seu tempo se torna limitado.

Olhando hoje, percebo que nesse caderno não estava preocupado em melhorar a técnica específica do desenho. Os desenhos em sua maioria são desenhos com alguma referência fotográfica com objetivo em estudo anatômico, a maioria dos desenhos é feito a lápis. Um grande problema de desenhar a lápis no caderno é que com o tempo esse vai manchando a outra folha. Temas como autorretrato e paisagem, no geral, são bem escassos na minha produção. Esse caderno tem *doodles* e ideias para outros desenhos, porém, a meu ver o objetivo principal dele era o estudo de anatomia.

Essa procura para aperfeiçoar o desenho não era para ficar melhor que os outros artistas, muitas vezes me falavam ou ainda falam que “fulano desenha melhor que você”, mas essa frase nunca me inquietou, pois, o desenho a meu ver não é uma competição. Sempre achei desnecessários esses concursos de desenho que elegem quem é o melhor desenhista. Eram muito frequentes quando eu morava em Prazeres no começo dos anos 2000. Fayga tem uma frase muito interessante sobre isso ao afirmar que “[...] ao criarem sua obra, os artistas não competem uns com os outros, ou contra os outros. O confronto de cada um é consigo mesmo.” (OSTROWER.1999. p.251-252), ou seja, no desenho a competição é interna, já que os artistas melhoram com o tempo, diferente dos atletas que perdem desempenho com o tempo. Então, a paciência e a prática fazem um bom artista.

1.2 Caderno dois: A Procura dos Temas

O caderno de maio a dezembro de 2014 me foi dado por uma colega de turma, (Imagem 13) em troca de uma encadernação que eu fiz para ela. Podemos relacionar isto com o que o autor Júlio Plaza fala sobre a produção do livro de artista:

O “livro de artista” é criado como um objeto de design, visto que o autor se preocupa tanto com o “conteúdo” quanto com a forma e faz desta uma forma significativa. Enquanto o autor de textos tem uma atitude passiva em relação ao livro, o artista de livros tem uma atitude ativa, já que ele é responsável pelo processo total de produção porque não cria na dicotomia “conteúdo”, “significado”, “significado” (PLAZA, 1982, S/N).

Temos que considerar que o artista que não escolhe fazer o caderno, pula um processo, porém não considero que ele passa a ser passivo na produção, pois ele terá que elaborar todo o conteúdo do caderno. Assim, em meu entender quando o autor fala em passivo na produção está relacionando que o “autor de texto” não vai ter nenhuma relação com a diagramação do texto, a escolha da capa e etc.



Imagem 13. Caderno de maio a dezembro de 2014.
Acervo pessoal.

O caderno de maio de 2014 é uma continuidade direta do caderno anterior. Para contextualizar o primeiro desenho tenho que voltar a época que eu era evangélico - muitas pessoas hoje não acreditam que eu um dia já fui religioso. Eu também duvido. Para começar minha família toda é evangélica, sempre tive muitas dúvidas de dogmas, porém sempre segui a religião dos meus pais, era o único referencial que eu tinha. Com meus dezoito anos passei a pesquisar outras religiões e nesses caminhos me descobri como uma pessoa que se interessa por religião, mas acaba não acreditando em nenhuma. Acho também importante salientar que um dos motivos era a liberdade de pensar, pois não gostava da ideia de um cara que nem me conhece ditando como eu devia viver e o que eu devo achar errado ou não.

Na bíblia Lúcifer se rebelou contra Deus, e essa ideia de ir contra um deus passou um pouco a ser parte da minha poética. Separei uns versículos de Isaías para ilustrar:

Como caíste do céu, ó estrela da manhã, filha da alva! Como foste lançado por terra, tu que debilitavas as nações! E tu dizias no teu coração: Eu subirei ao céu, e, acima das estrelas de Deus, exaltarei o meu trono, e, no monte

da congregação, me assentarei, da banda do norte. Subirei acima das mais altas nuvens e serei semelhante ao Altíssimo (ISAÍAS. p.695).

Já que a “história é escrita pelos vencedores” (ORWELL,1944), não se dá para saber as reais intenções de Lúcifer, porém aqui ressalto a simbologia de um ser tentando ir contra outra entidade de poderes ilimitados. O desenho do demônio (Imagem 14) é um dos primeiros a ter finalização com a caneta nanquim e hachura. Nessa época eu estava usando uma caneta 1.0 que tem uma abertura muito grande usada para cobrir partes que seriam pretas, mas com um pouco de cuidado comecei a finalizar o desenho com ela. Na roupa algumas pinceladas de nanquim que ficaram incompletas. Eu usei esse desenho para testar se seria viável a caneta.



Imagem 14. *Demônio.*
Acervo pessoal.

No próximo desenho temos uma paisagem (Imagem 15), um desenho de um prédio do *In Loco Media* no Marco Zero do Recife. Esse desenho é mais um que foi feito baseado em uma fotografia, porém a referência do desenho foi perdida com o tempo.



Imagem 15.
Acervo pessoal.

Em 2014 estava matriculado no componente curricular Políticas Educacionais. Na época eu odiava assistir essa aula, a professora fazia o máximo possível para deixar a aula interessante, todavia o assunto não era muito favorável a isso. Sempre tive um problema com atenção, meu foco em alguma coisa se perde muito rápido. Então, em alguns momentos da aula ficava desenhando. Em uma aula desenhei uma aluna que parecia estar entediada com o assunto da aula e o traço arquetípico

foi feito bem rápido do lado dela e a professora com suas olheiras características. Foi feito com um pouco mais de cuidado com o realismo (Imagem 16).



Imagem 16. Aula de Políticas Educacionais.
Acervo pessoal

No mesmo semestre estava matriculado em História da Arte, nessa conheci um movimento da arte que me influenciou muito que foi o da *Art Nouveau*. O fascínio por esse movimento artístico que eu não conhecia me incentivou a fazer um desenho (Imagem 17) a lápis e finalizá-lo com caneta esferográfica e aquarela. Como mencionei no começo deste caderno só possuía uma caneta nanquim, porém por sua grossura de ponta se perdia a precisão para fazer esse desenho, então decidi cobrir a caneta. O significado do desenho é bem simples o “666” representando a besta e o “7” que na Bíblia representa perfeição. O desenho não significa que a besta é perfeita, só se foi colocado esteticamente. Na hora achei que visualmente ficariam bons esses números juntos.

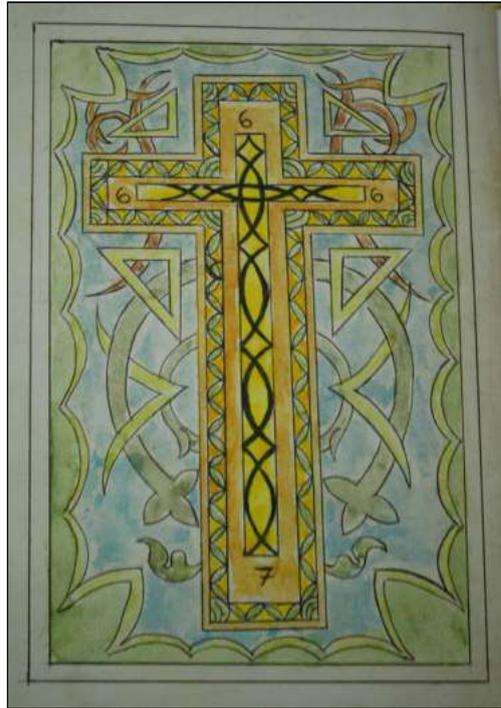


Imagem 17. *Sem Título.*
Acervo pessoal.

A meu ver foi no segundo caderno que se iniciou o desenvolvimento da minha poética organizando as minhas referências vividas criando uma simbologia própria. Começo com meus primeiros experimentos com a caneta nanquim recarregável, mas o lápis era o material que prevalecia nos desenhos. Quando criei esse desenho foram se formando figuras abstratas na minha mente passando isso para o papel foi tentando ornamentar essa ideia para que ela ficasse esteticamente agradável. Fayga explica sobre o pensamento do artista enquanto cria, ela diz:

[...] o pintor, por exemplo, não imagina em termos de palavras ou de pensamentos. De fato, nem imagina em termos de imagens, ou seja, imagens concluídas, quadros. Ele pode partir de ideias a respeito de pintura ou de outras coisas, ou pode partir de emoções, das quais nem sempre tem conhecimento consciente, ou, ainda, ele pode partir de temas literários, históricos, religiosos, de cenas visuais de paisagens, figuras humanas, objetos, natureza morta (OSTROWER, 1987, p.350).

O artista tem sua linguagem própria quando imagina a sua obra, a autora se refere como se o “artista já imaginasse a obra por completo”, como se ele com sua intuição o guiasse.

1.3 Caderno Três: Modelos do Cotidiano

O terceiro caderno tem a mesma encadernação do primeiro, dá pra ver uma evolução na qualidade da costura. Nesse aumentei a quantidade de folhas no caderno contabilizando 64 folhas (Imagem 18). O destaque fica para o *doodle* da capa (Imagem 19) que foi feita no decorrer do uso do caderno, o objetivo era parecer uma *tattoo* tribal, acrescentando formas geométricas ao decorrer do caderno, como um ato de experimentação de formas. Utilizado de 2015 a 2016.



Imagem 18. Terceiro Caderno.
Acervo pessoal.



Imagem 19. Capa.
Acervo pessoal.

Desse caderno foram selecionadas sete imagens, as imagens foram escolhidas pelo tema mais recorrente, que foi o de desenho de observação.

Com o passar do tempo o *sketchbook* foi se tornando mais presente no meu dia a dia, troquei o caderno pautado, que escrevia anotações sobre as matérias da universidade, por essas folhas ofício, em branco, sem lugar determinado para escrever, isso me deixava livre, deixando o desenho e a escrita próximos, como vimos no caderno anterior. Fui me desprendendo de fotografias como principal motivo de estudo, para o modelo vivo, ou seja, as pessoas ao meu redor. O medo de desenhar na rua foi resolvido ficando em lugares com poucas pessoas e desenhando pessoas de longe para não ser notado. Sempre odiei ser o centro das atenções. Isso me lembrou quando eu desenhava na escola, um dia desenhando no refeitório uma multidão de adolescentes se formou ao meu redor para ver o meu desenho, mas eu só queria ter aquele momento para aproveitar e aliviar a tensão que era ser do Fundamental 2.

Saindo da minha zona de conforto de desenhar em casa, o desenho ao ar livre tem seus “acazos”, pelo motivo que não estou procurando coisas, ou pessoas

específicas para desenhar procuro ver características que passam despercebidas pelas pessoas. O desenho a meu ver passar a ser uma tensão psíquica, que Fayga explica como:

As tensões psíquicas apresentam a própria energia de viver, os impulsos de vida. Em todas as motivações expressivas, são as tensões que nos levam a sair de nós e a “busca os acasos”, nessa abertura atenta a sugestões, que nos permitam dar uma forma a ideias que se esboçam na mente (OSTROWER, 1999, p.21).

O desenho passa a ser o registro desses “acasos”. Ela se refere como tensão ao ato de busca que às vezes é resolvido por fatores que estão além do controle do artista. Por exemplo, no desenho da mulher no balcão da biblioteca (Imagem 20) a pose mais a mulher estão fora do padrão de magreza exposto diariamente pela mídia e por isso me despertou o interesse por desenhá-la. Desenhar no sketchbook e se deixar levar pelo acaso.



Imagem 20. Mulher no balcão da biblioteca.
Acervo pessoal.

O desenho de observação foi se desenvolvendo nesse caderno, passei a desenhar com muita frequência na universidade. Imagens do dia a dia universitário foram se formando como a de um colega usando um celular, um aluno usando o seu *notebook* e até um desenho da escadaria que fica no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (Imagem 21)



Imagem 21. *Sem Título.*
Acervo pessoal.

Nessa época tive uma viagem no projeto de extensão que fazia parte para um simpósio de tecnologia na educação. Em uma das palestras fiz esses desenhos (Imagem 22). Esses desenhos foram feitos com lápis 6B. Desenhar pessoas no cotidiano se diferencia em muito do desenho de modelo vivo, já que as pessoas não ficam estáticas por muito tempo, ao começar o desenho identificava as pessoas que passariam muito tempo paradas, isso me daria tempo para finalizar os desenhos.



Imagem 22. *Sem Título.*
Acervo pessoal.

Pessoas dormindo também eram ótimos modelos para se desenhar, Na Imagem 23 desenhei minha irmã quando dormia à tarde na sala.



Imagem 23. *Sem Título.*
Acervo pessoal.

Nesse período, minhas habilidades de desenho eram um pouco limitadas, precisava de uma boa quantidade de tempo para desenhar umas pessoas, pois pessoas não são imagens estáticas que eu poderia desenhar o tempo que eu quisesse, o tempo era limitado, pois era imprevisível o movimento delas.

Assim o reconhecimento de acasos nunca se dá “ao acaso” - e eles vão ocorrer naquelas áreas em que estamos engajados com todo nosso ser, apaixonadamente engajados, quando, portanto, qualquer sugestão, qualquer incidente, pode tornar-se uma centelha que de repente ilumina todo um novo caminho (OSTROWER, 1999, p.21).

O desenhar a figura humana em seu cotidiano era o foco deste caderno no princípio, mas nunca foi um objetivo claro e nem premeditado, foi acontecendo como ao “acaso”. O engajamento no caderno foi desenvolvendo minha técnica e minha percepção de encontrar características que ativavam os gatilhos para o desenho.

1.4 Caderno Quatro: O Desenho como Laboratório

No semestre de 2016.1 do curso de Artes visuais me matriculei na disciplina de laboratório de desenho. Nessa tive que fazer um caderno específico para a disciplina. Já com uma bagagem anterior de erros e acertos na encadernação me senti um pouco mais confortável para ousar, assim misturei vários tipos de folhas como, folha reciclável, papel *off-set* e papel *Canson* gramatura 300. Queria que o caderno também abrangesse nanquim e aquarela, mas acabou que as folhas ficaram em branco. No processo de construção deste caderno a grande dificuldade foi acomodar as folhas do papel *Canson* no caderno, já que esse é um papel mais duro dificultando a passagem da agulha entre as folhas, assim para resolver esse problema tive que colocar as folhas no miolo do caderno facilitando a encadernação. Esse foi o caderno com mais folhas, queria que ele durasse muito tempo, já que fazer um caderno novo levava cerca de umas cinco horas para ser feito com os materiais improvisados que eu tinha, esse material fazia o trabalho ser enfadonho.

O desenho da capa foi elaborado em um exercício da aula de laboratório de desenho que consistia em que todos os alunos iriam fazer um desenho e esses iriam passar para os colegas modificar o seu desenho. O meu desenho era uma ave de uma perna e só no final do exercício ela acabou com seios, chifres e rabo. Achei muito hilário na época e por ser tão peculiar, por ser tão bizarro quis coloca-lo como capa.



Imagem 24. *Sketchbook* feito para aula de laboratório. 2015-2016.
Acervo pessoal.



Imagem 25. Capa.
Acervo pessoal

Como já mencionei na introdução, a influência da hachura do mangá e quadrinho *underground* influenciou a minha produção. Comecei a colocar em prática alguns exercícios visando melhorar minhas hachuras. Também a hachura se via como uma ótima técnica para conservar os desenhos, pois os desenhos a lápis com o tempo começavam a soltar o grafite na folha do lado. Entender como trabalhar diferentes tons em um desenho de hachura, ajudaria em deixar o desenho mais refinado, mas só trabalhar com os tons não era o suficiente para dominar essa

técnica, transitar entre tons ser percebidos também era um dos objetivos, então procurei alguns exercícios de degradê e textura na internet.

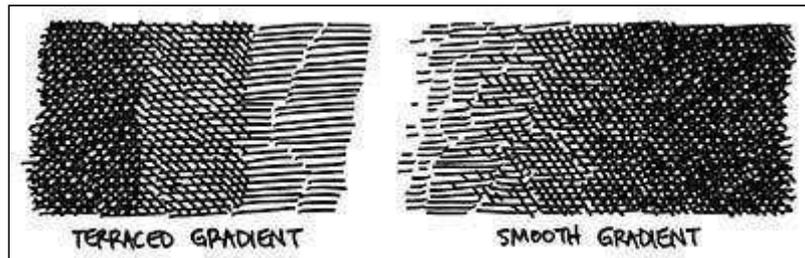


Imagem 26. Exercício de hachura.
http://www.bigtimeattic.com/blog/2007_06_01_archive.html

Um dos primeiros desenhos feitos com essas novas texturas, foi de um colega de turma (Imagem 27) na aula de poéticas do corpo.



Imagem 27. Rafael.
Acervo pessoal.

Prosseguindo esse processo de criação de desenhos com hachuras separei um desenho baseado em um *meme* da internet⁵ (Imagem 28 e 29). Quando eu vi esse *meme* achei muito interessante a sua expressão espontânea de impressionado, como se tivesse visto a coisa mais maravilhosa do mundo. Comecei fazendo um esboço a lápis e com a caneta específica para finalizar no nanquim. Primeiro cobri as bordas do desenho e marcando as partes do rosto e finalizando o desenho marcando as sombras com linhas paralelas e nas partes mais escuras passei linhas transversais para aumentar a tonalidade.



Imagem 28. *Meme*.
Acervo pessoal.

⁵ “As memes são uma espécie de projeto coletivo informal: à medida que cada versão para um vídeo ou imagem de paródia é realizada e a brincadeira vai ganhando evidência através de sua transmissão viral, mais as pessoas se sentem estimuladas a participar e a criar suas próprias interpretações na forma de novas versões. As memes por natureza não pertencem a ninguém, nem mesmo às pessoas ou grupos que a iniciaram” (FONTANELLA, 2009. p.13).

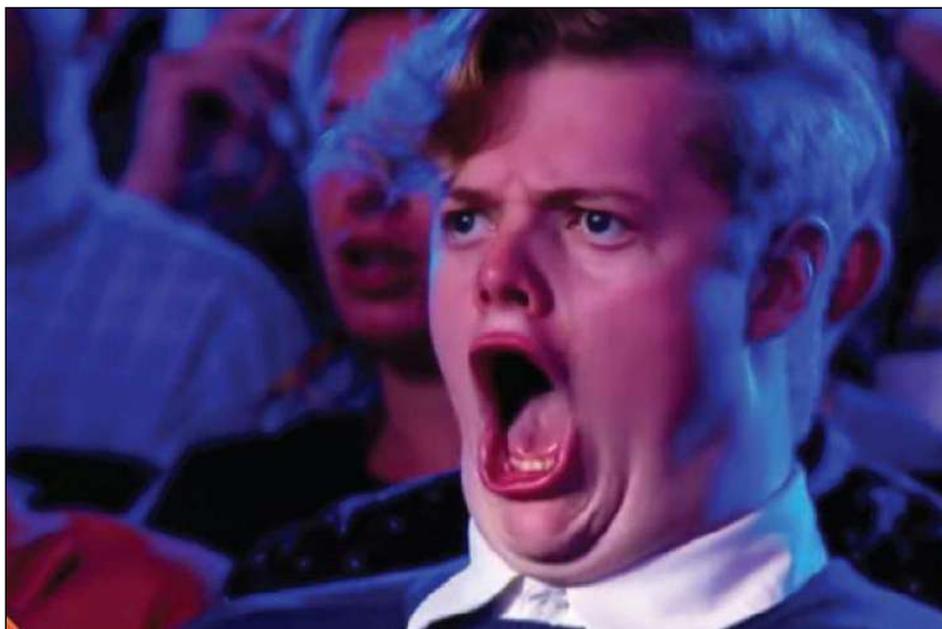


Imagem 29. *Australia's Got Talent 2016*
Promo. The Newspaper

Sendo uma pessoa que não gosta muito de sair para desenhar, acabou que a sala de aula se tornou o lugar para se produzir mais desenhos de retratos, minha inconstância me faz querer fazer alguma atividade paralela durante as aulas e palestras. Depois de um tempo minha falta de concentração dificulta até ler livros e ver filmes, o desenho acaba sendo o único modo de ficar concentrado por muito tempo. Fayga fala um pouco sobre esse estado de concentração em seu livro *Acasos e Criação Artística*:

A elaboração de formas expressivas exige uma concentração tão grande que a pessoa parece entrar num estado de transe, mergulhando em seu inconsciente. No entanto, ela está acordada, lúcida e inteiramente consciente (OSTROWER, 1999, p.257).

Esse transe talvez ocorra porque o desenho é como se fosse um quebra cabeça que tem que ser resolvido, é um raciocínio contínuo para representar um ser ou um objeto em três dimensões em uma folha de duas dimensões transformando em um signo.

Depois de algum tempo senti a necessidade de dificultar o ato do desenho, pessoas velhas e suas marcas de expressão são um desafio para o desenhista. Sempre que eu estou com o caderno ver um potencial desenho é sempre importante. No dia da conversa com o artista José Carlos Viana na abertura da exposição *O Duplo* suas marcas de idade me motivaram a desenhá-lo (Imagem 30).

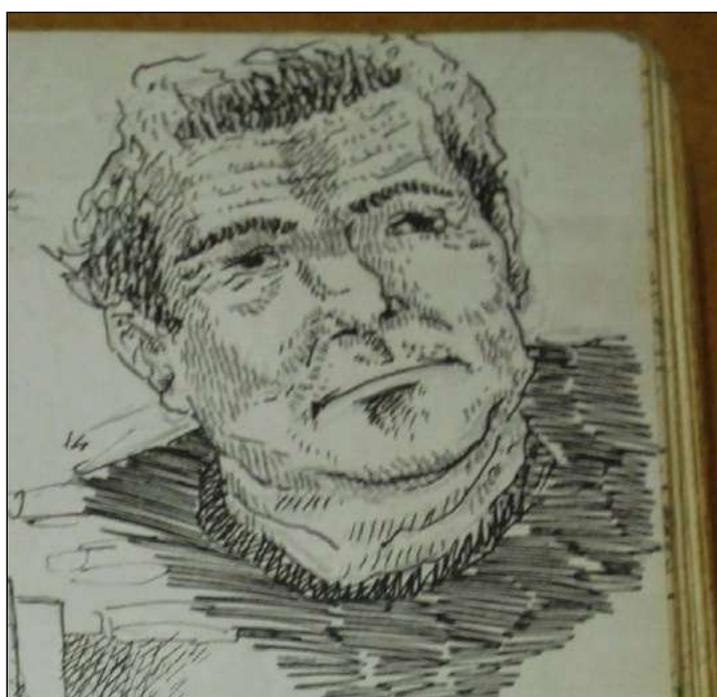


Imagem 30. *Sem Título.*
Acervo pessoal

Um dos temas que mais me interessa a desenhar é o terror. Para ser mais específico, monstros sempre me fascinaram desde criança. Contos como o Chamado do Cthulhu do escritor H. P. Lovecraft me estimularam a produzir alguns desenhos do deus ancião chamando Cthulhu a Imagem 31 é uma delas.

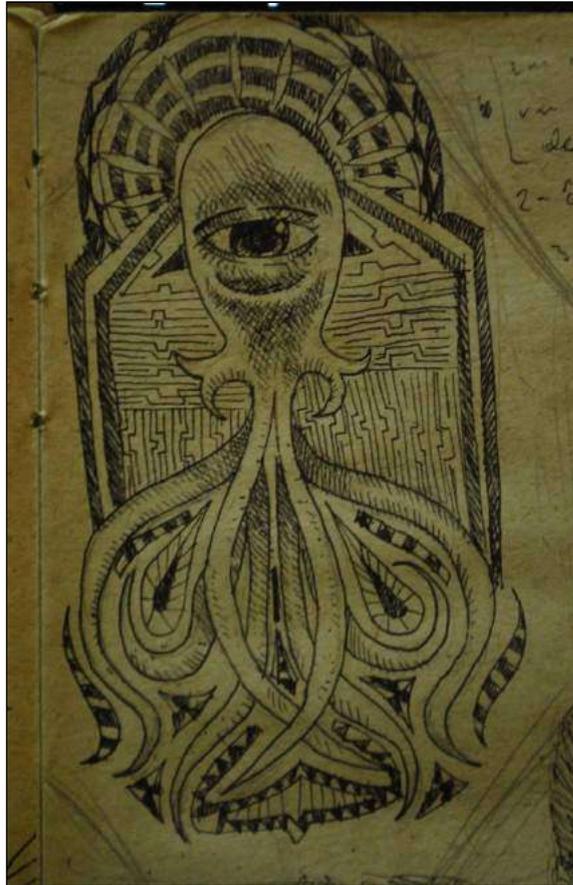


Imagem 31. *Sem título.*
Acervo pessoal

O último desenho selecionado foi um que eu fiz na frente do edifício Pernambuco. Cheguei cedo na aula, fiquei centrado na escada da recepção, com esse tempo livre decidi fazer um desenho antes da aula de campo de laboratório de desenho, percebi que havia uma barraca de doces na frente do prédio, parecia ser uma barraca muito velha. O que mais me interessou foi a quantidade de mercadorias e como aquilo dificultaria a produção do desenho (Imagem 32).



Imagem 32. *Barraca de doces.*
Acervo pessoal.

Como eu mencionei no início deste capítulo o caderno foi feito para a cadeira de laboratório de desenho 2, porém nele passei a ir além dos exercícios e comecei a desenhar imagens, pessoas, lugares que fazem parte do meu dia a dia. O desenho passou a ser um registro contínuo.

1.5 Caderno Cinco: Horrroso

No período de produção deste trabalho de conclusão de curso foi decidido por mim, produzir mais um caderno (Imagem 33). Um dos problemas dos cadernos anteriores era a mobilidade e a dificuldade de fazer. Para resolver esse problema fiz um caderno menor de tamanho A5 que caberia facilmente no bolso da calça e também aprendi a fazer uma nova encadernação que como a outra une a capa e as folhas. Todavia essa é composta por um único caderno, conseqüentemente, a quantidade de folhas que o caderno comportaria foi melhor e ficou em 36 páginas. Sua grande vantagem é a facilidade de fazer sua encadernação que é bem simples, depois de entender como se faz o erro é mínimo ou quase nulo.



Imagem 33. *Sketchbook* elaborado para o trabalho de conclusão de curso. 2017.
Acervo pessoal

Na época da produção desses desenhos, estava atravessando muitos problemas familiares, alguns dos desenhos passaram a representar mais esse lado obscuro do grotesco. Neste capítulo selecionei alguns desenhos que representassem esse tema.

Para contextualizar a produção tenho que registrar que assistir filmes *trashs* do gênero terror era o meu passatempo. Os filmes *trash* são normalmente, tornam-se engraçados por meio de uma peculiaridade, amiúde associada à discrepância das normas do 'bom gosto' (CASTELLANO, 2011). Ou seja, essa falta de "bom gosto" faz com que o que seria assustador acaba se revertendo ao cômico.

Filmes como *The Video Dead*, mostram propostas de roteiro criativos como uma televisão amaldiçoada que é um portal para um reino repleto de zumbis (Imagem 34). Uma afirmação de Castello (2011) descreve muito bem esse filme *trash* "grande atrativo desse tipo de produção não está no assombro e sim no humor, voluntário ou não, que se revela ao longo da fruição." O *vídeo dead* nada mais é do que um filme com temática de terror que acaba sendo engraçado pelo "absurdo".

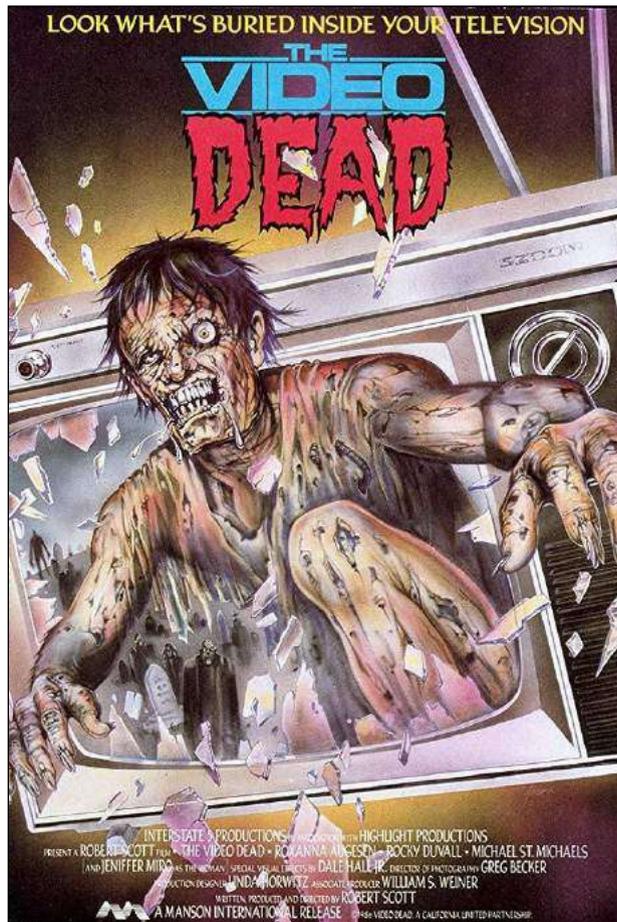


Imagem 34. Poster do filme The video dead. IMDB

Um filme bem raso, com péssimas atuações e maquiagem, porém um zumbi de cor azul do filme ativou minha vontade de desenhar, talvez porque a maquiagem não está tão boa acabou ficando visualmente interessante. Esse é um dos poucos desenhos com cor do caderno, mas a cor era muito importante para reconhecer o zumbi no filme, ele fica meio deslocado em comparação aos outros zumbis.

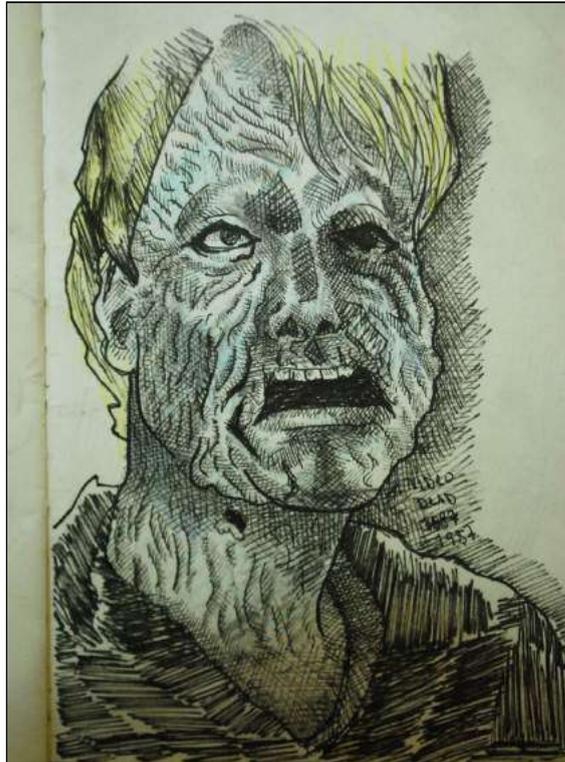


Imagem 35. *The Video Dead Zombie*.
Acervo pessoal.

Seguindo nessa temática de terror *trash*, comecei a fazer minhas próprias produções de monstros. Já que os *sketchbook* estão ligados com minha produção de história em quadrinhos nessa época comecei a criar personagens para futuras histórias. Um desses desenhos é a Súcubo (Imagem 36) que seria um monstro que comeria pedófilos vivos. Seu rosto se dividiria no meio e como um louva deus comeria sua vítima no ato sexual.

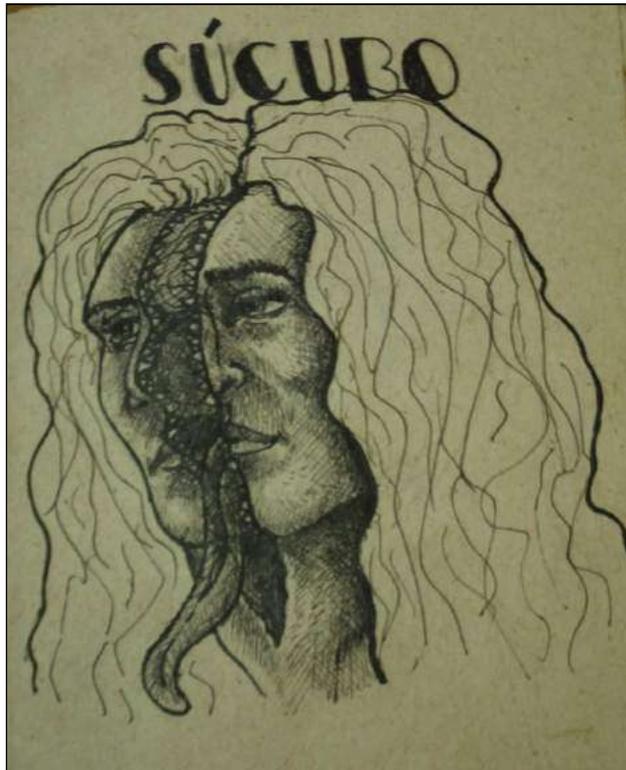


Imagem 36. Súcubo.
Acervo pessoal.

Porém, alguns desenhos como uma máscara com pernas (Imagem 37) e o homem de meia cabeça virada (Imagem 38) foram ideias que me vieram no ônibus voltando para casa e que ficam só com a ideia visual sem uma história por trás. Fayga num trecho do livro *Criatividade e Processo Criativo* relata:

[...] a criatividade se elabora em nossa capacidade de selecionar, relacionar e integrar os dados do mundo externo e interno, de transformá-los com o propósito de encaminhá-los para um sentido mais completo (OSTROWER, 1987, p.69).

Essas influências dos filmes mais os problemas familiares ativaram a minha criatividade usando o tema do grotesco, transformando essas “tensões psíquicas” em produções artísticas no meu caderno, ou seja, “uma vez que não há crescimento

sem conflito” (OSTROWER, 1987, p.28), aprender a lidar com esse “mundo interno e externo” o artista pode transformando energia em produção.



Imagem 37. Máscara.
Acervo pessoal.

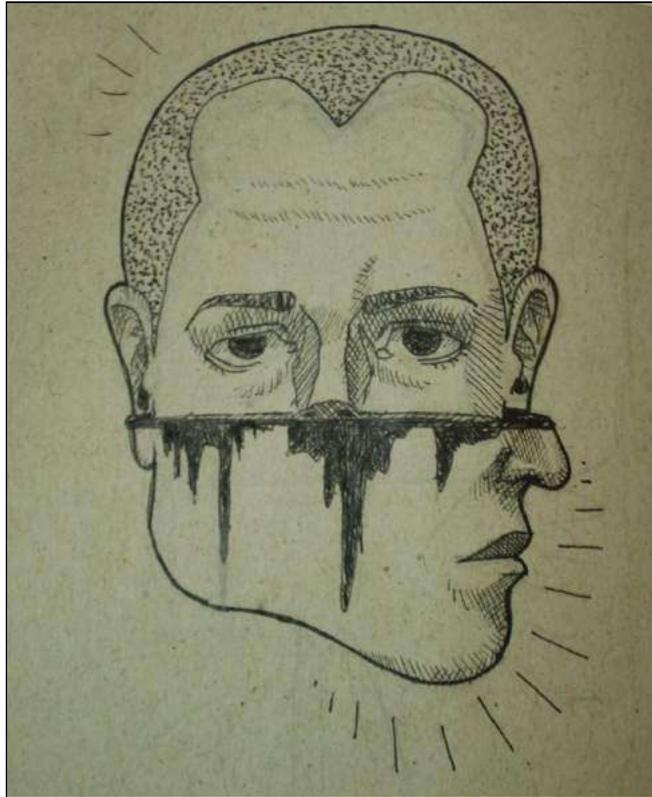


Imagem 38. Cabeça virada.
Acervo pessoal.

O último desenho que eu destaco deste caderno é um que eu fiz na estação aeroporto, em um dia chuvoso em que o reflexo do meio-fio da calçada na poça em água chamou minha atenção. Por algum motivo o meio-fio formava um rosto, “Quando o artista tem uma percepção aguda, ele capta muito mais acasos e possibilidades porque ele está com o espírito alerta” (OSTROWER, 1999, p.258) depois de tanto tempo fazendo desenho no *sketchbook* passei a ter uma visão melhor em encontrar possíveis desenhos. Com tempo livre na espera do ônibus, copiei a imagem que a poça refletia e depois comecei a acrescentar algumas figuras geométricas com texturas.

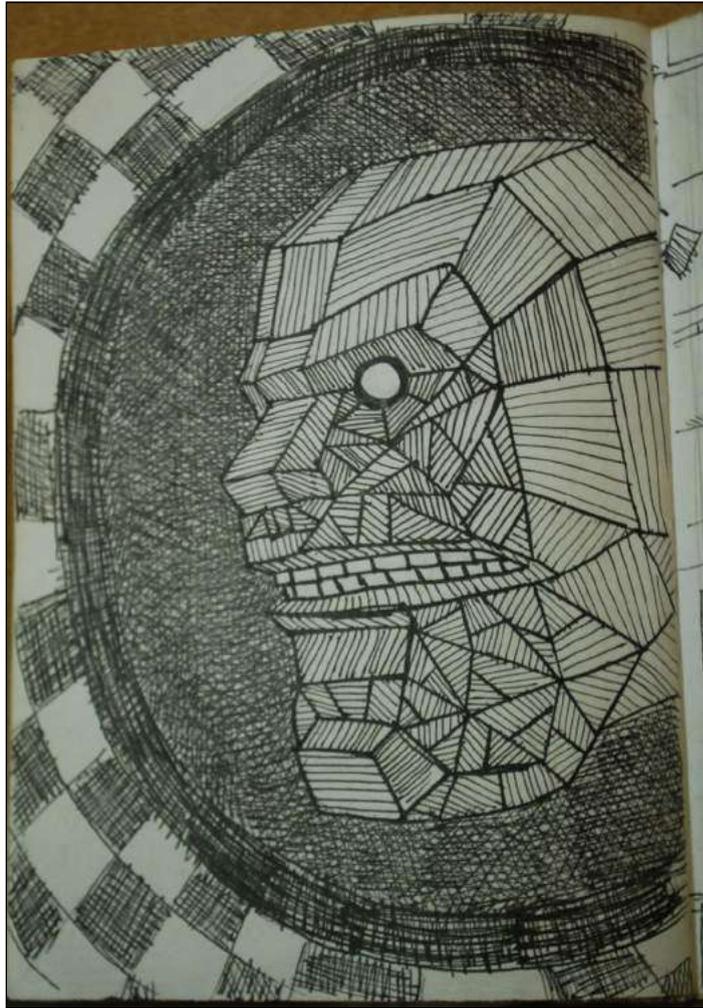


Imagem 39. *Sem Título.*
Acervo pessoal.

Concluindo, esse caderno foi o que o tema do grotesco dos filmes *trashs* estiveram mais presentes nas minhas produções, filmes eram os maiores ativadores da minha produção, por mais que os desenhos de observação e fotocópias estejam presentes nesse caderno eles são em minoria.

Metodologia

Minha pesquisa foi baseada no método fenomenológico, pois este por meio de intuição investiga o “objeto” com um olhar subjetivo, como diz o Antônio Carlos Gil “não explica mediante leis nem deduz a partir de princípios, mas considera imediatamente o que está presente à consciência: o objeto.” (2008, p. 14). E assim usei a minha memória como base para investigar e obter respostas de quais são os estímulos que me fazem produzir nos *sketchbooks*. Como o autor Cleber Cristiano Prodanov e Ernani Cesar de Freitas apontam:

O método fenomenológico limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia (2013. p. 36).

A fenomenologia não se preocupa em procurar uma resposta absoluta, e sim uma resposta intimista do investigador, sem se preocupar, como o autor diz, “[...] não importando sua natureza real ou fictícia”. Se é sabido que a memória não é um instrumento confiável de armazenamento de fatos, já que muitas vezes alguns estímulos podem modificar a memória, tal como Carlos Alberto Mourão Júnior e Nicole Costa Faria destacam em seu texto:

Além da perda natural que ocorre com o decorrer do tempo, as induções por parte de terceiros também podem nos levar a editar nossas lembranças. A psicóloga americana Elizabeth Loftus (1975) demonstrou a força da indução na alteração de nossas memórias. Essa força é tamanha que levou muitos indivíduos a criarem uma lembrança completamente falsa sobre um determinado episódio de suas infâncias. Os sujeitos que participaram da pesquisa da psicóloga jamais tinham passado pela situação em questão (estar perdido no *shopping*) e, apesar disso, após terem sido induzidos por parentes, os participantes relataram, com certo grau de detalhe, terem passado por essa situação. Esses achados mostram o quanto pode ser perigoso confiar plenamente em provas testemunhais, principalmente em

processos judiciais, já que é possível fazer alguém acreditar que viveu uma situação que, de fato, não viveu (2015, S/N).

A memória é um objeto de estudo inconstante e a minha pesquisa acabou se guiando pela fenomenologia, pois “[...] a fenomenologia não se preocupa, pois, com algo desconhecido que se encontre atrás do fenômeno; só visa o dado, sem querer decidir se esse dado é uma realidade ou uma aparência” (PRODANOV; FREITAS. 2013. p 35). Essa pesquisa nada mais é do que uma revisitação investigava dos estímulos que me fazem produzir desenhos na ferramenta do *sketchbook*, utilizando dos cinco cadernos produzidos no período de 2014 até o começo de 2018 como objeto de estudo. Comecei dividindo os desenhos por categorias que se repetiam em cada caderno, e essas foram: autorretrato, paisagem, religioso, fotocópia, *doodle*, desenho de observação, cultura pop. Com isso, procurei encontrar qual seria a temática mais frequente em cada caderno, categorizando os quatrocentos e trinta e três desenhos. Utilizei o *Evernote*, que nada mais é que um aplicativo de celular de notas, este sincroniza as notas com o computador, nele produzi uma tabela no celular enquanto contabilizava e categorizava os desenhos.

Tabela

	Sk. 1	Sk. 2	Sk. 3	Sk. 4	Sk. 5	total
autorretrato	2	1	7	10	3	23
paisagem	1	8	7	13	7	36
religioso	4	2	8	1	1	16
fotocópia	18	14	12	21	5	70
<i>Doodle</i>	20	17	10	26	14	87
desenho de observação	10	15	47	48	17	137
cultura pop	8	7	7	14	7	43
outros*	---	3	---	18	---	21
todos os desenhos*	---	---	---	---	---	433

* pinturas, colagens e aguadas.

Após isso, separei um desenho de cada categoria para depois fotografá-los, e com isso utilizei uma câmera fotográfica Cannon para tirar as fotos e as editei no *Photoshop* melhorando o enquadramento, contraste e brilho para que ficassem mais parecidos com os originais.

Na produção do TCC os desenhos escolhidos contêm memórias que foram exploradas em formato de texto descrevendo o processo de criação, as referências de filmes que cada desenho continha e refletindo sobre elas me baseie no conceito de Criatividade do Processo Criativo de Fayga Ostrower, com o objetivo de descobrir o que me motiva a produzir nos *sketchbooks*.

No decorrer do processo de investigação do TCC o caderno cinco foi feito especificamente para esse trabalho, com o intuito de ver quais temáticas se mantiveram e quais foram deixadas de lado, investigando se os estímulos ainda eram os mesmos que me fizeram produzir os cadernos anteriores. Por fim, farei uma breve reflexão sobre os temas e quais mudanças percebi que ocorreram na minha produção.

Considerações Finais

Revisitando os cadernos percebo que minha produção no *sketchbook* foi evoluindo com o tempo, da cópia até as temáticas que eu mais abordo hoje. Quando eu comecei a pesquisar achei que o desenho religioso seria o mais frequente nos cadernos, até porque muitas pessoas me conhecem por desenhar demônios, pois os desenhos com temática religiosa por um tempo foi o tema predominante. Porém, quando comecei a fazer os cadernos essa temática já estava esvaindo e acabou

sendo a menos frequente nos cadernos. O que mais me impressionou foi a quantidade de desenho de observação, a sua maioria retratos de pessoas no seu cotidiano de trabalho ou estudo, registrar pessoas ao meu redor se mostrou o tema mais frequente. Como eu já mencionei nesse trabalho de conclusão de curso minha falta de concentração, e de paciência, de ficar muito tempo parado no mesmo lugar, muito por causa da minha ansiedade, ativam o meu querer do fazer técnico, o desenho. De escutar e desenhar ao mesmo tempo. Quando estava fazendo a produção para o último caderno, fiz tentando notar a minha produção, pontos de interesses e estímulos para produção. Descobri que a minha velocidade de captar características do rosto aumentou, ou seja, o objetivo de desenhar “melhor” foi alcançado, contudo, um novo objetivo foi colocado, descobrir qual seria a minha poética e refinar o meu estilo próprio, porém essa procura vai ficar registrada em cadernos futuros.

O desenho torna-se para mim o jeito que eu me expesso, pois nele eu registro, brinco, estudo, critico. Não consigo pensar a vida sem o desenho, muito menos sem a produção dos cadernos.

Quando alguém me pergunta como melhorar no desenho eu falo toda a minha experiência de experimentar e, às vezes, errando e como desenhar frequentemente ajuda na produção de um desenhista. As pessoas são enganadas por um ideal de “dom”, que a meu ver não existe, só vendo os resultados. Desenho é prática e prática dá trabalho. O *sketchbook* é um facilitador da prática e ainda ajuda ao artista com os desenhos de suas produções passadas, todavia os cadernos vão além dos desenhos nele se registra também ideias e anotações.

Para mim o *sketchbook* é uma ferramenta essencial para o desenhista novato e inexperiente por sua infinidade de utilidades e, sua liberdade de cada um utilizar da maneira que quiser, já que não existe maneira correta de ser usado.

Referências

CANNON, KEVIN. Cartooning Tips and Tricks: Crosshatching. 2007. <http://www.bigtimeattic.com/blog/2007_06_01_archive.html> acesso em 04/04/2018

CASTELLANO, Mayka. O que há de grotesco no riso da cultura trash?. Rio de Janeiro. 2011

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L.(organizadores). Pesquisa Educacional Baseado em Artes: A/t/ografia. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013

FERNANDES, António W. Salve o Casarão da Várzea. 2017. <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/minhacidade/17.198/6389>> acesso em 17/04/2018

FONTANELLA, Fernando. O que vem de baixo nos atinge: intertextualidade, reconhecimento e prazer na cultura digital trash. Trabalho apresentado no IX Encontro dos Grupos/Núcleos de Pesquisas em Comunicação, evento componente do XXXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, Curitiba, 2009a.

ISAÍAS. Bíblia Sagrada. Barueri, São Paulo. 4ª edição. 2009. p.695 versículo 12-14.

LIMA, Hélio. Livro brinquedo de artista: uma biblioteca inventada. São Paulo, 9 ago. 2007.

MORAIS, Frederico. Doze notas sobre o desenho, Jornal da Galeria Nara Roesler, São Paulo, nov.,n 1, 1995

MOURÃO, Carlos A. Júnior; FARIA, Nicole C. Memória. 2015.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000400017>acesso em:16/05/2018.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e processos de criação. 19ª Edição. Petrópolis. Editora Vozes, 1987.

OSTROWER, Fayga. Acasos e criação artística. 3ª Edição. Rio de Janeiro. Editora Campus, 1999.

PLAZA, Júlio. O livro como forma de arte (I). *Arte em São Paulo*, São Paulo, n.6, abr., 1982.<<http://sibila.com.br/arte-risco/o-livro-como-forma-de-arte/4533>> acesso em 2017.

PRODANOV, Cleber C.; FREITAS Ernani C. Metodologia do trabalho científico. 2ª Edição. Novo Hamburgo, Feevale, 2013.

VULPIN. M. N. O que é um livro de artista?. 2016. <<https://medium.com/@mnevulpin/o-que-%C3%A9-um-livro-de-artista-54c256cd38a9>>. Acesso em: 04/04/2018

*Dispositivo de Emergência*¹

Luana Andrade²

Resumo

Esta investigação narra o processo criativo do *Dispositivo de Emergência*, registrada entre 2017-2018 como trabalho de conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Uma grande e confortável almofada vermelha no meio do caminho contém ideias que transgridem certas normas do convívio e cria novos roteiros na rotina, permitindo, mais do que representar a vida, refazê-la. Através de narrativa artográfica suscito histórias e imagens, destacando os tangenciamentos deste trabalho com a arte relacional e *site-specific*, compreendendo em seu caráter questionador a possibilidade de despertar acontecimentos pedagógicos.

Palavras-chave: processos de criação; arte relacional; pedagogias culturais.

Abstract

This research narrates the creative process of the *Emergency Device*, registered between 2017-2018 as a conclusion of the Bachelor's Degree in Visual Arts of the Federal University of Pernambuco (UFPE). A large, comfortable red cushion in the middle of the path contains ideas that transgress certain norms of conviviality and creates new routines in the routine, allowing, rather than representing life, to redo it. Through artographical narrative, he gives rise to stories and images, highlighting the tangenciamentos of this work with relational and site-specific art, understanding in its questioning character the possibility of awakening pedagogical events.

Keywords: creation processes; aesthetic relational; cultural pedagogies.

Resumen

Esta investigación narra el proceso creativo del *Dispositivo de Emergencia*, registrado entre 2017-2018 como trabajo de conclusión del curso de Licenciatura en Artes Visuales de la Universidad Federal de Pernambuco (UFPE). Una gran y cómoda almohada roja en medio del camino contiene ideas que transgreden ciertas normas de la convivencia y crea nuevos itinerarios en la rutina, permitiendo, más que representar la vida, rehacerla. A través de narrativa artográfica suscito historias e imágenes, destacando los tangenciamentos de este trabajo con el arte relacional y *site-specific*, comprendiendo en su carácter cuestionador la posibilidad de despertar acontecimientos pedagógicos.

Palabras clave: procesos de creación; arte relacional; pedagogías culturales.

¹ Este artigo compreende o trabalho de conclusão apresentado ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Artes Visuais. Com a orientação da Prof^ª Luciana Borre (UFPE) e banca composta pelas professoras Annaline Curado (UFPE) e Renata Wilner (UFPE), a defesa acontecerá no dia 21 de junho de 2018, às 10h, no hall do Centro de Artes e Comunicação (CAC), local da instalação *Dispositivo de Emergência*.

² Luana Andrade é artista visual, professora e graduanda em Licenciatura em Artes Visuais (UFPE).



Eu estou saindo da universidade acabei de assistir uma aula de quase quatro horas é meio-dia e faz um calor infernal na cidade do Recife eu preciso almoçar almoçar não engolir comida pois já às duas da tarde devo estar no trabalho ou na aula de novo mas é tudo tão longe e as ruas estão tão congestionadas cheias de carro e gente pra todo lado que é preciso planejar uma ou duas horas antes quer dizer sessenta minutos ou bem mais de antecedência para sair de um lugar a outro mas estou indo no caminho certo para ser alguém na vida só que agora mesmo meu deus eu só queria parar. Eu só queria parar e sentar um pouco.

Dispositivos de tecer: início de conversa e viagem artográfica

Escrever sobre um processo criativo meu – e, dessa forma, sobre mim – é uma viagem longa de não caminhar sozinha. Essas palavras, imagens e acontecimentos eu dedico a quem me apontou um caminho, a quem concordou com a viagem e pôs a mochila nas costas, a quem andou junto por alguns quilômetros, a quem eu encontrei numa esquina e tomei um café, a quem me recebeu dentro de casa por uns dias e todos aqueles que se disponibilizaram a produzir metáforas como as que estou fazendo agora.

Quanto a mim, artista, investigadora e professora, pareço ter encontrado algumas ferramentas para fazer o que tenho ensinado e aprendido com as crianças que convivo nas salas de aula – principalmente quando me perguntam se podem pintar o céu de verde e a árvore de azul: a arte é o lugar de ser completamente livre.

O primeiro desafio foi o de descobrir caminhos investigativos onde eu pudesse me sentir livre, ou que tivesse autonomia para administrar liberdades e metodologias. Acessar essas possibilidades não seria possível se não encontrasse com todas aquelas e aqueles no meio do caminho. Por isso gosto de falar em redes, teias, tecidos, tramas, pois é por meio dessas tessituras que se sustentam as ideias e as ações, e é esta a assunção de não estar só. “É como diz João Cabral de Melo Neto”:

1

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

2

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(“Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto em *A Educação Pela Pedra*)

Metodologias de pesquisa são dispositivos de tecer. E para tecer essa investigação, encontrei amparo nas narrativas artográficas, pois contemplam três importantes pilares presentes no meu processo criativo: arte, pesquisa e educação. Dessa maneira me identifico e me faço presente nessas narrativas de investigação, pois não se faz necessário que eu saia de mim mesma, me ausente, me distancie daquilo que investigo. Isso porque sou parte deste processo onde “o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato da interpretação construtiva é um evento criativo” (DIAS, 2007, p. 23).

As conexões entre produção artística e construção do conhecimento são pontos-chave da artografia que me seduzem por valorizar a experiência humana, descentralizando

convenções acadêmicas de pouca utilidade para a escrita que almeja uma leitura poética e gentil. Desejo ser investigadora que oferece uma leitura-conversa, que,

Vive em um mundo de intervalos tempo/espaço, em espaços liminares, terceiros espaços, entre-lugares. Busca vários espaços desde aqueles que nem são isso nem aquilo e também aqueles que são isso e aquilo ao mesmo tempo. Busca o diálogo e conversação (DIAS, 2007, p. 25).

Assim, consigo fazer um registro que entre em acordo com as minhas intenções artísticas através do *Dispositivo de Emergência*, pois ele se constitui muito significativamente do não-dito e não-feito, daquilo que aguarda o encontro com o Outro para existir.

Outra característica importante para mim neste método de tecer pesquisa é o caráter de pesquisa-ação. Uma pesquisa-viva, em acontecimento, *work in progress*. Pois narro um processo criativo que se inscreve na esfera das relações humanas, nos modelos de socialidade e, para nomear, no que tem sido identificado como arte relacional. Neste lugar de criar, onde se emprega o trabalho em apagar as fronteiras entre arte e vida, não há um sentido teleológico. Não caminho por uma estrada que vai findar certa numa determinada cidade. Mais importante que saber o nome da cidade é cuidar das estradas, aguardar nos sinais vermelhos, abrir as porteiças, desviar das pontes em obra... Aqui, “investigações impregnadas de práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste” (IRWIN, 2007, p. 28).

O esforço em (re)unir arte e vida é também o de confundir teoria e prática. Reinaldo Laddaga (2012) fala do seu processo de escrita relacionando à “emergência de uma ‘ciência prática’, onde o saber se produz mediante procedimentos de fabricação e a diferença entre investigação e aplicação tende a se esfumar” (p. 21). Em alguns momentos durante este processo de produção, onde busquei materiais específicos, carreguei pesos, tracei estratégias de campanha, costurei, pinte, arregacei as mangas, me senti concomitantemente a produzir reflexão sobre planejamentos e contingências do trabalho de artista, sobre os meus objetivos com este trabalho e demais pensamentos que se traduziriam mais tarde em escrita. Dessa forma também penso a minha função de artista-educadora, cheia de trânsitos e contaminações entre a arte e a

educação, teoria e prática, arte e vida. Trabalho – por vezes braçal – nas fronteiras, a desfazê-las.

Este texto registra inicialmente caminhos que me levaram a produzir o *Dispositivo de Emergência* – os contextos que me fizeram atentar para os dispositivos, a arquitetura da ideia e a reunião de materiais e referências para o desenho do projeto. Depois observo o que surge a partir dele – as conexões com tópicos da arte como a Estética Relacional, a arte *site-specific* e as zonas de proximidade e contaminação entre educação e arte através das Pedagogias Culturais. Por fim, o desbloqueio de estradas para outras viagens, ou seja, o encontro com novas referências que me fazem desejar outros questionamentos, outros dispositivos.

Para isso eu busco o apoio de imagens que, por vezes são registros documentais, por outras são discursos. E também pequenos textos que escrevi no decorrer do processo que são, ora crônicas do cotidiano, ora imagens. Abracei os textos acadêmicos, os filosóficos e poéticos. E as palavras de Manoel de Barros, as quais eu não consigo enquadrar nestas categorias – prefiro dizer que são também imagens. Esta é a minha caixa de ferramentas.

Dispositivos de Emergência: traduzindo o cotidiano e viabilizando outros



Foto: arquivo da autora

“Eu não sei se eu crio coisas. Acho que, na verdade, eu traduzo coisas...”
(Maurício Dias)

“Eu quero uma licença de dormir,
perdão pra descansar horas a fio,
sem ao menos sonhar
a leve palha de um pequeno sonho.

Quero o que antes da vida
foi o sono profundo das espécies,
a graça de um estado.
Semente.
Muito mais que raízes.”

(Poema Exausto, Adélia Prado, 1993)

“Em caso de emergência, puxe a alavanca”, “quebre o vidro”, “acione o alarme”, “desça as escadas”, “empurre a porta”. Num dia explosivo, reparei nesses objetos com olhos de investigação e busquei subjetividades na estética do cotidiano: portas gritam em vermelho “salve-se” sinalizando saída de emergência. Quisera usar o extintor de incêndio para apagar as ansiedades acadêmicas e pós-industriais.

O processo criativo dos *Dispositivos de Emergência* tem suas primeiras referências visuais e conceituais na estética do cotidiano, nos dispositivos que nos cercam em

espaços públicos e privados, geralmente vermelhos e acompanhados de ícones ou instruções muito breves e objetivas. Esses dispositivos têm a função específica de garantir a nossa integridade física em um possível caso de emergência. A partir desse cenário cotidiano, algumas intenções direcionam o processo criativo. Inicialmente me aproprio desses elementos estéticos e do conceito para então descondiçaná-los, "retirando-os de uma ordem preestabelecida e sugerindo ampliadas possibilidades de viver e se organizar no mundo" (CANTON, 2009a, p. 12). Descondicionados e reelaborados, os dispositivos se constituem agora como parafraseio, dados à livre interpretação e tradução de forma a estimular reinvenções e ressignificações de emergências.

Pelo termo emergência entende-se, segundo o dicionário *Michaelis*: (1) o ato de emergir, (2) Ocorrência de grande perigo e (3) Mecanismo de segurança instalado em máquinas ou locais públicos e fechados, para ser acionado em situação que oferece perigo.. Tais significados estão contidos no processo à medida que proponho reelaborar as emergências, as imprescindibilidades, estimulando pequenas subversões a respeito daquilo que nos é imposto enquanto caráter emergencial. O que emerge do encontro com esses dispositivos?



Foto: Jaci Borba



Foto: Jaci Borba

Quando me questiono sobre emergências, penso em corpos individuais, com necessidades muito específicas, cada um carregando uma cabeça e um coração – não necessariamente nessa ordem. Sobretudo em tempos de transições, liquidez (BAUMAN, 2003), transversalidades – ou o que pode ser taxado de crise – é válido evidenciar as peculiaridades do ser. Aquilo que nos torna único, no direito de ser e, principalmente, de estar no mundo.

O dispositivo produzido – como atividade do componente curricular de Tridimensionalidade no curso de Artes Visuais (UFPE) – foi uma grande almofada vermelha com a inscrição "emergência". Essa almofada, colocada sempre em lugares de passagem e fluxo de pessoas, propõe uma pausa que é significativa em certos contextos como, por exemplo, o da universidade. A pausa é um desvio nas normas de convívio em ambientes de ritmos frenéticos, estéreis de trocas e compartilhamentos de afetividades. O desejo pela pausa é ponto de partida para este trabalho.

Pensando no surgimento da ideia que me levou a produzir o dispositivo, eu rememoro alguns acontecimentos-gatilho, contextos espaço-temporais, conversas e observações cotidianas, e percebo que há pouca nitidez entre o que me pertence (conteúdo autobiográfico) e o que se passa ao meu redor. O *Dispositivo de Emergência* surge de um estado de sensibilidade às emergências alheias e às minhas próprias. Acredito que

uma maneira adequada de falar desse surgimento seja contando histórias, relatando acontecimentos/ocorrências e compartilhando narrativas de realidade e ficção.



Desenho de um caderno de anotações. Pátio interno do CAC (UFPE).
Nanquim sobre papel jornal, 2014

Em 2015 aconteceu o último suicídio no prédio do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/ UFPE). Não foi o primeiro caso, nem o segundo. Quando isso ocorre, saúde mental vira pauta em nossos diálogos de corredor e em alguns eventos acadêmicos, palestras e mesas redondas. Outros grupos se mobilizam para criar encontros de convívio. As pessoas reagem ao acontecimento. Eu passei a pensar em emergências e dispositivos. Em paralelo, houve a destruição dos bancos no Centro de Artes e Comunicação (CAC/ UFPE). Essa quebra, que resultou de uma depredação ou acidente, foi uma decisão tomada pela diretoria do centro alegando haver consumo e venda de drogas naquele local. Destruídos os bancos de cimento em acontecimento institucionalizado. Sem bancos, sem drogas. Morre ali um pequeno espaço de convívio e descanso. Não de morte natural, como na Morte das Casas de Ouro Preto do poema de Drummond: “É tempo de fatigar-se a matéria por muito servir ao homem, e de o barro dissolver-se”. Mas de morte matada, como se fala no interior.

Eu passei a pensar nas emergências, nos dispositivos e em como os espaços de compartilhamento são pensados na universidade. Uma arquitetura repleta de intencionalidades a orientar silenciosamente o que fazer, quando e onde.

Havia naquele momento alguns conflitos de interesse entre diretoria e estudantes com relação aos desejos de ocupar artisticamente o centro. Esse contexto, dentro do

ambiente acadêmico, gerava significados ao dispositivo, pois desencadeava discussões sobre mecanismos de poder e disciplinamento dos corpos entre a comunidade acadêmica. Um jogo constante de negociação de subjetividades nas quais as versões de verdades de estudantes, professores e equipe diretiva estavam postas em pauta, revelando certas feridas da estrutura institucional. A almofada é um convite à pausa, ao descanso, à partilha do espaço, às trocas afetivas: um lugar de novas produções de sentidos e desejos.



Foto: Bia Lima

Enquanto investigadora, também produzi sentidos em relação a este dispositivo. Entre eles, a criação de estratégias de ocupação de um espaço que também era meu e que me fazia perceber certas demandas de convivência pacífica, num ambiente muitas vezes competitivo e estéril de afetos. Esse contexto espaço-temporal acrescia também ao dispositivo ideias de militância – desejo de transformação – almejando mover as estruturas daquela micro-realidade cotidiana, da qual todos funcionários, professores e estudantes são partícipes.

Dispositivo de relacionar pessoas-pessoas: diálogos com a arte relacional

Se você está passando por aqui agora, pare. Esta é a obra de arte. Ela está bem no meio do caminho e tem a duração exata de um intervalo de tempo. Sua forma é a pausa. Essa pausa é uma decisão política e urgente.

Podemos pensar a princípio que toda arte é, por natureza, relacional, já que pressupõe o Outro. Propõe um diálogo. Dessa maneira também podemos imaginar que todo o campo artístico é potencialmente político – ou seja, reverbera no coletivo –, sobretudo quando inserido no terreno das socialidades. Questiono-me, o que passou a ser reconhecido e nomeado como arte relacional? Qual característica a define como um movimento? É possível mesmo chamar de “movimento”?

EXTRA • Domingo 29 de julho de 2007

GERAL

Arte é beliche gigante para moradores de rua

Instalação de Guga Ferraz abriga gente que não tem onde dormir

quase vive sua vida. É um período em que, na cidade de EXTRA, a instalação de uma obra de arte é feita para ser vista por quem não tem onde dormir. O artista Guga Ferraz criou um beliche gigante para moradores de rua no bairro de Santa Teresinha, no Rio de Janeiro. A obra, feita de madeira e metal, tem 15 metros de altura e 10 metros de largura. Ela é composta por 15 andares, cada um com 10 camas. A obra foi inaugurada em 2007 e desde então tem sido usada por moradores de rua para dormir. A obra é considerada uma das mais importantes do Brasil e tem sido exibida em várias cidades do mundo.

Muitos curiosos

Diferentemente, durante de curadoria passou um tempo em que, perguntaram-se o que era aquilo. O trabalho de Ferraz é de 2007, mas foi passado pela Uerj.

Lado outro não aconteceu no bairro que deu origem à obra. Nos dias seguintes, não houve mais notícias. No entanto, o artista não se preocupou com isso. Ele sabia que a obra seria vista por quem precisava dela. Ele sabia que a obra seria usada por quem precisava dela. Ele sabia que a obra seria usada por quem precisava dela.

Rotina mantida enquanto tiver a cama na cobertura

Três meses, por volta das 7h, Laila acordou, tomou o seu banho de plástico branco, abriu as cortinas, guardou os seus pertences em uma gaveta que se abre automaticamente. Ela se levantou, arrumou os poucos pertences numa bolsa de pano e foi para o quarto. Ela não sabia o que estava acontecendo. Ela não sabia o que estava acontecendo. Ela não sabia o que estava acontecendo.

Bico de operário

Dentro o trabalho, Laila viveu a vida de bico de operário. Ela trabalhava e dormia no mesmo lugar. Ela trabalhava e dormia no mesmo lugar. Ela trabalhava e dormia no mesmo lugar.

Guga Ferraz
Cidade Dormitório, 2007
Intervenção
Rio de Janeiro (RJ)

De acordo com Bourriaud (1998), essa diferenciação se dá a partir de um transbordamento da obra para as relações externas ao que comumente denominamos “campo artístico”. Esse deslocamento acontece da esfera das representações para a própria vida, dando nitidez a uma estética da existência: “a arte moderna induz uma ética criativa, refratária à norma coletiva, cujo imperativo primeiro poderia ser assim formulado: faz de tua vida uma obra de arte” (BOURRIAUD, 1999, p.18).

Guga Ferraz, artista carioca, instala na calçada um beliche de oito andares em sua intervenção *Cidade Dormitório* (2007). Moradores de rua começam a ocupar a instalação, fazendo daquele dispositivo as suas camas – exatamente o que são: camas. Esse trabalho, que mobilizou uma parte da população pela sua permanência – já que aquilo servia a alguém, especificamente às pessoas em situação de rua – trouxe à tona questões de áreas distintas. Enquanto críticos e “profissionais das artes” discutiam sobre arte e utilidade, outros olhares estavam voltados para as condições habitacionais daquele lugar. Um transbordamento do campo artístico para demandas sociais específicas, desejos coletivos de reorganização e novos modos de vida.

Depois de começar a investigar a respeito da arte relacional, encontrei diversos trabalhos que me ajudaram a entender melhor quais eram as minhas intenções com o *Dispositivo de Emergência*. Daí então, referências visuais do cotidiano (extintores, portas, botões...), de outros trabalhos de artistas, de autores que se dedicaram a elaborar discursos sobre arte relacional, de diálogos com pessoas ao meu redor, poemas, textos, vida... Tudo passa a compor esse rizoma investigativo.

Historicamente, uma consciência relacional começa a ser inaugurada no período do Renascimento, quando, gradualmente, a arte se desvencilha da sua, até então, única conexão possível, entre o homem e o divino, e passa “a explorar as relações existentes entre o homem e o mundo” (BOURRIAUD, 2009, p. 38). Isso quer dizer que o artista, a partir da tendência de uma representação mais realística (responsabilidade que se dissipou com a fotografia), começava a se relacionar de outra maneira com a materialidade das coisas, a examinar o mundo por uma nova ótica, a analisar de perto, de dentro. Artistas passam a andar com cadernos de desenho (os *sketchbooks*), registrando objetos, animais, cenas cotidianas, para fins de aprender a capturar o mundo ao seu redor e depois transportar as pessoas para dentro dele por meio de uma representação fiel à realidade.

Já na virada do século XVIII para o XIX, essa negociação será transportada para o espaço inter-humano (a conexão entre os indivíduos). Esse período, conhecido pelo surgimento das vanguardas, dos novos desejos na arte e das buscas por novas definições, marcou, de certa forma, a consolidação do que conhecemos por

modernidade. A partir de então, começa a surgir um considerável número de artistas interessados em traduzir e criar modelos de socialidade.

Dentro dessa perspectiva histórica e cronológica, a arte relacional, enquanto expressão sistematizada, emerge no contexto da época moderna. Porém, havia algo de paradoxal nessa “modernidade política” onde, embora se pregasse a emancipação dos indivíduos e povos, ocorreu, de forma contrária, uma racionalização geral do processo de produção, substituindo o projeto emancipador “por inúmeras formas de melancolia” (BOURRIAUD, 1998, p. 16).

De forma semelhante a este pensamento, Reinaldo Laddaga fala em uma “valorização da solidão” como um produto da cultura artística da modernidade. Essa solidão se conecta tanto ao processo de produção artística – a ideia de arte enquanto um fazer individual, expressão de uma experiência emocional e pessoal do artista – quanto aos processos perceptivos que incluem o espectador numa atividade de observação silenciosa e isolada. O silêncio em questão refere-se mais à mudez de fato do que à passividade. O público observador na modernidade não era de forma alguma passivo: ele estava “ocupado em reconstruir as diretrizes para a observação que se encontram em disposições complexas” (LADDAGA, 2012, p. 43) nas obras modernas. O seu isolamento se dava à medida em que, para alcançar a experiência da obra, ele precisava ser capaz de se distanciar de suas relações cotidianas, triviais. Se suspender enquanto ser social.

Essas estruturas de distanciamento e rompimento entre a arte e a vida expõem alguns problemas relativos à construção de uma noção etnocêntrica da arte. Geertz chama atenção para certas características ocidentais e modernas na maneira de se pensar a arte em termos unicamente técnicos, atribuindo o poder estético essencialmente às “relações formais entre sons, imagens, volumes, temas ou gestos” (1997, p. 145). Porém, sabemos que toda arte é produzida num contexto e que os objetos não pairam em um mundo virtual, idealizado, o “universo da arte”. Eles estão localizados no curso da vida, no seio da sociedade, e não há como destacá-los dela. Isso quer dizer que as definições de arte variam tanto quanto variam as culturas. Para entender a complexidade no ato das definições podemos pensar, por exemplo, nas sociedades que não possuem no seu código linguístico uma diferenciação entre arte e artefato ou

as que não possuem em sua linguagem vernacular sequer as palavras “arte” ou “artista”, como ocorre com alguns povos da Cordilheira Oriental dos Andes (FERNANDEZ, 2013).

Noções como estas, de isolamento e de observação silenciosa pertencentes à cultura moderna, não seriam próprias de uma linguagem relacional na arte, que se propõe enquanto “ações orientadas para modificar estados de coisas imediatos no mundo” (LADDAGA, 2012, p. 44).

É possível a arte mudar as coisas como estão? Ela tem esse poder? Eu tenho a sensação de que a arte pode tocar as pessoas e provocar nelas mudanças P, M ou G. E as pessoas sim, elas podem mudar as coisas.

As relações de contingência no desenvolvimento das produções artísticas revelam dados sobre uma definição da estética relacional em contraponto a certos pensamentos modernos. Muito se fala a respeito do fracasso da modernidade quando ela tenta sustentar, através das vanguardas, as grandes utopias. Por exemplo, o manifesto futurista que pregava em uníssono a destruição da arte do passado como celebração das novas tecnologias. Este critério universal do novo resultava no esvaziamento de sentidos e reduzia o processo à operacionalização do fim. Bourriaud (2009) atenta, porém, para o legado moderno na contemporaneidade, resgatando os desejos primários, os pressupostos filosóficos, culturais e sociais que perduram e que se localizam na base das construções relacionais quando afirma que “a modernidade não morreu, e sim a sua visão idealista e teleológica.” (p. 17).

As produções relacionais, apesar de se esboçarem desde a década de 60, com a arte contemporânea e com o emergir do pensamento pós-moderno, tiveram o seu auge nos anos 90, quando artistas começam a se preocupar, notoriamente, com a maneira com que seus trabalhos tocam o público. Começava-se a pensar, então, que a arte poderia operar com modelos possíveis no lugar de apenas anunciar futuros nebulosos. Essa descrença das grandes utopias impulsionava cada vez mais artistas a pensarem no seu entorno, numa perspectiva micropolítica.

Tendo em vista que a arte relacional trabalha no terreno das socialidades, das relações entre as pessoas e também dessas pessoas com o espaço onde vivem, eu me volto para o processo criativo do Dispositivo de Emergência e identifico as afinidades desse projeto com as produções nomeadas como relacionais, já que proponho ao público, por via do uso do dispositivo, um pensamento que pode vir a reestruturar modelos de vida.



Maurício Dias e Walter Riedweg
Dentro & Fora do Tubo/ *Inside & Outside The Tube*, 1998
Intervenção
Adliswil (Suíça)

Dentro & Fora do Tubo (1998) dos artistas Maurício Dias e Walter Riedweg. Foi um projeto desenvolvido junto às pessoas refugiadas em países europeus que se viram de repente sem autonomia sobre as decisões tomadas a respeito de suas vidas. Muitas vezes privadas de se integrar à comunidade, essas pessoas são alocadas simbolicamente e literalmente em verdadeiras salas de espera. O trabalho com um grupo dessas pessoas aconteceu em encontros de sensibilização, onde por meio de exercícios e jogos, elas tinham estimuladas as suas memórias auditivas e também do tato, da visão e do olfato. As conversas eram gravadas e essas vozes, em diversos idiomas, foram veiculadas em tubos espalhados em locais da cidade escolhidos pelos locutores. Supermercados, correios, estações de trem, delegacias. Enquanto alguns tubos transmitiam essas narrativas aos passantes, outros gravavam novas mensagens, tornando possível um diálogo.

Como se vê, é difícil falar desses trabalhos sem contar uma história.

Os trabalhos de Dias & Riedweg me interessam pela sua sensibilidade em tratar das relações humanas e da relação destes com os espaços que ocupam. São situações onde os projetos surgem a partir da observação destas ligações ecológicas, o que cria fortes imbricações da obra com o lugar.

Passo a olhar agora para o Dispositivo de Emergência pela perspectiva do *site*. Pois o fato da almofada não estar fixada em algum lugar proporcionou, desde a sua produção, experiências em localidades distintas. Desses deslocamentos emergiram questões sobre a obra de arte e seu lugar no espaço, numa busca que apontou caminhos reflexivos para os movimentos da arte *site-specific* e seus desdobramentos.

Dispositivo de relacionar pessoas-lugares: diálogos com a arte *site-specific*

Para além da universidade, tive a oportunidade de deslocar o Dispositivo de Emergência por outros lugares. Algumas experiências iniciais foram registradas nos trânsitos entre instituições, casas e comunidades. Compartilho a seguir registros de imagens e narrativas sobre esse trajeto.

Depois de ocupar espaços no Centro de Artes e Comunicação (UFPE), o dispositivo/almofada passou pela casa de amigos e pela minha própria casa, como um elemento do mobiliário que confortava as visitas e despertava conversas. Nesse contexto doméstico, perto de uma poltrona, sofá, outras almofadas, o dispositivo de emergência era mais lugar onde sentar ou deitar. Não havendo um revestimento, uma aura especial próprios dos ambientes legitimados como artísticos, eu refleti sobre como na verdade são os contextos que revestem os objetos, os significam e os transformam. Não havia para aquele objeto, especificamente, um contorno que o identificasse como “obra de arte”. Para mim, tão clara a minha intenção artística e ao mesmo tempo tão grande o distanciamento daquilo que se convencionou como obra. Distâncias legitimadoras.

Outro deslocamento foi para o Encontro com as Artes, a Luta, os Saberes e os Sabores da Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulasⁱ, em Salgueiro (Pernambuco), com a colaboração do movimento intercultural IDENTIDADES e outras instituições de ensino, como a UFPE e a URCA (Universidade Regional do Cariri). Esse evento, que teve a duração de uma semana, propôs uma programação de ações educativas, oficinas, formação de professores e investigações, mas principalmente, a ação essencial do “Encontro” de promover a aproximação e a relação entre iguais. Junto às minhas bagagens, mala de roupa, colchão de ar e uma tela de serigrafia, levei também para a viagem o *Dispositivo de Emergência*. O deslocamento do dispositivo parte do meu próprio deslocamento, num processo que me acompanha não somente dentro da instituição de ensino que é a Universidade, mas na vida, de um modo geral.

Para chegar até Conceição das Crioulas, fizemos uma viagem de quase sete horas. A almofada, no caminho, acabou servindo de apoio para descansos e cochilos. Chegando lá, coloquei-a no salão da AQCC (Associação Quilombola de Conceição

das Crioulas), lugar que, durante os dias do encontro, era espaço de reuniões e oficinas. No dia seguinte, ao chegarmos na AQCC para a abertura do Encontro, presenciamos Eduardo deitado sobre a almofada. Ele foi o primeiro a se sentir completamente à vontade para fazer uso daquele dispositivo. Perguntei para ele se havia algum lugar de sombra onde ele gostaria de levá-la. Logo dois outros meninos apareceram para comprar a ideia.



Fotos: Lizandra Santos



Fotos: Lizandra Santos

Ficou combinado então de levarmos ao mercado (que é também um lugar de encontro na comunidade). Levamos. Os meninos brincaram, sacudiram, se jogaram por cima, posaram para fotos. Surgiu dali uma intenção lúdica para as situações emergenciais. O dispositivo de emergência se transformou em brinquedo de emergência. Me distanciei enquanto Eduardo, Eric e Dário brincavam. Mais tarde voltei ao mercado a almofada não estava mais lá. Procurei superficialmente e não encontrei. Perguntei a Penha, uma das mulheres que estavam à frente da associação, e descobri que a almofada estava sendo usada para uma outra criança menor dormir enquanto sua mãe, conhecida como Ciça, terminava o trabalho na cozinha.



Em outro momento, levei a almofada para a rua. Coloquei-a próxima de uma esquina onde fazia sombra. Algumas pessoas passavam e olhavam, liam e comentavam umas com as outras. Uma das nossas colegas do grupo sentou na almofada e ficou a trabalhar numa peça de crochê. Um outro menino se aproximou junto com um grupo de pessoas, foi ficando por perto até se sentir à vontade para sentar. Deitou, esticou as pernas na parede... Falava para os amigos que estava doente e que era uma emergência. E dava risada. Antes de sair, fingiu que levaria a almofada pra casa.



O dispositivo transitou por diversos lugares dentro da comunidade. Na maioria do tempo eu não sabia ao certo do seu paradeiro. Pude, brevemente, observar algumas constantes no registro dessas emergências. Talvez essas interações falem algo da

relação dos moradores de Conceição entre si, com o espaço em que vivem e também alguns aspectos da construção das infâncias. Talvez essas observações falem algo de mim.

A almofada foi destinada, na maior parte do tempo, às crianças da comunidade, tanto através da espontaneidade da brincadeira, quanto como um amparo às mães que trabalhavam na associação e as queriam por perto. Encontraram um espaço na cozinha e adotaram a almofada vermelha como um artefato de auxílio no cotidiano. As crianças brincando, dormindo e se alimentando ali, eram possibilidades que eu não tinha ainda imaginado para aquele objeto – eram impossibilidades até então.

O lúdico, da forma como me mostraram as crianças, as suas brincadeiras e seus modos de usar aquela almofada, eram inteiramente novos. Essa construção relacionada ao artefato, surgiu do nosso encontro, da casualidade de estarmos juntos naquela semana. Também ocorreu de me aproximar mais dos pequenos, pois eles passaram a determinar os roteiros da emergência, em performances, happenings, interações, ou qualquer outra palavra que se queira nomear – ou, como diz Manoel de Barros, "melhor que nomear é aludir" já que "assim foram feitas (todas as coisas) – sem nome". Então por hora eu chamarei de brincadeira. Começo a pensar no brincar como mais um item na lista das imprescindibilidades. Emergência de brincar. Penso também no protagonismo daquelas crianças dentro da comunidade, a valorização da sua fala, da sua brincadeira, da sua existência.

Deslocar o dispositivo do lugar de onde ele foi criado ampliou as possibilidades de produção de sentidos diante de contextos distintos, um refazimento da emergência a cada realidade espacial por onde transita. Bourriaud fala que uma produção na arte hoje “leva em conta, em seu processo de trabalho, a presença da microcomunidade que irá acolhê-la. Assim, uma obra cria uma coletividade instantânea de espectadores participantes, seja em seu modo de produção ou no momento de sua exposição” (2009, p. 82). Pensando nas relações entre arte e espaço, começo a buscar referências na história das artes que apontem para a problematização do *site*, tecendo novas tramas na investigação em torno dos dispositivos de emergência.

Com o objetivo de discutir o espaço territorializado da arte, Katia Canton, nos introduz a algumas questões no texto *Espaço e Lugar*, trazendo a historicidade dos

espaços expositivos, desde os ateliês de artista, museus, o cubo branco da modernidade, até chegar, na contemporaneidade, aos espaços “estranhos” à arte, lugares do cotidiano e mesmo um não-lugar. Inicialmente ela traz uma definição dos termos:

Os termos espaço e lugar têm o mesmo significado? Na verdade, cada um deles designa uma relação singular com as circunstâncias e os objetos, segundo o pensamento de Anthony Giddens. Para esse sociólogo britânico, a palavra “espaço” é utilizada genericamente, enquanto “lugar” se refere a uma noção específica do espaço: trata-se de um esforço particular, familiar, responsável pela construção de nossas raízes e nossas referências no mundo (2009b, p.15).

Podemos entender que os espaços ocupados pela arte deixam de ser genéricos para amparar as especificidades não somente físicas mas também discursivas da obra. Entretanto, essa consciência nem sempre se deu de maneira clara e houve épocas onde se investiu na neutralidade de museus e galerias em benefício da autonomia dos objetos artísticos.

Miwon Kwon (1997), em seu ensaio *Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity*, mostra como emergiu um movimento de arte *site-specific*, quais limitações e abrangências fizeram com que esse processo inicial se expandisse e se ramificasse em outras práticas e pensamentos correlatos.

Um ponto de partida formal e contextual é o Minimalismo, no final da década de 60, que questionava paradigmas modernos a respeito do lugar ocupado pela obra de arte. Amy Dempsey (2003) fala sobre alguns aspectos desse segmento, tratado de maneira simplista pelos críticos da época, como a produção de estruturas geométricas com pouco “conteúdo artístico”. Na verdade, o que artistas como Donald Judd e Robert Morris fizeram em meados da década de 60 é de ordem muito mais complexa do que descrevera a crítica.



Donald Judd
Untitled, 1980
Escultura

The Charitable Museum Endowment Fund L.P.

As esculturas minimalistas, por vezes híbridas em sua linguagem ou, como denominadas por Judd, “objetos específicos”, tinham por tema frequentemente “a atuação recíproca entre espaços positivos e negativos em objetos reais e a interação dos objetos com o seu entorno imediato, tal como um museu ou espaço de galeria” (DEMPSEY, 2003, p. 237). Revela-se uma complexificação da produção artística dada à experimentação de materiais, à preocupação em inserir o espaço enquanto parte da obra e até mesmo ao relacionamento do público com os objetos. Nada simplista.

Nesse contexto, surgem as primeiras manifestações da arte *site-specific*ⁱⁱ, mais especificamente como uma crítica à escultura moderna, propondo uma relação inextricável entre a obra e o *site*. Dessa forma, toda a aparente “neutralidade” pretendida pelo modernismo – o cubo branco como um padrão de espaço expositivo puro e estéril abrigando obras indiferentes ao *site*, autônomas e transportáveis – servia de impulso para a produção de trabalhos *site-specific*. A materialidade do espaço, incluindo todo o referente à sua existência física e tangível, era evocada pelas obras, que exigiam também a presença do espectador, dentre outros aspectos relevantes:

A (nova-vanguardista) aspiração de exceder as limitações das linguagens tradicionais, como pintura e escultura, tal como seu cenário institucional; o desafio epistemológico de realocar o significado interno do objeto artístico para as contingências de seu contexto; a reestruturação radical do sujeito do antigo modelo cartesiano para um modelo fenomenológico da experiência corporal vivenciada; e o desejo autoconsciente de resistir às forças da economia capitalista de mercado, que faz circular os trabalhos de arte como mercadorias transportáveis e negociáveis (KWON, 1997, p. 167-168).

Algumas linguagens estéticas como *land\earth-art*, *body art*, performance, instalação, *process art*, seguiram, adentrando os anos 70, com este mesmo preceito de que o *site* é a condição existencial da obra, e que removê-la seria o mesmo que destruí-la. Com o tempo, essa relação de inseparabilidade física foi se mostrando fragilizada, apontando para um segundo momento da arte *site-specific*.

A própria abrangência do significado do termo passou a dar margem a um processo de desterritorialização e desmaterialização do *site*. Não se tratava mais, necessariamente, de um lugar físico específico, mas entendia-se que esse lugar poderia ser, por exemplo, uma estrutura cultural. Um importante deslocamento nas práticas artísticas começava a se delinear: “o ‘trabalho’ não quer mais ser um **substantivo/objeto**, mas um **verbo/processo**, provocando a acuidade crítica (não somente física) do espectador no que concerne às condições ideológicas dessa experiência” (KWON, 1997, p. 170).

Trazendo para o lugar das emergências, penso em quais seriam os verbo/processos envolvidos no uso do dispositivo: reinventar (as emergências e também a si), reestruturar (o sistema de prioridades), descondicionar (o que já está condicionado enquanto emergencial), vivenciar (de outra forma os espaços)... além de descansar, brincar e mesmo confrontar, já que, a depender do contexto, essa pausa é um desvio ofensivo. Ruído. Greve.

O *site-oriented*, dessa forma, considera, para além da sua localidade espacial e características físicas, uma dimensão discursiva, onde o *site* passa a ser algo mais do que um lugar:

[...] a característica marcante da arte *site-oriented* hoje é a forma como tanto a relação do trabalho de arte com a localização em si (como site) como as condições sociais da moldura institucional (como site) são subordinadas a um site determinado discursivamente que é delineado como um campo de conhecimento, troca intelectual ou debate cultural. Além disso, diferente dos modelos anteriores, esse site não é definido como pré-condição, mas antes é gerado pelo trabalho (frequentemente como “conteúdo”), e então comprovado mediante sua convergência com uma formação discursiva existente (KWON, 1997, p. 171).

Esse percurso se estende até os extremos da subjetivização do *site*, como o caso de projetos que tratam temas como colonialismo, escravidão, racismo e a tradição etnográfica enquanto “*sites*” de investigação artística.

O Dispositivo de Emergência inicialmente, pelo seu caráter transportável – e somente por isso –, tende a rememorar os problemas da escultura moderna. Mas se distancia desta imediatamente quando pensamos em termos de relacionamento com o *site*, e se separa por completo quando considero a dimensão discursiva destes lugares pelos quais transita como um elemento formador da experiência estética. A cada lugar por onde passou o dispositivo sentidos foram acrescidos a ele na ressignificação das emergências. A emergência da pausa e a emergência da brincadeira, ambas com relação direta às relações interpessoais e ecológicas de cada lugar.

Estive aprendendo nesses lugares sobre a importância do encontro com o outro e sobre os imensos modos de gerar aprendizagens e ensinamentos. Em qual *site-specific* se dá o *aprenderensinar*? Será que o acontecimento educativo lida, impreterivelmente, com as questões do *site*? Como professora, artista e investigadora, me volto para a possibilidade de uma educação que extrapole paredes, sejam elas de alvenaria ou de normas disciplinantes dos corpos. Neste sentido, qual a potência educativa do Dispositivo de Emergência no campo expandidoⁱⁱⁱ da educação?

Dispositivo de aprender e ensinar: pedagogia dos artefatos culturais

[...] Aprendeu que as folhas das árvores servem para nos ensinar a cair sem alardes. Disse que fosse ele caracol vegetado sobre pedras, ele iria gostar. Iria certamente aprender o idioma que as rãs falam com as águas e ia conversar com as rãs [...]

(Aprendimentos, Manoel de Barros em *Memórias Inventadas*)

Há um ano atrás, era inverno na cidade do Recife, e chovia muito. Ruas alagadas, trânsito lento e mormaço. Comecei a perceber sombrinhas quebradas por toda parte, nas calçadas, nas lixeiras, abandonadas nas paradas de ônibus. Em caminhos curtos, de casa ao mercado, eu notei 4 delas. Em caminhos mais distantes, de casa até a universidade, eu perdi as contas. Contar sombrinhas quebradas já era, naquela altura, uma fixação. Comecei a fotografar sombrinhas pelas calçadas, até cheguei a recolher algumas dessas sombrinhas. Passei então a observar toda a circunstância envolvida na epidemia das sombrinhas quebradas: o clima, a velocidade dos ventos, o manejo, a fragilidade do material, os comércios de sombrinha. Precisei eu mesma comprar uma sombrinha, pois a última já era. R\$ 10 reais a de menor valor. Há desde sempre um forte comércio informal de sombrinhas na cidade, pois elas guardam chuva e sol, e assim como no inverno, o verão é igualmente cruel. Muito envolvida na investigação do caso das sombrinhas quebradas, percebi que emergia daquele fenômeno um comércio paralelo: o conserto de sombrinhas. E já não é segredo que passamos por um momento político-econômico nada favorável. É possível consertar a sua sombrinha de R\$ 10 reais por R\$ 3, no centro da cidade. Ou, é possível comprar numa loja climatizada dentro de um shopping uma sombrinha de quase R\$ 70 reais, que quase nunca quebra. Recordei do trabalho de um artista cubano, Ernesto Oroza, chamado “Desobediência Tecnológica”, onde ele faz um inventário de pequenas e grandes subversões que surgiram em meio à crise dos anos 70 em Cuba. Pessoas que começaram a intervir na norma tecnológica de utensílios, aparelhos eletrônicos, moradias, transportes etc – tomando poder sobre a vida útil dessas coisas –, e com isso inventaram não somente um novo repertório de objetos e cenários, mas também novas profissões e modos de vida. Como, por exemplo, a função de profissional de pequenos reparos, tal qual o consertador de sombrinhas que encontrei na Avenida Conde da Boa Vista, em Recife. Ernesto Oroza, que veio ao Recife falar sobre o trabalho, contou que viu em Brasília Teimosa subversões muito semelhantes as que ele catalogou em Cuba. A sombrinha quebrada me contou histórias sobre o capitalismo e a cultura do consumo, sobre a política do descarte de lixo (que não temos ou temos?) a entupir bueiros e que, claro, alagam as vidas mais periféricas quando chove forte até quebrar a sombrinha.



Os processos de ensinar e aprender são análogos aos processos de criação artística. Estão profundamente relacionados com o espaço onde acontecem – seja em sua dimensão física ou discursiva –, se inserem em contextos sociais e envolvem sujeitos distintos. Dessa maneira, a escola se torna mais uma entre tantas outras possibilidades de gerar situações educativas. A viagem que fiz até Conceição das Crioulas, por exemplo, no sertão de Pernambuco, me colocou em contato com diversos cenários de potência pedagógica. Não somente nas instituições escolares (que estão empenhadas em garantir à comunidade uma educação específica e diferenciada) mas na rua, na AQCC, no mercado público, na Festa de Nossa Senhora da Assunção, na Casa da Comunidade... Com essas experiências, tenho aprendido que os artefatos que possibilitam um acontecimento pedagógico são também diversos e incontáveis.

A ideia de que diferentes formas de cultura podem configurar relações pedagógicas gerando, através destas próprias relações e de como elas engendram novos caminhos, novos modos de aprender e ensinar, oferece uma perspectiva de educação que nos coloca diante de desafios econômicos, políticos e culturais que emergem nas sociedades contemporâneas desde antes do início do século. Esta ideia está ancorada numa premissa dos Estudos Culturais: qualquer artefato é passível de gerar aprendizagem [...] (TOURINHO & MARTINS, 2015, p. 34).

Assim, é possível aprender com as folhas a cair sem alardes, como disse Manoel de Barros. Aprender sobre resistência e luta com as bonecas feitas do caró^{iv}, que contam histórias da ancestralidade das mulheres que fundaram a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. A educação expandida extrapola instituições e currículos. E por isso mesmo, do lugar onde se situam, esses *aprendimentos* são, por natureza, questionadores. Questionar costumes é uma “empreitada que as pedagogias culturais nos convocam a realizar” (TOURINHO & MARTINS, 2015, p. 33).

As Pedagogias Culturais valorizam os espaços das relações sociais enquanto lugares de construção do conhecimento e surgem num momento muito recente na história da educação e das artes conhecido como Virada Pedagógica. Tatiana Fernández (2016) fala que o artista-educador – o artista que reconhece a sua produção como pertencente a um meio social da educação – emerge junto com a possibilidade da inserção do espectador como participante da obra. Ou seja, desde a década de 20, com as desordens dadaístas, mais adiante com os *happenings* de Kaprow, na década de 60 com os conceitos de pós-modernidade, até a culminância desses direcionamentos nos anos 90 – o *boom* para a arte relacional (BOURRIAUD, 2009). Para Fernández, “trata-se de projetos e eventos artísticos complexos que favorecem o participante e processos de construção de conhecimento relacionados a situações concretas” (2016, p. 226). Parte daí também o reconhecimento de obras enquanto projetos, laboratórios, o estímulo às residências artísticas e às co-criações. Exemplos que reforçam a complexidade destes projetos são narrados por Reinaldo Laddaga (2012) quando ele evidencia que: “um número crescente de artistas e escritores parecia começar a se interessar menos em construir obras do que em participar da formação de *ecologias culturais*” (p. 11). Vemos um artista descentralizado, compartilhando a ação do criar e conferindo a autoria do trabalho ao outro, ou ao grupo. De maneira muito análoga ao trabalho de um professor, alguns artistas nomeavam seus projetos como Escola, Universidade e Academia^v. Até que as próprias instituições de arte, museus e galerias, começam a pensar por um viés pedagógico a própria ação curatorial, bem como os papéis do mediador e do oficinairo. Em suma, trata-se da emergência de um pensamento que relaciona arte e educação: “A virada pedagógica da arte é uma forma de pensar a arte e a educação como espaços de hibridação e fluxo, espaços de contaminação e rompimento ou espaços de tensão entre fronteiras” (FERNÁNDEZ, 2016, p. 248).

A complexidade da sociedade contemporânea é um terreno fértil para o cultivo de pedagogias culturais, estimulando aprendizagens colaborativas e críticas em ambientes de convívio. Esta dimensão pedagógica volta-se para a importância de saberes que abracem os “materiais, artefatos, sons, movimentos e atores” e se constroem enquanto “espaços de poder que exercem vigorosa influência sobre a formação de identidades, articulando a produção cultural com uma forma de conhecimento e educação” (TOURINHO & MARTINS, 2015, p. 36).

A partir destas leituras, eu encaro o Dispositivo de Emergência como um artefato pedagógico passível de despertar aprendizagens múltiplas. Essas aprendizagens estão conectadas a um sentimento crítico que questiona: quem **governa** nossos corpos? A que lógica de produção nos submetemos cotidianamente? Como travar uma guerra ao produtivismo, *sem perder a ternura*? A almofada disponível para uso, em meio ao fluxo de gente, gera uma abertura para o imprevisto. Ela é uma ideia desviante e, como todas as ideias desviantes, aponta para novos possíveis caminhos. Nos convida a pensar na maneira como temos vivenciado e compartilhado os espaços, “nos chamam para investir em provocações, rupturas, inquietações” e “ações que investiguem e modifiquem o estado das coisas” (TOURINHO & MARTINS, 2015, p. 37).

Dispositivos e contradispositivos: governo e profanação

Coisas de investigação. Muito perto de terminar essa pesquisa – o que não quer dizer que eu não acredite em seus futuros desdobramentos – senti despertar um interesse pelos começos. Algo muito primordial e simples que é questionar sobre termos e palavras. Problematizei aos montes a palavra “emergência”, suas subjetivações e sentidos literais, seus contextos e imagens contidas. Mas tem palavra que, sorrateira, se traveste de coadjuvante. Eu, que acredito na não neutralidade dos discursos, me volto para as narrativas implícitas nas palavras, pois carregam culturas seculares em códigos linguísticos. Aliás, a linguagem, cabe dizer, um dos mais antigos dispositivos.

O que é um dispositivo?

Me dedico agora a dialogar com a filosofia de Giorgio Agamben (2005) e seu esforço em tratar de questões terminológicas da palavra “dispositivo”, ferramenta tão frequente do pensamento foucaultiano. Lançando luz – que é ora revelação, ora encandeamto – nos dispositivos, Agamben expõe a relação do termo com as formas de governo:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2005, p. 13).

A partir desta leitura, comecei a duvidar, sentir as perguntas borbulharem, desconfiar do meu processo de construção de sentidos. Leitura puxa-tapetes.

O dispositivo de emergência é, embora desviante, ainda uma forma de governo?

A associação entre os termos “dispositivo” e “economia”, por exemplo, me abriu algumas portas de emergência. Para tocar na origem do termo *dispositio* (do latim), que é proveniente de *oikonomia* (grego), Agamben narra alguns fatos da história da teologia cristã, como a delicada questão da Trindade: pai, filho e espírito. A ideia de Trindade era problemática no sentido de ser passível de uma interpretação próxima ao politeísmo e ao paganismo cristão. Para convencer as opiniões resistentes à Trindade,

alguns teólogos se serviram do termo *oikonomia*, alegando que, deus é uno quanto ao seu ser e substância, mas, do ponto de vista da gestão de todas as coisas, ele é tríplice, delegando funções e tarefas.

Oikonomia – traduzido pelos padres latinos em *Dispositio* – serviu então como ferramenta para a resolver uma questão crucial para a doutrina cristã e ao mesmo tempo criou, segundo Agamben, um novo problema:

[...] a fratura que os teólogos procuraram deste modo evitar e remover em Deus sob o plano do ser reaparece na forma de uma cisão que separa em Deus ser e ação, ontologia e práxis. A ação (a economia, mas também a política) não tem nenhum fundamento no ser: esta é a esquizofrenia que a doutrina teológica da *oikonomia* deixa como herança à cultura ocidental (2005, p. 12).

A fratura entre ser e práxis é nociva, gera classificações e diversos binarismos já conhecidos. Observamos, diante do exemplo da economia divina, surgir a distinção de dois grandes grupos: o dos seres viventes – a natureza, as criaturas em sua essência – e o da economia – dispositivos de governá-los. Entre eles, um terceiro: o dos sujeitos.

Agamben nomeia de sujeitos os produtos da relação de governo dos dispositivos sobre as criaturas. Ele ressalta que essas figuras, sujeito e substância, nunca se sobrepõem por completo, e enfatiza ainda que “[...] um mesmo indivíduo, uma mesma substância, pode ser o lugar dos múltiplos processos de subjetivação: o usuário de telefones celulares, o navegador na internet, o escritor de contos, o apaixonado por tango, o não-global etc etc” (2005, p. 13).

A produção desenfreada de dispositivos, própria do capitalismo que vivemos, gera, assim, incontáveis processos de subjetivação. Ou seja, a todo momento somos indivíduos controlados e modelados, governados por dispositivos. Neste ponto, Agamben formula o questionamento onde me coloco também como propositora: “De que modo, então, podemos fazer frente a esta situação, qual a estratégia que podemos seguir no nosso corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos?” (p.13).

A estratégia, naturalmente complexa, sugerida pelo autor mais adiante, remete a um outro termo, de origem também religiosa: profanação. Coisas sagradas ou religiosas

pertencem aos deuses e não podem, por isso, estar disponíveis ao livre uso terreno. Consagrar é, neste caso, a subtração de tais itens da esfera do direito humano para elevá-los ao divino, por via de rituais diversos. Profanar seria, nessa perspectiva, a restituição dessas coisas à propriedade de homens e mulheres. A religião separa estas duas esferas e administra as consagrações pelo dispositivo do sacrifício. Enquanto “a profanação é o **contradispositivo** que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício havia separado e dividido” (AGAMBEN, 2005, p. 14, Grifo meu).

Os Dispositivos de emergência que nos rodeiam cotidianamente, governam as nossas imprescindibilidades, separam as esferas do emergencial e do secundário. Acabam por separar também os sujeitos que aceitam a norma dos que se rebelam, criando esferas de normalidade e loucura, obediência e insurgência.

Quando Agamben fala a respeito da separação e divisão religiosa, ele afirma que, “não só não há religião sem separação, mas toda separação contém ou conserva em si um núcleo genuinamente religioso” (2005, p.14). Fazendo analogias às separações de relevância decisiva para processos históricos na arte, eu consigo enxergar nos projetos relacionais um esforço em restituir o que foi, religiosamente, subtraído da esfera da vida para a arte e da arte para a vida. Me parece que se existem produtos oriundos dos processos relacionais, estes são contradispositivos a profanar um esquema de governo nas artes e a produzir formas de vida.

O Dispositivo de Emergência é, por essa perspectiva, a profanação das normas de disciplinamento dos corpos. E o faz apropriando-se da norma do “sagrado”. Utilizando os mesmos códigos estéticos para subvertê-los a uma nova ordem, restituindo-os ao uso comum. A almofada vermelha é um contradispositivo que, em meio ao fluxo de um sistema de produção (acadêmica, industrial, de valores capitalistas), promove uma pausa. Viabiliza uma greve.

Dispositivo de insurgência: greve humana

Espelhado^{vi}

Recife, abril de 2018

No meu autorretrato mais atualizado eu estou no ônibus em pé voltando pra casa devidamente fardada às seis horas da noite e me vejo refletida na janela. Já está escuro o suficiente para acenderem as luzes internas do veículo, provocando uma alucinação visual onde há uma fusão entre cidade e eu, dentro e fora, pontes e costelas, mangue e sangue. É a minha versão mais recente, 2.0, meu último lançamento de mim mesma. No CDU/Boa Viagem/Caxangá. Não há esperanças de sentar. Quicar ou rebolar. Estudantes da rede estadual também devidamente fardados se cumprimentam e escutam música eletrônica. Minha mãe vai votar no bolsonaro, ele diz. Um homem quase velho cede lugar para uma mulher com criança de colo. Eu olho. Pra ela, ao meu lado, e me vejo mais uma vez. Refletida nos seus óculos de sol. Espelhado. Dormem mãe e filha depois de um dia de praia no Pina e ao menor acionar dos freios as lentes de espelhos se movem, meu corpo e imagem, minha pele. Eu pego o celular para ver que horas ainda são e dou de cara e coração com as notícias de Marielle. Já não tenho mais estômago e ao menor acionar dos freios os meus músculos do braço enrijecem. Percebo o volume. Pareço forte. É a musculação do transporte. Público de qualidade. Pareço forte e masculina. Força e masculinidade. Força, masculinidade e olheiras. Força, masculinidade, olheiras e nenhum prazer. [“Deus fez primeiro o homem e a mulher nasceu depois/ por isso que a mulher trabalha sempre pelos dois/ homem acaba de chegar, tá com fome/ e a mulher tem que olhar pelo homem/ e é deitada, em pé, mulher tem que trabalhar”]^{vii}. Minha cabeça é uma rádio ligada. Música e notícia de gente assassinada. Ao lado de minha imagem, espelhada, uma mensagem: prioridade para idosos e lactantes. O desenho é de uma mulher amamentando. Maternal. Uma mulher amamentando no transporte público ridiculamente como se fosse normal. Sem um saco na cabeça, sem um pano na criança. E chegamos na avenida Agamenon Magalhães que é a parte mais longa dessa viagem, astral. Ao lado dessa janela-moldura eu vejo que há um dispositivo na cor vermelha e possui inscrições em três idiomas, em caso de emergência, puxe a alavanca. No meu autorretrato mais atualizado eu estou no ônibus em pé voltando pra casa devidamente cansada às seis horas da noite e me vejo refletida na janela. É a minha versão mais recente de mim mesma e eu duvido de tudo o que vejo. Duvido. Puxo as alavancas, aciono os alarmes, quebro os vidros.

A conspiração dos corpos.
Não dos espíritos críticos,
mas de corporeidades críticas.
(TIQQUN, 2016)



Foto: Lizandra Santos

Em 2018, produzi uma nova almofada. Dessa vez uma almofada de 7,5 metros de comprimento para a segunda edição da exposição coletiva *Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades*, no Centro de Artes e Comunicação (UFPE). Nesse momento, começo a pensar nas relações entre o dispositivo e as discussões que tratam da biopolítica, do disciplinamento dos corpos e das segregações entre corpo e intelecto. Os mesmos binarismos que separam teoria e prática, arte e vida (e, dessa forma, arte e artesanato, arte e design, arte e utilidade), que ditam normas de gênero e disciplinamento dos corpos, esses mesmos binarismos positivistas segregam cartesianamente corpo e consciência, como vimos anteriormente. E, já que falo em normas de gênero, que olhemos para os feminismos como lugares de produção de “modos de vida que sejam também modos de luta” (TIQQUN, 2016), a instigar as corporeidades críticas, o que não tem somente a ver com mulheres, mas com todos os seres sociais:

A greve das mulheres convoca implicitamente a dos homens e das crianças, convida a esvaziar as fábricas, as escolas, os escritórios e as prisões, a reinventar para cada situação outra maneira de ser, outro como (TIQQUN, 2016).

Insisto relacionar este trabalho à ideia de greve pois ela é um ataque em forma de pausa. O artigo “*Como fazer?*” da revista TIQQUN^{viii} me aparece como uma espécie de fala poética e anárquica que ensaia estratégias de insurgência frente a uma “gestão

imperial”. As greves estão na história dos movimentos sociais como paralisações que trouxeram muitas conquistas em diversos âmbitos da sociedade. A greve provoca uma mudança imediata no estado das coisas (LADDAGA, 2012), pausa o maquinário, bloqueia o tráfego, esvazia as ruas ou as enche de passeatas. A greve desperta a noção de que nada acontece sem a coparticipação, de que as pessoas, elas são o próprio acontecimento.

O Dispositivo de Emergência, agora maior, deseja ainda mais o compartilhamento e a coletividade. Colocado em lugar de fluxo e passagem, o dispositivo está lotado de gente, desenhando a presença de uma corporeidade. Em horários de pico o que vejo são corpos e quase nada do que está sob eles.

Eu me deitei exatamente por querer descansar o corpo, trabalho com o corpo em sua potência, sou dançarino e ontem havia chegado mais cedo no CAC e quando vi que tinha espaço, meu corpo naquele momento precisava descansar numa almofada. [...] Acho que pra mim a emergência era descansar alma, corpo... Ontem eu me perguntei o que tinha escrito, mas como sempre tem alguém deitado, não conseguia ler... Tem escrito “emergência”? (Em conversa com @riquebraz.art via *Instagram*)



Foto: Lizandra Santos

Há dessa forma um apagamento do dispositivo “obra de arte” e o surgimento de um espaço que viabiliza a pausa coletiva. O público não só interage ou participa, como se apropria desse dispositivo. Não se intimida, não pergunta. O público se organiza, se ajesta mais pra cá e pra lá, esbarra, convida outros grupos. Agora, mais do que pensar em estratégias do que fazer “para seguir no corpo-a-corpo cotidiano com os dispositivos” (AGAMBEN, 2005), importa o “Como fazer?”

O que servia de base ao problema do O que fazer? era o mito da greve geral.

O que responde à pergunta Como fazer? é a prática da GREVE HUMANA. [...]

A greve humana responde a uma época em que os limites de trabalho e vida se esmaecem completamente.

(TIQQUN, 2016)

E, mais adiante: “O império pôs tudo pra trabalhar. Idealmente, o meu perfil profissional coincidirá com o meu próprio rosto”. Já sabemos que a sobreposição de sujeito e substância – recordando Agamben e os múltiplos processos de subjetivação – nunca se dá por completo. Mas é verdade que os sistemas institucionais de produção exercem poder sobre essas camadas e, de repente, a força de trabalho que empenhamos se antepõe à força de... vida. Neste momento, sobrevivemos. A greve humana, nesse sentido, propaga a insurreição, a apropriação dos meios de controle.

Dispositivo de desesquecimento

Há, no processo de criação do Dispositivo de Emergência uma tendência ao desvio das práticas hegemônicas. Seja enquanto crítica aos sistemas de vida na era pós-industrial ou ao sistema das artes e academicismos. Essas buscas apontam para certo ativismo político, sobretudo na contemporaneidade repleta de neo-conservadorismos em que (resistimos e) vivemos. Converso agora com Coutinho (2016) em suas 28 *Notas da Invasão: Arte como Aletheia e Política como Dóxa*: “‘Verdade’ para os gregos era *A-letheia*. (o prefixo “*a*” indica uma negação. “*Lethe*” significa esquecimento). Gosto de traduzir *Aletheia* ação de ‘desesquecer’” (p. 37). O ato de propor que se reflita, reveja, reelabore ou reinvente as necessidades primordiais da vida – sem as quais declara-se o estado de emergência – busca fazer uma notificação, alarmar frente a um desastre que deriva do esquecimento. “A gente se acostuma, mas não devia”^{ix}.

A arte não esquece, ela inconforma-se. Pela sua não-conformidade, ela se estabelece como desordeira: "Arte é força bárbara que sitia a cidade" (COUTINHO, *ibid*). No trânsito cotidiano de produção desenfreada, da monetização do tempo e da criminalização do ócio, a sugestão da pausa é um ato bárbaro de desesquecimento. A poética de alguns trabalhos relacionais como este está, em parte, na sua renúncia. Esta é uma obra de arte que pretende não mais sê-la – quer desmanchar as instâncias que a legitimam enquanto arte. Por isso mesmo cria uma ótica ainda um pouco turva do pensar a arte na contemporaneidade. Esta ótica, relacional, persiste em dissolver a fronteira entre a vida e a arte.

Neste momento da investigação eu sinto o desbloquear de novas estradas. A sensação é de, em um jogo de *videogame*, ter conseguido acesso a novos estágios mais difíceis e desafiadores. Sigo me dedicando aos dispositivos de emergência com inquietações ainda mais intensas e renovadas. Também novas perguntas – e perguntas são combustíveis.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? In: AGAMBEN, Giorgio: *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009, p. 25-51.

BAUMAN, Zygmunt, *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CANTON, Katia. *Narrativas Enviesadas*. São Paulo: Martins Fontes Ltda, 2009.

CANTON, Katia. *Espaço e Lugar*. Coleção Temas da Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTINHO, Marcelo. 28 Notas da Invasão: Arte como Aletheia e Política como Dóxa, *Outros Críticos*. Recife: Cepe, 2016 (ed. 12), p. 37.

DEMPSEY, Amy. *Estilos, escolas & movimentos: guia enciclopédico da arte moderna*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

DIAS, Belidson. A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 21-28.

FERNÁNDEZ, Tatiana. Paisagens Híbridas. Em Dias, B.; Irwin, R.L. (Ed), *Pesquisa educacional baseada em artes: a/r/tografia*, Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

FERNÁNDEZ, Tatiana. A virada Pedagógica da Arte e o trânsito da identidade de artista-educador. *Revista VIS*. Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, p. 224 - 254, 01 jan. 2016.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Petrópolis: Vozes, 1997.

IRWIN, Rita. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). *Pesquisa Educacional Baseada em Artes: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 27-35.

KWON, Miwon. *Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity*, Arte & Ensaios (ed. 17), 1997, 166-187.

LADDAGA, Reinaldo. *Estética da Emergência*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

TIQQUN. *Como fazer?* Tradução colaborativa: Fábio Tremonte, Fernando Scheibe e Kamila Nunes. Florianópolis e São Paulo, 2016. Disponível em:

<https://issuu.com/fabiotremonte/docs/diagrama___o-tiqqun> Acesso em: 01/06/2018.

ⁱ Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola matriarcal situada em Salgueiro, no sertão de Pernambuco, e conhecida nacionalmente pelo seu histórico de lutas e conquistas territoriais, bem como por sua educação específica e diferenciada e pela sua produção artística.

ⁱⁱ A exemplo da Obra Titled Arc, de Richard Serra (1981) classificada pelo próprio artista como site-specific.

ⁱⁱⁱ São dos discursos da Rosalind Kraus a respeito da escultura moderna e minimalista que deriva a ideia de campo expandido/campo ampliado, aquilo que extrapola os limites do termo “escultura”.

^{iv} Planta terrestre como na região do Nordeste e resistente ao clima semi-árido. Suas folhas fornecem fibras para confecção de diversos artefatos como cestos, chapéus, esteiras e para a produção das bonecas em Conceição das Crioulas.

^v A exemplo, o *Escritório para uma Democracia Direta*, Joseph Beuys (1972); a *Escola Temporária*, de Philippe Parreno, Dominique González-Foerster e Pierre Huyghe (1998-1999); *Universidade Livre de Copenhagen*, de Henriette Heise e Jakob Jakobsen (2001); e a *Escola Panamericana de Intranquilidade*, de Pablo Helguera (2004).

^{vi} “*Espelhado*” é texto poético que escrevi para ler em aula-performance que compôs a disciplina Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidade, oferecida para alunos da graduação e pós-graduação em Artes Visuais (UFPE), em 2018.

^{vii} Trecho de “*Maria Moita*”, de Carlos Lyra e Vinícius de Moraes.

^{viii} “TIQQUN não é um autor”. Encontrei em nota, na publicação *Isto não é um programa*, da revista TIQQUN, o esclarecimento de que se trata de “uma revista francesa dedicada a ‘exercícios de metafísica crítica’, autodesignada ‘órgão consciente do Partido Imaginário’, foi publicada entre 1999 e 2001. Em suas páginas apareceu pela primeira vez o Comitê Invisível, que tem publicado no Brasil o livro *A insurreição que vem* (Edições Baratas, 2013).

^{ix} Marina Colassanti (1972). Ver o texto: Eu sei, mas não devia. “A gente se acostuma a morar em apartamentos de fundos e a não ter outra vista que não as janelas ao redor. E, porque não tem vista, logo se acostuma a não olhar para fora. E, porque não olha para fora, logo se acostuma a não abrir de todo as cortinas. E, porque não abre as cortinas, logo se acostuma a acender mais cedo a luz. E, à medida que se acostuma, esquece o sol, esquece o ar, esquece a amplitude.”



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

**ESTÉTICA URBANA E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS NO PARQUE DAS
ESCULTURAS NO SHOPPING CENTER RECIFE**

Natália Araújo Falcão

NATÁLIA ARAÚJO FALCÃO

**ESTÉTICA URBANA E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS NO PARQUE DAS
ESCULTURAS NO SHOPPING CENTER RECIFE**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a.Dr^a.Maria Betânia e Silva

RECIFE
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

**ESTÉTICA URBANA E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS NO PARQUE DAS
ESCULTURAS NO SHOPPING CENTER RECIFE**

Comissão Examinadora:

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

Prof^a.Dr^a. Luciana Borre Nunes (Coorientadora/UFPE)

Prof.Dr. Eduardo Romero (UFPE)

Prof^a Annaline Curado (UFPE)

Agradeço de coração:

Aos meus pais, Josilda e Eduardo, pela oportunidade de estar aqui hoje. Por tudo.

À Luciana, pelas intervenções ao longo de todos esses anos, por sua sensibilidade neste momento, pela atenção de sempre.

À Betânia, Maria do Carmo, Vitória, Renata, minhas professoras e mestras, a quem tenho como exemplo para além do âmbito acadêmico.

À Maria, Priscilla, Gabriela.

*As ideias não são meu forte. Não às
manejo com facilidade. Elas é que me
manejam. Me dão certa repulsão, ou
enjoo, ou náusea. Não gosto muito de
me ver atirado no meio delas. Os objetos
do mundo exterior, ao contrário, me
arrebatam.
(Francis Ponge. Métodos.)*

*O importante é abrir os olhos e ver.
(Antonio F. Costella)*

SUMÁRIO

1. FRAGMENTOS DE MIM

2. A LEI 7.427/61

3. DO URBANO

3.1 Arte de Relação

4. O PARQUE DAS ESCULTURAS

4.1 Seguindo Antonio F. Costella

4.1.1 Dos Pontos de Vista

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

RESUMO

A partir da apresentação de um cenário urbano específico, este estudo propõe uma aproximação entre os seus transeuntes elucidando uma percepção de mundo consciente de que somos todos produtores dos nossos espaços comuns, espaços de interlocução. A partir do aporte teórico referendado pelas noções de Arte Pública, Estética Relacional, Leitura de Obra de Arte e Percepção, trazidas através de autores como Antonio F. Costella (2001), e Cristina Costa (1999), assim como dos contribuintes da publicação do SESC São Paulo, *Arte Pública*, de 1998, que reúne os trabalhos apresentados nos *Seminários de Arte Pública*, buscamos aqui relacionar as possibilidades de experiências estéticas e com base nesses subsídios teóricos, analisamos o contexto que ilustra o objetivo principal deste trabalho. Assim, este trabalho analisa a Lei 7.427/61, que regulamenta a exposição de obras de arte em edificações no município do Recife; destacando seus parâmetros socioculturais, suas consequências, influências e relevância. Trazendo em paralelo, como estudo de caso o “Parque de Esculturas do Shopping Center Recife”, que foi escolhido por sua relevância ao tema além de identificação pessoal com a autora que vos escreve. Espera-se, desta forma, proporcionar um diálogo reflexivo acerca da estética urbana e aprimorar as possibilidades de experiências estéticas relacionais.

Palavras-chave: Lei 7.427/61; Estética Urbana; Experiência.

1. FRAGMENTOS DE MIM

Tenho nessa pesquisa uma profunda descoberta pessoal. Conforme fui desenvolvendo sua escrita, fui também percebendo meus interesses para com o mundo. Criei um olhar que caminha comigo na rotina diária de interação com o coletivo, e que segue se construindo com o passar do tempo.

Tudo começou em 2007, ano de conclusão do meu Ensino Médio, quando comecei a cursar duas graduações simultaneamente: Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil. Escolhi-os por vontade própria e me dediquei muito para conseguir entrar em ambos nas universidades públicas do estado de Pernambuco, onde nasci e vivi até então. Cursados 1 ano e meio, já estagiando como engenheira, havia abandonado o curso de Arquitetura por não me identificar com sua metodologia, e seguia gostando de aprender sobre Engenharia e seus raciocínios lógico-matemáticos. Porém, me sentia uma pessoa diferente entre os meus colegas de profissão. Neste tempo fiquei sabendo da reforma curricular da UFPE, do curso que se chamava Artes Plásticas e passou a se chamar Artes Visuais, o que me chamou atenção. Naquele momento me pareceu como uma curiosidade, que procurei saber a título de informação.

Quando em uma tarde qualquer estava em minha casa assistindo telejornal e passava uma entrevista com a cenógrafa de algum evento esportivo, do qual não me recordo o nome. Lembro fortemente que aquilo me despertou para uma coisa que eu não conhecia até então: a cenografia. Naquele instante essa palavra marcou forte em minha mente, trouxe um significado além de seu sentido literal, o qual eu ainda estava prestes a descobrir. Na ocasião, em 2011, fui assistir o Festival de Inverno de Garanhuns, onde em meios aos shows noturnos, tive a sorte de presenciar, num final de tarde, a Performance/Intervenção urbana de Beth da Matta e Juliana Notari – O Banquete. Ali, enquanto observava a artista montar o seu projeto em seus mínimos detalhes, que se constitui em uma mesa de jantar acima das escadarias de uma edificação no centro da cidade de Garanhuns, tudo me chamava atenção; a cor violeta dos tecidos, os formatos das louças, a decoração da mesa com plantas

Mamonas, as expressões de Beth, os cinco convidados chegando por um tapete vermelho ao longo da escada. Minhas ideias elucidaram, inexplicavelmente para mim até os dias de hoje. Senti que havia um interesse novo, artístico, acontecendo em mim, um desejo de descobrir mais sobre aquele universo que acabara de acontecer. Assim, rapidamente prestei vestibular mais uma vez, e em 2012 entrei para o curso de Artes Visuais da UFPE. Onde, buscando conhecer o desconhecido, conquistei um grande prazer por estudar. Resignifiquei-me em cada disciplina cursada. Descobri nas minhas professoras, mestras, para além dos estudos acadêmicos. Tive na coordenação do curso um exemplo de profissionalismo em equipe. Tornei-me, orgulhosamente, uma eterna aprendiz.

Passados cinco anos em meio a toda essa sensibilidade artística e mais algumas emoções, me deparo com o tema que escolhi para o meu Trabalho de Conclusão de Curso: estética urbana. Não tão segura quanto ao que eu buscava, pensando e repensando naquelas duas palavras, uma súbita emoção me faz perceber que alí estava a minha trajetória. De onde eu vim e para onde vou. O interesse pelo urbano sempre existiu e nunca havia saído de mim, ao contrário disso, foi no urbano que descobri o meu lado artístico-sensitivo e pelo urbano que sigo amadurecendo, como pesquisadora de arte e da vida.

Aqui, busco entender melhor o papel da arte na sociedade contemporânea. Tendo a cidade como um complexo cultural e seus transeuntes enquanto agentes produtores do espaço, investigarei variados detalhes formadores da estética urbana e procuro com isso aguçar o olhar crítico dos meus leitores, tornando-os mais conscientes de seu papel determinante no uso do espaço. Quais as possibilidades de uma arte pública? Acredito na importância dessa noção para uma melhor utilização da cidade. Neste sentido, pensamos como coletivo, trazendo mais respeito ao espaço de todos. O campo científico, esse pelo qual vos escrevo, é uma parte pensante nesse grupo, de onde podemos gerar ideias para maiores mobilizações. E eu aqui me sinto intermediária, assim como cidadã e artista, me completo de conhecimentos acerca do assunto para assim ser capaz de disseminá-lo.

Meu estudo está fundamentado em leituras bibliográficas (as quais vem me

causando verdadeira devoção), concomitante a análise de campo, prática esta que se tornou constante uma vez que sempre ao sair nas ruas estou no meu local de pesquisa. Este tem uma importância particular para mim porque através dele estou descobrindo a pesquisa científica e suas particularidades. Não destaco esta monografia no campo científico das Artes Visuais. Aqui contribuo com a minha visão de mundo, deixando mais possibilidades de interpretação do tema, no entanto me sinto como uma aprendiz e certa de que ainda me falta maturidade para a produção científica. Enfim, para a sociedade, o estudo pode contribuir despertando o olhar crítico de todos. Aqui a sociedade é o sujeito produtor de todos os significados, a partir daqui podemos estar mais consciente do nosso papel como transeuntes e cidadãos.

É uma pesquisa de cunho exploratório com levantamentos documentais. Além disso, utilizo do diário de bordo como um dispositivo de registro de observações e reflexões realizadas no campo de investigação, bem como registros imagéticos das obras existentes no Parque de Esculturas do Shopping Center Recife, localizado na zona sul da cidade. Além de alguns depoimentos dos circunstantes daquele espaço. Para isso, fui ao Parque em dois dias, em uma terça-feira no período das 15:00 as 17:00 horas e em uma quinta-feira das 11:00 as 13:00 horas. Busquei aproximar-me de todas as pessoas alí presentes, me apresentando e suscitando uma conversa informal sobre suas impressões acerca daquele ambiente.

O texto está organizado em três partes, com algumas subdivisões além da introdução e das minhas considerações finais. Na primeira parte farei um estudo da Lei 7.427/61, que regulamenta a exposição de obras de arte em edificações no município do Recife, trazendo o seu contexto histórico bem como sua relevância. Na parte seguinte trago estudos sobre estética urbana, procurando mostrar a obra de arte como intermédio social e global. Aplico o termo “global” aqui como noção de diferentes nacionalidades, pois busquei referências diversas para a minha questão, percebendo assim que a temática traz a ideia de estarmos globalizados. Na terceira e última parte, investigo como a estética urbana sensibiliza as experiências cotidianas dos circunstantes do Parque das Esculturas no Shopping Center Recife.

Para o mapeamento das obras uso o *Para apreciar a arte – Roteiro didático*, de Antonio F. Costella (2001), que propõe a boa apreensão de uma obra de arte para todos, buscando chegar aos conteúdos de comunicação artística sem terminologias herméticas que mais afastam do que aproximam receptores.

2. A LEI 7.427/61

Criada em 1961, numa iniciativa do artista plástico Abelardo da Hora, a Lei n.7427/61 regulamenta que em todo edifício com área igual ou superior a 2.000m² (dois mil metros quadrados) assim como os de grande concentração pública que tenham área superior a 1.000m² (mil metros quadrados), a serem construídos no Município do Recife, deverá constar, como parte integral do projeto, obras originais de valor artístico.

Abelardo Germano da Hora (1924-2014) foi natural de São Lourenço da Mata, região metropolitana do Recife. Artista plástico conhecido pelos seus trabalhos e também pela sua ativa participação no partido comunista, deixou um legado à identidade internacional da Cidade do Recife, ao trazer a sua arte assim como dos seus conterrâneos para o cotidiano dos turistas e dos recifenses. Artistas como Jobson Figueiredo, José Corbiniano Lins, Francisco Brennand, entre outros, dispuseram de um novo campo de trabalho, o qual ficaria conhecido como “um museu a céu aberto”. “Mais do que incentivar o mercado, a lei deve funcionar como um presente para Recife”, disse Jobson em publicação na internet.

A norma vigora desde 1962, no entanto, segundo o Estadão de São Paulo e conforme a assessoria de Comunicação da própria prefeitura admite, houve um grande período de não observância. Revista, a lei hoje em vigor data de 1980, quando o prefeito Gustavo Krause adicionou outras providências à regra.

Art. 2º-A obra de arte, de que trata esta Lei, integrará a edificação e não poderá ser executada com material de fácil perecibilidade. § 1º A obra de arte deverá ser original, não se constituindo em reprodução ou réplica. § 2º Somente poderão executar os serviços, de que trata

este artigo os artistas plásticos pernambucanos ou radicados na Região Metropolitana do Recife, previamente inscritos na Empresa de Urbanização do Recife - URB. <Disponível em <http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/lei/14239/>>.

Em seu decreto, Krause também prevê a concessão do “Habite-se” do edifício somente após a aprovação pelo Conselho Municipal da Cultura do projeto ou maquete da obra de arte, assim como condiciona o projeto artístico já assinado pelo artista plástico à assinatura de vistoria do arquiteto responsável pelo edifício.

No entanto, citada por Aracy Amaral (1998) como uma referência de cunho nacional, a proposta de Abelardo vem sofrendo o problema de falta de critério, apontado tanto pelos artistas locais quanto pelos estudiosos relacionados. O que acontece aqui é que os argumentos de interesses sociopolíticos acabaram se sobrepondo à fundamentação cultural da proposta, além da ambição financeira da maioria das construtoras, que estão majoritariamente interessadas no lucro e por isso põem as questões artísticas como última razão das medidas adotadas.

Sabendo que a Lei regulamenta a destinação de uma obra de arte a uma obra arquitetônica, temos as obras expostas em espaços públicos, assim como a dicotomia de espaço privado no cenário coletivo. Nesse momento, faz-se ainda mais necessário uma interação direta entre os setores da engenharia e arquitetura com os artistas, e de ambos com a população. As diversas questões acerca da arte pública devem ser assim discutidas, norteando os critérios de seleção das obras. Concordando com Cristina Costa (1999), que é no público que a obra de arte finalmente se realiza, o campo expandido da escultura inclui de fato intervenções relacionais de passagem do individual para o público. Joseph Beuys traz na sua “escultura social”, um processo evolucionário; todos como artistas, onde, para o artista, o que realmente interessa a uma obra de arte, são as experiências ou reflexões proporcionadas ao ser humano.

Em entrevista para a Revista Continente, numa edição de 2013, Jobson Figueiredo conta que em 1989, como Presidente da Associação dos Artistas Plásticos Profissionais de Pernambuco, conseguiu, em conjunto com Marcelo Mário Melo, respaldados pela norma de 61, que a Lei de Obra de Arte em Edificações

passasse a valer para todo o Estado. Cita também a proposta como modelo para outras capitais:

Hoje, são dezenas de cidades que seguiram o exemplo do Recife/Pernambuco e criaram suas leis de obras de arte públicas: a Lei Municipal nº 3.255 de 1998, em Florianópolis; Lei Municipal nº 1.759, de Foz do Iguaçu; em 20 de junho de 2011, a Lei nº 10.036 de Obras de Arte, em Porto Alegre. (FIGUEIREDO, 2013).

Continua ainda defendendo a Lei, quando mostra a necessidade urgente de preservação da condição humana nas *cidades sufocadas*, destacando os prédios como *habitat*, onde se devem ter áreas de lazer resguardadas. Enquanto Fernando Peres, na mesma publicação, acentua as esculturas *horrorosas* e as falcatruas das construtoras que burlam a legislação. Afirma ainda que vive a dualidade de achar a Lei *bem pateta* e ao mesmo tempo adorá-la.

3. DO URBANO

A cidade é um complexo sistema de significados contemporâneos, composta da dinâmica entre o espaço e o social, coloca em diálogo a arquitetura com o urbanismo, com o público, com as situações sociais, com a publicidade e com os tantos elementos que compõem o cenário urbano. Como uma obra de arte conjunta, que supera suas diversas interpretações, existir na cidade é compô-la de forma mútua. A condição de observador é concomitante à de criador, e as práticas cotidianas, assim como os momentos de convívio, também compõem os seus aspectos estéticos de comunicação. Enquanto isso, a produção artística contemporânea estabelece interações entre os diferentes tipos de linguagens da cultura vigente e a obra de arte desempenha um papel complexo de ressignificar o seu espaço. De acordo com Peixoto (1998), esse caos urbano é um pano de fundo para as questões onde a figura do artista surge como um ser metropolitano e a metrópole tende a fazer da cultura um museu.

Em sua tese de doutorado, Jacopo Crivelli Visconti (2012) analisa uma

estratégia artística recorrente a partir do final da década de 1960 (década da criação da Lei 7.427/61, por Abelardo) que consiste na incorporação do ato de andar como elemento fundamental. Utiliza-se o termo deriva: que se apresenta como uma passagem rápida por ambiências variadas, ligado ao reconhecimento de efeitos psicogeográficos e de um comportamento lúdico-constructivo. Aqui, se firma o ato de se deslocar como técnica artística, estando este delegado como função do próprio artista, do observador ou até mesmo do objeto. Citando o “caráter principalmente urbano da deriva”, do texto-manifesto de Guy Debord (1958), assim como sua matriz situacionista, Crivelli (2012) ressalta o poder de democratização da arte que existe no cotidiano, lugar das ações públicas, mínimas, que se cumprem quase sem perceber. No mesmo sentido, numa variação sobre o tema das derivas, o público que vagueia no Recife por várias obras espalhadas ao longo do seu percurso, realiza um movimento de âmbito especular e situacionista: influencia e é influenciado nos significados daquela composição. Criando aqui uma comunicação interpessoal, íntima e, pode-se dizer, enigmática. Assim sendo, concordando com Visconti (2012), a abordagem de temas críticos para com essas obras, pode até sugerir um modelo alternativo de sociedade, diminuindo as barreiras de diferença entre a massa e o indivíduo, abrindo diálogo à comunidade como um todo.

Cabe citar, sem grande aprofundamento, que é nessa busca à construção de um novo modelo de sociedade, onde outras tipologias de movimentos artísticos também se utilizaram da locomoção. Fluindo com ideias contemporâneas sobre a desmaterialização da arte, adentrando tanto ao âmbito intelectual quanto ao físico, como é o caso da arte postal ou dos outdoors artísticos. Aqui, os valores filosóficos e sociais se sobrepõem ao econômico. Como também é o caso da Editora Expodium, Holandesa, que, na confusão entre a banalidade de todos os dias e a descoberta do que mantém a indiferença social, busca novas leituras espaciais de comoção social, tendo as histórias locais como potenciais histórias globais.

Assim, certo de que narrativas espaciais são veículos de conhecimento, essa pesquisa compreende que a Lei de Abelardo leva a não definir respostas e sim suscita indagações. Concordando com o Playground Manifesto, de Anna van Lingen e Denisa Kollarová (2016), quando as autoras sugerem que a cidade deve ser uma

área de diversão para todas as idades, as obras de arte erguem-se como uma opção de lazer agregadora de diálogos entre quaisquer gerações, abrindo assim, além do mais, espaço para novas atividades em família. Logo, estimulando o olhar crítico de seus observadores, a noção de descoberta se revigora e se conecta com a expectativa por achar algo novo, tal como o desejo de aprender. Neste sentido, Alexandra Horowitz escreveu:

[...] expectativa é o primo perdido da atenção: ambos servem para reduzir nossas necessidades para processar o mundo lá fora. Atenção é o mais carismático membro, acondicionado e vendido mais efetivamente, porém expectativa é também parte crucial do que nós vemos. Juntas, elas nos permitem sermos funcional, reduzindo o sensível caos do mundo por unidades cômodas e compreensíveis. Expectativa também nos leva a perder partes do mundo ordinário. De fato, isto quase nos impede de ver várias coisas acontecendo ao nosso redor. (HOROWITZ, 2010 apud. DOULOS, 2016, p.15, tradução nossa).

3.1 Arte de relação

Este ponto levanta a interação entre os vários elementos, abundantes, componentes do entorno cotidiano da cidade. Segmentos estes não exclusivamente visuais, como também temporais e sensoriais. Tendo as obras de arte como lugar de identificação pessoal, o tempo se torna um elemento fundamental do significativo comunitário, como explica Tuan, quando citado por Reis-Alves:

Adquirimos afeição a um lugar em função do tempo vivido nele; o lugar seria uma pausa na corrente temporal de um movimento, ou seja, o lugar seria a parada para o descanso, para a procriação e para a defesa; e por último, o lugar seria o tempo tornado visível, isto é, o lugar como lembrança de tempos passados, pertencente à memória. (TUAN, 1983 apud. REIS-ALVES, 2007).

Cabe aqui a premissa de Radha Abramo (1998) quando nos mostra que

desde a Antiguidade Clássica os projetos arquitetônicos respondem pela construção do espaço e, assim sendo, submete a arte pública, ocupante deste espaço, às leis da arquitetura. Seguindo por Fernando Torrijos (1988), tendo a arte espacial como uma produção conjunta em que objetos e atividades confluem para compor uma obra que excede a soma de seus significados, a vivência da Lei 7.427 se dá nessa complexidade:

O transeunte, o pedestre, não contempla uma obra de arte pública: ele vai absorvendo a peça aos poucos e ela vai se formando aos pedaços em sua memória. Poderíamos até levantar a hipótese de que surge um novo tipo de percepção, que não invalida a anterior, mas é uma percepção fragmentada e, no caso, inteligente, porque ela não se faz na presença da obra, mas in memória da obra (ABRAMO, 1998, p.57).

O existente deslocamento sucessivo e corriqueiro das pessoas na metrópole, como no Recife, leva a uma percepção fragmentada dos elementos visuais, através de diferentes perspectivas angulares. O projeto de Abelardo, então, suscita uma arte ao alcance da população que é usuária da cidade, construindo dessa forma uma relação afetiva mútua, desencadeando, como propõe Anne Pasternak (1998), um diálogo cultural onde os habitantes observam e criam simultaneamente. Podendo assim se sentir parte disso, definindo-o e dotando-o de valor.

4. O PARQUE DE ESCULTURAS DO SHOPPING RECIFE

Inaugurado em 1980, sendo, de acordo com o seu site oficial, o *primeiro centro de compras em Pernambuco*, o Shopping Recife possui uma circulação média de 65 mil pessoas por dia. Localizado no bairro de Boa Viagem, próximo ao aeroporto da cidade e a praia local, está presente no cotidiano de boa parte dos recifenses. O Parque das Esculturas é um espaço de, segundo o site, 19 mil m², localizado na área externa do Shopping, que abriga hoje 35 esculturas, de grandes artistas pernambucanos. Nomes como Abelardo da Hora, Francisco Brennand, Marianne Peretti, Augusto Ferrer, Corbiniano Lins, entre outros, se fazem presentes

na exposição de curadoria da arquiteta Rogélia Peres.



Imagem 1 - Parque de esculturas do Shopping Center Recife. (Fonte: Site do Shopping)

A área destinada ao Parque se localiza em frente ao edifício garagem do Shopping, e em meio a uma parada de ônibus, o que ocasiona uma boa circulação de pessoas no espaço. Existe também certa visibilidade de algumas obras pelo lado de fora, no caminho de acesso ao Shopping ou de passagem para outros destinos, como constatado em visita de campo. O espaço apresenta calçada para passeio por toda a sua extensão, um relevante paisagismo, predominantemente verde, com alguns bancos para uso social e holofotes dispostos de acordo com as obras, para iluminação própria. Há também uma intervenção arquitetônica, que constitui em colunas vermelhas interligadas por cabos de aço percorrendo todo o parque.

Quando questionada por mim, a administração do Shopping Recife não soube afirmar ligação do Parque com a Lei de Abelardo da Hora. No momento da sua inauguração, o Shopping contava com uma escultura, do próprio Abelardo, que se localizava dentro do edifício e que agora já não se encontra mais no local.



Imagem 2 - Intervenção arquitetônica. (Arquivo pessoal)

4.1. Seguindo Antonio F. Costella

Baseada em observação própria, assim como em entrevistas informais aos transeuntes do parque, aqui utilizo o livro *Roteiro Didático* de Antonio F. Costella (2001) como, por ele sugerido: uma maneira prática para organizar e melhorar a percepção artística. Neste sentido, autora e leitores podem em conjunto compreender as obras aqui expostas para, então, debater suas impressões particulares.

4.1.1. Dos pontos de vista

Do ponto de vista Factual, as esculturas fazem alusão a temas diversos, bem como o *Movimento Mague* (1998) de Augusto Ferrer ou *O Beijo* (1998) de Christina Machado; Perpassam do figurativo ao abstrato, evidentes no *Nó* (1997) de Marianne Perreti e no *Caboclo de Lança* (1997) de Cavani Rosas;



Imagem 4 - Movimento Manguê de Augusto Ferrer. (Arquivo pessoal)



Imagem 5 - O Beijo de Christina Machado. (Arquivo pessoal)



Imagem 6 - O Nó de Marianne Perreti. (Arquivo pessoal)



Imagem 7 - O Caboclo de Lança de Cavani Rosas em restauro. (Arquivo pessoal)

Do ponto de vista expressional:

A obra funciona como um gatilho que dispara uma reação em nível psíquico. Quando o disparo acerta o alvo do sentimento, podemos ter certeza de que o conteúdo expressional da obra foi absorvido pelo espectador. (COSTELLA, 2001, p. 29).

Neste ponto, trazemos o diário de bordo, feito em visita ao Parque. Em resposta ao questionamento, grande parte dos observadores ressaltou um sentimento de tranquilidade naquele espaço. Muitos, trabalhadores do Shopping, costumam frequentá-lo diariamente durante o seu tempo de intervalo, pois procuram relaxar. Dois colegas de trabalho acentuaram que sempre escolhiam sentar ao lado da *Figura Sentada*, de Corbiniano Lins, pois a imagem lhes transmitia sensação de conforto que buscavam para o momento: *“nós sempre nos sentamos perto dessa mulher porque achamos que passa relaxamento”*.

Esta pesquisa compreende que em um ambiente como um shopping center, âmbito de consumo exacerbado, onde o fluxo de pessoas é intenso, assim como a grande rotatividade de carros, com filas nos caixas das lojas e lanchonetes, entre outras características de intranquilidade, um espaço que oferece paisagismo combinado com esculturas, ao ar livre, suscita uma diminuição do ritmo dos sujeitos usuários. Espaço com poucas alternativas de descanso para o corpo cansado, causa cansaço também à mente do sujeito.

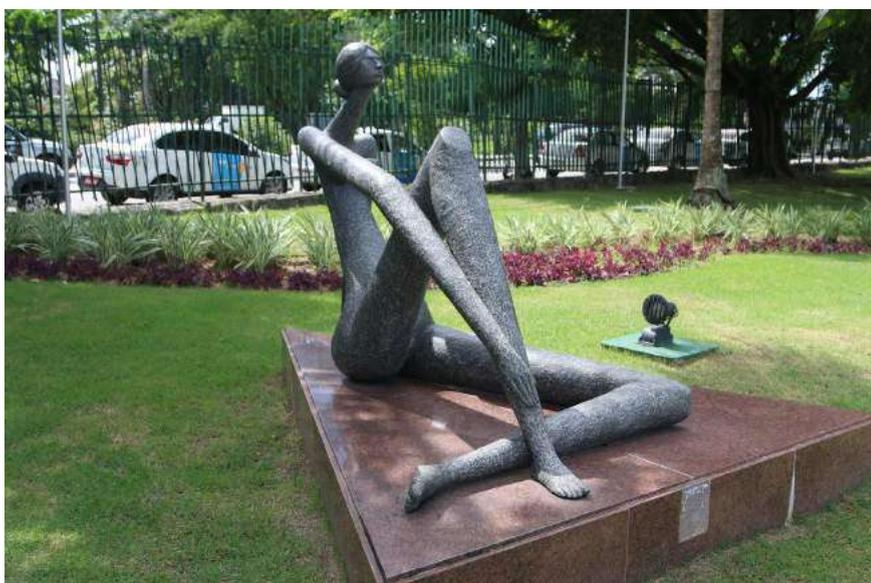


Imagem 8 -A Figura Sentada de Corbiniano Lins. (Arquivo pessoal)

No mais, o conjunto apresenta técnicas em variados materiais, como se pode perceber na pedra calcária de Nicola de Oliveira ou no aço e resina de Mozart Guerra.



Imagem 8 - Anjos de Nicola de Oliveira. (Arquivo pessoal)



Imagem 9 - A equilibrista de Mozart Guerra. (Arquivo pessoal)

As obras refletem predominantemente a década dos anos 90, tendo também forte representação dos anos 80, através das produções de Abelardo da Hora, Corbiniano Lins, Francisco Brennand e José Cláudio, característicos das artes plásticas de Pernambuco.



Imagem 10 - *A Mulher Reclinada* de Abelardo da Hora. (Arquivo pessoal)



Imagem 10 - *Mulher na Rede* de José Cláudio. (Arquivo pessoal)



Imagem 11- *Leda e O Cisne* de Francisco Brennand. (Arquivo pessoal)

Na direção do que Costella (2001) conceituou como “o ponto de vista atualizado”, se pode dizer que as obras compõem um conjunto só, sendo comumente observadas de forma simultânea, ainda que também consideradas individualmente, de acordo com os observadores. Inclusive, algumas esculturas ganham enquanto outras perdem notoriedade pela sua composição no Parque.

Voltando a Visconti (2012), ações como as derivas carregam a função de libertar o indivíduo da sua condição de mero espectador, ou seja, de sujeito inferior à sociedade, trazendo-o à prática participacionista. Nesse sentido, o passear por entre as esculturas da cidade do Recife é de fato um instrumento transformador da própria realidade numa sequência de surpresas e emoções, criando situações e significados urbanos, fundindo arte e vida. É o público quem dá respaldo para a valorização daquele lugar. Neste sentido, cabe mencionar que o parque foi revitalizado no ano passado, adquirindo mais meios para o uso de todos, como os bancos e lixeiras ao redor, e nesta mesma direção, conforme a atenção que foi surgindo, se tornou

também o cenário de eventos de grande porte como o *Feirinha Gastrô Pernambuco à Mesa* e a *Cow Parade*.

Quando em visita ao Parque para produção do diário de bordo, tive em precedente um encantamento pelas obras. Estive primeiro, involuntariamente, como contempladora das esculturas. Posicionei-me como circundante e apreciei o espaço, deixei-me levar por certo tempo, o que me provocou uma observação, assim como uma abordagem, coloquial, sem muita formalidade. Fui bem recebida por todos os circundantes questionados, o que demonstra um ambiente acolhedor, de partilha. Conversei com pessoas de diferentes idades e profissões. Alguns estavam alí lanchando, outros conversando em grupo, houve um casal de namorados caminhando e também uma dupla trabalhando na restauração do *Caboclo de Lança* ilustrado acima. Pude notar que a *Vaquinha Dia e Noite*, de Derlon Almeida, obra adquirida após o acontecimento da *Cow Parade*, foi a que mais atraiu visitante a tirar fotos. Felicitou-me ver anexo à obra uma identificação em braille, tornando sua apreciação mais complacente com quem necessita do sistema de escrita tátil.



Imagem 12 - Vaquinha Dia e Noite de Derlon Almeida. (Arquivo pessoal)



Imagem 13 - Identificação em braille. (Arquivo pessoal)

Com todos que conversei, comecei questionando por suas impressões ao parque e terminei perguntando qual seria alí a sua escultura preferida. *A Menina da Pedra*, de Demétrio Albuquerque foi citada como predileta pela maioria dos entrevistados. Acredito que neste caso, além do contemplativo, há também o fator de localização da obra, que se encontra na beira do Parque, em um local onde se pode ter boa interação tanto ao passear por entre as esculturas, quanto de passagem pelo estacionamento, levando a maioria a uma relação mais frequente. Considero também a identificação visual para com a obra, que apresenta uma menina esculpida em realismo.



Imagem 14 - A Menina da Pedra de Demétrio Albuquerque. (Arquivo pessoal)

Uma das entrevistadas me chamou a atenção pelo seu encantamento. Entre duas jovens amigas, uma de 18 a outra de 19 anos, que conversavam descontraídas. Enquanto uma disse não conhecer o Parque, sendo aquela a primeira vez que estava ali, a sua amiga sorriu ao responder que adora aquele lugar e que vai sempre que pode. Esta mora no Cabo de Santo Agostinho, município a 33 Km de distância dali, e declarou visitar o Parque das Esculturas todas as vezes que vem para Recife, assim como marca encontro com todos naquele ambiente, que lhe passa muita paz. A sua escultura favorita é *A Equilibrista*, ilustrada na imagem 9, e com um grande sorriso no rosto, contou ela: *“Já passei horas em frente a ela observando se balança ou não. Ainda não tenho certeza”*.

Conversei também com um motorista de táxi, de 48 anos, que se posicionava ao lado da sua frota, na área externa ao Shopping, por entre as grades. Pode-se observar a frota ao fundo da imagem 8 ou 14. Este me contou que os passageiros sempre perguntam sobre as esculturas e alguns pedem para parar e tirar foto. Afirmou gostar do Parque pois *“tudo fica mais bonito”*. Enquanto um casal, de 27 e 24 anos, que caminhava comentando sobre as horas me disse que: *“acho maravilhoso a arte pois traz as ideias dos artistas para o meio de nós”*.



Imagem 15 -Casal sentado em meio ao Parque das Esculturas. (Arquivo pessoal)

Ficou evidente o caráter urbano do Parque das Esculturas, podendo se notar

ali a dicotomia de espaço privado em cenário coletivo, antes citado. Aqui se pode utilizar dos diversos critérios que mostramos anteriormente, como meios de reflexão, as obras de arte que aparecem como uma opção de lazer motivadora de diálogos entre quaisquer gerações, a percepção fragmentada dos elementos visuais de acordo com o deslocamento sucessivo e corriqueiro dos sujeitos, a arte espacial onde confluem objetos e atividades.

Quando questionada por mim, a administração do Shopping Recife não soube afirmar ligação do Parque das Esculturas com a Lei de Abelardo da Hora. Apenas me contaram que a área do Parque é pública e foi adotada para colocação das esculturas de artistas pernambucanos por vontade dos seus empreendedores de valorizar a cultura local. Eu acredito que a vivência da Lei na cidade do Recife fomenta iniciativas como essa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as histórias são espaciais e estão sujeitas à habilidade de associação de cada um. O ambiente urbano acarreta mobilidade, seus participantes estão sempre transitando de um lugar para outro, concomitantemente suas transições fazem parte de suas histórias. Através da memória pode-se desencadear uma empatia por detalhes nem exaltados no momento ocorrido, mas alcançados pelo olhar. As obras urbanas são instrumentos para novas possibilidades de convivência, criando assim novas relações interpessoais e colaborando para o fortalecimento de uma sociedade. Cabe aos profissionais envolvidos atentarem para a complexidade das questões sócio-políticas e de querer contribuir para uma construção elaborada, auto representativa, que visa interagir em harmonia com o território e não se sobrepor a ele.

A problemática da Lei do Recife está no que Peixoto (1998) menciona como: “O monumento erguido contra a inércia torna-se justamente o estabelecimento do esquecimento”. Uma ideia que poderia criar obras e bases para o ressurgimento da

cultura local também aparece perdida entre os recifenses. As imagens expostas muitas vezes não são absorvidas pela maioria do público. Existem também fatores econômicos que se justapõem nesse momento. Com a grande disparidade das classes sociais na cidade do Recife, a arte é absorvida de maneira heterogênea, indo de acordo também com a vivência de cada indivíduo. Ironicamente, e de acordo com Finkelpearl (1998), a arte pública pode ajudar a enfrentar algumas dessas divisões, criando pontes de entendimentos entre diferentes grupos dentro da sociedade. Precisa, para isso, ter suas atribuições discutidas por todos os profissionais envolvidos. Há na Lei uma perspectiva de valorização do artista, quando legitima a importância social do seu trabalho. Cabe ao profissional se identificar como agente produtor da linguagem contemporânea, podendo assim calar ou estimular novos diálogos. É crucial acreditar firmemente no poder transformativo da arte.

Desta forma, encerro essa pesquisa acreditando incondicionalmente no poder da arte, esta que já me trazia tanto, tanto deslumbramento. Espero inovar nas maneiras de contemplar a realidade, aclarando o olhar dos meus possíveis leitores, assim como dos que me circundam, sobre o urbano e suas relações sociais. Sigo mais consciente da minha condição de cidadã contempladora e produtora da estética urbana.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Radha. AMARAL, Aracy. FINKELPEARL, Tom. PASTERNAK, Anne. PEIXOTO, Nelson Brissac. SESC SÃO PAULO. **Arte Pública**. São Paulo: Editora SESC, 1998.

COSTA, Cristina. **Questões de arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético**. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar arte: roteiro didático**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ESTADÃO. Portal do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/edison-veiga/no-recife-e-lei-grandes-edificios-t-em-obra-de-arte/>>. Acesso em 8 ago. 2016.

DOULOS, Nikos. KOLLAROVÁ, Denisa. LINGEN, Anna van. **Unmaking, or how to rethink urban narratives**. Holanda: Editora Expodium, 2016.

FIGUEIREDO, Jobson. Há relevância na lei que obriga a existência de obras de arte em edifícios do Recife? Revista Continente, Recife, 01 abr. 2013. Disponível em <<http://www.revistacontinente.com.br/970-a-contenente/revista/peleja/12008-ha-relevancia-na-lei-que-obriga-a-existencia-de-obras-de-arte-em-edificios-do-recife.html>>. Acesso em 24 ago. 2016.

FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO. **Coleção estudos da cultura: A cultura na crise**. Recife, Editora Massangana, 2010.

JORNAL DO COMMERCIO. Esculturas ao ar livre ganham livro. Jornal do Commercio, Recife, 30 ago. 1998. Disponível em <http://www2.uol.com.br/JC/_1998/3008/cc3008a.htm>. Acesso em 24 ago. 2016.

Lei nº 7.427, de 19 de outubro de 1961. Disponível em <<http://leismunicipa.is/ubajd>>.

PREFEITURA DA CIDADE DO RECIFE. Disponível em: <<http://www.legiscidade.recife.pe.gov.br/>>. Acesso em 6 jul. 2016.

REIS-ALVES, Luiz Augusto dos. **O conceito de lugar**. Arqutextos, São Paulo, ano 08, n. 087.10, Vitruvius, ago. 2007.

SHOPPING CENTER RECIFE. Disponível em < <http://www.shoppingrecife.com.br/>>. Acesso em 20 ago. 2016.

TORRIJOS, Fernando. Propriedade intelectual. In: ARENAS, José Fernández. (Coord.) **Arte efímero y espacio estético**. Barcelona: Editora Anthropos, 1988.

VISCONTI, Jacopo Crivelli. **Novas derivas**. São Paulo, 2012. 246p. : il.
Site Educacional. Disponível em: <
<http://www.educacional.com.br/reportagens/recife/museu.asp> >. Acesso em 4 jul.
2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

labás: O sagrado feminino e o silenciamento da cultura afro-brasileira
dentro do âmbito escolar

Giselle Natália Izidoro Silva

Giselle Natália Izidoro Silva

labás: O sagrado feminino e o silenciamento da cultura afro-brasileira dentro do âmbito escolar

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Orientadora: Prof^a.Dr^a.Maria Betânia e Silva

Co-orientação: Prof^a.Dr^a.Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Recife, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

labás: O sagrado feminino e o silenciamento da cultura afro-brasileira
dentro do âmbito escolar

Recife, 2018

Comissão Avaliadora:

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

Prof^a.Dr^a. Luciana Borre Nunes (UFPE)

Prof^a.Dr^a Daniela Galdino (UNEB)

Recife, 2018

Recordar é preciso

*O mar vagueia onduloso sob os meus pensamentos
A memória bravia lança o leme:
Recordar é preciso.*

*O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o gosto.
Sou eternamente naufraga,
mas os fundos oceanos não me amedrontam
e nem me imobilizam.*

*Uma paixão profunda é a bóia que me emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas.*

Conceição Evaristo (2008).

Com este trabalho afirmo com todo carinho e dedicação investidos que não tenho um olhar etnocêntrico, ou seja, um olhar de estranhamento ao outro, ou qualquer intencionalidade que parte de interesses pessoais, mas sim um olhar empático, com o intuito de dar as mãos à causa etnicorracial e fazer minha parte dando o meu melhor, artisticamente e intelectualmente, deixando um legado para algo que defendo, amo e tenho um admirável respeito.

Dedico então esse material dos livros didáticos, a todas as crianças e principalmente crianças e jovens dos terreiros, as criaturas pequenas do Axé!

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo levantar indagações sobre o currículo do curso de Artes Visuais da UFPE, acerca de questões etnicorraciais, inquietações sobre a própria formação do futuro docente. Trago algumas inquietações minhas de infância sobre a cultura Afro-Brasileira, fatos sobre a intolerância das escolas às religiões de matrizes africanas e a dificuldade de se incluir tais temáticas dentro de sala de aula. Será que existe uma forma de se implementar tal temática apresentando um material com conteúdo cultural positivo que contemple aos adeptos religiosos e não adeptos? Busco propostas metodológicas de implementar tal temática no ambiente escolar por meio de livros didáticos, com personagens principais femininas, produzido por mim, e todo meu processo criativo com ilustrações aquareladas.

Palavras-chave: Currículo de Artes Visuais da UFPE; Questões etnicorraciais; Processo criativo.

Abstract

The present work aims to raise questions about the curriculum of the UFPE Visual Arts course. This research is about ethno - racial issues, and concerns the future teacher's training. I bring some of my childhood concerns about the Afro-Brazilian culture. My questions are the intolerance of schools to the religions of African matrices, and the difficulty of including such themes within the classroom. Is there a way to implement this theme by presenting a material with positive cultural content that contemplates religious and non-adept adherents? I look for methodological proposals to implement such a theme in the school environment through textbooks, with female main characters, produced by me, and all my creative process with watercolor illustrations.

Keywords: Curriculum of Visual Arts of UFPE; Ethnic Affairs Issues; Creative Process.

Sumário

1. Apresentação, p.11.
2. Do sangue derramado à resistência cultural, p.13.
3. A representação da mulher negra nos meios de comunicação, p.17.
4. Catarse a/r/t/ográfica e livro sobre os contos infantis p.20.
5. Processos de conhecimento e fortalecimento acerca das questões etnicorraciais, p.23.
6. Dos entusiasmos às dificuldades encontrados na experiência docente, p.29.
 - 6.1. Momentos de reflexão e construção do projeto, p.32.
7. Questionamentos sobre currículo e relação entre as disciplinas do curso, p.39.
8. Considerações Finais, p.40.
9. Referências, p.41.

Apresentação

Um dos primeiros sintomas da branquitude, termo que Maria Aparecida Silva Bento (2002, p.26) utiliza, diz-nos que é quando acontecem as desigualdades raciais, só que elas não são consideradas discriminação, o que acontece muito no Brasil. O mito da democracia racial, a ideia de que somos todos iguais e que não existe racismo, só nos acomoda e nos aliena sobre essas questões.

Então o assunto não é explicitado, muito menos discutido dentro de escolas causando uma falta de informação que resulta em ignorância coletiva.

“Por outro lado, há uma vasta experiência dos professores em ocultar suas atitudes e comportamentos preconceituosos, visto que estes constituem uma prática condenável do ponto de vista da educação”, (CAPUTO, 2012, p.244.), afirmativa que me faz refletir sobre como a temática afro-brasileira ocupa os espaços escolares, visto que há essa ocultação cultural devido ao preconceito racial e o racismo estrutural que abarca nosso país. A falta de um debate social sobre problemáticas acerca das questões raciais condiciona uma visão limitada desse preconceito por parte do grupo familiar, social, escolar, impedindo a criança/adolescente de formar uma visão crítica sobre o problema geral que isso se aplica. Podemos exemplificar com o equívoco que ocorreu em uma escola do Rio de Janeiro em Março de 2018, onde pais tentaram boicotar um livro sobre princesas africanas “Omo-Obá”, indicado pelo MEC, desde 2009 e utilizado em várias escolas do Brasil. A autora, Kiusam Oliveira, Doutora em Educação pela USP, ao ser entrevistada por Juliana Gonçalves, afirma que,

Um dos cuidados que tive foi de não ter uma conotação religiosa. O que as pessoas dificilmente sabem é que essas mulheres representam nossas ancestrais. E, aqui, com todo o racismo que a gente vive, quando se toca no nome delas, parece que você está falando de diabo e demônio. O livro vem para desmistificar uma série de situações (OLIVEIRA em entrevista concedida a Gonçalves, 2018).

Como será que a questão da diversidade cultural é tratada dentro do âmbito escolar? Levando em consideração que está totalmente acobertada pela lei 10.639,

(...) que estabelece que o estudo da história e cultura geral da África é obrigatório, devendo estar nos conteúdos

programáticos anuais para resgatar a contribuição do povo negro nas áreas sócio-econômica e política do país.

A diversidade transversaliza o currículo de maneira dinâmica? Será que trabalhar uma semana de consciência negra nas escolas é suficiente para o desenvolvimento de um pensamento crítico e reflexivo sobre o tema?

É com o intuito de problematizar e investigar formas metodológicas para se trabalhar com a diversidade em sala de aula que este trabalho foi realizado, visando a dificuldade em que é encontrada, aplicar uma proposta sobre a cultura afro-brasileira no âmbito escolar.

Percebo que questões sobre diversidade, em específico, são assuntos etnicorraciais e que encontram extrema dificuldade em inserí-las em sala de aula, dificilmente são encontradas possibilidades ou formas de se estudar tais assuntos.

A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade, todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento construtivo do processo cultural da humanidade, há uma forte tendência na maioria das culturas, de um modo geral, ressaltar como positivo o que lhes são próprios, gerando um certo estranhamento, o que podemos chamar de etnocentrismo, segundo Evandro Rocha (1998), onde o centro está na nossa cultura. E esse etnocentrismo, que está presente em sala, se dá devido a muitos acontecimentos históricos. A história contada de um modo geral é eurocêntrica, onde a história está centrada na Europa e nos europeus. Temos um currículo majoritariamente eurocêntrico, apesar de nossa diversidade cultural e, quando falo sobre o currículo, digo em todas as instituições que pude perceber na minha vivência acadêmica e profissional, considerando a universidade uma delas.

E então, me pergunto novamente: como um lugar, onde forma docentes, está preparado para compartilhar conhecimentos sobre questões etnicorraciais se seu currículo na formação é eurocêntrico? Como se forma um docente sem embasamento teórico, histórico e cultural de um elemento que já está sendo protegido pela lei 10.639/03, que insere no currículo escolar a cultura afro-brasileira? Como podemos perceber, a problemática sobre a exclusão de

conhecimentos acadêmicos que trata da diversidade etnicorracial no currículo quando é mais profunda do que aparenta ser? Se não temos a formação necessária para trazer determinado assunto para dentro de sala de aula, como poderíamos ter um material rico e que desconstrói tais questões?

Antes de chegar a essa problematização, gostaria de levantar e trazer um pouco da historicidade brasileira, dando ênfase à formação cultural e mais em específico à religiosidade afrodescendente e a presença da mulher nesse meio. Busco quebrar a visão de submissão da mulher na sociedade, trazendo uma autonomia para nós mulheres, por meio de um trabalho de minha autoria, com uma proposta de um livro paradigmático sobre o sagrado feminino, onde trago contos das labás, as Orixás femininas das religiões de matrizes africanas. Intenciono utilizá-lo em sala de aula e compartilhar essa diferente possibilidade de trabalho didático-pedagógico, não com o intuito de fazer apologia religiosa, mas levar conhecimento de diferentes culturas. Além de procurar reduzir o preconceito religioso que o candomblé e as demais religiões de matrizes africanas sofrem. Nesta produção literária trago também questões de gênero e possibilidades de se ampliar o entendimento e o respeito pela diversidade étnico-cultural.

1. Do sangue derramado à resistência cultural

A escravidão foi implantada durante o século XVII e se intensificou entre os anos de 1700 e 1822, sobretudo pelo grande crescimento do tráfico negreiro. Nem mesmo com a independência política do Brasil em 1822 e com a adoção das ideias liberais pelas classes dominantes, o tráfico e a escravidão foram abalados.

Não existem registros precisos das primeiras pessoas que vieram na condição de escravos para o Brasil. A tese mais aceita até agora é a de Jorge Lopes Bixorda, que teria traficado para a Bahia os primeiros negros escravizados. Eles eram capturados nas terras em que viviam em África e trazidos à força para a América, em grandes navios, em condições miseráveis e desumanas. Muitos morriam durante a viagem através do oceano Atlântico, vítimas de doenças de maus tratos e da fome (GELEDÉS, 2012).

Os que sobreviviam à travessia, ao chegar ao Brasil, eram logo separados do seu grupo familiar, linguístico e cultural, misturados a outros de etnias diversas

para que não pudessem se comunicar. Com isso se misturaram de forma que, naquela época, para se cultuar algum deus de uma religião ancestral, os negros se juntaram e cultuavam todos em conjunto. A partir de então não houve uma distinção, como é feita em alguns países da África. Além da mistura sofrida com o sincretismo, houve a ocultação de seus Deuses a partir dos santos católicos.

A participação da mulher nas religiões é algo que muitas vezes está colocada à submissão dos homens, provocando a invisibilidade de um papel de poder destinado a elas. Nos templos pentecostais e cristãos podemos constatar que a grande maioria dos bispos são do sexo masculino. Apenas há pouco tempo é que surgiram timidamente mulheres nesta posição. Outra religião que podemos tomar como exemplo desse fato é o islamismo, uma das religiões mais restritivas no que diz respeito ao direito das mulheres.

No culto das religiões afro-brasileiras particularmente, o sexo feminino parece ocupar uma posição de maior destaque em comparação às outras religiões supracitadas:

Historicamente, os homens dominam a produção do que é 'sagrado' nas diversas sociedades. Discursos e práticas religiosas têm a marca dessa dominação. Normas, regras, doutrinas são definidas por homens em praticamente todas as religiões conhecidas. As mulheres continuam ausentes dos espaços definidores das crenças e das políticas pastorais e organizacionais das instituições religiosas. O investimento da população feminina nas religiões dá-se no campo da prática religiosa, nos rituais, na transmissão, como guardiãs da memória do grupo religioso (ROSADO- NUNES, 2005, p. 363).

A partir de estudos e pesquisas percebe-se uma forte presença feminina nos terreiros de candomblé no Brasil. Para compreender essa afirmação precisamos mergulhar um pouco no passado e verificar investigações que justifiquem o motivo de tal fenômeno. Em uma entrevista feita com uma mãe de santo do candomblé¹, ela diz que:

A nossa religião, na África é comandada por homens, no Brasil se deu o inverso, porque aqui as mulheres foram as primeiras a conseguir as alforrias. Quando elas conseguiam as alforrias, elas já se tornavam comerciantes, elas vendiam jóias, vendiam

¹ A visão do Feminino nas Religiões Afro-brasileiras, Ivana Bastos, 2009.

mugunzá, elas vendiam acarajé, as chamadas negras vendeiras, que na Bahia, botaram o nome de mulheres do partido alto (...) então, com essas vendas, elas começaram a comprar os seus pares e também a comprar seus companheiros tanto maritalmente como companheiros da escravidão (...). A partir daí elas conseguiam a alforria e a independência econômica primeiro do que os homens (...) talvez tenha sido lemanjá que deu essa força pra elas e Oxum, as labás certo, porque eu acredito que, como vieram pelo oceano, lemanjá que deixou elas chegarem aqui, então eu acho que lemanjá olhou assim e disse “Na África comanda são os homens, mas quem vai comandar no Brasil somos nós as mães, as mulheres” (Entrevista cedida por uma mãe de santo à pesquisadora Ivana Bastos, realizada no dia 04/04/2008).

Sobre a citação, a mãe de santo fala da autonomia feminina no período pós-escravidão, quando negras começaram a criar seus próprios comércios, vender alimentos para seu próprio sustento e de seus filhos, mostra o porquê da grande maioria das mulheres serem sacerdotisas dos terreiros hoje em dia. Além de tudo isso, começava a libertar outras negras e outros negros mantidos/as na condição de escravos/as, pagando-lhes a alforria. Silva fala sobre essas “negras vendeiras”:

As mulheres negras, tidas exímias cozinheiras, quando não continuaram como empregadas domésticas na casa de seus antigos donos se estabeleceram vendendo, em seus tabuleiros, doces, acarajés, abarás e outras comidas da culinária africana feitas na hora, ali mesmo na rua (SILVA, 1994, p.52).

Teixeira afirma que no candomblé, a religião é predominantemente feminina: “Os terreiros de candomblé têm sido percebidos por estudiosos, literatos e público de maneira geral como espaços primordialmente femininos” (TEIXEIRA, 2000, p.197).

Ruth Landes veio dos Estados Unidos, da Universidade de Columbia com uma bolsa do Departamento de Antropologia, com intuito de iniciar estudos raciais no Brasil. Sua pesquisa tomou um rumo diferente, terminou por conhecer a trajetória das mulheres nos terreiros de candomblé da Bahia nos anos de 1938 e 1939. A afirmação da mãe de santo supracitada pode ser percebida e sancionada com uma das conversas e passagens de Ruth Landes² na Bahia. Essa passagem se dá com o Martiniano Eliseu do Bonfim, negro e sábio da

² A cidade das mulheres, Ruth Landes, 1967.

comunidade, que se mostrava indignado e frustrado com o fato de que a religião no seu país de origem: Nigéria, na cidade de Lagos, na África Ocidental era bastante diferente no Brasil, como mostra na sua fala:

Tia Massi, como a chamam, é a chefe do mais velho templo do Brasil, o Engenho Velho, que deve ter mais ou menos 150 anos. Mas ela faz tudo errado e, ainda pior, tenta baixar as almas dos mortos no seu templo! Isso é um sacrilégio! – Gritou, realmente horrorizado. – Só os homens devem encarar os mortos e fazer-lhe perguntas (LANDES, 1967, p.37).

Nessa entrevista Martiniano afirma que são pouquíssimas as mães de santo existentes na Nigéria. As poucas sacerdotisas são quem fazem os verdadeiros rituais. Martiniano diz ainda que a mulher deve deixar os desejos para trás e assim tomar à frente do terreiro, ou seja, papel que caberia às mulheres mais velhas. As mulheres mais jovens teriam esse desejo mascarado por algo, dizia que havia um fingimento por parte delas e isto era algo que muito o incomodava. No geral, dessa parte em diante, do relato, é perceptível o estado de confusão do entrevistado por tudo que acontecia.

Edison, em parceria com Ruth Landes, seu companheiro, lhe auxiliou na interação com os povos dos terreiros. Diz que o trabalho mais notável das mulheres nos templos é quando elas são possuídas por um santo ou um Deus, que é o seu patrono e guardião, diz-se que ele ou ela desce na sua cabeça e a cavalga, depois de ter usado seu corpo, dança e fala. Assim, também se pode perceber a forte influência que essas mulheres têm entre seu povo, são intermediárias dos deuses. Vê-se a visão de que nenhum homem “direito” deixará que um deus cavalgue, a menos que não se importe de perder a sua virilidade.

Em *A cidade das mulheres* (LANDES,1967) é interessante também ver a proliferação dos terreiros de Candomblé e a visão que o povo baiano, adeptos da religião, tinham sobre a mesma.

Os negros sempre se orgulharam da sua história como escravos – e o candomblé era uma criação dos escravos. Havia uma razão para orgulho, pois foram os negros que tornaram produtivas as florestas e as minas; além disso comandaram regimentos do exército e até mesmo lutaram

vigorosamente contra as autoridades para conquistar a liberdade (LANDES, 1967, p.48).

Landes, ainda em seu texto, direciona o olhar para a importância da mulher no meio dos terreiros sempre trazendo a citação das mesmas, rodeadas de muito respeito e necessidade naquele espaço, as mulheres têm um papel importantíssimo na participação dos rituais afro-brasileiros.

Percebo que há autonomia, irreverência e poder, além de não haver uma castração no sentido da sexualidade feminina nesse meio cultural, ou seja, uma liberdade imensa. Percebi tais coisas, pesquisando a importância dos contos africanos das labás, orixás femininos. No conto de Oxum, por exemplo, pela proibição da participação nas reuniões que decidiam tudo no mundo, realizadas pelos outros orixás masculinos, Oxum por ser deusa da fertilidade, decide que tudo ficará infértil acabando com a vida na terra, mar e em todo lugar que houvesse vida. Os orixás desesperados procuram por ajuda e são aconselhados a incluírem Oxum nas reuniões por sua importância na terra. Só então é percebido que sem Oxum não há vida e que a presença dela é fundamental para o acontecimento e decisão sobre o mundo. Podemos ver a força e coragem da Pomba Gira³. Maria Mulambo que, em seu conto mostra sua grande coragem ao se libertar das mãos de um casamento forçado com um rei, anos mais velho que ela, foge com o amor que conheceu na vila onde morava. Além de muitos outros, podemos observar essa força explícita nos contos afro-brasileiros sobre mulheres.

3. A representação da mulher negra nos meios de comunicação

A literatura voltada para o público infantil e juvenil, surgiu no Brasil no final do século XIX e início do século XX, já os personagens negros só vieram aparecer no final da década de 1920 e início da década de 1930. As histórias nessa época mostravam as condições subalternas da personagem negra. Na maioria das narrativas, elas não possuíam conhecimento do mundo da escrita, considerado erudito, apenas repetiam o que ouviam de outras personagens, como se não tivessem ideias e pensamentos próprios (SOUZA, 2016, p.187).

³ É uma entidade considerada um Exu feminino, que atua, e é muito cultuada na Umbanda e Candomblé.

No século XXI, ainda podemos ver claramente esse preconceito enraizado que está fincado nos desenhos, livros, filmes, personagens de quadrinhos, entre outros meios de comunicação. É claro que atualmente isso repercute fortemente, como por exemplo, nas novelas televisivas como em *Malhação*, na novela global na série de 2016 onde colocaram a primeira personagem negra principal da história dessa novela específica, sendo que ela era doméstica e do nordeste do Brasil. Podemos perceber aí dois estereótipos preconceituosos e racistas onde o lugar da mulher negra é como doméstica e nordestina.

No programa global de comédia *Zorra Total*, também temos a imagem que retrata a personagem Adelaide, que foi uma personagem criada, reproduzindo um conjunto de estereótipos racistas, historicamente construído para apresentar negras/os. Esses personagens têm um dialeto “negro favelado” e no jeito confuso em que a personagem se encontra, no qual a personagem não entende nada e parece drogada e sempre está disposta a entrar em confusões. Outro exemplo de preconceito em imagens televisivas, são os comerciais de cerveja, que sexualizam o corpo feminino negro.



Figura 1. Adelaide, personagem do *Zorra Total*, 2012.



Figura 2. Propaganda da cerveja Devassa, 2010.

Chimamanda Ngozi Adichie, uma escritora nigeriana e reconhecida como uma das mais importantes jovens autoras afroanglófona, está tendo sucesso em atrair uma nova geração de leitores de literatura africana. Em uma de suas palestras comenta o perigo quando existe uma verdade única. A autora explica que isso acontece quando uma verdade local se torna única e absoluta, não se conhecendo nada em volta para se ter como referência.

Sendo assim, repetir essas verdades absolutas torna o preconceito natural, ou seja, naturaliza-se o preconceito. Chimamanda lembra, com clareza, a sua infância quando lia muitas fábulas e histórias em quadrinhos, nas quais os/as personagens representados ali eram brancos de olhos azuis. Mas, como podia ser verdade se ela estava na Nigéria e a grande parte da população é negra? Conforme a autora foi crescendo, percebeu que podia criar suas próprias histórias, com personagens negras e negros, apresentando assim o seu povo. A verdade única é realmente perigosa. Como uma criança negra pode se sentir representada, se em todo meio social a imagem de uma pessoa negra é ridicularizada como vimos na Zorra Total? Ou sexualizada e colocada em uma situação financeira social abaixo dos outros personagens, como em Malhação? Como pode uma criança negra se sentir aceita e querida se tudo em sua volta diz não a seus traços, cabelos, cor e cultura?

Percebendo isso, pode concluir que a representatividade é de extrema importância para que a criança negra se identifique e assim possa se encaixar no meio social em que vive além de auxiliar em sua autoestima.

Nilma (2007) diz que, durante séculos de escravidão, a perversidade do regime escravista materializou-se na forma como o corpo negro era visto e tratado. A diferença impressa nesse mesmo corpo pela cor da pele e pelos demais sinais diacríticos serviu como mais um argumento para justificar a colonização e encobrir intencionalidades econômicas e políticas. Foi a comparação dos sinais do corpo negro (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo) com os do branco europeu e colonizador que, naquele contexto, serviu de padrão de beleza e de realidade que nos persegue até os dias atuais.

Será que esse padrão está presente nas escolas? A existência de um padrão de beleza que prima pela “brancura”, numa sociedade miscigenada como a nossa, afeta ou não a nossa vida nas diferentes instituições sociais em que vivemos? Essas representações estão presentes na escola? Como?

Nenhuma criança gostaria de se identificar com algo que é ridicularizado e a busca pela perfeição e pelo branqueamento acontece quando não se aceita o seu cabelo como ele de fato é, seja crespo ou cacheado. Maria Aparecida Silva Bento (2002, p.25) diz que no Brasil,

o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais e que na descrição desse processo, o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo de inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos.

Em minhas memórias de infância, lembro-me que o normal era ter os cabelos alisados, cabelo com volume não era algo de desejo da grande maioria das meninas da escola e vizinhança. Passei a maior parte de minha vida escolar indo para a escola com os cabelos amarrado em rabo de cavalo com bastante creme, com vergonha do volume do meu cabelo.

Muitas vezes, ouvia de meus familiares quando era criança: “Seu cabelo está estressado demais”, quando eu acordava e tinha o costume de andar pela rua. “Devia ter um calmante para ele”; “Seu cabelo é volumoso demais”, cresci ouvindo coisas como essas ou perguntas como: “Você não tem um pente em casa para pentear o cabelo?”

Sobre a estética negra e em relação à religiosidade afro-brasileira, posso concluir que a abolição da escravatura aconteceu, porém, os negros continuam sem liberdade. Como uma criança negra ou de alguma religião afro-brasileira deve se sentir em relação a si mesma, levando em consideração a todos os padrões impostos pelo branqueamento? Como ela se sentiria ao ser rechaçada pelos discentes e até mesmo pelos próprios professores/as, coordenadores e toda equipe escolar? Assumir que se é de religiões afro-brasileiras e se sentir bem com seus traços é um ato de resistência.

4. Catarse a/r/t/ográfica e livro sobre os contos infantis

No presente trabalho, trago uma metodologia de pesquisa a/r/tográfica que em resumo se consiste no ser artista, pesquisador e professor, numa produção contínua de conhecimento resultando em um material didático, que no caso foi produzido por mim. A pesquisa a/r/tográfica exige então um campo de pesquisa vivo, ou seja, as vivências pessoais experimentadas que podem ser conversadas com autores e artistas. Rita L. Irwin e Stephaine Springgay (2008, p.138) dizem que essa metodologia de pesquisa “não está sujeita a critérios estandardizados, antes permanece dinâmica, fluida e em constante movimento”. Sendo a pesquisadora, artista e autora de sua própria produção, vivenciando todo o trabalho de pesquisa, concluí que minha ideia inicial contemplava essa metodologia em questão. A a/r/tografia, segundo Meskimmom (*Apud* Rita L. Irwin e Stephanie Springgay, 2003, p.139) “transforma radicalmente a ideia de teoria como um sistema abstrato distinto e separado da prática”.

Em vez disso, a teoria é entendida como um intercâmbio que é reflexivo, responsivo e relacional, que está em contínuo estado de reconstrução e conversão em produção artística. Assim, tanto a teoria como a prática, convertem-se em espaço vivo e corporificado de pesquisa.

Em meu projeto artístico final, que é o livro didático das labás, demonstro claramente o interesse em incluir tal temática para dentro do âmbito escolar, sem o cunho religioso, mas sim cultural, contemplando a lei 10.639/03

[...] que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do ensino fundamental e médio, essa decisão resgata historicamente a contribuição dos negros na construção e formação da sociedade (DCN, Brasília, 2005).

Com esta pesquisa, objetivo alcançar escolas, leitores, leitoras e transformá-la em ferramenta metodológica sobre diversidade e educação das relações etnicorraciais, respeitando e considerando todas/os adeptos/as das religiões de matrizes africanas que frequentam as escolas. Se ao menos uma pessoa, diante de todas as outras, for afetada pelo conhecimento colocado neste trabalho, sentir-me-ei eternamente grata.

A temática afro-brasileira do livro paradidático que eu criei é embasada em experiências e inquietações de minha infância, que será discutida logo adiante. As aquarelas foram escolhas de carinho pela técnica, que instiga a fluidez imaginativa do/a leitor/a. Acredito que as imagens constroem uma caixa de memórias na experiência de cada ser. Segundo Martins (2008, p.85), as memórias “organizam o tempo em um trânsito em que as lembranças ganham mobilidade e deixam de ser um passado estático, criando um fluxo entre presente, passado e futuro”.

É com intuito de compartilhar conhecimento a fim de lutar contra a ignorância sobre as religiões afro-brasileiras, que ilustro com as mais variadas cores, histórias de mulheres autônomas, donas de si, poderosas, empoderadas, negras e belas de todas as maneiras: as labás, do sagrado feminino afro-brasileiro. Que diz respeito a muitas de nós, mulheres, que temos nossas lutas diárias; aos adeptos de religiões afro-brasileiras e; a todos que lutam por essa causa, que dão as mãos, de alguma maneira, para lutar contra a discriminação da cultura afro-brasileira nos âmbitos escolares.



Imagem 4. Imagens dos livros Oxum e Iemanjá, Giselle, 2014/2018.

Uma comunidade de prática a/r/tográfica é uma comunidade de investigadores que trabalham como artistas e pedagogos comprometidos com o engajamento pessoal dentro de uma comunidade de pertença (IRWIN, 2008, p 160).

Por ser docente, pesquisadora e artista, percebo a necessidade de se aplicar uma metodologia positiva de assuntos afro-brasileiros para dentro de sala de aula, e percebendo a necessidade de representatividade a a/r/tografia contempla todos os interesses dessa pesquisa em questão.

5. Processos de conhecimento e fortalecimento acerca das questões raciais.

Foi em meu segundo período da faculdade, em 2014, que descobri sobre o que eu queria pesquisar em meu TCC, em um componente curricular chamado Expressão Plástica Infantil. Para o encerramento da disciplina foi sugerido um trabalho final que consistia na criação de um brinquedo que fugisse às normas da sociedade atual. Pensei durante muito tempo, até que passei a andar em livrarias e pesquisar por livros infantis, e me veio a ideia de procurar livros que retratassem uma temática afro-brasileira, não achei nenhum. Passei perto de uma seção religiosa que fica dentro das infantis e encontrei livros religiosos cristãos e católicos de todos os tipos, foi daí então que passei a procurar livros infantis sobre religiões afro-brasileiras, nenhum foi encontrado. O pior era perguntar aos vendedores e perceber em seus rostos a expressão de estranheza pelo meu interesse por tal temática.

Refleti de o porquê me inquietar com essa temática, e comecei a acessar memórias de minha infância, memórias que há muito tempo não acessava porque o assunto não vinha à tona, mas ele finalmente veio.

Desde minha infância existia em mim uma extrema curiosidade perante às religiões de matrizes africanas. E as memórias da infância me chegaram claras. Existe até hoje um terreiro perto de minha casa, onde cresci ouvindo pontos, que são os cânticos das diferentes religiões de matrizes afro-brasileiras. Ao mesmo tempo, recordei as reclamações de meus pais por estar no quintal de casa tentando ouvir os atabaques que soavam aos finais das tardes. Reclamações que alegavam que esse tipo de coisa era do “diabo”, que nada de bom vinha dessa religião. Quando somos crianças o medo do desconhecido tem um peso tremendo, o que me fazia sentir como se estivesse fazendo algo muito errado. Além desse medo do desconhecido me vinha uma

curiosidade. Afinal, seriam realmente aqueles atabaques tão bons de serem ouvidos, serem louvores às coisas do mal? Perguntava-me quando criança.

Desde então, eu passei a ler, pesquisar e ouvir mais sobre a temática afro-brasileira, por meio da religiosidade. Pude adentrar em um universo cultural muito rico e percebi que, afinal, aquelas afirmações sem fundamentação de minha infância, não passava do medo do desconhecido, o medo do outro.

Apenas quando adentrei no mundo da universidade passei a ter muito mais conhecimento, participei do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros) onde fui monitora durante dois anos, ficando responsável pela parte artística do núcleo, organizadora de eventos, grupo de estudos, entre outras coisas. Passei a conviver com um grupo de pessoas que são adeptos das mais diversas religiões de matrizes africanas: Jurema, Santo Daime, Candomblé, Umbanda, sobre as quais sempre que podia conversava e compartilhava a proposta deste trabalho em questão com o grupo do NEAB.

Esse medo do outro é histórico, quando os donos de engenho viam os negros escravizados tocando os atabaques, cantando e louvando aos Orixás, alegavam que os seus deuses eram do diabo.

Stella Caputo, jornalista e escritora, aborda questões sobre educação nos terreiros, em um de seus livros (CAPUTO, 2012, p.246) faz um relato e desabafo muito forte, no qual uma professora foi impedida de aplicar um livro para ser estudado com lendas de Exu em sala de aula por fazer “apologia ao diabo”. Stella nos propõe a reflexão: “Por que Jesus pode entrar na escola e Exu não pode?”

O ocorrido provoca outras perguntas. A professora silenciada lecionava literatura. Digamos que ensinasse História da África. Como ensinar essa disciplina tornada obrigatória? Amputando suas culturas, entre elas o candomblé e seu riquíssimo panteão de orixás? Alguém questiona quando a disciplina de História fala do catolicismo? Da reforma protestante? Esses conteúdos fazem parte do ensino regular de História (por isso, entre outras coisas, o Ensino Religioso não é necessário). As culturas com suas religiões também fazem parte do ensino de História da África. Como é que vai ser? Pais e professores arrancarão as páginas desses livros? Ou eles já serão confeccionados mutilados pelo racismo? Para encerrar este capítulo respondo com a saudação ao Orixá excluído da

escola: **Larooyê, Exú!** Para que ele traga mais confusão e, com ela, o movimento, a comunicação e a transformação onde reina (CAPUTO, 2012, p.246).

Gostaria de relatar algumas experiências que tive relacionadas ao racismo e à intolerância religiosa, mesmo não sendo adepta de nenhuma religião. Uma delas aconteceu quando saí de casa vestida toda de branco. Estava com uma saia rodada longa. Acho saias desse tipo um charme! E uma blusinha branca de algodão com chinelo de couro. Chegando na parada de ônibus resolvi ouvir música com fones de ouvido, olhei em volta e avistei uma senhora, do outro lado da rua, olhando-me.

Atravessou a rua, encarando-me analisou-me dos pés à cabeça, com um olhar de desdém e veio em minha direção. Achei um pouco estranho, pois de primeira, pensei que ela me conhecesse, mas não me recordava dela de lugar algum. Depois disso, o inesperado aconteceu: ela para em minha frente e começa a falar. Todos em volta, que estavam na parada de ônibus, fitaram seus olhos para a cena que ocorria ali. Não entendendo bem o que estava sendo dito a mim, tirei os fones dos ouvidos e resolvi prestar atenção ao que ela estava falando, ouvi o seguinte: “Deus tá vendo o que você anda fazendo, viu?! Coisa ruim! Vai pros teus xangô, vai!” Virou o rosto, olhou para o chão e viu um fio de eletricidade que estava molhado, pegou-o e o sacudiu em minha direção. Foi embora com uma expressão de raiva muito grande. Fiquei sem reação no momento. Mas, ao subir no ônibus que, logo após o ocorrido, chegou um turbilhão de sentimentos e pensamentos tomaram conta de mim.

Uma outra situação que me aconteceu, foi quando estava no metrô e vi duas pessoas que estavam saindo, e enquanto caminhavam olhavam para mim e uma delas disse em voz alta; “tem pente em casa não, é?!” Começaram a rir e foram embora. Ou quando estava sentada, em outro momento, aguardando o metrô na estação e um homem passou por mim xingando meu cabelo, nessa situação específica tomei uma atitude de falar com guardas para saber o que poderia fazer diante do racismo que havia sofrido e uma confusão aconteceu. O homem se desculpou, mas não pude levar adiante, pois ninguém havia concordado em ser testemunha, mesmo muitas pessoas tendo presenciado o acontecido.

Esses e mais outros acontecimentos me chamam muita atenção. Afinal, mesmo não sendo de religiões afro-brasileiras aquela situação em que eu estava vestida de branco mexeu muito comigo e todas as minhas referências etnicorraciais fazem com que as pessoas reajam de forma violenta e preconceituosa sem saber nada da pessoa que está sendo agredida.

Se o que aconteceu comigo foi porque eu apenas estava vestida de branco, imagino o que os praticantes de religiões afro não passam? Se meu cabelo incomoda em determinados ambientes, o que outras mulheres negras com seus cabelos crespos, cacheados, volumosos não sofrem? Esse branqueamento que está presente no cotidiano das pessoas, é ridículo, é retrógrado. Porém, o que falar de um país com uma dívida histórica social, econômica e política com o povo negro?

Como havia comentado, passei a conviver com pessoas adeptas das religiões afro-brasileiras. Nos dias em que estava na monitoria do NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro) conversava com uma colega, Flor⁴, que é do Candomblé, estudante do curso de Geografia, negra, periférica, mãe de 3 filhos, com 26 anos atualmente. Ela me contou das discriminações sofridas por Maria, sua filha mais velha de 11 anos, também do candomblé, na escola de bairro perto de onde mora, em Paulista, por causa de sua religião.

Em entrevista feita por mim com Maria, ela afirmou que em seu 3º ano do ensino fundamental onde tinha apenas 8 anos, estava na aula de religião, quando a professora afirmou que “toda religião tem que ter uma bíblia para ser uma religião de verdade”, incomodada com a afirmação e fazendo ligação com sua vivência religiosa no terreiro em que frequenta, comentou em resposta a afirmativa que “a minha religião não tem bíblia”, a professora insistiu: “então não é religião, pois toda religião deve ter uma bíblia”. Maria ficou muito triste com o que aconteceu na sala de aula, diz ter chorado muito no recreio e ficou com muita vergonha do ocorrido. Chegando em casa, Maria relatou à mãe o acontecido que tomou atitude sobre essa questão.

⁴ Utilizarei nomes fictícios para preservar a identidade das pessoas em questão, sendo Flor, minha colega da UFPE, e Maria sua filha.

Flor, mandou um recado para a professora dizendo que a mesma constrangeu a criança na frente de todos outros estudantes que estavam presentes, afirmando que a professora afirmou que toda religião deveria ter uma bíblia. Flor explicou ainda que nem toda religião é de base judaico cristã.

Outra situação também constrangedora foi quando a escola pediu para os pais que as crianças levassem algum objeto religioso, entre parênteses, a sugestão “(Bíblia)”. Incomodou novamente a família de Flor, pois no Candomblé, são muitos os objetos que têm ligação religiosa, mas não tem bíblia. Foi aí que Flor tomou a atitude de abrir um processo na justiça contra a ação da professora e o não cumprimento da lei 10.639/03, que obriga o ensino da história e cultura africana nas escolas. Processo que só foi aceito três anos mais tarde, no tribunal. Onde a pessoa responsável pelo ato, ou seja, a professora que constrangeu Maria em sala, não compareceu, quem estava lá na audiência eram a diretora e o irmão da mesma. O Juiz propôs para que não houvesse punição, a diretora haveria de tomar algumas atitudes para o cumprimento da lei e a mesma aceitou que a escola passaria a ter mais material sobre a cultura afro-brasileira, mais eventos e apresentações sobre o art. 2º da lei 10.639/03 que estabelece que

Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística e de Literat^{as} Histórias Brasileiras. 45

E o artigo 26-A nos diz que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

A história sobre a escola está na justiça pelo não cumprimento de uma lei, repercutiu muito na escola particular do bairro em que Maria estuda.

Só depois desse acontecimento, a diretora decidiu produzir mais eventos sobre a temática e ampliar a biblioteca com apenas um livro, o “Anasi, velho sábio”, (Jean-Claude Götting e Rosa Freira D’Aguiar), da Companhia das Letrinhas, observa Maria. Ainda sobre esses acontecimentos discriminatórios, Flor relata mais um episódio que houve depois de todos esses momentos. Como a escola agora tem a obrigatoriedade no cumprimento legal da lei, houve uma

apresentação sobre os países africanos, onde cada turma ficou responsável por apresentar e falar de alguns países, mostrar a cultura, gastronomia, dança, músicas, costumes e uma professora sugeriu que os estudantes utilizassem trajes típicos de cada local. Foi aí que mais uma problemática ocorreu. Muitas mães se incomodaram com esses trajes e protestaram alegando serem roupas do diabo e ameaçaram denunciar, segundo elas: o “absurdo”.

Além de tudo isso, no meio social de Maria, existem também as amigas que estranham a sua religião. Um comentário que paira nas suas memórias tristes, aconteceu quando uma amiga sua disse para “parar de frequentar essa religião, pois é a religião do diabo!” As tentativas de convencimento do contrário não persuadiram a amiga, ocasionando uma situação de mal-estar entre elas.

Diante das situações supracitadas, trago Rocha (1998, p.7) que afirma que:

No mais das vezes, o etnocentrismo implica uma apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta. Pode colocá-lo como “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento”.

Ou seja, significa que tudo que não me pertence, que não me diz respeito, não merece sequer existir. A falta de empatia com o outro, essa insensibilidade, mostra o quão retrógrado é o pensamento na maioria dos brasileiros. Vivemos num mito da democracia racial, a democracia racial acontece, quando existe a ideia de que racismo não existe, mas o tratamento de uma pessoa negra e uma pessoa branca em uma loja é diferente. Digo isso por experiência própria, já entrei numa loja da Prada e fui seguida pelo guarda. Não só eu tenho exemplos como esses mas, todos meus conhecidos negros. O racismo velado apenas quer que todos pensem que superamos o erro absurdo que foi a escravidão, quando ainda temos marcas e atitudes tão violentas quanto naquele período. São muito atuais a discriminação e o racismo, o pior é o ocultamento dessa problemática. A mídia mostra um Brasil de todos, onde a cor não vai afetar a sua vida, afinal “somos todos iguais”. Rocha (1988, p.9) afirma que “Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença”.

Tenho um desejo de que nossas crianças, um dia, não se envergonhem pelo que são, nem pela religião que carregam e nem pelos seus cabelos crespos. Mas, sim que tenham orgulho, que saibam de sua ancestralidade e que assim, sejam adultos fortes e confiantes deles mesmos, não se importando com os padrões históricos de branqueamento. Que o preconceito e o racismo cordial (racismo que acontece de forma “sutil” e frequente no Brasil), diminuam e façam com que as pessoas entendam e aprendam a respeitar as diferenças. Não somos todos iguais, somos todos diferentes.

A diversidade é norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, ainda, diversidade biológica. Algumas dessas diversidades provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas (as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais”). Como forma de diversidade é hoje recebida na escola, há a demanda óbvia, por um currículo que atenda a essa universalidade (LIMA *apud* GOMES, 2006, p.17).

6. Dos entusiasmos às dificuldades encontrados na observação

Meu primeiro estágio obrigatório, aconteceu no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco CAp - UFPE, com a turma do 8º ano A. A professora supervisora, que ficou responsável em acompanhar o estágio, se formou em Licenciatura em Educação Artística e fez especialização em Artes Plásticas pela UFPE, mestrado em Antropologia (UFPE) e Doutorado em Ciências Sociais, pela PUC-SP. No meu primeiro dia de observação dentro do espaço escolar foi bastante excitante, cheguei cedo e fui direto para biblioteca ler o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPPI) e escrever o que me chamasse atenção, comentando o mesmo.

No decorrer de minha leitura, percebi nomes familiares dos quais já havia lido e me habituado quando cursei determinados componentes curriculares do curso, tais como Veiga (2011), Vasconcelos (2005), Luckesi (2008), Libâneo (2003), Hoffman (1995; 1991) dentre outros, feito isso passei um tempo na biblioteca

aproveitando o que pude, já que à tarde seria meu primeiro dia de observação da turma.

Conheci a professora responsável pela turma antes de entrar para a observação e tivemos uma pequena conversa sobre como seria proveitoso para ambas esse estágio. Foi-me deixado claro, que eu não entraria em sala sem o plano de aula em mãos para minha regência, devido a acontecimentos e experiências ruins passadas com estagiários anteriores a mim. Concordei com ela e afirmei que comigo não teriam problemas, pois me comprometeria com o estágio de forma séria. Logo depois, entramos na sala e de fato, minha primeira experiência, dentro de sala, estava realmente acontecendo.

Eram trinta estudantes, e a turma era dividida em dois grupos de quinze, que cursavam música e artes visuais respectivamente: o grupo A que tem aulas nas segundas-feiras e o grupo B nas sextas; quando o grupo A está na aula da segunda de Artes, o grupo B está na aula de Música, e assim muda na sexta. Porém, nesse meu primeiro dia, todos estavam na aula de Artes, o professor de Música havia ficado doente e a professora ficou com todos da turma para que não prejudicasse ninguém. Apresentei-me aos estudantes como estagiária e que estaria com eles durante um determinado período de observação e depois iria reger algumas aulas. Havia muita agitação, pois, eram trinta estudantes em uma aula onde havia sido planejada para quinze, porém a docente conseguiu reger bem, em todos os momentos. No primeiro momento da aula, foi apresentado três imagens diversificadas, sendo elas, “A Fonte”, de Marcel Duchamp, “Cristal”, de Nazareth Pacheco, e a “Igreja Matriz de Nossa Senhora do Pilar” de 1728, e pediu para que os estudantes escrevessem o que sentiram ou pensaram no momento em que viram as imagens. Depois ela recolheu o que havia sido escrito e guardou consigo.

Nesse primeiro momento, lembro-me de um dos textos de Hernández (2007), trabalhado, em sala de aula, que teve como finalidade evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais.

A professora me informou que esse tipo de atividade contribui para observar o crescimento e ampliação de visão artística de cada estudante, visto que no primeiro momento foram confrontados com imagens que não estão habituados.

No segundo momento, foi proposto uma brincadeira, onde foi explicado o conceito de “metáfora”, depois um tipo de sorteio com o nome de todos e assim distribuiu-se entre os estudantes e pediu para que cada um escrevesse uma metáfora com o nome do colega de sala, porém, só podia ser uma coisa boa.

Houve um momento de leitura de todas as metáforas e reflexão sobre isso, os estudantes foram muito participativos e animados em relação a tudo. E até fui chamada de “professora” por um deles, o que inicialmente foi estranho, mas me peguei pensando: *“bem... é isso mesmo, ué”*.

Foi observado pela professora, que na fala e na escrita de alguns estudantes, a dificuldade de se elogiar e receber elogio foi grande. Esse assunto rendeu o diálogo e debate até o final da aula. Depois dessa primeira aula com todos e observando as outras aulas percebi que a docente trabalha com uma metodologia bastante dinâmica, dando voz aos estudantes, o que faz com que os debates sejam interessantes. Sobre as práticas didático-pedagógicas vistas em sala, a transdisciplinaridade é estimulada entre os discentes, articulando vários tipos de elementos artísticos, subjetivos, sentimentais e muitos outros. Uma nova compreensão de realidade vai se formando.

Em momentos em que todos falavam ao mesmo tempo, por exemplo, a professora dizia: “irei respeitar minha fala, sendo assim, aguardarei vocês fazerem silêncio”. Os estudantes compreendiam o sentido de respeito à fala do outro e cada um fazia sua parte. Observando outras aulas, percebi que os estudantes levavam isso consigo. Um dia, estava em uma aula de geografia e a turma se descontrolou fazendo muito barulho, até que uma estudante comentou: “mas que falta de respeito minha gente! Respeita a fala da professora!” Ela levou o conhecimento trabalhado na aula de Artes para outras situações. Observei também, que favoreceu a compreensão mediante a aprendizagem nessa estratégia de interpretação do que seria o respeito a fala do outro. Hernández nos diz que:

Uma interpretação que não é só verbal ou visual, mas sim une e vincula esses dois processos. Processos que vão além dos objetos, pois interpretar implica relacionar a biografia de cada um com os artefatos visuais, com os objetos artísticos ou produtos culturais com os quais se relaciona. (HERNÁNDÉZ, 2000, p.49)

A docente conseguiu em um primeiro momento, confrontar os estudantes com imagens e fazê-los se indagarem sobre o que aquelas imagens os fazem sentir, juntamente com a palavra metáfora relacionando-a com todas os estudantes da turma.

Em meu período de observação aconteceu algumas coisas que vieram dificultar o estágio. Os feriados do ano de 2017, caíram bem nos dias em que estaria no CAP, atrasando assim as aulas e, conseqüentemente, a minha regência; e outros contratemplos vieram a atrapalhar os horários, mas ao fim, deu tudo certo. Para criar um vínculo com os/as estudantes, passei a frequentar aulas de diversas disciplinas e continuei indo às aulas, mesmo depois de meu período de observação ter acabado. Acredito que ter decidido isso foi essencial para o vínculo positivo com os estudantes; o que foi comentado no último dia, dizendo que tive uma relação ótima com eles, pois criei um vínculo bom com todos.

Interagia com a grande maioria dos estudantes na hora do recreio, ou antes das aulas começarem. Com o tempo eles passaram a me ver como uma pessoa da qual podiam confiar e me chamavam para: conversar sobre problemas pessoais, perguntar minha opinião sobre determinados assuntos, tocar uma música que compôs e falarem de suas experiências sobre determinada situação. Assim, fui criando um laço muito forte com os estudantes do CAP. Tentei contemplar a todos para que nenhum deles se sentisse com tratamento diferenciado. Os meninos por exemplo, falam muito de jogos e eu tenho uma experiência com alguns, o que foi bem essencial para que eu conseguisse ter um contato mais direto e não formal. Além disso, algumas meninas também se interessavam por isso e ficaram muito felizes por eu também gostar de tais temas. Nesse laço que estava criando com eles busquei falar de assuntos que conversassem com a personalidade e particularidade de cada um/a.

6.1 Momentos de reflexão e construção do projeto

Tive momentos de conversas com a professora e dentre eles, conversamos primeiramente sobre o cronograma de aula dela e dos meus interesses de assuntos que poderiam vir como projeto para as aulas de regência. Os

assuntos que eram pretendidos trabalhar no semestre eram, Barroco, Rococó, Romantismo, Realismo, conceito de cor, textura, fotografia, collage, livro de artista, dentre outros, e foi proposto para mim que eu pensasse formas de trabalhar em cima dos assuntos do programa e fazer um levantamento de carga horária dos dois grupos, para quando pensasse no que fazer, entregasse o plano de aula para discussão.

Tinha uma pesquisa que envolvia assuntos etnicorraciais e gostaria de implementar na carga horária, mas não sabia como, foi quando um fato que me deixou pensativa aconteceu. Um dia levei meus desenhos para mostrar aos estudantes que haviam me pedido, já que nas conversas eu deixei claro que desenhava e que tinha uma produção artística, eles então me pediram para que eu trouxesse algumas de minhas produções para mostrar. Separei em casa alguns desenhos que fiz há algum tempo, quando tinha a idade deles, mais ou menos, e fiz uma linha do tempo até os atuais. Sendo que alguns discentes não conseguiram ver. Havia guardado minha pasta no NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro), onde era monitora, na época, e esses estudantes que não viram pediram para me acompanhar até o NEAB. Chegando no local, viram a pasta com minhas produções e quando estavam para ir embora, um deles olhou ao redor da sala e se deparou com um calendário onde tem uma foto de uma Mãe de Santo. Ficou curioso com a imagem, observou por um tempo e perguntou: “*essa mulher é daquela religião do demônio, é?*” Não me espantei com a pergunta e tentei explicar, de forma resumida, desmistificando essa afirmação. Essa foi a pergunta que me motivou a fazer o projeto.

No PPPI do CAP, diz que há a valorização da cultura afro-brasileira, com projetos voltados a essa temática, e de fato, acontece. No tempo em que estive como estagiária, houve rodas de diálogos, debates, cartazes espalhados sobre a valorização da história e cultura afro-brasileira.

O PPPI é sempre um projeto inacabado que vai se reconfigurando de acordo com a percepção das novas demandas e anseios da instituição, ou seja, é um projeto que está sendo revisitado e aperfeiçoado constantemente por todos que fazem parte da comunidade escolar (Vasconcelos, 2005).

Resolvi tratar de diversidade cultural a partir do acontecimento no NEAB. A docente me falou que diversidade é trabalhada no 9º ano, e pude ver uma

semana de consciência negra sem ser em novembro, onde foi espalhado pela escola cartazes, houve debates e imagens problematizando essas questões. O maior problema para mim, é que eu tinha ideia do que eu queria trabalhar, porém não fazia ideia de como trabalhar, pela minha experiência zero, afinal, o CAp foi minha primeira experiência como docente. Nilma Lino Gomes (2007) compreende a diversidade do ponto de vista cultural como a construção histórica, cultural e social das diferenças. E como poderia trabalhar essas diferenças?

Meu ponto de partida inicial foi pensar no que tenho de mais familiar em minhas pesquisas, minha zona de conforto que são as religiões afro-brasileiras.

O discurso, a compreensão e o trato pedagógico da diversidade vão muito além da visão romântica do elogio à diferença ou da visão negativa que advoga que ao falarmos sobre a diversidade corremos o risco de discriminar os ditos diferentes (GOMES, 2007, p.19).

Nilma Lino Gomes (2007), pedagoga brasileira, fez-me refletir sobre as práticas pedagógicas no que diz respeito à diversidade cultural e que me serviu como apoio pedagógico. Compartilho das mesmas inquietações e as trouxe para melhor acrescentar ao projeto que foi aplicado no CAp. Depois daquele acontecimento no NEAB (Núcleo de Estudos Afro-brasileiro) onde o estudante me indagou sobre a mãe de santo, fiquei me questionando e me senti contemplada com a seguinte fala da Nilma (2007):

Que concepções de diversidade permeiam as nossas práticas, os nossos currículos, a nossa relação com os estudantes e suas famílias e as nossas relações profissionais? Como enxergamos a diversidade enquanto cidadãos e cidadãs nas nossas práticas cotidianas? (GOMES, 2007, p.19).

Minha primeira experiência com a docência, na regência, foi gratificante com os dois grupos, pois os mesmos se mostraram participativos, animados e muito interessados no conteúdo que apresentei. Não nego que fiquei bem nervosa, no início, sensação que passou pouco tempo depois. Acredito que acompanhar as aulas, mesmo depois de meu período de observação, fortaleceu os vínculos e fiquei à vontade. Para a primeira aula, levei imagens do artista Carybé, Marisa Varela e duas imagens de meu livro ilustrado. Foi realizada, em sala, uma leitura dessas imagens: o que elas diziam de seus autores? Qual era a

relação entre as imagens apresentadas e a vida dos artistas? E qual a relação entre as imagens e os estudantes?

Abaixo as imagens que apresentei em sala:



Imagem 5. Acarajé de Iansã, Carybé, série 1940-1980/ Sem título, Marisa Varella s/data.

Para minha segunda aula, falei sobre a experiência religiosa dos artistas apresentados juntamente com a minha visão de mundo e minhas crenças, também abordei meu interesse sobre as religiões afro brasileiras, meu intuito com os debates e discussões sobre elas. O meu objetivo era que cada um escutasse o que o outro tinha a dizer e, assim, ocorresse a ampliação do respeito pelo que o outro acredita.

Sobre as discussões dentro de sala de aula, Libâneo (1992) afirma que “a forma de trabalho educativo é o grupo de discussão a quem cabe autogerir a aprendizagem, definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades”.

Neste dia começou assim um debate sobre o que eles/as acreditavam especificamente para depois experimentarem na aquarela e representarem a visão de mundo que se tinham de crença ou religião.

A aula ocorreu muito bem no segundo grupo, já com o grupo um, aconteceu a primeira reação impactante do ser docente. A segunda aula com o grupo um foi bastante intensa. O debate começou com cada um falando de suas crenças.

Só que dessa vez se estendeu mais do que o esperado. Uma das discentes se emocionou ao falar de uma experiência espiritual que teve, e começou a chorar quando viu que uma amiga também se emocionou. Um estudante, que perdeu a mãe aos 4 anos de idade, colocou-se com uma fala bastante emocionante e veio a chorar ao falar da mãe. Muitos da turma começaram a chorar, foi bastante difícil para mim não chorar junto com eles, muito complicado mesmo prender o choro num momento como esse. Mas, vendo essa reação de todos, não sabia muito bem o que fazer, como reverter a situação e a professora que também acompanhava as aulas me auxiliou da melhor maneira possível, acalmando e acalentando todos/as, dando um outro clima para à turma. Ao final da aula, disse que foi uma boa experiência já que acessaram coisas que cotidianamente eles não conversam. Desculpei-me, se acaso alguém tivesse se sentido ofendido ou invadido, mas as repostas quanto a essa discussão foram bastante positivas.

Só na terceira aula que pude dar continuidade a segunda aula, fazendo assim as práticas.



Imagem 6. Estudantes do CAP realizando experimentação com aquarela.

Nessas aulas que aconteceram, sempre perguntava ao final como foi para eles, se havia algo a ser melhorado por mim, e pedia que comentassem o que quisessem sobre aula. Ouvi de uma estudante que a temática de diversidade cultural não é muito falada e abordada e que gostaram bastante de minha metodologia. Foi observado por um estudante também que a maioria da turma

é católica, com alguns poucos espíritas e nenhum das religiões afro-brasileiras. Outro estudante disse que aprendeu que existem muitas verdades e viu como lidar com a diversidade na prática.

Consegui completar a carga horária e realizar os meus objetivos com sucesso apesar de não ter conseguido fazer tudo o que pretendia. Dos assuntos que a docente havia me falado, decidi trabalhar com o conceito de cor e experimentação com aquarela. Meus objetivos eram os seguintes:

- ✓ Pensar sobre questões de crenças e espiritualidade;
- ✓ Compreender diferentes versões de realidades das religiões afro-brasileiras;
- ✓ Compreender o conceito de cor através das obras de Marisa Varela e Carybé;
- ✓ Saber aspectos da vida e obra dos artistas Carybé e Marisa Varela;
- ✓ Desenvolver e experimentar produção com aquarela com o que foi discutido em sala de aula.

Meu processo de avaliação dos estudantes foi formativo. Compreendo a escola como um protótipo da vida e a escola é um lugar onde pode-se aprender a conviver em sociedade de maneira respeitosa, percebo a importância de se discutir assuntos como a diversidade cultural sendo essencial o debate e compreensão de diferenças, além de se trabalhar a alteridade é trabalhado também o ouvir e respeitar a fala do outro. Lerche e Penin nos dizem que:

As influências recebidas por uma pessoa ou grupo vão desde as mais gerais, disponíveis na sociedade em que vive, passando às relacionadas às instituições em que trabalha, estuda ou frequenta, até as que se referem a sua vida privada e pessoal cotidiana (LERCHE e PENIN, 2001, p.38).

Posso concluir que a partir dessa afirmativa, as discussões de sala podem ser conhecimentos que auxiliarão a pensamentos crítico-reflexivos para a vida. Ao final do bimestre, pedi que fizessem uma atividade explicando o que compreenderam sobre a diversidade cultural conforme o que foi discutido em sala. Os resultados foram incríveis e superaram minhas expectativas. Os objetivos foram atingidos. Alguns dos estudantes colocaram que por ser uma

temática “forte” foi algo desafiador para se retratar com aquarela. O fato de eu desafiar os estudantes a pensarem sobre essas questões me fez perceber a importância de mais debates sobre questões de diversidade.

Abaixo, alguns dos relatos sobre o que compreenderam de diversidade cultural nos trabalhos:

Sendo honesta, pensei que o assunto “diversidade cultural” seria abordado de forma diferente, devido a experiências passadas, mas fui surpreendida com a seguinte pergunta, “Qual sua crença? ”, não tinha dúvidas sobre o que eu acreditava, mas estava receosa em tocar nesse tópico, tinha medo que me colocassem numa caixinha, que me rotulassem, mas é justamente aí que a diversidade entra, não dá pra sair separando as pessoas em grupinhos, somos todos diferentes e isso nos faz belos. Quando meu receio passou me encontrei totalmente imersa na roda de conversa, o que foi muito bom! Amei conhecer melhor meus colegas! (Estudante x).

Apesar de sermos diferentes, o legal é aprender a conviver com essas diferenças, a consequência disso é ter amigos saudáveis! (Estudante y)

Além do trabalho escrito, em minha última aula, pedi para que falassem sobre a aquarela que pintaram mostrando a mesma, a todos da turma. Meu objetivo era que eles conhecessem uns os trabalhos do outro. Esse enfoque compreensivo trata de favorecer neles e nelas uma atitude reconstrutiva, ou seja, de autoconsciência de sua própria existência em relação às obras, aos artefatos, aos temas ou aos problemas que trabalham na sala de aula (e fora dela). Para realizá-lo, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias para a compreensão visual.

Apesar de todas as dificuldades encontradas no caminho, minha primeira experiência como docente, acrescentou-me bastante e me fizeram compreender coisas que não existem em texto algum e que só a vivência traz esse tipo de conhecimento.

Produção artística de alguns estudantes:



Imagem 6. Produções de estudantes do CAp.

Uma arte na educação para a compreensão assim proposta requer um campo de conhecimentos interdisciplinares que permita a aproximação às diferentes culturas de outras épocas e lugares (o que implica um conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (o que reclama um conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes meios e recursos nos quais esse conhecimento se projete em novas produções simbólicas (o que constitui a esfera do conhecimento prático) (HERNÁNDEZ, 2000).

7. Questionamentos sobre currículo e relação entre as disciplinas do curso

Na apresentação deste trabalho, afirmo que temos um currículo majoritariamente eurocêntrico no curso de Artes Visuais da UFPE, digo isso pois, em todos componentes curriculares de História da Arte, que contabilizando ao todo são cinco, em pouquíssimos momentos temos contato com a arte africana como um todo, temos sobre a história e cultura egípcia, mas ainda assim não contempla todo leque cultural africano; e apenas dois componentes curriculares que tratam especificamente, “Arte e Diversidade Étnico-cultural” e “Currículo e Cultura”, que chegam a discutir e problematizar algum tipo de questão no contexto geral da temática.

Outras disciplinas sobre essas temáticas em questão, estão espalhadas por alguns centros, e até dentro da própria universidade, percebe-se um enfrentamento e dificuldade de tornar uma disciplina obrigatória apenas por que tem a temática negra. Afirmo isso pela minha experiência onde fui monitora do NEAB.

Bem, é a partir de todos esses fatos que me questiono diariamente, como um lugar que forma docente está preparado para trabalhar conhecimento sobre questões etnicorraciais, se seu currículo é eurocêntrico?

Sobre a teoria do currículo, Silva (2003) nos afirma que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 2003, p.15).

Então, pensar o currículo, é pensar a forma como podemos discutir de maneira crítica, e auto-reflexiva, sobre nossa identidade.

Como podemos perceber, a problemática é mais profunda do que aparenta ser. Se não temos a formação necessária para trazer determinado assunto para dentro de sala, como poderíamos ter um material desconstruído sobre tais questões?

Nilma (2007, p 23), reflete sobre esse fato e afirma:

Ora, se a diversidade faz parte do acontecer humano, então a escola, sobretudo a pública, é a instituição social na qual as diferentes presenças se encontram. Então, como essa instituição poderá omitir o debate sobre a diversidade? E como os currículos poderiam deixar de discuti-la? O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se

realiza por meio de uma relação entre pessoas. (GOMES, 2007, p.23)

Então podemos afirmar que o currículo engloba discussões sobre identidade, conhecimento e cultura e é produzido dentro de um contexto social. Nesse sentido, o currículo não se restringe apenas a ideias e abstrações, mas a experiências e práticas concretas, construídas por sujeitos concretos, imersos em relações de poder.

8. Considerações finais

Dada a importância do assunto, torna-se necessário o desenvolvimento de formas de se implementar a temática afro-brasileira dentro de sala de aula. É com o intuito educativo, comunicativo e artístico que produzi o livro infantil “Iabás: O sagrado feminino”. Com ele pode-se atuar trabalhando em diversos componentes curriculares que permeiam o espaço escolar. Em formas de contação de história, trabalhando criação de personagem e horas de leitura com a turma. Então, é um leque de possibilidades. Meu objetivo maior é publicar e conseguir que algumas escolas adquiram em suas bibliotecas e salas de aula o livro. Esse olhar empático com o outro que busco difundir, de minhas inquietações de infância. Quantas crianças não precisam dessa representatividade? Acredito que muitas, Maria a criança citada neste trabalho, se mostrou feliz, e animada com um desejo de mostrar aos colegas os contos e finalmente dizer que aquela religião que segue, não é coisa ruim, como muitos falam. É apenas uma das muitas que existem em nosso país. A diversidade, começa quando aprendemos que o outro é único também, e que está tudo bem em termos de diferenças, cabe a nós, respeitá-las.

9. Referências

BASTOS, Ivana Silva. A Visão do Feminino nas Religiões Afro-Brasileiras. CAOS _ Revista Eletrônica de Ciências Sociais: Número 14- Setembro de 2009 p.156-165.

BRASIL, Lei 10.639 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio de 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e Branquitude no Brasil. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002, p.25-58.

CAPUTO, Stela Guedes, Educação nos Terreiros: e como a escola se relaciona com crianças de candomblé, Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

DNC, Diretrizes Nacionais Curriculares, Brasília, 2005.

EVARISTO, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos, Belo Horizonte, Nadyala, 2008.

Geledés, 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/historia-da-escravidao-negra-brasil/>>

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GONÇALVES, 2018 <<https://theintercept.com/2018/03/20/livro-racismo-escola-sesi/>>

HERNÁNDEZ, Fernando. Educação da cultura visual: conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

_____. Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch Avaliação: mito e desafio ⁷⁶ uma perspectiva construtivista. Educação e realidade, Porto Alegre, 1991.

_____. Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Porto Alegre: Mediação, 1995.

IRWIN, Rita L. e SPRINGGAY, Stephaine, Artografia, pesquisa educacional baseada em Arte, Santa Maria, Editora UFSM, 2008.

LANDES, Ruth. A Cidade das Mulheres. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1967.

LERCHE e Penin, Refletindo a função social da escola, Fortaleza, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: Democratização da Escola Pública- a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 2003.

LUCKESI, Cipriano C. Avaliação da aprendizagem. São Paulo: Atta mídia e educação. 2008

MARTINS, G. A. Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MELO, Édina Souza de; e BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. Est Aval Educ, São Paulo, v.23, n.52 p.180-203.

ROCHA, Everardo P. Guimarães. O que é Etnocentrismo, Editora Brasiliense, 1998.

ROSADO-NUNES, Maria José. Gênero e religião. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 2, 2005, p. 363-365.

SILVA, Tomaz Tadeu, Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Vagner Gonçalves da. Candomblé e umbanda: caminhos da devoção brasileira. São Paulo: Ática, 1994.

SOUZA, Andréia Lisboa de, A Representação da Personagem feminina Negra na Literatura infanto-juvenil Brasileira, São Paulo, 2005.

TEIXEIRA, Maria Lina Leão. Loroçum – Identidades sexuais e poder no candomblé. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes (Org.). Candomblé: Religião do corpo e da alma: tipos psicológicos nas religiões afro-brasileiras. Rio de Janeiro: Pallas, 2000.

VEIGA, Ilma. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: (Org.). Lições de didática. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VASCONCELOS, O processo de avaliação da aprendizagem escolar na prática pedagógica, São Paulo, 2005.

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

**IMAGENS INVISÍVEIS:
A FEIRA E SEUS ENTORNOS**

Renata Carla de Sá Oliveira

RENATA CARLA DE SÁ OLIVEIRA

IMAGENS INVISÍVEIS: A FEIRA E SEUS ENTORNOS

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

Orientador: Prof^o. Dr^o. Eduardo Romero
Lopes

RECIFE

2018

“[...] pois é preciso provocar sistematicamente confusão.

Isso promove a criatividade; e tudo aquilo

que é contraditório gera vida.”

Salvador Dali

“Fotografar, é colocar na mesma linha, a cabeça, o olho e o coração.”

Henri Cartier-Bresson

“Você não fotografa com sua máquina.

Você fotografa com toda sua cultura.”

Sebastião Sagado

“A câmera não faz diferença nenhuma.

Todas elas gravam o que você está vendo.

Mas você precisa ver.”

Ernst Haas

UMA INVOCAÇÃO: VENHA, VOE E VIAJE

Dedico minhas fotos, frutos destes escritos,
ao espelho cristalino da alma,
capaz de refletir o que eu sinto,
no que está a refletir fora.

RENATA CARLA DE SÁ OLIVEIRA

IMAGENS INVISÍVEIS: A FEIRA E SEUS ENTORNOS

Aprovado em _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof^o. Dr^o. Eduardo Romero Lopes (Orientador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^a. Dr^a. Bete Gouveia
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (UFPE)

Prof^o. Me. Mateus Sá
UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO (UPE)

RESUMO

O trabalho a seguir trata-se de como a produção fotográfica do ensaio *Imagens Invisíveis: a Feira e seus Entornos* que reflete as situações provocadas pela presença humana nos ambientes das feiras livres das cidades pernambucanas de Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde e Triunfo. Os objetivos desta pesquisa são: (1) Realizar uma breve discussão sobre a linguagem fotográfica e dialogar no universo artístico sobre as infinitas possibilidades das imagens visíveis, invisíveis, imaginadas e até mesmo abstratas das feiras livres e tradicionais, contribuindo para a visibilidade nas experiências e sensibilidades das cidades pesquisadas; (2) Traçar um perfil geográfico e social das feiras livres e buscar as possíveis visualidades que permeiam a circulação das situações provocadas pela presença das pessoas, por meio das imagens produzidas no ensaio fotográfico; (3) Realizar um ensaio fotográfico sobre as feiras supracitadas no qual me coloco como agente participativo e mergulho em processos poéticos para interpretar acontecimentos. Desse modo, a pesquisa trata de uma investigação sobre meus processos de criação na série fotográfica *Imagens Invisíveis: a Feira e seus Entornos*. As feiras livres geram circulações no seu entorno, onde transpassam de tudo e é exatamente nesse curso que as coisas acontecem. Talvez só a arte possa derivar questões deste ambiente e satisfazer e responder minhas inquietações através da produção ou representação poética no suporte da linguagem fotográfica, das imagens visíveis e invisíveis dos acontecimentos e situações do lugar.

Palavras-chave: Artes Visuais; Fotografia; Situacionista; Feiras Livres nas Cidades do Interior Pernambucano.

ABSTRACT

This research deals with the production of the photographic essay “Imagens Invisíveis: a Feira e seus entornos” (Invisible Images: the Fair and its surroundings), which approaches episodes of human presence in the environment of public fairs located in the following cities of the Brazilian state of Pernambuco – Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde and Triunfo. The objectives of this research are to (1) propose a brief discussion on photographic language, dialoguing in the artistic universe about the infinite possibilities of visible, invisible and even abstract images taken around fairs and street markets, contributing to the visibility of the experiences and sensitivities of the aforementioned cities; (2) trace a geographic and social profile from such fairs and search for the possible visualities permeating the circulation of situations prompted by the presence of people, by means of the pictures produced in said essay; (3) produce a photographic essay on the fairs taking place in the aforementioned cities, in which I take active part while immersing myself in poetic processes in order to interpret the events. Thus, this research attends to an investigation of my creative process through the photographic essay “Imagens invisíveis: a Feira e seus entornos”. Public fairs trigger circulation on in their surroundings, passing by all sorts of things, and it is in this course that things happen. Perhaps only art can derivate questions from this environment, to satisfy and answer to my inquietudes through the production or poetic representation in photographic language, of visible and invisible images from situations and occurrences of such places.

Keywords: Visual Arts; Photography; Situationist; Public Fairs in the Cities of Pernambuco Countryside

ÍNDICE

LISTA DE IMAGENS

1. SERIA O COMEÇO?.....	12
2. ENSAIO FOTOGRÁFICO <i>IMAGENS INVISÍVEIS: A FEIRA E SEUS ENTORNOS</i>	18
3. SOBRE FOTOGRAFIA: ESPELHO CRISTALINO.....	31
4. SOBRE AS FEIRAS LIVRES: ATÉ ONDE O REFLEXO ALCANÇA.....	46
5. SOBRE O ENSAIO FOTOGRÁFICO: TROCANDO EXPERIÊNCIAS E <i>POIESIS</i>	55
6. A FOTOGRAFIA COMO INCONCLUSIVA.....	65
REFERÊNCIAS.....	67

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Feira Livre de Arcoverde.....	18
Figura 2 – Feira Livre de Bezerros.....	18
Figura 3 – Feira Livre de Bonito.....	19
Figura 4 – Feira Livre de Triunfo.....	19
Figura 5 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	20
Figura 6 – Feira Livre de Arcoverde.....	20
Figura 7 – Feira Livre de Bezerros.....	21
Figura 8 – Feira Livre de Bonito.....	21
Figura 9 – Feira Livre de Triunfo.....	22
Figura 10 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	22
Figura 11 – Feira Livre de Arcoverde.....	23
Figura 12 – Feira Livre de Bezerros.....	23
Figura 13 – Feira Livre de Bonito.....	24
Figura 14 – Feira Livre de Triunfo.....	24
Figura 15 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	25
Figura 16 – Feira Livre de Arcoverde.....	25
Figura 17 – Feira Livre de Bezerros.....	26
Figura 18 – Feira Livre de Bonito.....	26
Figura 19 – Feira Livre de Triunfo.....	27
Figura 20 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	27
Figura 21 – Feira Livre de Arcoverde.....	28
Figura 22 – Feira Livre de Bezerros.....	28
Figura 23 – Feira Livre de Bonito.....	29
Figura 24 – Feira Livre de Triunfo.....	29
Figura 25 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	30

Figura 26 – Feira Livre de Bezerros.....	31
Figura 27 – Feira Livre de Bonito.....	32
Figura 28 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	33
Figura 29 – Feira Livre de Arcoverde.....	34
Figura 30 – Feira Livre de Triunfo.....	34
Figura 31 – Feira Livre de Bezerros.....	35
Figura 32 – Feira Livre de Bonito.....	36
Figura 33 – Feira Livre de Triunfo.....	37
Figura 34 – Feira Livre de Bezerros.....	38
Figura 35 – Feira Livre de Bezerros.....	39
Figura 36 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	42
Figura 37 – Feira Livre de Bezerros.....	43
Figura 38 – Feira Livre de Triunfo.....	44
Figura 39 – Feira Livre de Arcoverde.....	45
Figura 40 – Feira Livre de Bezerros.....	46
Figura 41 – Feira Livre de Triunfo.....	47
Figura 42 – Feira Livre de Bezerros.....	48
Figura 43 – Feira Livre de Bezerros.....	50
Figura 44 – Feira Livre de Arcoverde.....	51
Figura 45 – Feira Livre de Bonito.....	52
Figura 46 – Feira Livre de Bezerros.....	53
Figura 47 – Feira Livre de Bezerros.....	54
Figura 48 – Feira Livre de Triunfo.....	55
Figura 49 – Feira Livre de Bonito.....	56
Figura 50 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão.....	63

1. SERIA O COMEÇO?

Há muito despertei para o interesse em estudar questões relativas à linguagem da fotografia como produto e forma de expressão, pois sempre quando chegava a algum lugar observava a atmosfera do espaço, imaginava o clima, as sensações, os afetos, os acontecimentos e o valor do ambiente enquadrado, composto ou adaptado ao suporte fotográfico e ainda as infinitas possibilidades de outras imagens que poderiam surgir, a depender das possíveis visualidades que permeiam e estão em volta de determinado local.

Provavelmente, essa paixão pela fotografia como expressão e comprovação de um experimento artístico seja um fenômeno essencial que me serve à própria vivência. Minha infância, adolescência e pós-adolescência foram intercaladas por tecnologias que dependem fortemente da visualidade e são constantemente bombardeadas por diversas imagens, ou mesmo imagens invisíveis, abstratas e imaginadas mentalmente, ou seja, em meio a mídias da globalização, entre as quais, filmes, novelas, jornais, desenhos animados, animações, gifs, gibis, ilustrações, pinturas, revistas e, principalmente pelo universo da fotografia.

Lembro sempre que nas aulas de artes da época do colégio, onde me chamava à atenção que a linguagem da fotografia não era abordada em sala de aula e ficava espantada com a escassez de leituras e informações sobre o assunto, principalmente quando se relacionava aos professores e alunos. Apesar de frustrada na vida colegial com a carência de práticas sobre o tema e, ainda em raros momentos, me deparando com a questão nos anos escolares, meu interesse voltado para o suporte fotográfico na educação artística só aumentou.

Até então, apreciar a linguagem da fotografia como produto e forma de expressão mostrou-me a importância pessoal que esse tema tem para mim, me conduzindo a admissão em dois cursos acadêmicos, jornalismo e artes visuais, os quais me permitiram fortalecer e estimular vários sentidos e percepções sobre o tema. Quando eu ingressei no curso de artes visuais me veio o desejo de investigar, desenvolver e aprofundar o assunto. Por isso pensei em abordar uma pesquisa que trouxesse possíveis identidades visuais formadas com

situações provocadas pelas presenças humanas nas feiras livres por meio do suporte da fotografia. A feira livre, por ser um lugar político e ao mesmo tempo de trânsito, permite a presença das pessoas circulando ao seu redor e fluindo questões, onde tudo e nada pode acontecer. No entanto, me delimito a algumas cidades do interior de Pernambuco, entre as quais, Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde e Triunfo, onde eu sou o agente e me coloco através da fotografia para analisar e penetrar na arte por meio das imagens visíveis e invisíveis das feiras livres destas cidades.

Pensando no aprendizado de minha pesquisa e na necessidade de aprofundar meus estudos com a fotografia, nos anos de universidade eu continuei preocupada por causa da escassa abordagem da linguagem fotográfica, pois me espanto até hoje, no campo acadêmico, como o curso de artes visuais ainda pouco explora a fotografia como um meio de expressão pela arte, onde a imagem passa da posição de instrumento para a de material artístico contemporâneo.

No curso de graduação que eu frequento somente uma disciplina com carga horária de quatro horas semanais é destinada a questões teóricas e práticas referentes ao suporte fotográfico como meio de procedimento artístico. Além de apenas uma disciplina, posso contar unicamente com eletivas, ou, talvez, com algumas disciplinas optativas, raras e insuficientes. Vejo o valor em apresentar investigações relacionadas com o componente proposto para assim poder alcançar reflexões, acreditando na universidade como local idealizado para as experiências na formação de pensamentos. Para mais, idealizo e acredito em mudanças favoráveis e positivas, por meio das relações dialógicas entre professores e alunos, as quais possam contribuir para visões mais vastas para futuras gerações de estudantes.

Ter a educação como algo que manifeste uma relação é entender a existência de um diálogo que afirma o aprendizado mútuo e ainda um processo de comunicação entre professor e aluno. Com esse pensamento, creio na universidade como um meio social fértil para desenvolver tais questões e indico como proposição que a fotografia seja um meio documental e instrumento, mas também é um meio para desenvoltura da expressão.

Diante desta constatação, me surgiu o seguinte questionamento: Como a produção fotográfica do ensaio *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos* reflete as situações provocadas pela presença humana nos ambientes das feiras livres das cidades pernambucanas de Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde e Triunfo?

Sendo assim, as feiras livres são espaços de liberdade ligados à coletividade da vida das pessoas. Para mais, é importante estudar as experiências nas dinâmicas dos feirantes em proveito da qualidade de vida coletiva dos habitantes.

O ambiente das feiras livres se torna potente quando há a compreensão que todos os presentes são agentes construtores e atuantes. Para tanto há a necessidade das feiras serem transformadas pela forma como elas são habitadas.

Em relação à fotografia, a foto nunca poderá ser compreendida como testemunho de uma única realidade, pois uma foto quando ela é expressa fotograficamente, a imagem está sujeita a infinitas realidades.

Diante disso, portanto, o objetivo geral desta pesquisa é investigar como a produção fotográfica do ensaio *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos* reflete as situações provocadas pela presença humana nos ambientes das feiras livres das cidades pernambucanas de Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde e Triunfo.

Especificamente os objetivos são:

1. Realizar uma breve discussão sobre a linguagem fotográfica e dialogar no universo artístico sobre as infinitas possibilidades das imagens visíveis, invisíveis, imaginadas e até mesmo abstratas das feiras livres e tradicionais, contribuindo para a visibilidade nas experiências e sensibilidades das cidades pesquisadas;
2. Traçar um perfil geográfico e social das feiras livres e buscar as possíveis visualidades que permeiam a circulação das situações

provocadas pela presença das pessoas, por meio das imagens produzidas no ensaio fotográfico;

3. Realizar um ensaio fotográfico sobre as feiras supracitadas no qual me coloco como agente participativo e mergulho em processos poéticos para interpretar acontecimentos.

Para sistematizar as ações propostas pelos objetivos acima descritos, o método de abordagem é o fenomenológico. O método fenomenológico não é dedutivo nem empírico. Consiste em mostrar o que é dado e em esclarecer esse dado. Logo, tende a orientar-se totalmente para o objeto de pesquisa. Ou seja, “(...) o método fenomenológico limita-se aos aspectos essenciais e intrínsecos do fenômeno, sem lançar mão de deduções ou empirismos, buscando compreendê-lo por meio da intuição, visando apenas o dado, o fenômeno, não importando sua natureza real ou fictícia”. (PRODANOV, 2013, p.36)

O método de procedimento é o observacional, pois tenho a intenção de registrar a circulação do que acontece nos entornos do dispositivo das feiras livres, utilizando o suporte da fotografia. Desta forma, sou o agente que se coloca por intermédio da fotografia para analisar e registrar documentalmente como se sucedem as situações das feiras livres.

Portanto a metodologia de pesquisa aborda uma investigação de meus experimentos na concepção da série fotográfica *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos*. Desta forma, através da fotografia eu sou o agente que analisa e registra como se sucedem situações nas feiras livres nas cidades investigadas e indiretamente minha presença influencia os acontecimentos cotidianos nos locais registrados.

Assim, no segundo capítulo apresento minha série fotográfica *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos*, mediante minha produção poética na linguagem da fotografia por meio de minha pesquisa.

No terceiro capítulo proponho um diálogo com a expressão visual da fotografia, com referência em Boris Kossoy, já que minha pesquisa está na linguagem fotográfica. Exponho anotações sobre a teoria da fotografia relativas

às realidades e ficções fotográficas, coloco posicionamentos sobre os elementos de concepção, composição, construção e realização da foto e trago algumas considerações em relação às infinitas interpretações por parte dos leitores ao olharem minhas fotos.

No quarto capítulo faço uma breve reflexão sobre as feiras livres e minha experiência nas cidades pesquisadas. Busco um perfil das feiras livres por meio do contexto das minhas fotos, mostrando a significância visual poética dos acontecimentos.

No quinto capítulo, a ideia de *dispositivo* e a Teoria da Deriva fundamentam o ensaio *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos*. Neste capítulo há referência à Internacional Situacionista para motivar a articulação teórica do ambiente das feiras livres e interpretar meu processo de poesia na imagem fotográfica.

Em todo meu processo de pesquisa, percebo a relevância deste trabalho para a sociedade e para os habitantes dessas cidades, onde eu potencializo estudos voltados à compreensão das atividades nas feiras livres e em prol da qualidade de vida dos habitantes de onde ocorrem estas feiras. Digo qualidade de vida, porque eu proponho através de imagens que as feiras livres como um espaço onde todos os presentes são agentes construtores e atuantes, que interagem em um sistema de trocas, de afetos e reflexões, como também estimulo um ambiente de liberdade, ligado a coletividade da vida das pessoas e não massificado pela racionalidade das representações dominantes.

Ademais, acredito que a questão central da pesquisa em estudar como o meu ensaio *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos* traz um amadurecimento expansivo, inovando minhas opiniões e colocações artísticas diante das experiências e sensibilidades, perante as diversidades, preconceitos, individualidades ou mesmo afinidades dos povos de cada cidade visitada. Percebi que durante os anos escolares é raro o momento em que nos defrontamos com reflexões dessa natureza. Dessa forma, essas observações ganharam força e foram impulsionadas, agregando diversos sentidos ao tema. Além disso, espero também contribuir academicamente para fortalecer outras

pesquisas que desejem também aprofundar seus saberes por meio da temática apresentada.

Ainda, busco um aprofundamento na temática sobre a fotografia como documento ou mera reprodução da realidade, mas também como produto e forma de expressão, onde a imagem vai além, sobretudo trabalhada pelas condições políticas, sociais e econômicas, buscando sentido em consideração as infinitas imagens invisíveis, abstratas, fantasiadas, porém presentes na hora de registrar uma foto, com a intenção de traduzi-la em um experimento para arte.

Levo, por fim, em consideração a ideia de que uma fotografia possivelmente nunca vai expressar a pura realidade, pois tudo está sujeito ao verdadeiro interesse que se quer dar ou interpretar com aquela imagem, ou seja, as referências reais de sua representação estão ligadas também a intenção moral e a vontade ideológica da pessoa que utiliza a linguagem fotográfica para a expressão no universo artístico.

2. ENSAIO FOTOGRÁFICO *IMAGENS INVISÍVEIS: A FEIRA E SEUS ENTORNOS*

Figura 1 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 2 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 3 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 4 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 5 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 6 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 7 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 8 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 9 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 10 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 11 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 12 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 13 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 14 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 15 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 16 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 17 – Feira Livre de Bezerros



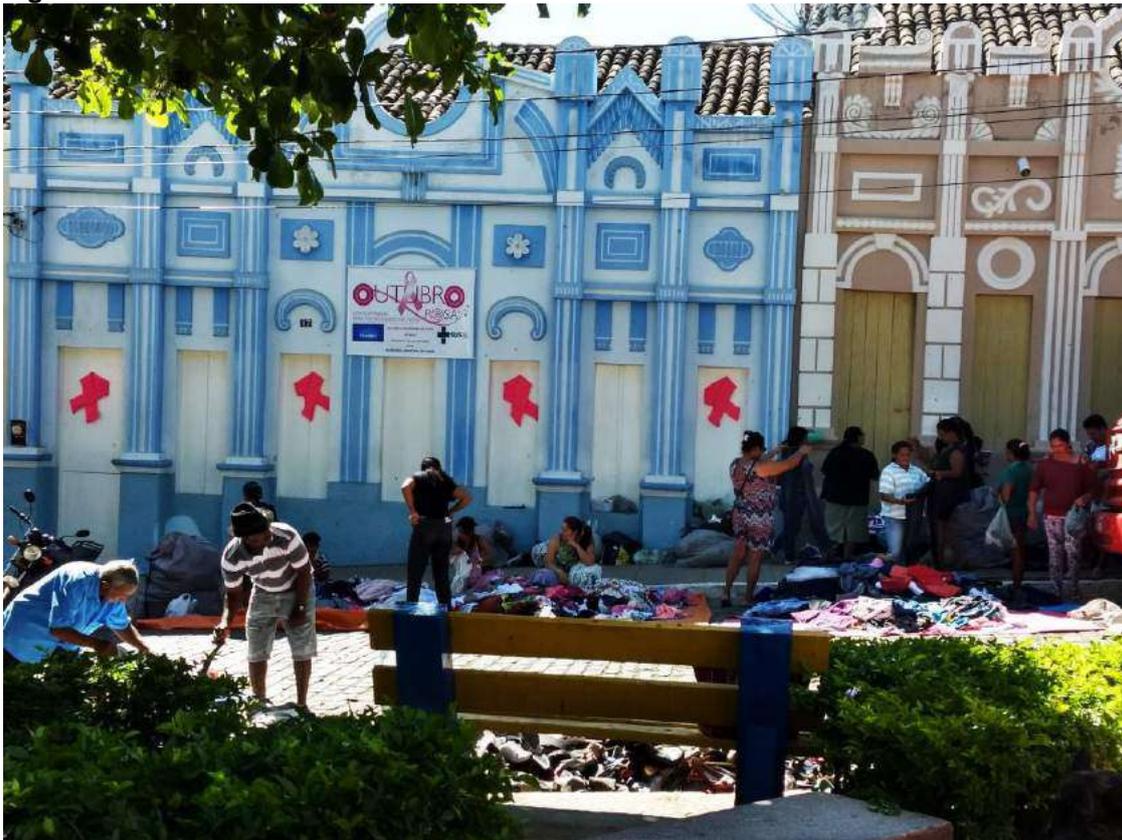
Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 18 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 19 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 20 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 21 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 22 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 23 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 24 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 25 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

3. SOBRE FOTOGRAFIA: ESPELHO CRISTALINO

O ensaio *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos* são registros na expressão da linguagem fotográfica, onde eu tento trazer a sensação que tenho presenciando o ambiente das feiras livres destas cidades pesquisadas. Diante disso eu passei a ter alguns questionamentos, pois quando eu me encontro em um local, sinto uma impressão que visualizo naquele ambiente e tento passar essa percepção para o recorte de uma imagem. De certa forma, em algumas fotos, esse recorte não expressa o verdadeiro efeito do que eu sentir ao registrar aquilo, como se eu não estivesse satisfeita com o que eu ilustro no recorte fotográfico.

Por isso as minhas imagens nesta pesquisa recebem também o conceito de imagens invisíveis, já que em alguns momentos elas são visíveis para minha imaginação e na visualidade das fotos, invisíveis no recorte das lentes. No caso, eu vejo o local, presencio o fato, imagino a imagem e realizo o recorte fotográfico, mas a percepção é que essa imagem é abstrata, pois ela só está na minha a imaginação, onde não expesso a pura realidade do meu sentimento com a sensação do momento. Alguns destes registros não satisfazem a realidade do que eu presenciei nos locais das feiras.

Figura 26 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

As fotos produzidas na pesquisa migram do restrito território do útil para os dos acontecimentos, da cultura, do dia a dia, das situações, das pessoas e da arte. Levando em conta a possibilidade de desenvolver e expandir por meio da fotografia, outras posturas e usos, outras formas e procedimentos, outros territórios inclusive marginalizados, invisíveis, proibidos ou esquecidos, e até mesmo não estudados, tento não desprezar quaisquer aspectos ou uso da fotografia, onde a produção da imagem vai além da forma de expressão, pois trabalha o imaginário das condições sociais, políticas, econômicas, filosóficas, psicológicas, sociológicas e mesmo artísticas.

Figura 27 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Mediante o suporte da fotografia, sou o *ente* que fotografa as situações geradas no *dispositivo* (Deleuze, 1996) das feiras e penetro na desenvoltura e expressão tradicionais destas cidades, trazendo o valor artístico e cultural do local. Trata-se de uma investigação por meio do suporte fotográfico, onde como agente, me coloco em movimento na feira em meio aos afetos e pessoas que ali estão. Eu analiso e percebo as emoções e sensações naquele espaço, deixando os acontecimentos fluírem, onde as afeições passam pelos corpos de todos que estavam lá.

Para tal, minha pesquisa aborda uma investigação de meus processos criativos onde minhas inquietações estão presentes e a expressão visual transparece poeticamente para a fotografia através de passagens nas situações provocadas com as ações das pessoas no espaço das feiras livres.

As feiras provocam uma circulação nos seus entornos, onde pode transpassar de tudo e é, exatamente nesse curso que as coisas acontecem e onde se emanam questões desde políticas, tradições, afinidades, individualidades, estéticas do cotidiano, afetos, pessoas, encontros, presenças, trocas, vibrações, etc. Daí uma infinidade de coisas passam a ser vivenciadas, pois passo a participar dos acontecimentos as quais estou imersa, onde proponho por meio do registro de imagens e da arte, relatar essa experiência.

Figura 28 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Um mergulho investigativo que conectada com as vibrações do local, onde participo ativamente, criando histórias junto com os habitantes destas cidades, despertando as pessoas para o ambiente que as cercam, conduzindo dessa forma variações na estrutura da sociedade, tornando a feira um lugar mais dinâmico e prazeroso, de acordo com as vontades das pessoas ali presentes e desse modo, compondo o tema abordado nesta pesquisa.

Tento conceber através da arte um o discurso visual das infinitas imagens invisíveis, porém férteis, representando no suporte da linguagem fotográfica onde as minhas impressões e sensações se tornam intensas com os acontecimentos das feiras livres das cidades de Bezerros, Vitória de Santo Antão, Bonito, Arcoverde e Triunfo.

Figura 29 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Figura 30 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Perante essas indagações eu trago um diálogo com a expressão visual fotográfica, abordando o pensamento e questionamentos sobre a realidade na fotografia de Boris Kossoy. Pois quando eu busco as prováveis visualidades que transpassam os fatos e situações recorrentes nos entornos das feiras livres, até que ponto é real o que eu recorto em cada imagem feita?

Figura 31 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Por isso me amparo na arte para representar poeticamente a realidade dessas imagens invisíveis, com o artifício para derivar as questões de um ambiente também político e claro, satisfazer e responder essas excitações através da produção ou representação documental das imagens visíveis e invisíveis do lugar pesquisado.

Ademais, o meu processo de estudo atribui uma pesquisa fundamentada nas artes visuais, com observações teóricas e práticas, com descrições objetivas e subjetivas. Uma experiência que envolve o universo da arte (estética) e da pesquisa (investigador). Um estudo que além de estimular o conhecimento das complexidades e particularidades do tema, se conecta com

diversos saberes, investigando argumentos que estão diretos e indiretamente ligados à ciência e a vida.

Figura 32 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Os registros fotográficos e os escritos buscam um olhar das feiras livres para novas ressignificações e sentidos. É uma pesquisa investigativa porque problematizam as situações e acontecimentos referentes às sensações, os afetos, as razões, as políticas, as trocas e etc do lugar. É artística porque os estudos materializam um ensaio no universo da arte de fotografias com 50 fotos.

Dentro da criação da realidade que o dispositivo fotográfico permite, estão questionadas as ideias que levam a produção das imagens. Para traduzir o mundo da representação fotográfica entre a concepção das imagens tecnicamente e mentalmente e a construção da realidade e ficções que é registrada nas lentes, é interessante entender os elementos de composição da fotografia, os quais vão tornar possível concretizar esta imagem.

Figura 33 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Para mais, o fotógrafo, Boris Kossoy questiona a representação da imagem de acordo com sua criação e também se preocupa com a credibilidade e realidade da fotografia por considerá-la uma fonte ou documento histórico. Assim o pesquisador traz a seguinte ideia sobre o produto final de uma fotografia:

Os componentes estruturais de uma fotografia, isto é, seus *elementos constitutivos* e suas *coordenadas de situação*. Tratam-se dos componentes que a tornam possível, isto é, materialmente existente no mundo: o *assunto* que é objeto de registro, a *tecnologia* que viabiliza tecnicamente o registro e o *fotógrafo*, o autor quem, motivado por razões de ordem pessoal e/ou profissional, a idealiza e elabora através de um complexo processo cultural/estético/técnico, processo este que configura a expressão fotográfica. Tal ação ocorre num preciso lugar, numa determinada época, isto é, toda e qualquer fotografia tem sua gênese num específico *espaço* e *tempo*, suas *coordenadas de situação*. O espaço e o tempo implícito no documento fotográfico subentendem sempre um contexto histórico específico em seus desdobramentos sociais, econômicos, políticos, culturais etc. A fotografia resulta de uma sucessão de fatos fotográficos que têm seu desenrolar no interior daquele

contexto. Ela registra, por outro lado, um micro aspecto do mesmo contexto. (KOSSOY, 2002, p. 25-26)

Por esses motivos percebe-se que a fotografia individualiza por um processo de construção desenvolvido em várias etapas. A partir daí pode-se superar a ideia da fotografia como um espelho da realidade, já que Kossoy (2002) pensa a fotografia como uma reprodução complexa, entre outras causas, pelo acontecimento em si, por uma motivada tecnologia que vai ser direcionada para um meio e, sobretudo para o olhar do fotógrafo, o qual vai interceder e caracterizar a manifestação da imagem, no caso a representação fotográfica.

Figura 34 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Entender a vontade e finalidade do fotógrafo na hora do clique é compreender o procedimento de construção da representação que se origina e materializa o documento fotográfico. Como a fotografia está repleta de significações, esta linguagem apresenta na sua composição o semblante do imaginário que caracteriza aquilo que se fotografa. O próprio Boris Kossoy afirma que, “O processo de criação do fotógrafo engloba a aventura estética,

cultural e técnica que irá originar a representação fotográfica, tornar material a imagem fugaz das coisas do mundo, torná-la, enfim um documento ou uma representação artística” (KOSSOY, 2002. p.26).

Figura 35 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

No início da construção da imagem há a subjetividade de quem captura a imagem, pois a foto está ligada para uma referência, mas, na imaginação de quem cria, a imagem é influência de sua cultura, da estética e da técnica. O contexto da representação fotográfica vem de um circuito de escolhas de várias naturezas, concebidas e administradas pelo fotógrafo, que planeja e indica tudo ao mesmo tempo, para assim definir o estilo da representação. Assim, Kossoy defende que essa é uma das causas da representação fotográfica se situar como uma trama de realidades e ficções:

Na imagem fotográfica, encontram-se, indissociavelmente incorporados, componentes de *ordem material* que são os recursos técnicos, ópticos, químicos ou eletrônicos, indispensáveis para a materialização da fotografia e, os de *ordem imaterial*, que são os mentais e os culturais. Estes últimos se sobrepõem hierarquicamente aos primeiros e, com eles, se articulam na mente e nas ações do fotógrafo ao longo

de um complexo *processo de criação*. Seja em função de um desejo individual de expressão de seu autor, seja de comissionamentos específicos que visam uma determinada *aplicação* (científica, comercial, educacional, policial, jornalística etc.) existe sempre uma *motivação* interior ou exterior, pessoal ou profissional, para a *criação* de uma fotografia e aí reside a primeira opção do fotógrafo, quando este *seleciona o assunto* em função de uma determinada *finalidade/intencionalidade*. Esta motivação influirá decisivamente na *concepção e construção* da imagem final. (KOSSOY, 2002, p. 27)

A fotografia sendo uma parte ou corte da realidade é construída por componentes, tecnicamente falando, que materializam a foto, e pela visão do fotógrafo, o qual se influencia pela sua cultura e visão de mundo. Quem clica está em conexão com o tema retratado desde a manifestação imaginária da imagem. Então, a foto surge, nela está presente à ideologia do fotógrafo, pois ele é quem decide o que mostrar para o mundo, no caso o tempo e o espaço que será congelado pelo corte. Sob esse aspecto Boris Kossoy coloca:

A imagem fotográfica contém em si o registro de um dado fragmento selecionado do real: o *assunto (recorte espacial)* congelado num determinado momento de sua ocorrência (*interrupção temporal*). Em toda fotografia há um *recorte espacial* e uma *interrupção temporal*, fato que ocorre no instante (ato) do registro. Decorre daí a relação *fragmentação/congelamento*, um dos alicerces sobre o qual se ergue o sistema de representação fotográfica. (KOSSOY, 2002, p. 29)

Porém, o fotógrafo no momento da tomada da foto, por meio do seu repertório particular pode manipular e interferir na questão da representação da imagem, se utilizando dos artifícios tecnológicos e do seu conhecimento no universo fotográfico, intervindo na realidade da imagem fotográfica. O pesquisador Boris Kossoy também esclarece isso:

O fotógrafo, pois, em função de seu repertório pessoal e de seus filtros individuais e, apoiado nos recursos oferecidos pela tecnologia, produz a imagem a partir de um assunto determinado. A interpretação final, entretanto, ainda sofrerá interferências ao longo do processamento e elaboração final da imagem, seja no laboratório químico convencional, seja no eletrônico nas suas diversificadas formas. A imagem fotográfica é, enfim, uma representação resultante do *processo de criação/construção* do fotógrafo. As possibilidades de o fotógrafo interferir na imagem - e, portanto na configuração própria do assunto no contexto da realidade - existem desde a invenção da fotografia. Dramatizando ou valorizando

esteticamente os cenários, deformando a aparência de seus retratados, alterando o realismo físico da natureza e das coisas, omitindo ou introduzindo detalhes, o fotógrafo sempre manipulou seus temas de alguma forma. (KOSSOY, 2002, p.30)

Boris Kossoy estabelece o registro da foto, dividindo-a em dois conceitos distintos e fundamentais, *a primeira e segunda realidade* que levam a compreensão do documento fotográfico e sua representação. A *primeira realidade* é o momento de registro da imagem com as ações e técnicas operadas pelo fotógrafo, o instante fiel da realidade em que é imaginada a imagem:

A primeira realidade é o próprio passado. A primeira realidade é a realidade do assunto em si *na dimensão da vida passada*. Diz respeito à *história particular do assunto* independentemente da representação. Trata-se do contexto do assunto *no momento do ato* do registro. É também a realidade das ações e técnicas levadas a efeito pelo fotógrafo diante do tema - fatos estes que ocorrem ao longo do seu *processo de criação* - e que culminam com a gravação da aparência do assunto sobre um suporte fotossensível, em determinado *espaço e tempo*. Esses fatos fotográficos estão diretamente conectados ao real. Toda e qualquer imagem fotográfica contém em si, oculta e internamente, uma história: é a sua *realidade interior*, abrangente e complexa, invisível fotograficamente e inacessível fisicamente e que se confunde com a *primeira realidade* em que se originou. A imagem fotográfica é, por um único momento, parte da *primeira realidade*: um instante de curtíssima duração em que se dá o ato do registro. Findo o ato a imagem obtida já se integra numa outra realidade, a *segunda realidade*. (KOSSOY, 2002, p.36-37)

A *segunda realidade* refere-se ao registro fotográfico da sua representação visual, quando a imagem é capturada, a foto em si, do modo que foi expressa fotograficamente, ou seja, a reprodução real da foto apresentada:

A segunda realidade é a realidade do assunto representado, contido nos limites bidimensionais da imagem fotográfica, não importando qual seja o suporte onde esta imagem se encontre gravada. O assunto representado é, pois, este fato definitivo que ocorre na dimensão da imagem fotográfica, imutável documento visual da aparência do assunto selecionado no espaço e no tempo (durante sua *primeira realidade*). A *segunda realidade* é a realidade fotográfica do documento-representação, referência sempre presente de um passado inacessível. Toda e qualquer fotografia que vemos, seja o artefato fotográfico original obtido na época em que foi

produzido, seja a imagem dele reproduzida sobre outro suporte ou meio (fotográfico, impresso sob diferentes formas, eletrônico etc.), será sempre uma *segunda realidade*. O *assunto representado* configura o conteúdo explícito da foto: a *face aparente e externa* de uma micro-história do passado, cristalizada expressivamente. É esse aspecto visível, a *realidade exterior* da imagem tornada documento. Essa é a sua *natureza*, comum a todas as imagens fotográficas e que se constitui em sua *segunda realidade*. A fotografia implica numa dualidade de realidades: é a transposição da realidade visual do *assunto selecionado no contexto da vida (primeira realidade)*, para a *realidade da representação (imagem fotográfica: segunda realidade)*; trata-se, pois, também, de uma transposição de dimensões físicas e psíquicas. (KOSSOY, 2002, p. 37-38)

Diante das considerações apontadas por Kossoy (2002) não é possível compreender a fotografia como testemunho da realidade, já que na hora em que a foto é expressa, ou seja, na *segunda realidade*, a sua representação possui segredos subentendidos a dependerem da intenção do autor da foto.

Figura 36 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Quando eu construo a minha representação da imagem, a partir da minha investigação, eu tenho uma motivação pessoal ou profissional por um desejo particular. É o que acontece na hora que eu produzo minhas fotos nas feiras livres das cidades pesquisadas. Essa motivação interfere inevitavelmente

na concepção e construção do resultado final de minhas fotos. Esta é a *primeira realidade* (Kossoy, 2002, p.36-37).

Ou seja, não é fácil trazer através das lentes fotográficas a realidade visual de um local, mesmo que esta ou aquela imagem seja composta fielmente pelas situações provocadas com a presença das ações das pessoas. A pura realidade dos fatos é visível em minha imaginação e a verdadeira tradução imagética das feiras não é exatamente o que está recortado na fotografia, ela está invisível e fantasiada na minha percepção.

Figura 37 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Da mesma forma, a interpretação por parte dos leitores das minhas fotos vai ser traduzida por, “(...) filtros pessoais, a depender dos conhecimentos, ideologias, convicções morais, persuasões éticas, religiões, interesses, mitos, etc.” (KOSSOY, 2002, p.44), portanto, conduzido a um procedimento de construção de múltiplas realidades.

A fotografia possui várias percepções que devem ser interpretada em relação a sua realidade. Entretanto, (Kossoy, 2002, p.31) adverte que “(...) a

imagem fotográfica é um documento criado e construído, razão pela qual, a relação documento/representação é indissociável.” Sobre as múltiplas realidades na interpretação da fotografia Boris Kossoy afirma:

A realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) a verdade histórica, apenas ao registro expressivo da aparência... A realidade da fotografia reside nas múltiplas interpretações, nas diferentes "leituras" que cada receptor dela faz num dado momento. Trata-se, pois, de uma expressão peculiar que suscita inúmeras interpretações. Pois as realidades da fotografia são múltiplas. (KOSSOY, 2002, p. 38)

As fotografias manifestam características e representações sociais e culturais de cada época por serem carregadas de símbolos. O observador deve perceber, olhar, analisar e buscar seus significados, pois a linguagem fotográfica propicia diversas leituras. As imagens passam conteúdos e significado ocultos também, portanto as experiências de vida que cada um tem no universo fotográfico terminam por influenciar na leitura das imagens. A leitura fotográfica não se limita a leituras únicas e sim intermináveis, podendo ser sempre relidas e reconstruídas.

Figura 38 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

As imagens possuem definições culturais, sinais geográficos, afetuosos, religiosos, místicos, morais, éticos, etc., os quais permitem leituras múltiplas. Ler o mundo por meio do olhar é essencial para entender o que é expresso nas linguagens visuais. Não por acaso, a fotografia para permitir leituras múltiplas, que levam o homem a entender as performances ou dinâmicas do mundo pelos olhos (apreciação) e assim ter percepção do seu cotidiano.

Figura 39 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

4. SOBRE AS FEIRAS LIVRES: ATÉ ONDE O REFLEXO ALCANÇA

Escolhi essas cinco cidades do interior do estado de Pernambuco por visitá-las diversas vezes em várias circunstâncias e durante as sucessivas visitas a esses locais, senti o valor, a riqueza, a vida própria, o fantástico em várias situações acontecendo ao mesmo tempo, em meio a diversas vibrações em seus entornos.

Um local impessoal e pessoal ao mesmo tempo. Impessoal na questão de acontecer infinitas coisas que podem não chegar até você, mas que estão ali no ambiente, acontecendo. Pessoal, pelo fato de estar ali no *dispositivo* (Deleuze, 1996) das feiras, me permitir um contato mais direto com as pessoas, com o calor humano e o sentimental do lugar, onde me coloco em movimento para estar presente naquele espaço em que as pessoas e eu estamos vivendo aquele momento.

Figura 40 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Percebi ainda, que até os próprios moradores locais não percebem ou estimam a beleza das feiras livres de suas cidades. A partir daí tive mais vontade de me colocar interagindo e fluindo nas circunstâncias dos espaços

das feiras livres, junto com as afeições das pessoas que estavam ali, percebendo os afetos passarem pelos corpos de todos que estavam ali, fazendo histórias com as ocasiões que cruzavam meu caminho. Uma trajetória que quando investigo, eu mergulho conectada com as vibrações do local, interagindo naquele mundo, junto com os habitantes dessas cidades.

Também chamou a atenção nas cinco cidades, para a ampla riqueza visual consequente das diversas questões inseridas em um mesmo ambiente e que você está sensível a ele, *psicografando* pela foto e circulando no local, percebendo e absorvendo as emoções e sensações que chegam na feira e se permitem chegar em você. E exatamente nesse fluxo de situações que resultam os motes, as ações, os assuntos, os acontecimentos, em meio às peculiaridades presentes nas questões políticas, nas tradições, nas afinidades, nas individualidades, nas estéticas habituais, nos afetos, nas pessoas, nos encontros, nas presenças, nos namoros, nas trocas, nas barganhas, nas vibrações, e por aí vai...

Figura 41 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Por meio das feiras livres destas cidades descobri que é possível conhecer e relatar um pouco suas características sociais, levando em consideração a cultura visual que cada uma tem a apresentar. Para mais, precisei refletir a respeito, pois me inquietei com as sensações de estar ali presente.

Busco mergulhar no mundo das representações das imagens eventos/passagens das situações nas feiras destas cidades, expandindo para outros modos de representação, outros saberes técnicos, outras práticas estéticas, novas atividades, novas formas territoriais e materiais, e novas relações distintas com o momento.

Figura 42 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Para saber um pouco mais sobre as cidades analisadas mediante o suporte da fotografia em minha pesquisa, apresento algumas informações técnicas segundo dados do último Censo, aos quais foram retirados do site do IBGE (2018) e falo um pouco de cada uma destas cidades para situar o leitor.

Bezerros é um município do Estado de Pernambuco, conhecido como a terra dos Papangus, uma tradição festiva na qual as pessoas se vestem com

máscaras durante as festas carnavalescas. O município é formado pelos distritos de Encruzilha, Sapucarana e Boas Novas e pelos povoados de Serra Negra, Sítio dos Remédios, Cajazeiras e Areias, totalizando por 490,818 km² e 58.668 habitantes, segundo o último censo.

A economia de Bezerros é voltada para o turismo, para o artesanato, para a agricultura, destacando-se como um dos maiores produtores de tomate do estado pernambucano e para a gastronomia com o atrativo da carne de sol.

Vitória de Santo Antão é um município do interior do Estado de Pernambuco e situa-se como ponto de passagem do caminho que se destinava ao São Francisco através do Vale do Mocotó. O município totaliza por 335,941 km² e contava com 129.974 habitantes, segundo o último censo.

A economia de Vitória de Santo Antão é voltada para a indústria com a presença de grandes fábricas, para o comércio com as feiras livres nas ruas e adjacentes e para a agricultura com o plantio de frutas, verduras e hortaliças, que abastecem não só Vitória como também a capital pernambucana e outras regiões.

Bonito é um município brasileiro do Estado de Pernambuco constituído de três distritos, Estreito do Norte, Alto Bonito e Bem-te-vi. O município totaliza 389,976 km² e contava com 37.566 habitantes, segundo o último censo. A economia de Bonito é voltada para o turismo, destacando-se a região por apresentar muitas cachoeiras de tamanhos e intensidades variadas e recentemente a localidade foi eleita como uma das sete maravilhas de Pernambuco.

Arcoverde é um município do Estado de Pernambuco, totalizando 323,369 km² e contava com 68.793 habitantes no último censo. A infraestrutura urbana de Arcoverde a coloca numa posição privilegiada na economia, sendo um centro irradiador de comércio, de lazer, da cultura e dos serviços nesta microrregião, com grande variedade de produtos em gerais para a população.

O município de Arcoverde é considerado a porta de entrada do Sertão pernambucano, com localização estratégica e clima ameno. A cidade é muito rica em manifestações populares de dança e teatro, e ainda é conhecida por

ser berço de grandes artistas da música e de alguns dos mais tradicionais grupos de coco de roda do Estado, entre os quais está o famoso *Coco Raízes de Arcoverde*.

Para finalizar, Triunfo é uma cidade localizada no Sertão do Pajeú e conhecida como *Oasis no Sertão* devido as nascentes de água, o clima frio e a rica vegetação do local. A cidade totaliza 191,512 km² e contava com 15.006 habitantes no último censo. Triunfo se situa em volta do açude *João Barbosa Sitônio* localizado no centro da cidade.

É importante perceber a importância social e cotidiana das feiras livres, pois sabe-se que desde a Antiguidade até a atualidade as feiras apresentaram grande relevância para humanidade, desde então, para estimar o comércio nas cidades, como também para beneficiar os negócios a frente das trocas étnicas e de conhecimentos, onde uma imensa variedade de passantes se reúnem e formam vínculos sociais.

Figura 43 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

As feiras livres ocorrem em diferenciados lugares e períodos e são locais próprios às reflexões geográficas. A atividade do feirante só faz coerência

quando essa dinâmica se concretiza ou se materializa no espaço, quando em coletivo, muitas pessoas se organizam em suas práticas, desempenhos e interesses conquistam seus espaços e ficam por algum tempo no local demarcado.

Logo, pensando na ideia de produção e desenvolvimento do espaço urbano, o território ou local das feiras passa a ser o suporte material que vai possibilitar a existência e o fortalecimento dos feirantes.

Dessa forma, a atividade das feiras livres tem amplo sentido e vai além da relevância econômica. O poder de mobilização dos feirantes nas relações coletivas de sociabilidade leva a os ambulantes e clientes a ocuparem o espaço, em meio aos acontecimentos cotidianos que permeiam na circulação do ambiente.

Figura 44 – Feira Livre de Arcoverde



Fonte: Renata Oliveira (2018)

A dimensão social e simbólica das feiras livres vai além, por se tratarem de locais que ocorrem apropriações coletivas e ao mesmo tempo permitir o privilégio de grande número de sociabilidades e correspondências cotidianas. O ambiente das feiras por se tratar de um espaço público, passa a sugerir encontros para os mais variados atos sociais, o que de certa forma é positivo

para as pessoas que se deixam envolver na satisfação de seus diferentes interesses, necessidades e articulações em grupos.

Figura 45 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Grande é o numero de pessoas que se deslocam para as feiras livres potencializando-as numa agitação cultural e social, onde a diversidade dos acontecimentos, de certa forma modifica a rotina do local, mesmo que por curto intervalo. A temporalidade do lugar passa a ter uma vitalidade diferente do habitual. O historiador Fernand Braudel tem a seguinte colocação sobre às feiras: “A feira é o ruído, a agitação, a música, a alegria popular, o mundo às avessas, a desordem, por vezes o tumulto” (BRADUEL, 1998, p.68).

As feiras como lugares de efervescência cultural e social, de encontros e passagens possibilitam a reunião das pessoas e levam o local as interações dos acontecimentos. São exatamente neste ambiente que se processam os anúncios de utilidade pública, as manifestações coletivas, os boatos, as últimas notícias, os romances, as brigas, os comícios, as apresentações artísticas, a expressões das memórias, os lamentos, as distrações folclóricas, as variedades de origens. O sociólogo David Justino coloca que:

Uma feira é antes de tudo, um local de encontro. Ali, vendedores e compradores estabelecem os seus negócios, mas, por outro lado integram-se numa trama de papéis sociais que transcendem as funções estritamente econômicas. (JUSTINO, 1989, p.275).

Para mais, as feiras livres trazem a ideia de espaços de possibilidades dinâmicas no trânsito dos indivíduos, ou seja, nas feiras as ações representativas do cotidiano se manifestam em coletivo, despertando diferentes modos de agir em um mesmo lugar e ao mesmo tempo.

Figura 46 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Portanto, nesta pesquisa, as feiras livres as quais me refiro não são entendidas como espaços homogêneos e sim com a participação de diferentes grupos sociais em suas desenvolvuras, que direta e indiretamente representam e compartilham do espaço urbano. Desta forma, o *dispositivo* (Deleuze, 1996) das feiras abordadas em minha pesquisa preza pelas questões sociais do coletivo, no sentido das pessoas viverem mergulhadas em sociabilidade e buscarem cada vez mais viverem a pluralidade da vida comum da forma como ela é.

A feira vai ser o fio condutor que vai possibilitar o entendimento do cotidiano das pessoas nestas cidades, depois de está ciente da realidade social do dia a dia destas pessoas, vai ser possível perceber o que é mais qualitativo e melhor para a vida destas pessoas. As fotos apresentadas aqui vão retratar um pouco do único, espontâneo, homogêneo e natural da realidade que essas pessoas vivem no seu cotidiano.

Figura 47 – Feira Livre de Bezerros



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Os feirantes vão ser o suporte de ligação para fortalecer a tradição das pessoas nestas cidades, a partir das atividades nas feiras livres é possível ter um critério e maneira de vida coletiva melhor para estas cidades. As feiras são literalmente dispositivos que refletem a realidade do cotidiano desta gente e mostram a ambiência coletiva dos transeuntes em suas infinitas e dinâmicas situações.

5. SOBRE O ENSAIO FOTOGRÁFICO: TROCANDO EXPERIÊNCIAS E POIESIS

A realização das minhas imagens, por meio da linguagem fotográfica, concretizada no Brasil, nas cidades do interior de Pernambuco compreende a produção da série fotográfica *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos*. O experimento constitui uma proposta para refletir meus processos poéticos que expressam em fotos, acontecimentos das infinitas situações no *dispositivo* (Deleuze, 1996) das feiras livres das cidades pesquisadas.

Para tanto, eu trago representado na desenvoltura das imagens às visualidades complexas das feiras livres, onde propondo pela linguagem das fotos, o discurso em meio à arte, de infinitas imagens invisíveis e visíveis, idealizadas através das sensações percebidas nas situações entre os aglomerados dos feirantes.

Figura 48 – Feira Livre de Triunfo



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Os fatos que permeiam as feiras são revestidos de *situações construídas* (I.S., 1960. In: JACQUES, 2003. p. 126-128), como se fosse um

jogo de ocorrências que visa uma sistematização da vida coletiva. Talvez perceber os acontecimentos no cotidiano das feiras e expressá-los de maneira utópica pode revelar mais sobre eles, desta forma, me amparo também no imaginário e antropológico da arte para emanar tais questões.

As minhas traduções imagéticas que recorto a partir da fotografia, propõem mostrar as relações possíveis entre a formação de grandes conglomerados sociais e políticos nos espaços das feiras livres destas cidades as quais pesquiso. As cenas cotidianas nas feiras livres são como metáforas, para o entendimento dos laços coletivos revestidos nas situações da vida em comum do ambiente.

Figura 49 – Feira Livre de Bonito



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Aproveito essa possibilidade para criar rumos alternativos, esperando colaborar de alguma maneira com os estudos associados na investigação desta pesquisa em meus processos de criação, levando em consideração também a foto como produto e forma de expressão, onde acredito contribuir fortemente para minha formação educacional, trazendo o mundo visível, invisível, abstrato e imaginário das possíveis imagens nos acontecimentos e

situações, que permeiam as feiras livres destas cidades pesquisadas para reflexão e percepção.

Para o embasamento teórico deste trabalho, eu destaco alguns autores pesquisados e trago algumas referências, assim como o termo *Dispositivo* para me referir as feiras livres, uma vez que minhas fotografias são produzidas em meio às feiras livres. A pesquisa tem referência no conceito do termo *Dispositivo* apresentado por Deleuze, onde segundo este pensador, o termo corresponde a um emaranhado de linhas de natureza distinta, onde observamos como se estabelece a coerência em uma organização, suas questões desenvolvidas e a afinidade entre elas, mas também quão seguiremos a uma nova maneira de vivência:

Mas o que é um dispositivo? É antes de mais nada uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objeto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações. Os objetos visíveis, os enunciados formuláveis, as forças em exercício, os sujeitos numa determinada posição, são como que vetores ou tensores. (DELEUZE, 1996, p. 1)

Ao meu olhar, faço um paralelo, comparando esse emaranhado de linhas do conceito do termo *Dispositivo* de Deleuze (1996), as infinitas e diferentes situações que permeiam os acontecimentos nas feiras livres.

Para entender melhor a expressão 'dispositivo', a qual utilizo nos interesses desta pesquisa, busco a origem do termo que vem do latim *dispositus* (disposto), que significa um aparelho ou mecanismo que desenvolve determinadas ações. A expressão *dispositivo* está relacionada com a função de se dispor a cumprir o objetivo do operador e pela acepção da língua portuguesa, o sinônimo da palavra trata de um mecanismo destinado à obtenção de certo fim, no caso, o caráter ativo do termo. (FERREIRA, 2008, p. 323)

Para tanto, com referências ao conceito de *Dispositivo* (Deleuze, 1996), são como linhas de forças que na sua permanente tensão, produzem novos

fluxos subjetivos conectados aos processos e acontecimentos. As linhas de forças são infinitas e provêm de uma lógica molecular, uma espécie de novelo multilinear de várias naturezas.

Mediante isto, me refiro às feiras livres como *dispositivo* dentro do contexto colocado por Deleuze (1996), no qual afirma que o conceito de *dispositivo* corresponde a um emaranhado de linhas, onde, o próprio autor destaca como de quatro: 1. Visibilidade; 2. Enunciação; 3. Força e 4. Subjetivação (DELEUZE, 1996, p. 1-2). Para entender melhor a ideia de chamar as feiras livres de *dispositivo*, este emaranhado de linhas de forças ao qual me refiro, corresponde aos infinitos acontecimentos provocados no trânsito das situações nesses locais.

Também desenvolvo o referencial de minha pesquisa com a Teoria da Deriva, um dos trabalhos da autoria do pensador situacionista Guy Debord, criada em 1958 e publicada em esboço, na Revista Internacional Situacionista. A teoria trata de um método *psicogeográfico* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66) que estuda as consequências do ambiente urbano, por meio de circunstâncias psicológicas e emocionais das pessoas mergulhadas na deriva. Afirma o pensador sobre a Teoria da Deriva:

Uma ou várias pessoas que se lançam à deriva renunciam, durante um tempo mais ou menos longo, os motivos para deslocar-se ou atuar normalmente em suas relações, trabalhos e entretenimentos próprios de si, para deixar-se levar pelas solicitações do terreno e os encontros que a ele corresponde. A parte aleatória é menos determinante do que se crê: no ponto de vista da deriva, existe um relevo psicogeográfico nas cidades, com correntes constantes, pontos fixos e multidões que fazem de difícil acesso à saída de certas zonas. Mas a deriva, em seu caráter unitário, compreende o deixar levar-se em sua contradição necessária: o domínio das variáveis psicogeográficas pelo conhecimento e o cálculo de suas possibilidades. (DEBORD, 1958. In: JACQUES, 2003. p. 87)

Nesse caso, a pessoa ou um grupo se lança a deriva e segue em rota indeterminada, partindo de algum local, permitindo que o próprio meio urbano o transporte ao acaso, através do caminho que se segue. A Teoria da Deriva permite que todos os habitantes sejam construtores e atuantes da cidade em conjunto. O próprio ambiente urbano estimula a deriva e leva a cidade a uma atmosfera de liberdade.

Dentro da minha pesquisa eu faço um paralelo com a ideia da *Teoria da Deriva* de Guy Debord (1958), pois para fazer minhas fotos nas feiras livres, eu me coloco mergulhada neste estado de deriva. Assim, eu construo uma poética visual e mergulho na natureza das feiras livres de cada cidade em questão, a qual eu participo naturalmente nas situações vivenciadas e os acontecimentos criam seus próprios caminhos com a minha presença.

Dessa maneira, no momento em que eu visito as feiras livres, minha presença modifica o cotidiano do lugar e ao mesmo tempo permite a construção de um espaço onde todos os presentes são agentes construtores e atuantes ali naquele momento.

Além disso, como utilizo a *Teoria da Deriva* (DEBORD, 1958. In: JACQUES, 2003. p. 87-91) para referenciar minha pesquisa, eu não poderia deixar de mencionar. Neste texto a linguagem artística *Situacionista* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66). Pois o grupo da *Internacional Situacionista* se utilizava estrategicamente da *Teoria da Deriva* para promover o *urbanismo unitário*, onde todos os presentes são agentes construtores que integram a cidade num sistema de trocas e reflexões ligadas a coletividade da vida comum.

Portanto eu trago a referência da Internacional Situacionista (1958) para conhecer o território das feiras livres, através da Teoria da Deriva, a qual eu experimento as inter-relações no comportamento das pessoas transeuntes no local, estimulando a construção de uma atmosfera com a participação das pessoas presentes enquanto personagens vivos e não como simples intérpretes figurantes destas feiras.

Apesar de serem inúmeros os procedimentos de *Deriva* (DEBORD, 1958. In: JACQUES, 2003. p. 87-91), ela tem um fim único, transformar o urbanismo, a arquitetura e a cidade. Construir um espaço onde todos serão agentes construtores dos espaços da cidade. Através da *Teoria da Deriva* eu decifro e avalio as interações entre os sujeitos e os efeitos resultantes que permeiam o ambiente das feiras livres, nada mais do que perceber o comportamento afetivo, o entendimento e a percepção dos indivíduos no espaço das feiras livres. E já que eu estou em estado de *deriva*, ativa,

participando direta e indiretamente destas condutas afetivas, mergulho em minha poética diante dos acontecimentos e situações que eu presencio.

A Internacional Situacionista visa à construção de um espaço onde todos são agentes construtores no meio urbano, o sinônimo do pluralismo que transforma a cidade em um espaço para a libertação do sujeito.

A ideia do termo *situação* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66) tem referência na Internacional Situacionista (1958), os quais seus membros se dedicavam a *situações construídas* (I.S., 1960. In: JACQUES, 2003. p. 126-128), ou seja, a construir situações trazendo a concepção de que o momento da vida é construído, concreto e intencionalmente para a organização coletiva de um ambiente unitário e de um jogo de acontecimentos.

Logo a relação feita com os fatos que permeiam as diversas situações das feiras, segue dentro da ótica cotidiana de um jogo, onde o aglomerado de pessoas nas feiras livres mostra a necessidade de um caráter lúdico nos acontecimentos e na organização da vida comum coletiva, pois todos os presentes são atuantes naquele jogo e interferem nas decisões enquanto personagens vivos e libertos coletivamente.

A *Internacional Situacionista* (1958) foi um grupo que surge mais precisamente em 1957 e esteve presente até o início dos anos 1970. Críticos do urbanismo moderno, os situacionistas traziam uma nova ideia de pensamento e compreensão pela arte, urbanismo e arquitetura. Segundo eles, o critério de jogo estava esquecido nos contextos urbanos, em relação aos afetos nos acontecimentos das cidades, por isso era necessário trazer de volta para a vida cotidiana das cidades este caráter lúdico.

A série *Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos* pretende apresentar reflexões sobre o cotidiano do *dispositivo* (Deleuze, 1996) das feiras, em meio a sua ludicidade, para a arte e ainda incorporada no pluralismo da vida urbana. Quando estou *à deriva* (DEBORD, 1958. In: JACQUES, 2003. p. 87-91) ligada às condições sociais nas feiras livres, empregando artes e técnicas para a construção íntegra de um ambiente, busco a ideia de *construir situações* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003, p.62-65), pois me permito a uma conexão com as

experiências de comportamento. As fotos que trago tem o propósito de mostrar que o cotidiano dos feirantes podem abrir caminhos para atividades culturais lúdicas, a partir da *psicografia* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66) pela imagem dos comportamentos afetivos das pessoas.

Imagens Invisíveis: A Feira e seus Entornos demonstra e reflete a necessidade do *urbanismo unitário* (I.S., 1959. In: JACQUES, 2003. p. 100-105) nas feiras livres. Perceber o comportamento dos feirantes de maneira artística pode me conduzir à pura realidade do que é eficiente e dinâmico para aquele convívio em grupo. As fotografias dispõem a utilização de ideias culturais, as quais permeiam o ambiente, idealizando e organizando vivências coletivas e positivas de condutas em meio aos passantes nos tumultos das feiras.

Pelas imagens trago memória dos passantes nas feiras e fomento a ideia de *deriva* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66), um modo de comportamento experimental, ligado às condições da sociedade urbana; técnica que consiste em passar rapidamente, por vários ambientes. Porém em particular, designa a duração de um exercício cotidiano dessa experiência. No caso, a ambiência a qual me refiro são as feiras livres. Nos escritos da *Teoria da Deriva*, Debord (1958) define a teoria como uma verificação do espaço e do conceito de cidade, através do andar em conduta *lúdico-construtiva* nos arredores urbanos, sobre a percepção das afeições e emoções individuais. O que implica que a *Deriva* desejava transformar a cidade pela forma como era ocupada. Porém esta ideia eu trago para as feiras, com o intuito das fotografias terem este contexto, ou seja, demonstrarem a necessidade de *decompor* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66) as feiras livres pela maneira como elas são habitadas (no agora).

Do conceito de cidades às práticas urbanas, o pesquisador Michel de Certeau quando se refere ao cotidiano das cidades, traz também a ideia do urbanismo ligado à coletividade e coloca a seguinte questão em relação ao coletivo na vida das pessoas:

A aliança da cidade e do conceito jamais os identifica, mas joga com sua progressiva simbiose: planejar a cidade é ao mesmo

tempo pensar a própria pluralidade do real e dar efetividade a este pensamento do plural: é saber e poder articular. (CERTEAU, 1998, p.176)

Michel Centrau identifica de certa forma a ideologia de pluralidade no urbanismo, onde para que uma cidade sobreviva e a autoridade política permaneça com seu poder em caráter de atuação, o conceito de cultura deve permear as experiências coletivas.

O historiador Michel Certeau fala da ideia de poder pelas organizações políticas em relação ao regimento das cidades, pois as relações de autonomia elas endurecem a vitalidade das cidades, isso de certa forma tira a atuação social do controle do poder, o deixando sem força legível:

A linguagem do poder “se urbaniza”, mas a cidade se vê entregue a movimentos contraditórios que se compensam e se combinam fora do poder panóptico. A cidade se torna o tema dominante dos legendários políticos, mas não é mais um campo de operações programadas e controladas. Sob os discursos que a ideologizam, proliferam as astúcias e as combinações de poderes sem identidade, legível, sem tomadas apreensíveis, sem transparência racional – impossível de gerir. (CERTEAU, 1998, p. 174)

Portanto, se destaca a concepção que a cidade deve ser modificada e vivida pela maneira como é ocupada, pois conforme Certeau, (1998, p.191) “Praticar o espaço é, portanto repetir a experiência jubilatória e silenciosa da infância. É, no lugar, ser outro e passar ao outro.”

Para mais, Certeau, (1998, p. 202) enfatiza que, “O espaço é um lugar praticado”. O espaço passa a existir em decorrência do cruzamento de pessoas, ou seja, há uma relação de existência do lugar, logo este lugar passa a existir quando é habitado, recebendo a denominação de espaço. Na hipótese de pessoas trocarem experiências, sentimentos, etc, se confirma a ocupação do lugar e no caso, a vivência do espaço.

Mediante isso, a feira é transformada em espaços pelos passantes devido a sua ocupação, de certa maneira eles estão ali trocando afetos, conhecimentos, culturas, etc. A partir daí as imagens causas e consequências destes escritos, versam a ideia da feira como espaço e lugar praticado.

As imagens podem ajudar desvendando aspectos do imaginário social habitado e das mediações nas relações sociais. As fotos nesta pesquisa, elas vão refletir os indícios das convivências, processos e mentalidades de sociabilidades coletivas. Mesmo a fotografia não sendo o melhor retrato da sociedade, pelo lado da realidade da imagem possibilitar também um semblante irreal, fantasioso e imaginário, por outro a fotografia é necessária para possibilitar e revelar as características, significados e momentos da cotidianidade.

Figura 50 – Feira Livre de Vitória de Santo Antão



Fonte: Renata Oliveira (2018)

Porém, apesar das fotos apresentadas aqui se tratarem de um congelamento de um instante do processo social e antropológico nas feiras, estas imagens vão se revelar exatamente no tempo e espaço dessas vidas vividas.

Desta forma o que era limitado a uns e outros, na sociedade contemporânea destas cidades, agora vai estar junto. O cientista social José Martins também afirma isto quando coloca que, “A fotografia, na cotidianidade, é uma das mediações materiais e simbólicas do vivido.” (MARTINS, 2008, p.

51) O sociólogo simplesmente afirma que a fotografia materializa e revela o homem exatamente como ele é.

Conhecer a frequência das atividades e a existência habitual das feiras livres nestas cidades pesquisadas é retratá-las exatamente como elas são, ou seja, por meio da expressão visual da fotografia é possível entender o ambiente das feiras e pensar numa construção íntegra e coletiva, visando inclusões sociais e uma vida melhor para o lugar e para os habitantes.

Esta pesquisa materializa um ensaio sobre o universo das feiras livres a com 50 fotografias artísticas.

Com esta pesquisa, acredito que posso disseminar conhecimentos, como também incentivar e aflorar investimentos no desenvolvimento social e econômicos das cidades estudadas, trazendo o valor artístico na vida própria das feiras livres pesquisadas, não só para o mundo, mas também para os próprios moradores locais, já que muitos não conhecem ou não estimam a beleza e riqueza presente nos ambientes das feiras.

6. A FOTOGRAFIA COMO INCONCLUSIVA

As fotografias em si, não instruem sozinhas, o que de certa forma não é ruim, elas apenas comprovam a sua importância para serem discutidas em diversas áreas. Ler através das imagens e entre as suas infinitas possibilidades é reflexivo, traz amadurecimento e conhecimento ao homem na percepção do seu cotidiano e diante das dinâmicas do mundo.

Desta forma, espero que esta pesquisa inove nas maneiras de pensar a realidade, para que se motive a abertura de novas portas, não só pela parte das representações dominantes, mas por todos que interagem e trocam afetos, expandindo e desmistificando o mundo coletivo contemporâneo.

Acredito que como defendiam e cogitavam os situacionistas, que cada esquina ou espaço seria capaz de aflorar distintos e atípicos afetos. Cogito que cada fotografia que eu materializo através das feiras visitadas é a construção de uma nova *situação* (I.S., 1958. In: JACQUES, 2003. p. 65-66) para cada leitura através do olhar.

Cogito que minhas fotos tragam novas ideias capazes de gerar outras imagens e novas leituras dignas, positivas e íntegras, diante de tudo que pulsa vivo. Onde estas fotografias venham nutridas de características, que pensem em um lugar de liberdade na ambiência das feiras livres, expressando a dinâmica da vida coletiva e o cotidiano dos feirantes da forma como eles habitam, ocupam e criam as situações no espaço.

Mediante a expressão visual que cresce e fenomenalmente e se espalha a absolver outras linguagens, se agregando e produzindo outras novas linguagens com infinitas possibilidades e interpretações. Foram tantas reflexões por meio desta pesquisa, que percebi que as fotografias aproximam a arte da realidade e vice versa, mas nunca vai expressar a pura realidade, já que esta imagem pode também estar voltada para o universo artístico ou mesmo está sujeita ao interesse ou interpretação que se queira dar em meio às infinitas e possíveis realidades na hora da construção da foto.

As fotografias são alimentadas por características que se coadunam ao cinema, ao vídeo game, ao jornalismo, à *estética*, aos *gifs*, a literatura, as

utopias, a Arte, aos sentidos, às sensações e até mesmo as relações pessoais... Portanto espero também por meio desta pesquisa inserir novas possibilidades de ideias e imagens, conhecer a natureza da *visão*, que me faz perceber tal permanência do olhar ao lado dos afetos e do coração, onde a imagem versa sobre infinitas imagens visíveis e invisíveis, como também permeia além de requisitos políticos, econômicos e sociais, o alcance de leituras e olhares para observar a cultura habitada pela realidade presente nas feiras livres.

Espero que minhas experiências e saberes conquistados nesta pesquisa possam contribuir criando e vivendo novos olhares sobre as relações sociais, fortalecendo futuros estudos por meio do tema desenvolvido, como também quebrando as imposições sociais de normatizações e de culturas passadas impostas pelo poder político de maneira engessada, abrindo o pensamento para a vida plural.

REFERÊNCIAS

BRAUDEL, Fernand. **Civilização material, economia e Capitalismo: séculos XV-XVIII - O jogo das trocas**. Lisboa: Editorial Teorema, 1979. v. 2.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DEBORD, Guy Ernest, (1958). Teoria da deriva. In: JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva: escritos situacionistas sobre a cidade**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 87-91.

DELEUZE, Gilles. **O que é um dispositivo**. 1996. Disponível em: <<http://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo>>. Acesso em: 25/04/2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/>>>. Acesso em: 27/03/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/bezerros/panorama>>>. Acesso em: 27/03/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/vitoria-de-santo-antao/panorama>>>. Acesso em: 27/03/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/bonito/panorama>>>. Acesso em: 27/03/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/arcoverde/panorama>>>. Acesso em: 27/03/2018.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. 2018. Disponível em: <<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/triunfo/panorama>>>. Acesso em: 27/03/2018.

INTERNACIONAL SITUACIONISTA; JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

I.S., (1958). Definições. In: JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 65-66.

I.S., (1960). Manifesto. In: JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 126-128.

I.S., (1958). Questões preliminares à construção de uma situação. In: JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 62-65.

I.S., (1959). O urbanismo unitário no fim dos anos 1950. In: JACQUES, P. B. (Org.). **Apologia da deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003, p. 100-105.

JUSTINO, David. **A formação do espaço econômico nacional**. Lisboa: Vega, 1989. v. 2.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

**LINHA: ESTUDO DE PROCESSOS AFETIVOS, CRIATIVOS
TÊXTEIS E NARRATIVAS DE SI¹**

Jaci Borba

Resumo

Investigo e narro experiências afetivas-criativas-visuais, sinto e tomo os processos de imersão poética, adentro memórias e compartilho narrativas de vida. “**Linha**” é uma busca sobre os processos artísticos de criação, aborda “fins de linhas” e “fios de meada”, enlaça pessoas e ervas. Trama o crochet das ausências e faz do espaço um imenso bastidor, bordando existências sobre as malhas do vazio. Explicita os vínculos entre discursos, olhares, texturas, sabores e aromas e reconecta memórias da infância na maceração dos banhos-de-cheiro, chás curativos e agoações feitas em casa. Nesta busca, emergem questões do feminino e se propõe um movimento contínuo através da metodologia narrativa e dos estudos de gênero. Para isto perguntei: como vivenciar a produção artística partindo das subjetividades femininas e dos processos relacionais de criação poética? No movimento inicial apenas respirei sobre aquele ponto de partida, entre a interrogação profunda e o caminho a ser percorrido, foi preciso criar oportunidades de trocas de narrativas de vida e de experimentações criativas; desenvolver a curadoria, expografia e montagem de uma exposição artística individual e; protagonizar a produção de imagens para a ressignificação de sentidos. Neste texto, têxtil, repleto de imagem, poesia e questionamentos estão as marcas de algumas destas passagens, índices da composição literal e metafórica de “*Linha*”, sendo eles: (1) O Estado: sobre os primeiros passos, afetos e sensações na busca; (2) O Vazio, o Caminho e as Ervas: relato de residência artística “*Linha*”, ocorrida no ateliê 7 do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, em setembro e outubro de 2017. Bem como, reflexões sobre os processos de mediação cultural e de pesquisa narrativa; (3) A Linha para Além: aspectos relacionais na exposição coletiva *Tramações* (2ª edição), ocorrida em maio, junho e julho de 2018 na Galeria Capibaribe/UFPE; (4) Espírito Presente: a exposição individual, *Tramações: Linha*, no Instituto de Arte Contemporânea/UFPE e; (5) Finitude/Infinitude: sobre reticências da linha, possibilidades e impossibilidades do ponto final

Palavras-chave: Pesquisa Narrativa; Processos de Criação; Afetos; Estudos do feminino.

¹ Este artigo narrativo e visual compõe o Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. A banca avaliadora foi composta pela Prof^a Dr^a Luciana Borre (Orientadora/UFPE), pela Prof^a Dr^a Ana Lisboa Cavalcante (UFPE) e pela Terapeuta Holística Goretti Melo (Espaço Lazuli).

Abstract

Investigations and emotional-creative-visual changes, symptom and volume of processes of poetic immersion, in, with and share life narratives. "Line" is a search on the artistic processes of creation, addresses "fins of lines" and "threads of skein," and e. He weaves the crochet of the headphones and makes of the space an immense rack, embroidering the existences on the meshes of the emptiness. It explains the links between speeches, looks, textures, flavors and aromas and reconnect the memories of childhood in the maceration of the smell baths, the dressings and the home made dinners. This search is the emerged issues of female and the evaluation of metological narrative and study studies of gender. For this question: how to experience an artistic production based on the feminine subjectivities and the relational processes of poetic creation? The initial movement, the leap from a starting point, the deep interrogation and the way traveled, the ability to create opportunities for exchanges of creative life narratives and experimentation; develop curatorship, expography and assembly of a single individual artistic exhibition; to lead a production of images for a meaning re-signification. In this text, textile, full of images, poetry and questioning, there are the marks of some journeys, the indices of the literal and metaphorical version of "Line", being: (1); (2) The Void, the Path and the Herbs: report of artistic residency "Line", held in the workshop 7 of the Arts and Communication Center of the Federal University of Pernambuco, in September and October 2017. As well as reflections on the processes cultural mediation and narrative research; (3) The online edition, May, June and July 2018 edition at Galeria Capibaribe / UFPE; (4) Present Spirit: an individual individual, Drawings: Line, at the Institute of Contemporary Art / UFPE and; (5) Finitude / Infinitude: on the ellipsis of the line, possibilities and impossibilities of the end point

Keywords: Narrative Research; Creation Processes; Affections; Studies of the feminine.

Este texto que te dou não é para ser visto de perto: ganha sua secreta redondez antes invisível quando é visto de um avião em alto voo. Transmito-te não uma história mas apenas palavras que vivem do som. Uso palavras soltas que são em si mesmas um dardo livre. Vou te falando e me arriscando à desconexão: sou subterraneamente inatingível pelo meu conhecimento. Escrevo-te porque não me entendo. Um dia eu disse infantilmente: eu posso tudo. Era a antevisão de poder um dia me largar e cair num abandono de qualquer lei. Elástica. A profunda alegria: o êxtase secreto. Sei como inventar um pensamento. Sinto o alvoroço da novidade. Mas bem sei que o que escrevo é apenas um tom. Atrás do pensamento não há palavras: é-se. E sou assombrada pelos meus fantasmas. A vida é sobrenatural. Não gosto do que acabo de escrever – mas sou obrigada a aceitar o trecho todo porque ele me aconteceu. Meu esforço: trazer agora o futuro para já. Ouve-me, ouve meu silêncio. Lê a energia que está no meu silêncio (LISPECTOR,1973, p.35).

Dentre as "milfurcações" do caminho que vivi até aqui existiu uma chamada busca, esta busca chamaram pesquisa. Aqui nestas arestas de tempo e conglomerado de palavras expresso minha passagem por este caminho da busca. Te dou este texto assim como me deu a energia dos

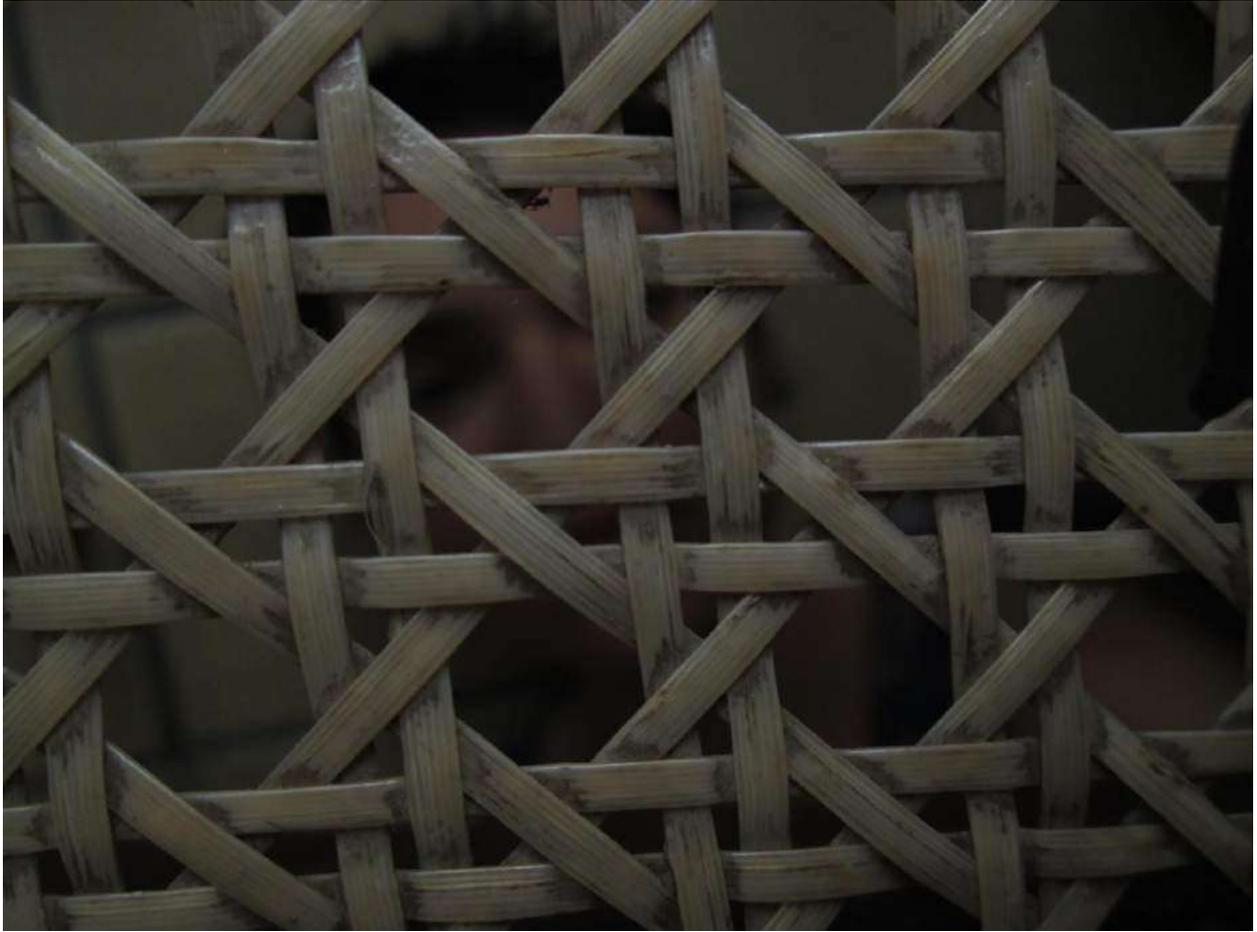
silêncios, alguns fragmentos de Clarice Lispector. Assim como me despertou em tantos sentidos outros nomes e memórias que revelo aos poucos, no escoar destas palavras todas que imprimo.

O que não consigo resumir me ocuparei, nas próximas palavras, em apresentar. Me refiro a este ateliê que vivi mais atentamente entre os anos de 2017 e 2018. Me refiro ao ateliê contínuo do olhar cada vez mais atento aos meus movimentos, algo que está para além dos muros da universidade. Mas, claro, o impulso da pesquisa foi dado através das discussões no âmbito acadêmico. Para concluir o curso e me tornar licenciada em Artes Visuais, pesquisar e apresentar os dados resultantes da pesquisa. Me deparei com um estado, nem mobilidade, nem imobilidade... um estado. Eu que não aparto vida e arte, que produzo-não-produzo dependendo do humor, eu, de gravuras sujas, que entrego obras a qualquer canto de parede, eu, do tudo inacabado... nada é vivo o suficiente quando já pronto! Nada! Do que falar?... Em pouco tempo observei como havia saído do estado inicial para uma espiral ascendente de perguntas. Percebi que já estava a partir dali observando os processos que me levam a produzir e o modo de produzir e me relacionar com a obra. Mas eu queria mais! Queria mover meu corpo, performar, enlinhar minhas narrativas com outras, me relacionar com outros espaços de dentro e de fora de mim. Assim surgiu LINHA-----LINHA não foi o nome dado para esta busca, foi nome assumido. Ele já estava, ele já era óbvio, já era do fazer, do material (linhas de costura, bordado e crochet) e do espírito da proposta. Com este espírito de reconhecer o que há e o que se transforma dialogo sobre autoconhecimento nas reflexões a respeito dos processos criativos em arte. Sim, digo autoconhecimento: a tomada de consciência sobre as formas, os símbolos e a intencionalidade. As relações arte-público não estão ignoradas ou superficializadas nesta busca e sim observadas, sentidas como parte do ser integral. Joguemos estas páginas ao vento e terão vida cada uma delas por si, independentes. Juntemos todas e terão vida, cada uma delas, por cada linha unidas. "*Este texto que te dou não é para ser visto de perto*", mas empreendo a esperança que você o faça, experimentando isto em algum momento, arriscadas as desconexões e as distorções comuns a tudo que é visto de muito, muito, muito perto. De tudo que se adentra profundamente a ponto de perder-se. Depois sugiro volte para fora usando o caminho que criou sobre este que foi meu caminho. Agora nosso.



QUANTA CLAUSURA PODE HAVER EM ESTAR VERBALMENTE LIVRE NO QUE É
INDIZÍVEL? NÃO É UMA PERGUNTA.É UM ESTADO.

ESTADO



1. O Estado: sobre os primeiros passos, afetos e sensações na busca

Só sei o que sou quando já passou.
Resíduos. (DERDYK, 2010, s/p)



2. O Vazio, o Caminho e as Ervas: relato da residência artística "Linha"

O vazio é o espaço profundo onde habitam as inúmeras possibilidades. Tantas são as possibilidades que o vazio é rompido por elas, inevitavelmente. Sustenta-se sobre as colunas que erguem edifícios a responsabilidade de abrigar os espaços que cabem no vão. O vão, por sua vez, faz distintas as linhas que compõem os espaços, espaços estes que são suficientes por si, por

serem espaços e por terem a missão de abrigar o vazio. Parte integrante, órgão de si. Penso sobre o vazio e sobre as binariedades dos discursos de ser e não ser, sim e não, movimento e estática, feminino e masculino, criadora e criação... binariza-se o cotidiano. Ou se é ou não é, ou está ou não está, e é bem aí que pomos o vazio e o cheio, nesta lista de coisas opostas/antagônicas. Para observar os processos artísticos de criar me coloquei o exercício de pensar o ser E não ser, estar E não estar, vazio E cheio. Observei que tudo convergia e dialogava com o que há no caminho ENTRE, no que reside entre isto e aquilo. Assim pensei o coser, conectar e me permitir viver o entre de tudo ocorrido naquele espaço-tempo da linha e das narrativas impregnadas nela. Assim fiz o caminho.



Quando olhei meus pés
vi que tocavam o chão
ouvi que tocavam o silêncio
senti que era de terra o caminho
que eu era um corpo
que eu existia ali
que o eu era o tudo
e que o tudo era o eu
o ser no caminho do ser
e o próprio caminho
Os olhos que fitavam os pés
e os pés que eram fitados
e o caminho debaixo deles dos olhos e dos pés
e o caminho diante deles
uma só extensão
cada um em sua palavra distinta
e as palavras romperam o silêncio que os pés tocavam
e o movimento existiu para fora do cerne
para fora da carne
para fora da carne

Quero fazer um oco, um oco cheio de coisas dentro. A casca do oco cheio cai e sobram as coisas. Costuradas. Me sinto oca, vazio em mim mesma. Só o corpo, carne desalmada. (DERDYK, 2010, s/p)

Dei corpo ao caminho poético, o corpo do ateliê 2 (e posteriormente o ateliê 7) entre os dias 26 de Setembro à 31 de Outubro de 2017 no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. O ateliê ficou aberto ao público nas terças-feiras durante os turnos manhã e tarde, como espaço de interação com a residência artística. Se antes se tratava de um

espaço com mesas e cavaletes para as aulas de desenho e pintura, para a imersão “**Linha**” ele recebeu aromas de ervas, bordado, crochet e conversas.

Quero apresentar algumas partes do processo de criação poética e mediação cultural como atividade relacionada ao estágio curricular obrigatório em artes visuais - ambientes não formais de ensino; apresentar um relato de experiência vivida como material que instiga reflexões e; discorrer sobre o viés de pesquisa narrativa como parte deste Trabalho de Conclusão de Curso.

2.1 Linha da mediação cultural

Para dar continuidade ao caminho, foi feito um convite ao público (divulgado na internet em redes sociais e pessoalmente). As pessoas poderiam ir até o ateliê, lá foram oferecidos chás e conversas. Nesta proposta, os/as visitantes poderiam levar, se assim desejassem, uma peça de roupa ou retalho de pano e uma história pessoal para contar. Deveriam confiar ao meu processo de criação esta história e esta peça de roupa ou retalho. Assim criáramos vínculos entre artista (eu), ateliê e público. E para além disso, uma experiência sobre possíveis influências dessas relações nos trabalhos que seriam desenvolvidos.



Após o convite feito e à espera do público espontâneo a percepção da relação entre a proposta da pesquisa/busca e as diferentes abordagens para uma possível mediação cultural foram se estreitando.

A mediação foi pensada a partir das minhas experiências em visitas a exposições em espaços de museus e galerias, nas quais não houve mediação criada e executada pelo/a artista ou não houve a presença do/a artista no decorrer da exposição dialogando diretamente com o público. Concebi, então, a experiência de imersão no ateliê também como uma experiência de mediação, além disso, presença (ou ausência) do público compõe esta obra e esta pesquisa, que se constitui por uma natureza narrativa e relacional.

Assim, me dispus a apresentar o espaço do ateliê aos visitantes, ao passo que eu também estava passando por um processo de reconhecimento daquele corpo/local e do meu processo de criação. Pensei no perfil do meu público que se formou por passantes, alunos, professores e outros funcionários do Centro de Artes e Comunicação. Perguntei-me para quem estava mediando e qual o foco desta mediação. Estava exposta ao acaso, logo, também às diferentes demandas do público. Para Rejane Coutinho (2013, p. 154):

Para abrir este campo minado das práticas artísticas, temos que ser cautelosos. Na condição de agentes mediadores, neste contexto, cabe então nos perguntar: para quem fazemos a mediação? Qual o foco prioritário deste trabalho?

Pensando nesta colocação da Rejane Coutinho percebo o quanto eu também estava exposta, enquanto agente mediador, às minhas diferentes demandas, minhas dúvidas quanto ao processo criativo, minhas variações de humor, minha menor ou maior disponibilidade para receber as pessoas no ateliê a depender do horário e etc, entre outras questões, que me fizeram refletir sobre como poderia mediar a imersão/residência “Linha” também para mim. Ocupar os espaços de artista proponente da imersão, pesquisadora do meu processo criativo, mediadora e muitas vezes público do ateliê. Em alguns momentos apenas estar no ambiente, observar as transformações promovidas e me deixar surpreender por essas transformações.

Neste caso, o meu foco prioritário na elaboração desta mediação se ligou diretamente à minha pergunta de pesquisa e consiste em criar caminhos para que o meu processo de criação flua com o ambiente, com a presença dos/as visitantes e com as interferências destes elementos. Observando continuamente como as criações podem ser afetadas (ou não) por essas relações. Sobre o funcionamento da mediação cultural Ana Lisboa (2005, p. 309) afirma que:

A mediação cultural funciona como uma ponte, um elo entre o artista, sua obra e o público a que se dirige. O artista é a pessoa que falará do seu trabalho, que detém as verdades de um processo vivido. É uma necessidade, no atual momento histórico, a tomada de consciência destas questões que surgiram há algum tempo e vêm sendo abordadas cada vez mais.

Ana Lisboa enfatiza a ideia de uma vivência compartilhada entre os artistas e o público. Esta ideia instigou minha criação poética, no entanto percebi que precisava ir um pouco além, pois esta experiência poética dependia, principalmente, da ação do público. Diversas vezes me peguei perguntando: e se ninguém aparecesse no ateliê? E se estivesse sozinha diante de uma proposta

que clamava a presença do outro? Na ausência deste outro tramaria o *crochet* sobre as ausências? Faria do ateliê um imenso bastidor e bordaria poéticas sobre as malhas do vazio? Eram muitas possibilidades dentro do acaso.

2.2 Relato da imersão *Linha*

A primeira provocação da pesquisa, no que diz respeito a experimentação com o bordado sob a interferência “do outro”, surgiu a partir do relato de uma das visitantes do ateliê. Ela me entregou uma peça de roupa, uma blusa preta, e me contou o quanto aquela peça é querida por ela. Lamentou o fato de não a usar mais. Daí em diante nossa conversa tomou vários rumos, porém com fio de meada muito claro entre os assuntos daquele encontro: a maternidade. O parto e as transformações de ser mulher e mãe. De estar conectada em seu cotidiano com arquétipos de mulheres fortes, arquétipos de deusas. A mulher dona das suas escolhas e que por isso mesmo muitas vezes é vista como um ser egoísta, por não atender aos moldes sociais da mulher permanentemente doadora de si.

Por essas nossas confissões que circularam no âmbito da quebra de normas sociais impostas para as mulheres, é que resolvi na minha intervenção bordada representar seios. Pois em uma fresta da nossa conversa acerca do feminino comentamos brevemente sobre como os mamilos femininos marcando a roupa provoca discussões sobre a imoralidade atribuída ao corpo da mulher. Sobre como os seios femininos ferem, julgados por essa norma, os olhos e o ambiente.



“**Linha**” é aqui, nesta perspectiva, o que conecta o ateliê, a artista e o público. É também o que conecta este estudo sobre o processo criativo com as narrativas apresentadas e a minha busca por consciência com relação ao meu processo criativo e o que seria um processo criativo? LINHA (a)borda “fins de linhas” e “fios de meada”, enlaça pessoas e ervas. Explicita os vínculos entre discursos, olhares, texturas, sabores e aromas e reconecta as minhas memórias da infância na maceração dos banhos-de-cheiro, chás curativos, e nas agoações feitas em casa. Traz essas memórias da minha educação familiar para o agora. “**Linha**” é mais que o título e o fio condutor desta busca. Uma linha polissêmica que tem, aos poucos, dado conta de uma artista e de uma pesquisa em seus passos.

2.3 Caminhos da pesquisa narrativa em *Linha*

Esta busca apresenta um viés de pesquisa narrativa, pois privilegia o relato de experiências vividas como fonte de conhecimentos significativos. Sobre as narrativas Soárez (2015, p. 07) amplia:

a experiência vivida, o lugar habitado e o tempo transitado na cultura contemporânea começam a disputar seu lugar na conversação pública como enunciações legítimas, agora visíveis, legíveis e que se podem escutar. Esta inscrição dos discursos de experiência e de vida no debate público e especializado que promovem as pesquisas narrativas habilitam a esperança de políticas de subjetividade, conhecimento e vida cotidiana alternativas, e o desdobramento da imaginação do pensamento social e cultural.

Um dos pontos do método narrativo é o ressurgimento do sujeito. Produzindo sentidos, vários, sobre a vida. Põe-se o problematizador como protagonista das problematizações. Reestruturam-se vínculos para que estes diálogos sejam cada vez mais horizontalizados, para que as fronteiras entre quem pesquisa e traz a narrativa e quem recebe esta narrativa sejam cada vez mais turvas e menos identificáveis.

A narrativa é o que identifica e estrutura este caminho percorrido até aqui. O narrar e o narrar-se estão presentes polissêmicos e plurais escapando das racionalidades das categorias científicas ortodoxas (SOÁREZ, 2015). Souza; Martins; Tourinho (2015, p.08) ampliam estas noções ao afirmarem que:

As narrativas podem denunciar, compartilhar e/ou mudar modos de produção cultural e social pois, ao desvelar momentos, imagens e visualidades de suas trajetórias, os indivíduos organizam a própria história criando laços de significados e coerência para eventos e acontecimentos marcantes ou, ainda, para aqueles que permanecem encobertos justamente porque não foram visitados com um olhar escrutinador e sensível.

Esta relação de si com sua história para a pesquisa narrativa não está dissociada do contexto de quem narra. Por isso, tento descrever alguns aspectos da ambientação do ateliê que tem relação direta com minha maneira de ser e estar no mundo. Acredito que os aromas, texturas e sabores têm forte influência no meu estado de humor, por isso quis adequar meu ambiente para bem acolher os relatos de vida de quem visitasse o local. Era como se a entrada e a permanência no ateliê estivessem protegidas pelos aromas e sabores para maior confiança/acolhimento na troca de confidências.

Levei arruda, alecrim e manjeriço roxo. Fiz uma água-de-cheiro com essas ervas. Varri forte o chão (precisava mesmo ser varrido), colori com algumas linhas o lugar, acendi a vela do difusor e gotejei ali um pouco de óleo essencial de cravo-da-índia. Fiz o chá de canela e cascas de maçã, deposei o chá numa garrafa térmica. Cobri a mesa com alguns metros de pano, algodão puro.

Também sobre a mesa um pequeno pote com tampa contendo biscoitos. Um ritual que se estabeleceu e se complexificou dia após dia.

No começo a ordem das coisas se resumia na compra das ervas no dia anterior, para tê-las ainda frescas, era também feita a escolha e compra das ervas para o chá. Esta ordem se tornou um pouco turva a medida em que os dias se passaram, eu e o ateliê nos tornamos cada vez mais íntimos. O dia de ocupá-lo, de imergir e de conversar com as pessoas naquele espaço foram limitados às terças-feiras, no entanto, com a necessidade de organizar algumas coisas sempre no dia anterior acabei tendo que passar rapidamente no ateliê fora do previsto. Em alguns momentos ocupei-o sem a intencionalidade disso. Nos dias que seguiram essa prática se repetiu.

A necessidade real da limpeza e organização do ateliê para a prática de imersão artística que ali seguiria também contribuiu para esses encontros extras com aquele espaço. A intimidade foi se instalando sutilmente e se estendendo para outros dias e horários na semana.

Mas, voltemos um pouco nessa história. Permita-me ir contando. É que em alguns momentos dessa escrita posso ir adiantando ou voltando um pouco na história, isso se dá por causa desta que escreve. As palavras chegam e eu escrevo, depois vou percebendo as lacunas da escrita do que estou relatando. Então vamos tentar achar um começo, tudo bem? Não será tarefa fácil, pois achar um “fio da meada” de todos esses sentimentos/confusões que me trouxeram até aqui, para esse ateliê, e para essa escrita, é para mim algo de uma evocação do passado que pode desenfrear, escorregar, e não contar do hoje, dados os sentimentos que residem lá no tal passado.

Em outros momentos posso desatar a escrever do hoje, o que também pode ser escorregadio. O que também pode não nos ajudar. Busquemos então um equilíbrio que não sei se iremos encontrar. Já te agradeço por estar comigo até aqui, nessa “**Linha**” escrita e lida. É bom saber que você estará aí e que vamos ter esse momento nosso. Você está me ajudando nisso, espero que o que vou te contar nessa breve história te sirva como um abraço de agradecimento. Então... sigamos.

Por volta dos meus dez (ou doze) anos aprendi alguns pontos de *crochet* e isso foi incrível! Antes o desenho era meu brinquedo, eu passava umas boas horas desenhando e mergulhando nas criações e colorindo os desenhos até cansar, eu cansava pouco. Mas quando o *crochet* chegou na minha vida outras texturas também chegaram com ela, outra experiência tátil. Eu queria criar um mundo do *crochet*. Aprendi uns pontos básicos e depois fui me desafiando e fugindo dos gráficos, contidos em revistas especializadas na técnica. Fui me aventurando na confecção de algumas peças de roupas para mim. Comecei a vender pequenas toucas de *crochet* para os/as

colegas da escola. Depois me aventurei no bordado. Mas isso tudo foi ficando para trás à medida em que a vida foi escorrendo para outros lados, eu já não criava mais peças em *crochet* e o bordado estava abandonado nos primeiros pontos já fazia alguns anos. Minha entrada na universidade no curso de Licenciatura em Artes visuais da UFPE no ano de 2014 me fez recuperar aos poucos estes laços com as linhas e agulhas. O contato com amigas que confeccionam trabalhos com linhas me fez retomar algumas dessas práticas e a descoberta das possibilidades poéticas da linha me fez integrar mais esta técnica às minhas criações artísticas.



Neste primeiro dia queria mesmo estar invisível no ateliê² (apesar de ter feito a chamada para que as pessoas viessem), me veio um misto de querer e não querer ver gente (senti bastante a questão do ser e não ser ao mesmo tempo). Mas era apenas eu sendo o eu que sou e isto cabe também no que caracteriza o meu processo de criação. Respirei fundo e me coloquei ali deitada sob uma esteira no chão do ateliê. Era quente, ventilação pouca. Poderia ficar ótima ali por algumas horas, mas como me manter ali o dia todo? Como criar naquele espaço que ecoava todos os passos dados no CAC? A proximidade com o restaurante, o tilintar dos garfos. Certas horas eu não podia ouvir nenhum ruído de música que saía do pequeno aparelho de som que eu havia levado, nesses momentos as risadas, passos, e tilintares de talheres soavam mais alto. Sou eu quem não consegue criar nada nesse barulho? No calor? Ou eu quem nesse dia não tive humor

para tanto? Muitas perguntas. O fato é que descobri que este processo pedia um pouco de quietude. Neste dia entraram no ateliê 2 apenas quatro pessoas, três delas apressadas como se tivessem entrado na sala errada, tão apressadas em colocar e tirar as cabeças na porta que mal pude desejar um bom dia ou boa tarde. No final deste primeiro dia de imersão é que finalmente recebi uma visitante com uma blusa para bordar e muitas histórias para contar. É sobre a narrativa trazida por ela que descrevi anteriormente. Nos encontros seguintes com **“Linha”** o processo de criação pediu a mudança do ateliê, fui então para o ateliê 7 e lá fiquei até o dia 31 de outubro. Mais arejado, iluminado, silencioso. Considerei mais receptivo ao trabalho que estava propondo. E as ideias sobre como trabalhar com as linhas, sobre as narrativas posteriores fluíram com mais facilidade. Percebo que o próprio processo de criação mostrou e mostra os caminhos a serem percorridos. Incluindo a criação da mediação cultural dentro da imersão. Posso afirmar que as visitas que recebi foram as principais mediadoras, mediaram suas histórias, me levaram por entre seus espaços, dúvidas, dores, alegrias... Me apresentaram suas construções, suas obras de vida.

Ontem é que lembrei de um tempo de quintal. tipim, pião roxo, mavarisco, lacre, alfavaca de caboclo, erva cidreira, capim santo, melão de São Caetano, colônia, manjerição, comigo ninguém pode, e pimenta do lado do portão de zinco. era muito mato. Que saudade imensa de ver os quintais da minha “pirraíce”. Que saudade de ter quintal (Jaci Borba).

Assim ambientei o espaço do ateliê 7 para receber as pessoas. Com ervas, com as boas memórias, constituindo assim o “suporte” para o trabalho, o trabalho que consistia na valorização da presença de outras pessoas, de outras memórias. Aprofundando cada vez mais o caráter relacional da obra. Por vezes me perguntando sob que perspectiva faria os trabalhos com bordado e crochet caso não chegasse nenhum visitante ao ateliê. Partiram daí as reflexões sobre os vazios presentes nesta pesquisa artística (o vazio que diz muito sobre as possibilidades que brotam dele). Durante todo o processo emergia elementos de minhas narrativas abraçando as narrativas das/os visitantes, sim, vazios ocorreram, mas visitantes com suas histórias também chegaram. Tomo aqui a imagem do bastidor (ferramenta do bordado) como arco de união dessas relações, um círculo sagrado, repleto de possibilidades que brotam de seus espaços vazios.

Uma narrativa que abraçasse outras narrativas, assim fui reconhecendo no processo de criar meus processos de viver a arte e como minhas memórias da infância estavam ligadas a estética e imagens da poética que amadurece em mim. Sem medo de usar o EU para estar aberta e receber os OUTROS.

Dia do meu batismo na Umbanda. Eu tava bem feliz esse dia. Ajudei a fazer os arranjos de flores e a preparar meu banho de folhas. lindo ter vivido essa conexão. Olhando essa foto meus pés descalços tocaram novamente a memória dos quintais da minha infância, fui ao resgate dessa minha criança e hoje essa imagem entra pra minha pesquisa em processos de criação no campo das Artes Visuais. Já estavam ali... as linhas, restava somente tramá-las (Jaci Borda).



Hoje é dia de nada, estou nublada. Hoje estou enchendo feito nuvem: vou me chover. Estou debruçada sobre mim mesma como se me bastasse a presença do músculo amortecido feito pedra, liquefazendo. Liquidação do tempo.

(DERDYK, 2010, s/p)

Era uma preocupação minha figurar com as linhas as narrativas apresentadas. Depois, tudo foi se liquefazendo. Não havia mais essa preocupação, nem outra que não fosse a de pensar na história encontrada, minhas identificações com essa história e de permitir que a linha seguisse seu caminho pelo tecido. Coser, apenas e tudo-----

3. A Linha para Além: aspectos relacionais na exposição coletiva *Tramações 2*

Em “Linha” compreendo a Estética Relacional como essência do diálogo com o outro, nas potencialidades do dia a dia e do não rotineiro, pois as vivências que propus não produziram apenas materialidades, mas acontecimentos.

Entender os ambientes como corpo que se fortalece com as relações afetivas, com o contato, um tipo de escambo, é entender esse espaço, essa superfície como solo fértil das instabilidades produtivas/criativas.

Nicolas Bourriaud (2009) apresenta a “Estética Relacional” enquanto apontamento da arte como horizonte teórico no campo das interações. A arte e suas relações para além do seu campo simbólico, uma transformação dos objetivos estéticos abordados pela arte moderna e sua interrelação sócio-político-cultural.

Interessa nesta abordagem ver os processos artísticos no tempo do acontecimento voltado para um público que é convidado pelo artista. Criando uma temporalidade própria, a obra fornecesse um ponto de encontro e provoca encontros casuais “que constitui o campo artístico e funda sua dimensão relacional” (BOURRIAUD, 2009, p.42).

“Linha” é um experimento do processo artístico que se tornou uma instalação nascida da imersão de mesmo nome. *Linha* é uma instalação sobre processos e ainda em processo de criação e de afetos. Cria uma temporalidade própria. Incorpora um círculo relacional. A obra que parte do convite:

Te faço um convite: Venha até o ateliê e viva o espaço, tome um chá, leia um livro, ocupe-o comigo. Me conte uma história sua (que pode até ser traduzida em uma frase, uma verso...tu que sente e sabe), me permita ficar perto de tu, traga uma roupa ou pedaço de tecido no qual eu possa trabalhar, confie esta roupa e esta história ao meu processo criativo com as linhas. Marcamos o momento da entrega do trabalho, dessa experiência conectiva transformada em uma interferência bordada (Jaci Borba).

3.1 Tramando

Feito o convite e ocupado o espaço do ateliê e agora tendo em mãos, ouvidos e espírito as narrativas era o momento de iniciar a trama sobre esses afetos. É importante ressaltar que todas as histórias tratadas neste trabalho foram trazidas por mulheres. Não havia a indicação de que o convite era apenas para esse público, mas a presença de mulheres nos temas narrativas, bordado, *crochet* e afetos, diz muito sobre nossa constituição enquanto sociedade baseada em uma cultura essencialmente patriarcal a qual destina a mulher “afazeres da delicadeza”, afazeres da fragilidade. Por outro lado, essas práticas têm se ressignificado e inspirado o empoderamento feminino, lendo aqui o feminino para além da configuração biológica. Discute nossos papéis sociais. Bordado, *crochet*, costura, trama... como ferramenta de pesquisa artística, como elemento de comunicação.

Com essas inquietações fluindo nos diálogos trazidos pelas visitantes começo a perceber cada vez mais profundamente meus processos de amadurecimento enquanto mulher-artista. Percebo cada vez mais profundas as conexões entre meus trabalhos de pesquisa artística e minha poética com elementos da religiosidade/espiritualidade e ainda que não pratique hoje a religião que me foi ensinada na infância reconheço e revelo sua presença em elementos simbólicos que trago no viver artístico.

A arte no campo das relações, neste caso, torna imprescindível além da presença do outro a presença do “invisível”, das relações diálogos-energias.

As peças dentro do processo de criação foram (de comum acordo com as participantes doadoras das narrativas) posteriormente expostas em um “tótem” composto por linhas, galhos e folhas de canela que acolhem as narrativas em criação. No centro do tótem uma teia de *crochet* liga as partes que constituem a instalação. “Linha” foi instalada durante a exposição Tramações: cultura visual, gênero e sexualidades, que ocupou a Galeria Capibaribe no CAC - UFPE em maio, junho e julho de 2018.

A exposição coletiva TRAMAÇÕES: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades faz parte de um processo artístico e pedagógico que visou capacitar professores, estudantes de licenciaturas e potenciais multiplicadores para os embates culturais da comunidade LGBTQTT. Sua segunda edição propôs experimentações/imersões poéticas para pensarmos a produção de gênero e sexualidades através da cultura visual.







Linha é uma instalação viva, em movimento. As peças são retiradas para receber partes das interferências em bordado e crochet, depois retomam seus lugares. A linha é uma grande metáfora para conexões de memórias afetivas e entre o processo de viver e a criação artística. Ver o criar mais profundamente só é possível se este olhar estiver integrado como um agir em um viver humano. “Criar e viver se interligam” (OSTROWER, 1987, p. 05).

4. Espírito Presente: a exposição individual, *Tramações: Linha*

Tramações: Linha foi minha exposição individual composta por trabalhos em linha (crochet e bordado), fotografias, gravuras, pinturas e instalações. Enlaça pessoas e ervas, e narra histórias de ausências e recomeços. Enxergo a linha como potencial artístico, de estabelecer diálogos e debates sobre temas importantes, como o feminino e sobre como este é representado na sociedade. Uma linha foi esticada do bairro da Madalena para a cidade universitária/Recife.

Desde que comecei minhas primeiras experimentações na arte, utilizei a linha como potência poética em minhas obras. Só recentemente, no entanto, identifiquei seu interesse por este elemento da linguagem visual e percebi que algumas questões se entrelaçavam e ecoavam não só no âmbito pessoal, mas também em reflexões sobre gênero, sexualidade e religiosidade. Esses cruzamentos permeiam os trabalhos.

Ainda criança percebi na tridimensionalidade da linha uma forma de ampliar desejos que já vinha tateando no desenho. Quando comecei a analisar meu processo artístico, dentro da universidade, vi que a linha era parte indissociável da minha memória, de uma ideia de ancestralidade porque também remetia as mulheres da minha família. Outros elementos que apareceram com recorrência na poética foram plantas e ervas, também a cura através da natureza.

Evoquei os cheiros que marcaram minha infância, em totens expostos, nos quais estão entrelaçados, entre outros, anis e cravos. Nas obras, as linhas se apresentam de maneiras experimentais. Um dos trabalhos tem a silhueta bordada em pano onde foram aplicados pedaços de seu cabelo.

Caio no esquecimento
Sou muito.....d.
desequilibrada , desequilibrada..e
sesquilibrada , esquelibrada...s
esquecimebrada,esquecimembrada.....e
esquecimento , esquecimento.....qui
Caio no esquecimento.....li
Sou muito desequilibrada.....bra
Caio no esquecimento.....da
Sou muito desequilibrada
desequilibrada , desequilibrada
sesquilibrada , esquelibrada
esquecimebrada,esquecimembrada
esquecimento , esquecimento
Caio.....no.....esquecimento
Sou.....muito.....desequilibrada
Caio.....no.....esquecimento
Sou.....muito.....desequilibrada
Caio.....no.....e.s.q...e....c.i.m.e.n.to
Caio.....no.....e...s.....que...cime...nto
.Caio.....no.....e.s.q.u.e.c.i.m.e.n.t.o
..Caio.....no.....esquecimento
...Caio.....no.....esquecimento
....Caio...no...esquecimento
.....Caio..no..esquecimento
.....Caio.no.esquecimento
.....Caionoesquecomento
.....Caionoesqueci
.....Caionoesque
.....Caionoes
.....Caiono
.....Caio
.....aio
.....ai
.





5. Finitude/Infinitude: sobre reticências da linha, possibilidades e impossibilidades do ponto final

Reza

Em busca de reza
Pra abrir caminho
Curar desamores desamados
e unha quebradiça
Fazer nascer pé de alpiste
nesse asfalto quente
pra ver chegar passarinho
por aqui
Em busca de uma reza boa
Que resista vento forte
Que resista nó de amarrar
punho de rede
entalado
na garganta.

Planta

Tudo o que possibilitou a quietude antes foi movimento
e tudo o que foi apreendido na experiência do movimento
hoje gesta o cosmos de possibilidades rompedoras do vazio
Sempre existirá o vazio e as possibilidades se debaterão nele
e se aquietaram nele
até que tudo se rompa em criatividade

movimento

novas quietudes

vazios

vazo

Acordei

Sim, eu acordei e aqui estou
não sonho mais com isso
só não perdi o encantamento
olho pássaro, beijo céu
ainda rimo cor com flor

Sim, eu despertei e ando
meio feliz
sei que gripe sempre vem
quem escapa com imunidade fraca?
ainda rimo amor e dor

Amor e dor
Amor e dor

Agora é como contemplar um rio
Fluindo

Referências:

BOURRIAUD, Nicolas. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. Tradução Dorothée de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

COUTINHO, Rejane. A formação de educadores como mediadores culturais. In: ARANHA, Carmen; CANTON, Katia. *Espaços da Mediação: A arte e seus públicos*. São Paulo: Museu de arte contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013, p.151-1164.

DERDYK, Edith. *Linha de Costura*. Belo Horizonte: C/Arte, 2010.

LISBOA, Ana. O artista, o processo criativo e a mediação cultural. In: MARTINS, Fátima Alice; COSTA, Luis Edgar; MONTEIRO, Rosana Horio. *Cultura visual e desafios da pesquisa em artes*. Goiana: Associação Nacional dos pesquisadores em Artes Plásticas ANPAP. 2005, p.302-311.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1987.

SOÁREZ, Daniel H. Investigação narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino. *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Buenos Aires: Editora UFSM, 2016, p.5-7.

SOUZA, Elizeu Clementino; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entrelaçamentos entre histórias de vida, arte e educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino. *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Salvador-Goiânia: Editora UFSM 2016, p. 8-15.

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Graduação em Artes Visuais – Licenciatura



O Louco e O Mago:

Experiência em processos criativos da aprendizagem em Arte/Educação

Xadai Rudá Chavarria Brochardt

O Louco e O Mago:

Experiência em processos criativos da aprendizagem em Arte/Educação

Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais apresentado como avaliação da disciplina Trabalho de Conclusão de Curso (2018.1) e como requisito parcial para obtenção do título de graduado em Licenciatura em Artes Visuais.

Estudante: Xadai Rudá Chavarria Brochardt

Orientadora: Profa. Dra. Maria das Vitórias Negreiros Amaral

Recife, 2018

Agradecimentos

Gostaria de agradecer ao professorado do curso de Artes Visuais que me ensinou como a paciência, a delicadeza, o esforço, a competência, a determinação, a persistência e a sensibilidade são fermentos para a formação de um artista/educador/pesquisador em Artes Visuais. que é aprender arte e ensinar arte. Professoras como Maria do Carmo Nino, Ana Lisboa, Luciana Borre, Renata Wilner que me apresentaram a arte em suas diversas formas, seja na educação, na filosofia, na política ou no processo criativo. Sobretudo agradecer à Vitória Amaral, professora, orientadora e amiga, que muito me ajudou a conhecer este universo da arte e as infinitas leituras sobretudo que falasse sobre isso e, principalmente, por ter me apresentado a racionalidade do imaginário, forma de se afetar tão familiar à minha história. Sou muito grato! Na verdade, eu não sei como agradecer o sentimento que tenho por essas professoras, agradecer é pouco.

Aos amigos e amigas deste curso que são várias que já se formaram, alguns que estão se formando, outras que continuam na graduação. Eu não vou escrever os nomes, pois são vários, mas quem sabe, sabe do que estou falando. Momentos de trocas, de escutas, de falas, onde uma conversa pode ser o maior dos aprendizados, maiores ensinamentos que só a amizade pode apresentar. Que um dia eu possa fazer o mesmo por vocês.

Gostaria de agradecer a três pessoas amigas que estiveram comigo durante a escrita do meu TCC, lendo comigo e respondendo da maneira mais franca. Maria Clara Lima, amiga Arte/Educadora que mesmo distante, se dedicou às minhas inquietações, lendo e ouvindo minhas ideias sobre o TCC. Arthur Barros, amigo e um irmão, com olhar crítico e uma sinceridade sargitariana, que se dispôs a ler meu TCC do meu lado enquanto eu estava extremamente confuso, às vezes desacreditado; e Ana Luiza Yoneda que em meus momentos mais estancados de criação na pesquisa, me acolheu com sua fala breve e precisa, me acolhendo em silêncio, sugerindo eu me escutar, eu próprio me acolher. Muito obrigado.

E à minha mãe e meu pai, que mesmo não sabendo do que se tratava a minha pesquisa, me escutaram e às vezes riam, talvez compreendendo o meu fascínio pelas imagens e pelos afetos que tenho do mundo.

Resumo

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo compreender o meu processo de criação e aprendizagem na formação de professor de Artes Visuais, fazendo uma analogia com as cartas do Tarô de Marselha O Louco e O Mago, respectivamente. Pensando uma produção artística e literária fui apresentando características d'O Louco e d'O Mago, que são também minhas no processo de formação de professor em Artes Visuais. Com essa produção a interpretação foi ficando cada vez mais evidente de como experienciei minha formação. Fundamentei as minhas interpretações em leituras de autores como Italo Calvino (1991) e Alejandro Jodorowsky (2016); para entender teoricamente meu processo criativo e o processo de aprendizagem, me utilizei da metodologia do imaginário, segundo Gaston Bachelard(1972); e Edgar Morin(2005) Michel Maffesoli(1996), Jean-Jacques Wunenburger(2007) Apolline Torregrosa(2013) e Cecilia Almeida Salles(2006), compondo a constelação teórico-metodológica. Então, a importância e a evidência de teorias que tratam das imagens e dos símbolos para compreender os processos de vida e do cotidiano, possibilitando-me a minha compreensão e a clareza das imagens como potência e catalisadoras da minha formação enquanto Arte/Educador, artista e pesquisador.

Palavras-Chaves: Formação; Arte/Educação; Imaginário; Tarô

Resumé

Ceci travail de fin d'études a comme objectif comprendre mon processus de création et apprentissage dans la formation enseignant d'arts visuels, ont fait une analogie avec les cartes Le Mat e Le Bateleur, respectivement. Penser une production artistique et littéraire, je présente fonctionnalités d'Le Mat et d'Le Bateleur, que sont aussi mon dans le processus de formation de enseignant dans l'arts visuels. Avec ce production l'interprétation a resté de plus en plus evident de comme j'ai expérimenté la formation. J'ai fondé mon interpretations à partir d'auteurs comme Italo Calvino (1991) et Alejandro Jodorowsky; Par comprendre théoriquement mon processus créatif e le processus de apprentissage, j'utilise de la méthodologie du imaginaire, selon les auteurs segundo Gaston Bachelard(1972); e Edgar Morin(2005) Michel Maffesoli(1996), Jean-Jacques Wunenburger(2007) Apolline Torregrosa(2013) e Cecilia Almeida Salles(2006), composer la constellation théorique-méthodologique. Dès lors, la importance et la évidence des théories que ils traitent des images et des symboles comprendre les processus de la vie e du quotidienne, Permettant-moi la mon comprendre et la clarté des images comme puissance et catalyseurs de ma formation tandis que Art/Éducator, aritst et chercheur.

Mots-Clés: Formation; Art/Éducation; Imaginaire; Tarot

Oh que consonância, de abandonos e arremessos, de posturas afetadas e no entanto graciosas, naquela linguagem mística de membros miraculosamente libertos do peso da matéria corporal, signata quantidade infusa por nova forma substancial, como se a sagrada multidão fosse fustigada por um vento impetuoso, sopro da vida, frenesi de deleites, júbilo de aleluias, tornando prodigiosamente, do som que era, imagem (ECO, 1986, p. 59).

Sumário

Introdução	6
Tarô de Marselha: Início do rolê	16
Capítulo 0 – O Louco	26
Capítulo 1 – O Mago	43
Referências	64

Introdução

Com o presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), iniciei uma reflexão sobre a longa trajetória da minha formação na graduação em Artes Visuais, Licenciatura. Entrei em 2013 e concluo este ano de 2018, reconhecendo que foi importante esse tempo que passei na universidade. Olhar para a minha formação e perceber quais os indícios que fizeram sentido nesta caminhada, para mim significa amadurecimento pessoal e profissional. No início do curso houve uma aprendizagem que me chamou atenção, que pensando hoje, pode ser que tenha relação com a minha investigação, pode ser onde tudo começou: em um estudo sobre a Imagem.

Logo no meu primeiro semestre em 2013.1, nas aulas da disciplina Desenho 1, eu optava em observar as produções plásticas dos meus colegas ao invés de praticar o desenho, fazendo isto após as aulas. Ficava imaginando: o que significam esses desenhos, ao serem produzidos? Qual o sentido para quem os produzia? Esses desenhos refletem as histórias de vida de quem os produz? E como isso afeta meus colegas? A minha curiosidade estava em torno da imagem desenhada pelos colegas. Mas eu não desenhava. Como poderia compreender, portanto, o processo de criação na produção do desenho se eu não o fazia?

Meses depois, talvez pelo desejo de compreender as imagens, de tentar entendê-las, comecei a ter uma prática com a produção artística com a fotocolagem. Por meio da prof^a. Mariana Trajano, de Sociologia, do Colégio Santa Emília, conheci o trabalho de Hannah Höch, que produziu fotocolagens intensamente durante a sua vida. Em relação à fotocolagem, em uma entrevista¹ concedida à Roditi, Höch diz que:

Todo o nosso objetivo consistia em integrar objetos do mundo das máquinas e da indústria ao mundo da arte. Nossas colagens tipográficas ou montagens pretendiam realizar isso impondo, sobre uma coisa que só podia ser feita à mão, a aparência de uma coisa que havia sido totalmente feita à máquina (HÖCH *apud* CHIPP, 1996, p.401).

Entretanto, essa artista suscitou em mim uma questão: Por qual motivo Hannah Höch se apropriava das produções realizadas pelas máquinas? O que essas imagens querem dizer sobre a artista? O que essa apropriação pode dizer sobre sua própria produção artística?

Mas com a minha intenção de fazer fotocolagens, no início da graduação, o meu interesse mudou e deixou de ser o que a artista faz. A pergunta tomou uma outra

¹ "Interview with Hannah Höch", s/d, p.26.

direção: Que imagens são essas que eu me aproprio e o que elas falam de mim? O que significa essa apropriação de imagens do outro que se tornam minhas?

Durante toda a minha formação, a fotocolagem² me acompanhou, pois a realização das fotocolagens acontecia simultaneamente às aprendizagens teóricas sobre as imagens estudadas na graduação. Quais as narrativas que estão relacionadas às imagens que eu produzo? Por quais motivos escolhi essas imagens? O que essas imagens dizem sobre a minha história? O que eu posso aprender com essas imagens que crio na fotocolagem?

Este TCC, entretanto, não é sobre desenho, muito menos sobre Hannah Höch, que tanto me influenciou no meu início da produção de fotocolagem. Minha formação na graduação foi uma grande experiência de aprendizado em Arte/educação e a fotocolagem foi o meio que consegui me expressar artisticamente. Olhando com mais cuidado, é uma expressão de aprendizado em relação às questões diversas, como a imagem e os processos que ocorrem a partir dela.

Em relação à minha formação, sobretudo no TCC, olho com mais cuidado para essa caminhada. A Fotocolagem é uma das pegadas desse caminho que fez bastante sentido na minha formação de arte/educador. Como um estudante inquieto, além dos conhecimentos adquiridos no curso, busquei, em outras áreas de conhecimento como a Psicologia Analítica, de Carl Jung, respostas para as minhas questões em relação às imagens.

A fotocolagem se tornou um desafio: como articular saberes da Psicologia de Jung, que tem como base as mitologias, os contos de fadas, os símbolos, os arquétipos e os sonhos; com a minha produção em fotocolagem?

Agora, estando no fim do curso, percebo que a fotocolagem longe de ter resolvido tais questões, trouxe-me outras: pois, como se dá o processo de aprendizagem durante a experiência no processo artístico? Como uma imagem apreendida pode se tornar meio de aprendizagem? O que essa imagem fala sobre nossas aprendizagens?

Por outro lado, fora destes saberes da universidade, tive acesso ao conhecimento do Tarô, o que foi de extrema importância para compreender algumas questões de minhas práticas artísticas com a fotocolagem. Pois, no Tarô, quando um

² Fotocolagem é uma técnica que iniciou com o Dadaísmo em Berlim, que consiste em apropriações de imagens impressas (jornais, panfletos, revistas, etc), passando por um processo de colagem, de fixação das imagens em um espaço bidimensional ou tridimensional.

jogo de cartas é posto na mesa, não somos nós que escolhemos as imagens e, sim, o contrário, elas que nos escolhem. Como se dariam as escolhas das imagens na fotocoloragem? Sou eu que escolho as imagens ou as imagens que me escolhem, como no Tarô?

O Tarô me tocou para realizar esta pesquisa de TCC, pois me fez pensar sobre como poderia acontecer um processo de sensibilização do *olhar* para as imagens realizadas em produção artística e percebê-las como indutoras de um reconhecimento de sentidos e significados de aprendizados. Assim, o Tarô de Marselha surge a partir de vivências no interior e exterior da universidade que me possibilitou a forma de perceber as imagens.

O Tarô apareceu para mim por acaso: um dia desperto de um sono à tarde, na minha casa e uma voz me diz “Jung e Tarô”, este é o título de um livro de Sallie Nichols, aprendiz de Jung e psicanalista, que se dedicou a relacionar o Tarô de Marselha com concepções como inconsciente coletivo e arquétipo. Neste mesmo dia, Jordanna Vitória, amiga e psicóloga junguiana, apresenta-me e “bota” as cartas de um Tarô cigano para mim. Ariana Nuala, amiga, artista e arte/educadora que atualmente coordena o educativo do Museu Murilo La Greca, que ao falar a palavra “Tarô” me desperta interesse.

Acordar e se perceber ouvindo “Jung e o Tarô” não foram, para mim, simples palavras soltas. Dei certa atenção para este acontecimento, pois acreditava que havia algum motivo para aquilo ter acontecido. Assim, fui a um sebo, no centro do Recife, a fim de obter esse livro. Chegando lá, encontrei-o e preferi não abri-lo naquele momento, pois queria ter mais tranquilidade para fazê-lo. Por que tomei esta decisão? Queria ter essa aventura do acaso: de abrir uma página e ver que imagem apareceria para mim e, assim, me “fincaria” nela, a fim de dar sentido a este acontecimento.

Chegando em casa, já à noite, entrei no quarto, sentei na cadeira e, sem mais nem menos, abri o livro e a imagem que me apareceu foi um tanto curiosa, desconhecida de meu repertório imagético: O Louco. O que queria dizer?

Além dessa imagem d’O Louco ter tido uma ligação com o acaso, fez-me lembrar algumas conversas que tive sobre os sonhos com Jordanna Vitória, uma amiga e psicóloga junguiana. Com esta amiga, tive a oportunidade de compartilhar alguns dos meus sonhos e discutir sobre as imagens que surgiam do inconsciente.

E em um sonho específico, que conversei com ela, falei de uma imagem de uma pessoa que andava sem direção e, ao mesmo tempo, percorria todos os lugares

possíveis, conhecendo muitas pessoas. Jordanna Vitória, com o cuidado de ouvir e imaginar, sugeriu-me conhecer melhor as cartas do Tarô, pois acreditava que havia uma imagem no sonho que remetia ao andarilho, quero dizer, a este sujeito que o caminhar é *modus operandi*.

Ainda olhando para a carta d'O Louco, percebo o quanto o louco anda. É uma imagem que sugere movimento. O cachorro, ao lado do louco, indica que é um grande companheiro desse personagem. Imagino-o andando e conhecendo coisas imprevisíveis. E, ao mesmo tempo, com um saco pendurado num bastão, faz-me imaginar que ali há uma “bagagem” e eu a interpreto: repleta de memórias, afetos vivenciados e é com essa bagagem que o louco apreende e dá continuidade ao seu infinito caminhar.

Lembrar do Tarô é também remeter a uma amizade do meu próprio curso de Artes Visuais: Ariana Nuala, que também se identifica com as cartas do Tarô e também compartilhou comigo de muitos outros estudos da filosofia e estética durante a graduação.

Quando começamos a nos tornarmos mais amigos, época que estudávamos juntos em algumas disciplinas, Ariana Nuala já realizava o seu TCC, que utilizou cartas do Tarô de Marselha para compreender as imagens das suas práticas/vivências artísticas no curso.

Ariana Nuala seguiu uma prática com o Tarô que muito se aproximava de Alejandro Jodorowsky, autor, poeta e cineasta. Este autor, em seu livro *O Caminho do Tarot*, compreendia esse maço de baralho de Marselha como o responsável por ensinar o que essas cartas querem dizer, pois “não seria um mestre de carne e osso, mas sim o próprio Tarot” (JODOROWSKY, 2016, p.25). Assim, por esta influência, Ariana imerge nas cartas dos baralhos a fim de criar sentidos e significados em suas práticas, como se deixassem as imagens falar por meio delas.

Provavelmente, Ariana tem uma influência muito importante na minha formação, pois é uma amiga que sempre optou pela escuta em suas pesquisas. A escuta como forma sensível de saber sobre o outro, a escuta como uma forma de vida. Durante minha graduação, Ariana sempre se dispunha a me escutar, principalmente nos momentos em que precisei compartilhar as minhas inquietações; pois, como escrevi há pouco, eu buscava aprender nas diversas áreas e Ariana também é uma pesquisadora sedenta por conhecimento, aproveita o tempo com estudos, com conversa, ou melhor, com trocas.

O olhar é a minha prática da aprendizagem e a de Ariana é o ouvir. Diria que ela mesma me ensinou que “ouvir pode ser com os olhos, olhar pode ser com o tato” (REITHLER, 2016, p.40). Mostrou que uma imagem também fala e, neste sentido, a imagem tinha algo que não apenas se via, mas se escutava. Ariana Nuala, portanto, fez-me perceber que o olhar e o escutar são práticas de aprendizados indissociáveis: Eu deveria olhar e escutar simultaneamente as imagens do Tarô de Marselha para aprender.

A Princípio, a imagem do Louco estava dificultando a compreensão de algumas questões para mim, pois esta carta indica um não destino. E não faria sentido um TCC sem destino algum. O Louco lança perguntas e não está preocupado com as respostas. Por isso é um sujeito despojado: na imagem só existe ele e o seu caminho sem fim.

Quando iniciei os meus escritos sobre as minhas questões do TCC usando o Tarô de Marselha eu confundi a imagem “d’O Louco” com a “d’O Mago”. Detive-me nesse “erro” por um certo tempo, fiquei olhando para aquela imagem com certa curiosidade e estranheza, ao mesmo tempo, porém ao consultar o livro “Jung e o Tarô” e abrir na página da carta d’O Mago, eu li: “[Os objetos do Mago] Estão colocados sobre a mesa da realidade que lhe restringirá a atividade dentro dos seus limites para que a sua energia não extravase e não lhe fuja” (NICHOLS, 2007, p.59).

Como um tapa na cara, percebi que O Louco queria dizer tanta coisa no meu TCC que, ao mesmo tempo, não gostaria de chegar a canto nenhum; por outro lado, O Mago canalizava o meu trabalho com coisas específicas para fins específicos.

O Mago, ao contrário d’O Louco, ele caminha com destino. Ele almeja um lugar para alcançar. Se O Louco aprende na eterna ação de caminhar, O Mago precisa parar de caminhar e criar o que aprendeu andando. Há no Louco um acúmulo das vivências afetivas em sua bolsa; O Mago, por sua vez, abre essa bolsa e produz tal afeto vivenciado em produto. O Louco é o eterno criando em movimento; e O Mago é aquele que transforma o que foi aprendido e “organiza essa energia para a criação, preparatória para a sua incorporação na realidade” (NICHOLS, 2007, p.63).

Compreendendo os papéis d’O Louco e d’O Mago, percebo que ambas cartas compensam uma à outra, pois, a meu ver e compreender, O Louco é o processo de criação e O Mago é aquele que destina a criação. O processo de criação é eterno na vida, mas O Mago é este sujeito que apreende uma situação da vida para elaborar e transformar esta aprendizagem em um produto de forma criativa.

É neste sentido, que esta colocação é o que fomenta e dá norte ao meu TCC, pois O Louco e O Mago se apresentam a mim como imagens que guiam as linhas da minha pesquisa. O louco se apresenta como a ideia de processo criativo e o Mago como uma forma de aprendizagem a partir da criação.

Assim, baseio-me em perguntas que fiz durante o processo de interpretação das cartas do Tarô de Marselha as quais eu designo como *Vozes*, que são os escritos das minhas interpretações em que eu “escuto” as vozes das imagens d’O Louco e d’O Mago. Procurei realizar perguntas a partir destas cartas a fim de nortear o meu processo de construção de conhecimento durante a escrita do TCC. Portanto, as perguntas foram: *Como se dá o processo de interpretação das imagens d’O Louco e d’O Mago? Como esta interpretação está associada à prática da construção do conhecimento? O que significam essas cartas quando juntas? O que fazer a partir destas interpretações destas cartas e desdobrá-las para criar Vozes e produções artísticas? O que são processos criativos de aprendizagem a partir d’O Louco e d’O Mago?*

A Escuta das *Vozes*³ me possibilitou compreender as cartas do Tarô de Marselha de uma forma pessoal, mas, paralelamente, esta escuta possibilitou também me desdobrar para a produção artística. Assim, as interpretações d’O Louco e d’O Mago, durante as escutas das vozes, por vezes, suscitaram imagens que eu imaginava fotocolagens, imagens bordadas, fotografias, instalações, que por sua vez me levaram a pensar a minha produção visual como ampliação à compreensão das cartas. Tais produções artísticas, assim como as vozes, serão integradas no corpo do texto como parte fundamental da construção do conhecimento.

Por meio do meu *olhar* e meu imaginar as cartas d’O Louco e d’O Mago e, como consequência, as produções artísticas e as *Vozes*, estes dois últimos são o que eu compreendo como produção *Estética*⁴ que me ampliou a interpretação das

³Vozes são minhas interpretações da carta d’O Louco e d’O Tarô de Marselha escritas que serão escritas em itálico e cor azul. Designo *Vozes* justamente ao processo do que eu escuto dessas imagens, momento em que eu dou forma e conteúdo ao que eu compreendo por estas imagens, como se elas pudessem falar por si só (serão apresentadas em itálico e azul).

⁴Estética para Nicolas Bourriaud é “Uma noção que diferencia a humanidade das outras espécies animais. Enterrar seus mortos, rir, se suicidar são apenas os corolários de uma intuição fundamental, a vida como forma estética, ritualizada, concretizada como forma” (BOURRIAUD, 2009, p.149). Ampliando, Edgar Morin diz: “Nós definimos a estética, não em função da arte, mas enquanto uma atitude humana que vai muito além da arte propriamente dita (as emoções estéticas podem nascer

imagens como imagens *symbolum*⁵. Para isto enquanto metodologia, a partir destas produções estéticas, irei me utilizar da perspectiva do imaginário, compreendendo, assim, o Tarô de Marselha. Parafraseando Gaston Bachelard: utilizo as cartas e minhas interpretações como “harmônios da imaginação”.

Pois, compreendendo o Tarô de Marselha como uma “imagem isolada ou em composição (quadro, narrativa), o imaginário comporta uma vertente representativa, e portanto verbalizada, e uma vertente emocional, afetiva, que toca o sujeito.” (WUNENBURGER, 2007, p.11). Assim, irei compreender o meu *olhar* como prática *simbólica*⁶ da aprendizagem, através dessas imagens que me afetam e produzem sentido.

Na ótica do imaginário, o meu olhar às imagens d’O Louco e d’O Mago

(...) integra a atividade da própria imaginação, designa os agrupamentos sistêmicos de imagens na medida em que comportam uma espécie de princípio de auto-organização, de autopoietica, que permite abrir sem cessar o imaginário à inovação, a transformações, a recriações” (WUNENBURGER, 2007, p.14).

Assim, as cartas d’O Louco e d’O Mago são imagens que irão nortear o processo de construção de conhecimento a respeito do meu processo criativo e meu processo da aprendizagem, a partir das interpretações que tenho sobre estas imagens. O imaginário como método será uma forma de compreender que tais imagens não ilustram o meu conhecimento e sim é o “fundamento” conceitual e o princípio da construção do conhecimento.

Durante a elaboração do meu TCC tive a oportunidade e o privilégio de conhecer Célida Samico, taróloga de Olinda, que disponibilizou livros de sua biblioteca e trocamos conversas sobre o Tarô de Marselha. O pouco que sei sobre essas cartas é graças à Célida. A leitura destes livros me ajudou a perceber este baralho de forma mais completa, “(...) é com a intuição que a gente aprende as cartas”,

tanto da contemplação de belezas naturais quanto de produtos artificiais, cuja finalidade não é, de forma alguma, artística” (MORIN *apud* ALMEIDA; PENA-VEGA; PETRAGLIA, 2011, p.99).

⁵A Imagem para Edgar Morin, segundo J.Thomas “só é interessante como símbolo, *symbolon*, quer dizer, etimologicamente, como relação, pois as estruturas do cosmos, do ser vivo, estão nessa relação” (THOMAS, *apud* PITTA, 2017, p.69). A palavra *Symbolum*, para designar uma ação de “tudo o que é simbólico como sendo uma fonte de unificação, uma fonte de harmonização do que é simbolizado” (WUNENBURGER, 2013, p.313).

⁶Segundo Jean-Jacques Wunenburger, a formação do pensamento simbólico seria “esta capacidade das imagens de produzir pensamento, e um pensamento caracterizado pela mediação de imagens, é o que se chama simbólico” (WUNENBURGER, 2013, p.313). Ou ainda: “O simbólico é um processo de substituição do abstrato ao concreto” (WUNENBURGER, 2013, p.314).

disse-me sobre esse processo de interpretação das cartas e de como elas nos ensinam.

Dedico-me, no primeiro capítulo, a escrever sobre meu aprendizado em relação às cartas do Tarô de Marselha, entender a história desse baralho como também suas imagens, a interpretação e os conteúdos simbólicos que se apresentam a partir delas. Para isto, utilizo-me de algumas leituras de autores que estudam, trabalham e/ou que, de alguma forma, envolveu-se com o baralho de Tarô, dentre eles: Paul Marteau (1984), Sallie Nichols (2007), Alejandro Jodorowsky (2016), Italo Calvino (1973) e Mario Montano(1984) que irão fundamentar tal aprendizado.

Neste capítulo, pretendo explorar não apenas o que é o Tarô de Marselha a partir de diversos autores, mas também como foi utilizado por alguns deles. Busquei autores que entendem e praticam o Tarô de uma forma tradicional, quero dizer, na mesa, mas também “fora” dela. Utilizo-me, durante toda a pesquisa, de Alejandro Jodorowsky e Italo Calvino que me influenciaram a pensar o Tarô de Marselha como uma experiência, ou seja, pensar as imagens das cartas como possibilidades criativas. Esses autores tinham práticas de configurar plasticamente/visualmente as imagens do Tarô de Marselha para melhor compreendê-las e narrar histórias, onde esse mesmo baralho fosse o “facilitador” criativo.

Ainda no primeiro capítulo, comentarei sobre como esse Tarô de Marselha esteve presente durante algumas conversas do cotidiano na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde por vezes conversava com alguns/algumas colegas de curso para tentar compreender melhor o que eles sabiam sobre essas cartas. Este ato de conversar tinha a intenção de procurar ouvir o que esses colegas tinham para dizer sobre as imagens do Tarô de Marselha.

Percebendo a influência d’O Louco e d’O Mago na construção do meu TCC e minha formação teórico/prática no curso de Licenciatura em Artes Visuais, como um desafio posto a mim, articulo minhas interpretações a essas cartas sobre processo criativo e o processo de aprendizagem.

Se no primeiro capítulo vou falar das minhas influências, impressões e entendimentos sobre o Tarô de Marselha a partir dos autores que estudam tal baralho, no segundo capítulo e no terceiro irei me dedicar a escrever como eu interpreto as cartas desse baralho e construo conhecimento a partir desta interpretação.

Assim, no segundo capítulo, nomeado de “Capítulo 0” que é o número da carta d’O Louco, será dedicado ao meu processo criativo. Utilizarei-me de autores como

Maffesoli (1996, 2005), Nicolas Bourriaud (2009), Edgar Morin (2005, 2011), Cecília Almeida Salles (2006), Gaston Bachelard (1972), Jean-Jacques Wunenburger (2007, 2013), para serem dispositivos que facilitem o olhar às imagens, bem como fundamentos destas, a partir de “Processos Criativos em Rede”, “Desordem/Ordem” e a “Imagem em Formação Sistêmica”.

No terceiro capítulo, nomeado de “Capítulo 1” pois é o número da carta d’O Mago, será dedicado ao meu processo de aprendizagem onde fundamentarei as minhas idéias com autores como Michel Maffesoli (1996, 2005), Nicolas Bourriaud (2009), Edgar Morin (2005, 2011), Gaston Bachelard (1972). Assim, irei utilizar de conceitos como “Raciovitalismo”, “Metáfora”, “Experiência” e “Elemento Fogo”, a fim de dizer que a partir disto construo minha aprendizagem a partir da carta d’O Mago.

Em ambos capítulos destinados às cartas d’O Louco e d’O Mago, situo as imagens que fiz durante o processo da escrita. Essas imagens são fruto da minha imaginação como parte fundamental do meu processo criativo e da aprendizagem. Assim, as imagens produzidas, ora Vozes ora produções artísticas, estarão sempre dando fundamento a toda construção do texto.

Assim, o Tarô de Marselha, sobretudo as cartas de O Louco e de O Mago, tornaram-se catalisadoras do meu processo de construção do conhecimento sobre processos criativos e processos de aprendizagem.

O Tarô de Marselha: início do *rolê*

Figura – 2 Cartas do Tarô de Marselha



Fonte: Clube do Rato⁷

O baralho do Tarô de Marselha contém 78 cartas, sendo 22 os Arcanos Maiores e 56 os Arcanos Menores. Igualmente ao baralho comum que se encontra, por exemplo, nos jogos de pôquer, este último se divide em 4 séries: Copas, Espadas, Paus e Ouro, cada série contendo 14 cartas. Segundo Paul Marteau (1984), responsável pela fabricação e venda do baralho de Marselha na França e um dos diretores da Grimaud, loja responsável pelas vendas, as imagens que se apresentam neste baralho foram editadas por Nicolas Conver, mestre fabricante de baralhos em Marselha (MARTEAU, 1984).

O baralho do Tarô de Marselha, ao contrário de alguns baralhos contemporâneos como, por exemplo, os de “A. E. Waite, Aleister Crowley, ‘Zain’ e Paul Foster Case” (MONTANO, 1984, p.22) nos vêm desacompanhado de um texto

⁷ Esta ilustração são Arcanos Maiores do baralho do Tarô de Marselha na qual Alejandro Jodorowsky e Philippe Camoin na qual restauraram em 1998. Mais informações: http://www.clubedotaro.com.br/site/h2317_Marseille-Camoin.asp acesso em maio 2018

que busca lucidar, referenciar ou interpretar as ilustrações das cartas. Os autores destes Tarôs buscam re-fazer imagens, bem como interpretá-las, escrevendo textos nos quais acompanham as ilustrações das cartas, a fim de facilitar o jogo bem como o entendimento da imagem.

A escolha do baralho de Marselha⁸ se deu pela possibilidade dele não apresentar nenhum texto que possa detalhar o significado de cada carta. A imagem pode falar por meio da minha interpretação e perceber o que esse baralho pode “dizer”. Para ter essa conversa é preciso ativar a imaginação, que podemos considerar ser um “mergulhar fundo em nossa própria criatividade e experiência de amplificação e compreensão” (MONTANO, 1984, p.22).

Embora haja tantas formas de compreender o Tarô em suas diversas leituras, bem como inúmeras ilustrações, segundo Mario Montano (1984), não há referência de onde o Tarô surgiu. Existe uma inquietação por parte dos pesquisadores para buscar o seu local de nascimento. Mario Montano (1984) assegura que “as origens históricas do Tarô são contraditórias e estão envoltas em muitos segredos” (MONTANO, 1984, p.10).

Aqui, para o TCC, não necessito investigar a sua origem, realizar uma busca a fim de encontrar o seu território germinal. Cada baralho de Tarô tem sua história, seu modo de jogar, suas imagens com ricos detalhes distintos entre si, umas com e outras sem numeração, infinitas maneiras de interpretá-las e lê-las e, sobretudo, as mais diferentes formas de nos causar sentido. Como diz ainda o mesmo autor: “o tarô deve ser medido pela sua própria importância” (MONTANO, 1984, p.10) que seria como esse baralho consegue nos afetar.

Jean Paulhen, crítico francês que escreveu o prefácio do livro “O Tarô de Marselha”, de Paul Marteau, comenta sobre algumas razões sobre como o baralho é visto e entendido. Segundo ele, por exemplo, os eruditos compreendem o baralho de Marselha como um “perpétuo almanaque, ora um curso de moral, uma metafísica e uma alquimia; um jogo, a simples fantasia de um fabricante de baralhos, um tratado, ocultismo, um artifício” (MARTEAU, 1984, p.9).

⁸É importante dizer que a ilustração das cartas do Tarô de Marselha utilizado não foi o Paul Marteau e sim o de Jodorowsky. Este autor, junto com o Philippe Camoin, descendente de antigos impressores das cartas de Paul Marteau, desde 1760, realizaram uma enorme busca a fim de re fazer o Tarô de Marselha, pois Jodorowsky acreditava que Paul Marteau havia cometido erros e omissões (JODOROWSKY, 2016). Portanto, a imagem que está na folha do início desse capítulo é O Tarô de Marselha, digamos, Alejandro Jodorowsky e de Philippe Camoin.

Por outro lado, há quem olhe e compreenda de uma outra forma o Tarô de Marselha. Quando olhei pela primeira vez, percebi o quanto uma imagem pode ser uma aventura; o quanto ela tem força para nos impelir a entrar nela mesma, potencializando nossas sensibilidades, pensamentos acerca deste mundo

As interpretações são ações de experiências ricas, para Mario Montano (1988). Ele acredita que a imagem da carta não deve dar um sentido conceitual rígido e sim uma possível leitura/interpretação. A racionalidade, para este autor, pode ser algo que tolhe essa experiência, quando na verdade, o simbolismo da carta pode sugerir possibilidades de formas de compreensão da imagem. O encontro com uma imagem desconhecida pode criar formas em nós capaz de “perturbar a consciência da nossa identidade” (MONTANO, 1988, p.11) e, assim, fomentar uma nova aprendizagem sobre nós ao lermos tais imagens.

Durante a elaboração do projeto do TCC, comentava com algumas pessoas - amigas e colegas do curso de Artes Visuais, na Licenciatura - sobre o que o Jean Paulhen, citado há pouco, queria dizer com o tarô ser uma simples “metafísica”. Durante as conversas, por vezes, surgiam alguns comentários contrários ao que eu estava propondo na pesquisa. Lembro-me bem de uma das falas: “é muito místico, metafísico ou louco para uma pesquisa”. “Louco”. De fato, o mais irônico, aliás, é que minha pesquisa é também sobre O Louco, embora o do Tarô de Marselha.

Tais comentários ouvidos me revelaram não só o olhar sobre o baralho do Tarô de Marselha, mas, sobretudo, o olhar dessas pessoas sobre as imagens das cartas. A interpretação que essas pessoas fizeram das imagens, estavam relacionadas às suas vivências.

Algumas situações foram engraçadas, as pessoas perguntavam assim: “Xadai, o que quer dizer esta imagem?” Era de se esperar esta pergunta, afinal, não há texto que elucide as imagens das cartas do Tarô. Eu retornava a pergunta: “Mas o que é esta imagem para você?” Ou o silêncio reinava ou as palavras surgiam.

Sallie Nichols (2007) discorre sobre o que psicologicamente acontece ao olhar as imagens do Tarô: uma projeção. A projeção, segundo a autora, é um “processo inconsciente, autônomo, pelo qual vemos primeiro nas pessoas, nos objetos e nos acontecimentos as tendências, características, potencialidades e deficiência que, na verdade, são nossas” (NICHOLS, 2007, p.26). Sendo assim, é possível compreender como um momento de produção de sentido às imagens, de algo que está vinculado às nossas questões sensíveis e do pensamento.

Mais uma vez, reflito sobre a importância do Tarô, pois esse processo de dar sentido às imagens do baralho de Tarô de Marselha me revela sua potencialidade: a liberdade que é interpretar as imagens, criar narrativas por meio delas. Pois, se acontece este processo de *projeção* que Sallie Nichols nos diz, então existe um processo simultâneo de um conhecimento sobre si. Olhar para as imagens das cartas é uma possibilidade de investimento de gerar significados e sentidos às nossas narrativas.

Jean Paulhen, então, dedica-se a escrever sobre/para o simples amante do Tarô, aquele que “manipula suas cartas e as vira, revira, acredita estar assistindo ao desenrolar real das coisas, de que até então só via aparência.” (PAULHEN *apud* MARTEAU, 1984, p.9).

Entretanto, nesta pesquisa, a ideia da utilização do tarô não é o uso dele em mesa, como muitos tarólogos e tarólogas fazem, ou melhor, como é o hábito destas pessoas falarem: “colocar as cartas” na mesa, a fim de responder uma pergunta de um sujeito que recorre às cartas. No meu caso, faço o uso das cartas para olhá-las, criar sentidos e imaginar produções artísticas.

Alejandro Jodorowsky, no seu famoso livro *O Caminho do Tarot* (2016), sobre seu longo processo de experimentação na organização das cartas diz: “que os arcanos [as cartas do Tarô] permitem inúmeras formas de ser ordenados em um todo” (JODOROWSKY, 2016, p.37). Ou seja, as cartas do Tarô podem ser utilizadas de diversas formas, para diversos fins e objetivos, seja ela na mesa ou não. Este mesmo autor, em suas experimentações com o Tarô de Marselha, chegou a montar com as 78 cartas uma cruz suástica. Esta forma do símbolo, a partir da organização espacial das cartas se tornou o meio deste autor compreender esta imagem como uma mandala pois “não se pode analisar as partes sem conhecer o todo” (JODOROWSKY, 2016, p.37).

Em relação ao espaço, como é colocado o jogo do Tarô de Marselha, pode ocorrer de diversas formas. Como disse anteriormente, Alejandro Jodorowsky procurou montar uma forma própria de estruturar espacialmente as cartas e tal organização das imagens influenciam totalmente a interpretação destas imagens.

Paul Marteau (1984) e Mario Montano (1984) dispõem, em seus livros, de uma pluralidade de técnicas que podem ser utilizadas. Este último autor escreve em o “Tarô: Espelho da Vida (1984)”, como o jogo das três ou cinco ou sete cartas, a Árvore

da Vida e os Jogos Abertos. Na minha pesquisa usei os jogos abertos, pois a compreendo como uma forma de montar as imagens de forma espacial.

O Jogo Aberto, como o nome já sugere, remete a algo no qual a consulta às cartas acontece não só de forma mais espontânea a partir da pergunta feita ao tarólogo ou à taróloga, mas despojada no quesito espacial e da ausência de quem “coloca as cartas”. Nesta técnica do jogo, a consulta acontece por conta própria, ou seja, se realiza a partir do momento em que o sujeito faz uma pergunta e busca, tirando uma carta do baralho, uma resposta. Neste caso, o sujeito é responsável por todo o jogo e se depara com a resposta da imagem. Neste quesito, do problema também varia de acordo com a pergunta, por exemplo: *Qual é a carta que vai reger o meu dia de hoje no trabalho?*

O Jogo Aberto me propõe não só a possibilidade das leituras das cartas sem uma consulta a terceiros, mas apresenta uma técnica experimental. Além de lê-las, realizar perguntas para mim a fim de buscar uma resposta nas imagens, então, “*o que eu posso fazer ‘experimentalmente’ com as cartas do baralho de Marselha?*” me pergunto.

Alejandro Jodorowsky foi o autor que me fez pensar sobre as interpretações das cartas, o suficiente para dizer o que elas são. Ao longo de sua experiência com o Tarô de Marselha, ele preferiu aprender sobre estas cartas, sem nenhum mestre, mas com o próprio Tarô: “Tudo que eu queria saber estava ali entre as minhas mãos, diante dos meus olhos, nas próprias cartas” (JODOROWSKY, 2016, p.25). Para isso, Jodorowsky se utilizou de práticas a fim de compreender melhor os arcanos.

Por exemplo, dormi cada noite com uma carta diferente embaixo do meu travesseiro, ou passei o dia inteiro com uma delas no bolso. Esfreguei meu corpo com as cartas; falei em nome delas, imaginando o ritmo e o tom de voz; visualizei os personagens nus, imaginei seus símbolos cobrindo o céu, completei os desenhos que poderiam sair do quadro: dei um corpo inteiro ao animal que acompanha O Louco e aos acólitos d’O Papa, Prolonguei a mesa d’O Mago (...) (JODOROWSKY, 2016, p.25).

No seu livro *O Caminho do Tarot*, o autor nos conta um importante episódio: Jodorowsky indo para Europa, lá encontrou com uma poeta e pintora surrealista Leonora Carrington. A artista convida-o para jantar em sua casa e Jodorowsky percebeu que as pinturas de Leonora continham símbolos do Tarô e, por uma intuição,

pediu para que ela o iniciasse nos estudos das cartas do Tarô de Marselha, ou seja, que ele fosse seu aprendiz.

A artista oferece para ele 22 cartas do Tarô e pede para ele dizer o que está vendo. Jodorowsky, então, começou a dizer uma por uma, o que estas imagens diziam para ele; enquanto isto a artista escrevia o que ele falava. Assim que ele finalizou a carta O Mundo (a última carta do Tarô de Marselha) ela sussurrou-lhe “isso que você acabou de me dizer é o ‘segredo’. Cada arcano, sendo um espelho e não uma verdade em si mesmo, converte-se naquilo que você vê. O Tarô é um camaleão” (JODOROWSKY, 2016. p.18).

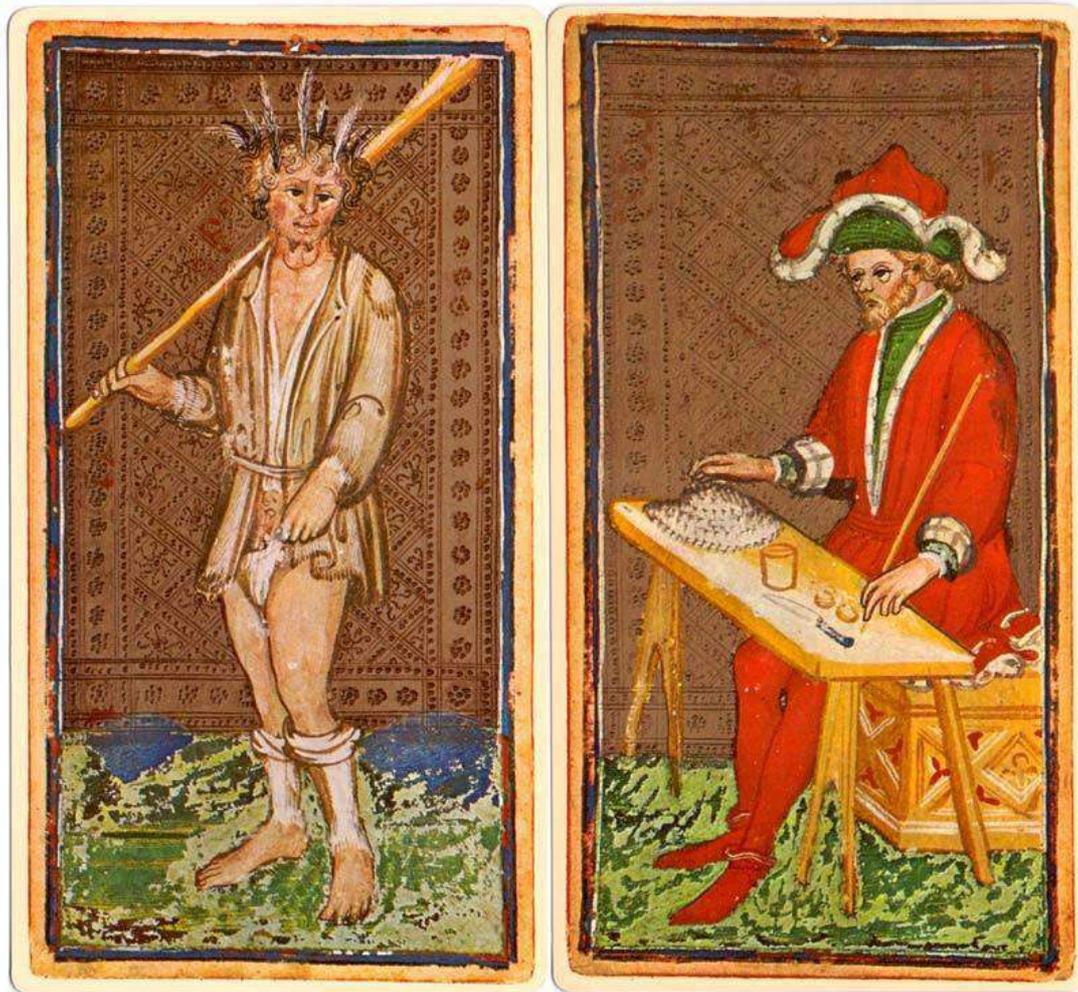
É por isso que olhar uma imagem e se “vê” nela não produz uma verdade, como bem diz Leonora, pois se perceber numa imagem é, de alguma forma, uma experiência e que se tende a se atualizar a cada vez que se olha. É por isso que o Tarô de Marselha é um camaleão: muda de acordo com o espaço-tempo da vivência na qual o sujeito se encontra.

Quero dizer com isto que a própria imagem me fez questionar sobre suas possibilidades de dar sentido e como isto fez parte do meu processo de criar e aprender. É por isto que as cartas são como um camaleão: elas me fizeram perceber que toda vez que eu as vejo, crio e aprendo sempre de maneira diferente, pois a imagem parece também ter seu próprio tempo...

Italo Calvino, por outro lado, escreveu um romance que também utiliza o baralho do Tarô para compor seus romances: O Castelo dos Destinos Cruzados (1991)⁹. Calvino nos traz uma história que é dividida em duas partes “O Castelo dos Destinos Cruzados” e “A Taberna dos Destinos Cruzados”, nas quais o autor se utiliza de dois tipos de baralhos do Tarô, respectivamente: histórias do século XV ilustrado pelo Bonifácio Bembo para o Duque de Milão; o outro o famoso baralho de Marselha de Paul Marteau.

⁹A história é uma trama a partir de narrativas de vários personagens, que se encontram numa taverna, reinada pelo silêncio, no qual um sujeito dispõe as cartas do tarô a fim de que estes personagens criem histórias a partir destas imagens. As imagens do tarô aparecem num jogo, dispostas numa sequência em que sugere aos personagens e a quem está lendo o romance uma narrativa. Assim, os personagens imergem nas imagens e ali criam situações de vidas onde as imagens lhe dão este sentido e significado.

Figura – 4. O Louco e O Mago do Baralho ilustrado por Bonifácio Bembo:



Fonte: Página no World de Playing Cards¹⁰

A primeira parte do livro traz uma imagem de um personagem transeunte atravessando a floresta e chegando num castelo-taverna, onde pessoas de vários lugares, de diferentes classes e contextos culturais, estão lá reunidas. Tal personagem, inquieto com o silêncio do castelo-taverna, pensa que aquele lugar seria

¹⁰ Da esquerda à direita, estas cartas d'O Louco e d'O Mago faz parte da história de Italo Calvino em seu romance *A História dos Destinos Cruzados* (1991), onde o autor as utilizam para interpretação e criação da trama. Em relação a estas imagens, Calvino escreve numa Nota no fim de seu romance: "publicado inicialmente no volume *Tarocchi, il mazzo visconteo di Bergamo e New York*, pela editora Franco Maria Ricci, de Parma, em 1969."(CALVINO) Estas imagens entre outras deste baralho se encontra neste site: <http://www.wopc.co.uk/italy/visconti>.

uma possibilidade de “trocar entre nós as muitas experiências que cada um teria a comunicar” (CALVINO, 1991, P.13).

Entretanto, chega em seguida o Mestre ou Taverneiro e põe o maço de cartas na mesa, diante dos outros personagens. Estes, por uma ordem do silêncio, se dispõem em espalhar as cartas descobertas para as mesas. Um comensal toma a atitude de apanhar algumas cartas e as coloca diante de si. Iniciando a jornada, o principal personagem fala sobre este gesto do comensal: “Todos notamos a semelhança entre sua fisionomia e a figura da carta, e pareceu-nos compreender que ele queria dizer “eu” e que se dispunha a contar a sua história” (CALVINO, 1991, p.14).

Vivências como as de Jodorowsky - suas práticas com o Tarô como também sua vivência com a artista Leonora - e as do romance de Ítalo Calvino, no qual personagens entram praticamente numa leitura-imersão das imagens, faz-me refletir sobre como a imagem do Tarô de Marselha pode ser uma experiência do aprender, pois há em ambas as situações uma compreensão de minha parte e que se integrou totalmente em minha leitura da imagem é uma *experiência*, ou melhor, como nos diz Jorge Larrosa, é “o que nos acontece” (LARROSA, 2002, p.21).

Em ambas as vivências destes autores, criam-se questões sobre as imagens do Tarô de Marselha e como estou mergulhando nessas imagens (para me remeter a Bachelard), decorreram aprendizagens a partir de memórias, experiências, interpretações, metáforas e significados por meio dessas cartas.

Esse momento de olhar cartas do Tarô de Marselha e perceber o seu silêncio é como se elas me dessem uma possibilidade de dar voz e ao, mesmo tempo, que me fosse permitido falar sobre elas naquele instante de tempo. Afinal, o personagem de Ítalo Calvino se depara com as imagens por um acaso e a criação de sentido é engendrada por este imprevisível encontro no castelo. A meu ver, este personagem não cria histórias sobre a vida das imagens, mas esse processo de se identificar com imagens e estas se tornam catalisadoras de suas próprias histórias a serem contadas.

As imagens fazem o sujeito se reinventar e se perceber nesse processo, em um encontro até mesmo por acaso, como no romance de Calvino ou na mais longa imersão de Jodorowsky por mais de 30 anos, estudando e se envolvendo com as imagens de Tarô. E isto me responde sobre o que o Tarô é para mim: é senão um meio para descobrir quais são minhas histórias a partir de suas imagens.

Estes exemplos que Italo Calvino e de Alejandro Jodorowsky me fazem refletir sobre o quanto a imagem do Tarô, além de ter um aspecto interpretativo, possibilita-nos *experiências* que se desdobram em outras como em desenhar de forma a extrapolar a própria imagem do Tarô, ou como também a partir delas criar-se um romance.

Assim, esta pesquisa fala sobre O Louco, número 0, a qual é referenciada como o meu processo criativo e O Mago - número 1 -, o que eu faço a analogia com o meu processo de aprendizagem. E como no Tarô de Marselha nenhuma imagem é dissociada completamente da outra, esta relação entre Louco-Mago me permitiu criar o seguinte: processos criativos da aprendizagem, que são as formas de construir/produzir sentido a partir do “olhar essas imagens”, ao mesmo tempo em que cria uma aprendizagem. A partir disso me questiono: como poderia falar sobre meu processo criativo a partir d’O Louco? Como eu poderia escrever meu processo de aprendizagem a partir d’O Mago? Como crio as *Vozes* e as produções artísticas a partir destas imagens? O que são essas cartas para mim?

Capítulo 0 – O Louco.

Loucos! O que fez o exterior não fez também o interior? (LC 11:40)



A princípio, O Louco e O Mago são Arcanos Maiores, pois fazem parte de um grupo de cartas de conteúdos arquetípos de 22 cartas. Numericamente, O Louco é o número 0. O Louco é este sujeito olhando para frente, caminhando em uma terra quase desértica, na mão esquerda um bastão onde está pendurado uma sacola, na outra mão, um bastão, fincando de passagem na terra. Atrás deste personagem um animal, que me lembra um cachorro.

Faço do meu olho um órgão passivo, que recebe e que sofre perante estas imagens do Tarô de Marselha, onde esta carta me faz perceber que essas imagens conversam comigo e eu as escuto, mesmo sendo imagens. O que ela me diz e o quanto eu escuto e escrevo pode ser relevante como uma

experiência daquelas que me atravessa ¹¹ ? Como perceber nisto, um dos acontecimentos mais afetivos e criativos que acontecem nesta prática de olhar?

O olho é um órgão que me permite, neste sentido, desvelar-me, mostrar que minha aparência enquanto sujeito tem um fundo de vida atrás dessa imagem que sou eu, meu corpo. O meu *olhar* é passagem, o canal onde as imagens passam e circulam desordenadas, no/pelo corpo. É um olhar para dentro. Penso que a sacola d'O Louco é mais um corpo. O que O Louco guarda na sua bolsa?

Talvez seja preciso abrir essa sacola com certa intenção de descobrir o que tem lá, mas, saber que também nada pode ser encontrado, pois O Louco corresponde ao Coringa do pôquer e “surge quando menos se espera” (NICHOLS, 2007, p.39), criando uma neblina diante dos olhos curiosos, frustrando toda a intenção de descobrir o que tem dentro da bolsa. É uma risada ecoa, com suas travessuras.

O Louco está lá dentro da bolsa. E lá está ele olhando e andando em nenhuma direção, infinito ao nada! Olhando o destino da infinitude das coisas, olhar curioso, a fim de algo que o estimule, que dê continuidade a olhar e andar, pois o olhar caminha

¹¹Uso esta palavra no sentido do que é a experiência para o Pirata para Jorge Larrosa (2002). Segundo o autor, “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2002, p.25).

também. Tem pés nos olhos, olhos que caminham para o infinito, sempre de passagem.

A questão é: para onde O Louco está andando e o que aprendo com essa ação criativa? Quais experiências esta carta me proporcionou? E o que diz o meu olhar sobre ela?

Quando olhei para O Louco eu recebi um convite para uma *aventura*¹². Uma aventura pelo motivo dela ter aparecido de forma aleatória, no acaso de abrir um livro que surgiu em meus sonhos. O Louco é o princípio desta pesquisa, imagem que me inquieta ao ponto de olhar para imagens e ficar questionando-a:

Para onde O Louco está indo? Por qual motivo ele está indo? Será que ele tem motivos para ir? Quem o guia? A própria loucura de ser O Louco ou o cachorro que o acompanha? Ele está indo para algum lugar a partir de um instinto selvagem? Ele tem a liberdade de ir para onde quer?

Logo no início das minhas interpretações, O Louco era uma carta que me trazia um aspecto de liberdade e de forte contestação, o que eu identifico como sendo o meu comportamento durante a graduação de Artes Visuais, Licenciatura. Assim, em uma das minhas interpretações, O Louco me diz:

Você não tem respostas para mim. E não ter o silêncio ainda mais, pois não saber é como se fosse ignorar e a ignorância te faz perceber no lugar do esquecimento, como se ignorar fosse esquecer aquilo que um dia já foi, mas é aquilo que não sabe mais se mesmo existiu... Você está muito bem preso na condição de ter respostas e que se esqueceu, por ignorância, a liberdade de não ter resposta alguma para nada! Mas isto importa? Para que respostas se não há verdades, para mim, O Louco?

Essas Vozes, que são minhas interpretações das cartas, no momento em que O Louco me “diz” algo, instigou-me a buscar respostas, pois, penso que o Louco

¹²Estalo é uma palavra na qual Roland Barthes se utiliza para dizer que uma imagem lhe causa uma forte atração e, neste caso, compreendendo-a como uma imagem que se desdobra numa *aventura*. “Assim, parecia-me que a palavra mais adequada para designar (provisoriamente) a atração que sobre mim exercem certas fotos era *aventura* (BARTHES, p.24).

projetou questões por meio de *Vozes*, pois me colocou no lugar de fazer da imagem uma aventura, olhar e escutá-las como uma experiência.

Por outro lado, esse fenômeno inexplorado vai tomando forma, uma luz atravessa a neblina, dissipa-a e O Louco surge mais uma vez de surpresa, mais uma vez como o Coringa do pôquer. Assim, ver O Louco e criar *Vozes* faz parte de um processo criativo, olhar e escutar as imagens que se apresentam como força na minha construção de TCC.

Por isso, compreendo O Louco, como uma matriz criativa, onde posso imprimir várias compreensões sobre esta imagem onde a escrita tem “a riqueza de um texto imaginário (que) vem, por conseguinte, da virtualidade das significações, de sua potencialidade de surgimento de sentidos novos, da infinidade de ressonâncias por ele desencadeadas” (WUNENBURGER, 2007, p.40).

Esta expressividade d’O Louco me faz olhar com mais cuidado tal processo de interpretação a esta(s) imagens, pois, por exemplo, Como esta expressividade que eu tenho sobre essa carta pode falar sobre o que viria ser meu processo criativo?

Olhei para esta carta d’O Louco diversas vezes. E ela sempre me impulsionava a criar alguma imagem. Diria que escrevi várias vezes sobre ela, em meu caderno minhas interpretações e o que eu poderia fazer com ela... Imaginei a carta d’O Louco com flecha, com saco de lixo, com uma sombra enorme atrás desta imagem, imaginei-a sobreposta a uma fotografia do meu rosto, como também na minha mão direita, algumas fotocollagens, monotipia, etc. (onde estão essas imagens?) Isto pelo motivo dela me apresentar um aspecto da energia criativa, que dispara várias imagens e técnicas artísticas. Energia infinita. É por isso que O Louco caminha, para nenhum lugar específico; é também por isso que ele é o personagem que fala sobre meus processos criativos, que não tem fim e nem sempre chega a algum lugar, mas que está produzindo, de alguma forma e sem preocupação, o eterno caminhar.

Logo no início da construção do TCC, já tinha percebido que a carta d’O Louco falava sobre meu processo criativo e a primeira palavra que remeti para designar o que é processo criativo a partir desta carta foi *Desordem*. Segundo Edgar Morin, esta palavra remete a dois pólos: um objetivo e outro subjetivo. O Objetivo consistiria em “desvios que aparecem num processo, que o perturbam, que o perturbam e transformam; os choques, os encontros aleatórios, os acontecimentos, os acidentes; as desorganizações; as desintegrações; em termos de linguagem informacional, os *ruídos, os erros*” (MORIN, 2005, p.199).

Refletindo sobre o que Edgar Morin trata em relação à desordem, defino que O Louco me fez perceber que o meu processo criativo, durante o TCC, estava em total *entropia*¹³. Estava escrevendo muito sobre O Louco, imaginando muitas coisas com essa imagem, mas não chegava a lugar algum. Essa carta me fazia perceber o quanto interpretar e escrever eram insuficientes, “porque sabe que o mais alto conhecimento é admitir a ignorância - condição necessária de todo o saber” (NICHOLS, 2007, p.40).

Assim toda a minha produção estava inteiramente em incompletude, desorganização, numa dinamicidade criativa sujeita constantemente às transformações e aos inacabamentos. Parecia que não ia ter fim. E provavelmente não tem.

O Louco, por meio das *Vozes*, apresenta-se como um personagem que anda e cria para sempre neste andar. Apresentou-se a mim dinâmico, no processo de criação, em uma perspectiva da mobilidade, ou seja, esta carta não seria “um local de armazenamento de informações, mas um processo dinâmico que se modifica com o tempo” (SALLES, 2006, p.19). Entretanto, em uma parte dos meus escritos, surgiu-me uma ideia de algo inacabado, parte do processo:

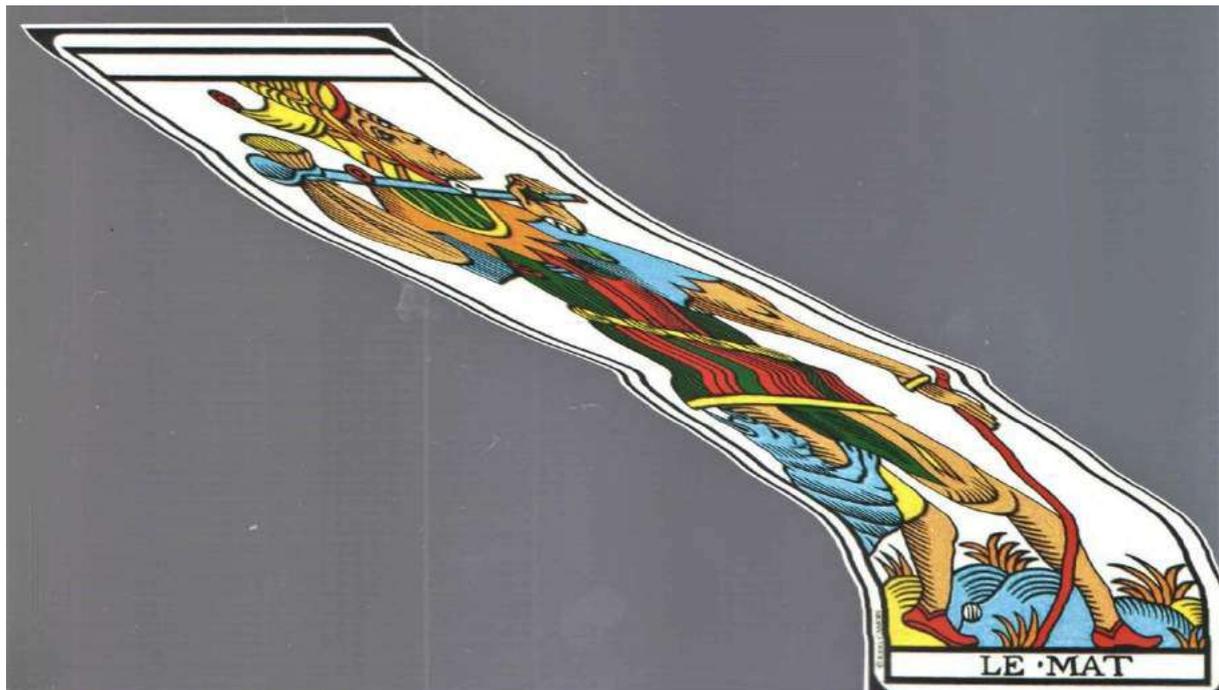
Estou aqui andando, enquanto tu estás escrevendo, sentado. As palavras são resultados de uma imagem minha em movimento se percorrendo em palavras, como se eu fosse um rio que nunca para de correr, não tem fim.

Eu sou O Louco e suas interpretações a meu respeito não tem fim porque escrever sobre mim é um eterno retorno, um círculo fecha e abre-se novamente para fechar novamente, afinal, sou o Zero, forma mais contraditória da completude e da neurose.

Escreves sobre mim da mesma forma que tu desenhas o número Zero, fechou o círculo, mas sentes necessidade de fazer isso infinitamente, como se fosse me achar, mas, assim que terminas, tu te perdes para tentar se encontrar novamente?

¹³Segundo Fritjof Capra em seu livro “O Ponto de Mutação” entropia designa um “termo que representa uma combinação de ‘energia’ e ‘tropos’, a palavra grega que designa transformação ou evolução. Assim, entropia é uma quantidade que mede o grau de evolução de um sistema físico. De acordo com a segunda lei, a entropia de um sistema físico isolado continuará aumentando; como essa evolução é acompanhada de crescente desordem, a entropia também pode ser vista como uma medida de desordem” (CAPRA, 1997, p.68).

Figura – 6: O Louco(Le Mat).



Fonte: Elaborado pelo Autor¹⁴

O meu processo criativo, a partir da carta d'O Louco, situou-me em um sujeito inacabado pela insuficiência que é o processo de criar. É um processo infinito, que estou sujeitado, pois “sabemos que onde há qualquer possibilidade de variação contínua, a precisão absoluta é impossível” (SALLES, 2006, p.20).

O Inacabamento, no processo artístico, engrandece-o, ao menos no meu e O Louco agradece, pois o faz compreender que não tem fim e que “o objeto dito acabado, pertence, portanto, a um processo inacabado” (SALLES, 2006, p.21), que faz parte de sua natureza.

O Inacabamento, ainda, me fala de um sentimento de falta, algo que está faltando, algo que pode me remeter a algumas leituras, imagens, textos, enfim, algo para contextualizar as minhas leituras sobre a carta d'O Louco. Com este entendimento de criação, percebi que isso me situa num processo de um campo relacional, que me permite perceber essa imagem d'O Louco onde se torna “o isolamento de seus componentes, exigindo, portanto, permanente atenção a

¹⁴ Isto foi uma digitalização, entretanto, tive a ideia de mover a carta em sentido para a direita, para onde a carta está indo, a fim de criar tal distorção.

contextualização e ativação das relações que o mantêm como sistema complexo” (SALLES, 2006, p.22).

Assim, esse pensamento da falta me faz refletir sobre, a partir desta imagem d’O Louco, o sentimento de incompletude que se tornou uma possibilidade para um pensamento das relações, pensar as minhas produções em rede, tramadas entre si, como pontos que se articulam entre si. Assim, as Vozes, produções artísticas, meus esboços de construção do TCC, os/as autores/autoras utilizados/as e referenciados para a compreensão da carta O Louco, foram elementos de interação que se tornaram elementos de “inter-relações, associações, combinações, comunicações etc, ou seja, dão origem a fenômenos de organização” (SALLES, 2006, p.24).

Você tem que perceber que estou andando, claro, mas eu também aprendo com o mundo, mesmo andando. Andar me fortalece e meu corpo aprende, assim, a se fortalecer. E minha sacola engrandece de vivências. Qual é o tamanho da minha sacola para você? Claro, eu sou uma imagem fotografada, desenhada num instante, mas eu estava andando. Eu sou uma fotografia impressionista, pego no tempo e no espaço, onde a luz só conseguiu pegar este único momento, enquanto eu estava de passagem. A minha sacola é de que tamanho para você? Ela é tão grande, como o ponto que deu início ao mundo. E abri-la é uma possibilidade de explosão, pois muitas coisas irão se espalhar no mundo. Memórias, afetos, objetos, sons, estará perdido no espaço – mas estará no mesmo espaço numa relação de desordem e ordem ao mesmo tempo.

Figura – 7: O Louco(Le Mat).



Fonte: Elaborado pelo próprio Autor¹⁵

Dentro da sacola estará tudo aquilo que eu vivenciei, de forma totalmente desorganizada. Ela é pequena apenas no tamanho, mas é enorme na quantidade de coisas que lá existem, de forma aparentemente compactas. Assim que a abrir, verás o que tu podes pegar, mas apanha aquilo com os olhos vendados, sem ver, pois a missão maior é fazer de tudo que eu vivenciei ser uma ponte da outra. Faça-as pontas de comunicação, como se elas estivessem no mesmo espaço, interagindo, pertencente a uma coisa só que é o universo. Faça dos afetos, sons, memórias, seja lá o que for, pontes de comunicação e veja como as coisas são tecidas juntas de forma complexa, mesmo na desordem, onde há uma ordem, mas onde ela está?

¹⁵ Esta imagem, de minha autoria, trata-se de uma fotocoloragem e bordado numa folha A4 (29x21 cm).

Olhar essa carta se tornou um experimento de percepção, pois olhar era sinônimo de ouvir a imagem em formação. Escutá-la é percebê-la em movimento, pois “uma experiência perceptiva vivida de modo bastante intenso, no sentido de que percepções geram experimentações” (SALLES, 2006, p.128).

A imagem d’O Louco por ser esta apresentação em desordem, em entropia, percebi que ela se movia em círculos mais ou menos perfeitos, sem parar. Jorodowsky teve esta mesma impressão: “É possível, mas poderíamos igualmente imaginar que ele (O Louco) gira em círculos ao redor de seu bastão, sem fim.” (JODOROWSKY, 2017, p.139).

Entretanto, isto me faz pensar o poder de olhar esta imagem. O Louco se movimenta, talvez, por que agora se gera ou engendra, pois “essas imagens, que guardam o frescor de sensações, podem agir como elementos que propiciam futuras obras, como, também, podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento” (SALLES, 2006, p.130).

Talvez seja por isso que olhando O Louco eu tive diversas formas de expandir minha memória, associando lembranças afetivas. Pois esta carta me fala o quanto o meu processo de construção do TCC, a partir dela, parecia não ter fim, pois não me permitiu imaginar o fim do *caminho* desta pesquisa. Portanto, o processo criativo não tem fim, é sempre um processo do meio, caminhada longa e infinita d’O Louco.

Quando olho para a Imagem d’O Louco eu me vejo nela, mas sinto simultaneamente que sou visto por ela. Tal questão era como uma situação do mito de Narciso: quando tal personagem esteve próximo ao lago e ali olhasse o seu reflexo. Aqui estou olhando para O Louco, da mesma forma que Narciso olha para o reflexo da sua própria imagem!

Entretanto, eu não me deparei de forma gratuita com O Louco, nem Narciso. Diria que foram resultados dos acasos¹⁶, em ambas as situações. Este acaso me foi

¹⁶Milan Kundera, romancista Tcheco em seu romance A Insustentável Leveza do Ser, escreve: “Mas um encontro não é precisamente tanto mais importante e cheio de significação quanto mais depende de um grande número de circunstâncias fortuitas? Só o acaso pode ser interpretado como uma mensagem. O que acontece por necessidade, o que já era esperado e se repete todos os dias é perfeitamente mudo. Só o acaso fala. Nele é que deve tentar-se ler, como as ciganas fazem com as

importante, da mesma forma que foi importante para Narciso se perceber em seu reflexo, pois se ver na própria imagem indicia-o a uma tomada de atitude¹⁷. Raíssa Cavalcanti, psicoterapeuta Junguiana, em seu livro “O Mito de Narciso: O Herói da Consciência” escreve sobre este momento do *Olhar* de Narciso:

O Olhar de Narciso para si mesmo é a metáfora do impulso do homem para o conhecimento, da sede de conhecer. Narciso se viu porque tinha sede, conheceu porque tinha sede. Narciso se dobra sobre si mesmo em busca do conhecimento. O ato de reflexão é expresso simbolicamente como um dobra-se sobre a si mesmo (CAVALCANTI, 2003. p.221).

Então, tomei esta atitude de olhar a carta d’O Louco e escutá-la - como assim também fiz com a d’O Mago, no qual irei falar mais à frente. Claro, ainda não estava pronto para saber o motivo de ela ter aparecido na minha vida, mas também como e quando iremos saber o surgimento da imagem que pode ser bastante decisiva em nossas vidas? É difícil quando algo de revelador aparece-nos de surpresa e não sabemos lidar com tal situação, sobretudo quando é uma imagem que tem escrito O Louco!

Por bastante tempo olhei a carta d’O Louco e a via rindo de mim em silêncio, seguindo seu caminho, eu ficava parado tentando entender o que era essa risada infinita, quando na verdade, eu estava para me encontrar com ele em outro momento, para criarmos algo junto.

Lembro-me bem, no momento em que eu finalmente decidi trabalhar O Louco na minha pesquisa: Era um sábado, estava a fim de assistir algum filme que já tinha visto e escolhi *Ran*¹⁸ de Akira Kurosawa. Mais outro *estalo!* Pois, no filme há um

figuras deixadas no fundo de uma chávena pela borra do café” (KUNDERA, 2008, p.51). Por outro lado, Edgar Morin, nos diz: “Não sabemos se o acaso é uma desordem objetiva ou, simplesmente, o fruto de nossa ignorância. Isso quer dizer que o acaso comporta incerteza sobre sua própria natureza, incerteza sobre a natureza da incerteza” (MORIN, 2005, p.201).

¹⁷Junito Brandão de Souza, especialista em mitologia Grega e Latina, ao contar a história do mito de Narciso, cita C.G.Jung onde este comenta sobre o momento em que o personagem mitológico, se depara com seu reflexo: “O termo reflexão não deve ser entendido como simples ato de pensar, mas como uma *atitude*. A reflexão é uma atitude de prudência da liberdade humana, face às necessidades da leis da natureza. Como bem o indica a palavra ‘reflexio’, isto é, inclinação para trás’, a reflexão é um ato espiritual de sentido contrário ao desenvolvimento natural; isto é um deter-se, procurar lembrar-se do que foi visto, colocar-se em relação a um confronto com aquilo que acaba de ser presenciado. A reflexão, por conseguinte, deve ser entendida como uma tomada de consciência.

¹⁸Filme de drama e guerra produzido em 1985, baseado no romance de William Shakespeare “King Lear”. A trama se passa no Japão feudal no século XVI cuja história fala sobre o processo de herança do poderoso Hidetora, chefe do clã Ichimonjis e de como foi feita a divisão do bens entre seus três filhos, Taro Takatora, Jiro Masatora, Saburu Naotora.

personagem *Pitá*, o bobo da corte do rei, que associei ao Louco no filme e tal personagem era o “braço” direito do imperador e nunca o deixou de lado, até mesmo quando o mesmo estava totalmente desamparado pela perda do lugar de poder, traído pelos filhos.

Este momento foi um momento decisivo: Percebi, finalmente, o motivo de gostar d’O Louco: este personagem tem um forte poder de contestação pelo motivo dele mesmo ser o oposto da razão, do controle, da segurança, do equilíbrio, do que é o Rei. O Louco é este arquétipo que, muitas vezes, pode ser o Bobo da Corte, como foi o personagem do filme *Ran*. Há um forte contraste entre o Bobo da Corte e O Rei no filme, mas, ao mesmo tempo, eles se complementam como uma união dos opostos. Assim, Sallie Nichols, brevemente, no diz sobre esta relação dual entre O Louco e um Rei: “Era função do bobo do rei recordar-lhe as suas loucuras, a mortalidade e todos os homens e ajudá-los a guardar-se do pecado da arrogância e do orgulho jactancioso” (NICHOLS, 2007, p.45).

Por outro lado, na literatura, lembro-me de uma leitura que fiz durante a graduação de Artes Visuais que me chamou bastante atenção: *As Aventuras de Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll. Antes, preciso assegurar: Alice, principal personagem do livro, não me remeteu ao arquétipo d’O Louco, mas sim um momento específico. Está Alice seguindo seu natural caminho imprevisível de repente encontra o gato de aparência amigável e com seu enorme sorriso, com seus muitos dentes. Olhando-o com certo respeito, devido a toda diferença em que ele se apresentava, ela não hesita em perguntar:

“Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para ir embora daqui?’ ‘Depende bastante de para onde quer ir’, respondeu o Gato. ‘Não me importa muito para onde’, disse Alice. ‘Então não importa que caminho tome’, disse o Gato. ‘Contato que eu chegue a *algum lugar*’ Alice acrescentou à guisa de explicação. ‘Oh, isso você vai conseguir’, afirmou o Gato, ‘desde que que ande o bastante’
(LEWIS, 2010. p.76-7)

Eu me identifico bastante com Alice que se encontra com esse enigmático Gato. Esta situação me evoca uma imagem: O Louco do Tarô de Marselha. Eu sendo essa Alice perdida no tempo-espaco, querendo chegar algum canto, embora *não me importa muito para onde*. Pois, chegar em algum lugar é um princípio de incerteza,

pois quando sabemos que o lugar que chegamos é, de fato, o lugar que devemos permanecer? Quando é que percebemos o que criamos está finalizado, em algum lugar? Isto recai numa interpretação que tive d'O Louco:

Você está se encontrando de uma forma mais perdida possível. Eu também não estou chegando a nenhum lugar, mas não quer dizer que os meus passos deixem de ser proveitosos, não deixem de ser algo que eu os vivencie. É por isso que sou uma parte importante no seu TCC mesmo que você não chegue a lugar algum, mas todo o passo para você fez bastante sentido. O verbo é a experiência, o acontecimento como vida. Viver é também se perder, se perder é criar, mesmo dentro de um círculo.

Figura - 8: O Louco (Le Mat)

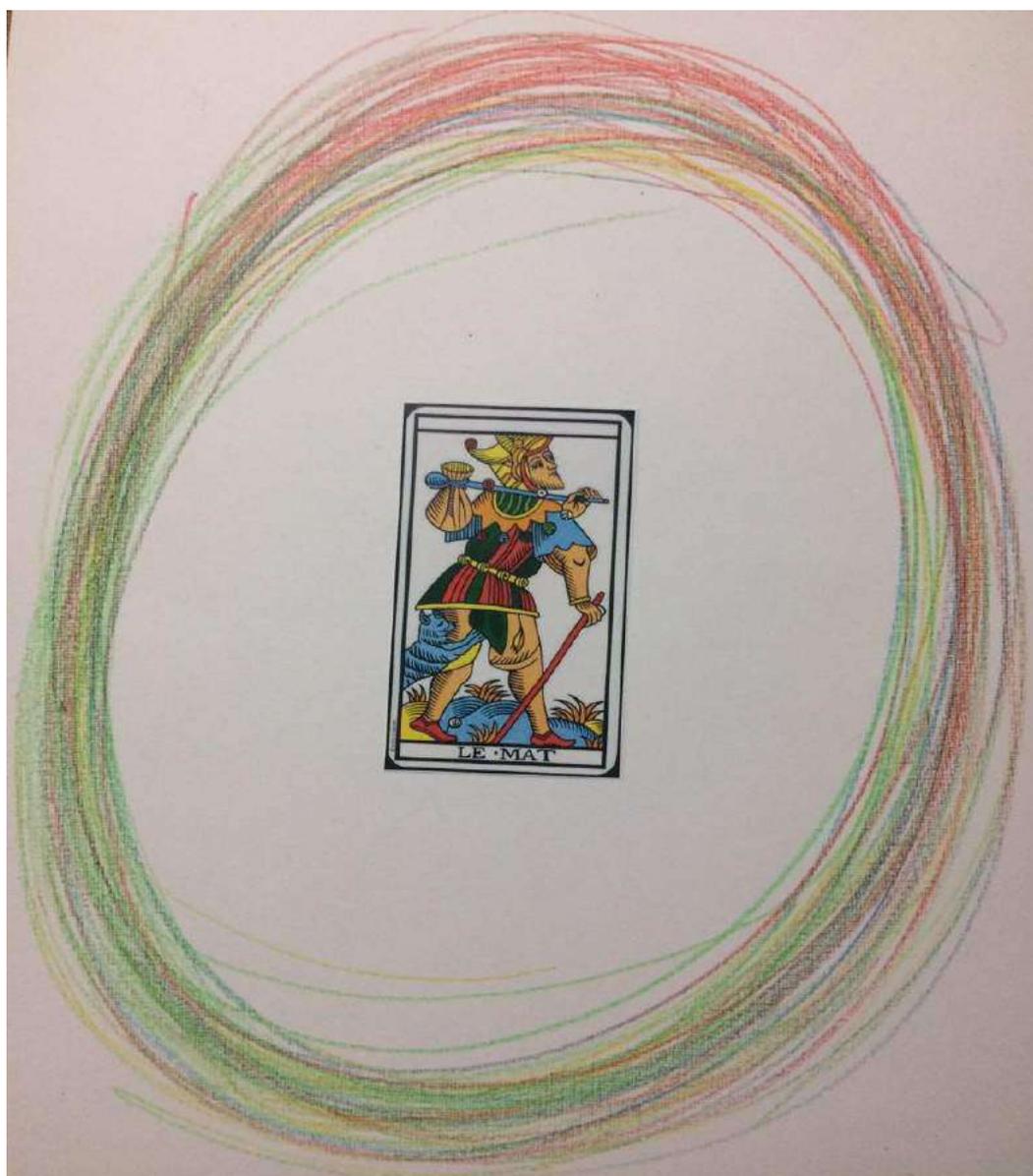


Figura – 8: O Louco

Fonte: elaborado pelo autor¹⁹

Percebo, nesta questão, não apenas um movimento de *projeção* que eu faço às cartas do Tarô de Marselha e elas a mim, mas também um movimento de transferência. Não se tratava apenas da imagem d'O Louco sobreposta à minha pele,

¹⁹ Desenho feito numa folha A3 (42 x 21 cm) com um lápis cuja ponta tem 4 cores: amarelo, azul, vermelho e verde. Este desenho foi inspirado numa frase do romance de Hermann Hesse (1996) "Sidarta": "Aonde me levará agora o meu destino? Meu caminho parece louco; faz curvas, talvez me conduza num círculo fechado. Seja como for, vou segui-lo" (HESSE, 1996, p.105).

como uma roupa, mas, simultaneamente, eu *ser* essa roupa. Isto que eu estou vestindo de O Louco sou eu. O Louco se projeta em mim, pois tem algo dele que não apenas quer estar na superficialidade da pele, e sim dentro, no corpo, como “A pulsão criativa fundamental” (JODOROWSKY, 2017, p.139).

Continuar a falar d’O Louco seria rodar em círculos a vida inteira e possivelmente se perder, mas aí acontece um imprevisto total, um possível encontro.

E daí eu vejo que O Louco se transforma em outra personagem durante o meu processo de pesquisa, coisa inevitável e imprevisível, como foi todo o processo de construção do que viria a ser meu processo criativo. Durante meus estudos sobre esta carta, um lapso acontece: ao invés de escrever O Louco, escrevo O Mago. Como posso enxergar tal situação? Isto, a meu ver, ainda é “fruto” de uma aleatoriedade, assim, “erro e acaso interagem com o processo que está em curso, propondo problemas que provocam necessidade de solução” (SALLES, 2006, p.132).

A desordem da aleatoriedade, neste momento, me exigiu uma reflexão não tão mais aleatória, mas perceber que tal “erro e acaso” foram na verdade uma possibilidade de reflexão. Se O Louco apareceu nos meus sonhos, em uma página do livro aberto ao acaso, por qual motivo O Mago não poderia surgir através de uma escrita, mesmo sem querer, mesmo por acaso? Continuando com Cecília Almeida Salles:

Erros e acidentes de toda a espécie provocam, portanto, uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram uma rede de possibilidades de critérios e conseqüentes seleções (SALLES, 2006, p.133).

Tal acontecimento, o surgimento d’O Mago, recaiu novamente nas questões do Tarô de Marselha, quero dizer, em sua questão de organização espacial. Comentei no primeiro capítulo, que me utilizo em relação a estas cartas d’O Louco e d’O Mago, a partir do que os tarólogos chamam de Jogos Abertos que seria uma maneira, digamos, mais experimental de usar tal baralho. Continuo a usar este método, este caminho de olhar as cartas, embora uma questão muda: Como seria, então, a interpretação da carta d’O Louco ao lado da carta d’O Mago?

Jodorowsky compreende que a ordem das cartas é essencial. A princípio, este capítulo 0 dedicado ao Louco, apresento-o solitário. Mas, jodorowsky alerta: “[se] O

Louco estivesse sozinho, ele correria o risco de girar sem fim, ao redor de seu bastão: a energia criadora pode se esgotar sem objeto se não se materializa em uma realização, um mundo, uma criatura” (JODOROWSKY, 2016, p.54).

De fato, esta carta foi apresentada de forma solitária, pelo motivo de me afetar com ela de forma também solitária e que meu processo criativo também é uma questão solitária. Mas, como lembra Vitória Amaral sobre o que viria ser a *autoeducação* e o processo de criatividade nas redes em que o próprio sujeito se estabelece consigo mesmo, “O sujeito nunca está isolado mesmo que esteja na solidão. Os pensamentos, as experiências de vida, estão povoadas de personagens” (AMARAL, 2017).

Assim, surge aleatoriamente, a partir da imagem d’O Louco, uma nova questão: Como é pensar, então, a relação da organização entre O Louco - O Mago? Sobretudo, o que é O Mago para mim? Como ela se apresenta para mim? O que eu escuto dela?

Agora, O Louco anda, mesmo perdido, com total energia e criatividade, com uma direção inevitável: O Mago. Assim, uma porta²⁰ se abre, ele está de passagem, e ele se transforma de 0 para o número 1²¹.

Entretanto, é necessário pontuar essa questão: elas são cartas diferentes, cada uma tem sua autonomia do processo de sentido e significado, mas, no meu TCC, compreendo a partir de agora como uma mutação, quero dizer, O Louco faz parte desse sujeito que é O Mago e vice-versa. Para facilitar a leitura, por questões didáticas, tomei a decisão de separar tais cartas em capítulos diferentes.

No que condiz ao Tarô de Marselha - mas não somente a ele -, é inconcebível e impraticável pensar as imagens de forma fragmentada na construção de todo o entendimento deste baralho. Talvez seja por isso que a ciência ainda não a

²⁰Segundo os autores Jean Chevalier e Alain Gheerbrandt se detém neste símbolo: “A porta se abre sobre um mistério. Mas ela tem um valor dinâmico, psicológico; pois não somente indica uma passagem convidada, mas convida a atravessá-la. É o convite à viagem rumo a um além...” (CHEVALIER & GHEERBRANDT, 2015, p. 734-5)

²¹Na maioria dos baralhos de Tarô cada carta ela tem uma imagem e é também representada por um número. Tal sequencialidade dos números trata-se de etapa ou degraus do próprio desenvolvimento do baralho. No Tarô de Marselha, os Arcanos Maiores iniciam com o número 0 (O Louco) e Termina com o número 22 (O Mundo). Assim, trata-se de uma leitura da escrita

compreende, pois isto é olhar de forma sistêmica tais cartas imagens e, assim, de forma relutante e arrogante, perdura a ver o mundo de forma fragmentada, como as disciplinas, mutilando-as. O Tarô de Marselha é um ser²², então, cada carta é um órgão do corpo, que está em total interação com os demais órgãos do mesmo corpo. Ou em outras palavras: O Louco-Mago fazem parte da minha compreensão por serem da (des)ordem do *complexus*²³

²²Alejandro Jodorowsky escreve sobre isso: “Essa ideia de que as cartas não foram concebidas uma por uma, como símbolos separados, mas como partes de uma unidade, não me apareceu subitamente. Foi um longo processo que partiu de intuições nebulosas, até chegar com o passar dos anos, a descobrimentos que com toda certeza provavam a vontade de união deste “ser” que é o Tarot” (JODOROWSKY, 2016, p.36).

²³Edgar Morin é mais preciso: “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e interretroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes em si” (MORIN, 2011, p.36).

Figura – 9: O Louco e O Mago.



Fonte: Elaborado pelo próprio autor²⁴

²⁴ Esta imagem trata-se de uma fotocoloragem numa folha a4(29x21 cm)

Capítulo 1 – O Mago

Com efeito, não pertence à natureza de alguma coisa senão aquilo que se segue da necessidade da natureza de sua causa eficiente. E tudo o que se segue da necessidade de causa eficiente, acontece necessariamente (SPINOZA, 2013, p.267).



Veja, não estou olhando de forma despreocupada para os meus passos, nem muito menos estou interessado em ir em direção ao nada. Eu dou um tempo ao tempo, preciso parar, ao contrário de você (O Louco) que precisa andar, pois acredito que minhas produções são, a princípio, realizadas de forma minuciosa e não aleatória. Estou muito bem parado, sabendo que o finito também existe.

Parado, reparo também com os olhos as imagens do mundo, são muitas. Mas o quanto eu posso me apropriar das coisas do mundo, fazer delas, minha? O que eu posso fazer com isto e o que isto faz comigo? Por quanto tempo você se sentiu presente dentro de uma sacola onde é, na verdade, a grande entropia criativa das coisas que você aprendeu e criou

caminhando?

Veja, não estou querendo implicar, pois sou quase um irmão seu! Se você é da desordem, eu sou da ordem. Se você é sensibilidade, eu sou razão. O Zero para o número Um. E para isto, preciso ver o mundo com calma, sem andar, parado. Pois os meus pensamentos são o que há de mais transformador, são coisas delirando, metamorfoses, onde os objetos do mundo no meu pensamento são do aspecto mais argiloso, quero dizer, moldado, claro, a partir de como me afeto. E meu maior objetivo é fazer deste afeto, um objeto, uma elaboração.

Eu sou O Mago do Tarô de Marselha ou Le Bateleur. E nem tudo faz sentido para mim, pois eu escolho, seleciono, aproprio-me, organizo, penso, olho novamente, percebo que preciso pensar e sentir o que é isso que estou para criar. Afeto-me também, mas faço disto a minha energia principal e procuro desta imagem uma forma material, que saia de mim, seja a minha criação e minha aprendizagem.

Este é O Mago. Ele apareceu de repente, quando estou escrevendo sobre O Louco e, ao invés de escrever essa palavra, escrevo O Mago.

Lembro do dia deste evento da escrita “errada”: fui falar com minha orientadora Vitória Amaral, a fim de relatar o ocorrido. Disse que não iria escrever no meu TCC somente sobre O Louco e, sim, sobre O Louco e O Mago, pois, ambas as cartas pareciam-me que se completavam. Por qual motivo? Se o Louco me apresenta o que viria a ser desordem; em relação ao Mago, a palavra que me veio nos primeiros escritos foi: ordem. Segundo Edgar Morin (2005), seria, “eventual ou diversamente, as idéias de estabilidade, constância, regularidade, repetição; há a idéia de estrutura; em outras palavras, o conceito de ordem ultrapassa de longe o antigo conceito de lei” (MORIN, 2005, p.197).

A princípio, é necessário falar desta relação entre desordem/ordem. Apenas aparentemente parecem soar contraditórias, pois, “a necessidade em sua complementaridade, sua concorrência e seu antagonismo, as noções de ordem e desordem levantam exatamente a questão de pensar a complexidade da realidade física, biológica e humana” (MORIN, 2005, p.197).

Neste sentido, a aleatoriedade do surgimento d’O Louco – sonhos, imagens do livro aberto pelo acaso, filmes, etc. – surgem como uma desordem e, no entanto, é fomentadora de acontecimentos que foram importantes para não apenas compreender a carta, mas percebê-la como imagem para uma pesquisa. O Mago também surge numa aleatoriedade, embora seja quase um evento proposital, para sugerir ordem à desordem que O Louco provocou na minha pesquisa de TCC e em mim.

Isso me permite olhar o que me acontece, como surgem as aleatoriedades dos acontecimentos e como isto pode ser transformador, quase um aviso para algo que acontecerá mais à frente. É muito “claro” para mim: Se não fosse por esse evento de uma total desordem do acaso do aparecimento d’O Louco do Tarô de Marselha, esta pesquisa possivelmente não seria uma possibilidade; Se O Mago não surgisse a partir de uma escrita, a possibilidade de unir as cartas, criar sentido delas juntas, na qual escrevo ordem-desordem, seria uma possibilidade distante.

Por outro lado, isto me faz pensar na importância d’O Mago, visto que tudo aquilo que nos acontece tem as questões dos *sentidos* e [do que são] *existenciais* (LARROSA, 2002), podem ser “detidos” ao pensamento, a uma reflexão, possibilidade de organização dos acontecimentos. Se O Mago não tivesse surgido, estaria andando em círculo (O Louco), mas, O Mago apareceu para colocar ordem e me fazer repensar nessa compulsividade energética e sem destino d’O Louco.

Quase não é necessário insistir aqui na matéria da ordem ou da desordem solitária. Um universo estritamente determinista, que fosse apenas ordem, seria um universo sem devir, sem inovação, sem criação; um universo que fosse apenas desordem, entretanto, não conseguiria constituir organização, sendo, portanto, incapaz de conservar a novidade. Um mundo absolutamente determinado, tanto quanto um completamente aleatório, é pobre e mutilado; o primeiro, incapaz de evoluir, e o segundo, de nascer (MORIN, 2005, p.202).

Isto me propõe a pensar que tal relação entre desordem/ordem é intrínseca ao meu processo criativo, minha forma de criar e de aprender. Neste sentido, as cartas d'O Louco e a d'O Mago, me falam sobre uma relação de *homeostase*²⁵, de um estado de equilíbrio dinâmico, de uma organização, pois os dois personagens têm uma relação de complementaridade, como se fosse uma união dos opostos que se complementam. Assim, pensar O Mago e O Louco juntos significa que “a ordem, a desordem e a organização se desenvolvem junto, conflitual e cooperativamente, e de qualquer modo, inseparavelmente” (MORIN, 2005, p.216).

A meu ver, essa relação entre desordem/ordem, concordando com Sallie Nichols que escreve sobre este processo da dualidade entre essas duas cartas, como se uma compensasse a outra em diversos aspectos. Segundo ela, O Louco é esta imagem de energia sem limites, enquanto O Mago é aquele que dirige a energia para os objetos diante de si, em sua mesa.

As diferenças entre O Louco e O Mago a esse respeito, assemelham-se às que existem entre uma brincadeira e um ato mágico. O Louco nos prega peças, O Mago nos arranja demonstrações. O Louco perpetra suas surpresas nas nossas costas; O Mago é capaz de realizar sua mágica diante de nós, bastando para isso que assistamos às suas representações. O Bufão nos engana e faz-nos rir; O Mago nos mistifica e faz-nos pensar (NICHOLS, 2007, p.59).

O Mago está sujeito à eventualidade, fruto de uma experimentação de certa constância prática. Pois, esta imagem se apresenta como um alquimista e, de alguma forma, vi-me nesse lugar, durante a construção desta pesquisa de TCC.

²⁵Homeostase, segundo Fritjof Capra, é “uma palavra criada pelo neurologista Walter Cannon para designar a tendência dos organismos vivos a manterem um estado de equilíbrio interno” (CAPRA, 1997, p.105). Ou ainda: “É um estado de equilíbrio dinâmico, transacional, em que existe grande flexibilidade; em outras palavras, o sistema tem um grande número de opções para interagir com seu meio ambiente” (CAPRA, 1997, p.266).

O Mago é um garoto jovem que inicia sua jornada, com um chapéu que nos lembra o símbolo do infinito. Diante de si, sua mesa com objetos dispostos, sua bolsa aberta. Na mão direita, segura uma moeda circular dourada, na mão esquerda um bastão inclinado para cima. Seu olhar cauteloso também é meditativo, verdadeiro devaneio, pronto para elaborar a sua criação.

Fiz algo parecido: cá estou eu escrevendo o TCC no meu notebook ou às vezes no caderno, com livros diversos que peguei na biblioteca da UFPE, alguns pesquisei por conta própria, outros comprados. Para mim o que significa a carta d'O Mago? O que ela diz? É a imagem catalisadora de invenções, de experimentos.

Vejo-me em O Mago, como um estudante em constante formação dos aprendizados que tive durante a graduação e, ainda, sempre me vendo no lugar do sujeito que quer produzir “isso” que aprendeu. Aprender para criar. Por outro lado, Também me vejo em O Mago pela necessidade de uma reflexão no que crio a partir dos aprendizados, reflexão de minhas criações, da minha formação, criando para aprender.

Em “Formas de Vida: A arte moderna e a invenção de si”, Nicolas Bourriaud escreve sobre o estilo de vidas e práticas simbólicas dos artistas modernos do fim do século 19 até os anos de 1960. O autor acredita que os estilos de vida se relacionavam com suas práticas de um imaginário social, cujas imagens são arquétipos. Em um de seus exemplos, ele escreve sobre uma imagem bastante importante para compreender o artista moderno: o Alquimista. Nicolas Bourriaud fala brevemente das ações de alguns Alquimistas:

O fato de Raymond Lulle ter inventado o bicarbonato de potássio, Paracelso ter descrito as propriedades químicas do zinco ou Blais Vigenère ter descoberto o ácido benzoico não impediu que se negasse qualquer valor científico a essas práticas nas quais a criação ainda ocupava um lugar central, em detrimento do rigor experimental (BOURRIAUD, 2011, p.40-1).

O Mago me fez perceber que o TCC é uma experimentação: olhar para o que eu aprendi durante minha formação com determinados autores e transformar isso numa experiência artística ou estética e “fazer brotar o espírito encerrado na matéria” (BOURRIAUD, 2011, p.42).

Para isso, tive que ter de fato um *modus operandi* semelhante ao de um Alquimista, que Bourriaud muito bem descreve o seu em duas partes complementares: “o *oratório*, lugar de elaboração teórica, e o *laboratório*, espaço da experimentação material” (BOURRIAUD, 2011, p.42).

Alquimista é este sujeito do experimento e, a meu ver, não seria extrapolar sua condição prática experimental como modo de existência, toda a sua elaboração. Ora, eu sou esse Mago também, e este TCC é mais um experimento de toda a minha formação, enquanto arte/educador, artista e pesquisador. Como escrevi anteriormente, Bourriaud nos fala desse alquimista que poderia ser equivalente em suas *práxis-poiésis*²⁶ aos artistas modernos. Mas é minha também, pois também sou esse “artista que constrói assim para si uma ‘identidade formal’ a partir da língua que herdou e do estilo que denota sua história pessoal: formar significa se envolver; criar significa criar um valor” (BOURRIAUD, 2011, p.128).

O Mago se utiliza de algumas técnicas para a sua elaboração, mas antes disto se vê na necessidade de olhar o mundo com a intenção de se apropriar daquilo que vê e se afeta. A sua mesa está repleta do que precisa para criar, mas que olhar é esse d’O Mago? Na imagem, ele está com um olhar de muita cautela, prestes a criar algo aparentemente em sigilo, algo íntimo. Para mim, quando vejo esta carta, o olho tem a primeira atitude de apropriação dos objetos do mundo, a fim de criá-los.

Por que cremos que nossa visão se faz em nós pelo fora e, simultaneamente, se faz de nós para fora, olhar, é ao mesmo tempo, sair de si e trazer o mundo para dentro de si. Porque estamos certos que de que a visão depende de nós e se origina em nossos olhos, expondo nosso interior ao exterior, falamos em Janelas da Alma (CHAUÍ, 1998 p.33).

O olhar d’O Mago que sai e investiga o mundo, como um espião que olha à espreita, retorna ao corpo, local onde o olho é acolhido. Entretanto, o olhar de cautela d’O Mago merece uma atenção: não é apenas um olhar racional para os objetos que se apropria do mundo. Afinal, são objetos olhados que serão somados para dentro de si e, por isto mesmo, são objetos que contém uma afetividade, como isto poderia fazer sentido para este sujeito, pois “o nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido

²⁶Nicolas Bourriaud comenta sobre isso: “A arte moderna, e é essa sua principal virtude, nega-se a considerar o produto acabado e a vida a ser vivida como sendo separadas. *práxis igual a poiésis*. Criar é criar a si mesmo. As obras de arte, contrariamente aos produtos da indústria, revelam-se assim inseparáveis do vivido de seu ator, vínculo que se afirma com tanto mais vigor pelo fato de o sistema econômico, em sua lógica de padronização e maquinização, apagar dos objetos que fabrica qualquer vestígio de criação humana” (BOURRIAUD, 2011, p.14).

com o passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais” (DUTRA PILLAR, 2014, p.13).

Não seria extrapolar dizer que o olhar d’O Mago é também *agir* (JODOROWSKY, 2016). Agir, no sentido que organiza, escolhe, seleciona, apropria-se e elabora pelo gesto do olho, de olhar. Neste sentido, o olhar é o seu aprendizado da mesma forma que Sidarta, quando ainda jovem, assegura que apenas sabe *pensar, esperar e jejuar*, práticas dos *samanas* do andarilho ou de Jean Baptiste Grenouille. Este último, o vejo com certa importância, pois compreendo este personagem do livro “O Perfume” como um alquimista. Mas, ao contrário d’O Mago que escrevo aqui, o seu maior aprendizado não deriva da sensibilidade do olho, mas do nariz, ou melhor, do olfato.

Sou um personagem conhecido seu e de alguma forma admirado, que você tanto gosta, embora demorou para compreender que sou também ele. Sou Jean Baptiste Grenouille²⁷. Sou um sujeito solitário, quase que abandonado no mundo, me acolhi e me criei no mundo a partir do que ele me foi/é potência, daquilo que me afeta, daquilo que sinto que me transforma, daquilo que eu sempre fui. O aroma é o que potencializa o meu olfato. O que é isto que sinto com o nariz?

A princípio, com o nariz, eu sinto tudo. Sinto de longe, sei diferenciar os aromas, sei separá-los. Taxonomia dos cheiros. Aprendi tudo, tudo que vem do aroma. Percebe o quanto aprender com isso é o que me faz ser o que sou? O aroma é o que me inventa, mais ainda, me aromatiza.

Você lembra a minha determinação? Do meu desejo que algo está incompleto? Que aprender os aromas do mundo, fazer disto um acervo dos cheiros no meu corpo, internalizar todo o aroma do mundo é, ainda, insuficiente? Para isso, o que eu faço? O que eu faço para com os aromas do mundo, que apropriado não apenas fisicamente, mas, sobretudo na memória?

O que é o Perfume, senão a condensação de aromas integrados, misturados mais ou menos de forma equilibrada, num elemento líquido, uma porção? O Perfume é o meu maior aprendizado: tive que acessar este acervo dos aromas que eu apreendi

²⁷Jean Baptiste Grenouille é o nome do personagem principal do livro do romancista alemão Patrick S. “O Perfume”.

durante a minha vida, fazer disto não apenas algo abstrato, mas fazer dele uma forma que é o Perfume.

Entretanto, desejar tem um valor, realizar o desejo tem outro e Grenouille teve que matar, era o preço de sua existência, criar o seu objeto precioso cujo destino, como consequência, sua morte: O Perfume. Esse personagem teve que se apropriar dos corpos dos outros, para fazer o seu desejo ser real, tomar forma líquida. Entretanto, o Perfume o consumiu: propôs ao mundo a própria consumação. Pois a preciosidade desse aroma criado o fez Deus, com apenas algumas gotas de um frasco pequeno, uma gota como matéria incomensurável, sublime, que temos em nós, mas é praticamente esquecido. Ele fez disto um objeto. Uma ação performática: quando o sujeito é sujeito do próprio corpo que é sujeito.

O Perfume que é fruto de sua criação, coisa íntima, sagrada, dentro do corpo, o maior aprendizado, desejo pulsante... O divino se torna para este outro, que o vê em seu estado de êxtase e a lembrança da fome: precisa ser consumida para também ser, digestão rica, que lhes fazem sentir Deus. Eu sou Deus e Deus sou Eu. Alimento inacessível?

Veja, pelos meus afetos eu realizo o meu desejo à Grenouille. Assim, não sou apenas razão, racionalidade, quando na verdade, venho de uma racionalidade aberta, onde minhas emoções, intuições e sensibilidades também estão em jogo, onde cheirar é aprender através dos afetos.

É inconcebível, dissociar as questões d'O Louco e d'O Mago durante a construção do conhecimento neste TCC, sobretudo, quando O Louco entra na porta e se encontra com O Mago que não esperava um grande aporte de energia criativa e sensível. Assim, isso se somou ao Mago, de forma *complexa*, são imagens que se tecem juntas.

É por isso que O Mago não está afastado de seus afetos, suas criações não são apenas da *ordem*, mas, juntamente, com as questões de *desordem*, vinda d'O Louco. Suas elaborações não são apenas "pensadas", mas, também, sentidas, pois, trata-se de uma criação que "remete para um alargamento da consciência 'graças à integração de componentes da personalidade até então inconscientes'", como comenta Michel Maffesoli sobre o pensamento de C.G.Jung (MAFFESOLI, 1996, p.54).

O Olhar d'O Mago é este *alargamento da consciência, modus operandi*, o olhar cauteloso à natureza, prestes de ser apreendida e configurada, pois permite criar "(...) um vínculo entre a natureza e a arte, o conceito e a forma, o corpo e a alma. O que acentua tal vínculo é a vida" (MAFFESOLI, 1996, p.55).

A meu ver, não seria extrapolar dizer que o que aproxima Grenouille da vida é o olfato e isto o aproxima de um mundo que lhe pertence, repleto de aromas que podem ser descobertos e, depois, quando mais jovem, percebe que podem ser apropriados, transformados, ser perfume.

Entretanto, O olhar do Mago é o que permite ver e reparar aquilo que está diante de si do seu campo de visão. Tudo aquilo que lhe é compreensível²⁸ é uma possibilidade para ser transformado a partir de sua criação. O que é isto, então, que olho e como me apropriar e transformar isto que está aí diante?

É por isso que há no olhar d'O Mago uma interação não apenas vinculadora, mas também causadora de uma incisão no objeto olhado. Tal interferência do olhar ao objeto tem como consequência uma *transformação* (SALLES, 2016), e isto faz com que tal coisa olhada, seja alterada de seu sentido. Compreendo a partir do Mago, que a *transformação* é catalisadora de seu processo de criação, pois seria dar outra forma a este objeto.

Tal procedimento de transformação é explorado por Cecília Almeida Salles que enfatizando as percepções dos artistas e os seus procedimentos, a autora pontua que isto deriva de uma *força da imaginação* (SALLES, 2016). A imaginação d'O Mago, que é de onde vem toda a sua força criativa, faz com que o mundo sofra com as intervenções dos olhares e apropriações a estes objetos, pois "os elementos selecionados (através do olhar) já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos, ou seja, na maneira como são transformados" (SALLES, 2016, 35).

Se para Grenouille essa força da imaginação é um processo de deleite aos aromas do mundo, O Mago como esse sujeito que se deleita com a ação do olhar, compreendendo o mundo que se apropria e busca modificá-lo com fogo. O Mago faz

²⁸Maria do Carmo Nino, comenta o sentido da palavra compreensão na fotografia da artista Dominique Berthé: "Lembremos que a história do dicionário aponta, sobretudo para uma ambição iluminista, traz intrínseca a ideia de entendimento, de *compreensão*, palavra esta cuja etimologia nos indica a noção de apreensão, inclusão dentro do ângulo de visão, um *prender com* (consigo) (...)" (NINO, *apud*, BERTHÉ, 2014, p.9).

deste evento de observar a lareira em chamas, o pensamento de imagens em delírio. E, para ele, “é prazer para a criança que se senta com o juízo à lareira; no entanto, [o fogo] castiga qualquer desobediência de quem pretende brincar demasiado perto das chamas” (BACHELARD, 1972, p.21).

O que é o fogo para mim? Quando olho para o fogo vejo a destruição, vejo as madeiras delirando, expressando-se em fumaça de forma breve e desaparecendo, invisível. Por outro lado, esta madeira deixa seu principal resquício, as cinzas. E o que são as cinzas senão imagens expressas também mortas de um delírio instantâneo?

Mas o fogo, por outro lado, nos mostra o quanto o desejo de queimar provém da natureza deste elemento, seu maior devir. Será que quando olhamos para o fogo, não nos vemos neste lugar? Não nos vemos queimando a cada dia que passa? E se o afeto percebido não fosse, afinal, um acontecimento de queima atizada pelo próprio devir do mundo?

É por isso que o fogo é o elemento oposto daquilo que o meu corpo mais tem que é o sangue, líquido e, no entanto, tal labareda não é apagada, pelo contrário. O acontecimento do fogo, enquanto um elemento dos afetos é algo que se destrói e nos exige uma mudança²⁹. E o que você aprende com isto?

²⁹Referencio, de forma indireta nesta voz d’O Mago em Gaston Bachelard, em seu livro *Psicanálise do Fogo* o seguinte trecho. “O ser fascinado escuta o *apelo do braseiro*. Para ele, destruição é mais do que uma mudança, é uma renovação” (BACHELARD, 1972, p.37).

Figura - 11 : O Mago(Le Bateleur)



Fonte:Elaborada pelo próprio autor³⁰

Assim, detive-me a olhar esta carta d'O Mago como se seus olhos transferissem fogo aos objetos, transformando-os. Não se trata apenas de um olhar projetivo da *arte de atijar o lume* (BACHELARD, 1972) mas também compreender que o que se atija é a si mesmo, pois a transformação em seu processo de criação está para além do objeto investido de chamas. Não seria extrapolar dizer que o objeto também queima simbolicamente. O próprio Mago se transforma.

³⁰Esta imagem, trata-se de uma Fotocolagem manual numa folha A4(29X21 cm) digitalizada

Assim, a meu ver, não seria extrapolar dizer que há uma relação friccional do mago quando atíça tal objeto e é, reciprocamente, atíçado pelo mesmo. Pois é assim que me vejo nele: construção da compreensão a partir da carta se dá em torno de algo que se renova a cada instante que são minhas interpretações. Olhar para esta carta é imaginar como posso transformar tal objeto e como, a partir disto, O Mago também pode ser transformado, causando-lhe impressões calorígenas, pois, “a tentativa objectiva de produzir o fogo através da fricção é sugerida por experiências absolutamente íntimas” (BACHELARD, 1972, p.51).

São estas mesmas *impressões calorígenas* que faz o mago, portanto, se reinventar em suas criações, seu eterno aprendizado. Entretanto, o ato de queimar/queimar-se tem em seu lado objetivo da transformação. Mas, é pensar que:

Se o fogo, fenómeno no fundo bem excepcional e raro, foi tomado como um elemento constituinte do Universo não será porque ele é também um elemento do pensamento, um elemento de eleição para o devaneio ? (BACHELARD, 1972, p.40-1).

Bachelard compreende tal processo do fogo e como isto nos é transformado, criando sentidos e significado, etc, como uma *Metáfora à realidade*. A imaginação d'O Mago procura pensar o fogo não apenas no sentido objetivo e subjetivo, mas também o fogo enquanto metáfora, sobretudo, pelo motivo que as metáforas se evocam a partir da “origem subjectiva para uma realidade objectiva” (BACHELARD, 1972, p.71).

Neste sentido da metáfora, O Mago compensa aquilo que foi experienciado pelo olhar das imagens em transformação que é parte do seu processo de criação. Entretanto, O Mago não apenas vivencia isto subjetivamente; Há uma necessidade deste sujeito de fazer desta experiência em um aprendizado, tornando-o como propósito não apenas de sua fonte de criação, mas simultaneamente fruto do seu maior aprendizado.

Portanto, como fazer desta experiência vivenciada uma expressão do meu aprendizado? Ou melhor, como fazer deste (elemento do) Fogo um elemento em que (se) cria e aprende, pois ambos acontecem simultaneamente, queimando e transformando-se.

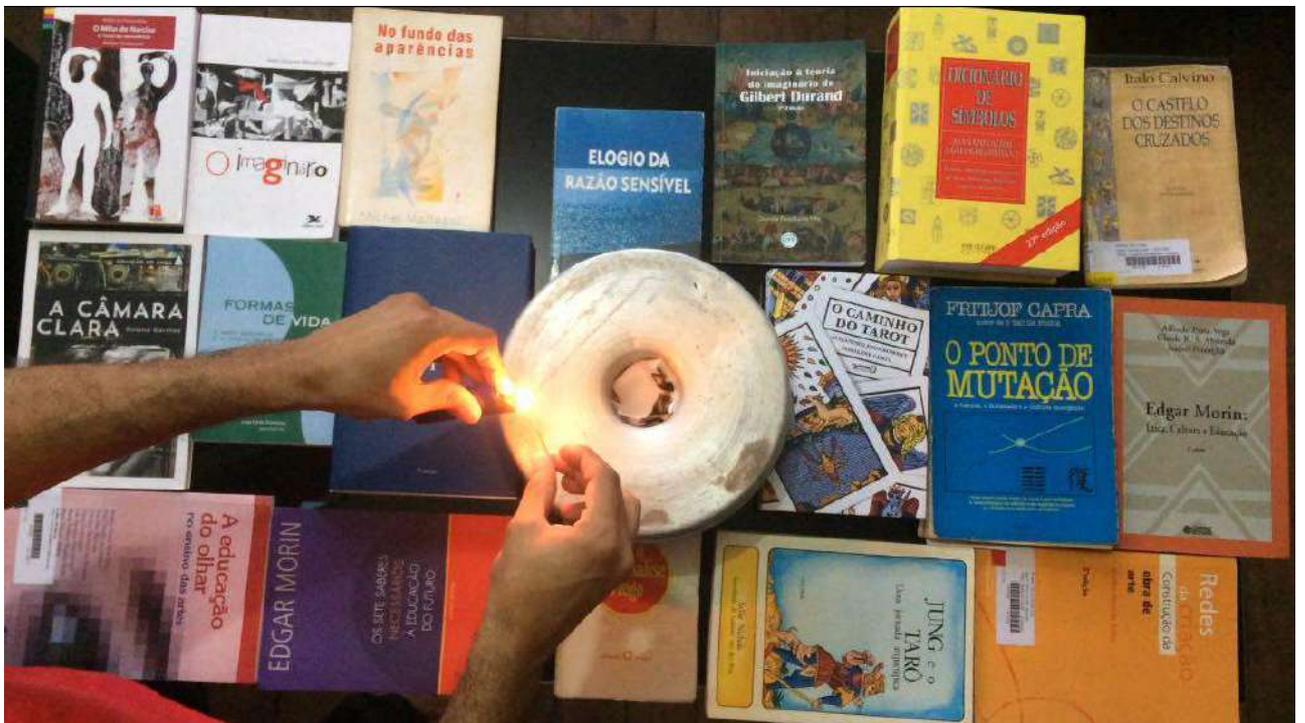
Convém, ainda, dizer que O Mago compreende a metáfora em que o fogo sugere como forma de aprendizado, este aprendizado que queima e transforma. Toda

sua elaboração, a partir das apropriações dos objetos do mundo, que pondo em mesa, tem-se o objetivo de criar. O Mago “(contenta-se) com descrever (tal processo de transformação), ela (a metáfora) auxilia a compreensão sem, por isso, pretender à explicação” (MAFFESOLI, 1996, p.148), isto pelo motivo que “a metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” (MAFFESOLI, 1996, p.148)

A metáfora, neste sentido, se expande e se alarga em uma ecologia da consciência sobre esse objeto que me afeta e como se dá o processo de transformação em direção à imagem, embora todo este processo seja também imagem. A transformação não resulta em metáfora, a transformação é a própria metáfora e é por isso mesmo que ela é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se como descrever aquilo que

(...) é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se como descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o 'dado', reconhecendo-o como tal e respeita suas coibições (MAFFESOLI, 1996, p.152).

O Mago descobre o fogo, vê de longe, mas se aproxima aos poucos, até se queimar e se queimando, se reinventa. A expressão desta queimadura é o que há de mais metafórico, seu maior aprendizado: É possível aprender com o fenômeno do fogo, pois é a partir deste elemento que O Mago se cria e “nem por isso (O Mago) ele (o fogo) deixa de traduzir a força da vida imaginativa, que não cria a partir do nada, mas contenta-se em sobressair a lógica interna de um fenômeno” (MAFFESOLI, 1996, p.157).



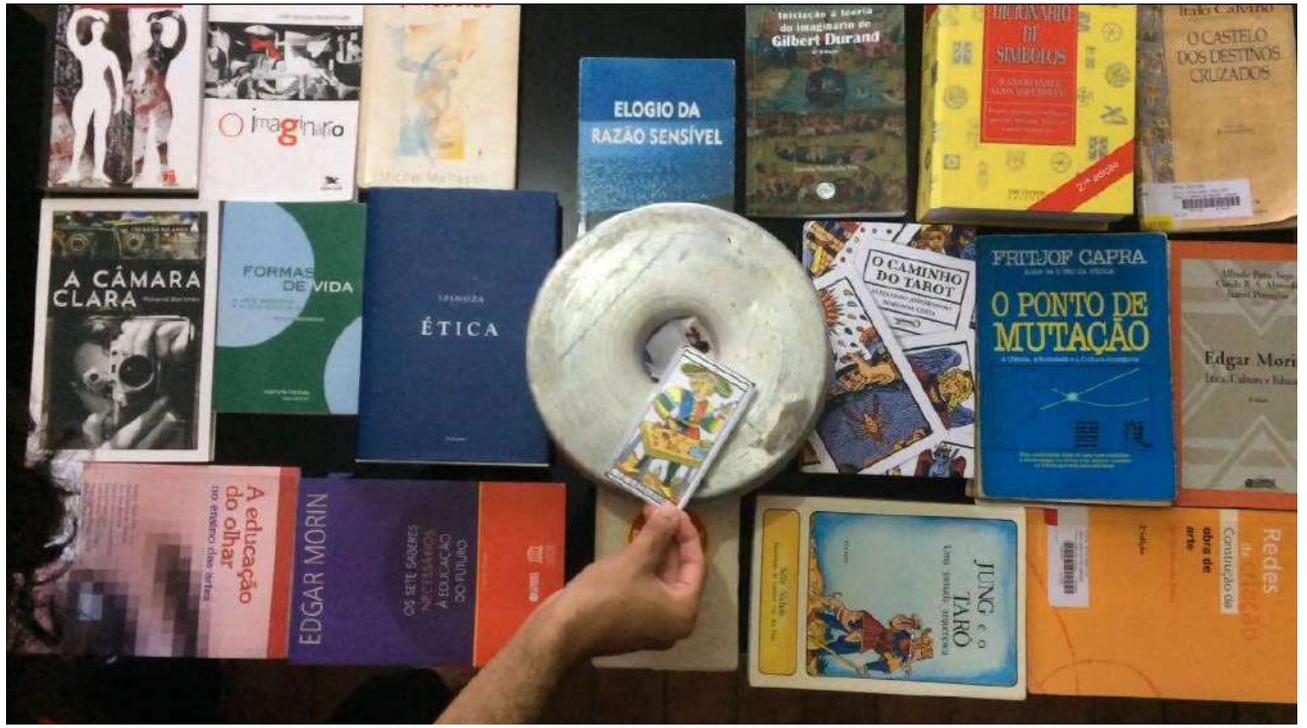


Figura 12 – 16: O Mago



Fonte: Elaborado pelo próprio Autor³¹

³¹ Essa sequencialidade de fotografias foi um experimento que fiz em minha casa, na mesa onde muitas das vezes escrevi o TCC em meu quarto. A ideia era usar esta mesa e boa parte dos livros que usei para construir o conhecimento sobre a carta d'O Mago. Essa mesa referenciei como a mesa do trabalho do próprio Mago. A minha intenção nesse processo foi o que eu poderia compreender enquanto a carta estava queimando, qual significado e sentido produziria em mim, podendo criar As Vozes.

Você sou eu e se queimasse. Como tu sente que sofre com o fogo, provocado para si mesmo, em torno de um conhecimento que se apropriasse como uma aprendizagem para si, que diz de mim e de tu?

Percebes que o fogo provocado trata-se, a princípio, de uma criação onde não só envolve o objeto ou a imagem em chamas mas, na verdade, aquilo que escolhemos queimar é aquilo que gostaríamos na verdade de transformarmos-nos pois sugere, antes, um desejo de transformar a si mesmo? O que este instante da queima diz de tu? E como tu vê estas cinzas de mim?

Onde tu chegou com este tcc comigo? O que aprendeste e, sobretudo, o que fizeste com isso para si?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se identificar com a imagem é sempre algo profundo e um tanto estranho. Profundo, pois há algo na imagem que está aí diante de nós e que por mais que não a conheçamos, ela tem algo que diz sobre nossa história; Estranho, pois como uma imagem que eu não conheço pode ser tão familiar? A Identificação me sugeriu uma meditação sobre este acontecimento: Como as imagens do tarô surgiram na minha vida e como a a partir delas eu consegui produzir sentido? O que esta relação d'O Louco e d'O Mago quis dizer? Afinal, por onde começa uma identificação senão uma reciprocidade das relações entre sujeito-imagem e imagem-sujeito, uma coisa só?

A identificação, segundo Edgar Morin, é uma involução, acontecimento no qual o espectador (eu) se identifica com uma imagem, ou símbolo ou representação mas que também se identifica com a imagem de si mesmo. Neste sentido, Edgar Morin, compreende a identificação como uma introjeção que segundo este autor:

(...) a Identificação é como uma propensão profunda, por certo nem sempre integralmente efetuada, de um processo introjetivo, pelo qual o sujeito sente como subjetivo, pessoal ou próprio o que lhe é exterior ou estranho (MORIN 2011, p.90).

Minhas interpretações das cartas d'O Louco e d'O Mago no Tarô de Marselha faz-me lembrar o que Michel Maffesoli comenta em seu livro "No Fundo das Aparências" o que seria *Identificação* que seria uma relação mútua. Percebi que a

interpretação além de transformar a compreensão da imagem que interpreto, tal processo também me modifica, como acabei de escrever em relação à projeção. Assim, minha identidade passa a ter uma dinâmica “proteiforme, fugidio e complexo” (MAFFESOLI, 1996, p.302) que são as identificações que eu tive com as imagens d’O Louco e d’O Mago.

Refletindo sobre o que Leonora diz sobre o Tarô de Marselha ser um “camaleão”, não seria extrapolar dizer, a meu ver, que as identificações que temos com as imagens do Tarô de Marselha serem *proteiformes, fugidias e complexa* como diz Maffesoli (1996) pelo motivo delas variarem de acordo com as experiências que tive e tenho, produzindo sentido e significados.

Minhas interpretações das cartas d’O Louco e d’O Mago me levam a pensar que minha identidade neste momento sofre a alguma transformação como se fosse um *transe* (MAFFESOLI, 1996). Há algo ainda para se determinar neste momento de dar sentido às cartas, pois nestes momentos da interpretação, eu estava sendo essas cartas. Escrever sobre estas cartas por meio das *Vozes* que elas me dizem é, quando há um “terceiro” se formando na relação entre Eu-Louco-Mago. Vejo-me na necessidade de afirmar novamente: O Tarô de Marselha é um ser que se pensa em sua complexidade, ou seja, as cartas juntas, assim, Louco-Mago.

Compreendo esta dinâmica da identificação como uma possibilidade reveladora, como um processo que não só condiz um revelamento do que esta imagem do *transe* à minha própria imagem, mas também uma possibilidade de como interpretar este acontecimento. Não seria possível este acontecimento ser, inclusive, um processo de identificação que também diz sobre o nosso processo de formação? Assim, as cartas de O Louco e de O Mago, como possibilidade de identificação, também foram cartas que possibilitaram uma interpretação que diz sobre mim, dizendo, portanto, da minha formação no curso de Artes Visuais, Licenciatura.

Apolline Torregrosa(2012), compreende a formação do estudante como um processo de “viagem” onde é simultaneamente um processo de iniciação simbólica: Trata-se de uma relação sensível em que o estudante tem com suas aprendizagens, integrando-as estas experiências ao seu processo de construção de um saber sensível. Isto faz corresponder, portanto, com aquilo que o estudante se identifica no cotidiano descobrindo “os tesouros espirituais de cada (um), tomando seus mitos da viagem como trajetos que se vivem, que se sentem, que se experimentam em todo

seu mistério, seus medos e seu valor³²”(TORREGROSA, 2012, p.20). (tem que aspear a citação, o começo e o fim, e dizer quem fez a tradução na nota de rodapé)

O Mago é este jovem que na verdade está se iniciando em sua jornada e, por isso mesmo, ele é número 1. Ele tem todo seu aprendizado aí em si, e como fazer isto em um número um que é tudo? É a grande desafio da nossa formação docente/acadêmica: Como fazer deste aprendizado das experiências ser algo concreto, objetivo? Como nos sensibilizarmos com tudo isto que aprendemos e como criarmos a partir disto?

No sentido mais amplo compreendo cada carta como uma situação de vida na qual eu me identifico e talvez seja por isso que O Mago tenha surgido: pois ele é também a carta que está inserido no mundo e o TCC, é um acontecimento simbólico onde o/a estudante da graduação passa por esse processo iniciático durante toda a sua formação, para além de uma graduação, na vida.

E no entanto, eu como esse Mago, concentramos uma quantidade de energia para elaborar a sua “obra”, a fim disso ser um grande exemplo de uma importante parte de sua formação. Neste sentido, ainda, o estudante trabalha diante da mesa, com todos os materiais necessários para a sua transformação a partir dos estudos. Maior indício de uma transformação de si.

Olho para este TCC e penso: o que é O Mago? O Mago foi uma possibilidade bastante generosa que surgiu a mim, pois, eu não poderia ser esta carta sem pensar no que escolher para as minhas leituras acadêmicas. O Mago é também solitário, mas não no mundo, ele aprende com os outros. E percebe que sem os outros, não é ninguém. O número 1 vai ser 1.

E isto me faz pensar aquilo que ainda Apolline Torregrosa comenta sobre este processo de formação do estudantne enquanto um processo viagem, quero dizer, iniciação e o quanto isto acontece também a partir da mediação do outro. E quem, afinal, é este outro senão os/as professores/professoras que

(...) guia esses caminhos(da formação) de passagem (que é o processo inciático), os quatros pontos cardinais e do horizonte e da existência. (O/A Professor/Proessora) é o mediador entre diversos

³² “Réversibilité de l'éducation : de la raison à la résonance” (TORREGROSA, 2012, p.20, tradução nossa): “les trésors spirituels de chacun, reprenant ces mythes du voyage comme trajets qui se vivent, se ressentent, s'expérimentent dans tout leur mystère, leurs peurs et leurs joies”

mundos que atravessam essas pessoas que se formam nessa viagem iniciática³³ (TORREGROSA, 2012, p.20).

E, neste sentido, isto me faz pensar o quanto a minha seleção das referências bibliográficas - por ser bastante diversificada - se deu pela formação rígida e flexível no curso de Artes Visuais, Licenciatura, onde tive não só a oportunidade de conhecer a arte/educação. As professoras deste curso como Maria do Carmo Nino que tanto me ajudou a pensar minha produção artística de forma mais filosófica e crítica; Ana Lisboa que nos últimos anos mostrou-me a dualidade entre ser artista e arte/educadora, me ensinando o poder da escuta na *práxis-poiésis*, e como isto pode facilitar o processo criativo e de criação do outro; Renata Wilner, responsável por me mostrar que nossa formação é algo que se deve re-ver; Luciana Borre, que me apresentou acreditar no protagonismo estudantil da nossa formação, acreditando que toda nossa produção - artigos, produções artísticas, entre outros - devem ser levados a sério, pois é sobre nós. Assim, tais Mulheres foram bastante responsáveis por me mostrar o universo de objetos no qual O Mago pode se apropriar do mundo, no qual pude me transformar a partir desses ensinamentos.

Sobretudo, Vitória Amaral, que percebi que ela é a complexidade em si, me mostrando através das leituras, as complexidades e a ética de nossa formação enquanto arte/educador, apresentando-me Filmes, Literatura, Artistas, Filosofia, Psicologia Analítica e, por último, principal motivo de estar fazendo tal TCC, os estudos do Imaginário, os quais me utilizo aqui neste TCC enquanto Metodologia. Lembro-me de um caso importante, que eu fui falar com ela, dizendo que o inconsciente para Lacan é estruturado pela linguagem; ela me respondeu: “Sim, e as imagens?” Sim, as imagens. O que eu aprendi com elas? Não seria nossa formação também uma estrutura a partir das imagens, já que as vivenciamos não apenas no curso de Artes Visuais, licenciatura e, sim, no nosso próprio cotidiano?

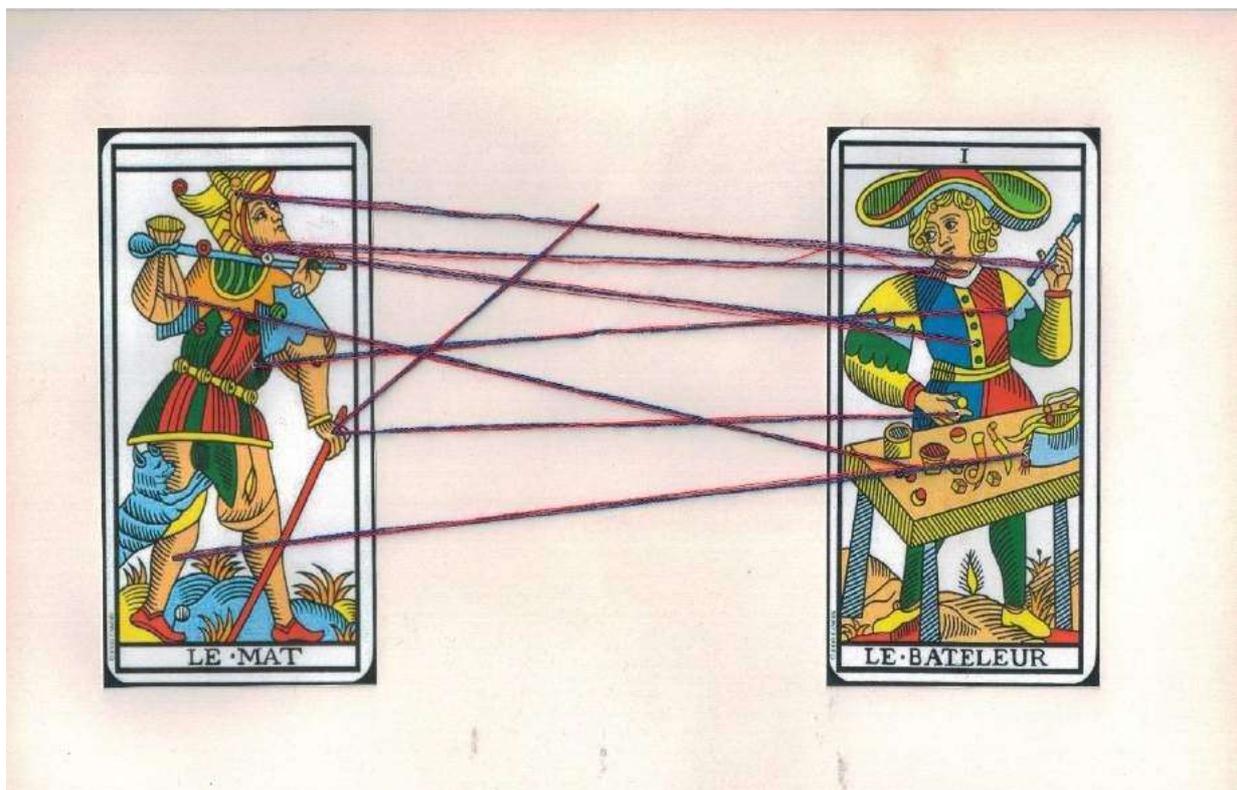
O Imaginário me fez olhar a imagem de forma mais complexa e simbólica e este TCC é sobre esta criação e aprendizagem. E, se não fosse por esse olhar a imagem de uma forma mais afetiva, esse trabalho não seria uma possibilidade. Ela, enfim, me mostrou que a Imaginação é uma forma de aprendizado. Bachelard diz logo na primeira página de *Ar e os Sonhos*:

³³ Réversibilité de l'éducation : de la raison à la résonance” (TORREGROSA, 2012, p.20, tradução nossa): ” le guide de ces chemins entre les passages, les quatre points cardinaux de l'horizon et de l'existence. Il est le médiateur entre les divers mondes que traversent les personnes qui se forment dans ce voyage initiatique”.

O Vocábulo fundamental que corresponde à imaginação não é *imagem*, mas *imaginário*. O Valor de uma imagem mede-se pela extensão de sua auréola *imaginária*. Graças ao *imaginário*, a imaginação é essencialmente *aberta*, *evasiva*. É ela, no psiquismo humano, a própria experiência da *abertura*, a própria experiência da *novidade* (BACHELARD, 2001, p.1).

Isto recai em como O Louco e O Mago foram personagens que introjei e que possibilitaram uma experiência da novidade, compreendendo-as como hormônios da imaginação para a minha construção de conhecimento sobre criatividade e criação na aprendizagem. Tal produção hormonal destas cartas do Tarô de Marselha me fez perceber que existe uma *razão sensível* (MAFFESOLI, 1996) para aprendizagem das imagens que são do cotidiano, de nossa vivência e experiências, pois unido à sensibilidade d'O Louco e a razão d'O Mago me possibilitaram “operar o conhecimento, e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (MAFFESOLI, 1996, p.58).

Figura – 17: O Louco e O Mago



Elaborado pelo próprio Autor³⁴

³⁴Imagem de minha autoria, trata-se de uma fotocollagem e bordado numa folha A4 (29x21 cm).

Referências Bibliográficas:

AMARAL, Maria das Vitórias N. **A arte autoeducação para a consciência de si e do outro**. Apresentado no Simpósio Création & Créativité: entre formation et recherche. Université Paris Descartes et la Conférence des Ecoles d'Arts Appliqués de Paris (CESAAP). Paris, 2017.

BACHELARD, Gaston. **A Psicanálise do Fogo**. Lisboa: Estúdios Cor, 1972.

BOURRIAUD, Nicolas. **Formas de Vida: a Arte Moderna e a invenção de si**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CALVINO, Italo. **O Castelo dos Destinos Cruzados**. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

CAVALCANTI, Raíssa. **O Mito de Narciso: o herói da consciência**. São Paulo: Edições Rosari, 2003.

CARROL, Lewis. **As Aventuras de Alice no País das Maravilhas: através do espelho e o que Alice encontrou por lá**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Janela da Alma, Espelho do Mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

ECO, Umberto. **O Nome da Rosa**. Rio de Janeiro, São Paulo: Editora Record, 1986.

HERRIGEL, Eugen. **A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen**. São Paulo: Pensamento, 2011.

HESSE, Hermann. **Demian**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1979.

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 1976

JODOROWSKY, Alejandro; COSTA, Marianne. **O Caminho do Tarot**. São Paulo: Editora Campos (Selo Chave), 2016.

KUNDERA, Milan. **A Insustentável Leveza do Ser**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

NICHOLS, Sallie. **Jung e O Tarô: uma jornada arquetípica**. São Paulo: Cultrix, 2007

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da Razão Sensível**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2005.

_____. **No Fundo das Aparências**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os Setes Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2017; Brasília: UNESCO, 2017.

PENA-VEGA, Alfredo; ALMEIDA, Cleide R. S.; PETRAGLIA, Izabel. (orgs): **Edgar Morin: Ética, Cultura e Educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

REITHLER, Ariana Nuala. **Caminhos Para O Sol: uma travessia sobre (re) invenção**. (...) (TCC/ Artes Visuais/UFPE/ 2017)

ROCHA PITTA, Danielle Perin. **Iniciação à Teoria do Imaginário de Gilbert Durand**, 2º Edição. Curitiba: Editora CRV, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **Redesde Criação: construção da obra de arte**. São Paulo: Editora Horizonte, 2006

SPINOZA, Benedictus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TORREGROSA, Apolline Laborie. **La Recherche Dans La Dimension Artistique**. Sociétés, n°121, p. 75-82, 2013.

_____. **Réversibilité de l'Éducation de la Raison à la Résonance**. Sociétés, n°118, p.17-25, 2012

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **O Imaginário**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

_____. **As Formas de Expressão do Imaginário e As Estruturas Paradoxais da Linguagem Simbólica das Imagens**. Educere & Educare, Revista de Educação, v. 8, n. 16, p. 311-319, jul./dez 2013.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

KELLEN KAROLLYNE DOS SANTOS

**UM ESTUDO DE POÉTICA PESSOAL À LUZ DA TEORIA DA
FORMATIVIDADE DE LUIGI PAREYSON
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

RECIFE 2018

KELLEN KAROLLYNE DOS SANTOS

**UM ESTUDO DE POÉTICA PESSOAL À LUZ DA TEORIA DA
FORMATIVIDADE DE LUIGI PAREYSON**

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado ao
Programa de Graduação de
Licenciatura em Artes Visuais,
como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título
de Graduação em Licenciatura
Artes Visuais.

Orientador: Prof.: Mario Sette

RECIFE 2018

TERMO DE APROVAÇÃO

KELLEN KAROLLYNE DOS SANTOS

UM ESTUDO DE POÉTICA PESSOAL À LUZ DA TEORIA DA FORMATIVIDADE DE LUIGI PAREYSON

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco como requisito à obtenção do título de obtenção do grau de Licencianda em Artes Visuais, pela seguinte banca examinadora:

Mario Sette
Orientador

Bette Gouveia
Convidado 1

Guilhermina Velicastelo
Convidado 2

Recife, 15 de Março de 2018

Dedico essa Trabalho de conclusão de curso, à mim mesma por ter enfrentado todas as barreiras para conseguir o curso e a minha mãe por ter me ajudado a enfrentar as forças que nos assombravam mais nova.

AGRADECIMENTOS

Aos Deuses por ter me dado saúde e força para superar minhas dificuldades.

A esta Universidade, seu corpo docente, direção e administração, que me deram a oportunidade à janela que hoje vislumbro um horizonte superior, levado pela acendrada confiança no mérito e ética aqui presentes.

Ao meu Orientador Mário Sette, pelo suporte no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivo.

A minha irmã, Kethellen Katharyne, pela sua confiança, amor e incentivo.

A Danilo Medeiros, pelo seu suporte emocional e educacional que me fez enfrentar as minhas dificuldades internas para concluir esse trabalho.

A Luiz Gustavo, que me deu suporte na correção do trabalho.

E a todos que direta e indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

“Quando cultivo minha natureza, tudo o mais faz o mesmo”

(RALPH H. BLUM, 2009)

RESUMO

O presente projeto intitulado como **Um Estudo De Poética Pessoal À Luz Da Teoria Da Formatividade De Luigi Pareyson**, referente a disciplina de Trabalho de Conclusão do Curso, ministrada pela educadora e coordenadora Luciana Nunes, do curso de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal de Pernambuco, com o título: Um estudo de poética pessoal da Teoria da Formatividade de Luigi Pareyson, contempla uma análise do curso de trabalho sobre diversas obras pessoais da autora, com um estudo da teoria da formatividade criada pelo teórico Luigi Pareyson. Apresenta também uma visão extensiva no campo do texto da obra de arte através dos olhos do leitor, sendo este leitor o criador das obras.

Palavra-Chave: Teoria da Formatividade, Poética Pessoal, Artes, Luigi Pareyson, Leitura da Obra de Arte.

ABSTRACT

The present project entitled A Study of Personal Poetics in Light of the Theory of the Formativity of Luigi Pareyson, referring to the discipline of Work of Conclusion of the Course, taught by the educator and coordinator Luciana Nunes, of the Undergraduate Degree in Visual Arts, University Federal University of Pernambuco, with the title: A personal poetics study of the Theory of Formativity of Luigi Pareyson, contemplates an analysis of the course of work on several personal works of the author, with a study of the theory of formativity created by theorist Luigi Pareyson. It also presents an extensive vision in the field of the text of the work of art through the eyes of the reader, this reader being the creator of the works

Keyword: Theory of Formativity, Personal Poetics, Arts, Luigi Pareyson, Reading of the Work of Art.

SUMÁRIO

Lista de Ilustrações	10
Lista de Abreviaturas e siglas	11
Introdução	12
Desenvolvimento	15
Dados da Artista	15
Teoria da Formatividade	17
Análise Individual	32
Retrato Familiar	32
Análise	33
[Sem Título]	35
Análise	36
Koriand'r	38
Análise	39
Slime	41
Análise	42
Meu pequeno diabo particular [capa]	43
Análise	44
Meu pequeno diabo particular [ilustração]	45
Análise	46
Conclusão	47
Referências Bibliográficas	49
Anexos	50

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01.....	32
FIGURA 02.....	35
FIGURA 03.....	38
FIGURA 04.....	41
FIGURA 05.....	43
FIGURA 06.....	45
FIGURA 07.....	50
FIGURA 08.....	50
FIGURA 09.....	50
FIGURA 10.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

RPG – Role Playing Game

INTRODUÇÃO

A vida e a arte estão intimamente ligadas, contudo, também há distâncias entre elas. Em uma dada expectativa, aprendemos e apreciamos os momentos em que a arte acompanha a experiência do homem, até quando é abordada a vida moral, política e religiosa, que são reflexos de situações históricas e representações da vida humana em pleno desenvolvimento. A arte como representação da primeira forma do viver humano e como uma experiência da infância é tão comum quanto andar e respirar. Entretanto, outras perspectivas rejeitam esse tipo de pensamento e tratam a arte como apenas uma atividade humana corriqueira que não apresenta deveres políticos e sociológicos. Assim sendo, para essas perspectivas, a construção da civilização vem antes da produção artística, sendo ambas distantes entre si e fazendo até a acreditar que existe inutilidade na arte.

Diante de tamanhos conceitos diversos, tanto a mim como o autor Pareyson permanece com uma resposta: *"a vida penetra na arte, a arte age na vida (2010, pg.:41)*. É compreensível que uma relação entre os dois opostos, de forma que nenhuma se sobressaia sobre a outra, faça-os buscar um tipo de harmonização, sem a simplificação dos termos "arte" e 'vida'.

Com base neste discurso, o presente Projeto de Conclusão de Curso apresenta como objetivo trazer uma análise da arte e da vida, utilizando o processo criativo e a poética pessoal de uma artista, esta também sendo a analisadora e teórica da obra de arte. Utilizando como linha de raciocínio os estudos da Teoria da Formatividade do teórico Luigi Pareyson. Compreendendo que a base neste estudo é apenas uma forma de buscar compreensão das produções e criações da artista.

Como começo do desenvolvimento apresenta-se os dados pessoais da artista, contando sua introdução na arte e seu desenvolvimento até o fim de 2017, apenas apresentando fatos que interesse a análise da obra de arte. Em seguida é apresentado uma introdução a Teoria da Formatividade criada por Luigi Pareyson. No item "c" do desenvolvimento trata de a apresentação das 6 obras de arte juntamente com as descrições físicas detalhadas de cada uma.

Na conclusão, desenvolve-se uma análise das obras tanto em conjunto como individualizadas, rememorando um pouco da vida da artista e

desenvolvimento dessa investigação.

No último capítulo é possível ver a parte de anexos com algumas imagens extras e também a bibliografia e referência bibliográfica.

O Tipo de pesquisa é exploratória, que consiste na realização de um estudo para a familiarização do pesquisador para com o objeto que está sendo investigado. A metodologia é do perfil qualitativo, no qual, há a consideração da existência de uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números, assim sendo uma pesquisa descritiva e que o pesquisador tende a analisar os dados de forma explorativa. E como procedimentos o estudo levou a:

I. ANÁLISE DE IMAGENS: As imagens analisadas datam do ano 2011 até o ano 2016, em que cada ano data uma das obras. Escolhas feitas após várias pesquisas e análises dentre milhares de imagens criadas.

II. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: A pesquisa de revisão bibliográfica se focou nas obras do teórico Luigi Pareyson e limitou os estudos na abordagem da Teoria da Formatividade.

Baseado nestes dois procedimentos, foi possível o desenvolvimento do projeto, em vista que na análise de imagens, as imagens selecionadas não foram agrupadas em qualquer tipo de vínculo, o desenvolvimento gradual durante os anos de estudo da artista foram referenciados.

Como objetivo geral, foi utilizado a análise do processo artístico e criativo autoral, focando a leitura, nos anos durante o curso de Graduação em Artes Visuais, sendo estabelecido as datas entre 2011 e 2017, com essas leituras e análises sendo guiadas pela Teoria da Formatividade, do teórico Luigi Pareyson.

Como Objetivos específicos é visto:

- Compreender a história artística autoral, analisando fatos previamente datados;
- Entender o processo artístico autoral, desenvolvendo uma análise histórica;
- Analisar a produção de imagens através da Teoria da Formatividade;

- Compreender como é o desenvolvimento da Teoria da Formatividade de modo teórico;
- Concluir uma análise prática do desenvolvimento da Teoria da Formatividade;

DESENVOLVIMENTO

A. Dados Pessoais

Kellen Karollyne dos Santos, nascida dia 7 de janeiro de 1993, em Garanhuns, Pernambuco, vive atualmente na cidade de Recife, Pernambuco.

Desde

muito nova tem envolvimento com a arte, tanto para ilustrações como para esculturas artísticas, em materiais diversos, como nankin, giz de cera, lápis de cor e até mesmo ilustrações em computador. Cursou a Graduação de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), durante o processo, também cursou mais dois cursos Técnicos em Designer, um especializado em gráfico ou em Web Designer para complementar os estudos. Estagiou no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por um ano e meio, onde aprendeu a trabalhar não só em sala de aula como também a compreender metodologias como de Ana Mae Barbosa e aplicá-las na vida.

Durante o curso superior a artista desenvolveu suas habilidades tanto técnicas como emocionais. Iniciando seus estudos no superior com apenas 18 anos, ainda continha fortes ligações com a família, dependendo inclusive financeiramente, o que foi, aos poucos se esmaecendo durante os anos seguintes com o desejo de encontrar sua própria individualidade dentro do ambiente social. Isso é percebido em toda suas obras, tendo uma trajetória significativa diante do encontro do seu Eu poético.

Entretanto adversidades também penetraram neste percurso, incluindo o divórcio abrupto e conturbado dos pais, assim tendo bruscamente que desenvolver um rompimento sentimental diante dos dois de modo mal projetado para não prejudicar-se perante a situação, ao mesmo tempo em que cuidava de irmãos mais novos para não sofrerem tanto quanto sentia, amadurecendo de forma que não conseguia expressar a dor interna, se recolhendo em seu próprio mundo.

Com o passar dessa fase, a artista compreendeu mais que seu eu não

poderia mais permanecer daquela maneira e, como retinha escritos da fase em que se recolheu para si, decidiu recomeçar e assim voltar a produzir arte através do material produzido antes, durante e no final do processo de seu desenvolvimento no curso, começando a produzir em xilo, retratos desde meio.

Atualmente a artista trabalho no campo do ensino, como professora de Designer numa empresa de cursos técnicos particular, além de possuir blogs e páginas online onde posta trabalhos concluídos durante suas horas de folga.

B. Teoria da Formatividade

B.1 Estética

Dependendo da Cultura, o termo **estética**, palavra do Grego “*αἴσθησις*” (Percepção, sensação, sensibilidade) é um ramo filosófico com problemas já em sua expressão, pois de forma a ser tratada como doutrina da sensibilidade, buscaram em seu significado: a beleza, como consequência dessa redução, durante os séculos, toda a estética artística não reconheceu outra forma de arte que não fosse tratado com certos padrões.

Há quem sustente que a estética é filosofia, mas desde que seja definido ‘o que é’ e ‘como deve ser’ a arte, ou no sentido estético que deduz, através de princípios filosóficos pressupostos e suas consequências. Outros, entretanto, sustentam a que a estética não é filosofia, ou que seja apenas uma veia intermediária, entre a filosofia e a história da arte, pois as descrições de artistas, críticos e historiadores, já se caracterizam como obra de arte. Para os que querem estudar realmente a estética, precisam compreender que não há normativa, e sim, especulação.

o trabalho dos artistas, críticos, historiadores e teorizadores é essencial para o filósofo da arte, em primeiro lugar, porque oferece ao estético o âmbito de experiência dentro do qual ele deve exercitar sua própria reflexão, a ponto de partida de sua meditação, o lugar onde pode testar a validade das suas teorias, do mesmo modo como as observações de laboratório servem de objeto de reflexão para o físico e de verificação de seu pensamento; em segundo lugar, porque aqueles, centros conscientes de experiência estética encontram-se nas melhores condições para dar um contributo ao pensamento estético, sendo o seu um testemunho direto e vivo.(AREYSON, 2010, pg.:04).

A **poética** se trata de simplesmente uma experiência estética, antes da criação da obra e ela está em companhia com o artista para fazer a arte. Seus sentidos morais, ensinamentos dogmáticos e tudo que o artista concebeu ao longo de seu desenvolvimento humano é retratado como poética. A estética pode tratar disso tudo, entretanto, de modo mais como concepção artística em relação ao tempo e espaço de modo geral.

Se nos lembrarmos que a estética tem um caráter filosófico e especulativo enquanto que a poética, pelo contrário, tem um caráter programático e operativo, não devemos tomar como estética uma doutrina que é, essencialmente, uma poética, isto é, tomar como conceito de arte aquilo que não quer ou não pode ser senão um determinado programa de arte (PAREYSON, 2010, p. 15^o).

Com isso, indaga se os estudos do próprio eu poético que o artista elabora nos seria de alguma forma útil em relação a futuros projetos e teorias que poderão surgir. Claro em suas afirmações, Pareyson apresenta que além de útil, é essencial que em pesquisas cujo tenha análises e elaborações com uma inclusão de poética pessoal, é talvez essencial essas análises em textos que o próprio artista escreveu, inclusive para contradizer fatos, de primeira instancia deve-se considerar esses textos, criando um direcionamento nas pesquisas.

O trabalho dos artistas, criticos, historiadores e teorizadores é essencial para o filósofo da arte, em primeiro lugar, porque oferece ao estético o âmbito de experiência dentro do qual ele deve exercitar sua própria reflexão, ao ponto de sua meditação, o lugar onde pode testar a validade de suas teorias, do mesmo modo como as observações de laboratório servem de objeto de reflexão para o físico e de verificação de seu pensamento; Em segundo lugar, porque aqueles, centros conscientes de experiência e estética encontram-se nas melhores condições para dar um contributo ao pensamento estético, sendo o seu um testemunho direto do vivo (PAREYSON, 2010, p.04).

B.2 Definição da Arte

A busca pelas definições da arte, esbarra em múltiplas respostas, entretanto Pareyson aponta três dentre tantas para firmar suas teorias: **A arte como fazer; a arte como conhecer; e a arte como exprimir**. Essas três definições se completam entre si, e também se excluem, as vezes também alinham-se ou até mesmo combinam-se.

Durante a história, é possível reconhecer essas três definições, mesmo que com outros nomes, em movimentos artísticos, apenas apresentando uma ou duas definições. Eles resumem cada passo que a história da arte deu durante os séculos., e, em comum, dentre essas três definições existe o ato de fazer.

O fazer, definição que se apropria da ideia de produtividade, realização e

execução, possui também características de invenção.

ela não é execução de qualquer coisa já idealizada, realização de um projeto, produção segundo regras dadas ou predispostas. Ela é um tal fazer que, enquanto faz inventa o por fazer e o modo de fazer (PAREYSON, 2010, p. 25 e 26).

A arte tem uma dimensão significativa e espiritual, possuindo uma sintonia com outros valores humanos, alcança também as finalidades e as funções ditas como 'não artísticas', mas sempre inscritas na vida espiritual das pessoas, pois a arte, ao nascer, já possui vida. Sua elaboração de conteúdos já a distingue de outras atividades, a vida também tem **Forma**.

A forma, vista por Pareyson, também tem a técnica externa, contudo, também é possível visualizar o conteúdo. Essa concepção trouxe tona o tratamento que é dado a forma e a técnica.

O fato de que o conteúdo se dá a própria forma, aquela forma que não pode ser se não sua, insiste, sobretudo, no caráter formante dos valores espirituais, ver na arte, ante de mais nada, o resultado de uma vontade expressiva (PAREYSON, 2010, p. 57).

E a espiritualidade da matéria formada coincide com o espiritual do artista, pois seu trabalho tem que ter a sua subjetividade particular e a obra entra em sintonia com esse mundo interior.

Nesse sentido, a obra de arte é expressiva enquanto forma, isto é, organismo que vive por conta própria e contém tudo quanto deve conter. Ela exprime, então, a personalidade de seu autor, não tanto no sentido de que a é, e nela até a mínima partícula é mais reveladora acerca da pessoa de seu autor do que qualquer confissão direta, e a espiritualidade que nela se exprime está identificada com o estilo (PAREYSON, 2010, p. 23).

Pareyson também conclui: "*conhecer além das representações subjetivas ligadas à vontade, as ideias universais que não são objeto de pura contemplação, e representá-la de forma sensível e individual (2010, P. 59)*". Em resumo, interpretar as subjetividades da forma é a ideia universal, entretanto essas subjetividades não deixam de também ser **conteúdo**.

O conteúdo é separável da forma, esse processo é chamado de tecnicismo, entretanto Pareyson afirma:

Quando a formação de um conteúdo tem lugar como formação de uma matéria e a formação de uma matéria tem o sentido da formação de um conteúdo, a arte nasce do ponto em que não há outro modo de exprimir um conteúdo que o de formar uma matéria, e a formação de uma matéria só é arte quando ela própria é a expressão de um conteúdo (PAREYSON, 2010, p. 61 e 62).

O conceito de conteúdo aqui diferencia do conceito de tema e assunto. O conteúdo retrata a inteira espiritualidade do artista feita no formar; O tema se diz ser, o motivo inspirador da obra de arte; e Assunto seria o argumento tratado a obra.

Pareyson trata especificamente de seis tipos de sentimentos no livro: Os problemas da estética.

Não se pode enfrentar o problema do sentimento na arte sem distinguir, em primeiro lugar, várias espécies de sentimentos: aqueles vividos pelo artista antes da obra, aqueles expressos na obra, aqueles vividos pelo artista ao fazer a obra e aqueles despertados com relação à obra de arte (PAREYSON, 2010, P. 84).

Admite-se uma dupla presença de sentimentos na arte: de um lado os sentimentos contidos na obra, que não são sentimentos vividos, mas sentimentos contemplados. E de outro um sentimento concomitante com a atividade artística que é a alegria de criar, o amor pela beleza e até a paixão pela arte.

Os sentimentos suscitados pela obra de arte, podem ser infinitas referências que o humano traz consigo, como dramas pessoais. Entretanto o artista não tem a mínima ideia de como a obra de arte pode influenciar nos sentimentos do leitor, pois cada pessoa possui uma experiência distinta. A sensação que a arte causa ao espectador é um efeito e não uma finalidade.

Um efeito que, embora essencial não pode nunca ser considerado como um fim e intencionalmente perseguido, se não como risco de converter em um meio aquilo que deveria ser o único fim do artista, isto é, a experiência da obra (PAREYSON, 2010, p. 89).

B.3 Biografia

A presença de documentos à luz das quais se pode reconstruir a vida de um artista faz nascer o problema de se a biografia pode contribuir para a compreensão da arte e a ideia de servir-se dos vislumbres ou das alusões, direta ou indiretamente autobiográficas, contidas na arte sugere o problema da possibilidade de utilizar as obras para traçar a biografia do artista (PAREYSON, 2010, p. 89 e 90).

É constatado de que a poética pessoal do artista sempre se apresenta na própria obra. Um documento relevante, porém de importância razoável, já que muitos artistas, ao escreverem sobre si, desviam os caminhos que são necessários para o teórico desenvolver seu trabalho. Então é justo pensar que no desenvolvimento que o artista traz consigo, existem mais de um elemento para se explicar.

Alguns artistas veem a vida entrelaçada a arte, e tudo que vive e convive é uma experiência que pode está na sua pincelada no quadro. Também existem aqueles que colocam a vida e a arte numa nítida separação, negando que as obras possam informar sobre sua vida e sua biografia. A questão presente é a pura necessidade de compreender como cada artista desenvolveu sua relação da obra e a vida.

Dá-se conta desta presença e mostrá-la em toda a sua evidência não significa ainda reconstruir uma biografia; Portanto a descoberta deste carácter seja muito útil para tal objetivo, isto é, para a interpretação e ordenação dos fatos da vida, uma vez que estes sejam observados mercê de uma documentação independente e particular (PAREYSON, 2010, p. 93).

O ambiente também é fator fundamental para a criação interna do artista. Alguns afirmam que a arte é produto deste ambiente, refletindo épocas, povos e grupos étnicos diferentes. Neste sentido, a pergunta cabível seria que o artista seria a voz da coletividade em busca de expressão artística? Talvez, essa voz não criaria apenas uma porta, também não inventaria e sim executaria, não iniciaria e sim mediaria.

O artista é mais espectador do que ator, mais receptáculo e veículo do que autor e criador: a obra quase que se faz por isso mesma, organizando-se na sua atividade e tornando-se como que o instrumento de seu próprio nascimento (PAREYSON, 2010, p. 99).

O artista esqueceu do seu próprio Eu na obra, supera a própria personalidade a ponto de elaborar uma esfera onde o sujeito é puro, sendo a arte o espaço da despersonalização. Outras suposições seria de que o artista tornou a obra imortal ao verem a obra superar o próprio Eu. *“A arte visa a impessoalidade porque o artista quer fazer alguma coisa que dure mais do que ele (PAREYSON, 2010, p. 100)”*.

Pareyson diz que uma obra de arte, por fim, só seria voz do povo de seu tempo, somente quando houver uma participação pessoal do artista. E o artista é forçado por um tipo de impulso interno à fazer a obra, ao mesmo tempo em que a obra quer ser jogada para fora do receptáculo. O artista é no fim idealizador, realizador, inventor e executor da obra, sempre trazendo um pouco de si no ato da criação.

Concluindo assim que uma obra de arte é a voz do povo no seu tempo se, e somente se, houver uma participação pessoal do artista.

No mundo humano, qualquer manifestação coletiva é sempre ao mesmo tempo pessoal: aquilo que é comum é resultado só das contribuições pessoais e age somente através de adesões e de realizações pessoais (PAREYSON, 2010, p. 102).

Se duas personalidades artísticas criam uma obra em conjunto, ali se faz duas personalidades se tornarem uma só, feita de duas distintas. Sendo filha do seu tempo a obra de artes estaria deslocada em contextos históricos diferentes da época que foi criada. Devemos reconhecer o caráter artístico da própria sociedade, que sempre prescreveu sobre a arte popular. Uma arte que canta figuras e temas populares e que é a própria identidade da sociedade seria um exemplo vivo de arte em seu próprio tempo.

B.4 Arte e história

Pareyson cita em seus textos que foi Croce (PAREYSON, P. 103, apud

CROCE) que trouxe uma batalha árdua contra o termo história da arte em diversos textos, entretanto, sem dar ouvidos, esse termo ainda é usado com o mesmo conceito, já que ele sempre trouxe essas questões de forma incompleta. No fim o conceito de história da arte foi reduzido a um pequeno termo dentro da história geral onde a arte seria apenas evidências de sentimentos e espíritos do seu tempo.

Por um lado a história da arte, por está ligada ao seu tempo, faz com que seja uma contribuição valiosa para o estudo de épocas, como documentos, de modo que, sendo compreendida, pode se trabalhar com linhas cronológicas e se aproximar vivamente da história geral, política, civil e moral ou até mesmo filosófica. Por outro lado, a obra de arte, por ter um caráter histórico não pode ser simplesmente jogada fora do seu receptáculo, pois o artista é no fim idealizador, realizador, inventor e executor da obra, sempre trazendo um pouco de si no ato da criação, e essa essência também vindo de sua vivência no período histórico em que vive.

Essa condição não significa estaticidade, já que uma obra moderna não pode se dar ao luxo de vir antes de uma medieval, mas sim uma ideia linear para que os artistas busquem inspirações no passado em suas criações e suas obras.

Reagrupar os artistas por nações, ou por grandes movimentos espirituais, como quando se diz história da literatura latina ou italiana, ou da poesia clássica ou romântica, não tem outro significado que não o de servir-se de cômodas etiquetas, muito úteis para conservar e reproduzir os resultados da interpretação e da crítica aos fins da leitura (PAREYSON, 2010, p. 129).

É fato que se a correspondência entre a arte e civilização de um povo é entendida como dependência dessa forma simplória de organização, então em termos avaliativos a especificação da arte fica comprometida. Mas, se olharmos com outros olhos também é fato que esta conexão existe, que cada época e cada povo também se reconhece e se espelha na própria arte, assim a arte também pode ser a manifestação da alma daquela época e seria bem fria e formalista se avaliássemos de forma diferente.

No fim a obra tem seu caráter documental e quem quiser traçar a história de uma obra deve primeiro estudar sua gênese, ou seja, entrar no profundo

interior de um ato inventivo o que inclui uma realidade histórica e temporal.

B.5 Tradição e Continuidade

Em busca da originalidade caímos em outra questão: a tradição, e a partir disso observamos um questionamento simples: quais as características que distinguem a diferença da imitação e da tradição, pois tradição também pode ser original. Pareyson buscou conceitualizar os dois termos, tradição e originalidade, e dissolvê-los em um só, com a preocupação de não cair no defeito de ser unilateral.

Unilateral é a primeira concepção prejudicial nos conflitos da originalidade porque ou se limita a explicar a continuidade sem dar conta da novidade ou então, na verdade, explica a novidade com os progressos da evolução (PAREYSON, 2010, P.137).

Tradição é um modelo vivo, quando se fala de suas duas funções (innovar e conservar), e podem ser exercidas conjuntamente, já que inovar sem conservar é fantasiar o vazio, e conservar sem inovar é repetir. A originalidade pode acentuar o novo, o absolutamente inesperado. Entretanto, contra essa concepção romântica, Pareyson evoca a complexidade da natureza humana e dita que nenhum ato humano parte do nada, a capacidade de continuar inovando vem da habilidade de imitar atos tradicionais.

O que se realiza tanto mais naturalmente quando, analisando bem, os dois termos, a originalidade e a continuidade, são tais que somente podem explicar-se juntos. Os genuínos nexos de continuidade que se podem instituir entre as obras de arte são aqueles que, longe de se sobreporem à sua originalidade a ponto de comprometê-la, conseguem, em lugar disso, sustentá-la e alimentá-la, e, de outro lado, a verdadeira originalidade da obra não se sente em perigo quando se deixa inserir num contexto mais vasto e compreensivo, do qual ela retira explicação e relevo conjuntamente. (PAREYSON, 2010, p.:139).

Assim, trás a luz a continuidade que não é negada na originalidade e sim sustentada. Se trata unicamente de história, pois existe uma sucessão que passa de obra a obra e de artista a artista. Só sendo possível se essa historicidade e especialização se não vierem contrapostos a ponto de excluírem uma à outra, e

sim uma mescla na obra e que o fluxo não as engessaram numa insularidade absurda e num impossível desenvolvimento.

Historicidade e especificação por um lado e continuidade e originalidade por outro, conciliados, podem surgir com uma história da arte, na qual a histórica é a atenção dada ao condicionamento histórico e a arte no meio disso tudo um principal meio para se trabalhar a especificação e a originalidade.

B.6 A matéria Artística

No Romantismo as artes liberais e as artes servis começaram a ter sua distinção, enquanto uma buscava a reivindicação do caráter mental, a outra procurou estabelecer a ideia de trabalhos manuais para a necessidade. O fazer tinha colocado as artes como a pintura e a escultura no caráter mental enquanto outras artes buscaram o caminho oposto.

Assim vem-se delineando uma antítese no modo de conceber a produção da obra de arte: de um lado, a acentuação da criatividade puramente interior, até a desvalorização de qualquer aspecto extrínsecativo; de outro, a reivindicação cada vez mais resoluto do aspecto executivo da arte, até a exaltação do puro ofício e a redução da arte a uma forma de artesanato. (PAREYSON, 2010, p.:149 e 150).

Com a garantia de que a arte era uma atividade interior e espiritual, com conhecimento, contemplação e intuição houve controvérsias e polémicas diante disso, pois, ao reivindicar o caráter corpóreo e físico da obra de arte seria realmente possível apresentar um interior espiritual?

O que era necessário reivindicar era o caráter artístico da extrinsecação, no sentido de que toda operação destinada a dar um corpo à imagem faz parte integrante do processo artístico, longe de ser artisticamente indiferente, ou, secundária, ou supérflua (PAREYSON, 2010, p. 150).

Significaria que trazer cores e riscos, criar com os materiais dados é significativo, pois daí trazemos a tona elementos que estão no espiritual. *“Reavaliar a espiritualidade da arte, descuidando ou desvalorizando seu aspecto interior e o caráter espiritual da extrinsecação, significa rebaixar a atividade artística ao tecnicismo do ofício (PAREYSON, 2010, p.:152)”*.

O corpo físico da obra de arte, é a sua realidade, entretanto, ela não é um instrumento superficial de comunicação ou dispensável a tal dever. Ela sendo ela mesma já é uma totalidade na arte, de modo que também se inclui o espiritual, já que é nela que o artista deposita sua subjetividade. O termo matéria, aqui, é visto como forma física na qual se forma a obra de arte, e também como um depósito do espiritual em que o artista projeta seus sentimentos, convicções e crenças.

O artista adere a matéria que é utilitária para a sua mesma realidade e a obra, obedecendo as leis físicas de sua matéria. Isso é um verdadeiro diálogo entre o artista e a obra, onde o artista sente a verdadeira necessidade da resistência da matéria, não evitando-as e sim, buscando-as e desejando-as, somente assim busca a criação. *“A matéria da arte tem, por fim, uma destinação muitas vezes até já uma configuração artística (PAREYSON, 2010, p. 160)”*.

Técnica também é uma das implicâncias mais importantes na obra de arte. Este termo possui múltiplos significados. Ela é uma das primeiras coisas que o artista aprende ao longo de seu trabalho com a obra de arte, do qual consiste na prática de uso comum de matérias de arte e o conhecimento da distinção artística de uma matéria e da prática de sua manipulação.

B.7 O processo artístico

Qual seria a lei da arte? Alguns dizem ser a representação da natureza, também pode ser, mas não é só isso. Essa pergunta tende de modo a apresentar mais as prescrições do gosto do que as leis iminentes da atividade artística. Um exemplo clássico é a beleza, que em qualquer modo, jeito e forma: *“este foi um modo de conferir a arte uma lei geral, sobre um plano estético, para além das mudanças das poéticas, dos programas, dos gostos. (PAREYSON, 2010, p.181)”*.

fala do processo artístico como de um processo orgânico que, através de uma trajetória de gestação, incubação, nascimento, crescimento, maturação, chega à obra, como de uma série de atos reativos que se acumulam em direção de um cumprimento e de atos seletivos que contribuem para interpretação de todos os fatores numa totalidade. (PAREYSON, 2010 pg.:186).

Em primeira instância, existe uma idealização de uma imagem no interior do artista, acabada e formada, e depois vem a realização desta figura no físico. Em segundo, afirma-se que o processo artístico é essencialmente execução e a imagem é encontrada nesta execução.

Se formos analisar, existe um único fundamento nestes dois aspectos, que é a teologia do êxito, naturalmente vindo da tentativa.

A condição do tentar é uma união de incerteza e orientação, em que a incerteza não está nunca tão abandonada que ignore outros recursos além do acaso e a orientação não é nunca tão precisa que garanta o êxito: trata-se de uma condição em que não há outro guia senão a expectativa da descoberta e a esperança do sucesso, mas esta expectativa e esta esperança conseguem ser um guia eficaz porque a expectativa se faz operativa como adivinhação de descoberta e o êxito, embora sendo apenas o objeto de uma esperança, exercita uma verdadeira e própria atração sobre as operações das quais será o resultado (PAREYSON, 2010,p.188).

A obra age como formante antes mesmo de existir como formada, oferecendo sua forma ao artista solicitando presságios e dirigindo operações.

naturalmente, é necessário notar que os pressentimentos aos quais ela se oferece e que orientam o processo de produção não têm valor cognoscitivo, mas apenas operativo: não são nem previsões, nem intuições, nem conhecimentos, e nem ao menos projetos, mas identificam-se com a consciência da descoberta e do sucesso que o artista tem se e quando lhe acontece encontrar ou triunfar. (PAREYSON, 2010, p.189).

Incluídos na teoria estética, existe também a inspiração e o trabalho no qual são aspectos igualmente necessários no processo. O primeiro se refere à orientação impressa na produção artística e o segundo a trajetória na qual o artista busca em seu individual.

O processo artístico não tem nada a ver com a apreciação da poética, e não vale a pena criar teorias no plano filosófico, pois isto é interesse para os psicólogos. Entretanto, a outros que julgam essencial o teórico trabalhar com essa avaliação artística e considerar o processo da produção da obra.

A obra inclui em si o processo da sua formação no próprio ato que o

conclui, e que o processo artístico consiste precisamente no acabar, no levar o termo, no fazer amadurecer: em se uma, no perficiente. Eis porque a perfeição da obra não é imobilidade e estaticidade, mas previamente acabamento, condução, perfectio, isto é, perfeição dinâmica: É o próprio movimento da sua formação chegando à totalidade, concluído mas não interrompido, chegando ao seu termo natural 'arredondando sobre si', para usar o termo caro a moritz e a goethe. (PAREYSON, 2010, p.196).

Concluindo então que a obra é substancialmente incompleta e, por isso, não oferece ao leitor nada além do que afluência do ato criativo.

B.8 Leitura da obra de arte

Que tipo de atividade é a leitura da obra de arte? Pareyson dita:

Toda leitura de uma obra de arte é uma criação, um verdadeiro e próprio refazer, já que no seu aspecto externo a obra é uma realidade inerte e muda, à qual se trata de infundir vida e espírito, e onde atingir esta vida e este espírito senão na espiritualidade viva? (PAREYSON, 2010, p.202).

É possível haver inercia e abandono na contemplação, no qual o leitor deixa-se levar ao ponto de se perder na arte, porém, para chegar a isso, é necessário um processo muito ativo de interpretação, e o leitor precisa estar presente com a obra de arte.

É certo de que a leitura se torna uma atividade do leitor e do intérprete, podendo ser tanto positiva quanto negativa, entretanto, esta atividade não desfigura nem falseia a obra de arte.

Tratando de execução, a obra de arte, por ser executada, possui uma vida, mas não significa simplesmente acrescentar alguma coisa de estranho ou expor disfarces, o seu significado precisamente seria o "fazê-la ser" aquilo que sua realidade lhe impõe.

é preciso recordar que executar não significa, exatamente, nem acabar isto é, prolongar um processo incompleto, nem infundir nova vida a um corpo inerte: Significa, porém, dar uma obra, na plenitude de uma realidade tanto espiritual como sensível, quer seja visual quer sonora, e fazê-la viver da sua própria vida, daquela vida que o autor lhe deu e que se trata de despertar, daquela vida com a qual ela nasce e da qual ela quer continuar a viver ainda. (PAREYSON, 2010, p.218).

Executar também é repetir, copiar e exige mudanças trazidas pelo tempo, pelas circunstâncias, pelos instrumentos utilizados. *“É preciso ir mais fundo: penetrar na oficina do artista, associar-se à sua criação, executar com ele as exigências da obra, ver a obra no ato de regular a própria formação. (PAREYSON, 2010, p. 223)”*.

Para o leitor poder vislumbrar a obra de arte, é necessário uma certa interpretação, que é tão infinita quanto o seu processo em si. De um lado, não existe interpretação definitiva, pois cada leitura da obra de arte exige mais do que se descobre em apenas uma análise. Do outro, as interpretações são tantas, porém distintas *“já que a interpretação é, geralmente, qualificada pelo possessivo, ‘minha, tua, sua interpretação’, sempre personalíssima, por isso múltipla, ou melhor, infinita. (PAREYSON, 2010, p. 224)”*.

Essas duas concepções têm um efeito de desvalorizar o conhecimento interpretativo, deixando-nos no campo do impreciso, relativo e mutável. Sabemos que a interpretação é o encontro de uma pessoa e uma forma, então devemos considerar que a pessoa e a forma não são realidades simples, e sim seres infinitos, e a ideia de que existe infinidade de interpretações não tira a imprecisão. Porém:

A interpretação ocorre quando se instaura uma simpatia, uma congenialidade uma sintonia, um encontro entre um dos infinitos aspectos da forma e um dos infinitos pontos de vista da pessoa. (PAREYSON, 2010, p.226).

Ela precisa de um processo, e para que isso seja possível é necessário procurar essa correspondência com atenção, habilidade, vigilância e controle.

O fato é que, daquele determinado ponto de vista, ou com a intensidade daquele olhar, tinha-se colhido um aspecto da obra, que por uma vez tem infinitos aspectos, e se cada um deles contém a obra e por isso está em condições de revelá-la por inteiro, nenhum deles pode pretender monopolizar a própria obra, que exige manifestar-se também nos outros aspectos. Assim, mal um novo ponto de vista deixa entrever a possibilidade de outros aspectos, nasce o desejo de um conhecimento novo e diverso da obra, que integre o primeiro conhecimento, ou mesmo que o substitua, ou, simplesmente, que se acrescente a ele, e o processo de interpretação se reabre, destinado a não acabar mais, pela infinidade dos aspectos da obra, todos desejosos de revelá-la em perspectivas sempre novas. (PAREYSON, 2010, p. 228).

No caráter da personalidade, a interpretação é fundamental, não significando que ela seja irremediavelmente subjetiva, onde, a subjetividade das múltiplas interpretações é apenas uma alternativa de tantas outras.

As interpretações têm um obstáculo, quando se fala de que para haver diversas ideias e possibilidade, fala-se também de seu oposto: Sacrificar a verdade à originalidade ou até a interpretação pré objetiva e impessoal. Então o que realmente se espera de um leitor de obra de arte?

Não esperamos de um intérprete que ele nos dê a única interpretação justa, tanto é verdade que vamos ouvir determinado executor de preferência a outros, desejosos de executar a sua interpretação, ou porque conhecemos sua particular agudeza e sensibilidade, o especial estilo interpretativo a singular congenialidade com o autor, ou também porque estamos curiosos para ver que precioso resultado pode ter advindo do contato entre aquela obra e aquele executor, nem esperamos que ele só se deixe guiar pelo critério da originalidade, com o se pudéssemos permitir lhe sobrepor-se à obra e não ter outra preocupação a não ser a expressão de si, e como se, para nós, fosse mais interessante a execução do que a obra. Em suma, nós nem pretendemos que ele deva renunciar a si mesmo, nem permitimos que ele queira exprimir a si mesmo: Nós queremos que seja ele a interpretar aquela obra, que a sua execução seja, ao mesmo tempo, a obra e a sua interpretação dela, já que por um lado, a obra não tem outro modo de viver a não ser a execução, a qual não tem lugar senão através da atividade pessoal do intérprete (PAREYSON, 2010, p. 234 e 235).

A unicidade é a obra, e não o intérprete. A multiplicidade é a interpretação e não a obra. A originalidade a novidade da interpretação não são um programa, mas um resultado natural.

para alguns, o juízo é um movimento espontâneo da sensibilidade, em tal caso chamada 'gosto': trata-se de uma impressão imediata, capaz, de per si, de valorizar diretamente a obra, de operar a distinção entre belo e feio, e de assegurar o gozo da beleza. (PAREYSON, 2010, p.238).

O gosto é pessoal, espontâneo para alguns, a primeira impressão de uma obra, para outros ele é necessário uma reflexão, onde o pensamento e o juízo controlam essas impressões.

Os dois pensamentos, de certo modo, são antitéticos, e por isso, sucessivas. O pensamento e a sensibilidade são inseparáveis, são estimulados

pelo gosto e pelo prazer de apreciar. Por isso vemos a valorização de uma obra de arte posterior ao momento em que ela foi criada.

Então basta confiar apenas o gosto no público como critério absoluto do juízo? Não, reduzir-se ao gosto do público pode ser sensível e firme, entretanto, também é mutável e aleatório. Aqui Pareyson afirma que existe dois tipos de gosto, o gosto pessoal e o gosto histórico.

São essas duas formas de doutrina: dois aspectos inelimináveis da leitura e da crítica da arte. Então é deste gosto que o leitor e o crítico partem para encontrar seu acesso à obra de arte.

o gosto é, com efeito, a espiritualidade de uma pessoa, ou de um período histórico, traduzida numa esfera de arte, um modo de ser, viver, pensar, sentir (PAREYSON, 2010, p.243).

Porém não é possível confiar no puro gosto, já que o gosto aqui não se tratar de avaliação e sim de interpretação da obra, ele contribui para a compreensão da obra, como órgão de penetração e não avaliação.

Concluindo, o fato é que, desde a espiritualização, a obra de arte passa por um processo complexo, que depende de tantas variáveis quanto possível, incluindo o tempo que ela foi feita, sua imortalidade perante a matéria, o gosto do artista e o gosto do leitor e crítico, até a sua transformação.

C. Análise individual



Título: Retrato de familiar

Data: 2011

Tipo de Suporte: Folha com gramatura de 240;

Formato: 42 X 29,7 cm

Tipo de Técnica: Nankin aguado.

Formato A3, trabalhado em folha com gramatura de 240, a obra apresenta o tipo de técnica em nankin preto e branco aguado. Duas meninas se posicionam no centro da imagem, uma com aparência de 10 anos de idade e a outra, em seu lado direito, com aproximadamente 6 anos de idade. A mais velha possui cabelos ondulados longos, chegando um pouco depois do ombro, já a mais jovem, com os mesmos cabelos ondulados, possui o cabelo mais curto, mal se aproximando do ombro. Suas roupas são bastante diferenciadas, enquanto a mais velha usa botas, calça que chega ao joelho e uma blusa de manga clara, a mais nova usa sapatilhas e um vestido, em conjunto, tem uma boneca na mão esquerda. A mais velha se posiciona um pouco na diagonal para se aproximar da mais nova, juntando as mãos um pouco à frente do seu corpo.

Atrás das jovens apresenta-se um portão atrás, aparentemente feito de ferro, sendo preso em tijolos mal cobertos pelo cimento. O chão, bem abaixo da linha central do quadro, nos mostra que a imagem tem uma visão superior ao olhar da menina mais velha. As duas olham para cima. Ele é dividido em 3 partes, uma central onde é homogênea e as duas laterais ilustradas para parecer a terra batida. Algumas folhas no lado esquerdo inferior completam a imagem.

A obra apresenta um Eu poético familiar, que é um começo em que a maioria das pessoas passa. Experiências que vem de crenças e atividades que faz parte da família, em que o artista pode ou não expurgar.

2011 também foi o ano em que a artista entrou no Ensino Superior em Licenciatura em artes, saindo diretamente dos ensinios básicos. Seu padrão estético se limitava ao que tinha aprendido nos anos da sua adolescência, através de livros, autodidatismo, percepções visuais particulares e principalmente história da arte e experiências no campo da ilustração. A obra trata bem esses aspectos históricos além do contexto sociológico condizer com o tema.

Na obra a técnica de nankin sobre folha de ofício com gramatura de 240, foi utilizada após ter compreendido no ato do exercício da imitação e contextualização prática que a professora na época tinha ensinado. Nada mais foi além de uma repetição da técnica aprendida acompanhando o ato consciente de querer representar uma das pessoas mais importantes do seu convívio social.



Título: [Sem Nome]

Data: 2012

Tipo de Suporte: Folha A4 de gramatura 180

Formato: 10,5 cm X 29,7 cm

Tipo de Técnica: Caneta nankin sobre papel

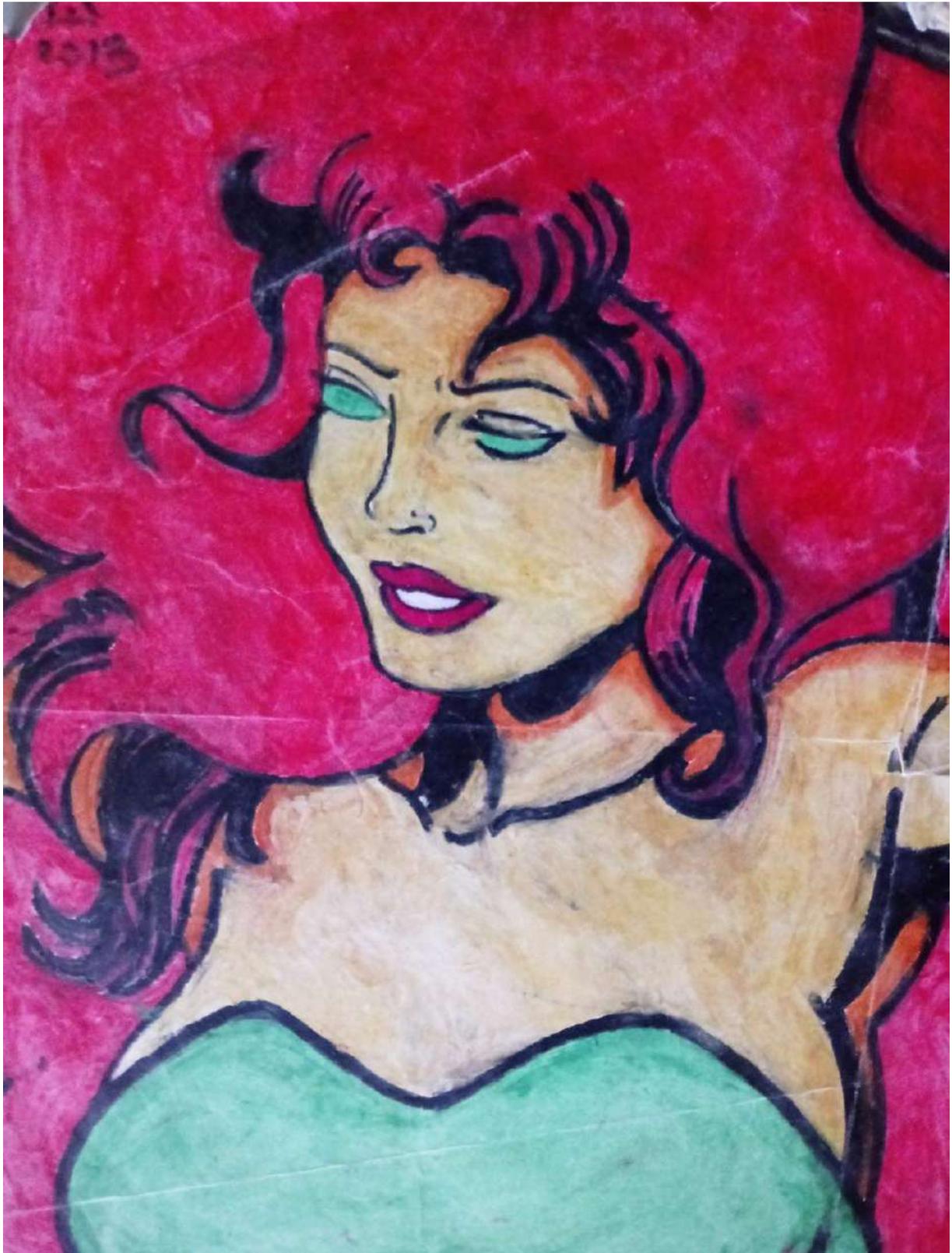
Feito em metade de uma folha de formato A4 com a gramatura de 180, em seu geral apresenta uma loba olhando para o lado direito, preto e branco sem qualquer sinal de graduação de cor ou textura, sendo, por fim, um trabalho linear. O lobo é visualmente do sexo biológico feminino, porém seu tronco é mais humanoide, apesar de apenas apresentar parte da face e o pescoço, assim como também o ombro. Folhas voam atrás da mesma e galhos de árvores são difundidos na paisagem. Por fim uma moldura retangular com extremidades contendo ilustrações de meia-lua, completa a ilustração.

Ele também apresenta um eu completamente distinto do anterior, um lobo, mais especificamente, uma loba em formato humano, de perfil, aparentemente olhando o horizonte. Nota-se que a artista escolheu o signo do lobo (UMBERTO ECO no livro tratado geral da semiótica) para representar a si mesmo, e as características do lobo são peculiares, como lealdade, explorador e corajoso. É possível que na sua busca do autorreconhecimento tenha se deparado em querer encontrar características semelhantes a este animal dentro de si própria.

Já possuindo uma vasta gama de conhecimentos artísticos, deve-se dar foco a cadeira intitulada como Poéticas Visuais, ministrado pelo professor, na época, Marcelo Coutinho, no qual, desenvolveu na artista o ato de se reconhecer em mais do que um simples autorretrato realístico, isso abrangeu consideravelmente a sua visão do seu eu poético. A obra representa isso, o momento em que sua liberdade de se reconhecer por outros parâmetros foi descoberto.

Também foi abordado a caneta Nankin sobre papel-ofício com gramatura de 180, utilizando uma técnica recém-aprendida através do curso de graduação, porém seu pico artístico se dá ao fato da liberdade poética está na construção de uma ficha de Role Playing game (RPG), no qual, na época já participava ativamente, sendo a escolha do lobo por meio ao gosto do signo e do seu

significado. Então aqui o tema e o assunto foram já pré determinados enquanto deixou-se livre o conteúdo do artista.



Título: Koriand'r

Data: 2013

Tipo de Suporte: Folha A5 de gramatura 180

Formato: 22,8 cm x15,7 cm

Tipo de Técnica: Lápis aquarela.

Primeira ilustração colorida e finalizada pela artista. Na imagem, feita em suporte de tamanho A5 e gramatura de 180, identifica-se como uma mulher, já madura, de pele alaranjada, olhos sem globo oculares e verdes, aparentemente humanoide, cabelos vermelhos bastante volumosos. Ela olha para sua direita e sorri erguendo os braços. Veste um top verde-claro e tem seios fartos. A imagem retrata apenas um pedaço de sua parte superior do corpo, cortando os braços lateralmente, parte do cabelo acima e abaixo vendo-se apenas o começo do abdome.

Koriand'r, também conhecida por Starfire (estelar em português) é uma personagem de ficção de histórias em quadrinhos que é publicada pela empresa DC Comics. Criada pelos quadrinistas Marv Wolfman e George Pérez, ela foi feita especialmente para os quadrinhos de Novos Titãs em 1980 na série DC comics presents.

A princesa Koriand'r nasceu num planeta governado por emoções, aonde os habitantes têm a habilidade de absorver energia solar e transformar essa energia, assim possuindo a habilidade de voar. Sua pele é alaranjada e seus olhos esverdeados como de sua raça, seus cabelos também comportam o gene que os Tamarianos (nome dado a sua raça) possuem.

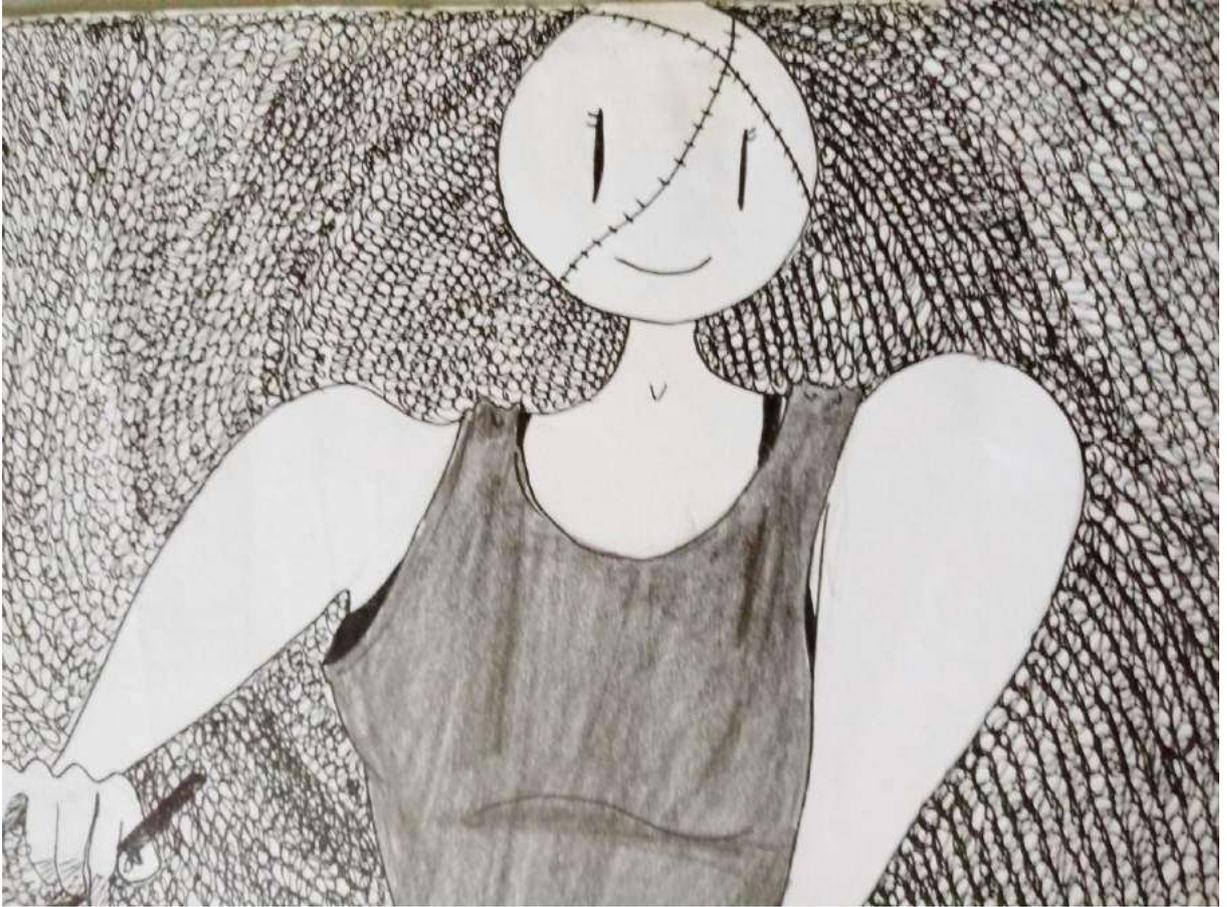
Esta foi a única obra, dentre as outras, na qual oficialmente a personagem é 'real', no sentido de que existem milhares de quadrinhos que falam da história desta personagem. Sua escolha como representante do seu eu poético e dá ao fato de uma possível atribuição do signo com a pessoa que ela foi em 2013.

Korand'r em sua personalidade utiliza muito dos sentimentos sem raciocinar, além de super-heroica ela representa, no grupo que participou Teen Titãs, a parte sentimental do grupo, em todos os seus movimentos, jeito e formas ela utiliza do coração, do amor, do ódio, da piedade para tratar o mundo como ele é. É possível que a artista tenha se envolvido com a personagem por esse

gosto sentimental.

2013, foi o começo do momento mais conturbado na vida da artista. Desavenças em seu convívio familiar começaram a crescer, e cada vez mais o desempenho produtivo da artista começou a cair. Deve-se dar ênfase na escolha deste ano para duas obras: Foi um ano em que os valores sentimentais cresceram para a artista. Todo este ano e pelos próximos dois anos sua poética se moveria através dos sentimentos, quando liberados, pois era cada vez mais difícil expor a sua condição. Em 2015, os pais da artista concluirão o divórcio e por mais um ano essa situação interna afetou diretamente seus trabalhos, causando até a falta deles.

Ao contrário das obras anteriores, a artista não teve compreendida a técnica para a utilização do lápis de aquarelar antes de começar a produção da obra. Então ela optou para usufruir da técnica e experimentá-la no procedimento da construção da obra, o ato de formar a obra foi o ato de aprender e compreender a técnica utilizada.



Título: Slime

Data: 2013

Tipo de Suporte: Folha A5 de gramatura 180.

Formato: 22,8 cm x15,7 cm

Tipo de Técnica: caneta nankin

Técnica feita em cima de uma folha de formato A5 com gramatura de 180 ou inferior, Slime apresenta uma figura feminina de máscara, sendo apenas visto a parte superior de seu corpo. As formas femininas são bastante acentuadas, demonstrando que a imagem não fora feita de forma anatômica. Seus cabelos são escuros, cacheados e cobrem mais de 75% da obra, deixando o resto do espaço, central, para a visão da figura feminina que escreve algo em cima de um pedaço de mesa. De seu rosto, a máscara não mostra nada, e esta está aparentemente rasgada, sendo costurada de forma não detalhista. Imagem preto e branco, feito de caneta Nankin e lápis, com traços completamente lineares e tons de cinza apenas na blusa da figura.

Confirmando um momento do eu sentimental da artista, apresenta um autorretrato onde a face é escondida por uma máscara rasgada e costurada enquanto ela trabalha em algo.

A obra Slime foi feita de modo que a artista já conhecia perfeitamente a técnica já antes tendo experimentado diversas vezes e esta obra teve o aperfeiçoamento da técnica com a adição do gosto em relação aos traços experimentados com formas irregulares e expressivas.

Ellen Karllyne

Meu pequeno diabo particular

Título: Meu pequeno diabo particular (capa)

Data: 2016

Tipo de Suporte: Folha A4 de gramatura 180

Formato: 10,5 cm X 29,7 cm

Tipo de Técnica: Xilogravura.

Desenhado em suporte de PVC estendido e aplicado a técnica de xilogravura, tendo a cor da tinta azul ciano. Meu pequeno diabo particular (capa), apresenta no centro o nome da obra, com tipografia escrito à mão, que visivelmente aparece, em sua construção, falhas ao redor do texto, típico de capas de obras literárias antigas.

O projeto, Meu pequeno diabo particular (2016) remete a textos escritos dos anos anteriores, no qual foi um dos processos mais difíceis que a artista expôs. Infelizmente a obra foi apenas uma experiência de xilogravura deixando por ser apenas 2 ilustrações xilográficas. Entretanto, o fato de começar a revelar os seus sentimentos através da arte novamente mostrou um grande progresso de seu interior em aceitar a sua situação e o amadurecimento que o impacto causou.

Capa simples, traz o nome da artista e se reparar bem, o nome não está completo, faltando letras. Seu eu poético ai é seu nome escrito, mas incompleto, uma dualidade. O seu desenvolvimento físico já era premeditado e desenvolvido dentro da artista, era apenas necessário optar de uma oportunidade para extrinsecar a obra, ou parte dela.



Título: Meu pequeno diabo particular (Ilustração)

Data: 2016

Tipo de Suporte: Folha A4 de gramatura 180

Formato: 10,5 cm X 29,7 cm

Tipo de Técnica: Xilogravura.

Apresenta a mesma técnica que a obra anterior, mudando apenas a cor, tendo tons de preto em sua construção. Com mais detalhes, a primeira ilustração de Meu pequeno diabo particular possui uma figura feminina, com cabelos cacheados, aparentemente tendo menos de 10 anos de idade segurando um urso de pelúcia, no centro. Ela olha diretamente para frente. Em seu redor, possui almofadas no canto direito dela, e no esquerdo segura com sua mão livre o vestido que utiliza. Uma cortina atrás dela que chega até por trás das almofadas completa o cenário.

Obra linear, suas cores são preto e branco com a predominância do preto e a linearidade feita pela cor branca. Por fim, ao redor da obra, como num retrato de madeira, existe uma limitação desenhada pela autora, que constitui de varia linha na vertical ou horizontal, dando textura as bordas, sem qualquer menção de que a obra continua depois daquilo.

É uma representação de um retrato, porém o seu eu ali não tem forma de mulher, ou um autorretrato preciso e sim uma menina. Ela volta a se ver como criança sendo esta criança não a criança do retrato de 2011 e sim outra completamente diferente fisicamente.

CONCLUSÃO

Um dos primeiros questionamentos que aparecem aqui é a obra ser lida também pelo autor. Como na teoria da formatividade seria possível o artista ser também o leitor da obra? Afirmações são vagas, entretanto, negações não são existentes, logo é possível sim que o autor seja leitor.

Quando falamos de bibliografia, Pareyson cita que as escritas do artista devem ser averiguadas pelo pesquisador para colocar um direcionamento diante da pesquisa. Pelo artista ter um relacionamento íntimo com a obra criada, é bastante plausível sua opinião e diálogo com a obra entrar em julgamento. Compreendendo esse tipo de situação, é bastante plausível concluir que o autor, quando inicia uma pesquisa com sua obra, está simplesmente agindo de acordo com os parâmetros já estabelecidos dentro da teoria da formatividade que é a continuidade artística.

“que as obras remetem para a vida aparece claramente no fato de que há, sem dúvida, uma continuidade entre as obras de um mesmo artista, é encontrável até onde se encontram bruscas mudanças de direção e de estilo, é esta continuidade é dada pela própria pessoa do artista, isto é, pelo seu desenvolvimento no tempo: pode-se pensar, portanto, que o desenvolvimento da vida de um artista traz consigo mais de um elemento para explicar o desenvolvimento da sua arte (PAREYSON, 2010, p. 90 e 91)”.

A análise aqui apresentada segue estes parâmetros, pois existe uma continuidade envolvida no ato não só da criação mas da contextualização. Das seis obras apresentadas, todas possuem material, traço, técnica e conteúdo diversos, sendo interligadas apenas por fator histórico (cronologia de criação), fator experimental (o material utilizado foi experimentado e não dominado) e o fator do tema apresentado (autorretratos de si mesma durante os anos na UFPE).

Dado o fator histórico, foca-se na cronologia do evento, onde de ordem crescente, vai desde a entrada da graduação até seu receptivo final.

Do fator experimental, aborda diversas técnicas em diversos formatos,

sem repetir nenhum e quando repete-se é com uma variação de técnica e estilo que se é atribuído.

Do fator tema, temas serem diferente, ou seja, o motivo inspirador, varia mas não perde a essência sentimental atribuída.

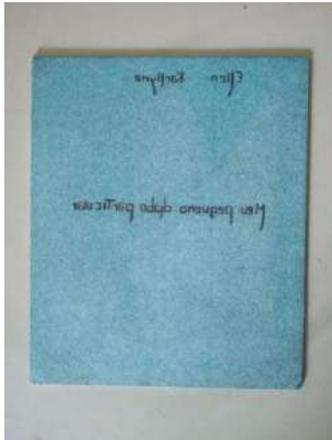
Também é visto o assunto abordado que parece concluir um conjunto de como o artista de vê diante do mundo ao eu redor, seu eu pessoal busca se retratar como verdadeira mente é no seu interior.

Pareyson afirma que a obra acaba de ser feita após o leitor começar a interpretar, e podemos dizer que existem múltiplas interpretações sobre uma mesma obra, já que depende do gostar de cada indivíduo e sua experiência em relação ao que é e o mundo para no fim existir um acabamento integral. De certo modo isso é um fluxo contínuo, sem nenhum enrijecimento em ambas as partes, assim supõe. Sendo autora da obra de arte e também leitora, a tentativa de continuar esse fluxo de percepções é constante, entretanto, a maneira como este leitor percebe o meio analisado vem de uma vasta gama de conhecimentos adquiridos e da própria percepção da história vivida. A esperança é que outros teóricos, aqueles com quais trabalhem com a parte da teoria da formatividade e aqueles com a biografia da artista, busquem outros tipos de percepção em relação ao mundo aqui descrito.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- **PAREYSON, Luigi; Os problemas da estética; 2010 – Martins fontes;**
- **CECÍLIA, Sara; JORGE, Luiz; A teoria da formatividade voltada para o processo inventivo em sala de aula por uma estética do fazer (PDF – Acesso em: 19/11/2017);**
- **EUGÊNIO, Edison; ESPECTADOR ARTISTA: A PESSOA COMO RECRIADORA E COAUTORA DA OBRA DE ARTE (PDF – Acesso em: 25/11/2017);**
- **GUEDES; Isabela; Arte e revelação do sagrado em Luigi Pareyson (PDF – Acesso em: 29/11/2017);**
- **ARAÚJO, Oliveira; resenha de Os Problemas da Estética de Luigi Pareyson (PDF – Acesso em: 15/11/2017);**
- **ECO, Umberto; Tratado Geral de Semiótica; Edição 5º - 2004; editora perspectiva.**

ANEXOS





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

ALEXANDRE GOMES DE FREITAS

A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS MANUAIS E O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

RECIFE

2018

ALEXANDRE GOMES DE FREITAS

A CONSTRUÇÃO DE BRINQUEDOS MANUAIS E O ESTÍMULO À CRIATIVIDADE

Trabalho de conclusão de curso, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura no curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco.

Professor Orientador: Eduardo Romero Lopes
Barbosa

RECIFE

2018

BANCA EXAMINADORA

EDUARDO ROMERO LOPES BARBOSA
(ORIENTADOR)

MARIA BETÂNIA DA SILVA
(MEMBRO INTERNO UFPE)

MARGARIDA BARBOSA CORREIA LIMA
(MEMBRO EXTERNO UFPE)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pela vida e por ter me dado força de chegar até esse momento.

A minha mãe, dona Raimunda Carlos de Freitas, que sempre me ajudou e continua a me ajudar.

A meu pai que, mesmo não estando entre nós, sempre me ensinou vários princípios.

A minha esposa Cybele Freitas, que sempre acreditou em mim e me apoiou.

A minha filha Maria Cecília, que se tornou a bandeira da minha insistência e que deu um novo sentido para minha vida.

A todos os amigos da faculdade, aos professores e, em especial, a Vitória do Amaral, Maria Betânia, entre outros que foram muito importantes na minha vida acadêmica.

A todos os meus alunos, que me ajudaram muito, torcendo e orando por minha conquista.

Ao meu professor orientador Eduardo Romero Lopes Barbosa, que me aceitou como orientando.

A minha coorientadora Margarida Correia de Lima, que não desistiu de mim, mesmo quando eu quis desistir dela.

Nessa longa caminhada, eu só tenho motivos para agradecer e, praticamente, nenhum motivo para reclamar.

RESUMO

Este trabalho trata muito sobre mim e outras pessoas de minha época. Uma época em que até poderiam dizer que éramos pobres, mas não que não éramos felizes. Na verdade, não nos preocupávamos com quase nada. Nossa maior preocupação era apenas brincar. Não ganhávamos brinquedos, pois nossos pais não tinham condições financeiras de comprá-los, mas isso não era obstáculo para não brincar, pois tudo se transformava em nossas mãos. Pesquisando sobre os teóricos da Educação, o estímulo à criatividade e a importância do fazer, percebi que essa fase da minha vida contribuiu muito para estimular meu senso criativo. Hoje, as crianças já não constroem seus brinquedos, passam a maior parte do dia dentro de casa, com os brinquedos que ganham, sejam eles eletrônicos ou não. Pergunto se a falta dessa experiência na vida deles não seria um problema no desenvolvimento da criatividade, pois teóricos falam que existem as idades certas para desenvolver certos estímulos. Nesse caso, será que a escola poderia contribuir no estímulo à criatividade? Pesquisas foram realizadas nas escolas, com a intenção de descobrir se os professores têm tido a preocupação de estimular a criatividade e se a escola possui estrutura para isso. A metodologia usada neste trabalho foi a fenomenologia, na qual as experiências pessoais também contribuem e as atitudes devem ser totalmente abertas para deixar fluírem os acontecimentos. Trazendo essa proposta para dentro da sala de aula, mostra-se uma preocupação diferente; não a de ensinar, mas de deixar que a própria criança desenvolva sua criatividade. Assim, foram realizadas oficinas cujos resultados estão nesta pesquisa, mostrando como a escola pode contribuir no desenvolvimento da criatividade das crianças.

Palavras-chave: Criança. Brinquedo. Criatividade.

ABSTRACT

This work deals a lot about me and other people of my time. A time when they might even say that we were poor, but could not say, that we were not happy. In fact, we did not worry about almost anything. Our biggest concern was just playing. We did not get toys because our parents could not afford to buy them, but that was no obstacle not to play, because everything was in our hands. Researching education theorists, stimulating creativity and the importance of doing, I realized that this phase of my life contributed much to stimulate my creative sense. Today, children no longer build their toys, spend most of the day indoors, with the toys they make, whether electronic or not. I wonder if the lack of this experience in their lives would not be a problem in the development of creativity, because theorists say that there are the right ages to develop certain stimuli. If so, could the school contribute to the stimulation of creativity? Research was carried out in schools, with the intention of finding out if teachers have been concerned with stimulating creativity and whether the school has the structure for it. The methodology used in this work was phenomenology, in this methodology personal experiences also contribute and attitudes must be fully open, to let events flow. Bringing this proposal into the classroom brings a different concern, not to teach, but to let the child develop his creativity. Thus, workshops were conducted whose results are in this research, thus showing how the school can contribute to the development of the child's creativity.

Keywords: Child. Toy. Creativity.

“O indivíduo que não pode criar, quer destruir... O único remédio para a destrutividade compensadora é desenvolver no homem seu potencial criativo”.
(ESTRADA, 1992, p 19-20)

Sumário

1	O BRINQUEDO, A CRIANÇA E A CRIATIVIDADE	14
1.1	A Relação da Criança com o Brinquedo	14
1.2	Teoria da Educação	16
1.3	Fundamentos da Criatividade	21
2	A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIATIVIDADE	25
2.1	Observação da Aplicação das Atividades com Brinquedos como Ferramenta Pedagógica e de Estímulo ao Senso Criativo nas Escolas	25
2.1.1	Pesquisa feita em escolas públicas	26
2.1.2	Pesquisas feitas em escolas particulares	34
2.2	Análises das visitas nas escolas públicas e particulares	41
3	A CONSTRUÇÃO, O BRINQUEDO E A CRIATIVIDADE	45
3.1	Aplicação das oficinas	45
3.1.1	A Oficina prática e as observações	45
3.2	Considerações do observador acerca das oficinas	51
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
5	REFERÊNCIAS	58

INTRODUÇÃO

E se a criança fosse estimulada a construir seu próprio brinquedo ao invés de ganhá-lo pronto? Será que isso contribuiria para estimular seu senso criativo?

Essas perguntas surgiram a partir das experiências vividas por mim na infância. Não tive acesso a brinquedos, mas existia dentro de mim uma necessidade enorme de brincar.

Como meus pais não tinham condições financeiras, fui estimulado, pelo desejo de brincar, a construir meus próprios brinquedos.

Lembro-me de que, naquele período, apropriei-me de vários elementos, como argila encontrada nas ruas, pedaços de madeiras e tábuas, latas de leite e de óleo, pneus de bicicleta, garrafas de água sanitária e até plantas. Tudo se transformava em brinquedos. Olhava para um objeto e já imaginava o que poderia fazer com ele. Com a prática, os bonecos de argila foram ganhando acabamentos mais refinados; porém, como as peças não eram levadas ao forno, dias depois rachavam e se quebravam.

Não produzia nenhum desses brinquedos pensando em fazer arte, apenas queria brincar.

Hoje, como estudante de Artes Visuais, fico me questionando se esse período da infância teria contribuído para estimular meu senso criativo.

Atualmente, é muito comum crianças ganharem seus brinquedos estruturados ou eletrônicos. São considerados brinquedos estruturados aqueles que já são adquiridos prontos. Nesse contexto, pode-se pensar que é desestimulante para a criança se interessar em construir algo para brincar. Não existe nenhum mal no fato de as crianças ganharem brinquedos estruturados ou eletrônicos, pois eles também são importantes ferramentas para a criatividade. Por exemplo, jogos e aplicativos para computadores e dispositivos móveis são grandes ferramentas na formação do conhecimento.

O brinquedo, mesmo sendo dado pronto, é uma ferramenta muito importante para o estímulo à brincadeira, que é quando a criança imita o mundo ao seu redor e desenvolve suas capacidades e competências. Segundo Winnicott, “[...] é no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu” (1971, p. 80).

Vários teóricos se interessaram em entender as fases do desenvolvimento humano, perceber como funciona a nossa mente. Entre esses teóricos, encontramos o suíço Jean Piaget (1896–1980), psicólogo construtivista que teve como formação inicial a Biologia, quando

procurou utilizar os princípios biológicos na compreensão das questões epistemológicas do desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget, dos 7 aos 11 anos de idade a criança passa por uma fase chamada Estágio Operatório Concreto, quando o apropriar-se e o fazer são funções muito importantes para o desenvolvimento infantil. Nessa fase, a criança já consegue perceber que é possível transformar o estado de um objeto sem que o todo mude, sendo possível, depois, reverter esta transformação, voltando ao estado inicial do objeto. Com essas e outras informações sobre essa fase, percebemos que muitos estímulos devem ser trabalhados exatamente nesse período de desenvolvimento.

Outro teórico do desenvolvimento humano foi o russo Lev Vygotsky (1896–1934), que teve como formação a Psicologia, área em que é considerado um pensador muito importante até os dias de hoje. Segundo Vygotsky, para melhorar o nível de aprendizagem o indivíduo precisa interagir com o meio em que vive. Também fala da importância do professor como sendo o mediador entre a criança e o conhecimento.

Outro teórico foi o francês Henri Wallon (1879–1962), filósofo, médico, psicólogo e político. Para Wallon, a afetividade é o maior fator determinante no desenvolvimento humano, e não a inteligência, como muitos pensadores apregoam. Defende que a vida psíquica é formada por três dimensões: a motora, a afetiva e a cognitiva. Essas dimensões coexistem e atuam de forma integrada. Explica, ainda, que o processo de evolução da criança depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente, e que o biológico da criança fornece algumas ferramentas, mas é o meio ambiente que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam.

A italiana Maria Montessori (1870–1952) foi uma pedagoga, pesquisadora, médica e criadora do método Montessori. Suas teorias tratam da autonomia das crianças, da importância do deixar fazer, em que os adultos podem ajudar e auxiliar se for necessário, mas não devem intervir diretamente na atividade das crianças. Segundo Montessori, “O professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que sua missão positiva é educar” (1990, p. 169). Para ela, o mestre não pode ser um modelador, mas sim um espírito atento.

O mexicano Mauro Rodriguez Estrada (1936 -) é psicólogo e pesquisador; referência no campo da criatividade. Em seu livro *Manual da Criatividade*, trata sobre os processos psíquicos e o desenvolvimento da criatividade, e o papel que a criatividade desempenha em nossa vida. Cita dois grandes pensadores do desenvolvimento criativo, Eric Fromm (1900–1980) e Jakob Moreno (1889–1974), que dizem que “O indivíduo que não pode criar, quer

destruir... O único remédio para a destrutividade compensadora é desenvolver no homem seu potencial criativo” (ESTRADA, 1992, p. 19 - 20).

Diante de minhas experiências vividas e das teorias citadas pelos grandes pensadores e estudiosos da educação, percebe-se que existe o momento e as idades certas para estimular do senso criativo. A criatividade, se não for trabalhada no momento certo, poderá causar problemas na formação da criança. O desenvolvimento criativo, embora sendo, em parte, espontâneo, também pode e deve ser estimulado. Ferramentas podem ser usadas para potencializá-lo. O pegar e o fazer objetos têm um papel muito importante no desenvolvimento espacial e motor da criança.

O professor pode ser o mediador entre a criança e seu desenvolvimento criativo, basta que ele crie o ambiente propício para isso. O brinquedo manual pode ser essa ferramenta, pois a criança tem uma relação direta e íntima com ele.

Partindo desse princípio, o Objetivo Geral desta pesquisa é propor a ação prática de fazer brinquedos como uma atividade artística nas escolas, atividade que tem a intenção de analisar e estimular o senso criativo das crianças, com o intuito de servir como ferramenta pedagógica. O desenvolvimento da criatividade seria medido não pelo que foi produzido, mas sim pela atitude do aluno de simplesmente ter a iniciativa de construir algo.

Diante do objetivo geral, os objetivos específicos são:

- Pesquisar o espaço escolar e nele perceber que importância tem sido dada ao estímulo criativo;
- Realizar entrevistas com professores para perceber como eles têm utilizado o brinquedo em sala de aula como estímulo à criatividade;
- Realizar oficinas com crianças com idades entre 6 e 11 anos de idade, com o intuito de observar como se dá a construção criativa de brinquedos feitos por eles mesmos;
- Trazer considerações sobre os autores, a pesquisa, as oficinas e as análises.

A partir dos objetivos elencados, a prática se dá por meio de oficinas. Nelas, as crianças tiveram acesso a vários objetos. Assim, foi solicitado às crianças que, apropriando-se desses objetos, tentassem construir algo. Mas o que seria esse “algo”? Seria um brinquedo. Mas por que um brinquedo? Pela relação íntima e pelo interesse que a criança tem por esses objetos nessa faixa etária.

Nesse caso, qual seria o papel do professor? Observar o desenvolvimento da criança e estímulo à criatividade durante as oficinas. Observar a relação da criança com o brinquedo que ela construiu e ficar atento aos interesses no processo da construção. Ajudar a colar, cortar ou até segurar algo se assim a criança solicitasse. Ou seja, o professor como condutor da ação, onde a criança teria autonomia e seria o agente que estimula a sua própria criatividade.

Cada passo dessa oficina está fundamentado nas teorias citadas anteriormente. A escolha da idade se deu a partir da teoria de J. Piaget (1970) e H. Wallon (1975). O papel do professor dentro da oficina está fundamentado na teoria de L. Vygotsky (1984) e M. Montessori (1990). O preparo do ambiente para o desenvolvimento da oficina e o trabalho com a afetividade, fundamentado em H. Wallon (1975) e M. Montessori (1990) e, por fim, a importância do estímulo ao senso criativo no tempo certo da criança, por Mauro Rodriguez Estrada (1992).

Portanto, a metodologia de abordagem dessa pesquisa se fundamenta na Fenomenologia. A Fenomenologia foi proposta pelo filósofo e matemático Edmund Husserl (1859–1938) e foi criada com a intenção de se opor a outros métodos de pesquisa que predominavam na sua época. A Fenomenologia considera que o pesquisador está imerso em um conjunto de fenômenos que se manifestam através do tempo ou espaço. É uma metodologia que estuda a essência das coisas e como elas são percebidas no mundo pelo pesquisador, que parte de uma experiência particular para uma questão mais ampla, mais geral. Uma das maiores recomendações para a imersão fenomenológica é a de dar um novo sentido à atitude neutra buscada pelas metodologias científicas positivistas. A atitude do pesquisador deve ser totalmente aberta para deixar fluir os acontecimentos imprevistos e espontâneos.

A estrutura desta pesquisa está disposta em três capítulos. No primeiro tentamos entender como se dá a relação da criança com seu brinquedo e o quanto essa relação é importante para seu desenvolvimento. O que alguns dos teóricos da educação falam sobre o desenvolvimento humano. Qual a importância da Criatividade na vida do indivíduo e como pode ser estimulada?

No segundo capítulo, são apresentadas escolas públicas e particulares, com o objetivo de observar como os professores têm trabalhado o estímulo à criatividade, quais ferramentas têm sido utilizadas e se as escolas têm estrutura para trabalhar esse estímulo, realizando uma analogia entre elas.

O terceiro capítulo será a prática proposta. Em uma sala de aula, com um número variado de objetos, será pedido que as crianças tentem construir algo para brincarem. Sem a orientação do mediador, elas naturalmente tentarão construir algo o resultado dessa construção será a principal observação.

1 O BRINQUEDO, A CRIANÇA E A CRIATIVIDADE

Nessa parte da pesquisa, observa-se como se dá a relação da criança com seus brinquedos e o quanto essa relação é importante para seu desenvolvimento. Também é apresentado o que alguns dos teóricos da educação falam sobre o desenvolvimento humano e um pouco sobre a importância da criatividade em nossa vida.

1.1 A Relação da Criança com o Brinquedo

A relação da criança com o brinquedo começa muito cedo, ou seja, desde seus primeiros dias de vida. Como são sensíveis ao meio ambiente e suas percepções sensoriais ainda estão em desenvolvimento, nas primeiras idades são indicados brinquedos que estimulam principalmente seus sentidos, como mordedores ou brinquedos que possam pegar, apertar, morder, e que emitam sons em baixa frequência. Nas primeiras idades, é muito importante que os pais prestem bastante atenção na indicação da faixa etária para cada brinquedo, assim como o material que é feito e se possuem testes que comprovem a qualidade e a procedência do objeto.

Com o passar do tempo, a criança naturalmente começa a olhar para o brinquedo com certa curiosidade, tenta entender o porquê do carrinho que é empurrado para trás e que começa a andar sozinho para frente ou como a boneca se mexe sozinha e geralmente, quer desmontar o brinquedo para entender seu funcionamento; puxa a cabeça da boneca, arranca a perna, tira o pneu do carro ou coisas desse tipo.

Mas, conforme a idade avança, já não demonstra tanto interesse em desmontar seus brinquedos, nem de quebrá-los; pelo contrário, cuida deles e com eles cria mundos. Começa a perceber tudo ao seu redor e usa o brinquedo como um ensaio da realidade.

Quando a criança brinca, ela cria uma situação imaginária, sendo esta uma característica definidora do brinquedo em geral. Nesta situação imaginária, ao assumir um papel a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ele observa em seu contexto (CERISARA, 1998, p.130).

A boneca já não é só uma boneca, mas sua filha. Os retalhos já não são só pedaços de pano, mas um lençol ou roupas para suas bonecas. Plantas do jardim se transformam em comidinhas. Caixas vazias podem se transformar em casas, camas ou o que a imaginação

conseguir criar. Tudo faz parte da sua brincadeira e, com a ajuda do brinquedo, cria o seu mundo mágico e fantasioso. Um mundo onde ela é quem diz como será.

Porém, nos dias atuais e em determinadas classes sociais, isso gradativamente tem deixado de existir, pois a criança já não precisa usar tanto sua imaginação, porque os seus pais compram tudo pronto. Casas de bonecas com cadeirinhas, mesas, geladeiras e tudo que uma casa de verdade possui. Assim como os meninos ganham seus carros, super-heróis, robôs e muitos outros brinquedos. Com um ambiente desse tipo, é pouco provável que a criança se interesse em construir algo para brincar ou essas iniciativas não são encorajadas.

Vivemos na era dos eletrônicos, em que celulares, tabletes, notebooks e videogames têm sido cada vez mais presentes na vida das crianças, com jogos atrativos, vídeos, aplicativos e muitas outras funções, como por exemplo, o rádio, a televisão etc.

Não que os eletrônicos e os brinquedos estruturados tenham um papel negativo na vida das crianças; eles são importantes, pois fazem com que a criança entenda e participe da evolução do que está acontecendo ao seu redor.

As novas tecnologias ajudarão de forma efetiva o aluno, quando estes estiverem na escola e nesse momento eles se sentirão estimulados a buscar e socializar com esses recursos de forma a melhorar seu desempenho escolar. Essas ferramentas tecnológicas além de facilitar o acesso aos novos conhecimentos servem também de base para novas adaptações aos sistemas variados de transmissão de conhecimento de maneira a melhorar, transferir e transformar os fatores complicados em algo mais acessível e sedimentado, transformando a teoria em prática. (SOUZA 2018, p.2).

Mas, o excesso de atenção a esses tipos de objetos pode se tornar um problema. Piaget (1970) fala que é muito importante trabalhar o desenvolvimento da criança dentro de cada faixa etária e a atenção excessiva a eletrônicos na Fase Operatória Concreta pode se tornar um problema na formação do senso criativo, pois Piaget diz que é nessa faixa etária (entre 7 e 11 anos de idade) que a criança começa a desenvolver um pensamento lógico ou operacional, que a torna capaz de resolver situações, o fazer e o apropriar-se é muito importante para o desenvolvimento dessa fase.

O nível de atividade física nas crianças tem demonstrado que a tecnologia tem ganhado espaço no mundo das crianças e vem diminuindo a atividade física na infância. As crianças vêm se tornando cada vez mais sedentárias por hábitos como assistir televisão, jogar vídeo games e usar computador. (MACHADO 2011, p.13)

Brincando, a criança constrói o seu próprio mundo. Os brinquedos são as ferramentas que contribuem para essa construção. É com eles que a criança começa a desenvolver seu senso criativo e sua habilidade para mudar o mundo. Está claro que o brinquedo tem um papel decisivo para transformar a criança de nossos dias em adultos maduros, criativos e autoconfiantes.

1.2 Teoria da Educação

Muitos teóricos da Educação tentaram explicar como funciona o desenvolvimento humano e se debruçaram sobre observações, tentando entender a evolução desde suas primeiras idades. Porém, para esse trabalho, foram escolhidos principalmente quatro teóricos, que são eles: Jean Piaget; Lev Vygotsky; Henri Wallon e Maria Montessori.

Jean Piaget, Suíça (1896–1980). Com formação inicial em Biologia, Piaget procurou utilizar os princípios biológicos na compreensão dos problemas epistemológicos. Psicólogo construtivista e pesquisador, procurava basear suas pesquisas em observações sistemáticas e no método clínico. Sua maior contribuição para educação foi a criação da Teoria do Desenvolvimento Cognitivo, descrevendo os estágios sequenciais do desenvolvimento infantil. Piaget dividiu o desenvolvimento cognitivo em quatro estágios principais: sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

No estágio sensório-motor (0–2 anos de idade), a cognição infantil localiza-se apenas no que as crianças podem perceber imediatamente pelos sentidos. Elas não têm um senso de permanência do objeto, acreditam que o objeto deixa de existir se for tirado de seu campo de visão. Só após os 9 meses de idade é que isso começa a mudar, pois a criança começa a mostrar sinais de pensamentos representativos, entendendo que se o objeto for escondido em baixo do lençol, pode ser encontrado se o lençol for levantado. À medida que ficam mais velhas, elas se tornam menos egocêntricas e menos concentradas em si mesmas. As primeiras representações mentais envolvem apenas elas mesmas, mas as subsequentes abrangem também outros objetos. Na transição para o estágio pré-operatório, a criança começa a ser capaz de pensar sobre pessoas e objetos que não são perceptivos naquele momento.

No estágio pré-operatório (2–7 anos de idade), a criança começa a desenvolver ativamente as representações mentais internas que se iniciaram no fim do estágio sensório motor. Com o pensamento representativo, chega a comunicação verbal. Entretanto, a comunicação é

amplamente egocêntrica. A criança fala o que está na sua mente sem se interessar muito com o que a outra pessoa diz. Muitos avanços do desenvolvimento cognitivo acontecem durante esse estágio. Nessa fase, a criança faz vários experimentos intencionais, com a linguagem e com objetos em seu ambiente, isso resulta em enormes acréscimos, no desenvolvimento conceitual e linguístico. Esse desenvolvimento ajuda a abrir caminhos cognitivos e a chegada do estágio operatório concreto. No final do estágio pré-operatório, a criança já possui uma fala bem desenvolvida e uma boa coordenação motora. Mas, segundo Piaget (1970), nessa fase a criança tem dificuldade de se colocar no lugar do outro. Atividades de construção são perfeitas para desenvolver na criança a quebra do pensamento egoísta, pois essa construção poderia ser dada de forma coletiva.

O estágio operatório concreto (7–11 anos de idade) seria a fase mais importante para nosso campo de estudo, pois é nessa transição que a criança começa a conceituar o mundo, entende regras e percebe que existe uma ordem para as coisas e aprende muito com a prática. O construir e o apropriar-se é muito importante para seu desenvolvimento, pois nessa faixa etária a criança já consegue entender para que serve cada objeto e também percebe que esses objetos podem ser reutilizados. A palavra concreto, fala muito sobre essa fase, pois, nesse momento, a criança tem um bom domínio sobre do que se apropria, o que pode e o que não pode e já possui uma pequena noção do perigo, tem um senso de justiça, sabe que objetos em forma de lâminas cortam e objetos pontiagudos furam, conseguem ver formas em coisas e têm domínio sobre algumas ferramentas, como tesouras, colas, fitas etc.

No estágio operatório formal (11 anos de idade em diante), a criança já consegue trabalhar com abstrações e símbolos que podem não ter formas concretas ou físicas. Nesse momento, ela já consegue se colocar no lugar do outro, imaginar como a outra pessoa pode ver ou entender uma determinada cena e a capacidade de usar a lógica formal e o raciocínio matemático. Além de toda essa evolução e sofisticação do processamento conceitual, o desenvolvimento linguístico continua a se desenvolver. Nessa fase, sua estrutura cognitiva alcança seu nível mais elevado de desenvolvimento e elas tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

A fase que realmente interessa dentro da nossa pesquisa é o final do estágio pré-operatória e o começo do operatório concreto, pois, nesse momento, a criança está passando por uma transição no seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Piaget (1970), nessa fase a criança já possui uma fala bem desenvolvida, uma pequena noção de perigo e precisa se relacionar com outras crianças. Pois nessa faixa etária, entre 6 e 10 anos de idade, a criança

ainda é bastante egocêntrica. O brinquedo tem uma função que não é a de trabalhar os sentidos. Nessa fase, os sentidos já estão bem desenvolvidos e a função do brinquedo é trabalhar as relações e o desenvolvimento do senso criativo, que precisa ser bastante estimulado.

Lev Vygotsky, Rússia (1896–1934). Inicialmente, formou-se em Direito; porém, durante esse curso, também frequentou os cursos de História e Filosofia. Dedicou parte de sua vida aos estudos de distúrbios de aprendizagem e de linguagem. Graduou-se em Medicina, demonstrou grande interesse pela psicologia acadêmica a partir de trabalhos envolvendo problemas de crianças com defeitos congênitos. Embora tenha tido curto período de vida, Vygotsky deixou uma grande herança teórica que foi silenciada por quase meio século, sendo acusado de idealista.

Um dos grandes pensadores do desenvolvimento humano acreditava que as crianças com algum tipo de deficiência deveriam interagir com outras que estivessem com o desenvolvimento normal, realizando a troca de saberes e experiências.

Ressaltando o papel da cultura no processo da cognição, que chama de processo de interação, Vygotsky (1984) diz que aquilo que parece individual na pessoa é, na verdade, resultado da construção da sua relação com o outro; o outro coletivo que regula a cultura. Afirma que o desenvolvimento está diretamente ligado à troca e que a ferramenta usada para isso é a Linguagem. Afirma que é na atividade prática que o indivíduo se desenvolve coletivamente, quando a pessoa se aproveita da linguagem e dos objetos físicos disponíveis em sua cultura, promovendo seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-culturais, produzidos ou já existentes em seu cotidiano.

Na sua obra, Vygotsky dá destaque para as relações do desenvolvimento e aprendizagem, fala que o aprendizado não acontece apenas dentro da escola, mas que o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no desenvolvimento. Para entender bem suas ideias, é fundamental se ater a quatro pensamentos-chave: Interação, Mediação, Internalização e Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky percebeu que, para melhorar o nível de aprendizagem, o indivíduo precisa interagir com o meio. Na Interação, o indivíduo aprende a partir de sua relação com o meio, na troca de informações e isso se dá por meio da linguagem. A linguagem é a ferramenta usada para a comunicação entre as partes, é ela que fará a Mediação entre o objeto e o que ele significa. A Internalização é o que significa cada palavra dita na linguagem, o que ela representa como informação. A Zona de desenvolvimento proximal é a parte em branco que existe entre o que a criança já é, sabe fazer

sozinha e aquilo que ela tem a potencialidade de vir a ser. Essa potencialidade tem relação com o outro, o que está próximo. É nesse momento que entra o papel do professor ou de uma pessoa mais experiente.

Vygotsky dá ênfase ao papel do educador no desenvolvimento intelectual da criança e cria o conceito de Mediação, descrito como uma experiência social que requer participação e colaboração. Fala que o professor precisa trabalhar com o grupo utilizando técnicas para motivar, facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de solidão do aluno. Mas, esse mesmo professor deve estar atento para permitir que o aluno construa seu próprio conhecimento.

Como a linha de pensamento de Vygotsky poderia contribuir com a pesquisa e qual relação ela teria com o brincar? O brincar faz parte do mundo imaginário da criança, é com ele que a criança pode realizar seus desejos e sonhos. O ato de brincar é uma ferramenta muito importante para o desenvolvimento, sendo bastante valorizado na Zona de desenvolvimento proximal. O brincar contribui no desenvolvimento da imaginação e na relação com o outro e com o ambiente.

Henri Wallon, França (1879–1962). Filósofo, médico, psicólogo, político e pensador da Educação. Atuou como médico na Primeira Guerra Mundial e também em instituições psiquiátricas. Na Segunda Guerra Mundial, atuou na resistência contra os alemães. Em 1925, iniciou um período de intensa produção literária, em que todos os seus livros são voltados para a psicologia da criança. Suas publicações servem como instrumentos de pesquisa para a Psicologia e a Educação até os dias de hoje.

Wallon afirmava que a afetividade faz parte do processo de aprendizagem da criança. Nunca especificou idades limites, mas acreditava em um desenvolvimento dialético e interacionista. Não colocou a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas descreveu três dimensões psíquicas (motora, afetiva e cognitiva) como igualmente importantes para o desenvolvimento do conhecimento.

Fundamenta quatro campos funcionais: movimento, emoções, inteligência e construção do eu. Para Wallon, afetividade é um determinante do desenvolvimento maior do que inteligência, e o processo de evolução da criança depende tanto da capacidade biológica quanto do ambiente, porque a dimensão biológica da criança fornece algumas ferramentas, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam.

Esse teórico também propôs cinco estágios de desenvolvimento; mas, para ele a passagem desses estágios não se dá de forma linear. Os cinco estágios de desenvolvimento sucedem-se em fases com predominância afetiva e cognitiva:

- 1- Impulsivo-Emocional: acontece no primeiro ano de vida. Nessa fase, a afetividade é o maior determinante no desenvolvimento do bebê, e essa experiência afetiva irá intermediar sua relação com o mundo físico.
- 2- Sensorio-Motor e Projetivo: ocorre até os 3 anos de idade. A aquisição da fala e da mobilidade, nessa fase, dá à criança uma autonomia de manipulação dos espaços e dos objetos. Com isso, ela passa a ter maior desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo projetivo refere-se ao fato de que a ação do pensamento precisa de gestos para se exteriorizar. O ato mental projeta-se em atos motores e se desenvolve a partir do ato motor.
- 3- Personalismo: ocorre dos 3 aos 6 anos de idade. Nessa fase tem-se a construção da consciência de si mediante as interações sociais. Nesse momento, a criança passa a ter mais interesse em entender o que se passa ao seu redor e pelas pessoas.
- 4- Categorical: nessa fase, a criança começa a desenvolver o interesse em conhecer os processos técnicos e intelectuais das coisas. Gasta tempo tentando entender como as coisas acontecem e funcionam ao seu redor. Seu maior objetivo é adquirir conhecimento e explorar o mundo ao seu redor.
- 5- Predominância Funcional: Nessa fase, ocorre pequenas definições e mudanças na personalidade. Essas mudanças ocorrem devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Questões pessoais, morais e existenciais são trazidas à tona.

Wallon é mais um dos teóricos que fortalece nosso pensamento sobre a importância do estímulo à criatividade no tempo certo. Para ele, as relações afetivas são determinantes no desenvolvimento da criança, pois a criança equilibrada emocionalmente irá se desenvolver com mais facilidade. Fala também sobre as fases do desenvolvimento e afirma que, na fase Categorical, a criança tem um grande interesse em entender os processos técnicos e intelectuais das coisas. Nesse processo, entra a construção do brinquedo, pois, além da criança possuir uma afetividade exacerbada por esse objeto, ela poderá fazer parte da construção da coisa que ela mais gosta e, com ela, trabalhar sua inteligência e sua criatividade.

Maria Montessori, Itália (1870–1952). Foi pedagoga, pesquisadora e médica, criadora do Método Montessori, que revolucionou o ensino da Educação infantil da sua época até os dias de hoje. Foi a primeira mulher na Itália a se formar em medicina; sofria grande

preconceito por ser mulher, mas, com muita competência e inteligência, passou por cima de quase todos os obstáculos. O que mais lhe interessava eram as doenças do sistema nervoso. Tinha um grande interesse pelos que eram chamados de anormais e foi uma das educadoras que rompeu com a ideia de que a criança é um adulto em miniatura.

Ela acreditava que, se fossem dadas as condições necessárias, a criança seria capaz de se desenvolver sem muita ajuda. O método desenvolvido tem como objetivo estimular o potencial criativo desde a primeira infância. Nele, o aprendizado se daria a partir do interesse da criança por determinado assunto, cabendo ao professor acompanhar o processo e detectar o modo particular de cada um manifestar seu potencial.

Defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, e que, por meio do toque, a criança explora e decodifica o mundo ao seu redor.

Não concordava com os métodos tradicionais de ensino, onde o professor é o centro das atenções. Em suas teorias, Montessori fala em autonomia da criança e diz que o professor não deveria intervir diretamente na atividade. Segundo Montessori, “O professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que sua missão positiva é educar” (1990, p. 169). Para ela o mestre não pode ser um modelador, mas sim, um espírito atento.

Como os outros teóricos da Educação, citados neste trabalho, Montessori reafirma a importância de ferramentas pedagógicas que podem auxiliar no desenvolvimento da criança. Entre essas ferramentas, em especial, os brinquedos. Montessori (1990) cita várias experiências de crianças que apresentavam problemas de comportamento, como a relação de duas irmãs em que tudo que uma fazia a outra tentava repetir. Tudo que uma pegava, a outra tentava pegar igual ou muito parecido. Se uma pegava o lápis de cor rosa, a outra só queria outro lápis se fosse de mesma cor; contudo, nas oficinas de construção de brinquedos, a menor começou a se interessar por objetos pelos quais a mais velha não apresentava nenhum interesse e, em pouco tempo, a mais nova estava totalmente independente de sua irmã. As experiências citadas por Montessori mostram a importância do brinquedo na vida da criança e da construção e do desenvolvimento pessoal e cognitivo.

1.3 Fundamentos da Criatividade

Muitos livros e autores falam sobre criatividade. Entretanto, a obra que traz de maneira clara e objetiva essas questões é o Manual da Criatividade, do autor mexicano Mauro

Rodriguez Estrada. Nascido em 1936, esse autor é a maior referência desta pesquisa no que se refere à criatividade. Seu modo claro de explicar o tema foi o que motivou a escolha.

Muito se fala sobre criatividade; porém, poucos são os que sabem sobre sua origem e seu desenvolvimento. A palavra criatividade origina-se do latim, do verbo creare, que quer dizer gerar ou produzir.

Muitos pensam que criar significa produzir algo novo, que nunca foi pensando ou feito antes. Estrada (1992) afirma que Albert Einstein (1879–1955) não fez nenhum experimento; utilizou informações conhecidas por todos os físicos e as interpretou (estruturou) de uma forma nova.

Todos somos, em princípio, criativos, mas essa criatividade vai sendo inibida num ambiente hipercrítico. A criatividade surge em ambientes permissivos. De fato, o caminho real em direção da criação é a brincadeira, por isso os adultos não deveriam envergonhar-se de brincar como crianças. (ESTRADA 1992, p. 10)

A criatividade é uma faculdade do cérebro humano que, apesar de ser um atributo natural, precisa ser estimulado para atingir seu potencial máximo.

Antigamente, chamávamos os criativos de gênios, talentosos, sábios, inventores, e os considerávamos homens inspirados pelos deuses. Hoje em dia, o termo vai se impondo e até entrando em moda; por exemplo, o mercado de trabalho atual não abre mão de ter ao seu lado pessoas criativas.

Segundo Estrada (1992), a criatividade pode ser avaliada em três graus ou níveis para o círculo afetivo do sujeito criador, e também pode ser dividida em valores.

No nível Elementar ou de Interesse Pessoal e Familiar, em um ato de criatividade o indivíduo se beneficia ou as pessoas próximas. Esse nível de criatividade é o mais comum e está ligado à resolução de pequenos problemas pessoais. Por exemplo, o indivíduo observou que a sua caixa de descarga usava muita água, então pensou que se colocasse dentro da caixa de descarga uma garrafa de dois litros cheia de água, diminuiria o nível de água. Com essa ideia, ele, conseguiu diminuir sua conta de água em quase 30%. Ou, como o homem que criou sua própria usina de energia. Essas ideias beneficiaram a eles mesmos e a seus familiares.¹

¹ Vídeos que dão exemplos práticos do grau elementar ou de interesse pessoal e familiar da criatividade: <<https://www.youtube.com/watch?v=4H6uuBGR6vU>> e <https://www.youtube.com/watch?v=DK4IJIJg_OE>

O nível Médio ou de Ressonância no Trabalho ou na Profissão é quando o indivíduo, em um ato de criatividade, cria algo que beneficia grupos maiores, como a comunidade, a empresa ou outros. Esse nível de criatividade não é tão comum quanto o nível elementar, pois utiliza um desgaste de energia muito maior para ser colocado em prática. Exemplo: um jovem da Universidade Estadual de Londrina (UEL) criou um aplicativo que auxilia toda a comunidade universitária, com informações de horário do ônibus, o cardápio do restaurante universitário (RU), portal do estudante, renovação dos empréstimos de livros da biblioteca, controle de passagens, entre outros serviços.²

O nível Superior ou da Criação Transcendente e Universal é quando o indivíduo ou mais indivíduos se unem em um ato de criatividade. Criam algo que beneficia um determinado grupo em nível global. Esse nível de criatividade é ainda menos comum e, geralmente, é produzido por mais de uma pessoa. Por exemplo, uma jovem cientista brasileira ajuda a criar uma plataforma mundial sobre alimentação. Ela colaborou no desenvolvimento de um banco de dados inédito sobre o consumo global de alimentos em nível individual.³

A criatividade também pode ser dividida em valores:

Verdade – atividades que giram em torno da verdade; as Ciências.

Beleza – atividades que giram em torno da beleza, as Belas Artes e a Estética.

Utilidade – atividades que buscam a utilidade e as tecnologias.

Bondade – atividades que buscam a bondade; são as relações humanas em seu sentido mais amplo.

Muitos são os adjetivos ligados à criatividade, como genialidade, talento, intuição, invenção, inovação, fantasia, dom etc. Entretanto, uma pessoa considerada criativa em um determinado aspecto, pode não ser criativa em muitos outros. Um homem pode ser muito criativo como artista, mas pode não ser na solução dos seus problemas pessoais. Outro pode ser um criativo compositor, mas sem nenhuma criatividade nas suas relações humanas.

Os seres humanos são capazes de criar de forma intencional, e é isso que os diferencia dos demais seres.

² Vídeos que dão exemplo ao nível médio da criatividade: <<https://www.youtube.com/watch?v=8p-USH3X1sg>>

³ Vídeo que dá exemplo ao nível superior da criatividade: <<https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/09/15/jovem-cientista-brasileira-ajuda-a-criar-plataforma-mundial-sobre-alimentacao.ghtml>> Acesso dia 05/10/2018

Teóricos se debruçaram por anos de pesquisas para acompanhar o ser humano em seu desenvolvimento, e perceberam que a própria substância da cultura e do progresso é a criatividade. Sem ela, estaríamos nos primórdios da Idade da Pedra,⁴ vivendo na selva e comendo raízes.

Estrada (1992) afirma que na Antropologia Documental não há uma só história, cultura ou povo, por mais simples tecnologicamente que seja, que não leve em sua cultura um inconfundível rastro de originalidade.

Mas, se alguém duvida da capacidade de criação do ser humano, é só olhar para as crianças brincando, pois é fácil perceber como elas transcendem a realidade; uma caixa de papelão se transforma em um carro, pedaços de madeira viram bonecos, a vassoura da mãe vira um cavalo alazão e uma folha de caderno se transforma em um avião.

Para as crianças acima de seis anos, os brinquedos têm um objetivo específico. Devem estimular a criatividade, o raciocínio lógico, a imaginação, os conceitos matemáticos etc. A criança deve ser incentivada a atingir o seu máximo potencial criativo; essa é uma ferramenta que lhe vai ser útil durante toda a sua vida e que deve desde cedo ser motivada.

⁴ A Idade da Pedra é o período da Pré-História durante o qual os seres humanos criaram ferramentas de pedra. Além desse material outros também foram utilizados, mas a pedra foi utilizada para fabricar ferramentas e armas, de corte ou percussão.

2 A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIATIVIDADE

Neste capítulo, são apresentadas duas escolas públicas e duas particulares, com o objetivo de observar como os professores têm trabalhado o estímulo ao senso criativo. Quais ferramentas têm sido utilizadas e a importância que é dada à criatividade.

2.1 Observação da Aplicação das Atividades com Brinquedos como Ferramenta Pedagógica e de Estímulo ao Senso Criativo nas Escolas

Essa pesquisa foi realizada em quatro escolas, sendo duas públicas e duas particulares. O objetivo dessa escolha foi fazer uma análise comparativa entre a educação no setor público e privado, ver como os espaços são preparados e observar como os professores desses dois setores têm trabalhado, quais ferramentas eles têm utilizado e a importância que estão dando ao estímulo à criatividade. Também foi observado se as escolas possuíam espaços específicos para as crianças brincarem, se possuem brinquedos e quais e como esses brinquedos são usados.

Todas as visitas foram formalmente autorizadas pelas diretorias das escolas e os professores foram liberados para participar de uma entrevista. Os espaços escolares também foram fotografados.

A entrevista foi realizada com o objetivo de observar como as escolas e os professores têm se preocupado em trabalhar o desenvolvimento criativo dos alunos. As perguntas se voltam para o espaço escolar, para a metodologia aplicada em sala de aula pelos professores e para a importância que os mesmos têm dado à criatividade.

A entrevista possui sete perguntas, as primeiras direcionadas à estrutura escolar e as outras direcionadas às metodologias aplicadas pelos professores.

2.1.1 Pesquisa feita em escolas públicas

Pesquisa realizada na Escola Municipal Manuel Chaves da Costa, no dia 25 de setembro de 2018. A escola localiza-se à rua Frei Serafim, Loteamento Nazaré, Camaragibe/PE.



Figura 1. Escola Municipal Manuel Chaves da Costa.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Solicitou-se à diretoria da escola que fosse autorizada a realização de uma pesquisa com o objetivo de observar como a escola trabalha a utilização de brinquedos em sala de aula, se possui espaços específicos para brincadeiras e quais ferramentas os professores utilizam para trabalhar o desenvolvimento da criatividade.

Foi solicitado que a escola disponibilizasse alguém que fizesse parte do corpo docente, de preferência formado em Artes ou que lecionasse Artes, para participar de uma entrevista. A entrevista foi aplicada na secretaria da escola. Todas as perguntas e respostas foram gravadas em áudio, com autorização da própria entrevistada.

A professora entrevistada leciona em dois turnos, 4º e 5º ano do fundamental I; trabalha com crianças entre 9 e 10 anos de idade, onde ensina todas as disciplinas como professora polivalente.

A entrevista possui sete perguntas, as primeiras direcionadas ao espaço escolar e as seguintes, à metodologia aplicada em sala de aula.

A seguinte entrevista foi direcionada à escola e aos professores:

1 - A escola possui ou já possuiu brinquedoteca? Se sim, que tipo de brinquedos?

Fala do professor (a): “A escola possui sete salas e dois turnos, manhã e tarde. São duas salas para Educação Infantil e cinco para Educação Fundamental I. A escola não disponibiliza nenhuma sala apenas para brinquedos. Mas possui alguns brinquedos lúdicos, como bola, corda e damas, que foram produzidas por eles mesmos”.

2 - A escola permite que crianças tragam seus próprios brinquedos para alguma aula ou em algum dia da semana? Como as crianças reagem em sala de aula com esses objetos?

Fala do professor (a): “Permitimos sem restrição que as crianças tragam seus brinquedos, apenas orientamos que utilizem os brinquedos quando forem brincar. Eles podem trazer o brinquedo qualquer dia da semana, sempre trazem; hoje mesmo, se você for na sala, vai ver crianças com carrinhos e bonecos. Mas na hora da aula é pedido que eles guardem”.

3 - A escola utiliza ou já utilizou brinquedos com fins pedagógicos?

Fala do professor (a): “Apenas com fins pedagógicos não, mas a algum tempo atrás, trabalhamos a confecção de jogos de tabuleiro. Nesse trabalho eles trouxeram tampas de garrafas pets para fazerem as peças, e eles mesmos desenharam e pintaram os tabuleiros”.

4 - Existe na escola alguma matéria que estimule a construção de alguma coisa ou algum objeto? Que tipo e com quais objetivos?

Fala do professor (a): “Só em Arte que eles constroem alguma coisa, por exemplo, a algum tempo atrás eu os pequei e os levei para a parte de trás da escola e lá fizemos uma oficina de chalopinhas⁵ de papel, eles adoraram se divertiram muito, não imaginavam que uma pequena pipa feita só de papel poderia voar. Inclusive nessa aula um dos alunos nos ensinou como fazer pipa de paleta de coco. Nosso principal objetivo era se divertir e nos divertimos muito”.

5 - Qual a dinâmica de suas aulas de Arte na escola?

Fala do professor (a): “A aula de Arte geralmente é como as outras, falamos de História da Arte, mostramos imagens, aplicamos provas e fazemos trabalhos artísticos. Só nos períodos de festas é que trabalhamos com eles nas confecções de máscaras, bandeirinhas entre outras coisas”.

⁵ Pequena pipa, feita apenas com papel.

6 - Qual a formação do docente que leciona a matéria de Arte?

Fala do professor (a): “Sou Formada em Pedagogia, especialista em Docência do Ensino Superior”.

7 - A escola possui jogos lúdicos? Se sim, como as crianças interagem com esses jogos?

Fala do professor (a): “A escola possui alguns brinquedos, mas são poucos. Temos algumas damas que eles confeccionaram, temos bola, corda, bambolês e um pequeno balanço. Eles usam pouco os brinquedos da escola”.

Considerações do pesquisador sobre a Escola Municipal Manuel Chaves da Costa:

Essa escola municipal funciona em dois turnos, com 5º e 6º ano da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

O objetivo da pesquisa foi observar como a escola ou os professores trabalham o estímulo à criatividade, quais ferramentas eles utilizam e que importância é dada a criatividade.

Observou-se que a escola não dá tanta importância ao desenvolvimento criativo das crianças, não possui espaços recreativos e nem salas preparadas para trabalhar a criatividade, porém os professores se esforçam muito em preencher esse vazio da estrutura escolar que não ajuda.

A aula que a professora fez sobre chalopinhas, fora da sala de aula, é a prova de que o aluno também tem conhecimento para trocar com professores e amigos e que esse tipo de aula ajuda na sua relação com os professores e com os demais colegas. Inclusive, a professora narrou a experiência do dia da construção das pequenas pipas de papel, com muita emoção nos olhos, como quem estivesse falando de um dia maravilhoso.

As próprias imagens apresentadas mostram o quanto as crianças se divertiram nesse dia. É se divertindo e brincando que elas se desenvolvem. Segundo Montessori (1990), o professor deve orientar o aluno sem que ele sinta muito a sua presença, de modo que esteja sempre pronto para prestar a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e seu desenvolvimento.



Figura 2. Crianças empinando chalopinhas de papel.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 3. Crianças correndo com suas chalopinhas de papel.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 4. Menino ensinando o amigo a fazer pipa.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 5. Menino ensinando aos amigos a fazerem pipas.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Pesquisa realizada na Escola Municipal Jardim Primavera, no dia 26 de novembro de 2018. A escola está localizada à Avenida Samuel Mac Dowell, Jardim Primavera, Camaragibe/PE.



Figura 6. Escola Municipal Jardim Primavera.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Solicitou-se à diretoria da escola que fosse autorizada a realização de uma pesquisa com o objetivo de observar como a escola trabalha a utilização de brinquedos em sala de aula, se possui espaços específicos para brincadeiras e quais ferramentas os professores utilizam para trabalhar o desenvolvimento da criatividade.

Foi solicitado que a escola disponibilizasse alguém que fizesse parte do corpo docente, de preferência formado em Artes ou que lecionasse Artes, para participar de uma entrevista. A entrevista foi aplicada na secretaria da escola. Todas as perguntas e respostas foram gravadas em áudio, com autorização da própria entrevistada.

A professora foi liberada e a entrevista aconteceu dentro da secretaria, toda a entrevista foi gravada em áudio, com a autorização da professora.

A seguinte entrevista foi direcionada à escola e aos professores:

1 - A escola possui ou já possuiu brinquedoteca? Se sim, que tipo de brinquedos?

Fala do professor (a): “Não possui, mas a gente criou agora no pátio um espaço como se fosse um jogo, fica no chão, é bastante interessante pois nele possui o alfabeto, os números, eles brincam e ao mesmo tempo aprendem”.

2 - A escola permite que crianças tragam seus próprios brinquedos para alguma aula ou em algum dia da semana? Como as crianças reagem em sala de aula com esses objetos?

Fala do professor (a): “Sim, nas sextas-feiras a gente pede para elas trazerem, pois interagem bastante quando trazem os brinquedos. A criança não pode brincar só, então vai buscar a amiga ou o amigo para brincar, com isso existe uma interação maior entre eles”.

3 - A escola utiliza ou já utilizou brinquedos com fins pedagógicos?

Fala do professor (a): “Sim, até na matemática, a matemática é muito boa para utilizar brinquedos, usamos tampinhas de garrafas, palitos de picolé principalmente quando queremos ensinar sobre quantidade, utilizamos sempre os brinquedos e essas ferramentas ajudam bastante no aprendizado”.

4 - Existe na escola alguma matéria que estimule a construção de alguma coisa ou algum objeto? Que tipo e com quais objetivos?

Fala do professor (a): “Esse tipo de construção nós temos em artes, eles criam os brinquedinhos que eles gostam muito, tipo o vai e vem de garrafa pet e outros que eles gostam, procuramos não dá os presentes prontos, nós preferimos que eles construam, sempre digo para eles que ao invés de jogarem a garrafa pet fora porque vocês não constroem com ela um brinquedo”.

5 - Qual a dinâmica de suas aulas de Arte na escola?

Fala do professor (a): “Nas minhas aulas, primeiro eu trago uma proposta, essa proposta a gente pode mudar a direção dependendo do que o aluno quer, o que ele gostaria de fazer daquela atividade, às vezes até modificamos”.

6 - Qual a formação do docente que leciona a matéria de Arte?

Fala do professor (a): “Sou formada em Pedagogia, Magistério e Psicopedagogia”.

7 - A escola possui jogos lúdicos? Se sim - Como as crianças interagem com esses jogos?

Fala do professor (a): “A escola possui alguns jogos e brinquedos, jogo da memória, damas, dominó entre outros. Eles sempre usam os brinquedos e gostam bastante”.

Considerações do pesquisador sobre a Escola Municipal Jardim Primavera:

Ouve certa dificuldade em obter a liberação dessa escola. A diretoria disse que só poderia ser feito a pesquisa se houvesse a autorização da Secretaria de Educação de

Camaragibe, foi necessário ir três vezes à secretaria até conseguir, obter a liberação, por esse motivo essa foi a última escola a ser pesquisada.

No dia da pesquisa, uma professora foi encaminhada para participar da entrevista. Formada em Pedagogia e Psicopedagogia. É uma professora polivalente e ensina crianças do segundo ano do fundamental.

A escola tem uma estrutura básica, com pouco espaço, mas tenta fazer do pouco espaço que tem um lugar de desenvolvimento. Na entrada da escola o piso é pintado com uma brincadeira lúdica, onde as crianças precisam ir pulando até o final do jogo.

A escola também possui jogos lúdicos e vários brinquedos; a professora falou que dá muitas folhas em branco para eles desenharem e que ganharam do governo cadernos de desenhos. Ela citou que nas sextas-feiras permite que eles tragam seus brinquedos e os usa como ferramenta pedagógica para trabalhar a interação entre eles.

Citou casos de algumas crianças muito criativas em sala de aula e falou que tenta estimular o máximo para que eles construam brinquedos com materiais recicláveis.

A professora entrevistada mostrou bastante interesse em trabalhar o desenvolvimento criativo de seus alunos e disse que sempre está aberta a trabalhar com novas ferramentas que a ajude nesse aspecto.

Segundo Montessori (1990), para ajudar uma criança, é necessário fornecer-lhe um ambiente que lhe permita desenvolver-se livremente. Esse ambiente pode ser na escola ou na família, mas ele precisa existir.

Essa é uma escola que aparentemente se esforça para trabalhar todas as competências da formação de seus alunos, mesmo encontrando em sua frente dificuldades.



Figura 7. Pintura no Pátio, entrada da Escola Municipal Jardim Primavera.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018)

2.1.2 Pesquisas feitas em escolas particulares

Pesquisa realizada no Centro Educacional Professora Jovelina, no dia 5 de outubro de 2018. A escola está localizada à Av. Samuel Mac Dowell, Jardim Primavera, Camaragibe/PE.



Figura 8. Centro Educacional Professora Jovelina.

Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Solicitou-se à diretoria da escola que fosse autorizada a realização de uma pesquisa com o objetivo de observar como a escola trabalha a utilização de brinquedos em sala de aula, se possui espaços específicos para brincadeiras e quais ferramentas os professores utilizam para trabalhar o desenvolvimento da criatividade.

Foi solicitado que a escola disponibilizasse alguém que fizesse parte do corpo docente, de preferência formado em Artes ou que lecionasse Artes, para participar de uma entrevista. A entrevista foi aplicada na secretaria da escola. Todas as perguntas e respostas foram gravadas em áudio, com autorização da própria entrevistada.

Diferente do que foi solicitado, foram liberadas três professoras de séries diferentes para participarem da entrevista, porém as perguntas direcionadas à escola não foram repetidas, já que as respostas provavelmente seriam as mesmas. A entrevista foi realizada na biblioteca da escola.

Não vamos citar as respostas das três, usaremos apenas a entrevista da professora Ana Lúcia, pois as respostas foram muito parecidas, já que o questionário tem o mesmo conteúdo.

A seguinte entrevista foi direcionada à escola e aos professores:

1 - A escola possui ou já possuiu brinquedoteca? Se sim, que tipo de brinquedos?

Fala do professor (a): “Sim. A escola tem espaços para brinquedos dentro das próprias salas de aula e também possui uma sala para as crianças brincarem. Os brinquedos são colocados dentro do espaço conforme a série e a idade das crianças”.

2 - A escola permite que crianças tragam seus próprios brinquedos para alguma aula ou em algum dia da semana? Como as crianças reagem em sala de aula com esses objetos?

Fala do professor (a): “Sim, permitimos. Mas isso só acontece na sexta-feira. Nesse dia todas as crianças podem trazer seus brinquedos de casa, no horário de aula pedimos para que eles guardem seus brinquedos, mas depois de fazerem as tarefas ficam liberados para brincar. Dentro da sala também tem brinquedos e eles podem pegar os brinquedos da escola”.

3 - A escola utiliza ou já utilizou brinquedos com fins pedagógicos?

Fala do professor (a): Sim, a escola utiliza-se de brinquedos com essa finalidade. Eu, por exemplo, utilizo todos os brinquedos. Todos que usamos são lúdicos: jogos, brinquedos de montar, entre outros desse tipo.

4 - Existe na escola alguma matéria que estimule a construção de alguma coisa ou algum objeto? Que tipo e com quais objetivos?

Fala do professor (a): Sim, principalmente a de Arte. Certa vez eu trouxe um monte de garrafas pets para construirmos alguns objetos. A diretora achou um pouco ruim, porque o material iria ocupar muito espaço, mas falei com ela e guardamos em uma sala separada. Fizemos vários objetos com as garrafas e foi muito divertida. O objetivo principal era trabalhar com eles a participação em grupo, organização e estimular a criatividade.

5 - Qual a dinâmica das suas aulas de Arte na escola?

Fala do professor (a): Na aula de Arte nós brincamos, contamos algumas histórias, construímos coisas, desenhamos e pintamos. São aulas sempre muito divertidas.

6 - Qual a formação do docente que leciona a matéria?

Fala do professor (a): “Sou formada em Pedagogia”.

7 - A escola possui jogos lúdicos? Se sim - Como as crianças interagem com esses jogos?

Fala do professor (a): A escola possui quadra esportiva, bolas de vôlei, futsal, basquete, cordas, balanço, escorrego, xadrez, damas e muitos outros brinquedos. A escola também tem aulas de computação, xadrez e atividades esportivas. As crianças têm acesso a todos esses materiais, mas sempre com a supervisão de profissionais da casa.

Considerações do pesquisador sobre a escola Centro Educacional Professora Jovelina:

Uma das professoras entrevistadas se identificou bastante com o trabalho. Amou o tema e disse que teve uma infância muito divertida, que fazia parte de uma família grande e que também não teve acesso a brinquedos na infância. Ela e os irmãos faziam seus próprios brinquedos. Falou que essa fase também foi muito importante no seu desenvolvimento e que ficava triste porque as crianças de hoje em dia não têm mais esse tipo de infância.

A outra professora que lecionava crianças com idades entre 10 e 11 anos, explicitou que, na faixa etária que ela ensinava, as crianças não mais se interessam por brinquedos manuais e sim por eletrônicos. Ela admitiu não ter muita experiência em ensinar Artes, embora o fizesse.

A última professora entrevistada, pareceu ser mais preparada, pois demonstrava em sua fala um amor muito grande pelos alunos e pela Educação. Ela tinha certo brilho no olhar quando falava de suas aulas. Revelou que chegou até a comprar uma briga com a direção da escola para poder oferecer certo conteúdo e que adora inovar e está sempre preocupada em trabalhar a criatividade das crianças.

A Escola possui uma boa estrutura, salas bem equipadas com uma boa quantidade de alunos por sala e professores aparentemente bem preparados. Possui quadra poliesportiva, pátio, cantina, sala de informática e biblioteca. A escola não possui áreas abertas, nem áreas verdes.

As próximas fotos apresentadas serão de trabalhos realizados por professores em conjuntos com alunos, utilizando materiais recicláveis. Essa prática aconteceu na escola em uma aula de arte.



Figura 9. Brinquedos produzidos pelas crianças na aula de arte, com materiais recicláveis.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 10. Brinquedos produzidos pelas crianças na aula de arte, com materiais recicláveis (toda a oficina foi orientada).
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Pesquisa realizada na Escola Internacional de Aldeia (EIA), no dia 5 de outubro de 2018. A escola está localizada à PE 027nokm-7, Estrada de Aldeia, Camaragibe/PE.



Figura 11. Escola Internacional de Aldeia.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Solicitou-se à diretoria da escola que fosse autorizada a realização de uma pesquisa com o objetivo de observar como a escola trabalha a utilização de brinquedos em sala de aula, se possui espaços específicos para brincadeiras e quais ferramentas os professores utilizam para trabalhar o desenvolvimento da criatividade.

Foi solicitado que a escola disponibilizasse alguém que fizesse parte do corpo docente, de preferência formado em Artes ou que lecionasse Artes, para participar de uma entrevista. A entrevista foi aplicada na secretaria da escola. Todas as perguntas e respostas foram gravadas em áudio, com autorização da própria entrevistada.

A autorização foi dada, levado onde o professor de artes estava em aula. Os alunos estavam ensaiando uma apresentação de um teatro de mamulengos e os bonecos do teatro foram confeccionados pelos próprios alunos.

A seguinte entrevista foi direcionada à escola e aos professores:

1 - A escola possui ou já possuiu brinquedoteca? Se sim, que tipo de brinquedos?

Fala do professor (a): “A escola não possui uma sala específica para as crianças brincarem, antigamente existia uma sala que era de contos de fada, nessa sala tinha fantasias, tinha uma casa, hoje em dia não existe mais”.

2 - A escola permite que crianças tragam seus próprios brinquedos para alguma aula ou em algum dia da semana? Como as crianças reagem em sala de aula com esses objetos?

Fala do professor (a): “Na escola toda sexta-feira é dia de brinquedo e dentro da sala de aula tem muitos brinquedos, na sexta eles são liberados para levarem seus próprios brinquedos”.

3 - A escola utiliza ou já utilizou brinquedos com fins pedagógicos?

Fala do professor (a): “A escola utiliza jogos com fins pedagógicos, sempre utilizou nas aulas de matemática, nas aulas de arte, sempre usa o jogo, faz parte do fazer pedagógicos”.

4 - Existe na escola alguma matéria que estimule a construção de alguma coisa ou algum objeto? Que tipo e com quais objetivos?

Fala do professor (a): “Na escola existe uma sala chamada sala Make, que vamos para lá para produzir, coisas que queremos fazer em nossas aulas ou vamos com os meninos para que eles produzam objetos e coisas”.

5 - Qual a dinâmica de suas aulas de Arte na escola?

Fala do professor (a): “A dinâmica da minha aula de arte é o seguinte, para mobilizar eles, para estimular, geralmente eu começo com uma coisa mais lúdica, com um vídeo, música. Algo que dê mobilidade, gosto muito de usar jogos, principalmente jogos eletrônicos, eu criei um RPG, que é uma caça a um quadro perdido, e só depois é que a gente começa a discussão de conteúdos dependendo do artista que a gente for trabalhar. Também peço que eles façam textos e o próprio fazer artístico, a pintura, o desenho”.

6 - Qual a formação do docente que leciona a matéria de Arte?

Fala do professor (a): “Sou Formado em licenciatura em educação artística, com habilitação em artes plásticas”.

7 - A escola possui jogos lúdicos? Se sim - Como as crianças interagem com esses jogos?

Fala do professor (a): “A escola possui muitos brinquedos e muitos jogos, mas isso vai diminuindo à medida que as séries vão ficando mais avançadas, quando eles vão chegando no oitavo ano e no nono ano isso diminui bastante, eu estimulo esse brincar no celular, criando jogos que eles podem usar o celular ou para responder perguntas ou ir em busca de pistas para desvendar algum mistério”.

Considerações do pesquisador sobre a Escola Internacional de Aldeia (EIA):

Encaminhado a uma sala onde o professor de artes estava em plena atividade, foi presenciado crianças ensaiando para um teatro de mamulengos, o mais interessante é que os bonecos da peça foram produzidos por eles mesmos. Saindo da sala o professor, encaminhei-me para outra sala, onde ele mostrou várias coisas construídas pelas crianças e até uns robôs.

A escola também trabalha com robótica. O professor de artes gosta de trabalhar

usando a tecnologia, falou que existe muitos brinquedos na escola e que na sexta-feira é permitido que as crianças tragam seus próprios brinquedos. É uma grande escola, que possui vários espaços, como, quadra poliesportiva, piscina, várias áreas de lazer, biblioteca e muitos outros espaços.

É uma escola que se preocupa em trabalhar a criatividade, porém a grande maioria de suas atividades com essa finalidade são orientadas.



Figura 12. Mamulengos feito pelas crianças.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018)

2.2 Análises das visitas nas escolas públicas e particulares

Objetivo principal desta pesquisa nas escolas era observar como a proposta da ação prática do fazer brinquedos poderia ser aplicada nas escolas públicas e privadas. Qual a importância que os dois seguimentos dão ao estímulo a criatividade e quais as ferramentas os professores têm utilizado para trabalhar esse desenvolvimento. Também foram analisadas as estruturas dos espaços escolares e se seria possível introduzir esse tipo de aula prática no espaço escolar Público e Privado.

Observou-se duas realidades diferentes. Nas escolas públicas, foi atestado pouco espaço e muitos alunos. É muito difícil para um professor que pretende fazer algo diferente colocar em prática suas ideias, pois as escolas não oferecem a estrutura para inovar ou trabalhar novas pedagogias, onde só resta o básico para ser trabalhado. Mas, ainda assim, percebe-se um esforço muito grande por parte dos professores e da diretoria em fazer o melhor.

Nas escolas particulares visitadas a realidade é um pouco diferente. Existe uma preocupação em trabalhar o desenvolvimento criativo e salas equipadas para tal; laboratórios, ateliês adaptados para aulas de Arte. Alguns professores com formação específica, salas com brinquedos e jogos, espaços para correrem e brincarem.

Em uma das escolas particulares visitadas, no dia da visita o pesquisador foi levado a uma sala onde crianças estavam ensaiando para uma apresentação de um teatro de mamulengos e os bonecos foram feitos por eles.



Figura 13. Teatro de mamulengos.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Durante as entrevistas tanto nas escolas públicas como particulares, foi identificado poucos momentos em que os professores trabalhavam a autonomia das crianças, geralmente as aulas eram orientadas e o professor era a pessoa que possuía o conhecimento.

Identificou-se que a faceta do desenvolvimento espontâneo e não orientada é uma responsabilidade que tem sido atribuído à família e não à escola, sendo que a família não está fazendo esse papel, então as escolas tanto particulares quanto as públicas poderiam ficar com mais esse encargo.

Independentemente de suas modificações no decorrer da história, a escola foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber sistematizado. Isto significa dizer que é o lugar onde, por princípio, é veiculado o conhecimento que a sociedade julga necessário transmitir às novas gerações. (MEC, Consed, 2009)

Quando a criança brinca de construir, ela não está só brincando, ela está se desenvolvendo e o desenvolvimento cognitivo da criança também é papel da escola. Quando a criança constrói algo sozinha, sem ajuda do orientador, ela desenvolve seus próprios conhecimentos, pois trabalha sua autonomia e sem autonomia a criança será um adulto que só fará o que lhe é pedido.

O Conto de Helen Barckley (2010) (A Flor Vermelha do Caule Verde), deixa claro e de forma ilustrativa mostra como o professor pode causar uma deficiência na formação do indivíduo, quando não permite que o mesmo desenvolva suas próprias habilidades. O Conto nos diz o seguinte:

Era uma vez um menino. Ele era bastante pequeno e estudava numa grande escola.

Mas, quando o menino descobriu que podia ir à escola e, caminhando, passar através da porta ficou feliz. E a escola não parecia mais tão grande quanto antes. Certa manhã, quando o menininho estava na aula, a professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menino. Ele gostava de fazer desenhos. Podia fazê-los de todos os tipos: leões, tigres, galinhas, vacas, barcos e trens. Pegou então sua caixa de lápis e começou a desenhar. Mas a professora disse:

– Esperem. Ainda não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, desenharemos flores.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar flores. E começou a desenhar flores com seus lápis cor-de-rosa, laranja e azul. Mas a professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como fazer. E a flor era vermelha com o caule verde. Num outro dia, quando o menininho estava em aula ao ar livre, a professora disse:

– Hoje faremos alguma coisa com barro.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de barro. Ele podia fazer todos os tipos de coisas com barro: elefantes, camundongos, carros e caminhões. Começou a juntar e a amassar a sua bola de barro. Mas a professora disse:

– Esperem. Não é hora de começar. E ele esperou até que todos estivessem prontos.

– Agora, disse a professora, faremos um prato.

– Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de fazer pratos de todas as formas e tamanhos. A professora disse:

– Esperem. Vou mostrar como se faz. E ela mostrou a todos como fazer um prato fundo. Assim, disse a professora, podem começar agora.

O menininho olhou para o prato da professora. Então olhou para seu próprio prato. Ele gostava mais de seu prato do que do da professora. Mas não podia dizer isso. Amassou o seu barro numa grande bola novamente e fez um prato igual ao da professora. Era um prato fundo. E, muito cedo, o menininho aprendeu a esperar e a olhar, e a fazer as coisas exatamente como a professora fazia. E, muito cedo, ele não fazia mais as coisas por si mesmo. Então aconteceu que o menino e sua família mudaram-se para outra casa, em outra cidade, e o menininho teve que ir para outra escola. No primeiro dia, ele estava lá. A professora disse:

– Hoje faremos um desenho.

– Que bom! Pensou o menininho. E ele esperou que a professora dissesse o que fazer. Mas a professora não disse. Ela apenas andava pela sala. Então, veio até ele e falou:

– Você não quer desenhar? – Sim, disse o menininho. O que é que nós vamos fazer?

– Eu não sei até que você o faça, disse a professora.

– Como eu posso fazer? Perguntou o menininho. – Do jeito que você quiser fazer.

Respondeu a professora.

– De que cor? Perguntou o menininho.

– Se todos fizerem o mesmo desenho e usarem as mesmas cores, como eu posso saber quem fez o quê e qual o desenho de cada um?

– Eu não sei, disse o menininho. E ele começou a desenhar uma flor vermelha com caule verde.

O conto apresentado possui uma relação muito forte com a pesquisa, principalmente quando se refere à folha em branco e a construção de um objeto feito de argila, a folha e a argila são elementos com formas indefinidas, quantas possibilidades existem de coisas que poderiam ser feitas com esses objetos? A professora da história tinha em suas mãos uma grande ferramenta para trabalhar a criatividade e a autonomia das crianças, mas ao invés de fazer isso, ela fez o inverso. Retornamos as palavras de Montessori quando ela diz que “O professor jamais deve esquecer-se de que é um mestre e que sua missão positiva é educar. O mestre não pode ser um modelador, mas sim um espírito atento”. (1990, p. 169).

Quanto ao contexto escolar seja ele favorável ou não, o mestre deve usar sua criatividade, ter a preocupação de criar um ambiente ideal que favoreça o afloramento das ideias e usar em suas aulas objetos que trabalhem as possibilidades. A entrevista aplicada em sala de aula mostrou que existe sim uma certa preocupação por parte dos professores em trabalhar o lado criativo dos alunos, porém novas possibilidades além das que eles já trabalham podem ser aplicadas para o desenvolvimento das crianças.

Esse desenvolvimento as acompanhará aonde quer que elas forem e serão adultos mais independentes, destemidos e criativos.

3 A CONSTRUÇÃO, O BRINQUEDO E A CRIATIVIDADE

Este capítulo mostra como aconteceu a oficina de construção de brinquedos. Em uma sala com um número variado de objetos, foi pedido que as crianças tentassem construir algo para brincarem, sem a orientação do mediador. Eles naturalmente tentaram construir seus brinquedos e o resultado dessa construção foi observado.

3.1 Aplicação das oficinas

Brincar é o que as crianças mais gostam de fazer. Segundo Montessori (1990), é brincando que elas aprendem, desenvolvem-se e interagem com outras, construindo seus próprios brinquedos a criança trabalha sua autonomia e sua criatividade.

O papel do pesquisador, nessa parte do trabalho, foi criar o ambiente favorável, ajudar se fosse solicitado e observar. O espaço foi escolhido e as crianças foram convidadas e, durante uma semana, a oficina foi realizada. Uma quantidade variada de material foi disponibilizada, como palito de picolé, emborrachado, isopor, garrafas pet, lata de leite, caixas de vários tamanhos, massa de modelar, massa de biscoito, tintas, lápis de cor, lápis hidrocor, pincéis, entre muitos outros.

Foram convidadas onze crianças, do bairro Jardim Primavera, mas apenas nove compareceram. Sabemos que essa quantidade não representa uma sala de aula nos dias de hoje, mas a principal observação foi o comportamento das crianças. Também sabemos que nas salas as idades são parecidas; porém, na oficina as idades foram entre 5 e 11 anos. Várias observações foram feitas diante dessa variação de idade, porém, o tempo de uma semana foi pouco para perceber a evolução das crianças.

3.1.1 A Oficina prática e as observações

A oficina aconteceu durante a noite, no espaço do departamento infantil da Igreja Adventista, das 19:0h às 20h30min, do dia 5 ao dia 9 de novembro. As crianças participantes foram: Maria Cecília (5 anos), Safira Santos (5 anos), Luiz Henrique (6 anos), Maria Clara (9 anos), Mariana Silva (9 anos), Yasmim Letícia (9 anos), Tiago Gabriel (10 anos), Yngrid Vitória (10 anos), Maria Isabel (11 anos) e Ítalo Gabriel (11 anos).

No primeiro dia da oficina, não compareceram todas as crianças, apenas cinco delas estavam presentes. Uma das crianças de 5 anos de idade já chegou com uma ideia bem formada: construir uma casa com palitos de picolé. Ela foi até os palitos, pegou uma certa quantidade deles, pegou a cola plástica e começou a colar um no outro; fez algumas tentativas de colagem sem sucesso, mas, em seguida, começou a entender como conseguiria colar um no outro.

Após fazer a colagem dos palitos, a menina começou a pintar e, por cima do que chamou de Casinha de Palitos, colou um pedaço de emborrachado. Além dessa casinha, ela construiu uma bolsa de emborrachado, pintou uma paisagem, completou um barquinho que só possuía uma parte, fez uma varinha de condão e tentou construir uns bonecos de biscoito. Em vários momentos, pegou vários objetos ao mesmo tempo, como quem tivesse tentando ter uma ideia; olhava para o que o amigo estava fazendo e ficava pensando no que poderia fazer. As possibilidades eram muitas e, em todo momento, tentava construir algo novo.



Figura 14. Menina de cinco anos tentando colar palitos.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Uma das meninas de 9 anos de idade chegou sem nenhuma ideia pronta; ela começou a observar e ficou pensando no que poderia fazer. Olhou e começou a juntar alguns materiais. De início pegou uma bolinha de isopor, depois uns palitos, um pedaço de emborrachado, pincéis e tintas, sentou-se e começou a pintar a bolinha de isopor de azul. Em seguida, fez um furo e enfiou um palito de picolé na bolinha, depois pegou o emborrachado, cortou-o em forma triangular e colou na frente do palito, depois levantou, pegou o barbante e começou a cortá-lo em pequenos pedaços. Logo em seguida, o que ela planejou construir começou a aparecer. Uma boneca feita com vários materiais.



Figura 15. Menina de nove anos construindo boneca utilizando técnica de assemblage⁶.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Além da boneca, ela produziu muitas outras coisas: fez um jogo da velha em um pratinho de isopor e construiu um cenário de um fundo do mar; foi uma das crianças que mais produziu, construiu vários brinquedos.

Todas as crianças produziram bastante e sempre perguntavam o que poderiam pegar e o que poderiam fazer. A resposta era: façam o que vocês sentirem vontade. O nome de nossa

⁶ A *assemblage* é usada para definir colagens com objetos e materiais tridimensionais.

oficina é Oficina da Criatividade, então, usem a criatividade de vocês, criem, fiquem à vontade para inventar.

Alguns objetos criados por eles:



Figura 16. Fundo do mar construído por menino de 6 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 17. Quadro pintado por menina de 5 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 18. Estojo de maquiagem produzido por menina de 5 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 19. Corais de recifes produzido por menina de 9 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 20. Jogo da velha produzido por menina de 9 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 21. Bolsa feita com emborrachado por menina de 5 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).



Figura 22. Jangada de palitos com isopor feito por menina de 10 anos de idade.
Fonte: Acervo pessoal do pesquisador (2018).

Essas são apenas algumas das imagens dos muitos brinquedos que eles produziram sem nenhuma orientação, usando apenas a criatividade e a autonomia que lhes foi dada.

3.2 Considerações do observador acerca das oficinas

Há uma consciência de que o tempo de realização das oficinas foi curto para tirar conclusões detalhadas, principalmente sobre a questão da evolução do desenvolvimento criativo. Não se pôde trabalhar o estímulo como poderia ter sido trabalhado, mas foi possível perceber a criatividade de forma individual. Várias situações aconteceram nas oficinas e ficou muito claro que não existe uma uniformidade de criatividade e nem de inteligência, mesmo quando as idades eram as mesmas. Também foi observado o grau de comprometimento e de concentração no que elas se propuseram a fazer.

Várias situações aconteceram que poderiam ser usadas como observação e que poderiam ajudar o professor a trabalhar melhor o desempenho de forma individual. Um dos meninos de seis anos, por exemplo, tinha dificuldade em iniciar seus trabalhos, ficava sem ideias, mas sempre que começava alguma coisa e era elogiado, empolgava-se e dedicava-se muito ao que estava fazendo; porém, teve dificuldade em interagir com os amiguinhos que

chegaram depois, tentava diminuir ou até menosprezar o que os outros faziam. Após perceber esse tipo de atitude, tentou-se trabalhar com ele a questão do respeito pelo trabalho do outro e nos encontros seguintes ele teve uma melhor interação.

Um outro menino de 10 anos de idade, o tipo de garoto muito inteligente, mas bem desinteressado, o tempo todo só queria conversar e tentava desconcentrar os amigos. Em vários momentos foi necessário pedir para ele se concentrar no que estava fazendo, mas, mesmo assim, era difícil fazê-lo voltar a se dedicar ao seu trabalho. Não houve tempo necessário para tentar ajuda-lo a trabalhar a concentração, mas ele mesmo assim produziu alguns brinquedos.

Uma das meninas de 9 anos de idade não pôde vir em alguns dos encontros, mas nos dias em que veio, produziu bastante. Assim como outra de 10 anos de idade, que também era muito criativa, ela só veio no último dia, mas nesse dia fez vários brinquedos.

Por esses e outros exemplos que foram observados nessa oficina, foi possível notar a importância que ela poderia ter para que fosse observada a individualidade das crianças.

Primeiro, porque foi trabalhada a autonomia das crianças, que se sentiram livres para produzir o que bem entendessem e, com isso, sendo possível observar a criatividade de forma individual. Segundo, pude notar a interação entre elas, que se ajudaram, conversaram, apresentavam-se umas às outras; ouve uma interação muito importante.

No último encontro, a intenção era que alguns trabalhos ficassem para serem apresentados, mas as crianças fizeram questão de levar quase tudo que produziram. Não me senti no direito de ficar com os trabalhos que produziram, então foram usadas apenas as imagens. Além de levar os trabalhos, também pediram para ficar com alguns materiais que sobraram, como massa de modelar, papéis, palitos, bexigas, entre outros. Quando foi dito que aquele seria o último dia dos encontros, alguns perguntaram quando seria a próxima oficina e ficaram pedindo insistentemente para que fossem convidadas para a próxima. Esses encontros proporcionaram a eles um momento de brincadeiras, desenvolvimento e interação, mas ao mesmo tempo fica a dúvida, será que momentos como esses se repetirão?

É fácil perceber o interesse que as crianças de hoje possuem pelos eletrônicos. Embora esse tipo de brinquedo ajude no desenvolvimento cognitivo, o uso excessivo desse tipo de objeto poderá causar problemas na interação e no desenvolvimento físico. Muitos estudos estão sendo feitos sobre esse assunto e ainda não existe um consenso, mas mesmo sem haver um consenso entre pesquisadores é possível entender que o uso excessivo de qualquer prática poderá trazer consequências e muitas das vezes irreversíveis.

Nós, educadores, devemos ter a preocupação de criar o ambiente ideal para que o desenvolvimento aconteça; devemos estimular a autonomia e a interação entre os educandos.

Sabemos que a família tem um papel muito importante nessa formação, mas se ela não está preparada, nem cumprindo seu dever, nós professores podemos tentar ajudar nesse aspecto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho não é dizer que experiências do passado são melhores do que as experiências atuais; são apenas observações do que aconteceu e do que acontece nos dias de hoje. Observo como aluno de Artes, Professor e Pai.

Sou desenhista, pintor e também faço esculturas; gosto de inventar coisas e tentar arrumar soluções para outras. Penso que essa criatividade não nasce junto com as pessoas; houve certo momento da vida que fui muito estimulado e isso se deu quando eu era ainda muito pequeno, com idade entre 6 e 10 anos. Foi um estímulo natural, as próprias dificuldades da vida se responsabilizaram disso.

Picasso disse, em uma de suas ilustres frases, que “Todas as crianças nascem artistas. A dificuldade é continuar artista enquanto cresce”. O objetivo dessa pesquisa não é formar artistas é falar sobre criatividade e independentemente da escolha que fizermos para nossas vidas, ser criativo poderá ser um diferencial.

Uma pessoa pode escolher ser um profissional de medicina, porém com uma visão criativa. Pode escolher ser o que quiser; a criatividade seria uma ferramenta muito importante. Independentemente da escolha, ser criativo é importante na carreira e na vida.

Tomar decisões, ter autonomia é uma coisa que precisa ser estimulada. Percebe-se nos dias atuais, que esse estímulo não tem sido muito trabalhado. É verdade que o momento é outro, a violência ao redor nos faz ter medo de deixar que crianças vivam certas experiências e tenham mais liberdade, mas é necessário ser criativos para resolver esses problemas. Foi a criatividade que nos tirou das cavernas e foi ela que fez construir tudo que hoje está ao nosso redor. Precisamos olhar com mais seriedade e perceber que é ela que nos diferencia das outras espécies.

O estímulo à autonomia, assim como a criatividade, tem um momento certo para ser trabalhado; a falta desse estímulo poderá causar possíveis problemas. A família já não é mais a mesma, a quantidade de filhos por casal está diminuindo, a vida financeira está melhorando para uma boa parte da população. Se não está assim tão melhor para todas as famílias, as pessoas têm tido mais acesso a certos bens de consumo, como não era possível a alguns anos atrás. Esse momento em que a sociedade está vivendo, de consumo, não está contribuindo para a interação entre as pessoas, que não têm mais tempo para participar da educação e da formação dos seus filhos.

As crianças têm tido problemas para se socializar com outras e a obesidade tem aumentado. As antigas brincadeiras de rua estão deixando de existir. Os brinquedos manuais e os jogos lúdicos estão perdendo espaço nessa nova sociedade.

Será que, a atualidade — essa nova sociedade onde tudo está ao alcance das mãos com mais facilidade — é um momento melhor do que foi em outras décadas no sentido de estímulos ao desenvolvimento criativo? Como a escola e a família pode contribuir nesse desenvolvimento? Essas são perguntas que faço.

As crianças hoje são mais informadas do que eram nas décadas passadas, mas será que elas estão preparadas para receberem tantas informações? Ainda não sabemos exatamente quais serão as consequências de tantas informações para mentes ainda não preparadas.

Videogames, tabletes, celulares e smart tv, estão cada vez mais presentes nas casas das pessoas, quando os pais não podem dar atenção a seus filhos, deixam esses jogarem videogame, usar o celular ou o tablete, pois assim se ocupam. Pois é, a família não tem mais tempo de trabalhar o desenvolvimento de seus filhos, assim, pensei que a escola poderia fazer isso.

Como pesquisador, fui às escolas e procurei identificar como os professores se preocupavam em trabalhar o desenvolvimento criativo e se eles usavam algumas ferramentas para esse tipo de estímulo. Foi observado como poderia ser colocada em prática a construção de brinquedos como um estímulo ao desenvolvimento e a autonomia das crianças.

Nas visitas, observou-se que existe sim uma preocupação por parte das escolas e dos professores em desenvolver a criatividade, porém, a maioria das atividades são orientadas e trabalham muito pouco a individualidade.

Talvez fosse necessário que os professores estudassem mais sobre a criatividade, não apenas para aprender sobre ela, mas para saber qual a importância tem na formação e entenderem que a falta desse desenvolvimento na idade correta poderá causar falhas na formação da personalidade da criança.

O professor ainda continua sendo a pessoa que sabe, e a criança, muitas das vezes, é considerada o papel em branco e aquela que precisa ser orientada. Esse pensamento ainda é o que prevalece. Na família, não é diferente. As crianças não têm liberdade para trabalhar suas ideias, pois, muitas das vezes isso significa fazer bagunça e os pais não querem. Eles não possuem tempo para organizar bagunças, pois estão muito ocupados em seus afazeres.

Os encontros que foram realizados mostram que as crianças adoram construir coisas, possuem sim uma visão sobre o mundo e adoram interagir com o outro. Elas podem evoluir sem ajuda, a única coisa que precisamos fazer é criar o ambiente ideal para isso.

Nós, educadores, precisamos criar um ambiente fértil para que as ideias floresçam, para que a individualidade apareça. Devemos trabalhar a interação, o equilíbrio emocional, a criatividade e a autonomia.

Sabe-se que não é fácil, e muitas das vezes o ambiente não contribui; mas precisamos ser criativos. Tem a questão do tempo, e achamos que há coisas mais importantes para se fazer. Nas escolas, existe a hierarquia das matérias e gastar tempo com crianças fazendo um monte de brinquedos ou construindo cenários para brincarem parece algo sem muita importância. É isso que geralmente pensam. Mas, sou testemunha do quanto esse tipo de aula ajuda na evolução e no desenvolvimento da criatividade das crianças. Sabe-se que existe um custo e nem sempre há condições, nem sempre a escola pode fazer esse investimento; porém, os recicláveis poderão ser usados, jornais, papelão, latas, garrafas entre muitos outros que estão espalhados por aí sem utilidade, materiais que muitas das vezes iriam se transformar em lixo.

As crianças não precisam criar nada preocupado com a beleza ou com utilidade, o mais importante é que tentem criar algo e o que tem que ser estimulado não é o que ela constrói, mas sim sua iniciativa de fazer, de tentar — o ato. Com o tempo, ela vai evoluindo suas ideias naturalmente.

Ao trabalho realizado pelas crianças não caberá nota ou avaliação, mas muitos valores podem ser trabalhados nesse tipo de aula, como o trabalho em equipe, a organização e a criação de novas ideias.

Problemas poderão ser colocados em pauta para que soluções sejam encontradas, como o que fazer com tantas garrafas de água mineral que estão sendo descartadas nas lixeiras das escolas. É preciso pensar em uma solução, produzir algo com essas garrafas, descobrir uma nova utilidade para elas.

Mesmo com algumas dificuldades e limitações, percebe-se que é possível realizar esse modelo de aula. O que se precisa é entender a importância que a criatividade tem para o desenvolvimento humano e esse estímulo poderá formar adultos preparados para vida, independentes e sem medo. Essas são qualidades que também se aprende na escola.

O interesse que as crianças tiveram pela oficina foi nítida, elas adoram construir. O ambiente de aprendizado deverá permitir, entre outras coisas, a satisfação da criança em

aprender sozinha. É necessário que o professor observe atentamente cada criança para proporcionar-lhe as apresentações das atividades e que essas atividades estejam dentro de sua capacidade de aprendizagem naquele momento e evitando qualquer tipo de frustração.

O professor é a peça mais importante dessa construção, ele deve guiar a criança pelo caminho do conhecimento sem que ela perceba sua presença, ele precisa trabalhar a autonomia e a interação de forma intencional. É nessa hora que entra a proposta do fazer brinquedos como uma ferramenta.

A criança pensa que está apenas brincando e sem perceber o mestre usa essa ação para trabalhar o desenvolvimento da criatividade. É exatamente essa a proposta principal dessa pesquisa, trabalhar o desenvolvimento criativo, cognitivo, espacial e interativo sem que a criança perceba que tudo isso acontece em apenas uma ação.

5 REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda. **A Criança e seus jogos**. Tradução de Marialzida Perestrello. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

CERISARA, Ana Beatriz. De como o papai do céu, o coelhinho da páscoa e o papai Noel foram viver juntos no céu. In: KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo, 1998, p. 123-138.

ESTRADA, Mauro Rodriguez. **Manual de Criatividade**. Os Processos Psíquicos e o Desenvolvimento. Tradução de Hildegard Asbach. São Paulo: IBRASA, 1992.

MEC – Ministério da Educação e Cultura; Consed – Conselho Nacional de secretários da Educação, Brasília, 2009.

MONTESSORI, Maria. **A Criança**. 3. ed. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser criativo**. O poder da improvisação na vida e na arte. Tradução de Eliana Rocha. 5. ed. São Paulo: Summus, 1993.

OLIVEIRA, Vera Barros. **O símbolo e o brinquedo**. A representação da vida. Petrópolis: Vozes, 1992.

OSTROWER, Fayga, **Criatividade e Processo de Criação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PREDEBON, José. **Criatividade**: abrindo o lado inovador da mente. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

TAILLE, Yves de la; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON**: Teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1970

POMBO, Olga. **Vida e Obra de Maria Montessori**: O Método de Montessori. 2014. Disponível

em:<http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/images/hfe/sanderson/vida_e_obra_montessori.htm>. Acesso em: 10 abr.2014.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Do ato ao pensamento**: ensaio de psicologia comparada. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

WINNICOTT, D, W. **O Brincar e a Realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1971.

Endereços eletrônicos:

ANDREASI, Diego. **Como matar a criatividade de uma criança**. Disponível em: < <http://jovemadministrador.com.br/como-matar-a-criatividade-de-uma-crianca/> >. Acesso em: 13 set. 2018.

NASCIMENTO, Claudia Terra. Henri Wallon. Biografia. Disponível em: < <http://www.claudia.psc.br/arquivos/Wallon.pdf> >. Acesso em: 10 set. 2018

SOUZA, I, M, A. **O Uso da Tecnologia Como Facilitadora da Aprendizagem do Aluno na Escola**. Disponível em < <http://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/08/USO-DA-TECNOLGIA.pdf> > Acesso 15 out 2018

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget**. Disponível em: < <http://www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/> >. Acesso 15 out. 2018.



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

DILHERMANDO ALVES DE ASSIS

AURÉLIO DE FIGUEIREDO E O ADVENTO DA REPÚBLICA

RECIFE

2018

DILHERMANDO ALVES DE ASSIS

AURÉLIO DE FIGUEIREDO E O ADVENTO DA REPÚBLICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Newton.

RECIFE

2018

FOLHA DE APROVAÇÃO

DILHERMANDO ALVES DE ASSIS

AURÉLIO DE FIGUEIREDO E O ADVENTO DA REPÚBLICA

Trabalho de conclusão de curso apresentado para a obtenção do título de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Newton.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Carlos Newton de S. Lima Júnior (Orientador) Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Ana Elizabeth Lisboa N. Cavalcanti - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof^a. Luciana dos Santos Tavares - Instituto Federal de Pernambuco - IFPE

A Deus,

Aos meus amados pais, Edna e Assis, que sempre me apoiaram na minha trajetória acadêmica.

À minha tia Josefa Alves pelo carinho e incentivo.

Aos meus professores e amigos, pela generosidade e afeto.

Ao leitor, que como eu, compartilha da paixão pela história da arte.

AGRADECIMENTOS

Aos grandes professores Carlos Newton e Madalena Zaccara, por terem me encaminhado na senda da história da arte brasileira.

À querida professora e artista Ana Elisabete de Gouveia pelos valiosos ensinamentos a respeito da pintura e da leitura da obra de arte.

À Marcondes Oliveira, do acervo histórico digital da Fundação Joaquim Nabuco (CEHIBRA, Recife-PE), pela simpatia e prestatividade.

À Maria de Simone Ferreira, museóloga do Museu Histórico Nacional (RJ), pelo acolhimento e generosidade.

RESUMO

Trata-se de um estudo a partir da vida e obra do artista Aurélio de Figueiredo e a importância de seu trabalho e sua contribuição para a narrativa do período de mudanças de poderes da Monarquia para a República no Brasil. A pesquisa visa salvaguardar a memória da arte brasileira e os predecessores do modernismo que construíram narrativas que consolidaram o caráter de resistência vinculado às artes visuais, assim como, rever o cenário que o artista ocupava, seu posicionamento político expresso nas obras históricas brasileiras produzidas no século XIX, sobretudo influenciado por seu irmão, o notável artista Pedro Américo. A pintura “O advento da República” ou “O Último Baile da ilha Fiscal” é um dos principais objetos de estudo, destacando-se do todo na obra do artista ao suscitar reflexões sobre a política outrora vigente.

PALAVRAS-CHAVE: Arte brasileira; História do Brasil; Política; século XIX.

ABSTRACT

This is a study based on the life and work of the artist Aurélio de Figueiredo and the importance of his paintings and his contribution to the narrative of the period of changes of powers from Monarchy to the Republic in Brazil. The research aims to safeguard the memory of Brazilian art and the predecessors of modernism, that constructed narratives that consolidated the character of resistance linked to the visual arts, as well as to review the scenario that the artist occupied, his political position expressed in the Brazilian historical works produced in XIXth century, mainly influenced by his brother, the remarkable artist Pedro Américo. The painting "The Advent of the Republic" or "The Last Ball of the Fiscal Island" is one of the main objects of study, highlighting from the whole artist's work by provoking reflections on the politics that were once in vogue.

KEYWORDS: Brazilian Art; Brazil History; Policy; XIX century.

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - O público e a questão da Academia das Bellas-Artes.	19
Figura 2 - Ninfa e Sátiro, cópia de Annibale Caracci.	20
Figura 3 - Vênus, Sátiro e cupido. Annibale Caracci.	20
Figura 4 - Não! Disse a mulher de Fontes.....	21
Figura 5- Francesca da Rimini.....	24
Figura 6 - Cecy no Banho.....	26
Figura 7 - Vênus de Milo, Antioquia.....	26
Figura 8 - Publicidade do curso livre de belas artes	28
Figura 9 - Martírio de Tiradentes	30
Figura 10 - Cabeça de Tiradentes	30
Figura 11 - Tirantes Esquartejado de Pedro Américo.....	30
Figura 12 - Compromisso Constitucional	31
Figura 13 - Descobrimento do Brasil	33
Figura 14 - Primeiro Capítulo da nossa história pátria: A carta de Pero Vaz de Caminha. ...	34
Figura 15 - O advento da República	35
Figura 16 - A família real. Pormenor da obra "Advento da República"	39
Figura 17 - Aurélio de Figueiredo posando ao lado de "O Advento da república".....	40
Figura 18 - Detalhe do autorretrato do artista, a esposa e suas filhas.....	41
Figura 19 - A Abdicação de Dom Pedro I.....	42
Figura 20 - Piano que pertenceu à família Imperial e ao artista Aurélio de Figueiredo	44
Figura 21 - Redenção do Amazonas ou Lei Áurea.	44
Figura 22 - Jeune Fille em Buste, Durand	48
Figura 23 - Busto de Mulher	48

Figura 24 - Aurélio de figueiredo e suas filhas	49
Figura 25 - O Copo d'Água	50
Figura 26 - La Connaissance.....	51
Figura 27 - Retrato de Paulina de Capanema.....	52
Figura 28 - O artista na maturidade.....	55

SUMÁRIO

I – INTRODUÇÃO	12
II – A PINTURA HISTÓRICA BRASILEIRA NO OITOCENTOS	16
III– O PINTOR AURÉLIO DE FIGUEIREDO	18
Capítulo 1 - Primeiros anos	
Anos de formação na Academia de Belas Artes.....	18
Formação na Europa	19
Primeiros trabalhos.....	22
Capítulo 2 - O artista da República	
Brevidade como retratista no império	27
O enaltecimento de uma nação republicana.....	27
Martírio de Tiradentes	29
Compromisso Constitucional	31
Ecos do descobrimento	33
O advento da República ou O Último Baile da Ilha Fiscal	35
Abdicação de D. Pedro I.....	42
Alegoria “A redenção do Amazonas”.....	44
Capítulo 3 - Os temas favoritos	
A paisagem	46
Retratos, personagens e cenas de gênero.	47
Retratos da vida familiar.....	49
Capítulo 4 - Últimos anos	
A última grande exposição.....	53
O amargo final	53
IV – AS OBRAS	
1 - A Pintura	56
Os assuntos históricos	57

As alegorias	57
As paisagens	57
Personagens e cenas diversas	61
Os retratos	65
Natureza morta.....	66
Estudos	66
2 - Desenhos, gravuras, ilustrações e caricaturas	66
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
VI - REFERÊNCIAS	71
1 - Livros	
Obras genéricas	72
Obras históricas sobre o Brasil	72
Obras sobre a arte brasileira	73
Obras sobre a pintura brasileira	73
Obras específicas sobre Francisco Aurélio de Figueiredo Cirne e Mello	74
Obras literárias	74
2 - Catálogos	74
3 - Revistas, Anais ou Periódicos	75
4 - Artigos	78
5 - Sites pesquisados	78

I - INTRODUÇÃO

Final de século e início de um novo: quantas conquistas e quantas perdas. Refletir a respeito torna-se uma tarefa dolorosa, ao se perceber que conquistas foram feitas com perdas, assim como, perdas geraram conquistas. Entretanto, os ecos de um passado não necessariamente distante, se comparado à história da humanidade, permeiam com aparente dificuldade numa amnésia coletiva sobre figuras que ajudaram a construir a imagem de nosso próprio país, em um momento em que era necessário o símbolo pictórico, este, na atualidade tão cruelmente banalizado.

O Sr. Aurélio de Figueiredo surgiu, para mim, como um completo desconhecido. Como pôde? Um artista com tanto talento, inteligência e delicadeza. Infelizmente, Aurélio de Figueiredo não teve o merecido reconhecimento na história da Arte Brasileira. Alguns de seus trabalhos históricos mais famosos, que figuram em órgãos do governo, foram, ocasionalmente, publicados em livros e entre outros meios de comunicação. A trajetória do artista e seu legado ficaram incógnitos por muito tempo, sendo necessário desencavar informações que pudessem reconstruir narrativas, apreciar e rever a relevância de sua obra para com a arte brasileira em tempos pré-modernistas.

Aurélio do Figueiredo surgiu em um cenário em que prevalecia o academicismo em todos os aspectos estéticos, assim como na preferência dos artistas brasileiros. Aurélio, apesar de um início medíocre em suas pinturas que exigiam constante comparação¹ com as de seu irmão, o célebre artista Pedro Américo, pela imprensa, firma-se em sua arte no início do final do século XIX ao início do XX, ao contribuir com seus quadros históricos, fato observado como um divisor de águas entre monarquia e república.

A pintura histórica brasileira no século XIX foi uma atividade de certo modo lucrativa, pois reproduzir tais cenas épicas em escalas colossais era garantia de aquisição pelo governo para os órgãos públicos, que as encomendavam para a decoração de salões nobres, enaltecendo, e legitimando conseqüentemente, os artistas que as produzissem, enquanto os retratos e as obras independentes, desenvolvidas ao gosto estilístico do artista, adquiridas por colecionadores, davam certo suporte financeiro, mas estavam confinadas à particularidade de coleções, sendo apenas visualizadas por um seletivo grupo social.

¹ A *Ilustração Brasileira*, Nº80, p. 94, 16 set. 1912.

A pesquisa de caráter qualitativo e histórico visou reunir concepções de diversos autores que pudessem nortear os rumos deste estudo acerca do protagonismo do artista em tempos decisivos para a política nacional, além de contribuir para uma visão panorâmica da vida de Aurélio, já que as informações sobre o pintor são escassas e incompletas.

Pesquisar a trajetória de Aurélio foi uma tarefa árdua, tivemos que nos debruçar por horas sobre periódicos digitalizados, disponíveis no site da Hemeroteca Brasileira do Rio de Janeiro, assim como, a procura em artigos acadêmicos e textos genéricos. A primeira etapa da pesquisa resultou no artigo, homônimo do presente trabalho, apresentado no V Diálogos Internacionais em Artes Visuais e II Encontro da Anpap NE, em 2016². O citado artigo viabilizou sanar questões que me foram ocultadas a respeito de história da arte brasileira e da república, assim como fortaleceu meu interesse em contribuir para a classe pesquisadora com foco nas artes visuais.

A segunda parte da pesquisa contou com a ajuda, especialmente, da única biografia publicada sobre Aurélio, uma espécie de memorial escrito pela própria filha do artista, Heloysa de Figueiredo Cordovil³, em 1985. Um ponto de partida para uma pesquisa que parecia ter se deparado com seu definitivo final. Juntamente, com todas as referências sobre o irmão do pintor, Pedro Américo (1843-1905), que fora seu incentivador e inspiração como artista, ambos românticos sonhadores, sedentos por um mundo que Areias, no interior da Paraíba, não podia lhes proporcionar. Foram de ajuda excepcional todos os livros que objetivam salvaguardar a memória da arte brasileira do século XIX, todos com informações precisas e contextualizadas.

Visa o primeiro capítulo, “Itinerário Estético da Arte Brasileira do Século XIX”, compor o cenário que corroborou na escolha estética de Aurélio, assim como na preferência do artista em realizar obras de cunho histórico, trilhando a senda da legitimação de seus contemporâneos, ainda submersos nos tradicionais moldes das academias europeias. No capítulo segundo, apresentaremos a fama por trás da pintura de cenas célebres, mais

² Cf. ASSIS, Dilhermando Alves de. Aurélio de Figueiredo e o Advento da República. Universidade Federal de Pernambuco. *Anais do V Diálogos Internacionais em Artes Visuais e II Encontro Regional da Anpap/NE*, Recife: Editora Ufpe, 2016.

³ Cf. CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985.

precisamente no segundo reinado, e a relevância dessas produções, numa época que os processos fotográficos⁴ ainda engatinhavam.

O terceiro capítulo propõe-se a tratar da biografia do artista e o valor de suas obras para a iconografia da história da constituição republicana no Brasil, com ênfase na obra “O advento da República⁵” ou “O último Baile da Ilha Fiscal”, de 1905, fato conhecido por ser a última festa do Império no Brasil. Neste capítulo, também, verifica-se a ligação política de Aurélio como fundador e editor da efêmera publicação *O diabo a quatro* no Recife, Pernambuco, e seu trabalho como caricaturista, assim como, sua brevidade literária com a publicação do romance “O missionário” e a sensibilidade do artista em românticos poemas. Outros temas trabalhados pelo artista são as cenas de gênero, em sua maioria, protagonizadas pela família, e a dedicação a temas bucólicos que ocorreu nos últimos anos de Aurélio.

A pesquisa do vasto acervo iconográfico do artista incluiu a busca de fotografias em livros especializados; imagens veiculadas na internet; galerias e casas de leilões que ofereceram algumas obras do artista, além das coleções particulares e museus que enriqueceram a investigação sobre sua herança artística, redescobrimo as raras aquarelas, pastéis e guaches que se encontravam recônditos do grande público. A intenção deste capítulo é a reunião mais completa possível das obras do artista, e, quando encontrada as devidas ocorrências, comentadas por estudiosos e contemporâneos. Reservado como um registro das produções de Aurélio em sua fase republicana, e de outros trabalhos que contemplam a poética visual do artista, o catálogo digital (incluso no presente trabalho) se atém ao deleite do observador.

Ávido escritor, Aurélio de Figueiredo por consequência de uma enfermidade em Portugal, em 1890, durante uma quarentena obrigatória na Ilha da Madeira, escreveu seu romance "O missionário". A obra foi premiada por uma banca especializada, por escritores de renome como Machado de Assis. Silvio Romero e Aluizio de Azevedo, pelo jornal *Correio do Povo*.⁶ Segundo Cunha, o romance não foi bem recebido pela crítica literária⁷. Fato que possivelmente encerrou a carreira de escritor do artista. A natureza romântica de Aurélio,

⁴ Cf. FONT-RÉAULX, Dominique de. *Painting and Photography, 1839-1914*. Paris: Flammarion S.A, 2012. 327p.

⁵ O título original da obra, consta na seguinte matéria do periódico *A República*, Curitiba, Ano XVIII, nº 232, p.2. 15 out. 1903.

⁶ BRAGA, Robério, *Aurélio de Figueiredo* em Manaus disponível em: bv.cultura.am.gov.br

⁷ CUNHA, Itiberé da. Une étude intéressante. La Littérature et les Beaux-Arts au Brésil. *Revue Commerciale Financière et Maritime*. Ano XXXI. Nº8. 25 de fev. 1912. P.3. Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira.

expressa em suas poesias, garantiu os versos apaixonados que compõem o hino de sua terra natal, Paraíba, em 30 de junho de 1905, em parceria com Abdon Felino Milanês.⁸

É admirável o envolvimento do artista com sua época e como a tentativa de “um lugar ao sol” levou a sensível alma de Aurélio a pintar, assim como seu irmão Pedro Américo, os fatos de nossa história que permearam a imaginação de uma geração decadentista que observou, aos poucos, seu fim em um novo começo.

⁸ SANTOS, Adelson Barbosa dos. *Memória: Hino da PB causou polêmica no início da década de 1930*. Disponível em <http://www.estadopb.com/s/noticias/resgate-historico-hino-da-pb-causou-polemica-no-inicio-da-decada-de-30/> acesso em 05/11/2018.

II – A PINTURA HISTÓRICA BRASILEIRA NO OITOCENTOS

A miscelânea de estilos desenvolvidos no século XIX no cenário brasileiro agregou as sinuosas linhas do Barroco e a rigidez do neoclassicismo, assim como, o estilo de vida burguês no romantismo e a denúncia social do realismo. Tal disparidade de estilos definiram a mais rica identidade nacional, e sua representação por uma miríade de artistas desde a criação das academias de arte até o início do século XX.

A arte brasileira produzida no século XIX foi instituída em território nacional, aos moldes estilísticos da Europa, com a vinda da família real para o Brasil, em 1808, estrategicamente para fugir da invasão das tropas de Napoleão Bonaparte em Portugal. Dom João VI, acostumado com a arte e arquitetura europeias, designou, através de Fernando José de Portugal e Castro, o Marquês de Aguiar, um decreto visando a “instrução nacional das belas artes, aplicada à indústria, melhoramento e progresso das outras artes e ofícios mecânicos”, e solicita a quantia de oito contos e trinta e dois mil réis, para o pagamento dos pensionistas, chefiados por Le Breton, para a o ensino metódico das artes no Brasil.

Juntamente com Debret, Grandjean de Montigny, Félix Émile Taunay e Nicolas Taunay, Pedro Dillou, Simão Pradier, Francisco Ovide, Carlos Henrique Levasseur, Meunié e Francisco Bonrepos ou “a missão Francesa”, os acadêmicos, influenciados pelo neoclassicismo, criaram a Escola Real de Ciências, Artes e ofícios, em 1816, pretendendo transformar a capital do Império em um reduto das artes e do intelectualismo. Um dos pioneiros da pintura histórica em solo nacional foi o artista francês Debret, o qual foi contratado, inicialmente, para lecionar as diretrizes acadêmicas com ênfase no tema.

A abertura dos portos às nações amigas foi essencial para a recepção de artistas estrangeiros. Apesar da iniciativa, os acontecimentos políticos da época impediram que a prática viesse ao encontro da ideia. Na cena lusitana, os portugueses insatisfeitos com a negligência do soberano, geraram a Revolta Liberal do Porto, em 1820, exigindo o regresso do monarca. Foi a partir deste ano, em 12 de outubro, que de fato a Real Academia foi criada, porém não havia edificação destinada para tal. Apenas em 1826, foi construída a Academia Imperial de Belas Artes, projetada por Grandjean de Montigny, e sob direção de Henrique José da Silva.⁹

⁹ Cf. PEREIRA, Sonia Gomes. *Arte, Ensino e Academia: Estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro*. 1. Ed. Rio de Janeiro, Mauad: Faperj, 2017.

Com a partida de Dom João VI, D. Pedro I, filho do Imperador, assume a coroa, e declara a independência do Brasil em 1822. Em 1831, forçado a abdicar, D. Pedro I passa o trono para D. Pedro II, que apenas na maturidade demonstrou possuir uma forte predileção pelas artes em geral, patrocinando a cultura no país. Em 1879, na exposição Geral de Belas Artes, onde 292.286 pessoas ao longo de 62 dias¹⁰ foram visitar as obras expostas, número que reflete o interesse da sociedade brasileira pelas artes.

O Positivismo dos militares contrários ao escravismo no período imperial foi um ponto singular para que o povo (inclusive os mais distantes da capitania) propusessem a república como a solução para sanar o problema. Pressionada pelos republicanos, a Princesa Isabel põe fim à escravatura, assinando a lei Áurea em 1888.¹¹ Desde os primeiros meses do ano, e mais precisamente a partir do final de outubro de 1889, o país se encontrava em uma conflituosa situação política. Nos idos de novembro de 1889, a monarquia estava em crise com o afastamento do imperador das decisões do governo por causa de sua debilitada saúde.

Essa recente efervescência histórica inspirou a maior parte das produções artísticas e literárias enaltecendo o passado da nação oitocentista, segundo Bueno, o fenômeno da pintura histórica no país se deu devido a:

Um crescente sentimento nativista se irá formando na população brasileira, a partir da instalação da Corte portuguesa no Brasil, e sobretudo a partir da criação do Reino Unido [...] Esse nativismo, de fato, que deu os seus primeiros sinais históricos na Guerra Holandesa, na revolta de Felipe dos Santos e na Inconfidência mineira, levará diretamente à revolução pernambucana de 1817, ao Fico e à Independência.[...] Em plena e natural ojeriza ao elemento lusitano, era preciso que se forjasse um passado histórico, alguma grandeza mítica intrínseca ao país. (BUENO, 2004, p. 221)

O legado pictórico mais representativo da obra de Aurélio são, decerto, as representações imponentes da era republicana e as de caráter patriota. Como a hierarquia das temáticas no século XIX, consistia em, respectivamente, pintura histórica, pintura de paisagem, gênero e retratos, nos é conclusivo que os trabalhos feitos sob encomenda do Governo eram o meio que, encontrado por tantos artistas da época, garantiam-lhe legitimação e sobrevivência.

¹⁰ CARDOSO, Rafael . *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008. p.75.

¹¹ Cf. *Arte Brasileira*, 3ªed. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

III- O PINTOR AURÉLIO DE FIGUEIREDO

Capítulo 1 - Primeiros anos

Anos de formação na Academia de Belas Artes

Nascido em Areia, na Paraíba, em 3 de agosto de 1854, Francisco Aurélio de Figueiredo Cirne e Mello foi pintor, caricaturista, desenhista, ilustrador, escultor e escritor. Nascido no seio de uma família interiorana, seus pais foram Daniel Eduardo de Figueiredo e Feliciano Cirne de Figueiredo¹². Seu avô, Manoel de Cristo Grangeiro e Melo, foi um grande maestro, apresentava-se com louvor no Nordeste com uma orquestra de quarenta músicos¹³.

Na adolescência, fascinado pelo universo da pintura de seu irmão, o notável artista Pedro Américo de Figueiredo e Mello, e de seus contemporâneos na efervescência das artes visuais no Brasil, mais precisamente no período do romantismo, ingressa na Academia Imperial de Belas Artes, no Rio de Janeiro, com auxílio de Américo e do eventual substituto deste, Jules Le Chevrel (1810-1872), em 1871. No mesmo ano, recebe a importante medalha de Ouro, entregue pelo Imperador D. Pedro II por ocasião da Mostra de Desenho Figurado¹⁴. Antes de seguir a carreira de pintor, Aurélio foi um grande caricaturista. Seus trabalhos veiculados no periódico *A Comédia Social*, fundada por Pedro Américo e seu amigo Décio Villares, no período de 1870 a 1871, nos revela uma face tanto cômica, quanto crítica de Aurélio, como na caricatura “O público e a questão da Academia das Bellas-Artes” (fig.1). A caricatura demonstra o conturbado período enfrentado pela Academia de Belas Artes no final do século XIX. Na legenda, o posicionamento do “público” (representado pelo homem corpulento) diante dos problemas da Academia é claro: “Já te disse que tenho engolido

¹² ZACCARA, Madalena. *Pedro Américo, Um artista brasileiro do Século XIX*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 499. p. 35.

¹³ CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985. p. 11.

¹⁴ VALE, Vanda Arantes do. *Pintura Brasileira do Século XIX – Museu Mariano Procópio*. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2001. p. 67.

demais, para que me queiras fazer engolir semelhante pastelão?! Tira-o já daí, que está cheirando mal”¹⁵.



Figura 1 - O público e a questão da Academia das Bellas-Artes. 1870. Litografia. *A Comédia Social*, p. 4. Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

Formação na Europa

Em 1876, Aurélio de Figueiredo vai para Florença, na Itália, para o atelier de seu irmão (onde o auxilia a pintar “A Batalha do Avai”¹⁶), e estuda com artistas como Antonio Ciseri (1821 - 1891), Nicolò Barabino (1832 - 1891) e Stefano Ussi (1822 - 1901), artistas de temas históricos, de gênero e retratistas. Formado ante os moldes da academia florentina, os primeiros estudos de pintura do artista afluíram diante de obras barrocas, como a cópia de artista *Ninfa e Sátiro* (fig.2), a partir de Annibale Caracci ¹⁷ (fig. 3), herança estética que ainda permeou gerações nos frenéticos movimentos do oitocentos. A obra foi exposta na Exposição Geral de Belas Artes de 1884.¹⁸

¹⁵ FIGUEIREDO, Aurélio de. O público e a questão da Academia das Bellas-Artes. *A Comédia Social*, Rio de Janeiro, Ano I, Nº25, p.4, 1870.

¹⁶ BUENO, Alexei. *O Brasil do Século XIX na Coleção Fadel*. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Sergio Fadel, 2004. P. 304.

¹⁷ *Venus, with a Satyr and Cupid*. Disponível em: <https://www.wikiart.org/en/annibale-carracci/venus-with-a-satyr-and-cupids>.

¹⁸ *Gazeta Litteraria*. Os artistas da Exposição de 1884. Ano I. Nº19. Rio de Janeiro, p. 365, 11 de out. de 1884.



Figura 2 - Ninfa e Sátiro, cópia de Annibale Caracci. 1876-77. Óleo sobre tela, 100x82cm. Coleção Particular. Site Catálogo das Artes.



Figura 3 - Vênus, Sátiro e cupido. Annibale Caracci, c. 1588. Oléo sobre tela, 142x112cm. Galeria degli Uffizi. Florença, Itália. Wikimedia commons.

Após aprimorar as suas técnicas em academias na França e na Espanha (onde obteve distinção honrosa entre os colegas¹⁹), regressa ao Brasil, em outubro de 1878²⁰. Estabelecido em Recife dirige o jornal *O Diabo a Quatro*, juntamente com Souza Pinto e Aníbal Falcão. As encomendas feitas ao artista eram, decerto, sua fonte de sobrevivência. Em 1879, no último ano da publicação *O diabo a Quatro*, no Recife, já anunciava os seus serviços, então com 24 anos, nos classificados do *Jornal do Recife*²¹ no período de abril a agosto²²:

Bellas Artes:

Tenho a honra de declarar ao ilustrado público desta cidade que, havendo fixado aqui a minha residência por algum tempo, estou disposto a encarregar-me de qualquer comissão que esse se digne de confiar-me, concernente a pintura histórica, retratos a óleo, etc.

¹⁹ *O Cruzeiro*, Ano I, nº 290, p.1, 18 out. 1878.

²⁰ Artista de Merecimento. *Jornal do Recife*.. p.2, 10 de out. 1878.

²¹ *Jornal do Recife*, Recife, p. 3, 5 de Abr. de 1879.

²² *Jornal do Recife*, Recife, p. 3, 9 de ago. de 1879.

As pessoas que desejarem utilizar-se dos meus serviços podem procurar-me na rua do Imperador n.41, 1º andar, ou deixar carta no escritório deste jornal. Recife, 3 de Abril de 1879.

Aurélio de Figueiredo.

Após temporada na capital pernambucana, Aurélio excursiona por países europeus, a fim de trabalhar e melhorar sua técnica. Ao retornar ao Rio de Janeiro em 1883, ilustra o romance naturalista de Aluizio Azevedo, *Casa de Pensão*²³, com quatro litografias de harmoniosa linha e composição. A herança cômica dos anos como caricaturista, é observada em uma das ilustrações, intitulada “Não! Disse a mulher do Fontes”²⁴(fig. 4).



Figura 4 - Não! Disse a mulher de Fontes. Ilustração para o livro "Casa de Pensão" de Aluizio de Azevedo. Litografia. 1884. Acervo Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin.

Já residente no Rio de Janeiro, em 1883, une laços matrimoniais com Paulina Schüch de Capanema, filha de Guilherme Schüch de Capanema, ou o barão de Capanema, em dezembro daquele ano²⁵, com quem teve quatro filhas. No mesmo ano expõe 25 telas no Rio de Janeiro, as quais também exibiu em Buenos Aires e Montevidéu (onde também lecionou artes plásticas). Em 1885, recebe a honrosa homenagem de Cavaleiro da Ordem da Rosa, pelo ministério do Império.²⁶

²³ *Gazeta da Tarde*. p.1, 23 maio 1883;

²⁴ AZEVEDO, Aluizio. *Casa de Pensão: typos e factos*. 3ªEd. Rio de Janeiro: Faro & Lino – Editores, 1884.

²⁵ *O Apostolo: Periodico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade*, Rio de Janeiro, p. 3, 30 dez. 1883.

²⁶ *O Paiz, Orgão Imperial do Comércio*, nº219, Maranhão, p.1, 24 mar. 1885.

Primeiros trabalhos

Uma das primeiras telas que fez despontar o jovem Aurélio de Figueiredo foi “Francesca da Rimini” (fig.5) realizada em 1883. A obra Baseia-se num amor trágico medieval narrado na obra de Dante Alighieri. O infortúnio de Francesca, filha de Guido da Polenta, começa ao ser enganada por seu irmão Ostacio, que propõe o casamento da irmã com Gianciotto, filho de Malatesta da Verucchio. Por causa da aparência grotesca de Gianciotto, lhe é apresentada Paolo, o filho mais novo de Malatesta. Paolo, jovem de figura apolínea, logo conquista o amor da donzela. No dia do casamento em Rimini, perplexa, a jovem descobre a fraude. Paolo arrepende-se do que fez e deixa Francesca decidir sua morte, porém a jovem apaixonada entrega-se novamente aos encantos do formoso rapaz. Certo dia, os dois a sós nos aposentos de Francesca, transbordando de poesia, são flagrados por Gianciotto, que põe fim ao romance assassinando-os a punhaladas.²⁷

Produzido em seu modesto ateliê no Parque da Proclamação, inspirado pelos versos do poeta Silvio Pellico, que o inspirou a realizar uma das cenas menos melancólicas, diferente das obras dos consagrados artistas do oitocentos, Ingres, Scheffer, Cabanel e Dyce, o artista representa o primeiro encontro dos amantes com um Paolo que paira e contempla a beleza da jovem que ainda não tomara conhecimento de sua presença. O trecho do drama de Pellico transcrito por Dantas Júnior no periódico *Rua do Ouvidor*, revela a inspiração da obra:

-No dia em que (a) Ravena,
 Embaixador de meu pai, eu vi-te
 Transpor um átrio em formal artejo
 De tristes damas e parar diante
 D’um mausoléu recente, e pia
 Ajoelhar-te[...]²⁸

A poética do artista, imerso no romantismo, ganha ares de renovação, segundo trecho de matéria veiculada na *Gazeta da Tarde*:

²⁷ *Revista da Semana*, nº 141, p. 458-459, 25 jan.1903.

²⁸ JUNIOR, Dantas. A cidade e os theatros. *A Estação*, Ano XIII, nº7, p.82, 15 abr. 1884.

Aurélio de Figueiredo liberta-se energeticamente dos velhos processos entre nós tão usados e tão introduzidos e, no seu pintar largo e desprezioso, lembra a um tempo a frescura de retratos de Carolus Durand²⁹ e a correção graciosa dos bons modelos italianos. Há nos seus retratos alguma coisa, que não pertence de todo a realidade, mas existe todavia dentro do círculo de nosso sentimento, sem que o possamos determinar. Isso, reunido ao estilo franco de Figueiredo, constitui a sua recente individualidade artística. Seus trabalhos primam pela frescura e pela encantadora simplicidade do modo por que são tratadas. Não há um toque de luz impertinente, não há uma pincelada pretensiosamente grosseira. Sem quase nunca usar de tintas carregadas, sem armar os clássicos fundos escuros ou claros, conforme as exigências da figura, as cabeças de seus retratos destacam-se da tela perfeitamente modeladas. A carnação é palpitante, o cabelo é transparente, as roupagens são leves, e as rosas que guarnecem o seio das suas admiráveis figuras, são frescas e naturais. [...] Aurélio de Figueiredo, além de seu inquebrantável amor ao trabalho, além de seu talento reformador e poderoso, dispõe de uma qualidade que o extrema do geral de nossos artistas – é não ter absoluta preocupação com a escola clássica italiana e não se deixar possuir de assuntos místicos e religiosos, não se dar tanto às alegorias, como infelizmente sucede com algumas de nossas mais esperançosas aptidões artísticas. Longe de deixar-se prender nas redes esfaceladas da velha escola sacra, ele envereda pelos mais verdejantes atalhos da arte moderna, e, sem cair nos exageros próprios da nascente escola, alcantila não obstante os voos de sua inspiração aos galarins dos novos ideais. Que o público o compreenda e que a pátria o mereça, é quanto lhe desejamos. (Gazeta da Tarde, 1883, p. 2)

Apesar da técnica empregada em *Francesca de Rimini*, a perspectiva³⁰ e as proporções anatômicas foram criticadas; no entanto, a obra foi um sucesso, adquirida primeiramente pela Academia de Belas Artes³¹ em junho de 1889, e atualmente figurando na coleção do Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

²⁹ Charles Auguste Émile Durand, simplesmente conhecido como Carolus Durand (1837-1917), foi um pintor retratista francês conhecido pelas pinceladas espontâneas. Foi mestre do artista John Singer Sargent. LOYRETTE, Henri et al. *Nineteenth Century French art: From Romanticism to Impressionism, Post Impressionism, and Art Nouveau*. Paris: Flammarion, 2007.

³⁰ FERREIRA, Félix. *Belas Artes: Estudos e Apreciações*. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885.

³¹ ROUNDE, Emilio. *Bellas Artes. Cidade do Rio*, Rio de Janeiro, p. 2, 14 jun. 1889.



Figura 5 - Francesca da Rimini, 1883 .Óleo sobre tela, 272,00 X 206,00 cm. Museu Nacional de Belas Artes.

A pintura foi oficialmente inaugurada no atelier de Aurélio em 18 de Fevereiro de 1884, na presença de D. Pedro II, que reverenciou o trabalho do jovem artista.³² “Francesca da Rimini” representou a estreia de Aurélio de Figueiredo na Exposição Geral de Belas Artes³³ (última grande exposição da fase Imperial), de 1884, organizada por L. de Wilde. A exposição contou com obras de artistas prestigiados, tais como, Pedro Américo, Abigail de Andrade, Almeida Júnior, Henrique Bernardelli, Belmiro de Almeida, Oscar Pereira da Silva, Rodolfo de Amoedo e Victor Meirelles. Aurélio também expôs outras raridades que infelizmente não foi possível rastrear o paradeiro, contudo, há registrado em uma publicação limitada, por L. de Wilde,³⁴ de desenhos das pinturas pelo próprio artista, e anexadas no catálogo digital *Obras* na parte *Desenhos, Ilustrações e Caricaturas* do presente trabalho. São elas: “O último Beijo”, “Marinha”, “Contemplativa” e “Tiradentes”. Os desenhos originais atualmente fazem parte da coleção da Pinacoteca do Estado de São Paulo. Além do registro dessas, Aurélio teve um prolífico momento na exposição de 1884, expondo um quantitativo de trabalhos impressionante para uma mostra coletiva, além de estudos acadêmicos, fato observado na *Gazeta Litteraria*:

³² *Brazil, órgão do partido conservador*. Rio de Janeiro, Ano II, nº42, p. 2, 19 fev. 1884.

³³ *O mequetrefe*, p. 8, 10 set. 1883.

³⁴ WILDE, L. de. *Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Tipografia e litografia Loombaerts e Comp, 1884.

[...] Os seus trabalhos mais notáveis são *Francesca da Rimini* e *Cecy no Banho*, ambos expostos e reproduzidos no Catálogo do Sr. De Wilde. Tem atelier na praça da Aclamação (Parque da Proclamação), 51. Expõe mais:

- Contemplativa: Estudo do Natural. Reproduzido no catálogo do Sr. De Wilde; Trabalho e estudo: estudo do natural; Tarde de Abril: idem; O derradeiro beijo: idem. Reproduzido no catálogo do Sr. De Wilde; O Tiradentes: estudo de cabeça. Reproduzido no mesmo catálogo; Mar sereno: estudo da Ilha do Governador; Tarde fria: idem; Colhendo flores: idem; Embaixo da Mangueira: idem; Cesto de rosas: Estudo do natural. Reproduzido no catálogo do Sr. De Wilde; Flores: estudo do natural; No pasto: idem; Perfil de Lady; Retrato; Aurora: Estudo decorativo; Crepúsculo: idem; Santa Tereza (Paisagem de): estudo do natural; Estudo de Dálías; Ninfa e sátiro: cópia de A. Caracci, na Galeria degli Uffizi, em Florença.³⁵

Outra obra que mereceu destaque na exposição foi a tela “Cecy no Banho” (fig.6), que também figura como um dos esboços do artista no catálogo produzido por De Wilde. Na pintura, inspirada em uma passagem da obra de José de Alencar *O Guarani*, uma jovem e graciosa Cecília acompanhada de sua prima Isabel, estupefatas, exprimem o exato momento em que quase foram assassinadas pelo grupo indígena Aimoré, enquanto o índio Peri as defendia bravamente.³⁶ Na obra de estética neoclássica, tanto a posição quanto o drapeado do tecido observados na célebre personagem d’*O Guarani*, evocam a imagem da Vênus de Milo (fig. 7), uma das grandes descobertas arqueológicas do século XIX, período no qual se tornou um dos cânones da beleza feminina. O cenário composto de elementos que nos remete às paisagens dos trópicos, atribuídas aos artistas franceses que registraram a fauna e flora brasileira, ressalta na obra um caráter nacionalista. Apesar de suas narrativas dispares, Cecília e Francesca da Rimini, sob a visão de Aurélio, não são apenas dotadas de incrível semelhança física, mas parecem ser figuras complementares, transpostas de realidades paralelas, porém relacionadas pela beleza hegemônica da época, natureza afável e por serem personagens medievais.

³⁵ Os artistas da Exposição de 1884. *Gazeta Litteraria*, Rio de Janeiro, Ano I, Nº19, p. 364-365, 11 de Out de 1884.

³⁶ LUCENA, Afrânio Gurgel. Costa, maria Edileuza da. A personagem feminina medieval no romance *O Guarani*. *Anuário de Literatura*. vol. 16, n. 1, 2011. p. 60-71.



Figura 6 - Cecy no Banho. 1884. Óleo sobre tela. Pinacoteca do Estado do Amazonas. Palacete Provincial, Manaus. Foto: Sanderlei Silveira.



Figura 7 - Vênus de Milo. Alexandre de Antioquia. c. século II a.C. Mármore, 202cm. Museu do Louvre, Paris. Wikimedia Commons.

Capítulo 2 - O Artista da República

Brevidade como retratista no Império

Apesar de Aurélio ser um artista formado no período monarquista, não foi localizada nenhuma obra de caráter enobecedor do império, além de um retrato formal do monarca D. Pedro II em vestes oficiais, exposto primeiramente na *Glace Éléante*; ³⁷e outra obra, duas décadas posterior ao período, representando o momento em que D. Pedro I abdica do trono, entregando a carta ao major Miguel de Frias e Vasconcelos.

O enaltecimento de uma nação republicana

A construção da imagem do progresso se deve ao modo como as ideias são conduzidas, mas sua imagem também é fator decisivo, propositalmente voltado à educação do olhar do povo. Não à toa que os famosos óleos do artista Jacques Louis David exerceram forte influência sobre os parisienses, deslumbrados com a visão imponente e desbravadora de Napoleão Bonaparte.

A geração que permeou a queda da monarquia e o advento da república foi marcada por muitas insatisfações. Os embates entre os retrógrados ensinamentos e os jovens estudantes, na transição da Academia Imperial de Belas Artes para a Escola Nacional de Belas artes, geraram conquistas evidenciadas nas obras e artistas que se seguiriam. Nos idos de setembro de 1889, Aurélio, amparado pelo amigo Décio Villares e Montenegro Cordeiro, dirigiram ao governo um protesto, pedindo a obrigatoriedade do ensino do desenho entre outras providências. ³⁸Surge então, em 1890, a paralisação da instituição proposta por nove professores, dentre eles Aurélio, que indignados com o sucateamento da Academia, ministraram aulas gratuitas em um barracão localizado no Largo do São Francisco, em sinal de protesto (fig. 8). Em 1893, Aurélio além de continuar lecionando pintura e escultura na galeria livre³⁹, também ajudou na elaboração de um projeto para a reforma da academia.⁴⁰ Encarregado de realizar a primeira *Exposição Geral de Belas Artes* do Brasil republicano

³⁷ *Gazeta da Tarde*, 23 de maio de 1883.

³⁸ *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XXIII, nº298, p.1, 20 de dez. 1889.

³⁹ Galeria Livre. *Cidade do Rio*, Rio de Janeiro, ano IX, Nº 240, p.1, 24 de set 1893.

⁴⁰ CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. *Os embates no meio artístico carioca em 1890 - antecedentes da Reforma da Academia das Belas Artes*. 19&20, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/embate_1890.htm>.

(posteriormente Rodolfo Bernardelli, então diretor da Escola de Belas Artes, organizou a exposição), percebe-se na carta endereçada à *Revista Ilustrada*, a paixão de Aurélio de Figueiredo pela arte brasileira e futuro da classe:

Na primeira reunião de artistas convocada no dia 29 (de abril) passado no meu *atelier*, à rua Barão de Capanema nº 1, ficou definitivamente aprovada a minha deliberação de organizar nesta capital todos os anos, a partir do corrente, uma exposição geral de bellas artes no intuito de criar-se e manter-se desse modo um centro de atividade e expansão artísticas, e a subsequente fundação de uma “Galerie Livre”, onde as produções da arte nacional possam ser colecionadas e zeladas escrupulosamente afim de realizarem os fins a que são destinadas. [...] Confiado, pois, no vosso estranhado amor à grande e bela arte que com tanto brilho cultivais, espero que prestáreis todo o apoio a uma obra que visa unicamente o engrandecimento da arte nacional – concorrendo com os produtos do vosso festejado para abrilhantar esta primeira tentativa, cujo êxito depende principalmente da harmonização dos esforços e da boa vontade de cada artista per si⁴¹.



Figura 8 - Publicidade do curso livre de belas artes, veiculada no Jornal *Cidade do Rio*. Aurélio encontra-se mencionado no pergaminho segurado pela figura alegórica. 28 de Novembro de 1890.

⁴¹ FIGUEIREDO, Aurélio de. Belas Artes. *Revista Ilustrada*. Ano XVIII. Nº657, p.1, 1893.

Neste cenário de mudanças, o manuseio dos pincéis do artista adquire novo ritmo, é mais espontâneo, contudo, acompanhado sempre de rigor linear e *chiaroscuro* clássico precedente do impressionismo e do fauvismo. É nesta fase que Aurélio produz seus trabalhos mais expressivos. Para DUQUE (1995) (historiador fascinado pelo talento de Pedro ⁴²Américo) o trabalho independente de Aurélio se mostrava mais delicado e fluido:

[...]Nos pequenos quadros de gênero, nas alegorias, nas fantasias a pincel, o talento de Aurélio tem uma feição característica. Vê-se que todo o trabalho é espontâneo e rápido. Nos traços, os mais simples, conhece-se a mão sempre ligeira e leve do artista; nos toques, os mais insignificantes, o pincel passa com a mesma facilidade [...] ⁴³

Martírio de Tiradentes

Uma das primeiras pinturas históricas de Aurélio, se deu com a tela de modestas dimensões, o “Martírio de Tiradentes” ou “Tiradentes no Patíbulo” (fig.9), de 1893, na qual representa o famoso mártir da Inconfidência Mineira. Aurélio já demonstrava predileção pelo retratado, conforme a obra “Cabeça de Tiradentes”(fig.10) exposta em 1883, Embora executada no mesmo ano da famosa tela de seu irmão Pedro Américo, “Tiradentes esartejado” (fig.11), a disparidade na abordagem é gigantesca. Aurélio trata o personagem como a própria imagem do Cristo ⁴⁴, prestes ao enforcamento, ao seu lado um frade suplica intervenção divina, e do outro um carrasco lamenta o destino do condenado. O ângulo quase fotográfico da cena permite nos colocarmos como espectadores do episódio, enquanto, consonante com a narrativa cristã ⁴⁵, uma pomba, em primeiro plano, simboliza a paz por vir.

⁴² *A illustração Brasileira*, set. 1924.

⁴³ DUQUE, Gonzaga. *A arte brasileira*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 190.

⁴⁴ CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. Vitor Meireles, Pedro Américo e Henrique Bernadelli: outras leituras. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Rio de Janeiro, V.39, 2007. P. 179.

⁴⁵ BÍBLIA Sagrada. Gênesis 8:8-12. Tradutor: João Ferreira de Almeida. Editora Vida: Estados Unidos, 1994.

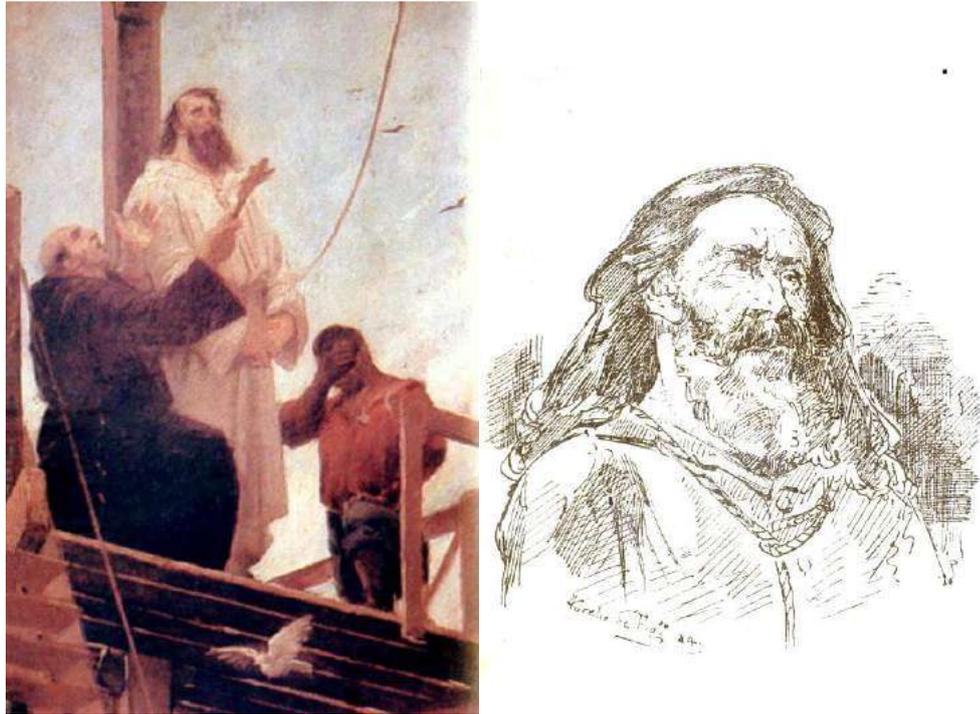


Figura 9 e 10 - Martírio de Tiradentes ou Tiradentes no Patíbulo, 1893. Óleo sobre tela, 57x45cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Ao lado, Estudo da tela “Cabeça de Tiradentes” de 1883. Nanquim sobre papel.

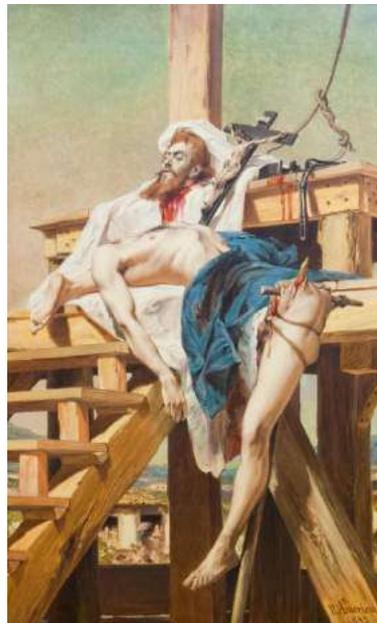


Figura 11 - Pedro Américo. Tiradentes Esquartejado. 1893. Óleo sobre tela, 270x165cm. Museu Mariano Procópio. Wikimedia Commons.

Compromisso Constitucional

Encomendado pelo Governo Republicano, “Juramento ou Compromisso Constitucional”(fig. 12), imortaliza o momento da posse do Presidente Marechal Deodoro e do Vice Floriano Peixoto. Na obra figuram no segundo plano: o Presidente da assembleia, Dr. Prudente José de morais e Barros, à sua direita encontram-se, o Marechal Deodoro, Cesário Alvim, Floriano Peixoto, Julio de Castilhos, índio do Brasil e Esteves Junior. À sua esquerda os secretários do Congresso, Pais de Carvalho, Mata Machado e Coronel João soares Neiva.

No primeiro plano, à esquerda, Caetano da Silva com ajudantes à sua volta, o almirante Wandenkolk, Saldanha Marinho, Jacques Ourique ou Furquim Werneck, Lauro Sodré, Pedro Américo, Cassiano do Nascimento, Pinheiro Machado, Bernardino de Campos, Francisco Glicério e Quintino Bocaiuva. À Direita, Campos Sales, Aristides Lobo, Lauro Muller e Antônio Azeredo. E junto à mesa Amaro Cavalcanti, Alcindo Guanabara, talvez, Sampaio Ferraz, Borges de Medeiros e Rosa e Silva⁴⁶.

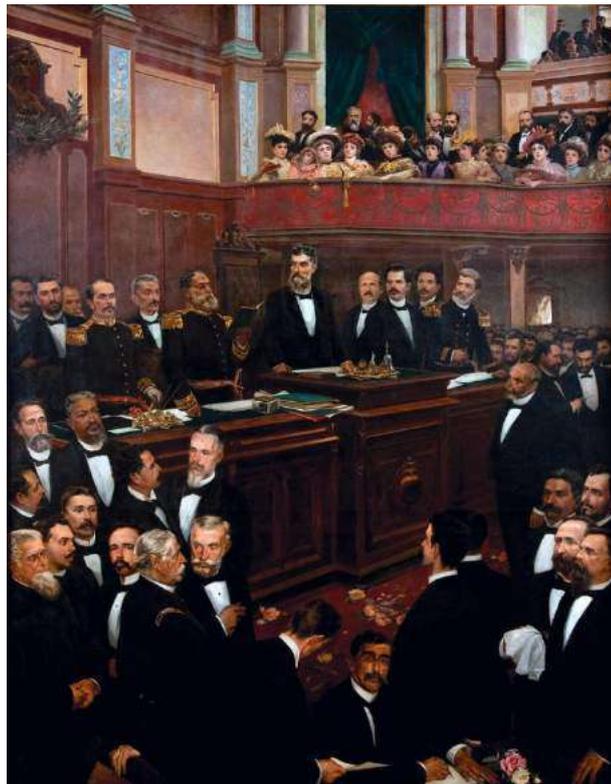


Figura 12 - Juramento ou Compromisso Constitucional, 1896. Óleo sobre tela 3,30 x 2,57cm. Museu da República, Rio de Janeiro.

⁴⁶ LOPES, Gilda Marina de Almeida. 1º Compromisso Constitucional - Quadro histórico de Aurélio de Figueiredo. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Ministério da Educação e Saúde. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1952. P. 201-215.

As figuras femininas na parte superior da tela, que por muito tempo se acreditou serem parentes dos políticos, na verdade são as filhas e a esposa de Aurélio de Figueiredo, reunidas na parte superior esquerda do balcão.⁴⁷ O autorretrato de Aurélio ao lado de seu irmão Pedro Américo na obra, assume uma postura militante, além de representar uma forma peculiar de assinatura que se repetiria em “O advento da República”.

A composição e disposição das figuras evidenciam o estudo das fisionomias através de fotografias, fato observado na divergência da iluminação dos rostos dos retratados. A pompa na representação do momento decisivo para constituir a República, pode ser comparada aos famosos momentos da era monárquica, por seus devotos artistas. A exaltação da nova fase guiou-se aos moldes tradicionais. Segundo Lopes:

Na parte superior do quadro, o artista traçou um fundo de inspiração neoclássica. Dele, se destaca uma grande tribuna de vermelho e ouro.[...] Pedro Calmon diz, entretanto, que o congresso constituinte se instalou, a 15 de novembro de 1890, num vasto e modesto recinto de madeira, armado no pátio interno do Paço de São Cristovão. Não parece tão modesto o salão traçado por Aurélio. Nada de semelhante existe na Quinta da Boa vista. Aliás, como coisa provisória teria sido demolido. A sala lembra a do Senado, mas nesta última as tribunas são retilíneas. O quadro foi pintado cinco anos depois dos acontecimentos, o artista deve ter suprido com a imaginação, a absoluta falta de pormenores.⁴⁸

⁴⁷ CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: Dois movimentos. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias. Estudos avançados de Museologia. 2011. P.85-86.

⁴⁸ LOPES, Gilda Marina de Almeida. 1º Compromisso Constitucional - Quadro histórico de Aurélio de Figueiredo. *Anais do Museu Histórico Nacional*, Ministério da Educação e Saúde. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1952.

Ecoss do descobrimento



Figura 13 - Descobrimto do Brasil, 1899. Óleo sobre tela, 395x384cm. Museu Nacional de Belas artes, Rio de Janeiro.

As homenagens prestadas em comemoração ao IV Centenário do Descobrimto do Brasil, em 1900, propiciaram a mobilização de todos os artistas nas mais variadas formas de produções artísticas, preconizando o patriotismo e a educação histórica e imagética da sociedade. O concorrido concurso para representar o momento da descoberta do Brasil pelos portugueses foi vencido por Aurélio⁴⁹, com a pintura de grande formato “Descobrimto do Brasil” (fig.13), realizada em 1899.

Aurélio reconstrói a cena aventuresca da era dos grandes navegadores, na qual se pode encontrar Pedro Álvares Cabral, indicando “terra à vista”, no centro da composição, ajoelhado à direita de Cabral, Frei Henrique organiza seus objetos litúrgicos para celebrar um ato religioso. No lado esquerdo de Cabral, Mestre João ao lado de Pero Vaz de Caminha olham atônitos, enquanto os tripulantes, extasiados, se preparam para aportar.

⁴⁹ LIMA JR, Carlos Rogerio. Imaginando o Início: a chegada de Cabral pelos pincéis de Oscar Pereira da Silva. *XXXII Colóquio Do Comitê Brasileiro de História Da Arte. Direções E Sentidos Da História Da Arte*. São Paulo, 2012.

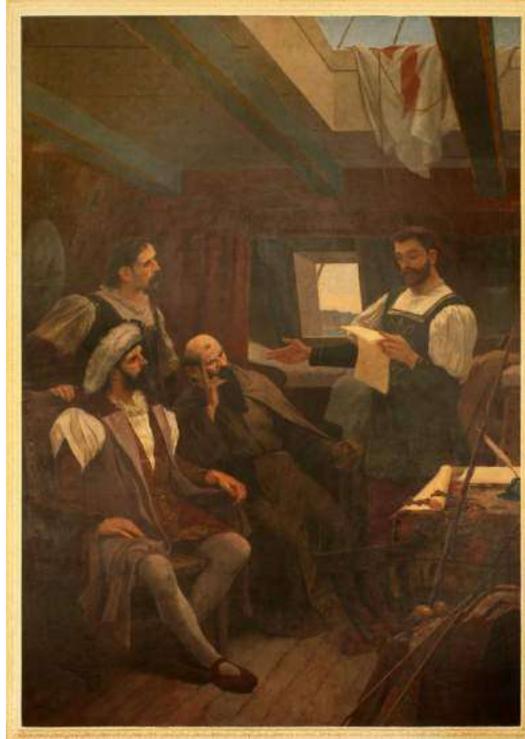


Figura 14 - Primeiro Capítulo da nossa história pátria: A carta de Pero Vaz de Caminha. 1899. Óleo sobre tela. Palácio Tiradentes. Crédito: Rafael Wallace

Em “Primeiro Capítulo da História Pátria” (fig.14),⁵⁰ de 1899, o artista retrata algumas das figuras mais afamadas da história, podemos observar Pero Vaz de Caminha lendo a carta que será enviada ao Rei D. Manoel. Entre os espectadores da leitura estão Pedro Álvares de Cabral, Frei Henrique de Coimbra e Mestre João (no último plano). A carta de Pero Vaz de caminha corresponde ao primeiro documento oficial do Brasil. De acordo com Sarmento, a carta tem força para constituir o estágio inicial de nossa jurisprudência:

Curiosamente o tema da pintura não considera este “primeiro capítulo” da chamada “história pátria” como o da chegada de Cabral às terras brasileiras ou, como algumas outras interpretações historicistas deste passado, a primeira missa e o assentamento do marco de posse da terra. O momento delimitado é justamente o da confecção da carta, a elaboração do primeiro documento escrito sobre o Brasil. Esta escolha é perfeitamente compreensível à luz deste texto geral que perpassa todo o conjunto arquitetônico do Palácio Tiradentes. O primeiro momento do passado é justamente um fragmento de legislação, um documento: a posse das terras firmada em papel. Uma vez mais a lei regulando todo o grande percurso da nação.⁵¹

⁵⁰ Livro de Ouro do Centenário da Independência do Brasil da Exposição Internacional do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Edição do Anuário do Brasil, *Almanaque Laemmert*, 1922.

⁵¹ SARMENTO, Carlos Eduardo. “Com o passado a nos iluminar”: as representações da memória sobre a nação no prédio do Palácio Tiradentes. Rio de Janeiro: CPDOC, 1997.

O advento da República ou O Último Baile da Ilha Fiscal



Figura 15 - O Advento da República , A ilusão do Terceiro Reinado ou O Último Baile da Ilha Fiscal, 1905-06. Óleo sobre tela, 3,035x7,080m. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Independente do título da obra “O Último Baile da Ilha Fiscal”⁵² ou “O Advento da República”⁵³ (fig.15) (Título concebido por Aurélio) é um marco para toda uma geração que transitou entre a monarquia e o novo sistema republicano que se instaurou no Brasil. O artista iniciou a obra em 1902 (concluindo-a em c. 1905-1906), poucos anos após a queda do império e o "advento" da república, destacando em uma cena histórica do derradeiro episódio da família real no Brasil em quadro de suntuosas dimensões (3,035x7,080m). Uma transição com significados metafóricos desse momento essencial para a história brasileira.

“O Advento da República” superou a técnica de outras obras do artista, sendo considerado um trabalho de alto valor artístico e histórico desde a "Batalha do Avaí" de seu irmão Pedro Américo⁵⁴, um quadro de grande formato (6x11m), e uma das obras mais importantes do período da monarquia. Ao compor a derradeira celebração da monarquia,

⁵² *A República*, Curitiba, Ano XVII, nº 236, p. 2, 18 out. 1902.

⁵³ *A República*, Curitiba, Ano XVIII, nº 232, p. 2, 15 out. 1903.

⁵⁴ DR. E. DE A, *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XLI, nº 21, p. 1, 25 jan.1907.

Aurélio desponta apropriando-se com destreza do tema mais oportuno do momento: a república.⁵⁵

Nos idos do conturbado ano de 1889, a chegada do navio chileno "Almirante Cockrane" no Rio de Janeiro, com guarnição de 300 homens, conduzido pelo almirante chileno D. Constantino Bannen que fora oficialmente apresentado ao Imperador pelo ministro plenipotenciário do Chile no Brasil, D. Manuel Villamil Blanco, foi o ponto primordial para estabelecer o contato entre as nações que resultaria na futura festividade promovida pelo império.

O Imperador não só resolvera dar uma festa em honra dos ilustres visitantes para estreitar os laços diplomáticos, mas também para ressaltar a riqueza da monarquia. Os planos da festa causaram *frenesi* na imprensa, que ressaltavam a colossal festa que iria ocorrer em poucos dias. De fato, os boatos surgidos sobre assuntos militares, os problemas enfrentados pelos escravocratas, os esforços em prol da conversão da dívida externa e o movimento a favor da Federação, discutidas por Joaquim Nabuco em 1885, e que se dava desenvolvimento com mais vitalidade naquele ano, foram essenciais para a mudança que iria suceder dias depois. A cobertura da imprensa era intensa, tal como os projetos suntuosos da decoração, iluminação elétrica, grupos musicais e tapeçarias para o imponente festejo.

Em 9 de novembro de 1889, a emblemática festa na ilha fiscal, na baía de Guanabara, contou com milhares de convidados da elite política e econômica e um exacerbado banquete, sendo considerada a última e mais grandiosa celebração do império.⁵⁶No início da noite, os holofotes dos encouraçados chilenos e brasileiros, foram direcionados acima da torre, além do farol provindo do edifício fiscal com intensidade de 60.000 velas, causando um efeito extravagante da difusão das luzes. Devido o numeroso quantitativo de convidados, foi necessário que a barca de maior capacidade fizesse o percurso várias vezes durante 4 horas para a ilha.

O baile, iniciado às 20 horas, contou com a presença da aristocracia brasileira, conselheiros de Estado, ministros, senadores, deputados, e membros das finanças, comércio, artes, os jornalistas de diversos jornais como, *Jornal do Comércio* e *Gazeta da Tarde*, e seus respectivos chefes, os oficiais fardados eram em sua maioria da marinha. Célebres convidados

⁵⁵ CARDOSO, Rafael. *A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)*. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 70- 74.

⁵⁶ SILVA, Hélio. *Nasce a República: 1888-1894*. São Paulo, Editora Três, 1975. p. 71.

como Malvino Reis, Frontin, Raul Pompéia. Coelho Neto, Valentim Magalhães, Pardal Mallet, Luiz de andrade, entre outros figuraram no evento.

O baile dirigido pelo Barão de Sampaio Vianna, inspetor da alfândega, o qual encarregou o comendador Hasselman, da execução da festa devido seu prestígio social. A Imperatriz D. Teresa Cristina e a princesa Isabel, trajavam sob as requintadas vestes um manto em veludo verde que as distinguia das demais convidadas, entre condessas e baronesas, que também donas de uma indumentária impecável destacavam-se adornadas de joias preciosas. Todo esse luxo era correspondente à exploração das riquezas naturais do Brasil, fazendo acreditar numa prosperidade desenfreada, o que aumentou ainda mais as insatisfações dos militares⁵⁷ quanto aos seus salários.

O Marechal Deodoro da Fonseca, que pretendia apoderar-se da ocasião do grande baile para surpreender o Imperador e seus amigos, adiou os planos em respeito aos chilenos⁵⁸. Deodoro, amigo do imperador D. Pedro II, cedeu às pressões dos militares, que estavam à frente da causa republicana, como Benjamin Constant e Quintino Bocaiúva. No dia 15 do novembro, encarregou-se do comando das tropas, demitiu o conselho de ministros e seu presidente, o visconde de Ouro Preto. Na mesma noite o Marechal acabou assinando o manifesto que declarou a proclamação da república.⁵⁹ A monarquia, que se julgava fortalecida sob a repercussão da festa, foi derrubada. Em 18 de novembro, D. Pedro II exilado, deixa a Brasil com a família real obedecendo a intimação para deixar o país em 24 horas, a partir de então, dá-se início ao período republicano.⁶⁰

Os primeiros anos enfrentados pelos republicanos foram difíceis, gerando o descontentamento do povo, que alheio à decisão tomada pelos militares, considerava o período da monarquia como pacífico, desprezando a instabilidade do novo regime. Com a renúncia de Deodoro à presidência, o povo, agitado, recorreu à revoltas e conflitos por todo o país. ⁶¹Entretanto, no início do século XX, o Brasil pôde então desfrutar de uma série de mudanças que foram primordiais para o desenvolvimento do país, como o saneamento e o

⁵⁷ *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, Ano XXII, nº I, 01 jan.1921.

⁵⁸ *Revista da Semana*, Rio de Janeiro, p. 27, 04 jul. 1925.

⁵⁹ PILETTI, Nelson. *História e Vida Integrada*. 7ª série. Nova ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 2005. p. 239.

⁶⁰ DR. E. de A, *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XLI, nº 21, p. 1, 25 de jan. 1907.

⁶¹ COSTA, Emília Viotti da. *Da Monarquia à República: Momentos decisivos*. 3ª ed. Ed. Brasiliense s.a, 1985. (São Paulo-SP p. 276-281)

alargamento de ruas e avenidas, iniciando uma nova etapa que contemplou vários estados, reestruturando e urbanizando as cidades.⁶²

A pintura de Aurélio retrata um momento crucial, onde os convidados no cais, em uma sombria passagem para a aurora, no final do baile, terminado às 4:30, são contrapostos por sinais que salientam que a festa que fora o reinado chegara ao seu desfecho. Na parte superior esquerda da pintura, podemos observar triunfando na luminosidade do céu ao alvorecer, a alegoria da República erguendo a bandeira do Brasil⁶³, representada por uma mulher, acompanhada dos comandantes Marechal Deodoro e Benjamin Constant, por entre as nuvens, (que naquele momento conspiravam a queda do império no clube militar)⁶⁴.

A Princesa Isabel, que contempla sonhadora sua nunca ocorrida coroação, entre a orquestra e os padres (talvez evidenciando um reinado de fanatismo religioso), juntamente com a corte. Embora seja um fato contraditório, visto que a família imperial se retirou à uma hora da manhã, assim como o conde d'Eu⁶⁵, mesmo antes de servido o banquete.⁶⁶ A inserção da família real foi necessária para a narrativa que Aurélio propôs em seu trabalho de pesquisa (fig. 16). Juntamente com a princesa à frente do portal principal, estão ilustres figuras, tais como, o Imperador D. Pedro II, com indumentária de almirante, a imperatriz Teresa Cristina, no plano posterior encontram-se o Conde d'Eu, o Príncipe D. Pedro Augusto, os oficiais chilenos: Constantino Bannen e o tenente João Williams, homenageados do baile. Além da coroação alegórica da princesa, o próprio artista relata, em 1907, no periódico *Renascença* alguns dados históricos expressos em seu grande painel:

A cena desenvolve-se no terraço da Ilha, Vendo-se no fundo parte da cidade ainda iluminada e do lado da barra diversos navios entre os quais sobressai o encouraçado *Almirante Cochrane*, da Marinha de guerra chilena, em honra de cuja oficialidade foi dada a grandiosa festa. Junto a porta principal do edifício, de onde vem saindo, está a família imperial acompanhada dos membros do Ministério, grandes da corte, damas de honra, etc. Em frente ao imperador que

⁶² TIRAPELI, Percival. Arte moderna e contemporânea: figuração abstração e novos meios -séculos 20 e 21. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 2006. p. 10-11.

⁶³ A bandeira Nacional surgiu por meio do decreto nº 4, de 19 de novembro de 1889. Foi idealizada por Raimundo Teixeira Mendes e Miguel Lemos, com desenho de Décio Vilares. Inspirada na formatação e cores da bandeira do império, foram mantidas as características primitivas, havendo apenas a alteração do brasão da monarquia pela a esfera azul com as estrelas (representando os estados), e a faixa com o lema "Ordem e Progresso". Em PILETTI, Nelson. História e Vida Integrada. 7ª série. Nova ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 2005. p. 240.

⁶⁴ DR. E. de A, *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XLI, nº 21, p. 1, 25 de jan. 1907.

⁶⁵ BARROSO, Gustavo. A última festa da Monarquia. *O Cruzeiro*, p. 76-77, 4 de maio de 1957.

⁶⁶ PILETTI, Nelson. História e Vida Integrada. 7ª série. Nova ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 2005. p. 240.

traz pelo braço a Imperatriz e tem a seu lado esquerdo o Almirante Bannen, comandante do navio chileno e o representante diplomático daquela nação, D. Villamil Blanco, o Sr. Visconde de Ouro Preto, então chefe do gabinete e promotor da festa, dirige a palavra ao velho monarca, a quem num gesto de convicção satisfeita, mostra entre nuvens a corporização do seu sonho afagado: a coroação da Sra. D. Izabel d'Eu.

Esse ato, que figuro, presidido pelo sumo pontífice, acompanhado do seu colégio de Cardeais e celebrado entre músicas e cânticos, desenvolvi-o de propósito sobre a silhueta da candelária, a qual surge vagamente em baixo, do centro da cidade adormecida. Tive em mira mostrar uma das feições provavelmente mais características que teria o terceiro reinado, exercido por uma princesa apaixonada pela música de câmara e extremamente voltada à Igreja, da qual pouco tempo antes havia recebido, enviada por Leão XIII, como prêmio às suas virtudes católicas, a extraordinária e honrosíssima condecoração da Rosa de Ouro.⁶⁷



Figura 16 - A família real. Pormenor da obra "Advento da República" 1905. Memória Compartilhada, Museu Histórico Nacional, 2003. P.45

Do corpo diplomático é possível identificar o Visconde de Ouro Preto, Franklin Américo de Menezes Dória (Barão do Loreto), José Francisco Diana, Rufino Enéas Galvão (Visconde de Maracajú), José da Costa Azevedo (Barão do Ladário), Candido Luiz Maria de Oliveira e Lourenço Cavalcanti de Albuquerque, respectivamente, Presidente do Conselho, Ministro do império, Ministro dos Estrangeiros, Ministro da Guerra, Ministro da Marinha, Ministro da Justiça e o Ministro da Agricultura.

⁶⁷ FIGUEIREDO, Aurélio de. O Advento da República. *Renascença*. Rio de Janeiro, Ano IV, Nº37, p. 132, 1907.

Dentre os convidados representados na pintura são: o Marquês de Paranaguá, o Visconde e a viscondessa de Nogueira da Gama, o Barão de Capanema, o Barão de Paranapiacaba, o Conselheiro Ferreira Viana, o Conselheiro Saraiva, Arsenio Cintra da Silva, Maestro Bevilacqua, Artur Napoleão, Guimarães Passos, Ferreira de Araujo (da Gazeta de notícias), entre outros.⁶⁸ Apesar da ligeira divergência de dados, a mensagem que impera na obra é uma metáfora em consonância com o tema, visto que, a República aflorou no país sem violência, mas de forma pacífica, com a família real banida para a Europa.



Figura 17 - Aurélio de Figueiredo posando ao lado de "O Advento da república". Prancha nº 188. Álbum de Artistas. Doação de M. nogueira da silva. Fundação Biblioteca Nacional.

Para o relato dessa passagem da "noite para o dia" se fez necessária a presença da família real, em uma imagem que transmite as sendas entre os regimes divergentes, em um contexto reflexivo, que não se atém fidedignamente a dados históricos, porém estabelecendo dados que caracterizam-na como pintura histórica. Segundo AGUILLAR:

[...] Em o *Último Baile da Monarquia*, a paisagem como natureza é substituída por uma paisagem urbana real e ao mesmo tempo sonhada, o castelo gótico de conto de fadas da ilha, ainda que existente, não é menos irreal do que a multidão de personificações evocadas pela filosofia visionária do artista [...] A relação entre história e natureza, uma das constantes da pintura brasileira do século, é substituída por uma relação puramente imaginária com a história sonhada. O projeto do país futuro torna-se sonho ou profecia. (AGUILLAR, 2000, p. 185)

⁶⁸ *Anais do Museu Histórico Nacional*- Volume II - 1941 - Ministério da Saúde e Educação - Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1943.p. 254. Museu Histórico Nacional. Biblioteca Digital.



Figura 18 - Detalhe do autorretrato do artista, a esposa e suas filhas. "O advento da República". 1905. Memória Compartilhada, Museu Histórico Nacional, 2003. P.45

Uma curiosa ocorrência é constatada pelo pesquisador Mário Chagas, que desdobrou uma pesquisa acerca da inclusão do artista e sua família no último baile da realeza⁶⁹. No canto inferior da extrema esquerda da obra, é possível observar o artista juntamente à esposa, Paulina Capanema, e as filhas, Suzanna, Helena e Sylvia (fig.18). Segundo descrição de Aurélio no periódico *Rua do Ouvidor*, a inserção dos familiares surge em necessidade de:

Seguindo um uso inveterado entre pintores, pus entre os convivas dessa festa memorável, a qual tive o prazer de assistir em companhia de minha senhora, além dos nossos retratos, o de três filhas que lá não estiveram; e deixei de retratar muitos cavalheiros e senhoras vi no baile, por me haverem pedido com instancia, quase formalmente que os não pusesse na tela. Deixei, finalmente, de representar muitos figurões da política do tempo, pela impossibilidade de obter fotografias, muitas das quais, prometidas a princípio, me foram negadas posteriormente.⁷⁰

Em outubro de 1903, o deputado Germano Haslocher,⁷¹ apresentou uma ementa autorizando o governo a fazer a aquisição do quadro. Em janeiro de 1905, um parecer emitido pelos professores Rodolfo Amoedo e Zeferino Costa destinado para o ministro da justiça e negócios interiores no governo Rodrigues Alves, foi favorável para a aquisição do quadro pelo governo. Embora o parecer calculado e divulgado pela comissão tenha sido de cem

⁶⁹ CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: Dois movimentos. *Estudos avançados de Museologia*. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias. 2011. P.85-86.

⁷⁰ FIGUEIREDO, Aurélio de. *Rua do Ouvidor*, Rio de Janeiro, Ano X, Nº454. 12 de Jan. 1907b

⁷¹ *A República*, Curitiba, Ano XVIII, nº 232, p. 2, 15 out. 1903.

contos de réis⁷², Aurélio manteve o valor primitivo da soma de 60 contos de réis, por uma questão de honestidade.⁷³

O quadro foi exibido pela primeira vez ao público na tarde de 9 de janeiro de 1907, na presença de Affonso Penna, então presidente, na galeria nº3 da Escola Nacional de Belas Artes⁷⁴ e passou a fazer parte da coleção do Museu Naval. Em 1933, o acervo do extinto Museu Naval foi incorporado ao do Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro. “O Advento da República” juntamente com outra obra de grande porte “A Batalha do Riachuelo” de Vitor Meirelles, que pertenciam ao Museu Naval passaram a integrar a coleção permanente do Museu Histórico Nacional.⁷⁵

Abdicação de D. Pedro I



Figura 19 - A Abdicação de Dom Pedro I. 1911. Óleo sobre tela. Palácio Guanabara, Rio de Janeiro.

A última pintura de temática histórica realizada por Aurélio foi “A Abdicação de D. Pedro I” (fig.19). Produzida em 1911, o quadro retrata o momento da madrugada de 7 de abril de 1831, no quarto da Imperatriz D. Amélia, em que o Imperador entrega a carta de abdicação do trono para o emissário dos revolucionários, major de Frias e Vasconcelos. Na presença dos

⁷² *A República*, Ano XX, nº 12, p. 1, 14 jan. 1905.

⁷³ CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985. p. 28.

⁷⁴ *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XLI, nº319, p. 1, 10 jan. 1907.

⁷⁵ *Anais do Museu Histórico Nacional*, 1940, Volume I, Ministério da Educação e Saúde. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1941. P. 220.

seis ministros, o monarca passa o trono para o seu filho, D. Pedro II, então com cinco anos de idade. O assunto do quadro foi guiado sob os conhecimentos históricos pelo pesquisador Vieira Fazenda e o Dr. Pereira da Silva. Colecionador de antiguidades, Aurélio pintou o piano de seu acervo, outrora pertencente ao monarca na fatídica cena, como podemos observar no artigo do jornal *A República*, além dos pormenores das figuras na obra:

Vê-se no primeiro plano o capitão de Frias em atitude de receber da mão nervosa do voluntarioso soberano o célebre decreto; logo atrás do imperador a sua segunda esposa D. Amélia Augusta (nascida de Beauharnais), tendo no colo o herdeiro presuntivo da coroa o príncipe D. Pedro, futuro imperador, e ao lado, ajoelhada uma aia do príncipe, a qual estreia o tradicional beija mão. Na extremidade esquerda (do espectador) veem-se (Edourad de Pontois e Arthur Acton) ainda no primeiro plano, mas na penumbra, por isso que não desempenharam nenhuma missão de importância no ato, os dois citados representantes estrangeiros.

No segundo plano do quadro notam-se os seis ministros que formavam o gabinete, cujos retratos vão da esquerda para a direita (do espectador), na ordem seguinte: Visconde de Alcântara, Justiça; Marquês de Aracaty, Estrangeiro; Marquês de Paranaguá, Marinha; Marquês de Baependy, Fazenda; Marquês de Inhambupe, Guerra.

Figuram ainda no quadro o retrato do Imperatriz D. Amélia, cópia da esplêndida litografia existente na Biblioteca Nacional, e também a reprodução do belíssimo piano de D. Pedro I, mencionado por Miss Graham, escritora inglesa que visitou o Brasil pouco antes destes sucessos, o qual foi presenteado pelo imperador resignatário ao seu filho D. Pedro II, conforme declarou na carta que dirigiu de bordo do navio *Warspite* no dia 10 de abril desse mesmo ano (1831), ao marquês de Caravelas. Esse piano que é reputado uma verdadeira preciosidade histórica acha-se atualmente em poder do autor do quadro.⁷⁶

O piano (fig.20) com caixa de *Boule* e ornatos em bronze cinzelado e dourado a fogo, com as armas do Brasil imperial⁷⁷, pertenceu à família real e posteriormente foi adquirido por Aurélio de Figueiredo. Em 1940, o piano passou a integrar a coleção do Museu Histórico Nacional, através de doação das filhas do artista.⁷⁸

⁷⁶ A Abdicação de D. Pedro I. *A República*, Ano XXVI, Nº291, p. 1, 12 de Dez. 1911.

⁷⁷ *Revista da Semana*. Jan .1921.

⁷⁸ *Processos de Entrada de Acervo*\1940\Proc. nº 01/40. Acervo Museu Histórico Nacional.



Figura 20 - Piano que pertenceu à família Imperial e ao artista Aurélio de Figueiredo. Século XIX. Acervo Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro.

Alegoria “Redenção do Amazonas”



Figura 21 - Redenção do Amazonas ou Lei Áurea. 1889. Óleo sobre tela, 665cm x 365cm. Biblioteca Pública do Amazonas.

Encomendado pelo governo do Amazonas, o quadro “Lei Áurea” ou “Redenção do Amazonas” (fig.21) de 1890, é categorizado alegoria⁷⁹ por sua apresentação metafórica da ideia. Foi primeiramente exposto no Barracão do Largo de São Francisco em 13 de maio de

• ⁷⁹ PONTUAL, Roberto. *Dicionário das artes plásticas no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

1890.⁸⁰ O quadro de surpreendentes dimensões (6,65x3,65cm), foi a única composição, declaradamente alegórica realizada por Aurélio, que segundo Eulálio, foi a crítica de Gonzaga Duque que afastou Aurélio do assunto:

[...] Aurélio havia adotado com convicção o partido da alegoria manifesta em *A Redenção do Amazonas*, tela em que celebrou, em 1886, o extinguir-se do cativo na grande província do Norte. O agressivo comentário do jovem Gonzaga Duque a esse vasto quadro[...] deve ter, contudo, ajudado o pintor a se manter durante bastante tempo distante do gênero em si, enquanto tema central das suas composições mais ambiciosas.⁸¹

⁸⁰ *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XXIV, N°105, p. 1, 6 de maio 1890.

⁸¹ EULÁLIO, Alexandre. De um capítulo do Esaú e Jacó ao painel do Último Baile. *Tempo reencontrado: ensaios sobre arte e literatura*. Organização de Carlos Augusto Calil. São Paulo: Instituto Moreira Salles; Editora 34, 2012. p. 188.

Capítulo 3 - Os temas favoritos

A paisagem

O avanço das tintas a óleo fabricadas em tubos de estanho no fim do século XIX tornou ainda mais fácil a pintura de paisagens *en plein air* por causa da compactidade do material. As paisagens de Aurélio, pintadas, em sua maioria, no Rio de Janeiro e no nordeste, evidenciam uma exaltação quase panteísta, nas obras que ultrapassam o quantitativo de outros temas abordados na trajetória do artista. O estilo dessas produções é misto, pois, conforme VALE:

O paisagismo brasileiro do período (século XIX), como em outros países do Ocidente, pode ser chamado, tecnicamente falando, de Academicismo Eclético. Usamos esta terminologia para designarmos trabalhos perpassados de normas neoclássicas, com temática romântica ou colorido impressionista.⁸²

Aurélio expôs, em 1898, cerca de 70 quadros, em sua maioria paisagens, os quais possuíam interessante e apreciadas formas e colorido, enquanto nas paisagens notava-se uma gradual melhoria da concepção do artista, em uma transição notável do estilo italiano para o francês, como escreveu J.R, na publicação *A Revista Brasileira*:

[...] Nesse número que poderia parecer excessivo (70 quadros) mas que abrange um longo período de trabalho acham-se por assim dizer notadas com fidelidade as maneiras diferentes com que o artista sucessivamente tem interpretado a natureza; até nisso é a sua exposição muito curiosa e interessante porque é prova bastante, a julgar pelas datas dos seus quadros, que o progresso, sobretudo no que respeita a sua *fatura*, é notável e digno de ardentes encômios. Não me parece que a sua nova maneira se aproxime do estilo decorativo que é sobretudo simples e anti-policrômico. Parece-me entretanto que o seu colorido é agora mais vibrante e mais leve, mas isso por enquanto é apreciável na paisagem. As suas figuras, de toda e qualquer época, são sensivelmente as mesmas no colorido e no desenho e mesmo há algumas de data antiga que são a meu ver melhores que outras de data mais recente. Na paisagem, porém, há como um sopro de idealismo que hoje enobrece a sua palheta e, conquanto

⁸² VALE, Vanda Arantes do. *Pintura Brasileira do Século XIX – Museu Mariano Procópio*. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2001.p. 67.

nãoqueira aqui individualar os seus trabalhos, não posso deixar de citar essa composição Paisagem Brasileira (46) que por assim dizer resume e sintetiza todas as qualidades que se encontram dispersas por outras numerosas telas. O Sr. Aurélio de Figueiredo é um artista completo, como entre nós é costume dizer-se, dele e de alguns poucos outros. [...] Parece-me que esse artista está evoluindo da técnica italiana para a técnica francesa e esse movimento é um sinal de verdadeiro progresso e é o que fazem os italianos de maior talento de hoje.⁸³

Retratos, personagens e cenas de gênero.

Em 1882, Aurélio juntamente com Décio Villares participou da “Exposição antropológica” no Museu Nacional, com pinturas etnográficas dos povos indígenas Cayapó, Ipurinã, Chamacôco e botocudos⁸⁴, expostas na sala Anchieta. Além de uma obra, exibida na sala Lund, de “um belo quadro, apresentando, em tamanho natural e corpo inteiro, um índio do alto Amazonas, adornado com as mais belas vestimentas de seus dias festivos”.⁸⁵ Infelizmente não foi possível rastrear nenhum dos trabalhos citados durante a pesquisa.

Em uma época de diferentes visões a respeito dos direitos autorais das obras de arte, Aurélio, se inspirou em uma obra de Pauline-Marie Charlotte (esposa do artista Carolus Durand), intitulada “Jeune Fille em Buste”⁸⁶ de 1883 (fig.22), para pintar “busto de mulher” de 1898 (fig.23). O interessante na reinterpretação do artista é o fato de ser estabelecida uma ordem academicista sobre uma pintura claramente impressionista. Na pintura de Pauline (fig), as pinceladas impressionistas que compõe o busto da moça, o modelado da face e o fundo com tonalidades desaturadas, atingem a sensação de frescor, juventude e inocência.

⁸³J. R. Exposição de Pintura de Aurélio de Figueiredo. *A revista Brasileira*, p. 370-371, Abr-Jun /1898

⁸⁴ AGOSTINHO, Michele de Barcelos. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882: práticas de colecionamento e circulação de indígenas no Museu Nacional. *41º Encontro Anual ANPOCS*. 2017 p. 19

⁸⁵ *A Constituição – Orgão do Partido Conservador* (PA).1882.

⁸⁶ Disponível em <http://www.artnet.com/artists/pauline-marie-charlotte-carolus-duran/portrait-de-jeune-fille-en-buste-eJpGS4xVBHznvTHz6O9gxQ2>. Acesso em 16/11/2018.



Figuras 22 e 23 - Pauline-Marie Charlotte Carolus Durand. *Jeune Fille en buste*. 1883. Óleo sobre tela, 45x37cm. Artnet. À esquerda, Aurélio de Figueiredo. *busto de Mulher*. 1898, 27x35cm. Coleção particular.

Na versão de Aurélio (fig.23), o contorno das formas delineadas, o rigoroso fundo escuro, a pouca transparência do tecido e a face mais madura, nos remete à imagem da Vênus neoclássica, de olhar lascivo e seios à mostra. De fato, o ponto de vista expresso pelo artista demonstra uma dualidade de seu estilo, visto que algumas obras de anos anteriores possuem um tratamento mais flúido. No entanto, a peculiaridade da visão de Aurélio sobre o tema evidencia a arte decadentista do final do século XIX.

Escultor, Aurélio ainda desempenhou o projeto do Monumento Funerário de Pedro Américo, e criou bustos de personalidades tais como, seu sogro, o Barão de Capanema, o irmão Pedro Américo, o do Dr. Lyra Drumond⁸⁷, entre outros. Tais esculturas não puderam ser rastreadas.

⁸⁷ BASTOS, Clemente de Magalhães. Comemora-se o centenário de Aurélio de Figueiredo. *Diário de Notícias*. Ano XXVI. Nº 10.440, p.5, 1956.

Retratos da vida familiar



Figura 24 - Aurélio de Figueiredo e suas filhas: Suzanna, Sylvia (no centro) e Helena. C. 1894-98. Acervo da família.

A delicadeza expressa nas pinturas que compreenderam a infância de suas filhas, nos revelam uma face poética divergente das outras temáticas produzidas pelo artista. O exercício da observação e o estudo fluido com pinceladas quase impressionistas, contemplam um instinto paternal exacerbado, em cada expressão fisionômica repleta de inocência e graciosidade ímpares.

Apenas três, das quatro filhas de Aurélio, protagonizaram uma série de trabalhos que ajudaram a retratar tanto o íntimo da família do pintor, quanto a compor o estilo de vida burguês adquirido, mais precisamente, no princípio do período republicano. Suzanna e Helena, as primogênicas (1888-?), eram gêmeas; Sylvia a do meio (1889-?); e por fim Heloysa, a caçula, a qual embora não tenha sido possível encontrar nenhum material pictórico produzido pelo artista retratando-a, documentou a vida tanto do pai quanto das irmãs, que foram pianistas de assaz talento.

Por Suzanna e Helena serem gêmeas, e portanto se assemelharem muito entre si, havia ainda Sylvia, que possuía feições muito próximas às das irmãs, tal fato, comprovado no capítulo “As irmãs Figueiredo – A continuação de sua Arte nas gerações seguintes”,⁸⁸ pela filha mais nova CORDOVIL, esclareceu, durante a pesquisa, que não se tratava de uma modelo apenas, mas de três, de admirável parença.

⁸⁸COROVIL, Heloysa de Figueiredo. *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985. p.37-65.

Na pintura “O Copo d’Água” (fig.25), protagonizada por Helena,⁸⁹ em posição perfilada como os relevos gregos e expressão terna, exibe os cabelos loiros em desalinho, caídos sobre o rosa pálido do vestido acetinado, disposto com pinceladas espontâneas. O copo de água que intitula a obra tem precisão técnica quase fotorrealística, desde a transparência do fino copo de cristal à bandeja de prata que reflete as cores análogas da figura. A palheta limitada e o *chiaroscuro*, concebidos com maestria pelo artista, evidenciam o assunto de caráter simbolista.



Figura 25 - O Copo d’Água (Helena, filha do pintor). 1894. Óleo sobre tela, 58x46cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Outros quadros com similares ocorrências são “O caramujo” e “Quer Uvas?”, ambos posado por Suzanna; “Menina ao piano”, por Sylvia; “Menina com Boneca” e “Criança”. Além de outros trabalhos de palheta impressionista que nos revelam registros do cotidiano familiar, como “Figuras no pátio”, “Moça na janela” e “Lendo Cartas de amor”. Existem alguns retratos da esposa do artista, entre eles dois que possuem colorido e composições de requintada disposição, tais como “La Connaissance” e “Retrato de Paulina”.

Em “La Connaissance” (fig.26), de 1885, os contornos precisos dos pincéis, exercem certa rigidez na figura de uma jovem Paulina. Na obra, Paulina contempla um prato de faiança, rodeada de objetos de mesma matéria, provavelmente antiguidades provindas do acervo do artista (ou presentes do recente matrimônio), enquanto repousa os pés em um tamborete. A rubra cortina, em matiz aproximado à do estofado da cadeira e do tamborete,

⁸⁹ CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. Op., Cit., p. 64.

ressalta as tonalidades róseas da indumentária da jovem senhora, assim como, o delicado toucado.

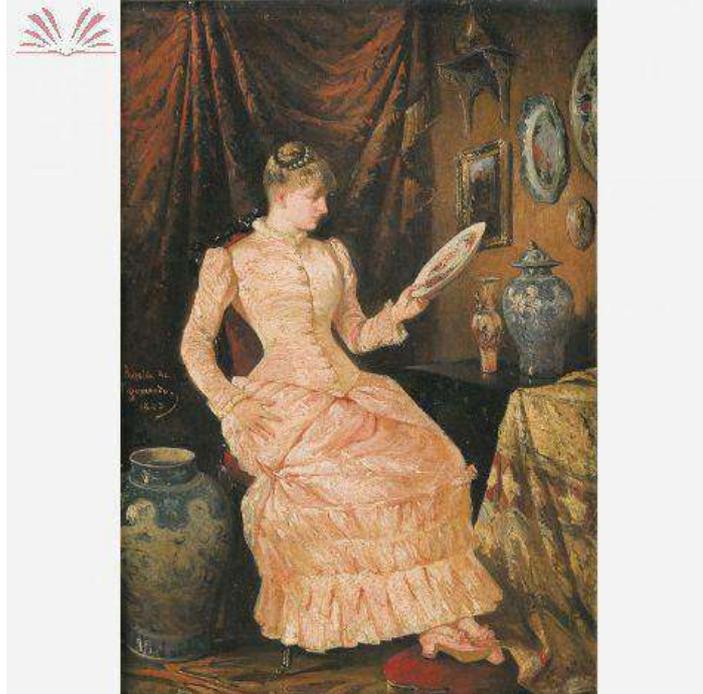


Figura 26 - La Connaissance, 1885. Oléo Sobre madeira, 23X33 cm. Catálogo das Artes.

Já em “Retrato de Paulina”, as cores complementares, exacerbadas na composição cromática de toda a figura, com destaque à espontaneidade que foram pintadas as estampas e tecidos, anunciam a expressividade, quase impressionista, por vir nas obras que sucedem. O nostálgico olhar de Paulina que parece procurar pelo universo idílico da obra em sua mão, é emoldurado pelas alvas almofadas do leito do casal. O vestido ainda é o mesmo da pintura *La connaissance*, mas o estampado xale disposto sobre ele doa ares boêmios à relaxada posição da modelo.

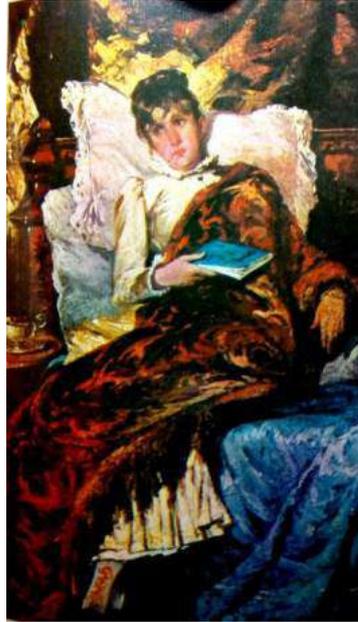


Figura 2 Retrato de Paulina (esposa de Aurélio de Figueiredo), 1885. Óleo sobre tela. Miniatura. Acervo da família.

Pianistas de sucesso, Suzanna, Helena e Sylvia, herderam os conhecimentos passados por toda uma geração de musicistas. D. Amélia Delamare, mãe de Paulina de Capanema e avó das Figueiredo, introduziu às filhas, Josefina, Henriqueta, Amélia e a própria Paulina ao instrumento.⁹⁰ A associação do talento familiar pelas artes em geral é ressaltado por Cunha, no periódico *Revue Commerciale Financière et Maritime*:

Son activité (Aurélio de Figueiredo) a continue à être Très féconde, et de temps à autre nous lisons dans la presse brésilienne que cet artiste distingué vient d'exposer de nouvelles toiles tantôt à Rio de Janeiro, tantôt à Pará ou á Manaus dans l'Amazone. Encore tout récemment lès journaux de Rio faisaient de grands éloges de La dernière exposition de sés ouvres, parmi lesquelles on admirait quelques tableaux peints dans son récent séjour em Allemangne, ou nous l'avons retrouvé, après pluisers annés, partenellement accupé à accompagner le perfectionnement de sés trois jeunes fille, élèves distinguées de notre Conservatoire de Musique, et qui sont venues avec une bourse de Voyage du Gouvernement compléter leurs études de piano à Berlin sous la direction dès célèbres professeurs Scharwenka et Vianna da Motta.⁹¹

⁹⁰ CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. Op., cit., p. 38.

⁹¹ Sua atividade (Aurélio de Figueiredo) continua sendo muito fértil e, de vez em quando, lemos na imprensa brasileira que esse ilustre artista acaba de exhibir novas pinturas às vezes no Rio de Janeiro, às vezes no Pará ou em Manaus, na Amazônia. Ainda muito recentemente, os jornais do Rio elogiaram a última exposição de suas obras, entre as quais admiramos algumas pinturas pintadas em sua recente estadia na Alemanha, onde o encontramos, após muitos anos, paternalmente ocupado a acompanhar o aperfeiçoamento de suas três jovens filhas, estudantes ilustres do nosso Conservatório de Música, que receberam bolsas de viagem do governo para completar seus estudos de piano em Berlim sob a direção dos renomados professores Scharwenka e Vianna da Motta. (Tradução nossa). Em CUNHA, Itiberé da. Une étude intéressante. La Littérature et lès Beaux-Arts au Brésil. *Revue Commerciale Financière et Maritime*. Ano XXXI, N°8, 25 de fev, p. 3. 1912.

Capítulo 4 - Últimos anos

A última grande exposição

Em setembro de 1910, o artista fez uma exposição no pavimento superior da Associação dos Empregados no Comércio, que contou com 74 trabalhos. Entre aquarelas, lápis de cor, crayon e na sua maioria pinturas a óleo, Aurélio expõe paisagens, gêneros e retratos, dotados de primorosa técnica.⁹²

No *Salon* de 1912, é atacado pela imprensa que critica ferozmente dois retratos expostos pelo pintor, como "não merece destaque"⁹³, "sem cor, sem vida, sem modelado"⁹⁴, e por fim "nem vislumbram as obras de Pedro Américo"⁹⁵, decerto, os ferrenhos comentários devem ter contrariado a liberdade que o artista queria exibir, revelando uma leve consonância com as tendências coevas em contraponto com a atraso decadentista nos movimentos artísticos no Brasil.

Amargo final

Alvo de críticas de alguns jornalistas voltados a crítica de artes, certa vez Aurélio escreveu ao Jornal *O Paiz* exigindo satisfações de seus realizadores pelos comentários ferrenhos que vinham sendo publicadas. O jornalista responsável (que não assinou o artigo) respondeu ao artista na Seção *Artes e Artistas* do mesmo Jornal:

Quem olha para um quadro e diz - gosto ou não gosto - exerce a crítica. Terá ou não meios de dar as razões da sua impressão; conhecerá ou não os defeitos ou as boas qualidades do quadro, saberá ou não discutir essas qualidades; disporá ou não de um jornal para publicar as suas opiniões; mas a crítica foi feita e não é condição indispensável ser profissional para exercer essa missão.⁹⁶

A crítica de arte especializada a qual conhecemos hoje, condição exercida, em sua maioria, por aqueles que são embasados em muita pesquisa e condições de mercado, sequer

⁹² *O paiz*, p. 5, 10 de set. 1910

⁹³ ALVES, Gonçalo. Notas do Salon. Modesto Brocos e Aurélio de Figueiredo. *A noite*, Rio de Janeiro: Ano II, nº 368, 18 set. 1912.

⁹⁴ NAZARETH, Agripino. Um golpe de vista sobre o salon de 1912 inaugurado ha dias. *A Epoca*, 22 set. 1912.

⁹⁵ *A Ilustração Brasileira*, Nº80. 16 set. 1912.

⁹⁶ Exposição de Bellas-Artes. *O Paiz*, nº 5452, p. 2, 9 de set. de 1899.

pode se comparar com a agressividade da imprensa, acerca dos trabalhos dos artistas sob uma perspectiva rigorosa, marcada pela herança neoclassicista que perpassou gerações de alunos e admiradores dos ensinamentos defasados da Escola de Belas Artes.

O descontentamento de Aurélio de Figueiredo com o papel social do artista é claramente exposto em um trecho de um manuscrito do artista, transcrito por Cordovil:

[...] o homem que abraça a carreira política no Brasil tem sempre a felicidade de rever de vez em quando os caros penates, não lhe faltando constante renovação das eleições estaduais nem, sobretudo, fartos recursos fornecidos nababescamente pelos generosos cofres da União. Com os artistas o caso muda inteiramente de figura. Em primeiro lugar, a atividade destes e a sua função só se podem exercer nos grandes centros de população e fortuna. Razão pela qual eles são obrigados a emigrar do acanhado meio em que nasceram; e como, em geral, não custam nada à Nação, pois elas vivem, perenemente, *au jour de jour*, como operários que são, é claro que nunca lhes sobra tempo nem recursos para empreenderem à sua custa uma visita demorada ou mesmo um simples passeio à terra em que viram a luz do dia. E a pátria, que de ordinário só leva em conta os serviços prestados dentro dos arraiais da política e prefere, portanto, a um grande artista um bom cabo eleitoral, cumula este último de todos os carinhos e favores, só se lembrando daquele para chamá-lo “ingrato”, sem suspeitar sequer que esquecida e ingrata é ela própria com relação aos filhos que mais a honram e dignificam, e com os quais ela nunca despendeu um centil! [...] Pedro Américo é disso um frisante exemplo [...] ⁹⁷

Atingido por uma crise econômica nos primeiros meses de 1916, Aurélio leiloou algumas de suas obras (60 ao todo) entre elas peças de seu próprio acervo, como as obras de seus convivas de outrora Jules Le Chevreil, A. Muller e Agostino da Motta, desfazendo-se, assim, de seu atelier e boa parte de sua coleção.⁹⁸

⁹⁷ CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. Op., cit., p. 26.

⁹⁸ *A Noite*, p. 2, 05 fev. 1916.



Figura 3 O artista na maturidade. *Impressões do Brazil no Século Vinte*, editada em 1913 e impressa na Inglaterra por Lloyd's Greater Britain Publishing Company, Ltd.

Aurélio de Figueiredo que sofria de arteriosclerose, fora vitimado pela febre tifóide,⁹⁹ incapaz de resistir à infecção, sucumbiu a enfermidade em 9 de abril de 1916, aos 61 anos, no Rio de Janeiro; sua esposa, Paulina de Capanema, que também contraiu a doença, faleceu quatro dias depois.¹⁰⁰ Seu funeral contou com grande acompanhamento de amigos e admiradores. A Escola Nacional de Belas Artes suspendeu suas atividades em sinal de pesar.¹⁰¹

A maior exposição póstuma e inteiramente dedicada ao legado de Aurélio ocorreu no Museu Nacional de Belas Artes, em decorrência do seu centenário de nascimento, de outubro a novembro de 1956. A exposição contou com 56 obras que compreenderam o acervo do museu, coleções privadas e da família.¹⁰²

⁹⁹ *A república*. Curitiba, Ano XXXI, nº 83, 10 abr.1916.

¹⁰⁰ Falecimentos. *A Federação*, Ano XXXIII, Nº 24, p. 3, 22 de Abril 1916.

¹⁰¹ *A república*, Curitiba-PR, Ano XXXI nº84, 11 abr. 1916 p. 2.

¹⁰² BASTOS, Clemente de Magalhães. Comemora-se o centenário de Aurélio de Figueiredo. *Diário de Notícias*. Ano XXVI. Nº 10.440. p.5, 1956.

IV- AS OBRAS

Com o intuito de preservar a memória de Aurélio de Figueiredo, a catalogação das obras nos possibilita compreender tanto a escolha estética, quanto a poética que o artista abordou em toda sua trajetória. As imagens anexadas ao presente trabalho em um *CD-ROM*, proporcionam a imersão do observador nos assuntos históricos, nas paisagens, retratos e cenas de gênero. Os desenhos, ilustrações e caricaturas de Aurélio, até então recônditas do público, nos revelam o quão prolífica foi a carreira do artista. A ordem das imagens nesta seção obedece organização, no catálogo digital, sob a abreviatura “fig.n” (figura/número).

Quando possível, as imagens possuem breve histórico que visa atribuir dados que complementem a leitura das obras e sua relevância. A seguinte iconografia, encontrada em livros, periódicos, arquivos de museus, catálogos de leilões e na internet, nos permite apreciar o mais completo panorama artístico de Aurélio de Figueiredo já antes publicado.

PARTE 1 – A PINTURA

OS ASSUNTOS HISTÓRICOS

01- Martírio de Tiradentes ou Tiradentes no Patíbulo (Fig. 1)

1893. Óleo sobre tela, 57 x 45cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

02- Juramento ou Compromisso Constitucional (Fig. 2)

1896. Óleo sobre tela. 3,30 x 2,57m. Museu da República, Rio de Janeiro.

03- Descobrimento do Brasil (fig. 3)

1899. Óleo sobre tela, 3,95 x 3,84m. Museu Nacional de Belas artes, Rio de Janeiro.

Exposições: Exposição do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil, 1900.

Histórico: A pintura venceu o concurso do 4º Centenário do Descobrimento do Brasil.

Bibliografia:

LIMA JR, Carlos Rogerio. Imaginando o Início: a chegada de Cabral pelos pincéis de Oscar Pereira da Silva. *XXXII Colóquio Do Comitê Brasileiro de História Da Arte*. Direções E Sentidos Da História Da Arte. São Paulo, 2012.

Rua do Ouvidor, Ano III, nº 100, p. 7, 7 abril 1900.

04 - Primeiro Capítulo da nossa história pátria: A carta de Pero Vaz de Caminha. (fig.4)
1899. Óleo sobre tela. Palácio Tiradentes.

05 - O Advento da República, A ilusão do Terceiro Reinado ou O Último Baile da Ilha Fiscal (fig. 5)

1905-06. Óleo sobre tela, 3,035x7,080m. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Exposições: Escola Nacional de Belas Artes, 1907.

Histórico: A obra foi encomendada pelo governo republicano.

Bibliografia: *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XLI, nº319, p. 1, 10 jan. 1907.

06 - Abdicação do primeiro imperador do Brasil por Dom Pedro I. (fig. 6)

1911. Óleo sobre tela. Palácio Guanabara, Rio de Janeiro.

AS ALEGORIAS

07 - Redenção do Amazonas ou Lei Áurea. (fig. 7)

1889. Óleo sobre tela, 6,65 x 3,65m. Biblioteca Pública do Amazonas, Manaus.

Exposições: Barracão do Largo São Francisco, Rio de Janeiro. 1890.

Histórico: A tela foi encomendada pelo governo do Amazonas.

Bibliografia: *O Pharol*, Juiz de Fora, Ano XXIV, Nº105, p. 1, 6 de maio 1890.

AS PAISAGENS

8 - Paisagem com Lavadeiras (fig. 8)

1883. Óleo sobre Tela, 62,5 x 40,5cm. Site Catálogo das Artes.

9 - Crepúsculo. (fig.9)

1885. Óleo sobre tela, 55 x 88 cm. Coleção particular.

10 - Paisagem. (fig.10)

1888. Óleo sobre eucatex, 27 x 33,5cm. Coleção Particular

11 - Dedo de Deus. (fig.11)

1889. Óleo sobre tela, 26 cm x 30cm. Coleção Particular.

12 - Floresta. (fig.12)

1889. Óleo sobre tela. Coleção Particular

13 - Igreja. (fig.13)

1889. Óleo sobre tela sobre placa, 36,0 cm x 31,0 cm. DR artes leilões. Rio de Janeiro.

14 - Paisagem da Mata Atlântica (fig.14)

1890. Óleo sobre tela, 24 x 19 cm. Coleção Particular.

15 - Corcovado. (fig.15)

1892. Óleo sobre tela, 30,3 cm x 43 cm. Coleção Particular.

16 - Floresta. (fig.16)

1892. Óleo sobre tela colada em madeira, 59 x 30cm. Coleção Particular.

17 - Pico de Itacolomi, Ouro Preto, MG. (fig.17)

1894. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes.

18 - Marinha com barco e o Pão de Açúcar ao fundo. (fig.18)

1895. Óleo sobre tela, 45 x 29cm. Site Catálogo das Artes.

19 - Paisagem. (fig.19)

1901. Óleo sobre Tela. Coleção Museu Paulista.

20 - Corcovado. (fig.20)

1903. Óleo sobre tela. Museu de Arte de Belém.

21 - Paisagem (fig.21)

1904. Aquarela, 66 x 44 cm. tombo 82.601, 1904. Acervo Museu Mariano Procópio.

22 - Praia de Botafogo. (fig.22)

1904. Óleo sobre tela, 80 x 65 cm.

23 - Paisagem com ovelhas. (fig.23)

1905. Óleo sobre eucatex, 49 x 57cm. Coleção Particular.

24 - Paisagem de Inverno em Berlim, Alemanha. (fig.24)

1908. Aquarela e Guache, 41 x 59cm. Coleção Particular.

25 - Paisagem de inverno em Berlim, Alemanha. (fig.25)

1908. Pastel, 40 x 60cm. Coleção Particular.

26 - Paisagem. (fig.26)

1908. Óleo sobre tela colada sobre cartão, 20 x 22,5cm. Coleção Particular.

27- Crepúsculo no campo. (fig.27)

1909. Óleo sobre cartão, 26 x 50cm. Coleção Particular.

28 - Praia de Fortaleza. (fig.28)

1910. Óleo sobre tela. Pinacoteca do Estado de São Paulo.

29 - Quinta da boa vista. (fig.29)

Rio de Janeiro, 1911. Óleo sobre Tela, 35 cm x 58,5 cm. Site Catálogo das Artes.

30 - Paisagem. (fig.30)

Óleo sobre tela – 34 x 24 cm - ACID (Coleção do Professor e Dr. Luiz Fernando da Costa e Silva). Galeria Victor Hugo, lote 394.

31 - Casa da Fazenda (fig. 31)

Sem data. Óleo sobre cartão, 30 x 27. Coleção particular.

32 - A curva da Estrada (fig.32)

Sem data. Óleo sobre tela. 33,5 x 46,5cm. Coleção particular.

33 - Casa da Fazenda (fig.33)

Sem data. Óleo sobre cartão. 30X27,1. Coleção particular.

34 - Paisagem com Rochas, (fig.34)

Sem data. Óleo sobre tela, 46 x 27. Coleção particular.

35 - Ilha Fiscal. (fig.35)

Sem data. Óleo sobre tela, 68 cm x 46,5 cm. Site Catálogo das Artes.

36 - Mata de Pernambuco. (fig.36)

Sem data. Óleo sobre tela, 50x37. Lote 25, site Leilão de arte, São Paulo.

37 - Paisagem com casario, (fig.37)

Sem data. Óleo sobre tela, 24 x 33 cm. Site catálogo das Artes.

38 - Paisagem. (fig.38)

Sem data. Óleo sobre tela., 74 x 54 cm. Coleção particular.

39 - Paisagem. (fig.39)

Sem data. óleo sobre tela, 34 cm x 54 cm. Coleção Particular.

40 - Paisagem de jardim. (fig.40)

Sem data. Óleo sobre tela, 67 cm x 88 cm. Coleção Particular.

41 - Paisagem (fig.41)

Sem data. Óleo sobre tela, 60 cm x 33 cm. Lote 238, Galeria Miguel Salles, SP.

42 - Paisagem do mar. (fig.42)

Sem data. Óleo sobre tela colada sobre cartão, 33X25. Site Catálogo das Artes.

43 - Rio Amazonas. (fig.43)

Sem data. Óleo sobre tela. Acervo da família (?) Localização Desconhecida.

44 - Luar. (fig.44)

1915-16. Óleo sobre Tela. Acervo da Família (?) localização Desconhecida.

Pintado na Ilha do Governador, Rio de Janeiro, segundo Cordovil, foi o último trabalho executado por Aurélio de Figueiredo.

Bibliografia: CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. *Aurélio de Figueiredo – Meu Pai*. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985. p. 28.

45 - Trecho de paisagem (fig.45)

Sem data. Óleo sobre tela, 31x63,5cm. Coleção Sergio fadel.

Bibliografia:

46- Vista de Fortaleza (fig.46)

Sem data. Óleo sobre tela. 31 x 36cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

47 - Paisagem (fig.47)

Sem data. Óleo sobre tela, 80 x 65 cm. Coleção particular.

PERSONAGENS E CENAS DIVERSAS**48 - Francesca da Rimini (fig.48)**

1883, Óleo sobre tela, 2,72 X 2,06 cm. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

Exposições: Exposição no Atelier de Aurélio de Figueiredo. 1883.

Exposição no pavilhão do Largo de São Francisco, 1883.

Exposição Geral de Belas Artes, Academia Imperial de Belas Artes, 1884.

Histórico: Foi adquirida primeiramente pelo Governo Imperial e instalada na Academia de Belas Artes em junho de 1889; e depois transferida para o Museu Nacional de Belas Artes, no Rio de Janeiro.

Citações:

“A figura de Francesca é bonita, imponente mesmo. O vestido de veludo negro rola a cauda pelos degraus de mármore escuro. A cabeça é bem talhada, e a opulenta cabeleira loura desce em duas tranças bastas e longas, que, eriçadas ao contato do veludo, esvoaçam fios sutis do cabelo, como se fossem de ouro puro. A epiderme da face, alva e macia, com uma tenuíssima coloração carmínea, põe em relevo uns olhos de uma nesga do céu em manhã de primavera.”(

FERREIRA, Félix. *Belas Artes: Estudos e Apreciações*. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885. Texto com ortografia atualizada, disponível no site: <http://www.dezenovevinte.net/>)

Bibliografia:

ROUNDE, Emilio. *Bellas Artes. Cidade do Rio*, Rio de Janeiro, p. 2, 14 jun.1889.

FERREIRA, Félix. *Belas Artes: Estudos e Apreciações*. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885. Texto com ortografia atualizada, disponível no site: <http://www.dezenovevinte.net/>

49- Gueixa (fig.49)

1883. Óleo sobre tela, 36 cm x 44 cm. Coleção particular.

Citações:

“Uma japonesa, com os seus ângulos faciais e olhos cortados em amêndoa, ostentando no toucado um pente de caprichosos arabescos, faz pendant com um Mefistófeles de riso sardônico e olhar de serpente.”.(FERREIRA, Félix. *Belas Artes: Estudos e Apreciações*. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885. Texto com ortografia atualizada, disponível no site: <http://www.dezenovevinte.net/>)

Bibliografia: FERREIRA, Félix. *Belas Artes: Estudos e Apreciações*. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885. Texto com ortografia atualizada, disponível no site: <http://www.dezenovevinte.net/>

50 - Cecy no Banho (fig.50)

1884. Óleo sobre tela. Pinacoteca do Estado do Amazonas. Palacete Provincial, Manaus.

51- La Connaissense (fig.51)

1885. Óleo Sobre madeira, 23X33 cm. Coleção particular.

52- Paulina Capanema de Figueiredo (esposa do pintor). (fig.52)

1885. Óleo sobre cartão. 28,5 x 19,8cm. Pinacoteca do Estado de São Paulo. Doação de Lais Zogbi e Telmo Porto, 2005.

53 - Trecho de paisagem, Petrópolis. (fig.53)

1889. Óleo sobre tela, 81, 5 x 60cm. Coleção Sergio Fadel.

54 - Menino em paisagem. (fig.54)

1890. Óleo sobre tela. 46 cm x 33 cm. Coleção Particular

Exposições: Exposição individual, 1898. Tela Nº 26.

Bibliografia: Gazeta da Tarde, Ano XIX, nº58. 8 de julho de 1898.

55 - Moça na janela (fig.55)

1891. Óleo sobre painel, 66 x 45,7. Coleção Sérgio Fadel

56 - Lendo cartas de amor na sacada do casarão (fig.56)

1891. Óleo sobre tela, 51 x 36. Coleção Particular.

57 - Interior com criança brincando. (fig.57)

1891. Óleo sobre tela, 1,26 x 68cm. Coleção particular.

58 - Menina ao piano (Sylvia, filha do pintor, aos três anos de idade) (fig.58)

1892. Óleo sobre tela, 60 × 90 cm. Coleção Sergio Fadel.

59 - O copo d'água (Helena, filha do pintor). (fig.59)

1893. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes.

Exposições: Centenário comemorativo de Aurélio de Figueiredo, Museu de Nacional de Belas Artes.

60 - Dama na Rede (fig.60)

1895. Óleo sobre tela. Coleção Marcelo e Jeanine Collaço.

Exposições: Exposição “Sensos e Sentidos” MASC, Santa Catarina, 2017.

Bibliografia: Mostra “Sensos e Sentidos” MASC, Santa Catarina 2017. Disponível em <http://comapavirada.blogspot.com/2017/>

61 - Quer Uvas? (Suzanna, filha do pintor). (fig.61)

1898. Óleo sobre tela, 64,5 x 79,5cm.

62 - O caramujo (Suzanna, filha do pintor). (fig.62)

c.1895-99 Óleo sobre tela. Acervo da família.

63 - Fonte do Tambiá - Paraíba. (fig.63)

1913. Óleo sobre madeira. 78x45cm

64 - Figuras no pátio (fig.64)

Sem data. 92 cm x 72 cm. Catálogo das artes

65 - O flautista (fig.65)

Sem data. Óleo sobre tela - 60 x 38cm. Localização desconhecida.

66 - Menina com Boneca (filha do artista). (fig.66)

Sem data. Óleo sobre tela, 102.00 cm x 70.00 cm. Coleção Particular

67 - O tocador de Ocarina (fig.67)

Óleo sobre tela, 60 x 49 cm. Localização desconhecida.

Embora a obra conste nos processos de entrada do acervo do Museu Histórico Nacional, localizado no Rio de Janeiro, a equipe do Museu não conseguiu rastrear seu paradeiro.

Bibliografia: MHN Processos de Entrada de Acervo-1930-Proc. n. 24-30.

68 - Moça na relva (fig.68)

Sem data. Óleo sobre tela. Coleção Particular.

OS RETRATOS**69 - Retrato de D. Pedro II . (fig.69)**

C. 1870-83. Óleo sobre tela. Localização desconhecida.

70- Retrato de Inácio Porto Alegre (fig.70)

1878. Óleo sobre tela. Museu Nacional de Belas Artes.

71 - Retrato de Mulher (fig.71)

1883, Óleo sobre tela. Localização desconhecida.

72 - Cabeça de menina. (fig.72)

1883. Óleo sobre tela, 16 x 21cm. Coleção particular.

73- Retrato de mulher. (fig. 73)

1893. Óleo sobre tela. 50 x 60cm. Coleção Particular.

74 - Busto de Mulher. (fig.74)

1898. Óleo sobre tela, 27x 35 cm. Coleção Particular.

75 - Figura feminina. (fig.75)

1910. Óleo sobre tela. 23 x 33 cm. Lote 90, site Duo das Artes, São Paulo.

76 -Menino. (fig.76)

Sem data. Óleo sobre tela. Med. 28x34 cm. Coleção particular.

77 - Perfil de mulher. (fig.77)

Sem data. Óleo sobre madeira. 18,5 x 24 cm.

78 - Homem em traje civil (fig.78)

Sem data. Óleo sobre tela. 73 x 60 cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

79 - Criança (provavelmente uma das filhas do artista). (fig.79)

Sem data. Óleo sobre tela, 51 x 39cm. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

NATUREZA MORTA

80 - Rosa (fig.80)

1915, Aquarela, 21x31. Coleção Particular.

81 - Lichia (fig.81)

Óleo sobre madeira. 17 x 23,5. Coleção Particular.

ESTUDOS E ESBOÇOS

82- Ninfa e Sátiro, cópia de Annibale Caracci. (fig.82)

C. 1876-77. Óleo sobre tela, 100x82cm. Coleção Particular.

Cópia de artista executada por Aurélio de Figueiredo durante sua estadia na Florença, Itália.

Exposições: Exposição Geral de Belas artes, Academia Imperial de Belas artes, 1884.

Bibliografia: Os artistas da Exposição de 1884. *Gazeta Litteraria*, Rio de Janeiro, Ano I, Nº19, p. 364-365, 11 de Out de 1884.

83 - Cópia de Artista. (fig.83)

C. 1876-77. Óleo sobre tela, 75 x 60 cm. Coleção particular.

84 - Estudo preparatório para o “Advento da República”. (fig.84)

Sem data. Óleo sobre madeira. 60 cm x 32 cm. Coleção particular.

85 - Estudo preparatório para a “Primeira Missa no Brasil”. (fig.85)

Sem data. sem assinatura. Óleo sobre tela, 25 x 45 cm. Coleção particular.

PARTE 2 - DESENHOS, GRAVURAS, ILUSTRAÇÕES E CARICATURAS

86 - No Palco (fig.86)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº12. Biblioteca Nacional.

87 - Carro triunfal do progresso nacional (fig.87)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº12. Biblioteca Nacional.

88 - Mãe reclamando com o filho (fig.88)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº12. Biblioteca Nacional.

89 - No Chafariz da Carioca (fig.89)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº25. Biblioteca Nacional.

90 - O ministério e a opinião (fig.90)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº25. Biblioteca Nacional.

91 - O público e a questão da Academia de Belas artes (fig.91)

1870. Litografia. Em *A Comédia social*, Ano I, nº25. Biblioteca Nacional.

92 - Pedro Américo (fig.92)

1871. Litografia, 14 x 10,7cm. Biblioteca Nacional.

Raro retrato de Pedro Américo por Aurélio de Figueiredo.

Bibliografia: FIGUEIREDO, Aurélio de. *Pedro Américo, pintor*. [S.l.: s.n.]. 1 foto.; gelatina, p&b; 14 x

10,7cm em papel: 21 x 12,8cm em folha: 32 x 21cm. Disponível em:

<http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon276816/icon1421730.jpg>.

Acesso em: 6 nov. 2018.

93 - O que é?! Acudio Amelinha. (fig.93)

1883. Litografia, 17,1 x 11cm. Ilustração para *Casa de Pensão: Typos e Factos*, de Aluisio de Azevedo. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

94 - Que loucura é essa, neném?!... (fig.94)

1883. Litografia, 17,1 x 11cm. Ilustração para *Casa de Pensão: Typos e Factos*, de Aluisio de Azevedo. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

95 - Amancio carregou com ele para o quarto. (fig.95)

1883. Litografia, 17,1 x 11cm. Ilustração para *Casa de Pensão: Typos e Factos*, de Aluisio de Azevedo. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

96 - Não! Disse a mulher do Fontes. (fig.96)

1883. Litografia, 17,1 x 11cm. Ilustração para *Casa de Pensão: Typos e Factos*, de Aluisio de Azevedo. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

97 - Francesca de Rimini (fig.97)

1883. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

98 - O último beijo (fig.98)

1884. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

99 - Marinha (fig.99)

1884. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

100- Contemplativa (fig.100)

1884. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

101 - Cecy no Banho (fig.101)

1884. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

102 - Tiradentes (fig.102)

1884. Nanquim, 18 x 12,5cm. Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro por L. de Wilde, 1884. Biblioteca Brasileira Guita e José Mindlin. Acervo digital.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível percebermos diante do vasto acervo de Aurélio de Figueiredo, uma vida inteiramente dedicada às artes, acalentada na singela harmonia do lar, sedenta por melhorias no país e sua fervorosa luta pela disseminação igualitária das artes. O esquecimento de sua memória se deve a motivos obscuros a nós, contudo, o vanguardismo da primeira metade do século XX, eclipsou muitos artistas acadêmicos. Esse esmaecimento da imagem dos artistas acadêmicos, com seus temas demonizados por termos como *Art pompier*, foram, pouco a pouco, perdendo força no movimento *Art Nouveau*, até seus últimos suspiros no estilizado *Art Deco*. Enquanto o período barroco brasileiro foi alçado ao status de arte legitimamente nacional na primeira metade do século XX, a arte produzida no século XIX só veio ser documentada na segunda metade do século XX. Boa parte dos estudos mais concisos sobre a arte e os artistas do oitocentos no Brasil, datam do século XXI.

O academicismo de Aurélio permaneceu imutável durante toda a sua carreira, poucas pinturas flertam com o realismo de Courbet e outras com o simbolismo. Aurélio se atém a temáticas românticas, apesar da formação neoclassicista. Apesar da linguagem artística de Aurélio se manifestar em direções opostas, o fruto de seu trabalho reunido evidencia a riqueza de seu legado.

Vale ressaltar que esta ambiguidade poética resulta, em parte, da atitude colérica da imprensa, que ao tecer comentários desagradáveis, afetou a carreira do artista, perpetuando uma insegurança no modo como conduzia seus pincéis. Essa ocorrência também se deve ao fato de que, consumido por uma avalanche imagética e política de uma transição difícil para toda uma geração, Aurélio de Figueiredo desempenhou outras temáticas em virtude de manter seu *status* financeiro.

Como pudemos observar, o corpo de trabalho de conteúdo histórico do artista é muito inferior ao vasto quantitativo de outras temáticas, ainda que seus retratos e cenas de gênero contemplem o figurativo humano, as paisagens que registram em sua maioria cenas bucólicas brasileiras, perpassam o número de todos os outros assuntos pintados por Aurélio, o que de certo evidencia uma predileção quase panteísta do pintor. É conhecido por nós que mediante a estrutura familiar do artista, sua sobrevivência no mercado poderia ser nula se dedicado apenas à paisagem em uma senda tão competitiva como qualquer outra. Embora a fotografia fosse uma realidade acessível à classe que encomendava seus retratos a Aurélio, a

monocromia e o formato compacto não substituíam a hierarquia e a antológica expressão de uma pintura.

O protagonismo militante de Aurélio para com a classe artística no ínterim entre a decadência da monarquia e o início da era republicana, que resultou em sucessivas aulas ministradas ao público geral durante a greve da Academia de Belas Artes, não apenas ressalta a importância de sua figura no cenário da arte nacional, mas reflete e instiga gerações posteriores a lutar pelo incentivo governamental do ensino das artes.

Procuramos durante a pesquisa conduzir a leitura por ordem cronológica tanto para auxiliar o percurso e escolhas temáticas de Aurélio, quanto para tornar perceptíveis as perdas e ganhos entre os governos.

Uma das dificuldades encontradas foi justamente recolher o material suficiente para montar o cenário do artista no começo da carreira, assim como, dados mais consistentes da estadia de Aurélio em Florença, durante sua especialização como pintor. Embora, depois de muitas buscas tenha sido encontrado, de fato, um único trabalho dessa residência artística. O acervo de estudos que seria necessário para desenvolver uma leitura mais aprofundada sobre a obra do artista não foi encontrado. Apesar das buscas constantes na internet, nenhum familiar do artista foi localizado.

Acreditamos que um dos trunfos desta pesquisa tenha sido essa busca incansável, por diferentes meios e lugares, reconstruindo de forma digna a vida de Aurélio de Figueiredo, do artista ao militante, do pai ao marido.

Apesar de sua figura encontrar-se no limbo da história da arte brasileira (salvo pouquíssimas exceções), Aurélio de Figueiredo foi um importante artista, de talento que não pode ser medido, tampouco equiparado aos demais artistas de sua geração. O posto ocupado por aqueles que exercem o ofício da arte, possui sutilezas, belezas e peculiaridades únicas reservadas ao seu âmago. Um país como o nosso, que desconhece a sua cultura, reflete os conflituosos embates que ocorrem recorrentemente através dos anos em nossa política, transpondo o evento do baile fiscal até hoje. E se os aspectos políticos defendidos por Aurélio nos são atuais, devemos nos preocupar em realizar mudanças para que possamos, assim como Aurélio, sonhar novamente com a glória do nosso auriverde país.

VII - REFERÊNCIAS

1- LIVROS

OBRAS GENÉRICAS

BÍBLIA SAGRADA. Gênesis 8:8-12. **Antigo e Novo Testamento**. Tradutor: João Ferreira de Almeida. Estados Unidos: Editora Vida, 1994.

D'AQUINO, flávio. **Artes Plásticas I**. Biblioteca Educação é cultura. Rio de Janeiro: Bloch: Fename, 1980.

FONT-RÉAULX, Dominique de. **Painting and Photography, 1839-1914**. Paris: Flammarion S.A, 2012.

LOYRETTE, Henri et al. **Nineteenth Century French art: From Romanticism to Impressionism, Post Impressionism, and Art Nouveau**. Paris: Flammarion, 2007.

PILETTI, Nelson. **História e Vida Integrada**. 7ª série. Nova ed. reform. e atual. São Paulo: Ática, 2005.

OLIVEIRA, Esequiel Rodrigues et al. Telecurso: **Artes Plásticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2008.

ORR. Lynn Federle, Stephen Calloway, **The Cult of Beauty: The Victorian avant-garde 1860-1900**. Londres: Victoria and Albert Museum Publishing, 2011.

SCHWARTZ, Emmanuel et al. **Gods and Heroes: Masterpieces from the École de Beaux-Arts, Paris**. Londres: D Giles Limited, 2014.

TIRAPELI, Percival. **Arte moderna e contemporânea: figuração abstração e novos meios -séculos 20 e 21**. São Paulo: Editora Companhia Nacional, 2006.

OBRAS HISTÓRICAS SOBRE O BRASIL

EULÁLIO, Alexandre. **De um capítulo do Esaú e Jacó ao painel dO Último Baile**. Tempo reencontrado: ensaios sobre arte e literatura. Organização de Carlos Augusto Calil. São Paulo: Instituto Moreira Salles; Editora 34, 2012.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: Momentos decisivos**. 3ª ed. Ed. Brasiliense s.a, 1985. São Paulo-SP pags. 276-281)

SILVA, Hélio. **Nasce a República: 1888-1894**. São Paulo, Editora Três, 1975. p. 71.

OBRAS SOBRE A ARTE BRASILEIRA

AGUILLAR, Nelson (org.) **Mostra do redescobrimento: A arte do século XIX**. São Paulo-SP: Fundação Bial de São Paulo- Associação Brasil 500 anos:, 2000.

ANAIS do Museu Histórico Nacional, Número especial: **memórias compartilhadas – retratos na Coleção do Museu Histórico Nacional**. Rio de Janeiro: O Museu,2003. 80 p.

SÉCULO XIX. **Arte Brasileira**, 3ªed. São Paulo -SP Abril Cultural, 1976.

BUENO, Alexei. **O Brasil do Século XIX na Coleção Fadel**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Sergio Fadel, 2004. 304 p.

DUQUE, Gonzaga. **A arte brasileira**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 190

DUQUE, Gonzaga. **A redenção do Amazonas por Aurélio de Figueiredo**. Contemporâneos (Pintores e Escultores). Rio de Janeiro: Typographia Benedicto de Souza, 1929.

PEREIRA, Sonia Gomes. **Arte, Ensino e Academia: Estudos sobre a Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro**. 1. Ed. Rio de Janeiro, Mauad: Faperj, 2017.

OBRAS SOBRE A PINTURA BRASILEIRA

CARDOSO, Rafael. **A arte brasileira em 25 quadros (1790-1930)**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

CHRISTO, Maraliz de Castro Vieira. **Vitor Meireles, Pedro Américo e Henrique Bernadelli: outras leituras**. Anais do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, V.39, 2007.

DONATO, Mello Jr. **Pedro Américo de Figueiredo e Mello, 1843-1905: Algumas Sinularidades de sua vida e de sua obra**. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1983.

VALE, Vanda Arantes do. **Pintura Brasileira do Século XIX – Museu Mariano Procópio**. Juiz de Fora: Clio Edições Eletrônicas, 2001.

ZACCARA, Madalena. **Pedro Américo, Um artista brasileiro do Século XIX**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011. 499 p.

OBRAS ESPECÍFICAS SOBRE FRANCISCO AURÉLIO DE FIGUEIREDO CIRNE E MELLO

ASSIS, Dilhermando Alves de. Aurélio de Figueiredo e o Advento da República. Universidade Federal de Pernambuco. **Anais do V Diálogos Internacionais em Artes Visuais e II Encontro Regional da Anpap/NE**, Recife, Editora Ufpe, 2016.

CORDOVIL, Heloysa de Figueiredo. **Aurélio de Figueiredo – Meu Pai**. Rio de Janeiro: Gráfica Vida Doméstica Ltda, 1985. 90

OBRAS LITERÁRIAS

AZEVEDO, Aluisio. **Casa de Pensão: typos e factos**. 3ªEd. Rio de Janeiro: Faro & Lino – Editores, 1884. 360 p.

2 - CATÁLOGOS

WILDE, L. de. **Catálogo ilustrado da Exposição Artística na Imperial Academia de Belas Artes do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Tipografia e litografia a vapor- Loombaerts e Comp, 1884.

3 - REVISTAS, ANAIS OU PERIÓDICOS

A ILLUSTRACÃO BRAZILEIRA, Nº80, 16 set.1912.

A ILLUSTRACÃO BRAZILEIRA, set. 1924.

ALVES, Gonçalo. Notas do Salon. Modesto Brocos e Aurélio de Figueiredo. *A noite*, Rio de Janeiro: Ano II, nº 368, 18 set.1912. Biblioteca Nacional. Hemeroteca Digital Brasileira.

ANAIS do Museu Histórico Nacional, 1940, Volume I, Ministério da Educação e Saúde. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1941.

ANAIS do Museu Histórico Nacional- Volume II - 1941 - Ministério da Saúde e Educação - Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1943.

A REPÚBLICA. Curitiba-PR: Ano XXVI. Nº291. 12 de Dez. 1911.

A REPÚBLICA, Curitiba: Ano XVIII, nº 232, 15 set. 1903.

A REPÚBLICA, Curitiba -PR: Ano XVII, nº 236, 18 set. 1902.

A REPÚBLICA . Curitiba-PR : Ano XXXI, nº 83, 10/04/1916.

A REPÚBLICA, Curitiba-PR, Ano XXXI nº84, 11/04/1916.

BARROSO, Gustavo. A última festa da Monarquia. *O Cruzeiro*, 4 de maio de 1957.

BASTOS, Clemente de Magalhães. Comemora-se o centenário de Aurélio de Figueiredo. Seção Literária. Diário de Notícias. Ano XXVI. Nº 10.440.

BRAZIL, órgão do partido conservador. Rio de Janeiro, Ano II, nº42, p. 2, 19 fev. 1884.

CIDADE DO RIO. Ano IV. Nº52. Rio de Janeiro. 28 de Nov 1890.

CIDADE DO RIO. Ano IX. Nº 240. Rio de Janeiro. 24 de set 1893.

CUNHA, Itiberé da. Une étude intéressante. La Littérature et lês Beaux-Arts au Brésil. **Revue Commerciale Financière et Maritime**. Ano XXXI, Nº8, p.3, 25 de fev. 1912.

DR. E. DE A, O Pharol, Juiz de Fora -MG: nº 21, 25 jan. 1907, Ano XLI. Pag. 1.

FALECIMENTOS. **A Federação**. Ano XXXIII. Nº 24. 22 de Abril 1916.

FIGUEIREDO, Aurélio de. O ministério e a Opinião. **A Comédia Social**, Rio de Janeiro, Ano I, Nº25, p.4, 1870.

_____ O Advento da República. **Renascença**, Nº37. Ano IV. Rio de Janeiro. 1907a P.132.

_____ Belas Artes. **Revista Ilustrada**, Ano XVIII. Nº657, 1893.

_____ **Rua do Ouvidor**, Ano X, Nº454. Rio de Janeiro, 12 de Jan. 1907b.

GAZETA DA TARDE, 23 maio 1883.

GAZETA LITTERARIA. Ano I. Nº19. Rio de Janeiro. 11 de Out de 1884.

JORNAL DO COMMERCIO. Mercado de Arte. Ano 158. Nº 134. 17 mar 1985.

JORNAL DO RECIFE. 10 de out. 1878.

JORNAL DO RECIFE, 5 de Abril de 1879.

JORNAL DO RECIFE, 9 de agosto de 1879.

JUNIOR, Dantas. A cidade e os theatros. **A Estação**, nº 7, Ano XIII, 15 abr. 1884.

J. R. **A revista Brasileira**, Abril-Junho /1898.

LOPES, Gilda Marina de Almeida. 1º Compromisso Constitucional - Quadro histórico de Aurélio de Figueiredo. **Anais do Museu Histórico Nacional**, Ministério da Educação e Saúde. Imprensa Nacional: Rio de Janeiro, 1952.

LUCENA, Afrânio Gurgel. Costa, maria Edileuza da. A personagem feminina medieval no romance *O Guarani*. **Anuário de Literatura**, vol. 16, n. 1, 2011.

NAZARETH, Agripino. Um golpe de vista sobre o salon de 1912 inaugurado ha dias. A secção de pintura. **A Epoca**, 22 set.1912.

O APÓSTOLO: Periódico religioso, moral e doutrinário, consagrado aos interesses da religião e da sociedade, 30 dez 1883.

O CRUZEIRO, Ano I, nº 290, 18 out. 1878.

O MEQUETREFE, 10 de fev. 1884.

O MEQUETREFE, 10 set. 1883.

O PAIZ, 10 set. 1910 .

O PAIZ, Orgão Imperial do Comércio, Maranhão, nº219, 24 mar 1885.

O PAIZ, Edição nº 5452, 9 de setembro de 1899.

O PHAROL, Ano XXIII, nº298. Juiz de Fora. 20 de dez. 1889.

O PHAROL, Ano XXIV. Nº105. Juiz de Fora. 6 de maio 1890.

REVISTA DA SEMANA, nº 141, 25 jan.1903 pags: 458-459.

REVISTA DA SEMANA, Rio de Janeiro: Ano XXII, nº I, 01 jan.1921.

REVISTA DA SEMANA, 04/07/1925 pag.27.

ROUNDE, Emilio. Bellas Artes. **Cidade do Rio**, 14 jun. 1889, pag.2.

RUA DO OUVIDOR, Ano III, nº 100, p. 7, 7 abril 1900.

4 - ARTIGOS

AGOSTINHO, Michele de Barcelos. A Exposição Antropológica Brasileira de 1882: práticas de colecionamento e circulação de indígenas no Museu Nacional. **41º Encontro Anual ANPOCS**. 2017.

CHAGAS, Mário de Souza. Memória e Poder: Dois movimentos. Universidade Lusófona de Humanidades e tecnologias. **Estudos avançados de Museologia**. 2011.

LIMA JR, Carlos Rogerio. Imaginando o Início: a chegada de Cabral pelos pincéis de Oscar Pereira da Silva. **XXXII Colóquio Do Comitê Brasileiro de História Da Arte. Direções E Sentidos Da História Da Arte**. São Paulo, 2012.

SARMENTO, Carlos Eduardo. “Com o passado a nos iluminar”: as representações da memória sobre a nação no prédio do Palácio Tiradentes. Rio de Janeiro: **CPDOC**, 1997.

5 - SITES PESQUISADOS

ÁLBUM DE ARTISTAS, doado a Biblioteca Nacional por M. Nogueira da Silva.
Disponível em: <http://brasilianafotografica.bn.br/?p=10169>

BRAGA, Robério, Aurélio de Figueiredo em Manaus. disponível em: bv.cultura.am.gov.br)

CAVALCANTI, Ana Maria Tavares. Os embates no meio artístico carioca em 1890 - antecedentes da Reforma da Academia das Belas Artes. **19&20**, Rio de Janeiro, v. II, n. 2, abr. 2007. Disponível em: <http://www.dezenovevinte.net/criticas/embate_1890.htm>.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018.
Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra63454/menina-com-boneca>>.
Acesso em: 18 de Out. 2018. Verbete da Enciclopédia.

ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3510/paisagem-nordestina>>. Acesso em: 06 de Nov. 2018. Verbete da Enciclopédia.

FERREIRA, Félix. Belas Artes: Estudos e Apreciações. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes Editor, 1885. Texto com ortografia atualizada, disponível no site: <http://www.dezenovevinte.net/>

FIGUEIREDO, Aurélio de. (1854 - 1916) - 8 Obras. Disponível em: <https://pinacoteca.org.br/acervo/obras/>

_____ **Pedro Américo, pintor.** [S.l.: s.n.]. 1 foto:, gelatina, p&b;, 14 x 10,7cm em papel: 21 x 12,8cm em folha: 32 x 21cm. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon276816/icon1421730.jpg>. Acesso em: 6 nov. 2018. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_iconografia/icon276816/icon1421730.html>. Acesso em: 6 nov. 2018.

ROCHA, Martins. Quadro “Lei Áurea” do Aurélio de Figueiredo – Biblioteca Pública do Amazonas. Disponível em <http://jmartinsrocha.blogspot.com/2013/07/quadro-lei-aurea-do-aurelio-de.html>

SANTOS, Adelson Barbosa dos. Memória: Hino da PB causou polêmica no início da década de 1930. Disponível em <http://www.estadopb.com/s/noticias/resgate-historico-hino-da-pb-causou-polemica-no-inicio-da-decada-de-30/>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO
ARTÍSTICA
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

**CENAS DA PAIXÃO: ANÁLISE DAS PINTURAS BARROCAS DO
ARCAZ DA SÉ DE OLINDA**

LUÍS ANTÔNIO DE LIMA LEONCIO

LUÍS ANTÔNIO DE LIMA LEONCIO

**CENAS DA PAIXÃO: ANÁLISE DAS PINTURAS BARROCAS DO
ARCAZ DA SÉ DE OLINDA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Artes Visuais.

Instituição: UFPE

Orientador: Dr Carlos Newton Júnior

Recife

2018

LUÍS ANTÔNIO DE LIMA LEONCIO

**CENAS DA PAIXÃO: ANÁLISE DAS PINTURAS BARROCAS DO ARCAZ
DA SÉ DE OLINDA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Carlos Newton de Souza Lima Júnior - Orientador

Prof.^a Dra. Ana Elisabeth Lisboa Cavalcanti – Examinadora interna

Prof.^a Luciana dos Santos Tavares – Examinadora externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, depois a minha família, por acreditar em mim, por sempre me apoiar nas minhas decisões e me incentivar a continuar na caminhada, apesar das dificuldades que a vida traz; e aos professores da Universidade Federal de Pernambuco pelo afeto, orientação e por compartilhar de seus conhecimentos comigo.

Um agradecimento especial ao professor Carlos Newton Junior, por sua maravilhosa orientação, pela paciência, atenção e por me auxiliar nos pontos em que tenho mais dificuldade.

À professora Ana Lisboa, pelas primeiras orientações e pela indicação de Iron Mendes, que trabalha no MASPE de Olinda. Inclusive quero agradecer também a Iron por ter disponibilizado seu tempo para conversar comigo e compartilhar de seus conhecimentos adquiridos sobre o Barroco em Pernambuco.

Ao Professor Fernando Guerra, do departamento de Arqueologia, por me passar informações sobre a catedral a Sé e pelas sugestões de livros e pessoas para coletar mais informações. A toda equipe que administra a Catedral da Sé, por me ajudar com as fotografias e na medição das pinturas. Aos meus colegas de curso Pedro Henrique, Niara Mackert Pascoal, Dilhermando de Assis e João Victor pela amizade ao longo do curso. Outro amigo por quem tenho muita gratidão é meu colega de curso Mário Salles, por abrir mão de seu domingo para me apresentar as Igrejas de Olinda.

E por último, quero agradecer aos responsáveis pelo Programa de Assistência Estudantil, que tornou possível minha permanência na Universidade.

RESUMO

Este estudo analisa as características do barroco em 6 pinturas sobre madeira, presentes no Arcaz da sacristia da Igreja de São Salvador de Olinda, localizada no alto da Sé de Olinda. Para compreender as características do Barroco, foi indispensável a leitura dos livros dos historiadores Argan (2004) e Gombrich (2013), que tratam, entre outros temas, do barroco europeu; e para a compreensão do barroco brasileiro foi necessária a leitura de Pietro Bardi (1975). A pesquisa também busca compreender os fatos relacionados ao contexto histórico; quando foram pintados os painéis, tendo por referência, o livro *História de Pernambuco* do jornalista e historiador Flávio Guerra (1979) e a obra *A Sé de Olinda*, de Jose Mota Menezes (1985), e por fim, procuram-se identificar os elementos visuais que definem o movimento, a expressão e as direções espaciais nas pinturas, através do estudo de linguagem visual da autora Fayga Ostrower (1983).

Palavras Chave : Barroco; História da arte; Sé de Olinda; leitura visual.

ABSTRACT

This study analyzes the characteristics of the Baroque in 6 paintings on wood, present in the Arcaz of the sacristy of the Church of Saint Salvador of Olinda, located at the top of the Cathedral of Olinda. To understand the characteristics of the Baroque, it was indispensable to read the books of the historians Argan (2004) and Gombrich (2013), that deal, among other themes, of European Baroque; and the Brazilian baroque was necessary to read Pietro Bardi (1975). The research also seeks to understand the facts related to the context, when the panels were painted, with reference to the book *History of Pernambuco* by the journalist and historian Flávio Guerra (1979) and the work *A Sé de Olinda* by Jose Mota Menezes (1985), and finally, seeks to identify the visual elements that define the movement, expression, and spatial directions through the visual language study of the author Fayga Ostrower (1983).

Key Words : Baroque; History of art; Sé of Olinda; Visual Reading.

SUMÁRIO

I - Introdução.....	7
II - Barroco: Considerações Gerais.....	10
III - O Barroco no Brasil e em Pernambuco.....	11
IV - Igreja Matriz de S. Salvador em Olinda.....	14
V - Pinturas do Arcaz da Catedral da Sé.....	18
VI - Considerações Finais.....	41
VII - Bibliografia.....	43

INTRODUÇÃO

Desde o 4^a período do curso de artes visuais, já cogitava a possibilidade de desenvolver uma pesquisa que fosse atrelada à história para tentar suprir minha aspiração de estudar história e arte no mesmo trabalho. Quando ainda não havia definido o objetivo do trabalho, estava pesquisando as pinturas do Brasil colonial, tanto afrescos quanto quadros, nas igrejas de Olinda e do Centro do Recife; enquanto isso, seguia analisando os elementos históricos, acontecimentos e fenômenos que causaram e causam impacto na imaginação do povo e influenciam diretamente na expressão do artista. No fundo, também se tratava de uma curiosidade minha; a de conhecer melhor o patrimônio histórico de Recife, bem como os fatos que compõem o início e os episódios mais importantes da história do Recife a partir da intervenção europeia.

Visitei as igrejas junto com Mário, um amigo da faculdade, que cresceu em Olinda, próximo do alto da Sé, teve uma educação católica e já tinha um envolvimento sentimental com as construções. Ao visitar o Museu de Arte Sacra de Pernambuco (MASPE), fiquei impressionado com algumas pinturas do estilo da escola cusquenha do Peru, um estilo que nunca tinha visto e fiquei com interesse em pesquisá-lo. Na verdade as pinturas foram uma doação de um colecionador de arte que as obteve no Peru; portanto, as pinturas são um resultado da fusão do barroco espanhol com a cultura do país colonizado.

Foi no MASPE que conheci Iron Mendes, que trabalha no educativo da instituição. Ele fez um mestrado na UNICAP (Universidade Católica de Pernambuco), cujo tema era “o papel das imagens sacras na religiosidade”, e usou como objeto de pesquisa as obras de arte presentes no museu. A partir das nossas conversas e da leitura da sua dissertação, observei que seu trabalho dialogava muito com a questão da análise histórico-cultural, investigando as raízes dos ícones de Cristo e dos santos e o percurso desses ícones até chegar em nossa cultura, trabalho bem próximo da proposta que eu queria realizar. Senti a necessidade de investir em um tema que fosse voltado para a nossa cultura, então tomei a decisão de mudar o objeto de pesquisa e usar as pinturas cusquenhas do MASPE, somente como um elemento comparativo com as

pinturas sacras produzidas em alguma igreja de Olinda que ainda não tinha decidido qual seria.

Na medida em que as pesquisas sobre arte sacra em Pernambuco iam se desenvolvendo, consegui encontrar referências bibliográficas que despertaram meu interesse como *História de Pernambuco* do Jornalista Flávio Guerra e a *História da Igreja no Brasil* da coleção de história da Igreja na América Latina.

No meio dessas pesquisas com igrejas e museus, me deparei com seis imagens com perfil barroco que estão em um mobiliário dentro da sacristia da catedral da Sé de Olinda. Elas tem dimensões consideravelmente grandes comparadas aos quadros presentes na Igreja, com um jogo de cores e luz e composição bastante interessante. As pinturas as quais estou me referindo e que tratarei no trabalho remete a representações cenográficas por seu aspecto teatral dramático, muito comum em várias pinturas de artistas barrocos da Europa, como Rembrandt, Tintoretto e Caravaggio. Fui diversas vezes a catedral para observar as imagens de perto. 4 dessas pinturas medem 1, 25 m x 1, 20 m e as outras duas das laterais do arcaz medem 1, 25 m x 75 cm e representam algumas etapas da via sacra, porém não estão organizadas na sequência correta. Não obtive muitas informações escritas sobre as pinturas, o arquiteto José Luiz Mota Menezes, no livro *Sé de Olinda*, comenta sobre a necessidade de uma restauração nas pinturas do Arcaz presentes na sacristia. Além das informações escritas, procurei informações com especialistas, entre as quais o professor Fernando Guerra, que é professor no programa de pós graduação em arqueologia no Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFPE, que foi estagiário na época e se envolveu na restauração de 1983 na Sé. Encontrei poucas referências sobre os monumentos de Pernambuco. Uma delas, muito importante, foi o livro *A Sé de Olinda*, do arquiteto José Luiz Mota Menezes, que foi fundamental para minha pesquisa, porém não encontrei o livro do Tombo da Sé, que poderia conter informações sobre as pinturas do Arcaz e sobre o autor. O maior problema encontrado durante a pesquisa foi a falta de informações precisas e diretas sobre as pinturas. Também tive dificuldades para registrar imagens razoáveis das pinturas, por conta da réstia nos painéis provocada pela presença de 4 lâmpadas de led postas nos 4 cantos da sala de onde saiam

raios de luz muito fortes. Também nenhuma dessas imagens estão disponíveis na internet.

Também não encontrei nenhuma pesquisa relacionada diretamente as pinturas do arcaz. Isso me deixou mais instigado para investigar as fontes e juntar as informações encontradas, fazendo as leituras visuais das pinturas. Usei como referência os livros de Wolfflin (2000), Fayga Ostrower (1983) e Donis Dondes (2007) para me orientar nas análises dessas pinturas, descrevendo seus fundamentos visuais, composição e elementos da comunicação visual. Observei também as semelhanças e diferenças entre as 6 pinturas no que diz respeito à composição, características do rosto, gestos, contrastes de luz e sombra e proporções.

BARROCO: CONSIDERAÇÕES GERAIS

Entre os movimentos de reforma e contrarreforma que agitaram a Europa no século XVI, surgiu uma nova forma de manifestação artística pós-humanista chamada “cultura barroca”. Segundo Dawson trata-se de uma aliança do espírito católico inicialmente restaurado pela nova reforma e a tradição humanista da renascença (DAWSON, 2014, p.225). A arte barroca é bem próxima da arte da Idade Média Ocidental, no caráter didático e devocional, mas esse novo movimento de arte não tinha somente a função de instruir e doutrinar.

Segundo Argan:

A razão prática da difusão mediante a reprodução por gravura de obras de tema religioso é conhecida: a igreja católica revalorizou as imagens que a Reforma depreciara e proibira; encorajou a formação e a difusão de uma nova iconografia sacra, que fornecesse a todos os fiéis os mesmos objetos e os mesmos símbolos para uma devoção de massa; e serviu –se das gravuras figuradas como um meio poderoso de propaganda religiosa. (ARGAN, 2004, p. 17)

A arte barroca é uma arte em que predominam a emoção, expressão de sentimentos e os anseios de cada lugar onde é manifestada. “A pintura desse século não é uma mera continuação do estilo maneirista ou, pelo menos, seus contemporâneos não percebiam dessa forma” (GOMBRICH, 2013, p. 297). Cada país tinha sua individualidade com relação a cultura barroca. Na Itália, por exemplo, predominavam os temas relacionados ao juízo final, salvação, condenação, etc; já em países mais pobres, o tema da morte que se aproxima e o conforto na expectativa de encontrar alívio e descanso eterno na graça de Deus após a morte, são os temas mais presentes. “O barroco recorre ao apelo emocional como um meio de atingir a mente de um modo todo especial. Lança-se ao encontro das suscetibilidades emocionais do espectador num grau muito maior” (KITSON, 1966, p.15). Kitson completa dizendo que o barroco era um estilo de leitura mais fácil e mais sutil, orientada de forma clara e persuasiva para o espectador.

Argan afirma que:

Na maior parte das figurações religiosas barrocas, não encontramos a expressão da religiosidade do artista, mas sim o reflexo da religiosidade dos devotos. Daí se poder dizer que essa religiosidade depende da avaliação prévia da disposição sentimental do público, bem como da escolha do terreno mais propício, o ponto mais sensível para executar a persuasão e operar a comoção dos afetos. (ARGAN, 2004, p. 37)

No barroco em geral, as pinturas que retratavam temas da Bíblia, representações de santos com suas expressões de piedade e da mitologia prevaleciam sobre cenas de gênero, retratos e paisagens. Existe uma dinâmica no barroco, a respeito dos temas representados e do uso dos efeitos de claro e escuro, são elementos que ficaram fora do âmbito da teoria estética central do período, que consistia na representação ideal das coisas. (KITSON, 1966, p.13-14)

Resumindo, surgida na Itália no século XVII, a arte barroca não consiste em um estilo universal italiano, procuram-se adequar a estrutura social e política de cada país. No caso da colonização da América foi muito útil, incorporando aspectos culturais já estabelecidos nos locais recém-explorados; “o caráter mais marcante da arte barroca é justamente estar em contínua relação com as situações históricas de fato, e isso numa época em que a crise dos grandes ideais tradicionais, políticos e religiosos, dá lugar a situações extremamente diferenciadas.” (ARGAN, 2004, p. 483)

A pintura barroca absorve o que há de impressionante na pintura renascentista, no caráter realista e harmonioso, e na pintura medieval, no que diz respeito ao caráter devocional e didático.

2 - O BARROCO NO BRASIL E EM PERNAMBUCO

O Barroco foi trazido para o Brasil por missionários católicos em atividade na América latina. Acredita-se que a primeira Igreja construída com arquitetura barroca no Brasil seja a Igreja franciscana de Cairu, na Bahia, em meados do

século XVII, no período colonial. “Barroca, por seu caráter cenográfico, pela agitação dos seus contornos, por sua dramaticidade e pelo papel nela desempenhado pela decoração, ela marcou o surgimento da arquitetura barroca no Brasil.” (SOUZA, 2005, p. 11) A Igreja de Cairu ainda é considerada uma das mais importantes obras arquitetônicas do barroco brasileiro e a mais famosa da Bahia.

O estado que contém a maior quantidade de produções barrocas é Minas Gerais, por ter sido por muito tempo um local de muita atenção pelos colonizadores devido a presença de ouro, que era um dos objetivos dos portugueses ao sair em busca de novas terras e também a presença do clero, principalmente dos jesuítas, que tinham como objetivo a catequese e a expansão da religião católica pelos continentes. De Minas Gerais saíram Antônio Francisco Lisboa, mas conhecido como “Aleijadinho”, e Manoel da Costa Ataíde, conhecido como “Mestre Ataíde”, os artistas barrocos mais importantes da região de Minas e talvez os mais conhecidos hoje no Brasil.

Quando falamos de arte barroca no Brasil lembramos imediatamente de Aleijadinho e Manuel Ataíde e, respectivamente, do conjunto escultórico dos doze profetas do antigo testamento no Santuário do Bom Jesus do Matosinhos em Congonhas do Campo, e da pintura do teto da nave da igreja de São Francisco, em Ouro Preto. Graça Proença conclui que:

A técnica da taipa de pilão na arquitetura, o uso da pedra-sabão na escultura de Aleijadinho e os azuis e vermelhos, tão a gosto do povo, na pintura de Ataíde, são exemplos suficientes para demonstrar que o Barroco marcou o início de uma arte brasileira que procura afirmar seus próprios valores. (PROENÇA, 2001, p. 209)

Outro aspecto do barroco brasileiro é o fato de algumas pinturas carregarem características de um corpo idealizado, talvez pelo fato de muitos navegantes portugueses se inspirarem nas lendas de heróis medievais; assim passa a haver muito da influência renascentista. “Jesus sofre como herói, não como pobre. Os crucifixos barrocos apresentam um Jesus atlético, musculado, alto, forte que não evoca a coparticipação no sofrimento do escravo, abatido, cansado, deformado e prostrado.” (AZZI, R; GRIJP, K, 1979, p. 345)

Nosso barroco é mais popular, Afonso Romano de Santana dizia que o barroco é a alma do Brasil (ROMANO, 1997). Bardi diz no livro de *história da arte brasileira* que os portugueses viram o barroco na paisagem brasileira quando a encontraram. Nossas florestas exaltam o contraste de claro e escuro, a luz e as trevas. Nosso barroco é inspirado nas nossas florestas, nosso ouro e nossas tradições.

O barroco brasileiro é otimista, florescente, opulento de vida; o prazer de construir e de congratular-se pela descoberta e encontro de horizontes sem angústia; isso em contraste evidente com o barroco europeu demasiadamente propenso à figuração do triunfo da morte, na condenação da vanitas finis gloriae mundi, com um sinistro cheiro de velas de pompas fúnebres, e em obsessivo esvoaçar de esqueletos e caveiras. (BARDI, 1975, p. 69-70)

Em 1601, Pernambuco tornou-se eventualmente sede do governo. O século XVII foi uma época em que Pernambuco floresceu muito devido a produção de cana-de-açúcar nas margens do Rio Capibaribe; mas também nesse mesmo, século houve conflitos entre Portugueses e Holandeses, o chamado “domínio holandês” que ocorreu entre 1630 e 1654, culminando na batalha dos Guararapes. Essas guerras e outros fatores afetaram a prosperidade econômica da capitania pernambucana e ela perdeu o posto de capitania mais próspera da colônia, porém se mantinha também um sentimento de coragem e orgulho, “um povo naturalmente envaidecido com a glória de ter expulsado sozinho um inimigo tão poderoso.” (GUERRA, 1979, p. 63)

No século XVIII, Pernambuco voltou a crescer economicamente, devido à forte produção e comercialização do açúcar, tabaco e algodão, junto com o estado da Paraíba. “O crescimento econômico fez de Recife um importante centro de negócios e provocou o desenvolvimento da cidade. São dessa época as construções barrocas mais cuidadas, que ainda hoje testemunham o período de riqueza da capital pernambucana.” (PROENÇA, 2001, p. 198)

A partir do Século XVIII em Pernambuco, o catolicismo é a religião tanto da elite branca política quanto dos mais humildes, porém, a forma de absorção da

religião por parte dos pobres foge do caráter de imposição de uma elite política. Os símbolos, a linguagem e as tradições tornam a religião acessível aos povos e têm a capacidade de causar impactos no comportamento e gerar uma concepção de mundo.

O Barroco em Pernambuco chegou ao seu auge no século XVIII, onde houve investimentos para os cuidados com os edifícios barrocos e a da produção de pinturas e esculturas. O pintor pernambucano mais famoso dessa época foi João de Deus Sepúlveda, autor da “Batalha dos Guararapes” localizada na Igreja de Nossa Senhora da Conceição dos Militares e das representações da vida de Santa Tereza localizadas na Igreja Nossa Senhora do Carmo em Recife. Quase a totalidade dos pintores barrocos pernambucanos desse século tem seus nomes desconhecidos ou esquecidos.

IGREJA MATRIZ DE S. SALVADOR EM OLINDA

A catedral da Sé de Olinda foi construída em 1540 com intenção de servir de sede da arquidiocese de Recife e Olinda, e foi também dedicada a Cristo como o Salvador do mundo. Em 1578 foi adicionada a ela uma capela-mor e uma sacristia. A primeira torre foi adicionada em 1621, depois da ampliação da nave da Igreja em 1599. A segunda foi adicionada no início do século XX, após a reforma iniciada em 1911, quando a Catedral ganha o estilo neogótico.

Segundo Pereira da Costa (Apud MOTA, 1985, p.28), a capela se tornou uma catedral em 1677, após a troca das portas da fachada e de algumas obras de reconstrução. Vale lembrar que no Brasil vigorava o padroado, que se trata de uma espécie de acordo criado entre a Santa Sé e os reis católicos de Portugal e Espanha, no qual concedia aos reis, o encargo de autorizar ou proibir a construção de templos católicos em países colonizados, e de nomear padres ao posto de bispos. Portanto os investimentos que se deram para as restaurações foram autorizados pelo rei de Portugal.

O historiador Daniel Rops descreve a atuação do padroado lusitano da seguinte forma:

os soberanos católicos de Portugal assumiam o compromisso de, "em todos os lugares, ilhas e terras, já adquiridas ou por adquirir, construir todas as igrejas, mosteiros e outras fundações piedosas, e enviar a elas igualmente todos os padres seculares voluntários e também os das Ordens mendicantes que tenham recebido missão dos seus superiores".

Às autoridades religiosas assim constituídas no novo império, a Santa Sé concedia também os poderes mais extensos para a administração dos sacramentos, mas especificava que os direitos e deveres dessa Igreja colonial estavam estreitamente ligados à autoridade dos reis de Portugal. (ROPS,1999, p. 284 – 285)

O imperador D. Pedro II, quando visitou Olinda em 1859, disse, segundo o jornalista Guilherme Auler, do *Diário do Imperador* (Apud MOTA, 1985, p. 32), que ele considerou a Sé “Uma bela Igreja de três naves, porém baixas e com as colunas que separam-nas todas caiadas.”

No século XX, houve as últimas reformas, a transferência do Altar mor para o museu de Olinda e a restauração da sacristia. Esta última fazia parte de um projeto do governo de Pernambuco que tinha como finalidade a restauração de cidades históricas, tendo sido usado como referência para a restauração da Sé o projeto arquitetônico do próprio José Luiz Mota Menezes. (MOTA, 1985, p. 75)

A Igreja passou por várias reformas e mudanças de estilos arquitetônicos até terminar com um estilo maneirista. Hoje ela é muito visitada por turistas, onde eles podem conhecer através da orientação dos guias e das descrições de algumas pinturas e fotografias, a história do lugar e aproveitar para ter um contato espiritual com o interior da Igreja. No pátio, à direita, dá para se ter uma visão muito agradável do mar.



Matriz do Santíssimo Salvador do Mundo – Estilo Barroco (1656 – 1976)



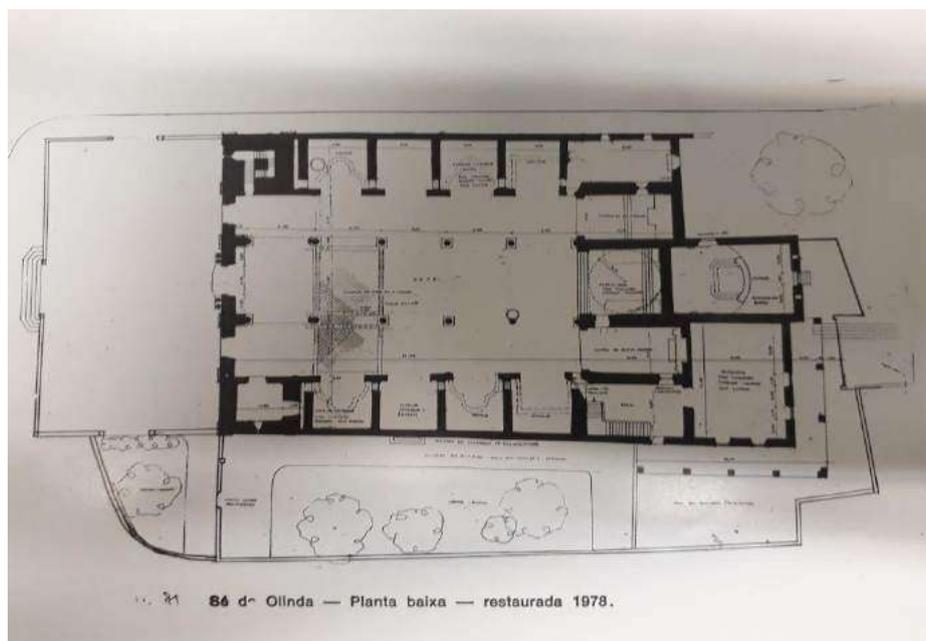
Catedral da arquidiocese de Olinda – Estilo Neogótico
Reforma de 1911 - 1919



Catedral da arquidiocese de Recife e Olinda estilo Neobarroco
Reforma da década de 1930



Igreja da Sé de Olinda atualmente, 2017.
(Arquivo do autor)



Planta baixa da Igreja da Sé de Olinda – Restaurada 1978
(José Luiz Mota Menezes)

PINTURAS DO ARCAZ DA CATEDRAL DA SÉ

Na sacristia existe um Arcaz de madeira que abrange toda a largura do salão, usado para guardar os paramentos e alfaias litúrgicas. O Arcaz é adornado com 6 pinturas barrocas, produzidas através da técnica óleo sobre madeira, que representam a Paixão de Cristo pintadas no século XVIII, quando o estilo arquitetônico da Igreja era barroco. Os feixes de luz produzidos pelas lâmpadas da sacristia atingem diretamente as 4 pinturas que estão na frente, criando réstias sobre elas. A princípio, essas pinturas pertenciam aos Doutores do Cabido da Sé onde 2 delas se localizavam no altar de Santa Quitéria e São Miguel e as outras 4 ficavam na parede da capela do Santo Cristo. Cabido é um conjunto de regras monásticas para orientar os administradores da diocese, cujo estatuto é aprovado pelo bispo da diocese.

Após a última restauração, as pinturas foram transferidas para o arcaz da sacristia e estão lá desde então. São essas as pinturas que José Luiz se refere quando escreve:

A capela de Santo Cristo é quase que igual à do Sacramento, quanto ao seu altar e retábulo, fechada com uma grade de balaústres de jacarandá torneados, que chega até as cornijas das pilastras do arco, e tendo as paredes revestidas de quatro painéis a óleo sobre madeira, representando uma oração de Cristo no Horto e três a flagelação. (MOTA, 1985, p. 54)

Uma das características marcantes do barroco no século XVIII são as pinturas em mobiliários, porém são raras as pinturas onde existe o conhecimento de seu autor, suas influências e onde viveu. Para Joaquim Cardoso:

Essa falta, em grande parte motivada pela ausência quase absoluta de pesquisadores desse assunto, fica ainda agravada pelas dificuldades provenientes da necessidade de consultar numerosos documentos que, atualmente, se acham nos arquivos das irmandades ou em poder das comunidades dos conventos. (CARDOSO, 1978, p. 11-15)

Atualmente, as 6 pinturas estão disponíveis para a observação do público, após a missa. Quatro delas tem a mesma dimensão e postas uma ao lado da outra, são as primeiras do arcaz a chamarem a atenção do visitante ao entrar na sacristia e são as que mais recebem luz. As outras duas que estão na lateral, medem 1, 25 m de altura por 0,75 m de comprimento, enquanto que as outras quatro que estão em frente ao público e organizadas em sequência, medem 1, 25 m de altura por 1, 20 m de comprimento.



(Foto do arcaz da Catedral da Sé - Arquivos do autor, 2018)



(Foto do arcaz da Catedral da Sé - Arquivos do autor, 2018)

As fotos mostradas foram tiradas, através do uso da câmera do celular, logo após a missa do domingo, quando os visitantes podem aproveitar o momento para observar as peças, azulejos e os demais objetos litúrgicos da sacristia. Após 30 minutos a sacristia é fechada.

O que há de semelhante nessas pinturas é o fato de lembrarem cenas da via sacra, onde o personagem principal sempre é mais investido com jogo de luz e cores, dando a cena um aspecto dramático e cenográfico. As pinturas cujos cenários são formados predominantemente de paredes e pilares, contém uma série de linhas diagonais, verticais e horizontais, porém os planos de fundo são um pouco retraídos com os tons de cores e também não são tão escuros como geralmente são os cenários das pinturas de Caravaggio e Rembrandt. Parece-me que o artista, ao reproduzir o cenário, mesclou uma arquitetura que era familiar a ele, presente na sua imaginação, com partes internas da catedral, como a coluna, as escadas e as portas. Assim, a composição transmite a sensação de que Cristo está sofrendo os momentos da paixão no interior da própria Catedral. Levando em conta que as pinturas foram produzidas muito antes das reformas do século XX e o fato de que o interior da Igreja foi modificado durante essas reformas, é possível que os cenários das pinturas sejam a representação do interior da Catedral. Trazer a história para perto da realidade do observador, também é uma das características do barroco.

Através do estudo de Fayga Ostrower (1983), a respeito dos princípios básicos atuantes na linguagem visual, também podemos identificar os relacionamentos espaciais, tensões, centro de percepção visual e desdobramentos dos elementos visuais na composição, através de semelhanças e contrastes.

No dizer de Fayga Ostrower:

Através de semelhanças, o artista introduz sequências rítmicas, enquanto que através de contrastes ele articula tensões espaciais. Quando predominam visualmente os aspectos rítmicos, o caráter expressivo da imagem tende para o lírico, ou também épico, ao passo que as tensões determinam o conteúdo dramático da obra. (OSTROWER, 1983, p. 255)

Nesse estudo, fiz uso de papel vegetal e canetas de cores diferentes para diferenciar o eixo central e de simetria, área de peso visual e ponto de percepção visual e geométrico.

A respeito do centro geométrico e o centro de percepção visual, podemos dizer que o centro geométrico é o núcleo da superfície, o ponto central do cruzamento do eixo vertical com o horizontal, enquanto que o centro perceptivo dependerá das proporções da superfície, levando em conta que a verticalidade é predominante em nossa percepção.

O centro perceptivo estará sempre colocado um pouco acima do centro geométrico, a fim de compensar o peso visual da base através de um intervalo espacial maior. Se fosse colocado no perfeito centro geométrico, o ponto nos pareceria baixo demais, como se a metade inferior do plano estivesse sendo comprimida. A posição exata do núcleo perceptivo não pode ser determinada de antemão, teoricamente; sempre é uma questão de sensibilidade e vai depender concretamente das proporções da superfície, isto é, da extensão visível em cada uma das direções. (OSTROWER, 1983, p. 47)

Também foram feitas comparações de algumas características de 3 das pinturas dos painéis com outras obras de arte barroca e também comparações entre as seis pinturas, para podermos assimilar melhor o estilo do(a) artista.

1 - Jesus sendo conduzido a Pilatos



(Arquivo do autor, 2018. 1:25 cm x 75 cm)

Aqui vemos uma pintura provavelmente representando Jesus sendo conduzido até Anás, descrito no evangelho de Mateus, momento posterior ao encontro dos soldados romanos e servos dos doutores da lei que levaram Jesus para julgamento. Podemos observar que a figura de Jesus está localizada no centro e é o único personagem da cena, apesar de o relato bíblico fazer menção de outros personagens. A pintura consiste em um ato que se processa da esquerda para a direita, entrando em acordo com nosso movimento visual que se dá na mesma direção. Nota-se também um leve contraste de claro e escuro ao redor da linha, que corresponde ao corpo de Jesus e vemos uma ilusão de movimento dos pés. As linhas escuras ao redor da roupa impedem que a cor da

vestimenta se confunda com a colina atrás do Cristo. Outro detalhe interessante é que existe uma linha reta diagonal, dos pés a cintura, bem no meio da sugestão de movimento dos joelhos.

O peso visual inicia-se na linha do horizonte, que define o início e fim da montanha e o ponto de percepção visual fica bem próximo do nó das cordas que atam as mãos do Cristo.



- *Centro Geométrico*
- *Centro de Percepção Visual*
- *Eixo de Simetria*
- *Peso Visual*

2 - Jesus aguardando o julgamento final

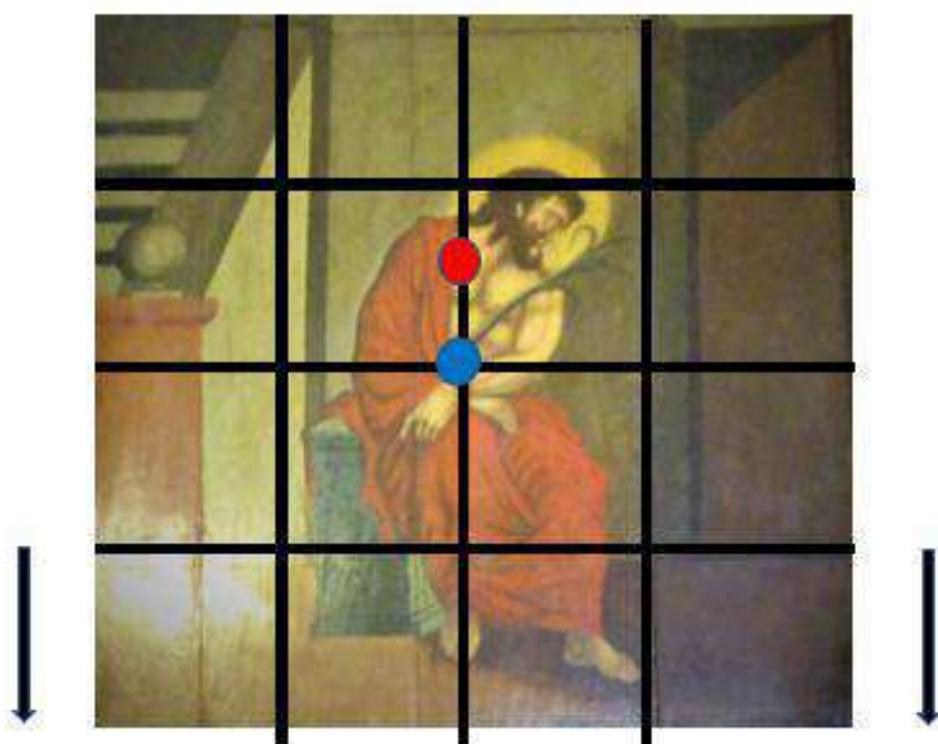


(Arquivo do autor 2018, 1:25 cm x 1:20 cm)

Na segunda pintura vemos uma representação típica do Jesus dos martírios. Aparentemente a imagem retrata o momento após a flagelação quando Jesus já está com a coroa de espinhos, coberto pelo manto vermelho vestido pelos soldados romanos e com uma vara na mão direita, porém não vemos marcas de açoites em seu corpo. O vermelho da túnica chama muito a atenção do observador pelo seu tom e pela interação com o corpo de Cristo, criando movimentos ondulados e sombras entre o confronto do braço com o tronco e nas pernas. Cristo está com um corpo idealizado e se posicionando de uma forma solene, como se estivesse posando para um retrato pintado ou fotografado.

Podemos observar que a figura principal está no centro, com o braço esquerdo aparentemente se movendo para o lado direito e o pé esquerdo se movimentando para a esquerda. Existem duas linhas grandes na vertical em

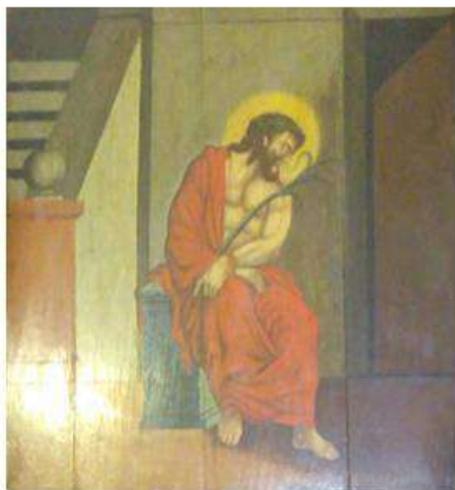
cada lado do corpo de Cristo e duas na diagonal no lado esquerdo. Jesus está com a presença da auréola na cabeça e com o olhar direcionado para baixo. A cor vermelha exalta a figura do personagem único e principal da cena. Existe um jogo de claro-escuro, onde o lado direito está fazendo com que nossa atenção se direcione para o lado esquerdo, onde há luz. O centro de percepção visual se localiza no peito e o peso visual se dá a partir da parte inferior das linhas que correspondem a escada e a porta.



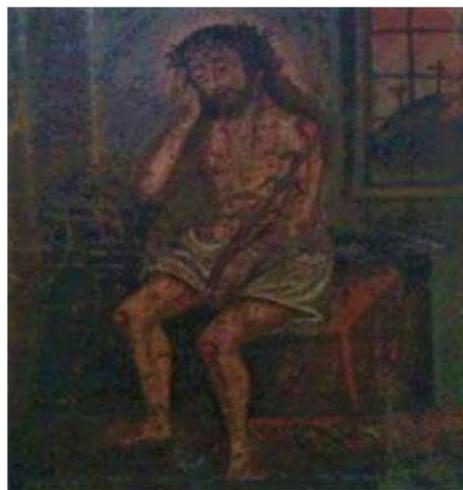
- Centro Geométrico
- Centro de Percepção Visual
- Eixo de Simetria
- Peso Visual

Faremos uma comparação da representação do Jesus dos martírios do arcaz da Sé com uma pintura barroca peruana do século XVIII, cujo artista é desconhecido, mas que pertence a escola de cuzcos. A segunda pintura está presente no Museu de Arte Sacra de Olinda, doada à instituição por um colecionador de arte. Ambas as pinturas representam o mesmo momento. Jesus sentado após os açoites, com a coroa de espinhos, segurando a vara dada a ele pelos soldados romanos.

Agora analisaremos as diferenças. Na primeira pintura, a expressividade do corpo é maior do que a do rosto. Existe uma variedade de cores e gestos, estilo mais próximo do artista italiano Tintoretto, já na segunda pintura vemos um Jesus mais sofrido, com um corpo aparentemente mais frágil, impotente e com mal-estar físico comparado ao corpo da primeira pintura, com ferimentos aparentes e sem a presença da túnica vermelha. A variedade de cores também é maior na pintura do arcaz, enquanto na segunda esse elemento é pouco explorado.



Pintura do Arcaz da Sé de Olinda
(Arquivo do autor – 2018)



Pintura da escola de cuzco – Peru
(Arquivo do autor – 2017)

3 - Jesus carregando a cruz



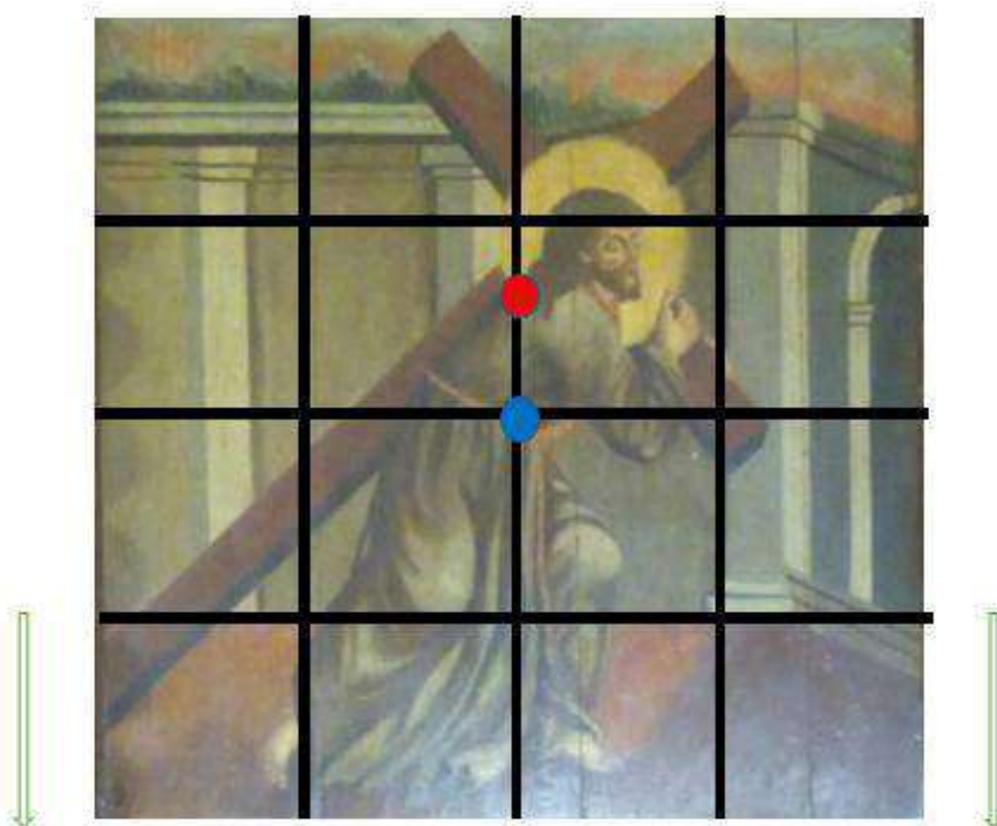
(Arquivo do autor 2018, 1:25 cm x 1:20 cm)

Vemos aqui um Jesus carregando a cruz com os olhos amendoados, estilo típico utilizado por artistas barrocos brasileiros, como por exemplo Aleijadinho. A cena que retrata o caminho até o calvário. Observamos que Jesus é o único personagem retratado na imagem, apesar de os relatos bíblicos mostrarem soldados e a multidão ao seu redor. Seu corpo está sendo tensionado por conta do peso da cruz. Podemos deduzir isso por conta dos joelhos semi-flexionados e a sensação de que ele está próximo de perder o equilíbrio. A ação representada na pintura, se desenrola da esquerda para a direita. Jesus ainda está com suas roupas e seus traços sem ferimentos. Formando o desenho da cruz, existem 2 grandes linhas em diagonal, dando a pintura um aspecto mais dinâmico que proporciona uma visão leve e rápida da esquerda para a direita.

Observamos que o cenário é semelhante a um cenário de peça de teatro e o personagem parece participando de uma encenação. Numa peça de teatro sentimos a emoção das cenas junto com os atores, mesmo sabendo que se trata

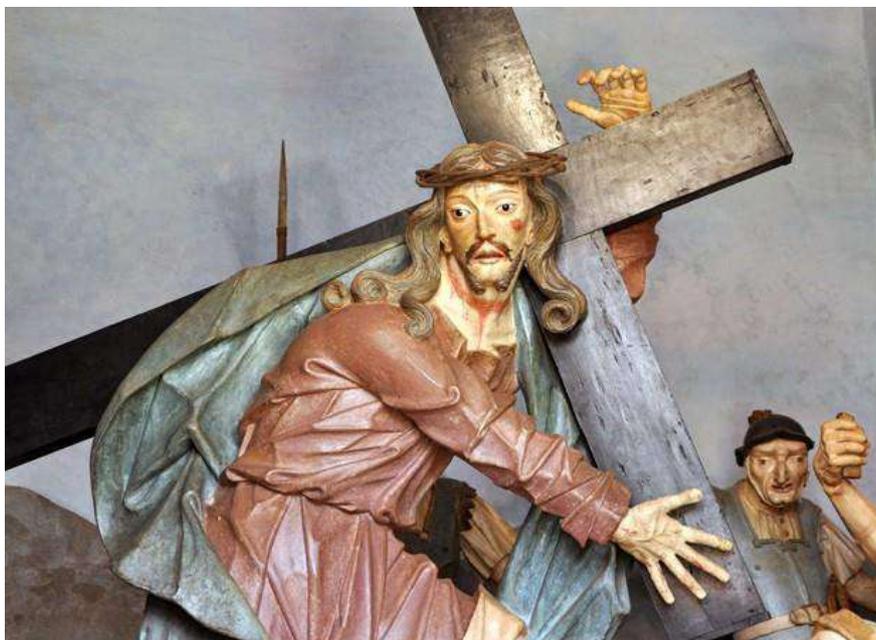
de uma dramaturgia. Essa pintura do Senhor barbudo, de olhos amendoados e com a cruz nas costas é um tema muito explorado por Aleijadinho.

O peso visual se dá através da cor marrom que corresponde ao piso e o núcleo visual é colocado um pouco acima da corda amarrada na cintura.



- *Centro Geométrico*
- *Centro de Percepção Visual*
- *Eixo de Simetria*
- *Peso Visual*

Comparemos as semelhanças e diferenças do estilo dessa pintura com as características da escultura da paixão de Cristo de Aleijadinho.



(Cenas da Paixão de Cristo – Escultura de Aleijadinho – 1796-1799)
cidademuseu.blogspot.com

Algumas semelhanças físicas podem ser percebidas de imediato, como a característica dos olhos amendoados, barba, cabelos longos e a ausência de ferimento e sujeira na longa vestimenta que cobre os braços a região do pescoço aos pés. O cenário usado é diferente. Na pintura do arcaz, Jesus caminha por um ambiente arquitetônico com colunas e arcos, enquanto ao do Aleijadinho obedece mais a narrativa bíblica e permite uma maior interação com o público espectador.

4 - Jesus amarrado a coluna



(Arquivo do autor 2018, 1:25 cm x 1:20 cm)

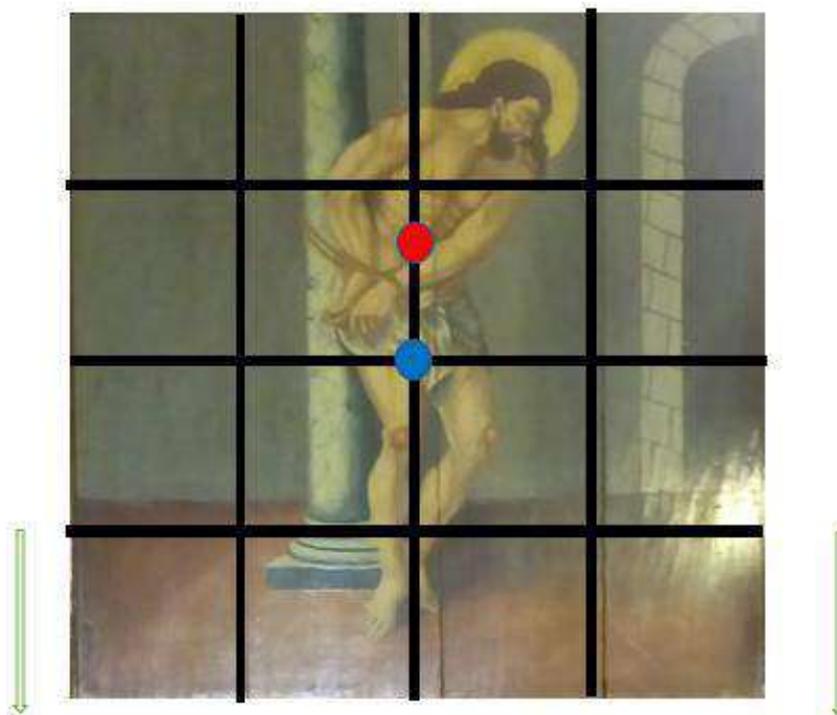
Aqui vemos uma representação do Jesus na coluna. Dessa vez, quase sem as roupas, com o corpo com feridas tangíveis, com os olhos direcionados para o lado oposto dos braços. Segundo Martins e Kok: “O tema de ‘Cristo amarrado a coluna’ foi frequente na arte cristã, particularmente durante o Barroco, pois permite ao artista explorar o contraste entre a coluna, lisa e vertical, e o corpo retorcido de Cristo.” (MARTINS; KOK, 2015, p. 37).



Senhor da Coluna, madeira policromada (116cm),
Manuel Inácio da Costa (1763-1857)
Museu de Arte Sacra de Salvador

A expressão e o gesto do braço são muito semelhantes ao do Jesus do martírio. Provavelmente as pequenas feridas foram produzidas pelo artista para demonstrar que houve um açoite, porém ainda não são compatíveis com o relato real de um castigo romano onde o condenado tinha seu corpo cortado pelos chicotes. Nosso movimento visual começa na diagonal na parte esquerda e se condensa na parte que corresponde aos braços amarrados e o peito sendo conduzido até a parte direita acima da cabeça. A presença da coluna acentua a verticalidade da obra.

O peso Visual se dá na parte marrom, na parte clara e escura do piso e o centro visual é colocado no braço esquerdo ou na região do abdômen.



- Centro Geométrico
- Centro de Percepção Visual
- Eixo de Simetria
- Peso Visual

As características bem aparentes nessa pintura são os gestos expressivos, a ausência de marcas de açoite ou outros ferimentos visíveis no corpo. A cor aqui é um elemento importante. Não apenas por estar no centro, mas por apresentar uma variedade de cores, a atenção do observador é muito voltada para área central onde está o corpo de Jesus, perdendo quase totalmente a atenção para o cenário. Comparando com a pintura de Caravaggio, vemos que nesta é muito explorado o contraste de claro e escuro e todos outros personagens participam da cena, principalmente o algoz do lado direito que está mais iluminado.

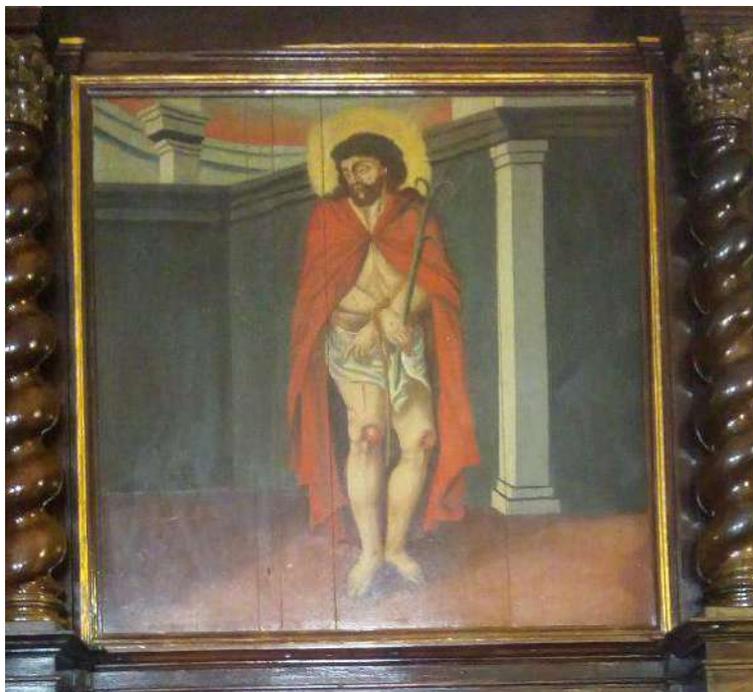


Cristo na Coluna – Pintura do
Arcaz (Arquivo do autor) - 2018



Cristo na Coluna
Caravaggio - 1607
Museu de Belas Artes de Ruão, - França

5 - Jesus dos Martírios

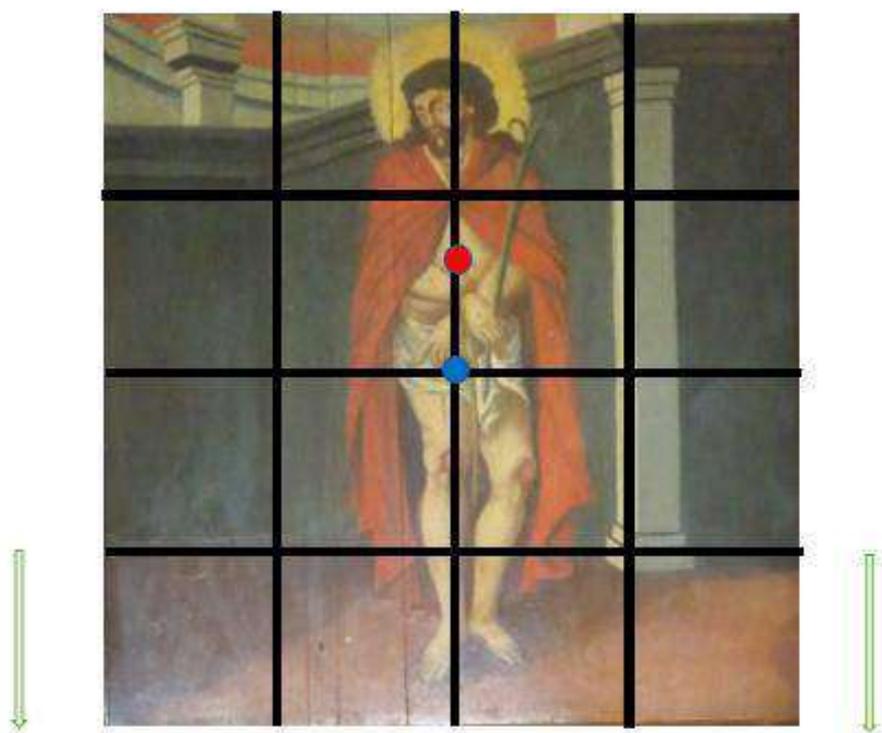


(Arquivo do autor 2018, 1:25 cm x 1:20 cm)

Aqui temos um Jesus apenas meio vestido com a parte dos ferimentos no joelho de fora. Localizado no centro, com menos movimento visual do que as outras pinturas. Ele está usando o manto vermelho e a vara que foram colocados sobre ele pelos soldados romanos antes de fazê-lo chegar até o calvário para ser crucificado. A túnica vermelha que cobre o corpo de Jesus é desenhada com movimentos opostos, causando um fenômeno semelhante a um reflexo de um espelho. Existe uma linha no meio da composição onde prendemos nossa atenção ao corpo do Cristo, dando maior atenção a sua expressão e à postura das mãos amarradas. A cor presente na parte superior da vara quase se confunde com a parede atrás ficando quase despercebida. Observamos também que em todas as pinturas aparece o mesmo ícone do Jesus com barba. “A imagem do Cristo barbudo assume duas formas: uma inspirada na sua ascendência semita, outra, na mitologia greco-romana”. (TREVISAN, 2001, p.37)

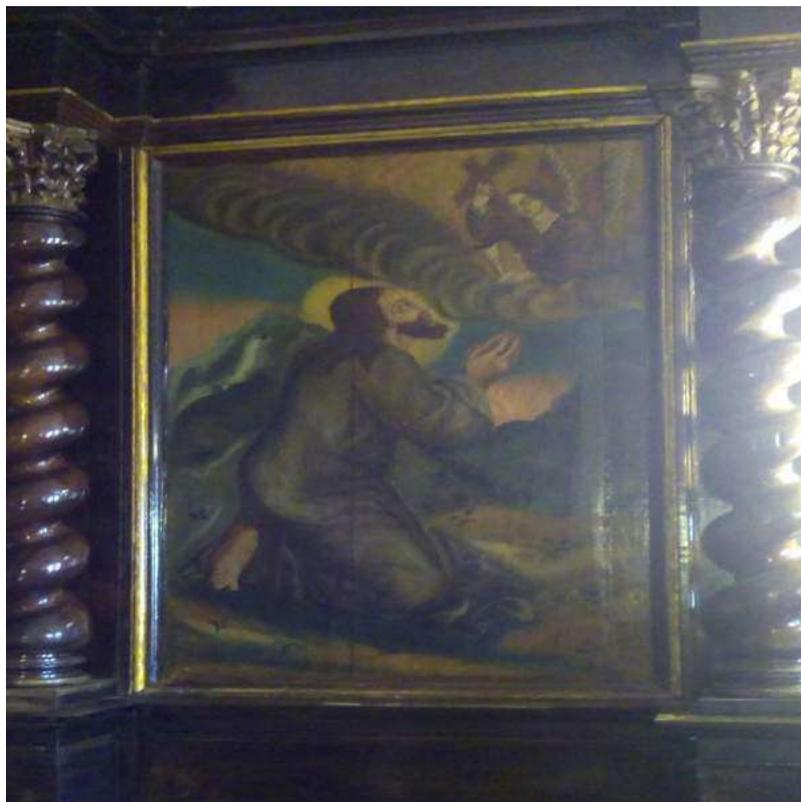
É única das 6 pinturas em que o olhar do Cristo está direcionado para o lado esquerdo, talvez pelo fato de haver uma linha diagonal movimentando-se para a direita e por causa da presença de um uma coluna, também no lado direito. Assim o olhar de Cristo está direcionado para o vazio.

O peso visual é colocado na parte marrom do piso, principalmente na parte mais clara e o centro visual é colocado na região do nó prendendo as mãos do Cristo ou também um pouco mais acima.



- *Centro Geométrico*
- *Centro de Percepção Visual*
- *Eixo de Simetria*
- *Peso Visual*

6 - Jesus orando no Horto das Oliveiras



(Arquivo do autor 2018, 1:25 cm x 75 cm)

Aqui temos um Jesus no morro das oliveiras orando, episódio que retrata o capítulo 17 do evangelho de João. Jesus está orando a seu pai dizendo: “pai, afasta de mim esse cálice ou que seja feita a tua vontade”, por esse motivo existe um anjo na diagonal na parte de cima do lado direito levando embora o cálice. Nosso olhar sobre a pintura se inicia na parte esquerda na diagonal, chegando no gesto de Jesus com as mãos juntas e com um olhar apontando para o anjo que carrega o cálice, porém as linhas que correspondem a superfície da nuvem, onde o anjo está suspenso, faz com que o movimento visual se desloque novamente para a expressão no rosto e no gesto das mãos juntas do Cristo. A pintura é repleta de linhas onduladas possibilitando um lento movimento visual sobre os personagens. Vemos a maior ênfase da luz na auréola ao redor da

cabeça de Jesus dando destaque ao seu rosto. Essa é a única pintura que apresenta outro personagem além do Cristo.

O fato de Jesus estar no lado esquerdo da pintura e o anjo do lado direito corrobora com a mensagem da obra, pois é o anjo que afasta o cálice e o movimento visual define essa ação, “Quem leva a mensagem a quem, ou seja, em que direção a ação se desenrola, onde se inicia e onde se conclui, quem está sendo alvo dos acontecimentos.” (OSTROWER, 1983, p. 52) Se a pintura estivesse invertida e o Cristo estivesse do lado direito e o anjo do lado esquerdo, é possível que entenderíamos a mensagem ao contrário. O anjo é quem estaria trazendo o cálice para Cristo.

Assim como a pintura do Jesus conduzido a Anás, o peso visual é colocado a partir da região das montanhas e o centro visual pode ser localizado na região entre o queixo e as mãos erguidas em oração.

Podemos observar que existe uma equivalência entre o uso da luz nos objetos do primeiro plano e do segundo. Existem tons avermelhados entre as montanhas do cenário e uma sequência de linhas onduladas direcionadas da direita para a esquerda que correspondem a nuvem onde o anjo está suspenso. As mãos erguidas em gesto de oração são produzidas com tom de realismo. Os olhos entreabertos lembram o olhar característico da pintura medieval da arte românica e gótica.



- Centro Geométrico
- Centro de Percepção Visual
- Eixo de Simetria
- Peso Visual



Comparando agora as duas pinturas das laterais, arriscamos dizer que essas duas pinturas podem ter sido pintadas por um artista diferente das outras pinturas por algumas razões. Pela paleta de cores usada particularmente nessas duas pinturas, pelo movimento e postura dos braços e das pernas, pelo cenário usado, pela dimensão das pinturas, pelo fato de os dois painéis estarem anteriormente em espaços diferentes. Portanto, ou as duas foram pintadas por artistas distintos ou pelo mesmo artista, mas em épocas diferentes, em um intervalo posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As maiores dificuldades desta pesquisa foram as poucas informações diretas sobre as pinturas do arcaz. Muitas vezes tive que ler um livro completo sobre um assunto mais amplo para selecionar algumas poucas informações que eu acreditasse fossem pertinentes para fazer deduções sobre a história das 6 pinturas do arcaz. Ainda não sabemos o nome do autor das pinturas, dados de sua biografia e suas influências diretas.

Vimos que no barroco, o observador passa a ser um agente importante para se pensar uma produção artística, onde vai se criar uma relação de sentimentos entre o espectador e o personagem, se assemelhando com o que ocorre numa peça de teatro. Talvez seja no barroco o momento onde se inicia uma produção que une ideias, cultura teológica, sentimentos e as técnicas dos grandes movimentos humanistas, culminando no melhor resultado possível. Assim como dizia o historiador Michael Kitson: “A grandiosidade pela grandiosidade é, obviamente, uma característica para a qual o barroco tende.” (KITSON, 1966, p. 39)

Ao longo do trabalho pude observar algumas semelhanças nas representações desse Cristo com o Cristo de Aleijadinho e outras representações medievais como os gestos, o perfil do rosto e a posição do corpo em relação ao cenário onde ele está presente. Percebemos que os movimentos políticos, sociais e econômicos causam influência nos rumos das representações artísticas.

Através do conhecimento dessas características e do aspecto histórico cultural do barroco em Olinda, pude perceber as influências europeias e as peculiaridades da nossa cultura que resultaram nessas belas e exuberantes imagens.

De alguma forma, ao longo das pesquisas sobre a história de Pernambuco, foi se criando em mim um sentimento de pertença ao território e me fazendo pensar nas várias etnias e pensamentos que resultaram na pessoa que sou hoje. Tentarei investir mais em pesquisas históricas.

Existem muitos elementos e riquezas culturais que podem nos fazer despertar um sentimento de interação com o passado. No dizer de Luiz Mota de Menezes:

Artisticamente, os monumentos são joias engastadas na paisagem ou nos centros urbanos; documentalmente são focos de interesse que guardam os arcanos da História. – Menosprezar estes testemunhos do passado, seria ter a noção mesquinha de que o presente é um momento desligado das épocas que nos antecederam, seria encarar com indiferença animalesca as gerações que atrás de nós hão de vir. (MOTA, 1985, p. 64)

Os objetos e pinturas guardadas em casas, acervos, museus e Igrejas são um passaporte para viajar ao passado e fazer questionamentos sobre nossos antepassados que tiveram experiências semelhantes e diferentes das nossas.

Mesmo não tendo nenhuma vivência nas Igrejas de Olinda e nenhum convívio, fiquei me questionando e imaginando como era a vida desse artista. Se era homem ou mulher. Se produzia arte para se sustentar, ou porque era uma pessoa religiosa e sempre interagia com a comunidade e com o clero. Se pertencia a uma escola de pintura, ou produzia de forma autônoma. Enfim, carregarei esses questionamentos, e à medida que algumas dúvidas forem tiradas, outras aparecerão.

BIBLIOGRAFIA

ARAUJO, Iron Mendes de. **O papel das imagens sacras na religiosidade: Análise das obras do museu de Arte Sacra de Pernambuco e igrejas do sítio histórico de Olinda – Dissertação (Mestrado).** UNICAP, 2016.

ARGAN, Giulio Carlo. **Imagem e persuasão: ensaios sobre o barroco.** In: CONTARDI, Bruno (org); tradução. Maurício Santana Dias. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARLEGO, Edvaldo. **Olinda: Patrimônio Natural e Cultural da Humanidade.** Recife: Edições Edificantes, 1990.

AZZI, R; GRIJP, K.V.D. **História da Igreja no Brasil: primeira época.** Petrópolis: Vozes, 1979.

BARDI, P. M. **História da arte brasileira.** São Paulo: Edições melhoramentos, 1975.

BURNS, Edward Mc Nall. **História da Civilização Ocidental.** Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

CARDOSO, Joaquim. **Pintura e Escultura II: Textos Escolhidos da Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.** São Paulo. FAUUSP.MEC – IPHAN, 1978.

DAWSON, Christopher. **A divisão da Cristandade: Da Reforma Protestante à Era do iluminismo.** São Paulo SP. É Realizações Editora, 2014.

DONDIS, Donis. **Sintaxe da linguagem visual;** tradução Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GOMBRICH, Ernest. **A História da Arte.** Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUERRA, Flávio. **História de Pernambuco.** Recife: Editora Assembleia Legislativa do Estado de Pernambuco, 1979.

KITSON, Michael. **O Barroco.** Rio de Janeiro: José Olímpio, 1966.

LASSUS, Jean. **Cristandade Clássica e Bizantina.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1966.

LISBOA, Ana. **Arte como prece: a religiosidade no trabalho de quatro artistas pernambucanos.** Recife: Gráfica Santa Marta, 2012.

MARTINS, Alberto; KOK, Glória. **Nos caminhos do barroco.** São Paulo: Claro Enigma, 2015.

MENEZES, José Luiz Mota. **A Sé de Olinda**. Pref. De Leonardo Dantas Silva. Recife, FUNDARTE, Diretoria de Assuntos Culturais, 1985.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. 13ª edição. Rio de Janeiro: Campus, 1983.

PROENÇA, Graça. **História da Arte**. São Paulo: Editora Ática, 2001.

ROMANO, Affonso. **Barroco, alma do Brasil**. Londrina, PR: Comunicação Máxima, 1997.

ROPS, Daniel. **A Igreja da Renascença e da Reforma**. São Paulo: Quadrante, 1999.

SOUZA, Alberto. **A invenção do barroco brasileiro: A Igreja franciscana de Cairu**: João Pessoa: Editora Universidade/ UFPB, 2005.

TREVISAN, Armindo. **O rosto de Cristo: a formação do imaginário e da arte cristã**. Porto Alegre, AGE, 2003.

WOLFFLIN, Henrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte: o problema da evolução dos estilos na arte mais recente**, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAMBONI, Sílvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Campinas: Autores Associados, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Centro de Artes e Comunicação

Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística

Curso de Licenciatura em Artes Visuais

Mariah Cysneiros da Silva

**AS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA - CONSIDERAÇÕES SOBRE O
ACERVO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO**



Duda Caldas,
Coração na mão

Recife
2018

MARIAH CYSNEIROS DA SILVA

**AS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA - CONSIDERAÇÕES SOBRE O
ACERVO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO**

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti

Recife
2018

MARIAH CYSNEIROS DA SILVA

**AS MULHERES ARTISTAS NA HISTÓRIA - CONSIDERAÇÕES SOBRE O
ACERVO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE PERNAMBUCO**

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

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti (Orientadora - UFPE)

Profa. Dra. Maria Betânia e Silva (Examinadora Interna - UFPE)

Profa. Mestra Juliana da Cunha Sampaio (Examinadora Externa)

Dedico este trabalho a meus pais, em especial a minha mãe Maria Clotilde Cysneiros, pela sua presença ativa no meu processo de construção e aprendizagem como indivíduo no mundo e a todas as mulheres artistas que existiram e existem por suas valiosas contribuições sociais e políticas através de suas produções artísticas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço acima de tudo a Deus, por me conceder saúde, paciência e pessoas maravilhosas ao meu entorno. A minha reverência a esse Ser que é meu sustentáculo nos momentos mais difíceis da minha caminhada, que me alimenta e me fortalece.

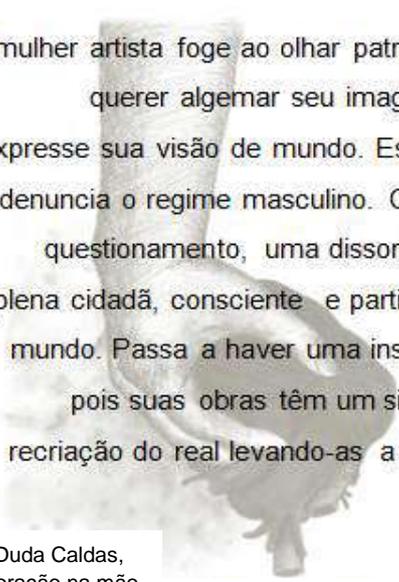
A meus pais, João Eudes da Silva e Maria Clotilde Cysneiros da Silva, por me apoiarem e me ajudarem desde a minha existência neste plano, Eu lhes sou muito grata por tudo que fizeram e fazem para o meu crescimento como pessoa ativa e crítica no mundo que me rodeia. Obrigada desde as primeiras palavras.

A meus mestres desde o ensino infantil até o âmbito acadêmico. Todos eles fizeram parte desta construção. Em especial aos professores da Licenciatura em Artes Visuais dos Centros de Artes e Comunicação e de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, que fizeram parte deste último ciclo que corresponde à graduação, são eles: Augusto Cláudio de Miranda Barros Filho, Carlos Newton de Souza Lima Júnior, Cristiano José Monteiro, Diego Andres Salcedo, Doriely Silva de Andrade Costa Duvernoy, Eduardo Romero Lopes Barbosa, Fernando Lúcio de Lima Barbosa, Izabel Concessa Pinheiro de Alencar Arrais, Juliana da Cunha Sampaio, Luciana Borre Nunes, Madalena de Fátima Pequeno Zaccara, Marcelo Farias Coutinho, Marcelo Sabbattini, Márcia Alves Rangel, Maria Betânia e Silva, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, Maria do Carmo de Siqueira Nino, Mário Sette, Marluce Vasconcelos de Carvalho, Michele Beltrão Soares Sales, Renata Paula dos Santos Moura, Renata Wilner, Sandra Cristina Oliveira da Silva, Suely Cisneiros Muniz e principalmente a minha orientadora, Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti, pela dedicação e paciência durante todo o processo de pesquisa.

A meus colegas de curso, Amanda de Azevedo Cavalcanti Tavares, Auvaneide Ferreira de Carvalho, Daniel Silva de Souza, Dayane Danúbia Monteiro, Marcelo Barbosa dos Prazeres, Marco César de Oliveira Brito Filho, Pedro Henrique Barbosa da Silva, Silvia Ferreira de Oliveira e outros que porventura eu não os tenha citado, mas que contribuíram de forma direta ou indireta dentro da minha formação como arte educadora, bem como com esta pesquisa.

A todos os meus amigos do hall pessoal, que me ajudaram, incentivaram e apoiaram.

Meus eternos agradecimentos!



A mulher artista foge ao olhar patriarcal, que não a aprisiona nem a domina, pois o fato de querer algar seu imaginário é uma forma de tentar anulá-la e não permitir que expresse sua visão de mundo. Escancara através de sua obra desejos, lutas, mágoas, e denuncia o regime masculino. Com sua arte abre espaços políticos, um novo poder, um questionamento, uma dissonância nos papéis postos, desvelando um novo papel de plena cidadã, consciente e participativa. A arte é um ato político, pode metamorfosear o mundo. Passa a haver uma inserção consistente e consciente da mulher na sociedade, pois suas obras têm um significado sócio-histórico, que transmite às pessoas uma recriação do real levando-as a reflexão/ação/mudança. Isto porque há uma ruptura nas representações sociais.

Duda Caldas,
Coração na mão

(LAMAS, 1995, p. 3)

RESUMO

Este trabalho faz um levantamento histórico das mulheres na história da arte ocidental e investiga o acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC), que se encontra no Centro Cultural Benfica, Antiga Escola de Belas Artes, um anexo da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, na busca pelo resgate e valorização da participação feminina nas Artes Visuais, diante do cenário omissivo, com relação à existência das mulheres, nas várias esferas sociais. A pesquisa apresenta como metodologia, a qualitativa/quantitativa. Por meio de consultas bibliográficas foi feito um recorte histórico sobre a história das mulheres artistas no ocidente e as artistas mulheres que possuem alguma produção artística salvaguardada no acervo citado, tiveram suas obras catalogadas. Através de leituras, utilizando como pilares teóricos, autores, tais como, Linda Nochlin (2016), Madalena Zaccara (2017) e Paulo Herkenhoff (2016) e do acesso a documentos e artefatos do acervo do Departamento de Extensão Cultural, a pesquisa visa a conhecer e registrar a presença de mulheres no acervo do Departamento de Extensão Cultural considerando a articulação histórica do feminino nas artes visuais; realizar um breve levantamento histórico sobre as condições do feminino na história da arte; articular o levantamento histórico ao acervo de obras do Departamento de Extensão Cultural da UFPE, considerando a presença de mulheres artistas; registrar historicamente através desta pesquisa breve biografia das artistas e suas principais obras presentes no acervo do Departamento de Extensão Cultural, a fim dar continuidade ao trabalho árduo de desnaturalizar a desigualdade e equilibrar as relações entre homens e mulheres. A conclusão que chegamos com esta busca é a de que após o mergulho em toda esta materialidade há uma maior compreensão da importância e relação que estabeleceram com a arte. Por fim, constatou-se a pouca visibilidade com relação à presença das mulheres nos setores sociais.

Palavras-chave: Artes Visuais; Artistas; Mulheres.

ABSTRACT

This work presents a historical survey of women in the history of Western art and investigates the collection of the Department of Cultural Extension (DEC), located in the Benfica Cultural Center, former School of Fine Arts, an annex of the Federal University of Pernambuco / UFPE, in the quest for the recovery and appreciation of female participation in the Visual Arts, given the omission scenario, regarding the existence of women, in the various social spheres. The research presents as qualitative / quantitative methodology. Through bibliographical consultations a historical cut was made on the history of women artists in the West and women artists who have some artistic production safeguarded in the cited collection, had their works cataloged. Through reading, using as theoretical pillars, authors such as Linda Nochlin (2016), Madalena Zaccara (2017) and Paulo Herkenhoff (2016) and access to documents and artefacts from the Cultural Extension Department's collection, the research aims to to know and register the presence of women in the collection of the Department of Cultural Extension considering the historical articulation of the feminine in the visual arts; to carry out a brief historical survey on the conditions of the feminine in the history of art; articulating the historical survey to the collection of works of the Department of Cultural Extension of UFPE, considering the presence of female artists; historically record through this research a brief biography of the artists and their main works present in the collection of the Department of Cultural Extension, in order to continue the hard work of denaturalizing the inequality and balance the relations between men and women. The conclusion we come to with this quest is that after diving into all this materiality there is a greater understanding of the importance and relationship that they have established with art. Finally, there was little visibility regarding the presence of women in the social sectors.

Keywords: Visual arts; Artists; Women.

SUMÁRIO

1. RELATO DE AFINIDADE: DECLARAÇÃO INICIAL	10
1.1 Metodologia e objetivos	19
1.2 Referencial teórico.....	20
2. CONDIÇÕES DAS MULHERES NA HISTÓRIA OCIDENTAL	25
3. MULHERES ARTISTAS NO ACERVO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL	48
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	86

1. RELATO DE AFINIDADE: DECLARAÇÃO INICIAL



Duda Caldas,
Coração na mão

O interesse em pesquisar as mulheres artistas foi se consolidando aos poucos, através do processo em que perpasssei, durante alguns anos, na graduação de Licenciatura das Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco.

Durante o meu ingresso no curso em 2014.1, portanto, ainda no primeiro período, o professor Carlos Newton Júnior, que leciona a disciplina de História da Arte I, nos indicou um livro, do autor Gombrich, que seria este, o dicionário dos artistas. Mediante aquela nova circunstância, a qual eu estava submetida, de descobertas a novas aprendizagens, fui levada a comprar o livro.

Gombrich, A História da Arte (2012), trata das manifestações artísticas humanas, desde a pré-história até a atualidade. Minhas expectativas, quanto às primeiras leituras, que me levariam a uma melhor compreensão destes processos, eram imensas. Lembro-me bem, que ao folhear o livro, fiquei na ânsia de encontrar algum trabalho, com notoriedade, onde a protagonista fosse uma artista mulher. A experiência foi frustrante.

A partir deste fato, percebi o quanto a participação das mulheres é omitida, mascarada e muitas vezes negada, com relação à sua força e contribuição, para a construção do conhecimento em seus mais variados vieses. É como se não houvesse existido grandes artistas mulheres, ao longo da história da humanidade. Elas existiram! Trata-se de justiça.

Sabemos que na sociedade pós-moderna contemporânea, perduram valores hegemônicos, eurocêtricos, sexistas, entre outros. Em meio a todas estas convicções que nos são impostas, foi constatado que em diversas áreas do conhecimento científico, milhares de valores são descartados, ou seja, diversos conceitos são enaltecidos em detrimento de outros.

Portanto, milhares de saberes são subjugados, onde a voz que impera é a do homem, heterossexual, europeu e cristão. Vale ressaltar, que na atualidade, no meio acadêmico, se dão mecanismos que postos em prática se opõe a estes paradigmas, tal como a pesquisa com relação às mulheres artistas, do acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC).

Neste cenário caótico acima descrito, a mulher aparece como coadjuvante, quase sempre submissa, dotada biologicamente da maternidade e por isso voltada aos afazeres do lar.

Embora saibamos que nos últimos três séculos tenha havido pequenas mudanças irreparáveis, com relação ao difícil processo de emancipação da mulher, que interfere nas construções dos papéis sociais, há de se convir que num passado não tão distante a mulher era vista socialmente com insignificância.

A estrutura social do início do século XX relegava às mulheres dentro de suas famílias a um patamar subordinado, apenas respeitando e acatando as ordens de seus pais e maridos. Eram protegidas por seus pais que se desobrigavam lhes conferindo um bom casamento, portanto, passavam da tutela do pai para a do marido. Desempenhavam papel secundário tanto em seus lares, quanto no sentido macro, não participando das decisões efetivas dentro do quadro social.

Vale a pena ressaltar que a contextualização da realidade descrita acima diz respeito a uma parcela das mulheres naquela época, mas que havia mulheres em condições ainda mais humilhantes, as de classe inferior em situação de vulnerabilidade. Desta forma, como o ser feminino poderia ter competência e habilidade igual ou superior ao homem?

O propósito da pesquisa surgiu a fim de desconstruir conceitos estabelecidos e tidos como verdadeiros, por falta de esclarecimento, pela maioria dos indivíduos. Muitos desconhecem a existência das mulheres no cenário das artes plásticas e quando ouvem falar, desconfiam de sua competência, quando comparadas aos artistas homens. Isso reverbera de tal forma, que põe em desvalorização, também em termos comerciais, as obras de arte produzidas por artistas mulheres, haja a vista o domínio masculino no mercado da arte até os dias atuais.

O sexismo dos museus e as discriminações do mercado de arte são reclamados até os dias atuais. No ano de 1985 um grupo de artistas ativistas, o Guerrilla Girls, se reuniu na frente do Museu de Arte Moderna de Nova York para protestar com relação à quantidade de mulheres que estavam participando da exposição em cartaz naquele momento. O grupo de artistas usou máscaras de gorilas em toda a sua aparição em público. Assim ocorreu uma intersecção do ativismo com a arte. Surgiu

então um coletivo que iria denunciar a escassa presença de mulheres no mundo da arte como protagonista. (Exposição *GUERRILLA GIRLS: GRÁFICA 1985 – 2017*, 2017)

Diante destas inquietações, a princípio foi pensada a procura minuciosa das artistas mulheres do Sítio Histórico da Cidade Alta de Olinda, sendo elas conhecidas ou não. A ideia inicial da pesquisa versava na busca pela atuação da mulher no Sítio Histórico da Cidade Alta em Olinda, nas diversas esferas das Artes Visuais, inclusive na confecção dos Bonecos Gigantes de Olinda, referência cultural da cidade.

A Cidade Alta, em Olinda, se configura através da diversidade cultural e com o maior celeiro e reduto de artistas dentro do território brasileiro, por este motivo tornou-se alvo da pesquisa a qual almejava iniciar. O objetivo era inventariar as mulheres que vem produzindo trabalhos artísticos e que exercem influência social na cidade de Olinda, como forma de afirmação dos valores de suas obras.

Não muito distante da realidade de descaso e omissão a presença da mulher no setor social e artístico, a projeção que se dá aos artistas homens do Sítio Histórico de Olinda é bem maior que a projeção destinada às mulheres. O mercado consumista e o mercado de arte legitimam e evidenciam personalidades masculinas, enquanto que as inúmeras personalidades femininas, no âmbito das Artes, permanecem ofuscadas. Embora a produção artística feminina seja significativa, tende a ficar com pouca visibilidade dentro do espaço social.

Embora, o rumo com relação ao campo da pesquisa tenha tomado outro caminho, a necessidade de amenizar a problemática da falta de reconhecimento do trabalho artístico feminino, permaneceu intacta em contra partida aos ditames sociais fortemente portadores de conceitos machistas.

Através de um convite feito pela professora Ana Lisboa para estagiar no Instituto de Arte Contemporânea¹, se consolidou a ideia de fazer um levantamento sobre as mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC) existente no local.

¹ Instituto de Arte Contemporânea – IAC. Centro Cultural Benfica – Antiga Escola de Belas Artes. Desenvolve atividades experimentais e de pesquisa em artes visuais, além de exposição de trabalhos e performances de artistas, alunos e professores da Universidade Federal de Pernambuco.

Durante uma conversa, expliquei a professora Ana Lisboa o viés que queria abordar no meu Trabalho de Conclusão de Curso e a partir daí foi sugerido que houvesse o estudo e pesquisa, utilizando o material do ambiente que eu iria estagiar.

O espaço é pouco divulgado e as obras produzidas pelas mulheres que fazem parte do acervo, estão sob a guarda da Universidade Federal de Pernambuco ao longo de setenta anos, junto a outras peças, portanto, formam uma rica coleção composta de pinturas, gravuras e esculturas, que reflete o cenário da Arte Pernambucana no final do século XIX e do século XX, reportando diversas temporalidades.

Todavia, todo este material substancial é pouco conhecido e as obras existentes no acervo não possuem a visibilidade conferida às outras obras que estão espalhadas pelo espaço físico do Campus da Universidade Federal de Pernambuco, em diversos centros, pelos jardins, nas fachadas, nos corredores, nas salas, nos halls, entre outros.

Por coincidência, na ocasião em que iniciei o meu estágio, estava em cartaz a Exposição **“MOÇaS, VELHaS, SANTaS e LOUCaS: representatividade feminina no acervo da UFPE”**. A abertura da exposição se deu em paralelo ao lançamento do catálogo **“Universidade Federal de Pernambuco: Patrimônio Artístico em Exibição”**, que infelizmente não tive a oportunidade de prestigiar, pois o evento se deu no mês anterior a minha admissão como estagiária.

A Exposição **“MOÇaS, VELHaS, SANTaS e LOUCaS: representatividade feminina no acervo da UFPE”** contou com o total de oito obras, sendo apenas três delas de autoria de artistas mulheres. Esta proporção desigual confirma a situação de injustiça no cenário das Artes Visuais, até mesmo numa exposição onde a intenção foi promover a reflexão sobre as bases que fundamentaram e construíram o papel social real ou irreal da mulher.

As obras selecionadas e expostas na exposição compõem o acervo artístico da Universidade Federal de Pernambuco, sendo algumas delas pertencentes ao acervo do Departamento de Extensão Cultural, tais como a encáustica de Ana Lisboa, a pintura de Fédora do Rego Monteiro e a modelagem em argila de Lígia de Tracunhaém (Lígia Vieira).

A exposição supracitada abordou a representação do figurativo feminino nas Artes Visuais, quer retratada por artistas mulheres, bem como pelo olhar e pelas mãos dos artistas homens em diversas temporalidades.

A seguir será feita uma análise descritiva das obras de arte que compuseram a exposição, mediante as experiências com o mundo que nos rodeia e através dos estudos e encontros com a arte, deixando claro que a intencionalidade dos/das artistas pode não corresponder às interpretações de forma integral.

As produções artísticas acerca da construção narrativa social do figurativo feminino foram dispostas nas duas salas térreas do casarão que fazem parte do Instituto de Arte Contemporânea, onde se situa o Centro Cultural Benfica.

Na sala à direita, foram expostas: a pintura a óleo sobre tela de Fédora do Rêgo Monteiro, “Moça com vestido de baile” (1951), apresentando técnica e composição classicista, onde a mulher foi retratada em sua jovialidade, numa pose comportada e apresentando traje sofisticado, indicando a parcela existente da mulher branca, da elite e portadora de bons modos; a também pintura a óleo sobre tela de Baltazar da Câmara, “Epílogo do romance” (1930) que se apresenta de forma despojada e expressionista no que se refere à verdade implacável do tempo, revelando a mulher idosa com detalhes, apresentando as marcas do tempo da sua existência cronológica na face e em seus cabelos brancos. A protagonista do quadro é retratada encostada numa cadeira de palha, segurando uma espécie de caderneta, lança um olhar distante, saudoso e parece esperar a morte chegar.

Ainda na mesma sala se apresentou a xilogravura contemporânea de Gilvan Samico, “A louca do Jardim” (1963), retratando uma imagem feminina sentada num banco, com uma flor vermelha nos cabelos longos e portando postura contemplativa e estática com os braços cruzados sobre as pernas, compondo o cenário de um jardim com árvore, grama e um gato. A imagem nos remete a uma mulher solitária, a espera de algo que não vem.

Por fim, na mesma sala esteve a mostra a modelagem em argila da artista Lídia Vieira, conhecida também como Lídia de Tracunhaém, referente à sua cidade natal. A construção tridimensional de pequena escala e intitulada “Santa” (sem data) não foge a tradição da arte santeira de sua cidade, portanto, traz a imagem da mulher

santificada, da Madona, esteticamente dentro dos cânones estabelecidos pela Igreja Católica.

Na sala à esquerda, ao fundo do casarão foram expostas obras contemporâneas tais como a de Renato Valle, que se configurou através de uma imagem de grande proporção, fruto de um projeto realizado em 2005 no Instituto de Arte Contemporânea (IAC) da Universidade Federal de Pernambuco. O artista a produziu às vistas do público, expondo todo o seu processo de criação. Na imagem em grafite sobre lona, portanto, em preto e branco, foi construída uma mulher farta, robusta, de ombros largos e cabelos amarrados com um coque, portando colar feito de contas e vestido que deixa o seu colo desnudo.

Constituindo a mostra foi exposta a encáustica sobre tela e aglomerado da série “Plantação e colheita – Queimados” (fig.1.) da artista plástica Ana Lisboa. A obra de arte citada, em conjunto a outras produções artísticas, fez parte de um processo pessoal da artista, enquanto mulher, que durou seis anos. Na imagem vários corpos andrógenos interligados por um elo são retratados, os mesmos se estabelecem como sendo biologicamente femininos pela ausência do pênis. Através do posicionamento frontal destes corpos, indo ou vindo, dentro de uma espécie de caminho que está sendo trilhado, ocorre de forma instantânea à sugestão do dinamismo que preconiza a ação do fazer-se e do refazer-se, de plantar e de colher.

Dividiu espaço nesta mesma sala o artista Luciano Pinheiro com sua Litogravura em papel hahnemule 300g intitulada “Outras Inquisições 1”. Na imagem, em preto e branco contrastantes, sem tonalidades variáveis de cinza, vários rostos femininos e várias cruces se fundem, são expostos de maneira a constituir o caos. A obra expressa a maneira como dogmas religiosos servem como freio social, mas que de forma desigual, sepultam a mulher.

Finalizando o conjunto de obras que fizeram parte desta última sala da mostra de arte e que totalizaram a Exposição **“MOÇaS, VELHaS, SANTaS e LOUCaS: representatividade feminina no acervo da UFPE”** discorro sobre a produção contemporânea do artista Gil Vicente (fig.2.). A construção de conceitos atribuídos ao comportamento feminino se configurou através da imagem de uma jovem mulher coberta por um véu, sendo assim, com o rosto escondido, protegido, velado.

Não se sabe ao certo a intencionalidade do artista, porém a obra exprime a construção do figurativo feminino, idealizado pela ótica masculina exigindo do comportamento da mulher, mediante determinadas situações, a postura do afastamento, da reclusão, do recato ou submissão, a qual a sociedade impõe até os dias atuais.

Os parâmetros explorados pela Exposição “**MOÇaS, VELHaS, SANTaS e LOUCaS: representatividade feminina no acervo da UFPE**” foram importantes para a confluência do meu processo com relação à busca, a valorização e a preservação da memória do feminino nas Artes Visuais. As leituras e experiências vivenciadas com mediação cultural em torno desta exposição enriqueceram meu cabedal cultural, em concomitância com o início da pesquisa acerca das mulheres artistas no acervo do Departamento de Extensão Cultural.

Logo adiante algumas das produções (fig.1. e fig.2.) que fizeram parte da exposição e que ilustraram o processo de confluência e sintonia com a pesquisa que se pretendia, na época, dar início com relação às mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC):



Fig.1. Ana Lisboa, Da série Plantação e Colheita, 2005,
Encáustica sobre tela e aglomerado, 122 x 35 cm,
Centro Cultural Benfica, PE, Brasil



Fig.2. Gil Vicente, Rosto protegido, 1992, Litogravura, Centro Cultural Benfica, Brasil

O intuito de fazer um recorte histórico da participação da mulher na Arte e a catalogação das produções artísticas, que se encontram no acervo do Departamento de Extensão Cultural, foi o de apontar a importância da mulher na história da arte e registrar as obras do acervo do Departamento de Extensão Cultural, deixando uma espécie de inventário, para posteriores consultas a futuras gerações, seja do âmbito acadêmico ou da sociedade comum.

Desta forma, se contribui com mudanças na narrativa, sobre História da Arte, em sala de aula pelos arte educadores, bem como se desconstrói a ideia da mulher que é ínfima e que em sua natureza não porta a inteligência e competência equiparável à masculina.

Como se deu a participação da mulher na história da arte? Quem são estas mulheres artistas que fazem parte do acervo do Departamento de Extensão Cultural? Quais são as obras que se encontram no acervo do Departamento de Extensão Cultural?

Todas estas informações não foram tão precisas quanto o esperado, mediante as possibilidades de busca, tendo em vista questões burocráticas que podem atrasar o processo, a dificuldade de acesso às obras de arte, a escassez das informações em registros, entre outras limitações. Todavia, o que nos foi possível ter acesso será de muita preciosidade, de muito valor.

A elucidação destes questionamentos contribuiu para uma melhor compreensão da trajetória, da importância e participação feminina na História da Arte.

1.1. Metodologia e objetivos

De forma geral, a pesquisa se apoia no método de abordagem (bases lógicas) indutivo, por se tratar da observação de um fenômeno particular para se chegar a um fato no sentido mais amplo, no caso, as mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural em articulação com a falta de visibilidade das mulheres artistas na história da arte.

A busca pela participação das mulheres nas Artes Visuais e pelas produções das mulheres artistas no Acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC) utiliza de forma predominante o método de procedimento qualitativo/quantitativo.

Qualitativo por se tratar de uma pesquisa que consiste na investigação dos acontecimentos do passado, do significado das coisas, porque este tem um papel organizador na vida dos seres humanos. Quantitativo, pois emprega a quantificação na coleta de informações. A saber, segundo Chizzotti (2018):

As pesquisas têm sido caracterizadas pelo tipo de dados coletados e pela análise que se fará desses dados: quantitativas: prevêem a mensuração de variáveis preestabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas. O pesquisador descreve, explica e prediz; qualitativas: fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta. (CHIZZOTTI, 2018, p. 51)

Através do estudo *in loco*, dos documentos e registros, dos trabalhos artísticos destas mulheres, que se encontram no sistema de banco de dados do acervo do Departamento de Extensão Cultural (DEC), no Centro Cultural Benfica no bairro da Madalena, um anexo da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, das leituras bibliográficas, bem como, das consultas ao Sistema de Bibliotecas da UFPE, a plataforma dos Periódicos Capes, a home page do Scielo e do Google Acadêmico, aos blogs e aos sites de eventos², congressos e simpósios relacionados às Artes Visuais, será possível delinear a condição de pouca visibilidade da mulher, desde sempre nas Artes Plásticas, abrindo portas para críticas e reflexões.

A pesquisa se tornou robusta e se desenvolveu tendo como principais objetivos: realizar um breve levantamento histórico sobre as condições do feminino na história da arte; articular o levantamento histórico ao acervo de obras do Departamento de Extensão Cultural da UFPE, considerando a presença de mulheres artistas; registrar historicamente através desta pesquisa breve biografia das artistas e suas principais obras presentes no acervo do Departamento de Extensão Cultural.

1.2. Referencial teórico

Como aporte teórico e parâmetro crucial para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado o recente livro, **De Sinhá prendada a artista visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco** (2017), organizado pela professora Doutora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, Madalena de Fátima Pequeno Zaccara e que contou com as colaboradoras Bárbara Collier³, Marluce Carvalho⁴ e Xavana Celesnah⁵. Nesta bibliografia foi realizado um recorte

² Congresso de Federação de Arte-Educadores do Brasil – CONFAEB. Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. Encontro Internacional da Rede Feminista do Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisa sobre Mulher e Relações de Gênero – REDOR.

³ Bárbara Colier. Mestranda em Artes Visuais pelo programa de pós-graduação UFPE/UFPB. Graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) Especializada em Economia da Cultura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul- 2007.

⁴ Marluce Vasconcelos. Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba, Brasil (2012). Professora executora EAD/UFRPE da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil.

⁵ Xavana Celesnah. Graduada em Comunicação Social/Jornalismo pela Universidade Federal de Pernambuco, Brasil (2009). Redatora do Rádio Oi FM (97.1) PE, Brasil.

inédito, por isto de suma importância, sobre as mulheres artistas em atividade no século XX no estado de Pernambuco.

A Doutora Madalena Zaccara ensina no Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais na UFPE-UFPB. Lidera o grupo de pesquisa cadastrado no CNPq intitulado " Arte, Cultura e Memória " que se volta para a pesquisa da História e Teoria das Artes Visuais no Brasil com ênfase no Nordeste. Zaccara trabalha com pesquisas no Nordeste a cerca de 20 anos. Com o tempo passou a investigar a pouca visibilidade das mulheres artistas e começou por Pernambuco. (GEORGIA, 2017).

A pesquisa de Madalena Zaccara (2017) junto às colaboradoras visa ao aumento da participação das mulheres, nas últimas quatro décadas no âmbito das Artes Visuais, tendo consciência de que este denotativo não minimiza as dificuldades pelo reconhecimento e valorização dos trabalhos artísticos femininos.

Em seu levantamento, a organizadora do livro reúne diversas artistas, dentre elas, Fédora do Rêgo Monteiro e Ladjane Bandeira, ambas com trabalhos muito expressivos. No caso da primeira, sendo de família abastada, teve a oportunidade de estudar na Escola de Belas Artes do Rio de Janeiro junto aos irmãos Vicente e Joaquim do Rêgo Monteiro. Seu trabalho tem reconhecimento, todavia, seu irmão e artista Vicente do Rêgo Monteiro, conseguiu maior projeção.

No caso de Ladjane Bandeira, a artista ganhou credibilidade como crítica de arte, escrevendo em importantes jornais e chegando a criar a página de Artes no Diário de Pernambuco.

O trabalho acima citado foi primordial na pesquisa do levantamento histórico das mulheres na história da arte e das mulheres artistas no acervo do Departamento de Extensão Cultural. Pela similaridade das observações, fez-se necessário o estudo minucioso deste livro, por uma compreensão do processo de busca e das dificuldades encontradas por Madalena Zaccara e as suas colaboradoras, com relação a registros, documentos e subsídios que fomentassem a constituição do seu trabalho. A saber:

As dificuldades encontradas no levantamento dessas mulheres artistas só fazem reafirmar a imperiosidade desse resgate. Sem registros nas instituições nem arquivos privados disponíveis, de muitas delas só sobreviveram ao tempo notas vagas sobre a participação em algum Salão ou citação eventual em algum livro voltado para assuntos diversificados. Por outro lado, algumas artistas iniciantes, que lutam por um lugar ao sol, ainda não têm dados suficientes para compor um perfil. Mas elas são o futuro da presença feminina em Pernambuco e acreditamos que o pouco que conseguimos levantar sobre esse grupo será útil aos pesquisadores que irão nos suceder. Para não serem esquecidas, essas artistas, de precursoras a iniciantes, estão citadas sob o título “Tempo & Memória”. (ZACCARA, 2017, p. 19)

Em parceria ao livro de Zaccara (2017), agregando conhecimento em termo de extensão territorial, com relação aos trabalhos artísticos femininos, foi utilizada a coletânea nacional **Mulheres do Presente, a clareza entre sombras**, (HERKENHOF, 2016). Paulo Herkenhof é curador, crítico de arte e autor de várias produções intelectuais de importância no país.

Na organização deste livro consta a apresentação de artistas que tiveram seus trabalhos iniciados e/ou desenvolvidos a partir de meados do século XX. Os critérios de escolha foram pautados mediante a relevância e notoriedade das artistas com relação ao objetivo político de alguns projetos e relações mais frequentes de sociabilidade.

Portanto, alguns nomes importantes que não foram inclusos, de maneira alguma foram penalizados por conta do julgo da qualidade dos seus trabalhos. Neste compilado não são atribuídos valores que representem maior ou menor grau de importância das artistas, neste aspecto o livro é desprovido de valores hierárquicos.

Fazem parte da listagem treze artistas que estão em plena criação e que estão sendo tomadas como referência na contemporaneidade, são elas: Lygia Pape, Mira Schendel, Anna Maria Maiolino, Katie van Scherpenberg, Rosângela Rennó, Niura Bellavinha, Paula Trope, Rosana Palazyán, Rosana Paulino, Rivane Neuenschwander, Berna Reale, Tomie Ohtake e Adriana Varejão.

As produções artísticas destas mulheres nos ajudam na construção de uma história da arte brasileira mais completa. Com o texto e a pesquisa de Paulo Herkenhoff (2016),

“**Mulheres do Presente, a Clareza entre Sombras**” visa contribuir para disseminar a variedade, a poética e o poder dessas artistas.

Outro referencial de suma importância foi o catálogo **Mulheres radicais: arte latino - americana, 1960-1985**, das autoras Andrea Giunta e Cecilia Farjado-hill (2018), da Exposição na Pinacoteca de São Paulo. Neste catálogo constam algumas obras de cerca de 120 artistas mulheres de 15 países latino-americanos. No referencial teórico supracitado podemos ter um aporte da história e a busca por pesquisas recentes das mulheres nas artes visuais no continente latino americano.

Como exemplo de pesquisa, os escritos de Linda Nochlin (2016) serviram com uma ferramenta de estudo crucial, no auxílio da contextualização histórica da pesquisa com relação às mulheres artistas na história.

Nochlin é uma historiadora feminista que teve um papel muito importante na história da arte feminina, a mesma é autora do famoso artigo lançado em 1970 “**Porque não havia grandes mulheres artistas?**” que é primordial nesta pesquisa. Esta pergunta que o artigo sugere vem se desenvolvendo e se abre novamente a argumentos para desqualificar os propósitos da criatividade feminina.

O maior valor histórico deste artigo são as dificuldades das mulheres em se tornarem artistas, dificuldades que estão ligadas à desigualdade de instrução. Linda Nochlin (2016) aponta que o cenário artístico para as mulheres era uma verdadeira carreira de obstáculos. Outro segundo ponto importante abordado por Linda Nochlin é a existência de um modelo de conceitos masculinos que prevalecem historicamente. Esses conceitos estão ligados à ideia da genialidade.

Como suporte à pesquisa também foi utilizado o primeiro catálogo, portanto um marco, com relação ao acervo artístico existente na UFPE. Trata-se do livro **Universidade Federal de Pernambuco: Patrimônio Artístico em Exibição**, organizado e com textos escritos por Bruno Melo de Araújo (2017), Carlos Newton Junior (2017) e Emanuela Souza Ribeiro (2017), fruto do projeto de extensão Inventário do Patrimônio Artístico Cultural Tangível da UFPE.

Embora este primeiro registro documente de forma geral uma parte desses artefatos (esculturas, gravuras, desenhos, painéis em cerâmica, bustos, entre outros),

dispersos em toda a extensão da Universidade Federal de Pernambuco, em muito auxiliou como primeiro passo para se conhecer o Patrimônio Artístico e Cultural acumulado e espalhado nos diversos locais dentro do Campus, bem como em outros Centros vinculados. Através deste recorte, foi possível a sondagem no intuito de encontrar obras de mulheres artistas que estejam salvaguardadas no acervo do Departamento de Extensão Cultural, no Centro Cultural Benfica, que também faz parte deste hall.

Algumas artistas, tais como Ana Lisboa, Lídia de Tracunhaém (Lídia Vieira), Fédora do Rego Monteiro e Tereza Costa Rêgo (fig.3.) encontram-se nesta coletânea, sendo esta última a única que não se encontra no acervo do Departamento de Extensão Cultural e sim na Coleção da Oficina Guaianases, que está sob a guarda da Biblioteca Joaquim Cardoso, no Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco. A discrepância entre a quantidade de artistas mulheres e homens que compõem a Coleção da Oficina Guaianases é evidente e lamentavelmente constata a falta de valorização e legitimação do trabalho das artistas mulheres ao longo destas décadas.



Fig.3. "Sem título". Tereza Costa Rêgo, 1983,
Litografia, 66 x 48 cm, Memorial Denis Bernardes, Brasil



Duda Caldas,
Coração na mão

2. CONDIÇÕES DAS MULHERES NA HISTÓRIA OCIDENTAL

É interessante observar o quanto nos últimos anos os trabalhos artísticos e as pesquisas com relação a gênero, em específico à mulher, têm alavancado nos centros acadêmicos, nas mais variadas áreas do conhecimento. Talvez estejamos diante de um período em que a participação, relevância e notoriedade da mulher estejam ganhando espaços que antes não alcançavam e da necessidade de uma identidade de discurso por parte dessas mulheres que galgaram esses patamares.

Embora saibamos que há muito para ser resgatado e que será muito difícil reparar as lacunas e os danos ocasionados ao reconhecimento de milhares das mulheres, das quais não temos sequer conhecimento de sua existência, avalie dos seus feitos.

Não só apenas na História da Arte, mas na História ocidental da humanidade em si, o sexo feminino sempre é desvalorizado e relacionado à delicadeza, recato, aos afazeres do lar e a maternidade. Tal fato reverbera na crença de que a produção artística feminina está aprisionada ao seu biológico, que seu poder de criação é limitado e não está para além do seu corpo.

Na atualidade, quando falamos da pré-história, nos vem à noção de um ambiente hostil e perigoso demais para as mulheres. Os próprios livros de história retratam apenas o homem pré-histórico, o homem da caverna em seus momentos de guerra e de caça, enquanto o ideário com relação às mulheres se restringe a procriação e aos cuidados da prole e dos seus homens. A mulher encontra-se aprisionada a sua condição biológica, dentro do ciclo menstruar, gerar e criar (SOUZA, s/ ano).

Esse papel limitado atribuído a mulher, é fruto da reprodução dos valores patriarcais que ainda dominam as ciências que fundamentam as bases lógicas do conhecimento pré-histórico. Com isso temos a naturalização da situação, que boa parte das mulheres vivenciou e vivencia nos séculos XX – XXI.

Outro fator determinante para a construção do período pré-histórico, com ênfase na atuação do sexo masculino, se deve através da descoberta muito maior de fósseis masculinos do que femininos. Todavia, através do estudo das ossadas de mulheres pré-históricas, tais como Lucy e Luzia, há uma quebra na hegemonia máscula desse período (SOUZA, s/ ano).

Em pesquisas recentes constata-se que antes da descoberta da agricultura a mulher pré-histórica desempenhava diversas funções em seus papéis sociais desde o processamento da caça, corte da carne e deslocamento de animais mortos com fins alimentares a atividades artesanais, fabricação de armas e pinturas. Estas descobertas acaloram debates que visam diferenciar em termos culturais e biológicos, homens e mulheres em dias atuais (SOUZA, s/ ano).

Embora não haja registros dos/as artistas na Pré-história, através dos estudos e pesquisas de antropólogos, etnógrafos e arqueólogos, constatou-se que existem pinturas em cavernas do período paleolítico com impressões de mãos de mulheres e crianças, bem como de homens e que as mulheres eram frequentemente as artesãs nas culturas neolíticas, criando a sua cerâmica, seus têxteis, cestaria e jóias (Exposição Biblioteca Municipal PENAMACOR, 2008).

Em períodos posteriores (Antiguidade, Idade Média), a condição sobre o sujeito feminino continuou sendo apagada das diversas esferas sociais, a mulher era colocada num patamar de impotência e fragilidade equiparável aos escravos e as crianças.

Consta que dentre as primeiras referências feitas a artistas mulheres de forma individual na Europa Ocidental, houvera as de Plínio o Antigo que mencionava algumas mulheres pintoras na Grécia, entre elas: Aristarété, Iréné, Calypso, Héléné d'Égypte, Timarété, Laya de Cyzique e Marsia ET Olympias. Todavia, a disparidade torna-se evidente com alusões esparsas sobre as mulheres diante de um universo tomado por homens (ZACCARA, 2017).

Através das diferenças e características biológicas se fundamentam as tarefas e competências atribuídas como sendo apropriadas e melhores desempenhadas por homens ou por mulheres. Acreditava-se que sendo designadas biologicamente para certas funções, as mulheres tornavam-se incapazes de produzir quaisquer criações que lhe fugissem deste contexto (ZACCARA, 2017).

Entendia-se a imaginação da mulher afetada pelos afazeres do lar repetitivos e monótonos. Portanto, as mulheres eram desprovidas das fantasias inconscientes, consideradas matéria prima de uma mente criadora e inventiva tão essencial nas

artes. Elas eram subestimadas com relação aos afazeres que envolviam o processo criativo, âmbito predominantemente dominado pelos homens.

Porém, há controvérsias em tempos atuais, onde a mulher consegue provar que através da arte ela explorou e continua explorando universos particulares, causando desequilíbrio em valores consolidados, fazendo da arte um ato político, trazendo a marca das suas lutas, dificuldades e enfrentamento. A arte serve como catalisador, como meio de denúncia que abre portas para mudanças. A mulher exerce assim o seu papel de artista e cidadã. Reforçando tais afirmações, Herkenhoff (2016) assevera com relação à mulher artista e a arte, dentro do contexto brasileiro, que:

Se não se podem determinar tarefas para a arte, algumas dessas artistas definiram missões políticas de linguagem e assumiram o agenciamento da história por meio da linguagem, em dicção própria que enuncia posições do feminino. Se a arte implica um nível de poder em si mesma, também é, simultaneamente, uma força que se opõe aos excessos de poder, resultando em ser ela mesma uma instância de luta. A Arte da emancipação das mulheres no Brasil é uma arte necessária a toda a sociedade. (HERKENHOFF, 2016, p. 15)

A condição da mulher nas artes plásticas em séculos passados (séc. XV ao início do séc. XX) se restringia a ser o objeto que inspirava a criação, servia como musa inspiradora, enquanto o homem era o ator principal, sendo o agente criador, o artista.

Desde a Antiguidade algumas artistas mulheres são citadas, mas nada comparável ao enfoque dado aos artistas homens por uma perspectiva de uma narrativa que também é masculina. Segundo Zaccara (2017), no ocidente durante a Idade Medieval, a primeira mulher artista que se tem registro se chamava Endé, uma freira que vivia na Espanha no século X. Outro exemplo concedido pela pesquisadora em citação a Marie Bonnet (2004) é o de Guida que assinava “Guida, mulher pecadora, escreveu e pintou este livro” (ZACCARA, 2017).

Porém, existiram muitas monjas e freiras que trabalhavam com produção artística nos conventos e mosteiros as quais desconhecemos. Corroborando com tais afirmações Madalena Zaccara é enfática ao afirmar que:

Desde a Antiguidade a mulher era considerada imperfeita por natureza e impotente, como as crianças e escravos. Liderança e poder sempre foram atributos masculinos, restando a mulher um único papel: o da reprodução. Tornou-se, portanto, natural a exclusão da mulher no terreno do público e que toda a sua atividade fosse destinada a invisibilidade e ao anonimato do espaço do lar. Dentro desse contexto, suas atividades no campo da criação foram negadas, usurpadas, não registradas, ou esquecidas ao longo da história. (ZACCARA, 2017, p. 21)

Na Idade Moderna para se firmarem como artistas e terem reconhecimento obtendo sucesso, as mulheres precisavam ser apadrinhadas pelo pai, pelo marido ou por algum parente para terem um lugar diminuto ao estrelato, ou seja, sempre estavam interligadas ao mundo masculino, não possuíam autonomia (ZACCARA, 2017).

Além do mais, poucas academias as aceitavam, por tempo e período variáveis, a exemplo: Academia Real de Pintura e Escultura de Paris⁶ e Academie Julian⁷. Sendo esta última muito importante na formação da artista mulher na Europa Ocidental, pois no final do século XIX, esta instituição concedeu o espaço e o acesso das mulheres às aulas de desenho de modelos-vivos (ZACCARA, 2017).

Em outras academias, as mulheres sofriam algumas restrições como não ter acesso às aulas de desenho de modelo nu. Este fato resultava na subqualificação profissional que levava a falta do domínio da anatomia do corpo humano, fazendo com que entrassem em desvantagem na concorrência do mercado de trabalho (ZACCARA, 2017).

Em hipótese alguma eram convidadas a produzir obras que retratassem temas mitológicos ou fatos históricos que são centrados na figura humana, estilo de maior importância naquele momento (ZACCARA, 2017).

Desta maneira ficavam limitadas a algumas temáticas (natureza morta, desenho de interior e retrato) tidas como mais adequadas à mulher, enquanto que os pintores

⁶ Academia Real de Pintura e Escultura de Paris. Académie royale de peinture et de sculpture, (em francês) foi fundada em Paris em 1648 por Luis XIV, ainda criança, e dirigida pelo pintor oficial da corte, Charles Le Brun (1619-1690).

⁷ Academie Julian. Escola privada de pintura e escultura, fundada em Paris em 1867 pelo pintor francês Rodolphe Julian.

podiam explorar as temáticas consideradas mais importantes, tais como, acontecimentos históricos e passagens mitológicas, o que lhes conferia status (ZACCARA, 2017).

Em seu artigo **“Porque não havia grandes mulheres artistas?”**, Nochlin (2016) descreve as circunstâncias oferecidas pelas instituições às mulheres no passado até pouco tempo:

Dessa maneira, a questão da igualdade das mulheres, na arte ou em qualquer outro campo, não recai sobre a relativa benevolência ou a má intenção de certos homens, ou sobre a autoconfiança ou “natureza desprezível” de certas mulheres, mas sim na natureza de nossas estruturas institucionais e na visão de realidade que estas impõem sobre os seres humanos que as integram. (NOCHLIN, 2016, p.12)

Apesar destes entraves algumas artistas resistiram e emergiram deste período, tais como, Sofonisba Anguissola, Artemísia Gentileschi, Catherine Duchemin⁸, Geneviève e Madeleine Boulogne⁹, Élizabéth-Sophie Chéron¹⁰ entre outras. Embora, todas fossem filhas ou parentes de artistas o reconhecimento do virtuosismo, qualidade da técnica e criatividade é mais do que merecido a estas artistas (ZACCARA, 2017).

No caso de Sofonisba Anguissola, uma pintora renascentista nascida em Cremona na Itália em 1527, era filha de membros da baixa nobreza, sua família era relativamente influente e pode prover seus talentos. Além dela, têm-se a ciência de outras quatro irmãs que também eram pintoras, porém não há registros de suas produções artísticas (ROSA, 2015).

A artista começou a estudar pintura aos quatorze anos e foi discípula de Bernardino Campi. Neste ínterim foi descoberta por Giorgio Vasari, o primeiro historiador da

⁸ Catherine Duchemin. Era uma pintora francesa de flores e frutas. Nasceu em Paris como filha do escultor Jaques Duchemin e Elizabeth Hubault.

⁹ Geneviève e Madeleine Boulogne. Elas nasceram em Paris, irmãs dos pintores Bon e Louis Boullogne. Treinaram com o pai Louis Boullogne. Geneviève colaborou com Madeleine Boullogne nos grandes apartamentos do Palácio de Versalhes.

¹⁰ Élizabéth-Sophie Chéron. Filha de Henri Chéron. Charles Le Brun a apresenta em 11 de junho de 1672 na Academia Real de Pintura e Escultura, onde ela é admitida. Ela é a quarta mulher pintora a entrar nesta academia, nove anos depois de Catherine Girardon e três anos depois de Madeleine Boullogne e Geneviève Boullogne, as duas filhas de Louis Boullogne.

Arte. Em seu histórico consta uma viagem feita a Roma onde conheceu o então já consagrado pintor Michelangelo, talvez este fato tenha impulsionado o reconhecimento do seu trabalho.

A artista conseguiu grande projeção como pintora devido à qualidade dos seus autorretratos, adquirindo reconhecimento nos quatro cantos do continente europeu, chegando a ser admirada por pintores como o já citado Michelangelo e Antoine van Dyck (fig.4.).



Fig.4. Antoine van Dyck, Retrato de Sofonisba Anguissola, 1624, Óleo sobre tela, 416 x 337 mm, Inglaterra

Houve um momento em que a pintora morou na Espanha, pois houvera sido contratada por Filipe II para ser pintora da corte e serviu de dama de companhia da princesa Isabel. Por este motivo não podia assinar, nem vender seus quadros. Na época alguém com proximidade à família real não podia ter como atividade primordial a pintura, tornando-se assim uma atividade secundária. Suas obras de arte tornaram-se presentes ambicionados, mas depois que circulavam por toda a Europa adquiria um alto valor de mercado e eram negociadas.

Após sua morte a artista foi praticamente esquecida. Das cinquenta obras mais conhecidas, a grande maioria não estava assinada, sendo assim atribuídas a outros artistas, tais com: Francisco de Zurbarán, El Greco, Agnolo Bronzino, Antoine van Dyck, Leonardo da Vinci, entre outros.

Sofonisba Anguissola (fig.5.) foi considerada a primeira mulher artista a ser reconhecida internacionalmente. Autora de vários autorretratos e retratos da família, a pintora imprime sua personalidade e criatividade ao compor um autorretrato onde ela externa o seu ofício, sua profissão. Na imagem a artista aparece em ação com seus instrumentos de trabalho, pincéis, tintas. Esta obra torna-se muito importante, pois é um registro da profissional feminina numa área onde a predominância da prática era masculina (ZACCARA, 2017).



Fig.5. Sofonisba Anguissola, Autorretrato,1556,
Óleo sobre tela, 66 x 57 cm, Museum Zamek, Lancut, Polonia

Não fugindo à regra do entrelaçamento com o universo masculino, Artemísia Gentileschi (fig.6,7.) era filha do pintor Orazio Gentileschi, que produzia a maneira de Caravaggio.

Aos dezessete anos, no ano de 1611, foi estuprada por um “amigo” e ajudante de seu pai. A vítima entrou com um processo contra o agressor e conseguiu a sua condenação, porém o mesmo nunca chegou a cumprir a pena.

Portanto, Artemísia teve que assistir o estuprador livre e sua denúncia questionada abertamente. Este escândalo marcaria para sempre a vida da artista.

Como se não bastasse, sofreu rejeição e indiferença no mundo artístico por ser mulher e teve que suportar que as suas produções artísticas fossem atribuídas ao seu pai e outros artistas masculinos.

Embora a história de Artemísia tenha ocorrido há quatro séculos, sendo marcada por uma experiência traumática, fruto de uma sociedade machista, se assemelha a de muitas mulheres em dias atuais.

A cultura do estupro, fruto da concepção da mulher como objeto de propriedade masculina, a injustiça, o questionamento com relação à denúncia, que põe em dúvida a versão ou responsabiliza a vítima e dirimi a culpabilidade do indivíduo, são práticas que se perpetuam e transpassam os tempos se tornando corriqueiras em pleno século XXI.

Artemísia Gentileschi uma artista barroca, é um grande exemplo de subestimação, falta de respeito e violação dos direitos sobre o próprio corpo com relação à mulher.

A artista era considerada o primeiro grande nome da pintura no feminino, ou seja, conseguiu reconhecimento merecido por ser uma pintora extraordinária, sua história de vida foi marcada por um estupro e através de suas pinturas Artemísia realizou seu processo de catarse, vomitando a agressão sofrida e vingando-se do agressor, como podemos observar logo adiante, na dramaticidade apresentada em algumas de suas obras:



Fig.6. Artemisia Gentileschi, Judith Beheading Holofernes, 1611-1612, Óleo sobre tela, Museo di Capodimonte, Naples



Fig.7. Artemisia Gentileschi, Judith and her Maidservant, 1613-14, Óleo sobre tela, Palazzo Pitti, Florence

Infelizmente a mulher carrega consigo a herança de um pesado passado, que há muito custo tenta incansavelmente mudar, almejando uma nova realidade no futuro. Ainda em tempos atuais, o destino anunciado socialmente para uma mulher é o casamento e como consequência a maternidade. Este fato dar-se-á através da crença de que a mulher é um ser inapto, portanto, dependente. Simone Beauvoir uma das primeiras teóricas a discorrer sobre o universo feminino e seu papel social define o casamento da seguinte maneira:

O casamento sempre se apresentou de maneira radicalmente diferente para o homem e para a mulher. Ambos os sexos são necessários um ao outro, mas essa necessidade nunca engendrou nenhuma reciprocidade; nunca as mulheres constituíram uma casta estabelecendo permutas e contratos em pé de igualdade com a casta masculina. Socialmente, o homem é um indivíduo autônomo e completo; ele é encarado antes de tudo como produtor e sua existência justifica-se pelo trabalho que fornece à coletividade. (BEAUVOIR, 1967, p. 166)

A história com relação à tentativa das mulheres em se dedicar as artes de forma profissional na Europa não se deu de forma estável e linear. Como já vimos uma parcela das mulheres na sociedade europeia tinha acesso à educação e à cultura, mesmo que de forma desigual e apresentando restrições. Para terem admissão em algumas academias, geralmente tinham que ser da família de..., filhas de..., irmãs de..., esposas de..., alguma figura masculina com influência social nas elites europeias. Todavia, na década de 1780 o poder acadêmico liderado por homens cerceou a entrada das mulheres nas instituições, como já havia acontecido em 1710 na Academia Real de Pintura e Escultura de Paris.

Estas situações que já eram injustas se intensificaram mediante a determinados fatos históricos na Europa. A exemplo a Revolução Francesa, que se dera entre os anos de 1779 a 1789, período de intensa efervescência política e social que teve impactos duradouros na história do país e em todo continente europeu e que contribuiu para o retrocesso das pequenas oportunidades concedidas às artistas mulheres. De acordo com Bonnet (2003) citado por Zaccara (2017):

A Revolução Francesa agravou ainda mais o problema e a Sociedade Popular e Republicana das Artes, debatendo a questão pronunciou-se dizendo que “com a República a mulher deve renunciar aos trabalhos destinados ao homem [...] elas não deviam se ocupar de nada, além de bordar os cinturões e os bonés da polícia. (BONNET, 2003, p. 120 apud ZACCARA, 2017, p. 27)

No século XIX, o papel social da mulher não muito se distanciou do seu passado, sendo sempre afirmada como um ser subordinado ao indivíduo masculino. No âmbito das artes havia poucas alternativas de formação artística e ainda permanecia vedado o acesso as aulas do natural modelo nu, com exceção da Academia Julian em Paris fundada em 1867.

Vale destacar que nas décadas finais do século XIX, surge o trabalho da artista impressionista francesa Beth Morisot. Embora neste período tenha se dado o prenúncio do rompimento com os moldes academicistas, a trajetória desta pintora não fugiu as das mulheres artistas que viveram em séculos anteriores.

Nascida em 15 de dezembro de 1841, sendo proveniente de uma família abastada, Beth Morisot recebeu todo um incentivo e estímulo para se dedicar às artes. Posteriormente, foi inserida nos círculos artísticos pelo famoso pintor paisagístico realista Camille Carot (ZACCARA, 2017).

Beth Morisot escolheu trilhar o caminho das artes em vez de assumir a sua condição de uma mulher burguesa urbana e interessada pela moda e vida cultural que lhe seria conveniente, desta forma se diferiu das damas da época e adquiriu uma postura tida como radical que a vinculou ao grupo de artistas impressionistas, movimento de vanguarda na época.

Beth Morisot (fig.8.) logo adquiriu a técnica do impressionismo, pintando ao ar livre o cotidiano, a vida prosaica. A pintora casou-se em 1864 com o artista francês Eugène Manet, que não conseguiu alcançar a alta reputação como pintor do irmão, Edouard Manet e nem o prestígio que ela houvera adquirido. Seu marido, Eugène Manet, passara a desprender todos os seus esforços a apoiar a sua carreira promissora.

Logo adiante, uma obra prima da artista onde pela primeira vez ela abordou a maternidade. Neste quadro Beth Morisot retrata sua irmã mais nova, Edma, contemplando a sua segunda filha deitada no berço.



Fig.8. Berth Morisot, O Berço, 1872,
Óleo sobre óleo, 56 x 46 cm

Apesar de sua história e importância, a informação de um fato curioso no texto de Madalena Zaccara, confirma a prática excludente e de apagamento com relação às mulheres. Vejamos a seguir:

Berth Morisot morreu em março de 1895, de pneumonia, em Paris. Tinha 54 anos. Apesar de ter de sido uma artista de trabalho profícuo, em seu atestado de obtido estava escrito: sem ocupação e em seu jazigo, a inscrição “Berth Morisot, viúva de Eugène Manet”. (ZACCARA, 2017, p. 30)

O processo de reivindicações femininas começou a eclodir no século XIX com a luta pela concessão ao direito do voto às mulheres, no Reino Unido. O movimento se deu através das mulheres precursoras de ideais que anos mais tarde consolidariam no feminismo.

Porém, entre o século XIX e XX, ainda vigoravam valores patriarcais, em específico no Brasil. Os conceitos desta região sul americana com relação ao papel social feminino ainda seguiam exatamente padrões que demonstram uma sociedade que excluía a mulher das decisões sobre si própria; que impunha que ela deixasse a tutela do pai e passasse para a de um novo tutor, o marido; que delegava ao homem o poder de posse sobre as mulheres e que não oferecia condições de igualdade nos mais variados setores entre homens e mulheres.

Diante da história de colonização da América Latina podemos entender porque vários processos de mudanças se deram de forma tardia com relação aos países anglo-saxões, tais como, o acesso das mulheres à educação, a entrada das mulheres nos centros acadêmicos, o direito do voto, a realização de pesquisas direcionadas ao papel social da mulher no passado e no presente, o reconhecimento da importância e participação efetiva das mulheres no âmbito das artes, a luta pela emancipação feminina num contexto geral.

O Brasil, país abaixo dos trópicos, herda boa parte de heranças culturais, religiosas, entre outras, do seu colonizador europeu, Portugal. A sociedade patriarcal é marcante nas sociedades europeias como já vimos anteriormente e aqui se perpetua através dos portugueses e da ação dos jesuítas em missão das Igrejas Católicas.

Sabendo que a América Latina passa por uma situação de história lenta, sem tanta tradição de luta feminina com relação à Europa, temos a ciência de que todos os processos de mudança se dão de forma vertical, sempre no sentido de cima para baixo, ou seja, da Europa ou dos Estados Unidos, ambos no hemisfério norte em direção aos países emergentes no hemisfério sul.

Portanto, podemos descrever o cenário brasileiro com relação ao ofício das Artes Plásticas no início do século XX ainda restrito, principalmente com relação às mulheres. Embora houvesse a Escola de Belas Artes no Rio de Janeiro, os artistas homens e as artistas mulheres que se dedicavam à pintura, em prol do seu

crescimento profissional e em buscas de novas perspectivas artísticas, alçavam voo para o continente europeu, berço de todos os movimentos de vanguarda naquela época.

O exemplo de uma artista mulher brasileira que foi estudar e morar na Europa e que ao voltar para o país tornou-se alvo de preconceitos patriarcais, sexistas e machistas, foi o da pintora modernista Anita Malfatti.

Como tantos outros artistas daquela época, Anita Malfatti saíra do país para estudar artes plásticas no continente europeu, onde novas expressões artísticas e literárias estavam surgindo e se consolidando uma nova maneira da representação, que punha abaixo os valores tradicionais e clássicos que vigoravam nas academias até então.

Surgia assim no início do século XX, o Movimento Modernista, onde seus ideais foram disseminados mundo a fora, inclusive no Brasil e que se configurou como um conjunto de movimentos culturais, escolas e estilos que permearam as artes, a literatura, o designer, proveniente da necessidade de atender as novas realidades sociais que se estabelecera naquele momento, como o crescente aumento industrial, entre outros fatores, cujos objetivos eram romper com o tradicionalismo, alcançar a liberdade estética, galgar a experimentação de forma constante e obter a independência cultural do país.

Esses novos conceitos trazidos pela nova safra de artistas brasileiros em nada agradavam a Monteiro Lobato¹¹ que se dizia contra os estrangeirismos e alegava diversos conceitos que menosprezavam o que surgia. Todavia, as críticas feitas por Lobato se deram de forma direta à Anita Malfatti, enquanto que os ideais trazidos pelo Movimento Modernista lhes serviram como pano de fundo para tal ação (FILHO, 2017).

O argumento de Lobato com relação ao seu posicionamento contra os estrangeirismos não fora convincente, levando em consideração, que o sistema de ensino superior acadêmico e fortalecimento do Neoclassicismo também haviam sido

¹¹ Monteiro Lobato. Escritor, ativista, diretor e produtor brasileiro. Foi um importante editor de livros inéditos e autor de importantes traduções. Seguindo a seu precursor Figueiredo Pimentel ("Contos da Carochinha") da literatura infantil brasileira, ficou popularmente conhecido pelo conjunto educativo de sua obra de livros infantis, que constitui aproximadamente a metade da sua produção literária.

importados e foram introduzidos no país através de um grupo de artistas e artífices franceses no início do século XIX, que ficou conhecido como a Missão Artística Francesa.

Em um artigo demolidor publicado no dia 20 de dezembro de 1917, e que tinha inicialmente o título “A propósito da Exposição de Anita Malfatti” e que posteriormente ficou conhecido com o título de “Paranóia ou Mistificação”, o escritor fez críticas incisivas à Exposição de Pinturas organizada pela artista no mesmo ano (MARTINS s/ ano).

Monteiro Lobato mediante a sua relevância como escritor e crítico de arte, teve papel importante na influência de como a sociedade paulistana deveria interpretar aquelas novas maneiras de expressão artística, quando relatou no artigo supracitado alguns de seus pontos de vista, tal como: comparar as produções artísticas do Movimento Modernista, que se expressava através da reprodução distorcida da realidade, com atividades feitas com pessoas psicologicamente afetadas.

Afirmou que estas últimas seriam legítimas e verdadeiras, por se tratarem realmente de produções de mentes perturbadas, enquanto as obras artísticas do modernismo, eram esvaziadas, em instituições públicas e sob especulação da imprensa e dos críticos, não representavam absolutamente nada. Segundo Monteiro Lobato, o espectador, o artista, o crítico, a imprensa, queriam dar sentido, ao que não tinha sentido algum.

Lobato acreditava que por ser homem e ter posição influente na literatura tinha o direito de emitir juízo de valor e reconduzir Anita Malfatti ao caminho que acreditara ser correto, configurando-se assim como um indivíduo portador de conceitos sexistas e exercendo a lei do paternalismo muito presente na sociedade atual.

No artigo, além de se referir apenas a homens, tais como: Praxíteles, Rafael, Reynolds, Dürer, Zorn, Rodin, Zuloaga, como exemplos de artista que produziram uma arte “correta”, nos parágrafos finais (fig.9.), Monteiro Lobato expõe as suas convicções machistas e tradicionalistas, mascaradas em elogios de reconhecimento e conselhos, como podemos observar:

Paranóia ou Mistificação

Por **Monteiro Lobato**

(trechos finais)

Os homens têm o vizo de não tomar a sério as mulheres. Essa é a razão de lhes darem sempre amabilidades sempre quando elas pedem opinião.

Tal cavalheirismo é falso, e sobre falso, nocivo. Quantos talentos de primeira água se não transviaram arrastados por maus caminhos, pelo elogio incondicional e mentiroso? Se víssemos na sra. Malfatti apenas uma “moça prendada que pinta”, como há centenas por aí, sem denunciar centelha de talento, calar-nos-íamos, ou talvez lhe dêssemos meia-dúzia desses adjetivos “bombons”, que a crítica açucarada tem sempre à mão em se tratando de moças.

Julgamo-la, porém, merecedora da alta homenagem que é tomar a sério o seu talento dando a respeito da sua arte uma opinião sinceríssima, e valiosa pelo fato de ser o reflexo da opinião geral do público sensato, dos críticos, dos amadores, dos seus colegas e... dos seus apologistas.

Dos seus apologistas, sim, dona Malfatti, porque também eles pensam deste modo... por trás.

Publicado, em 20/12/1917,
em *O Estado de São Paulo*, edição da noite

Fig.9. Artigo *Paranóia ou Mistificação*.

Fonte: <<http://outraspalavras.net/brasil/paranoia-ou-mistificacao/>>

O conteúdo da carta de Monteiro Lobato a Anita Malfatti trazem conseqüências desastrosas no meio familiar e no meio profissional naquele momento. Muitos de seus quadros da Exposição de Pinturas foram devolvidos, as críticas e colocações feitas por Lobato incitaram a burguesia paulistana contra a artista que chegou a sofrer agressão. Em meio a estes fatos Anita Malfatti desvanece, não consegue prosseguir e tem seu processo criativo abalado.

Contudo, após alguns anos a artista entra para o Grupo dos Cinco, formado por Tarsila do Amaral, Menotti Del Picchia, Oswald de Andrade e Mário de Andrade, que junto a outros artistas foram os responsáveis pelo referencial ideológico e artístico da Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Teatro Municipal de São Paulo. Desta forma houve as primeiras manifestações modernistas no país. A pintora participou expondo 20 quadros, dentre eles *O homem amarelo* (fig.10.):



Fig.10. Anita Malfatti, O homem amarelo, 1915-16,
Óleo sobre tela, 61 x 51 cm,
Col. Mário de Andrade, Instituto de Estudos Brasileiros da USP, São Paulo

Diante do machismo ferrenho, muitas mulheres se dão por satisfeitas e aliviadas quando um homem assume uma postura paternal com relação a elas socialmente. O paternalismo masculino por ser menos agressivo do que o machismo propriamente dito pode ser confundido com a ideia de proteção e boas intenções.

A lei do paternalismo que impera até hoje confere ao homem o direito de aconselhar, guiar e mostrar qual é o melhor caminho que a mulher deve seguir. Portanto, este comportamento apresenta resquícios de um pensamento onde a mulher é vista como uma “criança grande”, incapaz de tomar suas decisões e fazer suas escolhas, cabendo ao homem conduzi-la ao caminho coerente.

Nas décadas posteriores, na América Latina, as questões com relação ao machismo se somam a problemas sociais, tais como a violência sexual, feminicídio, racismo, opressão governamental, entre outros problemas naturalizados em países do terceiro mundo.

Em meados do século XX, na contrapartida ao machismo e a situações extremas de vulnerabilidade, os trabalhos artísticos considerados feministas, começaram a apresentar questões de identidades e diferenças e a evidenciar a relação entre o corpo e a violência. Desta forma as artistas latino-americanas trouxeram novas possibilidades de gênero e sexualidades para seus trabalhos, que se debruçaram numa estética lésbica, queer, gay, transexual, entre outras. Surgia assim na arte feminina o eu feminino desligado dos valores construídos socialmente como sendo atribuídos às mulheres.

Estes fatores contribuíram para que a arte das mulheres latino-americanas desconstruísse conceitos sobre certas condições do próprio sujeito biologicamente feminino, a exemplo da maternidade, que era vista na Europa Ocidental até a Idade Moderna como algo sublime.

Desta vez, em alguns trabalhos das mulheres latino-americanas, esta condição sublimada aparece ligada à violência, a exemplo da artista cubana Marta María Pérez (fig.11.), que expôs fotografias da série intitulada “Para conceber” na *Exposição Mulheres radicais: arte latino-america, 1960 – 1985* em que relacionou a própria gravidez à morte, a perda.



Fig.11. Marta María Pérez, Não matar animais nem vê-los serem mortos, 1985 – 86, Impressões em gelatina de prata, 22,9 x 27,9 cm, Pinacoteca de São Paulo, São Paulo

Embora ainda sejam muito escassas as pesquisas em torno destas mulheres, há um trabalho recente que aqui no Brasil se condensou sob forma de catálogo e que trouxe à tona as produções artísticas das mulheres artistas latino-americanas, da década de 1960 a 1985. Trata-se da primeira pesquisa sobre as artistas feministas da América Latina, embora atualmente muitas delas trabalhem nos Estados Unidos.

A pesquisa teve sua culminância, com a *Exposição Mulheres radicais: arte latino-americana, 1960 – 1985*, citada em parágrafo anterior a qual irei discorrer nas próximas linhas a fim de amenizar a invisibilidade diante da importância sociopolítica e artística do trabalho visceral destas mulheres.

A *Exposição mulheres radicais: arte latino-americana, 1960 – 1985* foi produzida no Hammer Museum – Los Angeles e posteriormente no Brooklyn Museum – New York. Em 2018 esteve aberta ao público na Pinacoteca de São Paulo. Foram cerca de 120 mulheres e alguns coletivos formados por artistas mulheres de 15 países da América Latina.

Neste recorte temporal feito entre as décadas de 1960 e 1985 muitos países da América Latina se encontravam na ditadura, com regimes opressores e em guerras civis. Estes fatos de alguma maneira reverberaram no trabalho produzido por estas mulheres.

A exposição realizada em São Paulo foi dividida em nove temas, sendo o primeiro, **Paisagem do corpo** que reuniu trabalhos que estabelecem relação entre a natureza, a terra e o corpo, o íntimo, a exemplo da artista Ana Mendieta e Yolanda Freire, sendo esta última produzindo arte através de performances ritualísticas no jardim de sua casa para poucas pessoas, fazendo uma simbiose entre o corpo feminino e a natureza.

Outro exemplo é o da artista mineira Wilma Martins (fig.12.), que em seu trabalho retrata ambientes domésticos. Sua pintura, com o tom branco e nuances de cinza muito claro nas linhas, é quase invisível, onde no conjunto da composição surge o verde das florestas ou rios que escorrem pelos elementos que geralmente são pias, móveis, entre outros. Animais selvagens também aparecem nos cômodos da casa (TEIXEIRA, 2016).

A artista Wilma Martins não está com a sua obra ilustrada no catálogo da *Exposição mulheres radicais: arte latino-americana, 1960 – 1985*.



Fig.12. Wilma Martins, 1934,
Nanquim e ecoline sobre papel

Fonte: <https://garecultural.wordpress.com/2016/11/28/2067/img_20161126_123838881-wilma-martins/>

Cecília Vicuña também participou expondo suas esculturas efêmeras com elementos da paisagem natural. Para finalizar este grupo cito Vera Chaves Barcellos, que expôs uma obra de larga escala de paisagens epidérmicas, apresentando diversas texturas e relevos que se configuram num verdadeiro mapa geográfico orgânico.

O segundo tema foi o **Autorretrato** que desafiou a visão estereotipada da mulher na História da Arte. Há exemplo, o trabalho da artista Magali Lara que trouxe a problemática através da escrita, onde a mesma comunica “Em médio de este estúpido silencio, comenzo a hablar”.

Ainda sobre o tema Autorretrato, Judith Baca é uma das artistas mexicanas mais importantes, por trazer o viés político em suas obras. É muito conhecida pelos seus murais ativistas. Na exposição ela trouxe seus autorretratos onde aparece vestida de

pachuca, ou seja, com alguns elementos de uma subcultura criada pela juventude mexicana em meados de 1930. A Sylvia Salazar Simpson apresentou um trabalho em que se embelezou com flores murchas e animais vivos (minhocas) que se moveram por cima de sua cabeça.

Mapeando o corpo foi o tema em que os trabalhos artísticos evidenciaram a desconstrução e redescoberta do corpo feminino. Toda a poética e estética destes trabalhos funcionaram como uma tentativa de emancipação e da subjetividade das mulheres.

Artistas como Liliana Potter com seus retratos e suas linhas delicadas, a Ana Mendieta, mais uma vez, que apresentou fotografias com o corpo esmagado no vidro e a Margor Römer que em sua instalação fez ligações entre uma porta vermelha e o órgão reprodutor feminino, compondo a obra com o cacto fálico num jarro sobreposto a uma espécie de pequeno balcão, na abertura no meio da porta, compuseram junto a outras artistas o conjunto de obras referentes ao tema Mapeando o corpo.

O quarto segmento trouxe como tema os **Feminismos**. Nesta sala foram dispostos os trabalhos das artistas que se intitulam feministas. Algumas das artistas que fizeram parte desta seção foram: a Maris Bustamante com seu Pênis como instrumento de trabalho, a Mónica Mayer com seu varal que convidou aos espectadores a completarem a frase “Como mulher a coisa que mais detesto na cidade é...”, entre outras.

Outro tema que compôs a *Exposição mulheres radicais: arte latino-americana, 1960 – 1985* foi **O poder das palavras**. Neste viés as palavras escritas representaram experiências com opressão e machismo, tendo em vista que as obras desta sala foram produzidas num período de regimes rígidos e da ditadura, onde tornou-se ainda mais difícil para os cidadãos a liberdade de expressão, principalmente para as mulheres.

Marie Orensanz através das fotografias comunicou que pensar é um ato revolucionário e ao mesmo tempo se contrapôs a este paradigma ao apresentar também, uma fotografia em que escreveu em sua própria testa “limitada”. Regina

Silveira expôs o seu biscoito arte e a Marta Minujín apresentou fotografias em que apareceu enrolada em jornais.

Na seção **Resistência e medo** foi abordada a extrema violência praticada pelos regimes políticos, embora a relação para a mulher entre corpo e violência seja recorrente. Entre outras artistas fizeram parte desta mostra a Sônia Gutiérrez que foi exilada do cenário artístico da Colômbia, por conta das fortes críticas políticas retratadas em suas obras, a Graciela Carnevale que expôs fotografias retiradas na Argentina em plena ditadura, na qual ela havia convidado pessoas para abertura de uma exposição e quando elas estavam dentro da galeria a artista trancou a porta e simplesmente saiu. Um transeunte interferiu quebrando os vidros das portas para as pessoas saírem das salas. Outra artista a compor esta sala é a Luz Danoso que em seu trabalho artístico enfileirou retratos de chilenos desaparecidos.

O próximo tema a ser falado é **Lugares sociais** em que as mulheres artistas experimentaram o outro e procuraram ouvir as vozes dos grupos marginalizados. Destas artistas podemos citar Claudia Andujar com suas próprias fotos evidenciando a sua comunidade Yanomami e as fotografias da Páz Errázuriz que mostra um bordel de travestis no Chile.

O penúltimo tema foi **Performance do corpo**, no qual as artistas que compõem esta seção utilizam o corpo como ferramenta em suas obras de arte. Alguns nomes compuseram esta sala como a Márcia X, a Martha Araújo e a Sylvia Palacios Whitman.

O último tema da Exposição foi o **Erótico**. Algumas das obras que compuseram esta seção foram às pinturas da Karen Lamassone, o tríptico de vulvas da Mercedes Elena González e o colchão da Marta Minujín.

A *Exposição mulheres radicais: arte latino-americana, 1960 – 1985*, na Pinacoteca de São Paulo, teve como resultado um belíssimo catálogo que serve como um mini glossário das mulheres latinas artistas. Porém, no catálogo as artistas latino-americanas estão organizadas pelas suas nacionalidades e não pelos temas que foram utilizados na exposição.

3. MULHERES ARTISTAS NO ACERVO DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO CULTURAL



Duda Caldas,
Coração na mão

Dentro de uma perspectiva e narrativa dominada por homens e diversos outros fatores, como por exemplo, a omissão do poder público com relação aos âmbitos culturais, em específico a falta de investimentos nos setores de pesquisa e preservação ao patrimônio público, tornou-se difícil fazer o levantamento de forma mais robusta com relação a informações mais precisas sobre as mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural.

Durante algumas visitas ao Departamento de Extensão Cultural, que se situa no Centro Cultural Benfica, reduto da Antiga Escola de Belas Artes do Recife, hoje um anexo da Universidade Federal de Pernambuco, foi feita a coleta de dados, imagens e informações básicas, para as elucidações das expectativas da pesquisa, no qual foi utilizado o banco de dados.

O sistema operacional do mesmo é antigo e os registros que estão arquivados são precários e se restringem estritamente às informações técnicas, tais como, o tamanho e técnica das obras catalogadas no sistema, a leitura descritiva destas imagens e o nome completo das artistas. Porém, algumas delas constam apenas o primeiro nome, faltam às imagens das obras e informações.

As imagens utilizadas não possuem boa qualidade devido à baixa resolução das imagens do próprio sistema de banco de dados do Acervo de Extensão Cultural. Coletadas a partir de fotos retiradas do monitor por um celular, a baixa qualidade das imagens foi agravada. Por este motivo, o tamanho de algumas imagens apresentadas neste capítulo encontra-se em pequena escala, pois no caso de serem ampliadas comprometeriam ainda mais o seu estado de baixa qualidade e nitidez.

Como vimos ao longo deste trabalho, durante toda a história da humanidade a mulher sofreu com a pouca visibilidade e na atualidade carrega consigo as marcas destas lacunas deixadas por seu passado pesado.

Estes espaços vazios com relação à história das mulheres artistas se evidenciaram na presente pesquisa, quando durante o processo da coleta de dados, foi constatada a existência de 19 artistas femininas que integram o acervo do Departamento de Extensão Cultural.

A quantidade que totaliza o conjunto de obras do acervo do Departamento de Extensão Cultural, composto pelas obras de artistas mulheres, bem como por inúmeras outras obras de artistas homens, sendo algumas delas de autoria desconhecida, foi bem acima da média esperada.

A maior evidência da pesquisa com relação à situação de silêncio e menosprezo pela atuação e importância das mulheres nas Artes Visuais, foi constatar que o conjunto completo das obras de artes do acervo do Departamento de Extensão Cultural, contabiliza cerca 4.617 artefatos.

Esta quantidade total de obras do acervo torna inexpressiva a quantidade acanhada de 68 obras artísticas constatadas como sendo de autoria feminina. Subtraindo a quantidade de obras das mulheres da quantidade de obras total do acervo do Departamento de Extensão Cultural, restam 4.549 produções artísticas, de autoria masculina, bem como de autoria desconhecida que necessitam ser pesquisadas.

Embora, se leve em consideração a falta de autoria de algumas obras, ainda assim os dados são estarrecedores e ratificam a desigualdade com relação à mulher, ao acesso à cultura e à arte perpetuada ao longo dos anos.

Infelizmente, não foi possível fazer uma avaliação com relação ao estado de conservação destas obras, haja vista que a pesquisa se limitou ao acesso através do banco de dados do acervo do Departamento de Extensão Cultural, onde as imagens das obras não estão nítidas, possivelmente são antigas e não correspondem a situação real e atual em que se encontram.

A seguir veremos o registro das imagens das obras das mulheres artistas extraídas do banco de informação de dados do acervo do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco e algumas biografias das artistas, de forma resumida, conseguidas em sites, blogs e plataformas virtuais, a fim de inventariá-las para eventuais consultas e de robustecer este trabalho profícuo.

Ana Lisboa

Artista plástica e especialista em arte e educação. Professora Adjunta do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE e pesquisadora do grupo de pesquisa em pesquisa tecnológica e processo artístico deste departamento. Coordenadora do Instituto de Arte Contemporânea (IAC/UFPE). É Doutora em Psicologia Clínica pela Universidade Católica de Pernambuco (2013) e Mestre em Ciências da Religião pela Universidade Católica de Pernambuco (2009). Graduada em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1997) e em Engenharia Civil pela Universidade de Pernambuco (1988). Como artista e pesquisadora, dedica-se às linguagens artísticas (gravura, pintura, desenho e objetos) e ao processo de criação. Desde 1998 se interessa pela relação entre arte e saúde, desenvolvendo ações como a instalação Plantação e colheita e o vídeo Estou tão feliz que estou girando, resultado da sua experiência como artista e como docente, junto ao Hospital Ulysses Guimarães no bairro da Tamarineira, em Recife [(fonte: <<https://www.escavador.com/sobre/6157277/ana-elizabeth-lisboa-nogueira-cavalcanti>>)].

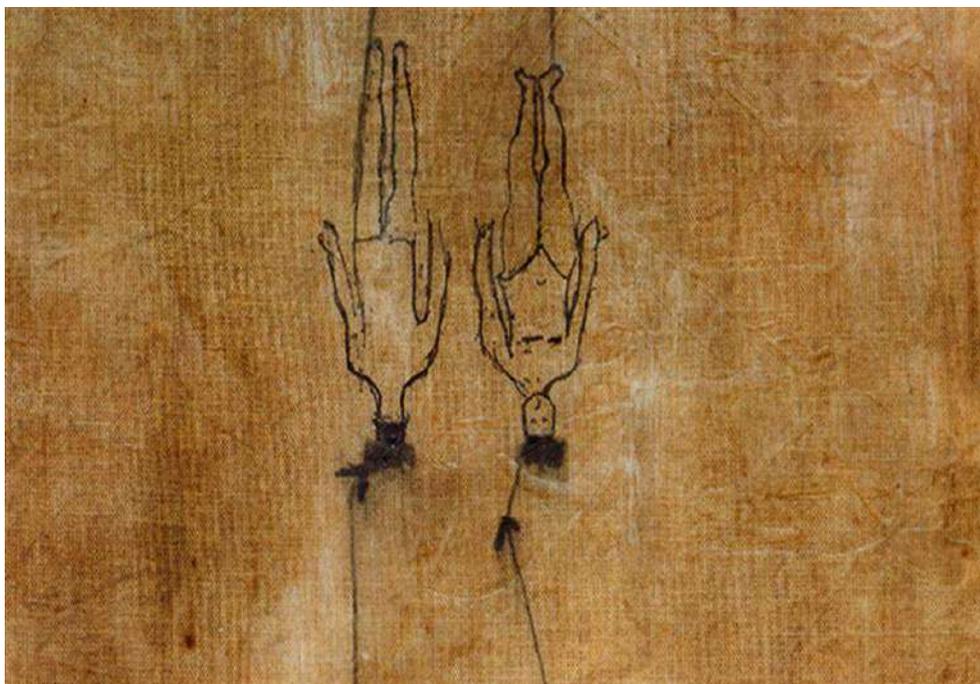
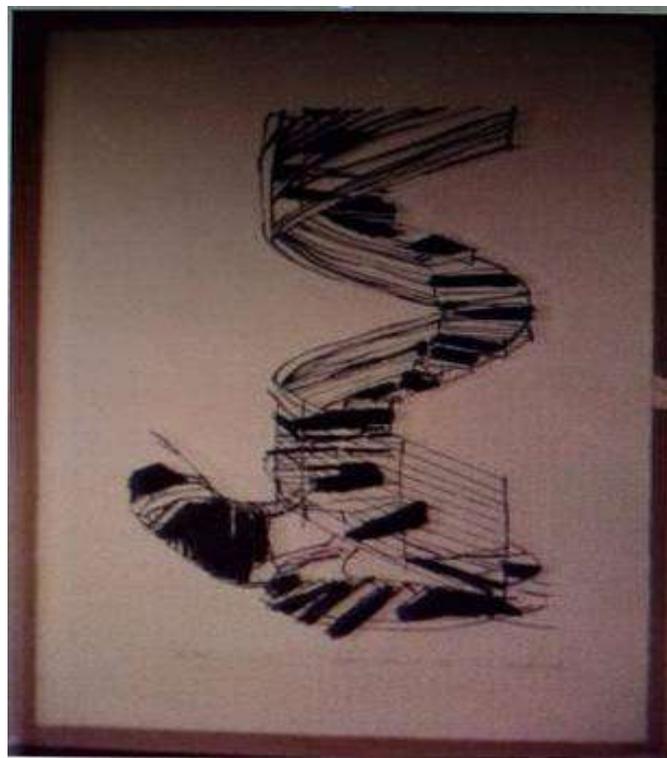


Fig.13. Ana Lisboa, “Da Série Plantação e Colheitas – Queimados”, 2005, Desenho e encáustica, tela sobre aglomerado 122,0 x 35,0 cm, Acervo do Departamento de Extensão Cultural - UFPE



Fig.14. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnemule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



, Fig.15. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnemule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.16. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehнемule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.17. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehнемule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

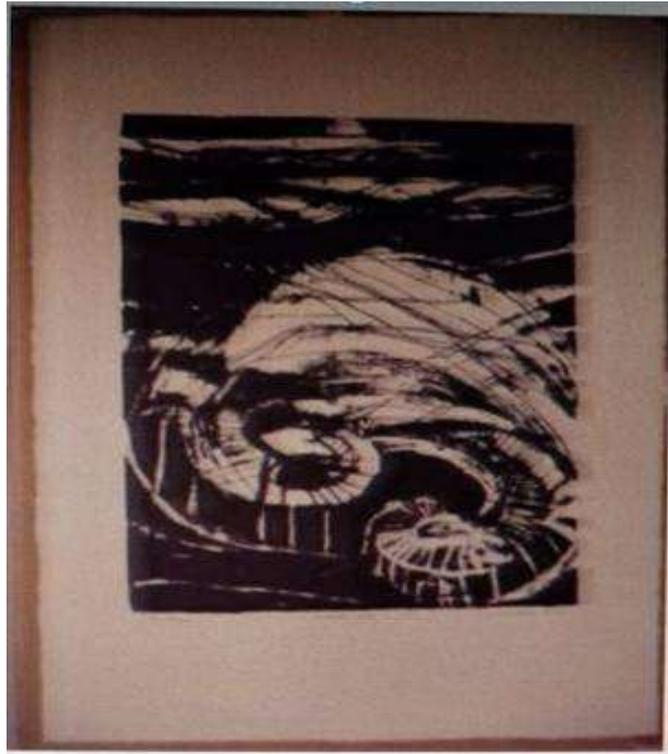


Fig.18. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnmule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.19. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnmule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.20. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnemule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.21. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnemule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.22. Ana Lisboa, álbum "Escada Para o Céu", 2011,
Litogravura em papel hehnemule 300g, 54 x 40 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Ana Lucia Accioly Campos

Biografia não encontrada.



Fig.23. Ana Lucia Accioly, "A metamorfose da morte Caetana",
Tapeçaria, 144,2 x 205 cm – com bagueete: 145,7 x 206,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Aparecida Fátima Nunes

Biografia não encontrada.



Fig.24. Aparecida Fátima Nunes, “Sonho Realizado Tudo em mim é Poesia”, 1984,
Folheto com 8 páginas,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Cícera Maria de Araújo, dita Ciça Loicera

Biografia não encontrada. Ano de nascimento 1915.

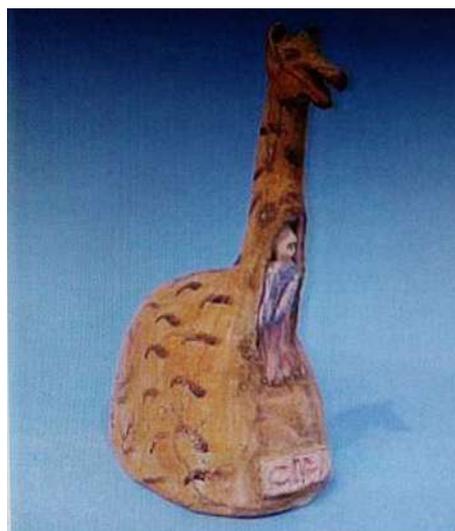


Fig.25. Ciça Loicera, Girafa,
Argila policromada, 17,3 x 8,1 x 13,6 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.26. Ciça Loicera, Rã verde,
Argila policromada, 10,6 x 12,4 x 9,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.27. Ciça Loicera, Rã preta,
Argila policromada, 9,8 x 9,1 x 10,1 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.28. Ciça Loicera, Cavalo marinho,
Argila policromada, 14,0 x 8,0 x 8,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

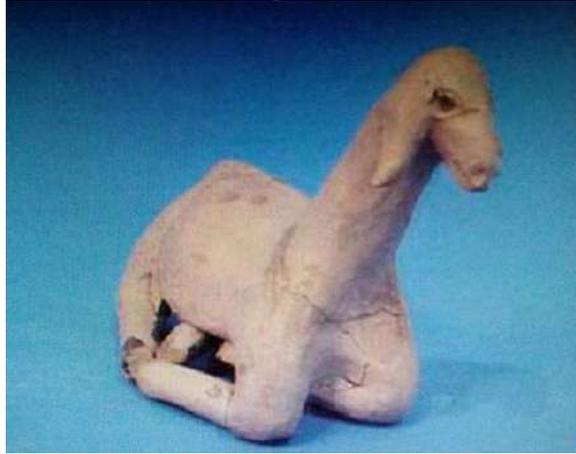


Fig.29. Ciça Loicera, Ovelha,
Argila policromada, 8,2 x 5,8 x 10,9 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.30. Ciça Loicera, Burro,
Argila policromada, 9,1 x 6,0 x 13,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.31. Ciça Loicera, Vaca,
Argila policromada, 9,5 x 6,6 x 13,6 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.32. Ciça Loicera, Camelo,
Argila policromada, 12,0 x 4,6 x 11,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.33. Ciça Loicera, Manjedoura com menino Jesus,
Argila policromada, 5,2 x 7,8 x 11 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.34. Ciça Loicera, Rei Mago,
Argila policromada, 17,8 x 7,3 x 7,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.35. Ciça Loicera, Rei Mago,
Argila policromada, 19,0 x 7,7 x 8,3 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.36. Ciça Loicera, Rei Mago,
Argila policromada, 18,6 x 7,2 x 7,3 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.37. Ciça Loicera, Nossa Senhora,
Argila policromada, 15,0 x 7,0 x 7,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.38. Ciça Loicera, São José,
Argila policromada, 16,7 x 8,5 x 8,2 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.39. Ciça Loicera, Estrela,
Argila policromada, 19,7 x 11,8 x 6,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.40. Ciça Loicera, Anjo Azul,
Argila policromada, 14,3 x 7,3 x 5,4 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.41. Ciça Loicera, Anjo verde,
Argila policromada, 14,5 x 6,8 x 4,9 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.42. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 17,6 x 6,3 x 4,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.43. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 18,0 x 9,2 x 5,9 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.44. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 18,5 x 9,8 x 6,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.45. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 15,4 x 6,4 x 6,3 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.46. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 17,4 x 6,0 x 4,9 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.47. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 17,7 x 7,4 x 4,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.48. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 17,9 x 6,5 x 5,7 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.49. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 17,6 x 7,0 x 6,4 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.50. Ciça Loicera, Pastorinha,
Argila policromada, 18,2 x 7,1 x 6,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.51. Ciça Loicera, Soldado,
Argila policromada, 19,0 x 7,5 x 4,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.52. Ciça Loicera, Soldado,
Argila policromada, 18,0 x 7,5 x 5,2 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.53. Ciça Loicera, Soldado,
Argila policromada, 17,2 x 7,0 x 5,4 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.54. Ciça Loicera, Santa,
Argila policromada, 17,6 x 7,3 x 7,2 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.55. Ciça Loicera, Rei,
Argila policromada, 19,0 x 8,3 x 6,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.56. Ciça Loicera, Rei,
Argila policromada, 19,4 x 9,2 x 5,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.57. Ciça Loicera, Sanfoneiro,
Argila policromada, 19,6 x 5,9 x 5,3 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.58. Ciça Loicera, Músico com tambor,
Argila policromada, 15,0 x 6,2 x 7,6 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.59. Ciça Loicera, Músico com bombo,
Argila policromada, 15,3 x 6,8 x 7,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.60. Ciça Loicera, Músico com pratos,
Argila policromada, 14,8 x 6,6 x 6,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.61. Ciça Loicera, Caçador,
Argila policromada, 15,5 x 6,6 x 4,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.62. Ciça Loicera, Homem com chapéu de funil,
Argila policromada, 22,0 x 7,6 x 4,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Daura Melo

Biografia não encontrada.



Fig.63. Daura Melo, "Natureza Morta", 1949,
Óleo sobre tela, 50,0 x 61,2 cm – com moldura: 65,0 x 75,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Eliane Rodrigues

A artista pernambucana Eliane Rodrigues faz parte de uma família de artistas e pessoas envolvidas com o âmbito cultural. Filha de Fernando Rodrigues, incentivador da arte local, irmã de Augusto Rodrigues dono da Galeria Rodrigues e sobrinha de Abelardo Rodrigues, colecionador de arte e da Artista Netinha Rodrigues e Augusto Rodrigues que era artista, jornalista, responsável pela fundação da Escolinha de Arte do Brasil do Rio de Janeiro, entre outras coisas. A artista começou a desenhar aos 13 anos, quando foi aluna da Escolinha de Artes do Recife, onde fez diversos cursos, tais como, pintura, gravura, desenho, monitipia, entre outros. Eliane Rodrigues domina diversas técnicas dentre elas pintura a óleo, gravura e desenho a bico de pena. A artista utiliza tela, madeira e tecido próprio para tapete para a produção de suas obras. Seus tapetes se destacaram e ganharam o Prêmio Pernambuco Designer, no Salão 98, promovido pelo SENAI/PE (ZACCARA, 2017).



Fig.64. Eliane Rodrigues, Composição abstrata, 1989,
Tinta sobre aglomerado, 69,0 x 49,0 cm – com moldura: 70,8 x 51,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

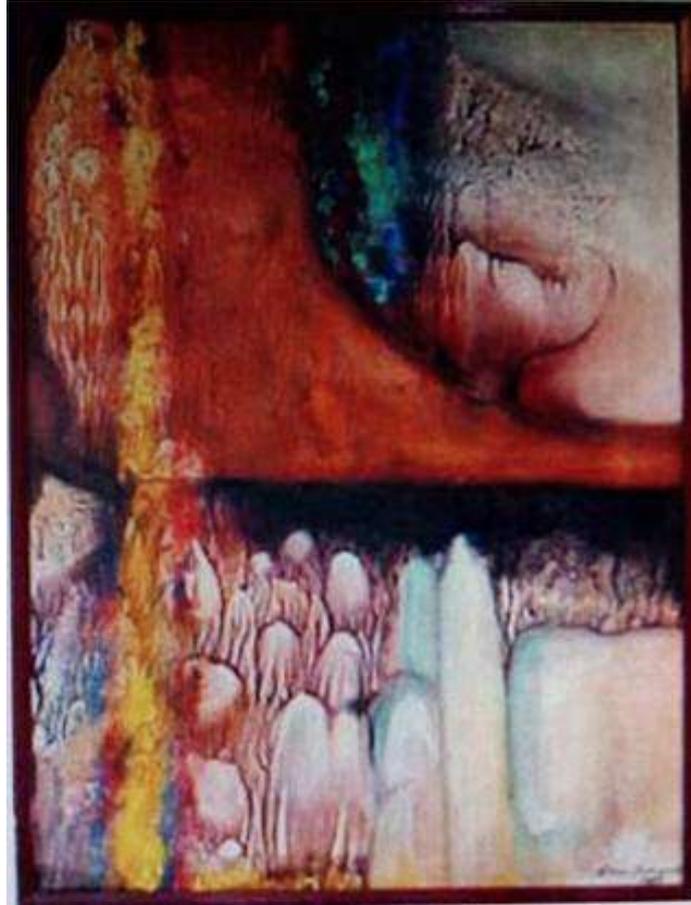


Fig.65. Eliane Rodrigues, Composição abstrata, 1989,
Tinta sobre aglomerado, 69,0 x 49,0 cm – com moldura: 70,8 x 50,8 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Fédora Fernandes do Rego Monteiro

Fédora do Rego Monteiro (Recife, 03 de fevereiro de 1889 – Recife, 1975), Irmã mais velha dos também pintores Joaquim e Vicente do Rego Monteiro, em 1910, transferiu-se para o Rio de Janeiro a fim de estudar na Escola Nacional de Belas Artes. Foi aluna de Zeferino da Costa, Modesto Brocos e de Eliseu Visconti. Terminado o curso, viajou com seus irmãos para a Europa, fixando-se em Paris. Ingressou na Academia Julian onde, de 1911 a 1915, recebeu aulas de Gervais e Desiré. Participou do *Salon des Indépendants* em 1913 e, no ano seguinte, do *Salon des Artistes Français*. Os temas de sua pintura são variados, mas há uma predominância de paisagens, principalmente urbanas, e de retratos. Fédora foi uma pintora de largos recursos artísticos tal como seus irmãos (ZACCARA, 2017).



Fig.66. Fédora do Rêgo Monteiro (1899-1975), "Moça com vestido de baile", 1951, Óleo sobre tela, 92,3 x 73,5 cm – com moldura: 107,0 x 88,5 cm, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.67. Fédora do Rêgo Monteiro (1899-1975), "Retrato do pintor Joaquim do Rêgo Monteiro", Óleo sobre tela, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Georgina Moura de Albuquerque

Georgina de Moura Andrade Albuquerque (Taubaté, SP, 1885 – Rio de Janeiro, RJ, 1962). Pintora, professora. Aos 15 anos, iniciou sua formação artística com o pintor italiano Rosalbino Santoro (1858 - s.d.). Mudou-se para o Rio de Janeiro em 1904, matriculou-se na Escola Nacional de Belas Artes - Enba e estudou com Henrique Bernardelli (1858 - 1936). Em 1906, casou-se com o pintor Lucílio de Albuquerque (1877 - 1939) e viajou para a França. Em Paris, freqüentou a École Nationale Supérieure des Beaux-Arts [Escola Nacional Superior de Belas Artes] e ainda a Académie Julian, onde foi aluna de Henri Royer. Voltou ao Brasil em 1911, expôs em São Paulo e, partir dessa data, participou regularmente da Exposição Geral de Belas Artes. De 1927 a 1948, lecionou desenho artístico na Enba e, em 1935, foi professora do curso de artes decorativas do Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal. Em 1940, em sua casa no bairro de Laranjeiras, no Rio de Janeiro, fundou o Museu Lucílio de Albuquerque, e instituiu um curso pioneiro de desenho e pintura para crianças. Entre 1952 e 1954, exerceu o cargo de diretora da Enba [(fonte: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21325/georgina-de-albuquerque>)].



Fig.68. Georgina Moura de Albuquerque, Procissão e Igreja, Óleo sobre tela, 38,0 x 46,3 – com moldura: 48,0 x 56,0 cm, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Yvonne Visconti

Yvonne Visconti (1901, Saint-Hubert, França – 1965, Rio de Janeiro, RJ), filha do pintor Eliseu Visconti (italo-brasileiro), naturalizada brasileira. Estudou pintura com André Lhote (anos 50) e gravura com Goeldi, embora tenha tomado suas primeiras lições de arte ainda na França, com o pai. Fez também estudos de arte decorativa na Escola Politécnica do Rio de Janeiro (1935 a 1937). Com o pai, colaborou na realização dos painéis do Palácio do antigo Conselho Municipal do Rio de Janeiro. Casou-se com um discípulo de Visconti, o pintor Henrique Cavalleiro. Participou diversas vezes do Salão Nacional de Belas Artes, posteriormente Salão Nacional de Arte Moderna (de 1924 a 1964), obtendo sucessivas premiações em arte decorativa. Exposições póstumas de sua obra foram realizadas no Salão do Antigo Palace Hotel (1965), na Galeria Decor (1966), ambas no Rio de Janeiro, e na Galeria Arte Global (1973), em São Paulo [(fonte: <<https://www.catalogodasartes.com.br/artista/Yvonne%20Visconti%20Cavalleiro/>>)].



Fig.69. Yvonne Visconti, Meninas no Jardim,
Óleo sobre tela, 95,0 x 70,5 – com moldura: 105,5 x 80,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Jandira Leite Gurgel

Biografia não encontrada.



Fig.70. Jandira Leite Gurgel, "Uma Noite de Lua de Mel",
Sem informação sobre a técnica,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Ladjane Bandeira

Maria Ladjane Bandeira de Lira, filha de João Vieira de Lira e Isith Bandeira de Lira, nasceu em Nazaré da Mata, interior de Pernambuco, em 5 de junho de 1927 e faleceu em Recife, Pernambuco, em 24 de março de 1999. De 1970 a 1980, Ladjane dedicou-se com exclusividade à criação de uma obra notável, que chamou de "Biopaisagem". Escreveu e refletiu muito sobre esse seu trabalho, e em etapas subsequentes de seu fazer artístico, sentia uma continuação dele (FREITAS, 2005).



Fig.71. Ladjane Bandeira, "Moleque",
Óleo sobre tela, 59,4 x 49,5 cm – com moldura: 74,0 x 64,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Fig.72. Ladjane Bandeira, "Paisagem", 1955,
Óleo sobre madeira, 73,2 x 65,6 cm – com baguete: 73,8 x 66,6 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Lenira Regueira

Natural de Pernambuco iniciou na arte em 1970. Lenira Regueira fez o Curso Superior de Pintura pela Escola de Belas Artes UFPE, Licenciatura em Desenho / UFPE e Extensivo de Barroco Religioso MAC-PE. Realizou várias exposições individuais no Recife e Sul do país, entre elas: Casa Holanda - Recife, PE, 1970; Espaço Cultural Ivênio Pires (1995) e Centro Cultural e Histórico de Itapetininga (1996) - S. Paulo, SP; Rodrigues Galeria - PE, 1981/94/96. Participou de diversas coletivas no Brasil e Exterior, destacando-se: "Artistas Pernambucanos na Geórgia, EUA; Leilão de Artes / Galeria Rodrigues; e Associação Fluminense de Belas Artes - Rio de Janeiro, BJ [(fonte: < <http://www.artemaior.com.br/cadam/101-2.htm>>)].

Sem imagem da produção artística no acervo do Departamento de Extensão Cultural.

The image shows a screenshot of a database interface. At the top, there are buttons for 'Sub-Classe' and 'Pintura'. Below that, there is a search field labeled 'Autoria' with a plus sign. A table lists the author's information:

Cod	Autor	Ano_Nasc	Ano_Falec	Local de An
713	REGUEIRA, Lenira			

Below the table, there are several fields for technical information:

- Título :** "As Meninas"
- Ano da Execução :** 1998
- Local da Execução :** (empty field)
- Editor / Distribuidor :** (empty field)
- Nº da Edição :** (empty field)
- Técnica / Material :** Óleo sobre eucatex
- Dimensões :** 64,0 x 90,0cm

Fig.73. Imagem do banco de dados sobre as informações técnicas da obra, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Lídia de Tracunhém

Nasceu em 1911, Lídia Vieira, em Tracunhaém, interior do estado de Pernambuco. Filha de louceiros, quando criança criava brinquedos de barro para vender na feira, junto com os irmãos José Antônio, Antônia da Conceição e Regina da Conceição. Consagra-se como ceramista, com a produção de figuras ligadas à liturgia católica. Acreditando no poder dessas obras, ao produzir os santos, temia queimá-los no fogo e, por isso, não os considerava como tal, antes que o processo de queima fosse concluído. Suas peças são ocas e a superfície é marcada por desenhos delicados,

em baixo-relevo, e por linhas ponteadas obtidas pelo uso de carretilha ou palito. Doente do coração faleceu em sua cidade natal, em 1974 [(fonte: <<http://www.museucasadoportal.com.br/pt-br/l%C3%ADdia-vieira>>)].

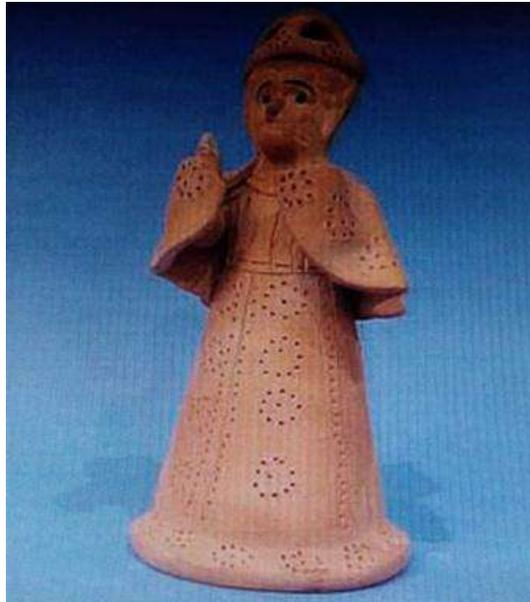


Fig.74. Lídia de Tracunhaém (1911-1974), Santa, Argila, 20,2 x 9,6 x 9,4 cm, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Lílian de Oliveira Lima

Biografia não encontrada.

Sem imagem da produção artística no acervo do Departamento de Extensão Cultural.

Acervo Museológico

Nº de Registro: 00162

Identificação | Complemento | Imagem

Classe: Artes visuais

Sub-Classe: Gravura

Autoria: +

Cod. Autor	Ano_Nasc	Ano_Falec	Local de Ass
6 LIMA, Lílian de Oliveira			cid

Título: "Virgem Subterrânea"

Ano da Execução: 1988 Local da Execução:

Editor / Distribuidor:

Nº da Edição: 13/20

Técnica / Material: litogravura

Dimensões: 50,3 x 70,0 cm - área impressa: 35,0 x 42,0 cm

Buttons: Novo, Editar, Gravar, Cancelar, Fechar

Fig.75. Imagem do banco de dados sobre as informações técnicas da obra, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Lorane Barreto

Nasceu em 1954, no Rio de Janeiro – RJ. Vive no Recife desde 1960. Começou a produzir arte aos 18 anos, estando seu processo criativo sempre ligado à história e cultura pernambucanas. A partir de fragmentos de demolições e elementos criados pelas mãos de oleiros (pratos, terrinas, cumbucas, jarros, ladrilhos) a artista constrói suas peças, às quais se pinta com uma técnica por ela descoberta, usando o melaço da cana de açúcar, que é maçaricado sobre o barro. A este invento deu o nome de Canabarro. O nome Canabarro passou a nomear as suas produções artísticas [(fonte: <<https://manupia.com.br/collections/lorane-barreto>>)].

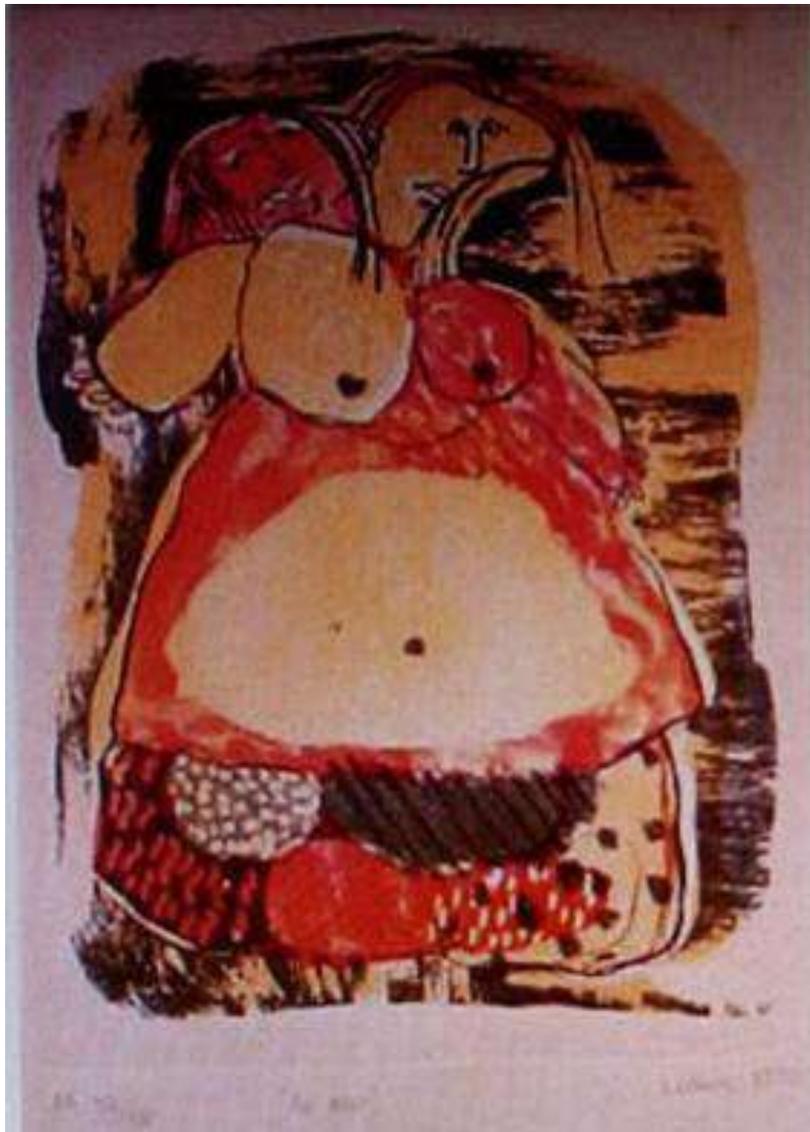


Fig.76. Lorane Barreto, “As duas”, 1990,
Litogravura, 50,5 x 35,0 cm – área impressa: 35,5 x 26,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Márcia Mafra

Biografia não encontrada.

Fig.77. Imagem do banco de dados sobre as informações técnicas da obra, Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Maria Francelina

Maria Francelina de Barros Barreto Falcão (Recife, Pernambuco, 1897 - Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1979). Pintora, desenhista e ceramista. Realizou seus primeiros estudos artísticos com Baptista da Costa (1865-1926), Eliseu Visconti (1866-1944) e Carlos Oswald (1882-1971). Em meados dos anos 30 começou a produzir cerâmicas, bronzes e pinturas de inspiração marajoara. Foi membro da Associação Brasileira de Educação da Sociedade Orientadora do Ensino de Arte da Escola Americana do Rio de Janeiro. Nas décadas de 30 e 40, gozou de grande prestígio, tanto pelo seu trabalho artístico como pela sua postura feminista pioneira [(fonte: < <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10314/maria-francelina>>)].



Fig.78. Maria Francelina, Nu feminino de Costas, 1938,
Óleo sobre tela, 62,0 x 47,5 cm – com moldura: 76,0 x 61,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Marília

Biografia não encontrada.



Fig.79. Marília, Burrinho com cestas, 1938,
Terracota, 60,0 x 23,0 cm x 83,0 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE

Marlina

Biografia não encontrada.



Fig.80. Marlina, Cigana, 1940,
Óleo sobre tela, 79,8 x 60,0 cm – com moldura: 96,0 x 76,5 cm,
Acervo do Departamento de Extensão Cultural – UFPE



Duda Caldas,
Coração na mão

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim do longo e árduo trabalho de pesquisa onde foi feito um breve levantamento histórico sobre as condições do feminino na história da arte no ocidente e do registro das mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, que demandou cerca de um ano de leituras e visitas a campo, constatou-se a pouca visibilidade com relação à presença das mulheres artistas na História, nos setores sociais.

Os objetivos não apenas almejavam o levantamento histórico das mulheres na História da Arte e a visibilidade e importância dos trabalhos das mulheres artistas do acervo do Departamento de Extensão Cultural, bem como entender seus processos e seus encontros com a arte através do estudo de suas biografias.

Infelizmente, em virtude da escassez de informações encontradas no campo da pesquisa muitas inquietações continuarão sem respostas, embora se tenha a consciência de que as buscas continuarão para sabermos mais sobre estas mulheres artistas, que compõem o acervo do Departamento de Extensão Cultural.

Apesar destes percalços foi muito prazeroso contemplar, mesmo que por meio da tela do computador, com baixa resolução e definição de imagem, os trabalhos vigorosos destas artistas. Um material rico que nos convida a uma maior imersão, nos fazendo refletir sobre a possibilidade de uma maior dedicação com relação às obras de arte e de adentrar ao acervo para um contato real com os artefatos estudados. Estes propósitos não se fizeram concretos devido a questões

burocráticas da instituição que me custariam um tempo maior de espera para o processo de contato com as obras.

O resultado foi satisfatório com relação a algumas suposições. Ao contrário de algumas afirmações, com relação à pergunta em torno do porquê não houve grandes mulheres artistas, suscitada pela historiadora feminista Linda Nochlin (2016), chega-se a conclusão de que elas existiram e existem sim, de que seus trabalhos foram e são vigorosos e de que a história da mulher na sociedade é uma história de opressão, que visa a deixá-la à margem.

Tendo em vista todo o caminho trilhado, fica a certeza do meu empenho com relação à pesquisa destas mulheres presentes no cenário artístico de Pernambuco, que informam muito mais do que esperamos sobre as suas atuações e condições político-sociais dentro de um contexto social excludente.

Contudo, fico com o desejo de prosseguir com a busca e resgate das artistas mulheres que através de suas obras falam sobre si mesmas, mas acima de tudo respondem sobre a atual situação de explosão da atuação afetiva das mulheres no cenário artístico e em outros âmbitos científicos e das esferas sociais. A busca, a ocupação e retomada da mulher, em outras esferas diferentes daquelas impostas por seu passado massacrante dentro de uma sociedade machista.



Referências

ALVES, Adriana; ARAÚJO, Romero; BLAZQUEZ, Elvira; LUCENA, Pablo; SILVEIRA, Carol; SOARES, André. Exposição **ELAMUSAARTISTA** a produção artística feminina do acervo do Museu do Estado de Pernambuco. PE – Recife: Museu do Estado de Pernambuco, 2018.

ARAÚJO, Felipe. **Grupo dos Cinco**. Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/grupo-dos-cinco/>>. Acesso em: 19 de set. 2018.

BECHELANY, Camila; PEDROSA, Adriana. Exposição **GUERRILA GIRLS: GRÁFICA 1985 – 2017**. São Paulo – SP: MASP, 2017.

BEAUVOIR, Simone de. Tradução Sérgio Milliet. **O segundo sexo a experiência vivida**. França – Paris: Librairie Gallimard, 1967.

CAMARGO, Patrícia de. **Sanfonisba Anguissola – A primeira mulher que venceu na arte!** Youtube, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=qRhFcC3FNiU>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

DASARTES, Catálogo. **Yvonne Visconti Cavalleiros**. Disponível em: <<https://www.catalogodasartes.com.br/artista/Yvonne%20Visconti%20Cavalleiro/>>. Acesso em: 11 de nov. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo – SP: Editora Cortez, 2018.

CULTURAL, Enciclopédia Itaú. **Georgina de Albuquerque**. Enciclopédia Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa21325/georgina-de-albuquerque>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

CULTURAL, Enciclopédia Itaú. **Maria Francelina**. Enciclopédia Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10314/maria-francelina>>. Acesso em: 09 de nov. 2018.

DE ALMEIDA, Flávia Leme. **Mulheres recipientes: recortes poéticos do universo feminino nas Artes Visuais**. Livros Grátis, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp127637.pdf>>. Acesso em: 14 de jul. 2018.

DIANA, Daniela. **Semana de Arte Moderna**. Toda Matéria: conteúdos escolares, 2017. Disponível em: <<https://www.todamateria.com.br/semana-de-arte-moderna/>>. Acesso em 19 de set. 2018.

DINIZ, Gabriel. **Ana Lisboa lança mostra**. Blog do Gabriel Diniz, 2009. Disponível em: <<https://blogdogabrieldiniz.wordpress.com/2009/10/02/ana-lisboa-lanca-nova-mostra/>>. Acesso em: 16 de out. 2018.

ESCAVADOR. Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti. Lattes, 2018. Disponível em: <<https://www.escaवादор.com/sobre/6157277/ana-elizabeth-lisboa-nogueira-cavalcanti>>. Acesso em 09 de nov. 2018.

FANINI, Michele Asmar. **Nem excepcionais, nem amadoras: Artistas Profissionais**. Scielo, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742009000200032>. Acesso em: 12 de set. 2018.

FARJADO-HILL, Cecília; GIUNTA, Andrea. **Mulheres radicais: arte latino-americana, 1965 – 1980**. São Paulo – SP: Pinacoteca de São Paulo, 2018.

FILHO, Antonio Gonçalves. **Anita Malfatti; 100 anos de polêmica com Monteiro Lobato**. Estadão, 2017. Disponível em: < <https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,anita-malfatti-100-anos-de-polemica-com-monteiro-lobato,70002125682>>. Acesso em 02 de abr. 2018.

FREITAS, Sonia Maria Sarmento de. **Tributo a Ladjane Bandeira**. Ladjane Instituto Cultural, 2005. Disponível em: <<http://www.ladjanebandeira.org/v8/texto-sonia.html>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

GALERIA, Arte Maior. Lenira Regueira. Arte Maior Galeria. Disponível em: < <http://www.artemaior.com.br/cadam/101-2.htm>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

GASPAR, Lúcia. Oficina Guaianases de gravura. Fundação Joaquim Nabuco, 2009. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=192&Itemid=194>. Acesso em: 20 de nov. 2018.

GEORGIA, Nayla. Revista Nordeste: 100 anos de arte feminina pernambucana. Revista Nordeste. Disponível em: < <https://revistanordeste.com.br/noticia/revista-nordeste-100-anos-de-arte-feminina-pernambucana/>>. Acesso em: 22 de nov. 2018.

GOMBRICH, E. H. Tradução: Álvares Cabral. **A História da Arte**. RJ – Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HARO, Amparo Serrano de. **Artemisia Gentileschi y Sanfonisba Anguissola: dos estratégias artísticas diferentes**. Fundación CajaCanarias, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NbXPY_04bQE>. Acesso em: 13 de set. 2018.

HERKENHOFF, Paulo. **Mulheres do presente, a clareza nas sombras**. SP – São Paulo: Instituto Tmoie Ohtake, 2016.

LAMAS, Berenice Sica. **Mulher artista, Cidadã do universo?** Scielo. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931995000100004>. Acesso em: 09 de set. 2018.

LEAL, Priscila Cruz. **Mulheres artistas: há desigualdade de gênero no mercado de artes plásticas no século XXI**. Salvador – Bahia: VIII ENECULT, 2012. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/wp-content/uploads/Mulheres-Artistas-revisado-2.pdf>>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

LIVRE, Wikipédia A enciclopédia. Fédora do Monteiro Fernandes. Disponível em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/F%C3%A9dora_do_Rego_Monteiro_Fernandes>. Acesso em: 09 de nov. 2018.

LOBATO, Monteiro. **Paranóia ou Mistificação?** Outras palavras, 2014. Disponível em: <<http://outraspalavras.net/brasil/paranoia-ou-mistificacao/>>. Acesso em 08 de nov. 2017.

MANUAL, Manupia Arte. Lorane Barreto. Disponível em: <<https://manupia.com.br/collections/lorane-barreto>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

MARTINS, Paula Marinelli. **Configuração de Monteiro Lobato na crítica à Anita Malfatti (1930)**. Disponível em: < <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/viewFile/36507/25633>>. Acesso em: 14 de jun. 2018.

NOCHLIN, Linda. Tradução: Juliana Vacaro. **Por que não houve grandes mulheres artistas?** Edições Aurora, 2016. Disponível em: <<http://www.edicoesaurora.com/ensaios/Ensaio6.pdf>>. Acesso em: 19 de set. 2018.

PENAMACOR, Exposição Biblioteca Municipal. **A invisibilidade da mulher na história da arte.** PENAMACOR, 2008. Disponível em: <http://www.cm-penamacor.pt/00_exposicoes/invisibilidade_da_mulher.pdf>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

PERROT, Michele. Tradução, Angela M. S. Côrrea. **Minha história das mulheres.** Contexto, 2008. Disponível em: <<https://www.academia.edu/27869340/310564251-Minha-Historia-Das-Mulheres-Michelle-Perrot.pdf>>. Acesso em: 16 de jul. 2018.

PONTAL, Museu Casa do. Lídia Vieira. Disponível em: <<http://www.museucasadopontal.com.br/pt-br/l%C3%ADdia-vieira>>. Acesso em: 08 de nov. 2018.

RIBEIRO, Emanuela Souza; ARAÚJO, Bruno Melo; NEWTON, Carlos. *Universidade Federal de Pernambuco: Patrimônio Artístico em Exibição.* Recife – PE: Editora UFPE, 2017.

ROSA, Lulie. **Mulheres que fizeram história – Sofonisba Anguissola.** Mulher em si, 2015. Disponível em: <<http://mulheremsi.wixsite.com/mulheremsi/single-post/2015/09/03/Mulheres-que-fizeram-hist%C3%B3ria-Sofonisba-Anguissola>>. Acesso em: 09 de set. 2018.

SIMIONE, Ana Paula Cavalcanti. Artigo "As mulheres e os silêncios da história: A História da Arte e suas exclusões. Labrys, 2007. Disponível em: <<https://www.labrys.net.br/labrys11/ecrivaines/anapaula.htm>>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

SIMIONE, Ana Paula Cavalcanti. O auto retrato feminino oitocentista: Abigail de Andrade e os impasses da representação. Disponível: <http://caiana.caia.org.ar/template/caiana.php?pag=articles/article_2.php&obj=119&vol=3>. Acesso em: 23 de mar. 2018.

SOUSA, Rainer Gonçalves. "O cotidiano da mulher na Pré-História". Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/o-cotidiano-mulher-na-pre-historia.htm>>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

TEIXEIRA, Rafael. Wilma Martins. **Artista celebra seus 80 anos de vida com mostra individual no Paço Imperial. Veja Rio,** 2016. Disponível em: <<https://vejario.abril.com.br/cidades/wilma-martins/>>. Acesso em: 21 de nov. 2018.

VELASCO, Irene Hernández. **Artemisia Gentileschi, a pintora violentada que se vingou pela arte no século 17.** BBC NEWS, 2017. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/geral-38594660>>. Acesso em: 12 de set. 2018.

VIEIRA, Eziel. **Biografia de Beth Morisot.** Biografias e Curiosidades, 2015. Disponível em: <<http://biografiaecuriosidade.blogspot.com/2015/04/biografia-de-berthe-morisot.html>>. Acesso em: 13 de set. 2018.

ZACCARA, Madalena. **De sinhá prendada a artista visual: os caminhos da mulher artista em Pernambuco.** Recife – PE: Editora UFPE, 2017.

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

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**RECIFE
2018**

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Eduardo Romero Lopes Barbosa.

RECIFE
2018

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Romero.

Aprovada em 07/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Romero Lopes Barbosa (Orientador) – UFPE

Profa. Dra. Luciana Borre Nunes - UFPE

Prof. Dra. Ana Karina Morais de Lira - UFPE

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à Marcelo Barbosa, que despertou em mim a necessidade de lutarmos contra as barreiras impostas às pessoas com deficiência e que contribuiu de forma muito presente em parte da minha formação como arte/educadora sensível às diferenças e necessidades das pessoas. Ao NACE (Núcleo de Acessibilidade da UFPE) e à Luciana Borre, que confiaram em minha percepção e capacidade de aprendizagem ao acompanhá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente aos meus pais, por me educarem a sempre seguir meus sonhos e objetivos e que sempre estiveram e estarão ao meu lado, pelo apoio, pelos conselhos e pela presença, mesmo estando distantes. À minha irmã, pela vida inteira estar presente e por me acompanhar durante toda minha formação, me dando apoio e me estimulando a ser cada dia melhor. Agradeço também aos professores do curso, que me ajudaram a trilhar esse caminho inicial. Ao meu orientador, Eduardo Romero, por toda confiança em minha capacidade e na liberdade de estudo e escrita dessa pesquisa. Aos meus colegas de curso e ao amigo João Victor, pelo apoio, preocupação e incentivos à construção desse trabalho. A Leonardo, pela paciência, apoio e pelo tempo dedicados a mim durante a escrita. A meus tios, pelo acolhimento e pela base que deram desde o começo desse curso/jornada e a todas as pessoas que contribuíram para que esse estudo fosse possível.

RESUMO

Nas Artes Visuais, a materialidade, a textura e as sensações são percepções importantes quando em contato com uma obra de arte. Quando um artista produz algo ele não precisa, necessariamente, pensar no alcance dessa obra ao público. Somente quando essa produção chega a algum meio expositivo, como galerias, museus ou exposições independentes, é que se deveria pensar no acesso que a obra vai permitir aos públicos. Por isso, a responsabilidade de oferecer esse acesso passa a ser dos locais expositivos, como por exemplo, museus, galerias e eventos em geral. Por ser a democracia uma das principais características da arte, esse acesso é de extrema importância. Isso se entende pelo amplo alcance que ela pode ter e sua abrangência de públicos. No entanto, assim como em outros âmbitos sociais, algumas práticas atuais não abarcam todas as parcelas da população e podem se tornar inacessíveis a certos grupos de pessoas. É o que ocorre quando um ambiente expositivo, de difusão artística ou de arte educação não oferece instrumentos para que a fruição, o entendimento e o acesso sejam oferecidos a pessoas com deficiência. A presente pesquisa tem por objetivo demonstrar se ocorrem, com que frequência aparecem nesses locais e como se dão os processos de inclusão de pessoas deficientes em alguns ambientes expositivos de Recife. Através de análises de dados coletados por formulários online, direcionados a pessoas que trabalham e/ou estagiam nessas galerias de arte e museus de Recife, busca quantificar as ações de acessibilidade para pessoas com deficiência e a formação desses profissionais que atuam no atendimento a essas pessoas. Usando da metodologia fenomenológica (HUSSERL, 2000) e análise comparativa, pretende traçar um panorama de como essas ações estão em execução nessas instituições da cidade. Através da pesquisa bibliográfica, pretende trazer e analisar meios e diferentes estruturas para promover ações que sejam inclusivas e eficientes para o alcance de todos, propondo alternativas e modos de fazer acessibilidade significativa nesses ambientes. Os dados obtidos indicam que esses lugares não apresentam atendimento totalmente satisfatório às pessoas com deficiência e as informações obtidas são discutidas com parâmetros e normas em relação ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Espaços Expositivos; Arte; Arte/Educação.

RESUMEN

En las artes visuales, la materialidad, la textura y la sensación son percepciones importantes cuando en contacto con la obra de arte. Cuando un artista produce algo no hay necesidad de él pensar en el alcance de esta obra para el público. Sólo cuando esa producción llega a algún sitio expositivo, como museos, galerías, o exposiciones independientes es que se debería pensar en el acceso que la obra va a permitir a su público. Por lo tanto, la responsabilidad de ofrecer este acceso va a ser de los sitios expositivos. Por la democracia ser una de las principales características del arte esse acceso es muy importante. Esto se entiende por el amplio alcance del arte y de su público. Entretanto, así cómo en otras áreas, algunas de las prácticas actuales no incluyen todas las diferencias de la población y vuelven inaccesibles a ciertos grupos. Éso lo que ocurre cuando un medio expositivo, de difusión artística o de arte educación, no ofrece los instrumentos para el disfrute, el entendimiento y el acceso de personas con discapacidad. La presente investigación tiene por objetivo demostrar como son los procesos de inclusión de personas con discapacidad en los ambientes expositivos en la ciudad de Recife, si ocurren y con qué frecuencia aparecen en esos locales. A través de análisis de datos colectados en formularios online, direccionados a personas que trabajan y/o hacen pasantía en galerías de arte y museos de Recife, intenta cuantificar las acciones de accesibilidad para personas con discapacidad y la formación de estos profesionales. Usando una metodología fenomenológica (HUSSERL, 2000) y el análisis comparativo, intenta traer un panorama de cómo estas acciones están en ejecución en las instituciones de la ciudad. A través de la investigación bibliográfica, trae y analiza distintas maneras para promover acciones que sean inclusivas y eficientes para el alcance de todos, proponiendo alternativas y modos de hacer accesibilidad significativamente en esos ambientes. Los datos obtenidos indican que esos lugares no presentan una atención totalmente satisfactoria a las personas con discapacidad y la información obtenida se discute con parámetros y normas en relación a la toma.

PALABRAS CLAVE: La inclusión; Accesibilidad; Espacios Expositivos; Arte; Arte/Educación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 A DEFICIÊNCIA E A INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS	06
1.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES	06
1.2 NOMENCLATURAS E INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS SOCIAIS.....	11
1.3 LEGISLAÇÃO.....	14
1.4 OS OBSTÁCULOS ATITUDINAIS, COMUNICACIONAIS E ESTRUTURAIS	17
1.5 PLANO DE CULTURA E NORMAS PARA ACESSIBILIDADE EM LOCAIS CULTURAIS.....	18
2 ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO: DADOS DE LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE	22
2.1 RESULTADOS DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DOS FORMULÁRIOS.....	24
2.2 ASPECTOS OBSERVADOS EM LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE.....	33
3 INCLUSÃO E CULTURA: MODOS DE FAZER INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS	37
3.1 PENSAR O/COM OUTRO.....	37
3.2 EQUIPAMENTOS E AÇÕES PROMOTORAS DE ACESSIBILIDADE	39
3.2.1 Áudio-descrição e acessibilidade tátil.....	39
3.2.2 LIBRAS e acessibilidade comunicacional.....	44
3.2.3 Materiais didáticos adaptados.....	44
3.2.3.1 Acompanhamento específico – a importância da atenção.....	47
3.2.3.2 Instrumentos de avaliação inclusivos.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA	57
APÊNDICE 2 – QUESITOS OBSERVADOS NOS LOCAIS	59
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR FORMULÁRIOS	60

INTRODUÇÃO

No Brasil, o sistema educacional ainda tem resistência em relação ao reconhecimento da importância do ensino de Arte na escola. Foi a partir da década de 1970, quando o currículo incluiu a Arte como componente obrigatório que as noções e representações a respeito do tema começaram a se transformar. Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 define, no artigo 26, parágrafo 2º, que “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” (BRASIL, 1996). Isso foi uma conquista importante e que, dentre outras diversas existentes na área de Arte/Educação, contribuíram para que a sociedade passasse a analisar esses conceitos. Na Educação, a Arte já era presente, mas com ações e atitudes que a deixavam num âmbito somente recreativo, o que diminuía sua credibilidade e dificultava o seu reconhecimento. Isso é prejudicial, visto que as potencialidades da Arte para o desenvolvimento do indivíduo são muitas. Além disso, Arte é usada também para desenvolver âmbitos específicos importantes para o crescimento/desenvolvimento das pessoas, como a autoestima, autonomia, psicomotricidade, entre outros. Não caindo no reducionismo da Arte como ferramenta para obtenção de um fim, ela, de maneira geral, atua como complemento social, tapando lacunas da sociedade, que preenche com sensações e experiências. Essa sensibilidade, portanto, possui o preceito de ser democrática para que permita o acesso de todos, desde as camadas sociais mais favorecidas até os marginalizados, pessoas com deficiência e pessoas em situação de vulnerabilidade. Para Arte não deve existir discriminação nem desigualdades.

O acesso aos bens e apresentações artísticas, logo, deve contar com aparatos necessários a essa inserção de todos, inclusive os necessários a pessoas com deficiência, seja deficiência motora, intelectual ou sensorial (visual e auditiva). Isto é, uso de adaptações estruturais para democratizar o acesso, traduções para LIBRAS, áudio-descrição e mediação especializada. Todavia, é visível que vários espaços não dispõem desses mecanismos, assim como em diversos espaços sociais, e isso ocorre devido ao tratamento que é dado socialmente à deficiência, que, apesar de já ter

abandonado sua carga pejorativa com o tempo, ainda encontra lacunas e dificuldades de aceitação.

No Brasil cerca de 24% da população, aproximadamente 45 milhões de pessoas, possuem alguma deficiência, segundo censo realizado em 2010 pelo IBGE. Das 8.796.448 pessoas residentes no estado de Pernambuco, 27,58% possuem alguma deficiência, ainda de acordo com o referido censo. Não são casos isolados. A deficiência é algo comum no meio social, que demanda atenção.

Ações de promoção de inclusão são muito importantes para que a acessibilidade seja eficiente e que pessoas com deficiência possam ocupar seus lugares de direito em espaços onde ocorrem ações envolvendo a arte (assim como deve acontecer em todos os espaços sociais, públicos e privados, que oferecem ações ao público). Essa promoção é papel do Estado e da sociedade. O Estado por determinar normas e estabelecer regras para que esses conceitos sejam empregados, além de zelar, juntamente com a sociedade, pelo cumprimento dessas normas e pela efetivação da política de inclusão e acessibilidade. O ponto de partida pode ser o meio social, instituições e locais devem ter como prioridade o oferecimento de um serviço de qualidade e acessível, seja no âmbito público, seja no particular. Museus e galerias fazem parte desse processo, visto que, concordando com Lima, “o museu, casa do conhecimento, da educação e do lazer, é morada da cultura, da arte e da mais verdadeira forma de registro do conhecimento humano”(LIMA, 2010, p.12), ou seja, muito importante para a formação dos indivíduos e, dessa forma, não pode tornar-se um obstáculo, mais sim um instrumento que abrace maior número de pessoas.

Por conta disso, é de importância que ações de acessibilidade existam e sejam constantemente mantidas, estudadas e requalificadas para acompanhar as mudanças sociais e a necessidade da sociedade, para que pessoas com deficiência não fiquem alheias a esses espaços e ocupem seus locais de direito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015 define

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Sendo assim, a acessibilidade diz respeito a todas as atividades necessárias à autonomia de todos e acesso democrático aos locais sociais e culturais, para pessoas que sofrem com algum tipo de barreira instaurada socialmente. Essas atividades incluem tanto adequações estruturais, como o uso do Desenho Universal¹, tanto adequações comunicacionais e atitudinais em relação à deficiência. Essas ações são importantes, visto que, como todo ser social, “a oportunidade de participação plena é que favorece o seu desenvolvimento” (CORREIA, 2015, p.9).

Devido a isso, segundo Correia, essas adequações específicas devem, inclusive, ser empregadas em ambientes de fruição artística, uma vez que

o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência demanda o oferecimento de equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais, bem como materiais produzidos em formatos variados para atender a múltiplos usuários: em braile, em alto-relevo, com a tradução em Libras, com áudio descrição, com descrição de imagens e com legendas (CORREIA, 2015, p. 29).

Para que isso ocorra de maneira eficiente é necessário estudo e preparação, tanto do ambiente, como das pessoas partícipes do processo, como mediadores e arte/educadores. Pois a Arte, além de ter a necessidade de ser democrática e de acesso por todos, é muito importante para o desenvolvimento das pessoas, inclusive das que possuam alguma deficiência, uma vez que, de acordo com Santos(2013, p. 2), a Arte, por conceber-se como uma “[...] forma de comunicação não verbal. É uma maneira de expressar sentimentos e atuar em questões relacionadas ao subjetivo, que para as pessoas com deficiência tem grande valor”.

Analisando todos os locais onde existem ações de Arte e Arte/Educação, a escola também é um veículo importante de formação e fruição artísticas, onde a assistência aos estudantes com deficiência também deve ser inclusiva e eficiente. As políticas/leis acerca da educação reconhecem e incluem a necessidade de um atendimento que seja democrático e que diminua as barreiras para essas pessoas dentro do ensino regular. No entanto, no que concerne à realidade do espaço educacional, algumas

¹ O Desenho Universal constitui certas normas e recomendações gerais para a construção e/ou adaptação de edifícios e mobiliário em geral, a fim de tornar o acesso acessível. Explicado mais amplamente no capítulo 3.

ações ainda colocam esse estudante em situação de exclusão e vivenciando uma experiência inferior aos demais por conta da falta de aparatos necessários.

A Arte é usada como ferramenta de mudança social e alcance às pessoas. Abarca reflexões sobre cultura de dominação, apropriação cultural, sistema manipulador de massas e até o acesso a produção por camadas marginalizadas da sociedade. O papel dos artistas e Arte/educadores é justamente o de expandir as fronteiras do pensamento humano, em que a Arte funciona como lugar (ou *entre-lugar*) onde as trocas ocorrem, os indivíduos têm autonomia para construir suas representações, quebrar os muros que existem nas lacunas sociais e sentirem-se pertencentes ao mundo e lugar que ocupamos. Então, nos perguntamos: qual o papel da Arte nos processos de inclusão de todos os indivíduos na sociedade? Como a Arte pode alcançar e trabalhar as deficiências e a marginalização de camadas sociais? De que forma os educadores e os arte/educadores lidam com essas questões?

Concordo com Tamiozzo quando relaciona o papel do educador ao de *mediador de saberes* que atua de maneira sensível. É necessário, então, compreender “que a prática da docência requer afeto, considerando os sentimentos e as emoções dos alunos, já que de tal forma essas relações podem sim favorecer o bom desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (TAMIOZZO, 2012, p.30). E é a partir da Educação que podemos promover as mudanças sociais a respeito da deficiência. “Se a desvantagem [...] é produzida socialmente, cabe à sociedade pensar formas de não produzi-la ou desconstruí-la a partir de medidas que assegurem a participação efetiva das pessoas com deficiência para promoção do seu desenvolvimento” (CORREIA, 2015, p.13). Assim como as representações negativas acerca da deficiência foram constituídas socialmente (estigmas de *incapazes, pessoas deformadas e inúteis*), elas podem ser rompidas e em seu lugar construídas representações reais sobre o que é a deficiência e quem instaura esses preceitos e preconceitos na sociedade. A educação tem papel fundamental nesse processo, pois além de integrar a constituição da identidade e a bagagem de conhecimentos dos indivíduos, também é espaço de reflexão, crítica e construção de ideais.

Essa pesquisa busca, partindo dessas premissas de alcance da Arte e da necessidade da democratização, não só discutir dados acerca da acessibilidade em alguns locais culturais de Recife, mas também trazer estudos e alternativas do que

poderia ser adaptado nesses ambientes e reforçar as ações que já ocorreram, para que a inclusão exista.

Tem como objetivo geral: analisar como e se alguns espaços destinados às práticas de arte/educação e espaços expositivos, tais como museus e galerias de Recife, oferecem inclusão e acessibilidade às pessoas com deficiência. E busca, em âmbitos mais específicos: identificar *se* e *como* ocorrem ações de acessibilidade nos locais pesquisados, destinados a exposições e práticas de arte/educação; realizar uma revisão bibliográfica sobre deficiência e processos de inclusão; e propor alternativas e modos de fazer acessibilidade e inclusão significativas em espaços de promoção cultural.

METODOLOGIA

Essa pesquisa busca, através da fenomenologia, identificar se ocorrem e como ocorrem a inclusão e a acessibilidade no cenário artístico de Recife, concentrando-se em locais específicos de pesquisa, como alguns museus e galerias de arte, com financiamento público, privado ou independente. A partir de uma análise visual de alguns espaços, complementada e apoiada em uma pesquisa documental e estrutural, busca quantificar e qualificar ações inclusivas presentes no espaço, como a existência de Desenho Universal, Áudio-descrição, legendas em braile e mediação em LIBRAS, baseando-se na bibliografia atual sobre o tema e sua importância no contexto em que vivemos. Busca propor, após a análise dos resultados pesquisados, ações e modos de fazer acessibilidade e vivências artísticas inclusivas, baseando-se também em estudos já construídos a respeito do tema. Utiliza-se de métodos indutivos para a coleta de dados nos locais pesquisados, a partir de fichas de pesquisa, além da análise visual e observação do espaço, com ênfase para os instrumentos assistivos presentes ou não. Posteriormente, faz uma análise estatística quanti-qualitativa e comparativa dos dados observados, a fim de propor alternativas e formas eficientes de inclusão e acessibilidade.

A fenomenologia é uma metodologia que permite ao pesquisador integrar sua experiência e vivência no tema, uma vez que ela procura estabelecer um entendimento da experiência, o que implica e o que ela significa. Nessa pesquisa, a autora inclui-se no processo de imersão e observação nos locais, buscando, a partir de um olhar sensível, compreender como ocorrem os processos de recepção de pessoas com deficiência nesses ambientes. Esse percurso resulta na produção de

um dado de pesquisa pois, segundo Husserl (2000, p. 55), “toda a vivência intelectual e toda vivência em geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto”. A vivência praticada nesses ambientes foi orientada por uma série de quesitos, discutidos posteriormente.

Em seu primeiro capítulo, traz um panorama sobre as noções acerca da deficiência, desde o âmbito histórico, até a legislação atual brasileira sobre o tema geral e específico para os ambientes de fruição artística e produção cultural, fazendo uma relação com os problemas de pesquisa apresentados nesta introdução. Em seguida, sistematiza os dados coletados na pesquisa dos locais escolhidos, sobre os quais realiza uma análise, tanto quantitativa como qualitativa, com o propósito de conhecer a realidade do tema na cena cultural de Recife, mais especificamente nas artes visuais.

Por fim, a partir dos dados coletados e analisados, busca tecer um panorama de ações e noções básicas sobre os modos de constituir inclusão nesses ambientes e quais instrumentos podem ser utilizados para que ela ocorra de maneira significativa.

1 A DEFICIÊNCIA E A INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS

1.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Ao longo da história o tratamento dado socialmente às pessoas com deficiência sofreu transformações. Na Pré-História, apesar de não termos indícios, o ambiente hostil tornava a sobrevivência difícil, então é possível que algumas culturas deixassem as pessoas com deficiência para trás, porque a integridade do grupo poderia ser prejudicada, visto que “o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência” (GUGEL, 2008).

Caminhando um pouco mais na História, em outros momentos, as deficiências eram passíveis de deboche e piadas, com conotação cômica ou trágica, para produzir risos (pessoas com deficiência eram exploradas e até tornavam-se atrações de circo). Os estigmas de *cegos*, *surdos*, *aleijados*, ora eram místicos e motivo de contemplação (por se tratarem de pessoas “diferentes”), ora eram motivos causadores de medo, aflição, repulsa.

Período	Perspectiva social	Tratamento
1200-1700	Possuído pelo demônio	Tortura, queimado vivo.
1800-1920	Defeito genético; Inferior	Aberração.
1930-1940	Defeito genético	Esterilizado, exterminado.

Nomenclaturas utilizadas.

Fonte: EFDeportes.com

Somada a essas concepções existentes no imaginário social, como as exemplificadas na tabela acima, também havia a criação de uma representação acerca das deficiências, nos textos e produções das diferentes épocas, como podemos observar na bíblia², nas obras de arte, nos contos e lendas. Representações por vezes cômicas, por vezes tratando as diferenças corporais como castigos/punições. Como exemplo, uma superstição que menciona a deficiência visual:

Uma mulher grávida que fecha os olhos a um morto corre o risco de dar à luz uma criança cega se não fizer o sinal da cruz sobre o seu ventre. Diz-se que os cegos são os melhores videntes, porque veem o futuro à luz de Deus e se recuperarem a visão perdem esse dom. Sorrir a um cego que se encontra no caminho trará alegria nesse dia àquele que sorri. Se, pelo contrário, se zombar, por gestos, de um cego, ocorrerá uma maldição (NEVES, 2004).

As noções acerca da deficiência eram, muitas vezes, tratadas como necessidade de assistencialismo e pena, como em algumas histórias bíblicas de padres e santos dando esmolas aos pobres, cegos e aleijados. Uma dessas representações é presente na obra de Fra Angelico (1387-1455), *São Lourenço Distribuindo Dinheiro para os Pobres*, em que vemos, à esquerda, uma pessoa com deficiência física e à direita da imagem, uma pessoa com deficiência visual (imagem a seguir). Outras obras retrataram pessoas com deficiência, como *O Tocador de Alaúde*, de Georges de La Tour (1593-1652) e *A Parábola dos Cegos*, de Pieter Bruegel (1525/1530-1569).

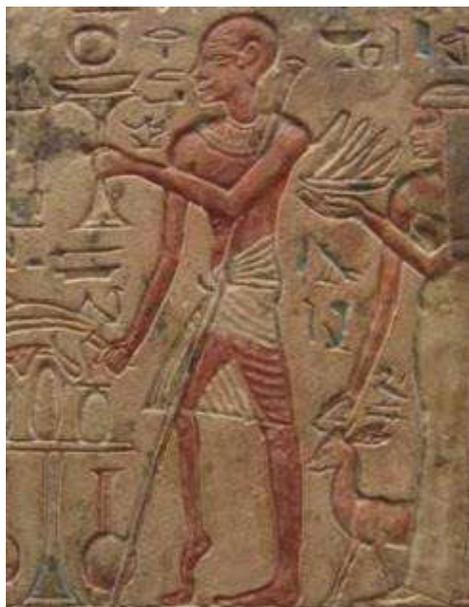
² Principalmente os livros do antigo testamento, fazem menção à pessoa com deficiência como pessoas “defeituosas”, como encontramos em Levítico, 21.



São Lourenço Distribuindo Dinheiro para os Pobres
Fra Angélico
1445-50
Capella Niccolina

A deficiência teve uma grande variação em sua relação com o meio social, no modo como era vista socialmente e como era incluída/aceita. Os egípcios, por exemplo, incluíam as pessoas com deficiência normalmente na sociedade (há evidências em papiros, afrescos e túmulos), assim como também respeitavam idosos e doentes como representação de uma boa moral (DICHER; TREVISAM, 2014). Na imagem seguinte, temos a representação de uma pessoa com deficiência física nesse contexto. Na Grécia, contrariamente, era comum abandono e sacrifício dessas pessoas, inclusive em Esparta, onde o sacrifício era feito logo após o nascimento. Filósofos da época, como Platão e Aristóteles, eram adeptos de ideais eugênicos.

O mesmo acontecia em Roma, com uma diferença: o sacrifício da criança era incumbência do pai (DICHER; TREVISAM, 2014). Foi com a política de repúdio a essas ações e com práticas assistivas a doentes, pessoas com deficiências e idosos, que a Igreja Católica contribuiu para o começo de mudança dessas concepções e, também por essa influência, começaram a existir locais de assistência a essas pessoas (representavam a ideia de “piedade”) (CORRENT, 2016, p.8).



O Porteiro de Roma
Placa de Calcário
Museu Ny Carlsberg Glyptotek, em Copenhagen, Dinamarca

Na Idade Média, pessoas com deficiências eram discriminadas, abandonadas e isoladas para tratamento médico, por serem considerados os males *castigos divinos* (RODRIGUES; LIMA, 2017). Nesse período foi criado o primeiro hospital para cegos (Quinze-Vingts³). No Renascimento, entretanto, o atendimento passa a ser mais humanizado, devido às mudanças de concepção em relação ao Homem, que agora era mais valorizado. É dessa época, inclusive, a criação de um código de sinais⁴ para os surdos.

A partir do século XIX, as concepções acerca da deficiência foram sofrendo mudanças significativas. Nesse período, a integração das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho fez-se mais presente, devido, principalmente, ao tratamento de ex-combatentes. A partir de meados do século XIX o Braille foi criado, inicialmente como sistema de comunicação para soldados, reformulado, posteriormente, por Louis Braille (1809 - 1852) e chegando à forma que conhecemos hoje (GUGEL, 2008).

³ O hospital foi inaugurado na França em 1260, por Luís IX. A tradução do nome significa *trezentos* e supostamente indicava a quantidade de leitos do hospital, que era destinado a moradores da cidade, pobres e que tinham deficiência visual.

⁴ Criado por Charles-Michel, francês, em meados do século XVIII. Ele fundou, também, em 1755, a primeira escola para surdos.



Pieter Bruegel
A parábola dos cegos
1568
Têmpera sobre tela de linho
86 cm x 154 cm
Museo di Capodimonte, Naples, Itália

Aqui no Brasil, sob influência dos ideais europeus, foi fundado (em 1854) o atual Instituto Benjamin Constant - IBC⁵ (na época chamado de Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e posteriormente, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos⁶, em 1857 (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no império de D. Pedro II.

Com a advinda do século XX, estudos, conferências e debates sobre a temática da deficiência se intensificaram, instituições se fortaleceram e o debate e proteção/assistência às pessoas com deficiência também se estimularam. A Segunda Guerra, no entanto, trouxe os ideais eugênicos novamente e esses ideais resultaram no massacre de milhares de pessoas, inclusive pessoas com deficiência e possíveis herdeiros. Após a guerra, a sociedade se reorganiza em torno dos Direito Humanos e foi criada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

⁵ Criado em 12 de setembro e inaugurado em 17 de setembro de 1854, contava com 30 vagas, das quais 10 eram gratuitas. Propunha-se a educar meninos com deficiência visual em diversas áreas, inclusive ligadas às artes, como o ensino de música.

⁶ Fundado por Édouard Huet, em 1857, no Rio de Janeiro.



Georges de La Tour
O Tocador de Alaúde
1631-36
Musée des Beaux-Arts, Nantes

1.2 NOMENCLATURAS E INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS SOCIAIS

Antes de analisar as ações acerca da acessibilidade atualmente, é importante verificar porque as nomenclaturas e termos usados sobre a deficiência que existem hoje são construídos desta forma e como foram concebidos e aceitos ao longo da história.

Começemos analisando os termos usados para designar a deficiência. Há pouco tempo, era comum que expressões como *idiota*, *retardado* e *aleijado* fossem usadas para designar pessoas com alguma lesão. Essas pessoas eram consideradas alheias e diferentes à sociedade, de tal ponto que muitas vezes foram sacrificadas e isoladas.

Antigamente e durante muitos anos, as pessoas com alguma lesão eram chamadas de *inválidas* e carregavam a representação de *inutilidade*, *fardo*, *sem valor*. A partir do século XX, até meados de 1960, a terminologia usada era *incapacitadas*, e as pessoas eram consideradas “afetadas” pela lesão, ou seja, não tinham todas as capacidades que uma pessoa considerada “normal”. Evoluíram, posteriormente, para *pessoas deficientes*, *especiais*, *excepcionais*, *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com necessidades especiais*. Percebe-se que, apesar do esforço para que

a nomenclatura fosse adequada, todos esses termos carregam carga pejorativa e preconceituosa, o que existe atualmente.

Foi-se instaurando socialmente uma representação negativa sobre o que é ser deficiente e sobre ser deficiente no mundo. Diniz (2007) cita o escritor argentino Jorge Luís Borges (1899 — 1986) para analisar o que é ser deficiente: um dos modos de vida. Ao considerar a deficiência como um dentre os muitos modos de vida e de se estar no mundo, a autora admite a importância da deficiência como constituinte da vida humana. Porque, então, temos essa representação negativa e excludente em relação à deficiência? Porque a sociedade, mais especificamente a lógica social capitalista, os paradigmas sociais e os contextos históricos, não possuem a sensibilidade necessária para entender que a diversidade corporal é algo normal, e instaura diferenças entre “pessoas normais” e pessoas com alguma lesão? Por possuírem lesões, essas pessoas eram designadas somente para tratamento médico, sem que fosse da sociedade qualquer obrigação em relação a elas.

A partir da década de 1970, reflexões contribuíram para que a deficiência se incluísse nos estudos e no campo de pesquisa da área de humanas. A deficiência torna-se agora não mais um assunto médico simplesmente, mas um conceito, que “reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa” (DINIZ, 2007, p. 9). Foi aí que os conceitos começaram a ser revistos, a fim de encontrar o que melhor designaria a complexidade do assunto.

Nessa onda de estudos, em 1972, foi fundada a Upias (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), constituída por sociólogos e pesquisadores com deficiência, como Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein.

O grupo começou a pensar em um modelodiferente modelo para abarcar a deficiência, ao contrário do modelo médico. O que antes era designado à medicina, passa, agora a ser um problema social, que vinha da “incapacidade social em prever a diversidade” (DINIZ, 2007, p.15). Essa ideia de incapacidade retirava do indivíduo com lesão a responsabilidade pela opressão que ele sofria, que é fruto da sociedade que discrimina e oprime essas pessoas.

“Para a Upias, a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007, p.17). Sendo assim, as causas da opressão sofrida

pelos deficientes vêm de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, que impedem ou dificultam a inclusão dessas pessoas na sociedade. Deficiência, a partir disso, seria o impedimento (que pode ser ocasionado por alguma lesão) e a relação das pessoas com as barreiras que existem e que limitam ou dificultam sua vivência no meio social.

Podemos analisar, então, os termos usados para designar essas lesões, partindo agora do modelo social. Obviamente que os termos pejorativos são excluídos, e sobram quatro termos que identificariam as pessoas com lesões: *Deficiente*, *Pessoa Deficiente* e *Pessoa Com/Portadora de Deficiência*. O último, segundo os pesquisadores, sugere que a deficiência é propriedade da pessoa e não mais da sociedade, por isso, os dois primeiros termos são mais aceitos pelos autores e pesquisadores. Também foram considerados inapropriados os termos: *Pessoas com Necessidades Especiais*, *Especiais* e *Anormais*.

No Brasil, o termo usado e reconhecido através do Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR é *Pessoa com Deficiência*, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Incorporado à legislação nacional, seus conceitos são trazidos no parecer anteriormente citado. Segundo o documento, de agosto de 2009.

O atual contexto dos direitos das pessoas com deficiência está baseado no modelo social de direitos humanos, cujo pressuposto é de reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional. Nesse sentido, não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira em seguida para no momento posterior recolocá-la. Por isso a expressão pessoa portadora de deficiência não é uma boa expressão para identificar o segmento. Pessoas com necessidades especiais também não identifica de fato sobre que grupo está-se referindo se considerarmos que todos têm alguma necessidade especial. Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por intermédio da promulgação do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprovada com equivalência formal a uma emenda constitucional uma vez tendo seguido, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, o quorum qualificado determinado e na forma definida pelo § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal, o mais novo parâmetro valorativo do ordenamento jurídico brasileiro é a positivação da expressão traduzida para o português como pessoa com deficiência (BRASIL, 2009).

Dessa forma, terminologias com relação a alguma deficiência específica, como é o caso dos termos *Cadeirante*, *Surdo*, *Cego*, também passaram por mudanças com o decorrer do tempo. Atualmente, por exemplo, utilizamos o termo *Usuário de Cadeiras de Rodas* ou *Pessoa com Deficiência Física*, em vez de *Cadeirante*. Trata-se agora, de uma nomenclatura que torna a pessoa como foco de atenção, o que não ocorria anteriormente. Sendo assim, *Surdo*, *Cego*, e *Síndrome de Down* tornam-se, respectivamente, *Pessoa com Deficiência Auditiva*, *Pessoa com Deficiência Visual* e *Pessoa com Deficiência Intelectual*. Referimo-nos a essas pessoas, no âmbito educacional, como pessoas com necessidades educativas específicas, que demandam atendimento específico e especializado (SASSAKI, 2003).

1.3 LEGISLAÇÃO

Os avanços continuaram e no Brasil, a legislação admitiu a importância do tema com o Decreto Federal nº 6.949/2009, que admite como documento brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Atualmente, várias leis e decretos tratam dos direitos da pessoa com deficiência.

As principais para essa pesquisa são: a que normatiza a acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000); institui o programa de educação especializado (Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004); e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou LBI).

Analisando a Lei nº 13.146/2015, alguns trechos são de relevância para essa pesquisa, tais como:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

O artigo 4º trata da igualdade e não discriminação. Pode-se estabelecer uma comparação entre o previsto em Lei e o que se observa na realidade, visto que inclusive espaços públicos não oferecem total acesso a deficientes, o que é uma forma de discriminação, como definido no Parágrafo 1º. Inclusive, o trecho “não

sofrerá nenhuma espécie e discriminação” torna-se irreal até para pessoas sem nenhuma lesão que ocasione deficiência, se pensarmos os contexto atuais. Essa discriminação, que é construída socialmente, deve, também, ser combatida socialmente, com o incentivo, estímulo e estabelecimento de ações que permitam o conhecimento das pessoas a essas a esses atos que são discriminatórios, que ocorrem com as pessoas com deficiência e com outros indivíduos que são submetidos à exclusão social. É uma construção que, quanto mais tardar a ocorrer, mais vai demorar a transformar as concepções acerca da deficiência atualmente, que apesar dos avanços em relação aos ideais que foram estabelecidos através da história, ainda não são de senso comum, nem de adoção por parcela expressiva da sociedade.

Outro trecho necessário de destaque é o que trata do dever civil e social de todos em relação ao tratamento dado à deficiência:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015)

A legislação fala na prioridade de garantir às pessoas com deficiência que todos os direitos sejam presentes. Podemos analisar, a partir do modelo social defendido pela Upias, a necessidade de termos um documento específico (a lei) e que instaure a ideia de prioridade às pessoas com deficiência. A problemática social em abarcar pessoas com alguma lesão faz com que mecanismos de “reafirmação do lógico” sejam usados, numa tentativa de conscientização sobre o tema. A Declaração dos Direitos Humanos estabelece que todos, sem distinção, fazem jus aos direitos estabelecidos à pessoa humana, independentemente de qualquer espécie de “divergência”. Isso inclui as diversas formas de estar no mundo e os diferentes corpos. Nessa separação em relação à prioridade (ainda que faça garantir e frisar os direitos dessas pessoas), pode-se observar a instauração do conceito de *Anormalidade*. Faz-se uma distinção entre o “*ter deficiência*” e os demais indivíduos na sociedade. Isso

era um dos conceitos criticados pelos estudiosos do modelo social pois, “diferentemente do modelo médico, em que normalidade ora era definida em termos estatísticos, ora em termos sociais, o modelo social definia normalidade como um valor calcado em ideais do sujeito produtivo para o capitalismo” (DINIZ, 2007, p.36). Eles frisavam que, removendo-se as barreiras instauradas socialmente, o deficiente poderia inserir-se na sociedade de forma independente. Fazendo uma crítica a essa questão, as feministas sucessoras dos primeiros estudiosos do modelo social trouxeram reflexões sobre essa independência. Segundas elas, “a demanda por justiça ampara-se em princípios de bem-estar diferentes dos da ética individualista. A interdependência, por exemplo, é um valor moral que a primeira geração dos teóricos do modelo social desconsiderou e que o feminismo considerou prioritário” (DINIZ, 2007, p.62). Assim, o cuidado é fundamental para que algumas pessoas alcancem essa independência, que se transforma em interdependência. Aproximando esses ideais da lógica de “prioridade” trazida na legislação, podemos interpretar a necessidade de cuidado às pessoas com deficiências, sem a ideia de total independência que trazia o modelo social anteriormente, que ignorava o cuidado necessário ao bem-estar de boa parte desses indivíduos.

Esse cuidado, no entanto, não é fator discriminatório e de cunho médico assistencialista, apenas. Assim como todos os indivíduos necessitam de cuidado durante a vida, as pessoas com alguma lesão também o fazem. Sendo assim, justifica-se a necessidade de destaque em relação à prioridade de obtenção de direitos, visto que a independência não é experimentada por todas as pessoas com deficiência. Tornam-se o cuidado e a prioridade uma responsabilidade cunhada à sociedade como um todo, e não somente aos familiares e pessoas que tenham contato direto com elas.

Posso trazer como exemplo dessa questão os assentos preferenciais em ônibus, que são um mecanismo de cuidado garantido por lei nos veículos de transporte coletivo. O Estado cumpre com sua função de promoção de cuidado quando oferece esses mecanismos. A sociedade, logo, tem o dever cívico e moral de preservar e respeitar esses aparatos, uma vez que, se são assentos reservados e o seu uso é indevido, a pessoa com deficiência (ou idoso, lactante etc.) não terá o cuidado de que necessita. É nesse ponto que a segunda geração de estudiosos do modelo social, inclusive as feministas, tenta repensar, com as teorias, esses valores: não é só através da

eliminação de barreiras que a pessoa conseguirá se integrar efetivamente na sociedade, mas também através do cuidado (em vários âmbitos) que a sociedade e o Estado devem ter com esse corpo. A deficiência passa a ser concebida como um fato que resulta em vários aspectos, encaixando-se no âmbito biomédico (quando do tratamento desse corpo físico) e no âmbito social e do cuidado (quando da eliminação de barreiras e do cuidado).

A legislação também trata desse cuidado que deve existir, com o estabelecimento das prioridades em relação a alguns âmbitos. O Art. 9º da LBI traz, de maneira mais geral, normas acerca do atendimento prioritário:

A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências (BRASIL, 2015).

Vemos que, além do fato de ser um instrumento de inclusão e cuidado, o atendimento prioritário também tem como objetivo reforçar os direitos básicos e a independência, uma vez que institui que haja o mínimo de estrutura, no âmbito social, para que essas pessoas usufruam o que lhe são de direito.

1.4 OS OBSTÁCULOS ATITUDINAIS, COMUNICACIONAIS E ESTRUTURAIS

Os principais empecilhos para a autonomia e participação das pessoas com deficiência no convívio social são as barreiras que são instauradas acerca da deficiência. Entendamos barreiras como os entraves que, de forma direta ou indireta, influenciam na inclusão dessas pessoas e, “embora sem a intenção de discriminar, indiretamente o sistema exclui as pessoas com deficiência ao não levar em consideração suas necessidades” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p.6).

Podemos classificar essas barreiras em três amplitudes distintas: barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais (relacionadas ao espaço físico). A LBI ainda traz outras classificações, mais específicas. Em seu Art. 3º, parágrafo IV, define barreiras e classifica as barreiras de acordo com as categorias:

V - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015)

Essas barreiras podem existir por diversos motivos, tais como a ignorância (desconhecimento) e a representação social que ainda perdura dos antigos paradigmas e contextos históricos, que pregam a exclusão e a integração (inserir-se, adequar-se sozinho), e podem, portanto, ser derrubadas através da conscientização (educação) que instaure e transfira os conceitos corretos acerca do tema.

Considero a barreira atitudinal a mais urgente de ser superada e mais importante quando se trata de acessibilidade e inclusão, pois ela contribui para a instauração das outras barreiras, por envolver a concepção e pensamento existentes acerca da deficiência. Se for instaurado socialmente que as pessoas com deficiência são alheias ao convívio social, porque seriam implantados aparatos acessíveis e que promovam a inclusão? A educação, portanto, é um aspecto fundamental para que essas barreiras não existam e que tenhamos uma sociedade inclusiva.

1.5 PLANO NACIONAL DE CULTURA E NORMAS PARA ACESSIBILIDADE EM LOCAIS CULTURAIS

Dentro do conjunto de normas e legislação acerca da inclusão e acessibilidade, temos documentos que norteiam mais especificamente as ações voltadas à cultura e às Artes em geral, como é o caso do Plano Nacional de Cultura (PNC).

O PNC é um documento norteador que visa orientar a execução de políticas culturais pelo poder público. Ele traz objetivos, princípios, diretrizes, metas e estratégias que devem (ou deveriam) ser seguidas para a existência de uma programação cultural que garanta a preservação e promoção da bagagem cultural existente no país. Segundo Oliveira, o plano foi um dos primeiros atos que buscou organizar de maneira amplificada a promoção cultural exercida pelos estados, municípios e União. Por isso, “são compreensivelmente altos tanto o reforço simbólico que a norma concede à representatividade política do campo cultural, como as expectativas que circundam sua implantação” (OLIVEIRA, 2014, p.63).

Datado de 2010 (Lei nº 12.343, de 2 de dezembro) o plano faz menção à acessibilidade e inclusão em vários momentos. Merecem destaque:

3.1.5 Ampliar o acesso à fruição cultural, por meio de programas voltados a crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência, articulando iniciativas como a oferta de transporte, descontos e ingressos gratuitos, ações educativas e visitas a equipamentos culturais.

3.1.9 Garantir que os equipamentos culturais ofereçam infraestrutura, arquitetura, design, equipamentos, programação, acervos e atividades culturais qualificados e adequados às expectativas de acesso, de contato e de fruição do público, garantindo a especificidade de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2010, p. 23).

De maneira mais geral, o plano trata da ampliação do acesso, não somente por pessoas com alguma deficiência, mas de toda a população (notemos que isso, apesar de ainda trazer a pessoa com deficiência em uma posição diferenciada, demonstra certa naturalidade no tratamento da deficiência, o que é positivo) e que os locais culturais ofereçam infraestrutura adequada para permitir fruição a todos. Esse trecho que trata da acessibilidade existe paralelamente e em concordância do que trazem as metas do plano (2011), que são mais específicas em torno da pessoa com deficiência e sua inclusão no âmbito cultural. Essas trazem os nortes de acessibilidade em dois momentos:

Meta 29) 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais

de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2011, p12)

Esta meta exige o cumprimento de requisitos mínimos, quais sejam: banheiros adaptados; estacionamentos com vagas reservadas e sinalizadas; acesso a pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, conforme a ABNT; e espaços reservados para cadeira de rodas e lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual com acompanhante. Além disso, estimula as instituições e os equipamentos culturais a desenvolver ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 62).

São propostas/metapas previstas para 2020, apesar de que é evidente que não são todas as instituições culturais que possuem estrutura de acessibilidade e ações de inclusão. Um ponto a se observar nas metas do plano é que a previsão de 100% dos locais é um quantitativo muito otimista, se analisarmos os dados em relação à cultura presentes nas estatísticas de 2006, em que quase metade dos municípios não possuem uma política municipal de cultura. Dessa forma, se nem a política cultural é estruturada e concisamente organizada, a implantação de uma política de acessibilidade que a abarque também será mais difícil.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) existem normas específicas para o mobiliário urbano e locais de acesso ao público em geral, inclusive locais culturais. Atualmente no Brasil, o órgão que regula e estabelece esse tipo de normas é a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) que traz mais de 20 normas que tratam de assuntos de acessibilidade e inclusão. A principal norma prática é a NBR9050, que trata da acessibilidade no mobiliário urbano e espaços urbanos em geral. A Lei nº 10.098 (19 de dezembro de 2000) também traz algumas normatizações, mas de forma bem introdutória e superficial. Em seu texto, para os edifícios públicos:

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;
II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 2000).

Vemos que a legislação traz exigências sobre a edificação de forma mais genérica. Já nas normas apresentadas pela ABNT, as indicações são mais específicas e detalhadas para os espaços culturais – elas trazem diretrizes de medidas e todas as especificações e aspectos que devem ser considerados quando um edifício é construído ou reformado. A NBR9050/2015 institui que nos locais de exposição, os elementos devem se encontrar em locais acessíveis e todos os textos, títulos e outros elementos explicativos devem atender aos critérios de sinalização e informação (baseando-se no princípio dos dois sentidos⁷; devem ser autoexplicativas, perceptíveis e legíveis para todos), além de que devem estar em braille ou transmitidas de modo sonoro.

Outra norma que se aplica a locais culturais é a NBR15599/2008, referente à acessibilidade na comunicação na prestação de serviços. Esta norma lista de maneira mais específica os aparatos necessários para o atendimento à pessoa com deficiência em locais culturais que tenham materiais comunicativos, ou seja, a maioria deles. No texto:

Os museus, espaços de exposição e espaços culturais devem ter disponíveis e oferecer: a) espaço livre de barreiras que impeçam o acesso aos equipamentos ou tornem o caminho inseguro ou perigoso, construído e sinalizado como especificado na ABNT NBR 9050; b) atendimento especializado em LIBRAS e por meio de articulador orofacial, devidamente sinalizado e divulgado em todo material promocional; c) planos ou mapas táteis ou maquetes com a descrição de seus espaços (ver Tabela A.I no Anexo A); d) gravações com a descrição dos ambientes, dos percursos e roteiros dos pontos de interesse e das obras; e) exemplares de libretos e programas, de eventos e exposições, em braille e em tipos ampliados; f) etiquetas e textos com versões em braille e em tipos ampliados, fixados de forma

⁷ As informações devem ser expressar a partir da combinação de, no mínimo, dois sentidos: visual e tátil ou visual e sonoro.

a poderem ser lidos tanto por pessoas que estejam em pé, como por pessoas sentadas, de acordo com a ABNT NBR 9050:2004, 4.7 e Seção 5; O ABNT 2008 - Todos os direitos reservados 9 ABNT NBR 15599:2008 g) serviço especializado de acompanhante para servir de guia a pessoas com deficiência visual e surdo-cegos devidamente divulgado, em meio sonoro ou tátil, e sinalizado de acordo com 6.1.2 e 6.1.4; h) outras formas de interação e conhecimento das obras de arte expostas, tais como réplicas em escala reduzida ou a descrição dos trabalhos em locução (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2008).

Essas normas existem, portanto, para regulamentar o acesso, pelas pessoas com deficiência, a bens e locais culturais de maneira democrática, eficiente e inclusiva. Elas devem, logo, ser levadas em conta quando um ambiente é construído ou adaptado para atendimento aos públicos. Por isso, trazem diretrizes que passam por todos os âmbitos relacionados à acessibilidade (ou, melhor dizendo, à eliminação das barreiras descritas anteriormente): da estruturação do prédio físico ao atendimento prestado pela equipe de comunicação da instituição. Essas normas foram levadas em conta na análise das pesquisas, que vem descrita no próximo capítulo.

2 ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO: DADOS DE LOCAIS CULTURAIS NO RECIFE

Com a pretensão de alcançar os objetivos dessa pesquisa – que são, principalmente, reunir informações sobre a acessibilidade que existe em alguns lugares culturais de Recife, com foco em equipamentos inclusivos como o Desenho Universal, áudio-descrição e mediação em LIBRAS – foram construídos formulários⁸ que visavam trazer um panorama de acessibilidade a partir do olhar de pessoas que estiveram em contato mais próximo com a instituição, como os educadores.

A primeira parte da pesquisa realizada deu-se através da distribuição e recolhimento de formulários *online*, que foram disponibilizados para pessoas que trabalham ou trabalharam em educativos de museus e galerias de Recife a partir de 2017. O formulário se compôs de quinze questões que visaram atender aos objetivos desse estudo, incluindo tanto questões objetivas como dissertativas e foi realizado durante o mês de setembro do presente ano. O formato escolhido para a realização da pesquisa foi o formulário por tratar-se de um método impessoal, uma vez que os

⁸ O formulário encontra-se disponibilizado nos apêndices do texto, uma vez que sua inserção direta poderia alongar muito a discussão.

objetivos não se voltam à pessoa entrevistada, mas ao seu espaço de atuação e às ações que são observadas nesse local. Foi direcionado somente a mediadores e à equipe do educativo das instituições por se tratarem de questões que demandavam mais aproximação dos processos educativos do local, uma vez que o objeto de pesquisa, explicitado anteriormente, aplicava-se à Arte/Educação dos ambientes culturais e sua relação com a acessibilidade e também, por a pesquisa buscar a relação entre a formação dos professores em Artes Visuais e as questões de inclusão. O formulário foi disponibilizado para 6 instituições culturais de Recife, a maioria museus com financiamento público, localizados entre a zona Norte da cidade e a parte central.

O formulário dividiu-se em dois *eixos temáticos*. Primeiramente trouxe questões mais objetivas, relacionadas ao espaço físico, à estrutura de mediação do local e à formação específica dos profissionais. Em um segundo momento, trouxe perguntas que questionam a percepção do interesse em promover acessibilidade, em quatro âmbitos diferentes, que buscaram conhecer qual a visão dos entrevistados em relação ao cenário atual da acessibilidade, dessa vez de forma mais geral.

A discussão do material foi esquematizada a partir de gráficos dos percentuais de resposta e será discutida em três aspectos: quanto à estrutura; comunicação e relação dos profissionais com acessibilidade; e análise comparativa em relação às normas e estatísticas de acessibilidade. Todos os aspectos tiveram a análise comparativa relacionada a documentos normativos ou autores que tratam do assunto.

As porcentagens e notas/escalas informadas a seguir foram estabelecidas da seguinte forma: para percentuais de resposta, foi-se considerada a quantidade de respostas total, dividida pelas respostas específicas. Já as escalas, tiveram como análise a soma das notas estabelecidas divididas pelo número de respostas, para estabelecimento de uma nota média, ou cálculo de porcentagem em relação à quantidade de respostas a determinada nota. Foram indicadas nos formulários, escalas que deveriam classificar graus de *atenção*, *interesse*, etc. que traziam notas de 1 a 10.

As respostas completas estão sistematizadas nos gráficos, que se encontram nos apêndices do texto, assim como os formulários realizados.

2.1 RESULTADOS DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DOS FORMULÁRIOS

Dos locais presentes na pesquisa, a maioria (70%) foram museus com financiamento público, seja federal, estadual ou municipal. Galerias e museus com outros tipos de financiamentos tiveram presença menor nos formulários recolhidos, somando, junto ao percentual da categoria *Outros*, 30%. É importante mencionar que, para que haja a implantação de um museu, é necessário o preenchimento de diversos quesitos relacionados ao espaço museal, tanto físico quanto ideológico. Dentro desse âmbito, o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) estabelece diversos quesitos e materiais que auxiliam a existência e manutenção desses espaços. Inclusive sobre acessibilidade, sobre a qual existe um exemplar inteiro, publicado em 2012. No texto, os *Cadernos Museológicos volume 2 – Acessibilidade a Museus*, COHEN, DUARTE e BRASILEIRO trazem conceitos sobre acessibilidade de maneira geral e específica ao espaço do museu, princípios ideais de como deveria ser a inclusão nesses locais, baseando-se na ideia de que o museu deve apresentar diversas maneiras de ser *visto*, visitado, pois, segundo o próprio texto,

Se pensarmos nos museus como lugares de cultura aos quais todos devem ter acesso, neles encontraremos de forma mais marcante a premência de uma polissensorialidade. As cenas de uma exposição colocam-se à disposição do público visitante através de percursos que podem ou não se concretizar satisfatoriamente por meio da visão, do tato, da audição e da mobilidade (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012, p. 21).

Contrariamente ao que é sugerido no texto⁹ e que fica evidenciado na pesquisa, os instrumentos de acessibilidade comunicacional, por exemplo, quase não aparecem nesses lugares. Apenas 12,5 % das respostas ao formulário afirmaram a existência de mediação/recepção em LIBRAS, com vista a atender ao público com deficiência auditiva. A mediação educativa é um dos pilares da existência e da difusão cultural que o museu/galeria possibilita e, por isso, é muito importante que ela atenda aos diversos públicos. O fator humano liga o público espectador ao acervo do museu e o atendimento prestado deve cumprir com os ideais democráticos que circundam o próprio espaço do museu. Devido a isso, concordo com Tavares que a mediação é “[...] um fator motivador da presença de pessoas com deficiência em lugares públicos”

⁹ Vale ressaltar que os *Cadernos Museológicos* compreendem material informativo e não entram nas normas necessárias ao estabelecimento de museus.

(2011, p. 7), sendo, portanto, instrumento fundamental para que o acesso, para essas pessoas, seja inclusivo.

Para que essa mediação seja estruturada, é interessante que o museu possua um plano de inclusão/acessibilidade. Esse plano deveria reunir as diretrizes da instituição e as orientações para a equipe de funcionários acerca das atitudes e ações que são esperadas da instituição no atendimento à pessoa com deficiência. Na pesquisa realizada, 90% das respostas indicaram não ter conhecimento da existência de um programa de inclusão no local. Isso demonstra, de certa forma, o interesse das instituições sobre esses assuntos, o que foi pesquisado na segunda etapa da pesquisa, discutida mais abaixo.

Portanto, o programa educativo do museu que busca ser acessível e inclusivo, ao elaborar o plano de mediação, também inclui atividades e atendimento ao público que possui alguma deficiência. Essa inclusão, caso não ocorra por meio da existência de mediação em LIBRAS ou com áudio-descrição, pode ainda existir através de atividades multissensoriais e que utilizem de materiais de fácil acesso a pessoas com deficiência. O educativo que pensa acessibilidade é muito importante para a democratização do acesso à cultura e, concordo com Chiovatto quando diz que

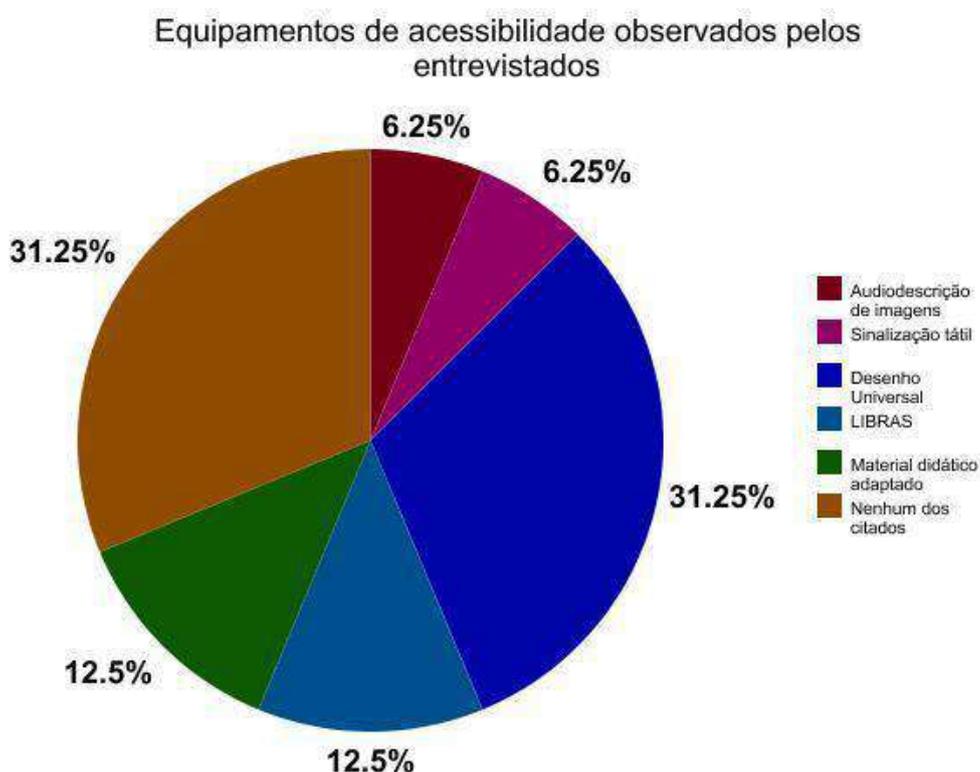
Pensar a educação inclusiva em museus é admitir que esta instituição tem, na sociedade contemporânea, uma função bastante distinta daquela para a qual foi criada nos séculos XVIII e XIX; deixando de ser acúmulo passivo de objetos para assumir um papel ativo na interpretação da cultura, na construção do conhecimento, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida; ou seja, assumir plenamente seu papel social (CHIOVATTO, 2015, p. 136).

Quando existente, esse tipo de mediação deve ter um planejamento prévio e estudos acerca do tema. O ideal é que a equipe da instituição se disponha a ouvir as pessoas que seriam atendidas nessas atividades, pois, segundo Tavares, “a implantação da mediação inclusiva demanda o envolvimento de pessoas com deficiência preparadas para contribuir com o planejamento e exige preparo técnico de quem vai executá-la” (TAVARES, 2011, p.8).

Além do programa de acessibilidade e do educativo do local, também é importante que a instituição que se interesse por incluir todos os públicos tenha um programa de formação nesses assuntos, destinado aos funcionários da instituição. A formação é extremamente importante para a manutenção das ações de acessibilidade, inclusive para profissionais que lidem com atendimento direto ao público. De acordo com a

pesquisa, 45% dos respondentes afirmam não ter conhecimento de um plano de formação no local, enquanto apenas 10% dos entrevistados já participaram de programas sobre a temática oferecidos pela instituição.

Recife possui como alternativa de formação em acessibilidade cursos oferecidos pela APEC – Associação Pernambucana de Cegos, que oferece cursos de Braille e áudio-descrição. Além dela, também são ofertados cursos pelos Institutos Federais e instituições particulares que oferecem cursos de curta duração de LIBRAS. As respostas ao formulário sobre a avaliação dos entrevistados ao interesse do Município/Estado em oferecer formação acerca da acessibilidade resultaram em nota 3.1, na escala de 1 a 10.



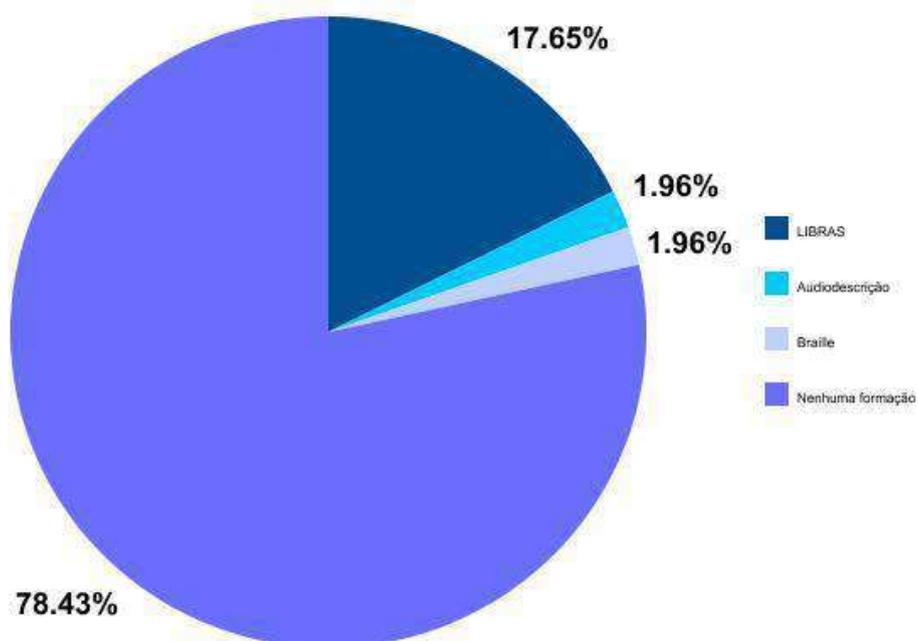
Outro aspecto que também faz parte do âmbito comunicacional do museu/galeria é a existência de áudio-descrição de imagens. A áudio-descrição (a-d) é a tradução, em palavras, de imagens ou objetos, lugares, coisas, tudo que é visto pode ser descrito. Os resultados da pesquisa apontaram que somente 6,25% dos locais presentes oferecem a-d, número extremamente baixo tendo em vista a quantidade de pessoas com deficiência visual no Estado de Pernambuco, mais de 350 mil¹⁰. Sendo os

¹⁰ Número referente a pessoas com deficiência visual total e pessoas com muita dificuldade de enxergar, retirados do Censo do IBGE, 2010.

museus/galerias espaços de acervo em sua maioria visual, a a-d é extremamente importante para democratizar o acesso a pessoas com deficiência visual ou baixa visão.

Dos profissionais que responderam à pesquisa, 78.43% não possuem nenhuma formação específica em questões de acessibilidade/inclusão comunicacional (LIBRAS, Braille ou Áudio-Descrição). No entanto, todos têm formação superior (concluída ou em andamento), apesar de apenas 35% serem formados ou cursarem Artes Visuais, quase se equiparando à quantidade de pessoas com formação em história (27%).

Perfil de formação específica dos entrevistados



Além disso, 55% dos entrevistados indicaram não ter conhecimento de outras pessoas na instituição que possuam essa formação específica. Vale ressaltar que pode ocorrer de o desconhecimento do profissional em relação a alguns conceitos evidenciar uma falta de integração/comunicação ou instrução entre os outros funcionários e entre a gestão/organização do local. O fato de não conhecerem não exclui a possibilidade de existência, apesar de evidenciá-la, na maioria das vezes. O mesmo se aplica, também aos conhecimentos sobre o plano de acessibilidade e formação, descritos anteriormente.

Já os dados estruturais colhidos buscaram a criação de um panorama de como estão as estruturas físicas desses locais, principalmente no que diz respeito ao Desenho Universal e à sinalização tátil. De acordo com a ABNT, nas normas relativas ao mobiliário urbano, já citadas anteriormente (NBR9050), entende-se por Desenho Universal um conceito de arquitetura mais humanitário, que vise atender às necessidades do homem e suas diversidades. Ele é composto por sete princípios, adotados mundialmente para questões de acessibilidade. São eles:

- a) *Equidade* - ambiente que possa ser utilizado por todos, independentemente de idade ou lesões. Segundo a norma, “[...] para ter o uso equitativo deve-se: propiciar o mesmo significado de uso para todos; eliminar uma possível segregação e estigmatização; promover o uso com privacidade, segurança e conforto, sem deixar de ser um ambiente atraente ao usuário” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- b) *Flexibilidade* – diferentes possibilidades de uso, atendendo às habilidades e preferências das pessoas. “Para tal, devem-se oferecer diferentes maneiras de uso, possibilitar o uso para destros e canhotos, facilitar a precisão e destreza do usuário e possibilitar o uso de pessoas com diferentes tempos de reação a estímulos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- c) *Uso simples e intuitivo* – a característica do ambiente de oferecer uso facilitado, que não demande habilidades muito específicas ou concentração exagerada.
- d) *Informação de fácil percepção* – variedade de meios de transmissão das informações, maximizando o alcance a todas as pessoas e suas habilidades.
- e) *Tolerância ao erro*: possibilidade de minimizar os riscos e consequências do uso do ambiente. “Para tal, devem-se agrupar os elementos que apresentam risco, isolando-os ou eliminando-os, empregar avisos de risco ou erro, fornecer opções de minimizar as falhas e evitar ações inconscientes em tarefas que requeiram vigilância” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- f) *Baixo esforço físico*: ambiente que permita sua utilização confortável sem que seja necessário muito esforço físico e fadiga.

- g) *Dimensão e espaço para aproximação e uso*: ambiente que tenha possibilidade de aproximação e uso que independam os tipos de corpos.

Ao observarmos os quesitos presentes na norma para que se exista a implantação do conceito de Desenho Universal, vemos que o conceito não se restringe apenas a existência de uma rampa de acesso ou portas largas. Ele demanda de um pensamento prévio e, logicamente, adaptação em toda a estrutura do local, sendo, portanto, bem complexo. Na pesquisa realizada, esquematizada no gráfico 1, cerca de 31% das respostas indicaram a existência de Desenho Universal nas instituições. Número razoável, porém, ainda insuficiente para atender às pessoas com deficiência (ainda mais se lembradas as metas do PNC, de 100% dos locais acessíveis até o ano de 2020).

O Desenho Universal é considerado a estrutura básica de acessibilidade, apesar de que, “[...] no que tange especificamente ao museu, a educação de pessoas com deficiência em seus espaços vai muito além das convenções que nos levaram ao desenho universal e à adaptação dos espaços físicos” (CRUZ, 2017, p.2). Por ser, ainda, visto como estrutura básica, podemos exaltar sua importância (não excluindo a importância das outras estruturas) e observar que 69% dos locais não possuem nem a estrutura mínima de acessibilidade, o que, em conjunto com os dados de acessibilidade comunicacional, indica grande impotência desses ambientes em incluir pessoas com deficiência.

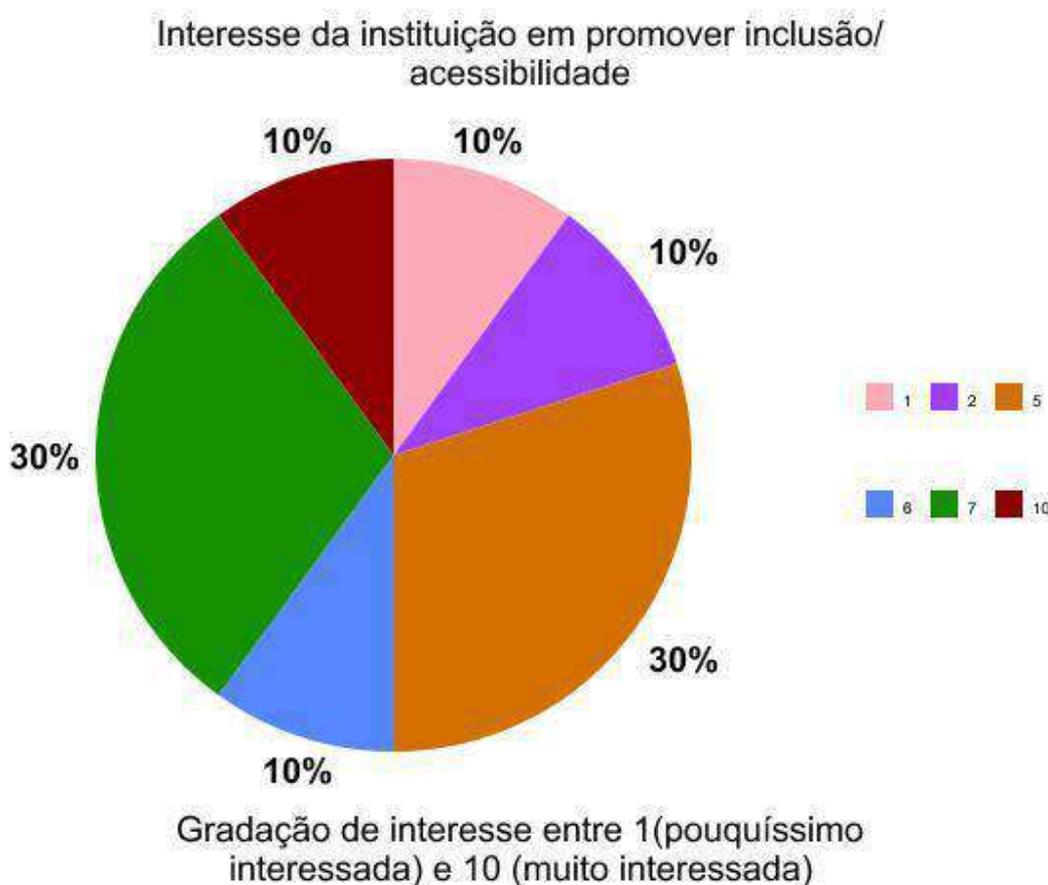
Somado a isso, apenas 6% afirmaram a existência de sinalização tátil no ambiente, ainda que a sinalização seja extremamente importante para a locomoção e autonomia de pessoas com deficiência visual, visto que ela serve para evitar acidentes, situações perigosas ou constrangimentos. Ela auxilia para que as pessoas com deficiência visual caminhem sozinhas.

Segundo dados do IBGE, de 2010, a região nordeste possui 4,1% de sua população com alguma deficiência visual. Essa parcela da população fica desprovida da autonomia de caminhar de maneira mais segura por esses ambientes que deixam de possuir a sinalização tátil, o que pode resultar na ausência dessas pessoas desses locais. Além da sinalização podotátil¹¹, a sinalização tátil envolve todos os elementos

¹¹ Sinalização tátil no chão, para guiar pessoas com deficiência visual em relação ao trajeto/ambientação do espaço, saídas, obstáculos, limites de passagem etc.

escritos que deveriam ser sinalizados em Braille, enquadrando-se no âmbito comunicacional e estrutural.

Ainda no que se refere à sinalização, lembremos das normas que embasam essas ações, que utilizam o princípio dos dois sentidos. Um ambiente que possui apenas a sinalização visual, por exemplo, encontra-se fora das normas técnicas para mobiliário urbano. A sinalização tem ligação próxima com a recepção oferecida pelas pessoas nesses locais, o que é consequência direta da formação específica desse profissional. Dos entrevistados, apenas 1,96% possuem formação em Braille e o mesmo número se repete na presença de formação em a-d. Conhecimentos específicos em LIBRAS já somam percentual mais expressivo, com presença na formação de 17,65% dos entrevistados, mesmo as licenciaturas tendo como obrigatória disciplina de LIBRAS (introdução).



A segunda etapa do formulário buscou reunir informações sobre como o entrevistado avalia o interesse de órgãos específicos em promover ações de inclusão/acessibilidade, demonstrando a visão dessas pessoas sobre o cenário atual acerca da temática. Ao avaliar o interesse da instituição em promover acessibilidade

(aqui entendamos instituição como um todo, gestão e funcionários), os números estiveram bem divididos, sendo as maiorias (30% cada) das respostas que elencaram os números 5 e 7, numa escala¹² de 1 a 10. São respostas que revelam sentimento esperançoso, uma vez que, se há o interesse da instituição em promover essas ações, o obstáculo da barreira atitudinal já se encontra em declínio.

Em concordância, a maioria dos entrevistados avaliou positivamente o acolhimento da instituição para pessoas com deficiência: 70% elencaram o número 7, o que indica certa discordância se observarmos os dados de equipamentos de inclusão e acessibilidade descritos anteriormente, que eram poucos nas instituições. Logo, sem equipamentos de acessibilidade/inclusão, o atendimento prestado à pessoa com deficiência tornar-se-ia insatisfatório.



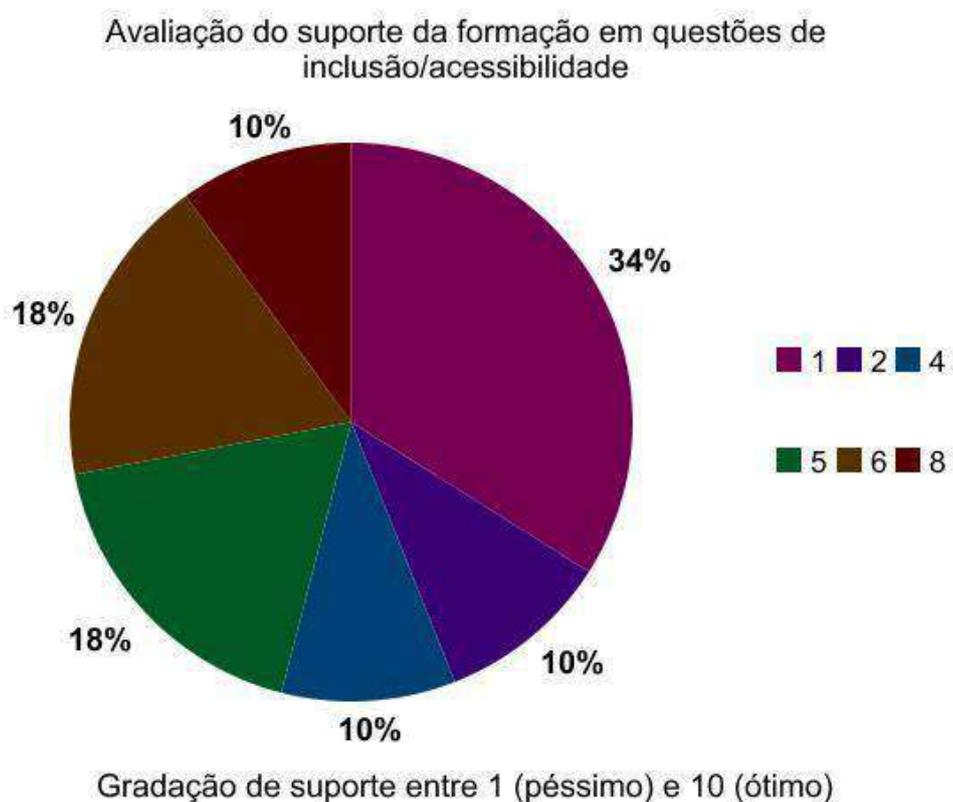
Em contrapartida, a avaliação média do interesse do estado/município em promover inclusão/acessibilidade foi 3.5 na escala de 1 a 10, ou seja, uma nota muito baixa. Analisando as ações municipais acerca da acessibilidade podemos mencionar a legislação municipal sobre o tema. Recife possui mais de 20 leis que tratam da acessibilidade. Dentre elas, a mais abrangente é a Lei Ordinária nº 17.199/2006, que institui a política municipal de inclusão. Nela são elencadas estratégias e ações que

¹² Gradação de interesse entre 1 (pouquíssimo interessada) e 10 (muito interessada).

devem ser cumpridas para que o município realize a inclusão. No âmbito estadual, algumas leis também regulamentam ações de acessibilidade, como a Lei nº 12.657, que institui o CONED – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de Pernambuco, que se define por um

espaço democrático, de natureza colegiada, deliberativa e permanente, que tem dentre suas atribuições propor, elaborar, acompanhar e fiscalizar legislações, planos, programas e políticas públicas, visando a garantia de direitos e a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social (BRASIL, 2004).

Por fim, os entrevistados analisaram o suporte de sua formação superior em relação a essas questões e 34% estabeleceram a nota 1. A média geral desse suporte foi de 3.6. Isso traz a reflexão sobre os educadores, de maneira geral, que não se sentem preparados, por não terem uma base consistente de sua formação para lidar com essas questões. Isso se relaciona diretamente à educação na escola, quando um professor se recusa a atender um aluno com deficiência, ou a lugares que justificam a falta de atendimento pela escassez de profissionais disponíveis no mercado.



Essas ideias continuam estabelecendo e reforçando as barreiras que impedem a inclusão, uma vez que, esses profissionais, como responsáveis por parte considerável

da formação dos indivíduos (no caso da Licenciatura em Artes Visuais), e não têm aptidão para esses conceitos, conseqüentemente, não irão repassar esses conhecimentos, que são fundamentais para a mudança da concepção social em torno da deficiência.

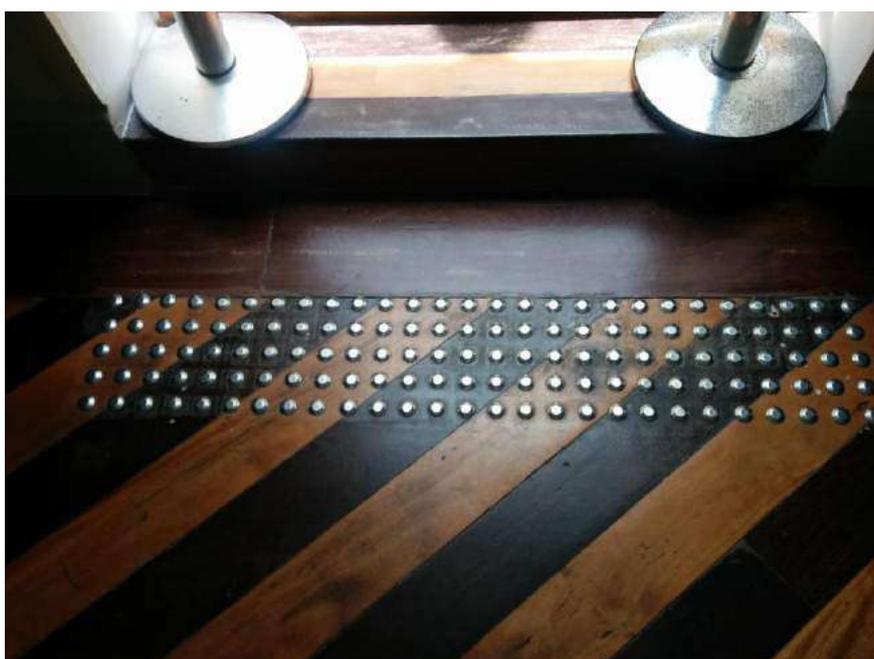
2.2 ASPECTOS OBSERVADOS EM LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE

A segunda parte da pesquisa buscou observar como esses lugares oferecem a receptividade às pessoas com deficiência através da acessibilidade. A observação foi sistematizada em uma lista de critérios que estariam ou não presentes nos locais, de forma visível, ou seja, não foi questionado nada aos funcionários dos locais sobre os critérios que a pesquisa queria elencar. A observação foi executada dessa forma visando criar um panorama de como esses locais praticam a inclusão, logo num primeiro momento, pois, se existem os equipamentos de acessibilidade sem que haja a sinalização, o público em geral também teria desconhecimento dessas ações e estas, logo, teriam utilidade reduzida.

Foram observadas dez instituições culturais no Recife, que tinham configurações diferenciadas: a maioria foram instituições que dependem de financiamento público, outras são locais de iniciativa privada ou independente. Desses locais, foram observados os locais presentes na pesquisa do formulário e também alguns espaços configurados como galerias de arte, já que esses lugares estiveram menos presentes na pesquisa através dos formulários. Foram elencados doze critérios, que serão discutidos a partir da porcentagem de existência nos locais observados e que podem ser conferidos nos apêndices desse trabalho. Os critérios foram estabelecidos relacionados à primeira parte da pesquisa, realizada através dos formulários, buscando criar conexões. Além disso, são critérios que, em algum momento, aparecem nas normas e sugestões sobre acessibilidade discutidas no capítulo 1.

O fato mais importante é que, dentre os locais, apenas um não fornecia acesso básico, ou seja, um dos preceitos do Desenho Universal, que defino como a existência de possibilidade de entrada no ambiente, configurando-se como rampas, entradas rebaixadas, portas largas e espaços de circulação amplos. Essa informação relaciona-se com o resultado obtido na pesquisa do formulário, onde boa parcela das respostas indicava a existência Desenho Universal no espaço arquitetônico. Nos

lugares com mais de um pavimento, buscou-se a existência de elevador ou plataforma elevatória, que estavam presentes em 62,4% dos locais. Retomo, aqui, o Relatório Mundial da Deficiência, que menciona que possíveis mudanças no espaço arquitetônico podem existir para “melhorar a saúde, evitar incapacidades, e melhorar os resultados finais para as pessoas com deficiência”(ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p.4), ou seja, as ações de melhoria nesses locais influenciam para o aumento da qualidade de vida dessas pessoas e, também por isso, são muito importantes.



**Exemplo de sinalização tátil encontrada em uma galeria de arte de Recife
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018**

Somando-se aos dados físicos, observou-se, também, a existência de equipamentos inclusivos, principalmente em relação à sinalização Podo-Tátil. A quantidade de lugares que a possuem diminuiu em relação ao desenho universal, existindo em 40% dos lugares visitados, assim como a quantidade dos locais com sinalização visual do acesso, que caiu para 20%. Saliento que, para que haja o uso equitativo do local, é necessário que o ambiente, de maneira geral, esteja disponível para todos. Concordo com Dischinger, Bins Ely e Piardi (2012, p.28) quando trazem que, para a existência

da acessibilidade espacial¹³ as informações sobre as ações do local, a segurança, o conforto no deslocamento e os caminhos e rotas existentes devem estar disponíveis prezando-se pela igualdade e independência. Por isso, além do desenho universal, toda a sinalização tátil e sonora (importantes para pessoas com deficiência visual) e a sinalização visual (importantes para pessoas com deficiência auditiva ou física) são importantes para garantir essa independência, uma vez que ela depende “tanto das configurações arquitetônicas e dos suportes informativos adicionais existentes (placas, sinais, letreiros etc.) como das condições dos indivíduos de perceber, processar as informações espaciais, tomar decisões e agir” (DISCHINGER; ELY; PIARDI, 2012, p.29).

Os dados em relação à acessibilidade comunicacional reforçaram a falta de equipamentos inclusivos nesses locais. Legendas em Braile e Áudio-Descrição não estiveram presentes em nenhum dos locais observados. Somente em um local foi observada a existência de mediação em LIBRAS e 30% do total possuem algum material em Braile que não configure legenda das obras. Além disso, apenas 20% possuem materiais sensitivo-táteis e o mesmo número se aplica a existência de legendas em tamanho grande. Isso indica que o acesso ao conteúdo desses locais ainda está insatisfatório.



Exemplo de material tátil encontrado em um museu de Recife

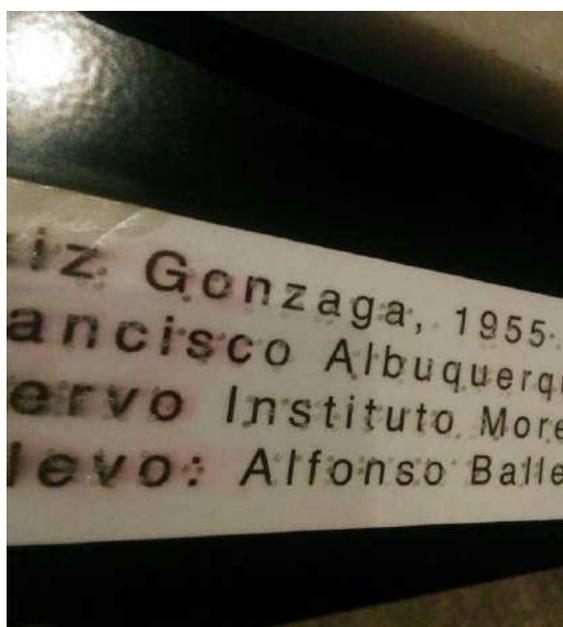
¹³ As autoras trazem como sendo mais do que o simples acesso ao local, fisicamente, mas também a tudo que ele oferece, seus espaços, o trânsito que ele permite.

Fonte: Acervo pessoa da autora, 2018

Relembremos as normas de acessibilidade comunicacional indicadas pela ABNT, a NBR15599, que indica que os locais de atendimento ao público devem ter acessibilidade comunicacional em todos os aspectos, incluindo os quesitos observados na pesquisa, sinalização de acesso, materiais em Braille, tamanhos de textos ampliados. Não existe na legislação trechos que indiquem a fiscalização desses locais, diferente das normas de trânsito, por exemplo.

A ausência desses mecanismos de fiscalização faz com que as normas acabem por tornarem-se recomendações e não obrigatoriedade de fato. Segundo o decreto n^o 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é papel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, a criação de equipamentos para a efetivação das normas de acessibilidade e o controle do atendimento prioritário. Isso indica que temos ao menos dois entes federados que deveriam zelar pelo cumprimento das leis e normas, quando, na prática, isso não acontece.

Vale exaltar, também, os lugares e ações que se destacam na promoção de inclusão e acessibilidade. Dos locais visitados, dois deles possuíam a maior parte dos equipamentos de acesso e alguns dos equipamentos comunicacionais. Além de elevadores, rampas de acesso e sinalização tátil, também possuíam material em Braille, inclusive pequenos releases das obras, maquetes e objetos táteis. O que indica que é possível adaptar o lugar para a inclusão, uma vez que as duas instituições funcionam em prédios históricos que fazem parte do patrimônio regional.



Exemplo de legenda em Braille encontrada em um museu de Recife
Fonte: Acervo pessoa da autora, 2018

De maneira geral, as informações obtidas com os formulários indicaram que os locais pesquisados não estão suficientemente preparados para atender a todos os públicos, o mesmo confirmado com a pesquisa de observação. Isso reflete que a ideia de inclusão e acessibilidade deveria transcender o discurso e a legislação, mas ainda não faz de fato. A ação é o mais importante, a conscientização, a empatia, a atenção e a preocupação com o outro. Há formas de, mesmo sem recursos, melhorar o atendimento prestado pela instituição. No próximo capítulo, trago ideias de como a inclusão pode se estabelecer de forma eficaz, a partir de ações e equipamentos que demandem de recursos ou não.

3 INCLUSÃO E CULTURA: MODOS DE FAZER INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS

O capítulo que segue tem como objetivo discorrer sobre as possibilidades existentes para a implantação de equipamentos de acessibilidade, além de trazer os conceitos atuais existentes e fazer uma breve perspectiva histórica desses equipamentos. Busca, principalmente, servir de apoio básico para o pensar acessibilidade em locais culturais e primeiros caminhos a se considerar.

3.1 PENSAR O/COM OUTRO

Como já dito diversas vezes ao longo desse texto, as barreiras atitudinais são as que mais dificultam a normalização da acessibilidade e da atenção à pessoa com deficiência na sociedade. Sendo assim, devem ser as primeiras a serem superadas, para que, então, as outras também deixem de existir. Essa superação pode começar a acontecer a partir do momento que duas atitudes são feitas: o *Pensar (Pensar o/no Outro)* e o *Perguntar*.

Para que ocorram de forma eficaz, as ações de acessibilidade devem antes passar pelo processo – que deveria ser natural – de pensar nas diversas peculiaridades que as pessoas possam apresentar diante do espaço. Não restringindo esses ideais/adaptações às pessoas com deficiência, mas abrangendo idosos, crianças, mães com bebês, etc. O ambiente expositivo/ de ações artísticas deve ser

frequentável/ adaptável/ acolhedor para todas as pessoas e, para que isso aconteça, é fundamental pensar nessas necessidades que existem e devem ser atendidas.

Como pensar, portanto, nas necessidades que devemos atender, mesmo não estando, necessariamente, incluídos nessas peculiaridades? Um dos erros possíveis de se ocorrer quando da construção de um projeto de acessibilidade, de uma adaptação no espaço ou até mesmo de uma formação educativa, é a ausência das vozes que sofrem e são afetadas pelas barreiras instituídas socialmente. Ou seja, perguntar e fazer-se ouvir as pessoas com deficiência, principalmente, antes de conversar e debater sobre o tema nas instituições e locais expositivos. A importância dessa escuta torna-se óbvia, pois, ao não vivenciar esses obstáculos, não teremos ideias concretas de como isso reverbera e como atender a essas necessidades. Isso explica o lema sobre as deficiências: “*Nada sobre nós, sem nós*”, trazido por Romeu Sasaki, nas palavras de Tom Shakespeare numa palestra em 2001:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (SASSAKI, 2007, p. 1).

Sendo assim, ao juntar esse conhecimento que vem do Outro, com o pensar e o ouvir, as barreiras atitudinais vão se dissolvendo e abrindo espaço para que a sociedade realize, de fato, a inclusão dessas pessoas. Após esse processo, os instrumentos utilizados são os mais diversos, desde adaptações “mais simples” que podem ser realizadas sem muito esforço ou recursos¹⁴ até reformas estruturais, obtenção de equipamentos, etc.

Nesse processo, é imprescindível que haja a valorização das diferenças e a superação da cultura da invalidez. É necessário empatia entre todos os funcionários do local, para então, realizar um diagnóstico do ambiente e, posteriormente, a adaptação necessária.

É muito importante estabelecer a comunicação. Perguntar às pessoas com deficiência suas necessidades, dirigir-se diretamente a elas e não ao acompanhante, caso

¹⁴Como é o caso, por exemplo, de ser trabalhar um educativo que pense materiais didáticos adaptados ou que se disponha a perguntar às pessoas com deficiência como gostariam da mediação, se dispõem à atenção específica, a conversar, etc.

presente. Falar pausadamente com pessoas com deficiência auditiva, oferecer o ombro para pessoas com deficiência visual e sempre lembrar que é outro ser humano, possui seu espaço, integridade e privacidade.

As adaptações não se limitam ao espaço físico e formação específica. Também incluem uma série de ações e atitudes cotidianas, como algumas mencionadas acima, que caracterizam a nossa relação/interação com as deficiências e as pessoas que sofrem com as barreiras sociais. A ideia de inclusão requer equidade de oportunidades e não igualdade. Somente através disso poderemos mudar as concepções passadas sobre a diversidade entre as pessoas. Acessibilidade é um direito do ser humano.

3.2. EQUIPAMENTOS E AÇÕES PROMOTORAS DE ACESSIBILIDADE

Atualmente, vários são os mecanismos auxiliares à promoção de inclusão que podem e devem existir nos espaços culturais. Trago alguns deles, esquematizados da seguinte maneira: Áudio-Descrição; LIBRAS; e Material Didático adaptado, que inclui a importância da atenção e métodos avaliativos inclusivos.

3.2.1 Áudio-Descrição e Acessibilidade Tátil

A Áudio-Descrição (a-d) é um processo de tradução, transformação, descrição ou adaptação de imagens para texto, que posteriormente far-se-á através da leitura para pessoas com deficiência visual. Etimologicamente, *descrição*, do latim *descriptum*, significa o ato de *descrever* que, por sua vez, traz as noções de “[...] representar (alguém, algo ou a si mesmo), por escrito ou oralmente, no seu todo ou em detalhes” (HOUAIS, 2001). A a-d representa, portanto, o processo de passagem de imagens visuais para imagens mentais audíveis, que contribuirão para a construção mental da imagem, feita pelas pessoas que a escutarem. Ela constitui um dos equipamentos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, podendo aplicar-se a imagens estáticas ou dinâmicas¹⁵. Segundo Nóbrega (2012) a-d é um tipo de tradução intersemiótica, conceito trazido pela autora através do linguista Roman Jakobson (1896 - 1982), que define esse tipo de tradução como a passagem de signos não

¹⁵ Imagens estáticas seriam as imagens fixas, como fotografias, esculturas, arquitetura, pinturas, etc. enquanto as imagens dinâmicas relacionam-se a peças de teatro, dança, filmes e outras apresentações, que constituem movimento em relação ao tempo.

verbais¹⁶ para signos verbais. Portanto, a-d descreve o que é visto, sem interferência do tradutor/descritor, de forma a tornar a descrição o mais próximo possível da compreensão da imagem. Ela

essencialmente utiliza a descrição em palavras como nutriente para a imaginação criadora do sujeito, usuário e espectador do evento visual. Uma técnica cujo propósito fundamental é a comunicação. Ou seja, tornar comum aos outros uma dada informação. Nesse caso, prioritariamente, a informação advinda das imagens. (NÓBREGA, 2012, p.86).

A estrutura da a-d divide-se em dois momentos: as notas proemias e a áudio-descrição propriamente dita. As notas proemias são a contextualização do objeto descrito, por exemplo, em uma obra de arte, noções sobre o artista, época de produção da obra, etc., são informações necessárias para o entendimento contextualizado da imagem. Logo após vem a descrição da imagem. Essa descrição visa o ato, segundo Nóbrega, de “transformar imagens em palavras por meio da locução descritiva, clara e objetiva, cujo pilar norteador da técnica é ‘descreva o que você vê’, sem inferências pessoais, nem censura de informações relevantes para a o entendimento da obra” (NÓBREGA, 2012, p.75).

Como exemplo, trago a áudio-descrição, feita por Ewerton Luis da Silva, de uma das obras de Marcelo Barbosa, parte da exposição *Recife: História e Coração*, realizada na Biblioteca Central da UFPE, sob organização do NACE (Núcleo de Acessibilidade da UFPE), para a ocasião da inauguração oficial do núcleo, em março de 2018.

Audio-descritor: Ewerton Luis da Silva

Obra: Vista atual do Marco Zero – Marcelo Barbosa

Notas proemias: A Praça Rio Branco fica próxima ao Porto do Recife e abriga o Marco Zero da cidade do Recife. É deste marco que são feitas todas as medidas oficiais de distâncias rodoviárias locais. O norte da praça é banhado pelo estuário do porto do Recife, formado pelo Rio Capibaribe

Audiodescrição: Pintura colorida da Praça do Marco Zero, vista de forma panorâmica, do outro lado da margem. Acima, o céu em tons de azul-claro é refletido na coloração do mar, abaixo da praça em perspectiva mais próxima. À extrema esquerda, o Edifício Nassau, com 11 andares intercalados entre o preto da fachada e o azul escuro das janelas, repartidas por divisórias brancas. Ao lado, o edifício da Avenida Rio Branco, onde vemos a fachada central e lateral em tons de branco, com 3 andares preenchidos por vitrais escuros nas janelas. No topo da fachada central um mirante. Uma árvore de folhas verdes cobre parte da fachada lateral. Ao lado o prédio da Associação

¹⁶ Linguagem não verbal: através de aspectos visuais e sonoros. Linguagem verbal: composta por palavras.

Comercial de Pernambuco, com sua fachada central em amarelo-creme, e a fachada lateral com a coloração mais clara. No térreo da fachada central, sua entrada larga de bordas vermelhas está aberta. Acima da entrada, uma janela Seus 3 andares são preenchidos por 12 janelas laterais e 15 janelas centrais, ambas escuras, com uma divisória branca em cada janela. Acima do prédio, 3 cúpulas com a cor cinza ocupam as extremidades das fachadas. À direita, o edifício-sede da Caixa Cultural Recife, com coloração amarela em suas fachadas frontal e lateral de seus 3 andares. 4 janelas brancas em cada andar da fachada lateral são contornadas por divisórias vermelhas. Acima do prédio, duas cúpulas cinza ocupam as extremidades da fachada central.

Como podemos ver na imagem a seguir, a descrição faz uma síntese da obra em seus detalhes, como a descrição da quantidade de janelas e andares dos prédios, mesmo que estes não estejam em primeiro plano na obra. Além disso, todas as cores e suas variações/gradações, a visão que existe no quadro, nesse caso a panorâmica, além da referência aos nomes dos prédios, visto que é uma pintura de reprodução de uma vista/paisagem reconhecida da cidade. Todos esses aspectos contribuem para a construção mental da imagem, mas sem interferir em sua interpretação ou significação, tanto da que existe por parte do artista quando da que perpassa o áudio-descritores.



Vista Atual do Marco Zero
Marcelo Babosa
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

A a-d pode, então, estar disponível como parte da mediação (quando o mediador realiza a áudio-descrição) ou vir de forma mais impessoal, através de fones de ouvido ou textos sinalizados em braile nas paredes ou locais expositivos (como mostrado na imagem abaixo). Além da a-d, outro equipamento de inclusão comunicacional para pessoas com deficiência visual é o uso do braile em legendas e textos informativos das exposições. Esse recurso pode ser incorporado na estrutura da expografia do local, como indica a imagem acima (a legenda em braile abaixo da legenda escrita convencional), ou ser algo a parte, como um material entregue às pessoas, como um guia de visitação ou algo do tipo.

Esse tipo de sinalização permite que a pessoa com deficiência visual tenha maior autonomia ao relacionar-se com o espaço e com as obras presentes da exposição.



Exemplo de legenda/descrição em braile de uma escultura encontrada em museu de Recife
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

Os roteiros da a-d devem ser produzidos por pessoas formadas e que tenham os conhecimentos específicos necessários. A leitura/ execução da áudio-descrição não demanda tanto domínio técnico, mas exige alguns cuidados em relação à sua prática: leitura devagar, pausada e boa dicção. Lembrando que, como visa a construção da imagem mental, a a-d não pode ser executada de forma muito rápida. Além disso, ela

deve focar somente nos aspectos visuais da imagem, não devendo interferir em sua interpretação e nem englobar aspectos percebíveis. O quadro abaixo traz algumas noções acerca da construção do projeto de a-d de uma imagem:

Item	Informações a constar	Metodologia
Notas proemias	Contextualização do autor da obra, período histórico, algum monumento e/ou figura história que esteja retratado na pintura ou alguma explicação técnica que não se encaixe na descrição.	Pesquisa anterior sobre o contexto da obra e autor.
Áudio-descrição	Descrição dos elementos visíveis, a considerar: cor, e gradações de cor, noções de localização e espaço, formas, ângulo, enquadramento, iluminação, planos, tamanho, descrição física de pessoas, fundos, cenários, tipo de pincelada etc.	Análise visual da imagem, que demanda conhecimentos técnicos específicos de composição, cores, localização e caracterização de informações visuais.

Outro tipo de adaptação tátil em relação a obras de arte é a existência de reproduções das imagens em relevos, que, apesar de soar muito complicado, pode ser executado pela equipe do educativo do museu ou galeria, através da sobreposição de um acetato transparente em uma reprodução da imagem e, posteriormente, coberta com cola quente, cola de isopor, tinta de relevo, tinta *Puff*, enfim, existem várias possibilidades.



Exemplo de tinta *Puff*

Fonte: <http://www.maternarparasempre.com.br>

3.2.2 LIBRAS e Acessibilidade Comunicacional

Na acessibilidade em relação às pessoas com deficiência auditiva ou baixa audição, um dos equipamentos de inclusão é o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A língua foi reconhecida como meio de comunicação em 2002, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril, que a define como: “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Ela constitui um conjunto de estruturas gestuais e de expressão, que são utilizadas como forma de comunicação para pessoas com deficiência auditiva, sendo, assim, seu principal veículo de interação com as outras pessoas, surdas ou ouvintes.

A LIBRAS é extremamente importante tanto para a comunicação como para o desenvolvimento dessas pessoas e, por isso, deve ser praticada e ensinada em escolas e instituições educacionais, inclusive para ouvintes. Concordo com Uzan, et.al (2008, p.3) quando traz que

os surdos são dotados de linguagem, assim como todos o são, precisando apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente, para ativar seu potencial linguístico e, conseqüentemente, os outros potenciais, podendo assim atuar na sociedade como cidadãos. Eles possuem o potencial, faltalhes o meio, e a Língua Brasileira de Sinais é o principal meio que se lhes apresenta para esse processo ganhar impulso (UZAN, et. al., 2008, p.3)

Ela pode ser incluída como equipamento de acessibilidade na mediação proposta pelo museu e no atendimento às pessoas com deficiência, além de ser utilizadas nos materiais didáticos adaptados, sobre os quais falo abaixo.

3.2.3 Materiais Didáticos Adaptados

Os materiais adaptados são o instrumento mais acessível para implantação nas instituições, uma vez que não demanda muitos recursos e pode ser facilmente executado pelos mediadores com o auxílio de pesquisas existentes sobre a temática. Eles incluem todos os materiais que podem ser comprados, mas que também

funcionam muito bem se confeccionados pelos próprios educadores e que permitem a exploração de mais de um sentido.

O arte/educador¹⁷ tem inúmeras possibilidades de adaptação de materiais para incluir pessoas com deficiência, inclusive usando dos conceitos e temáticas do universo das artes. Os materiais que trago esquematizados inicialmente foram analisados e demonstrados em uma oficina de material adaptado para pessoas com deficiência visual. Posteriormente, trago também possibilidades de construção de materiais que atendam às especificidades de outras deficiências.

Os materiais adaptados para alunos com deficiência visual são, principalmente, a reprodução de alguns elementos visuais em texturas táteis, com o uso de recursos audíveis e sensitivos. Através disso, podem-se reproduzir obras de arte, elementos de química e física, mapas e outros conteúdos. O objeto pode ser feito pelo próprio professor, com materiais fáceis como papéis, superfícies, e linhas com texturas diferentes: papel cartão, camurça, lixa, papel laminado, plástico bolha, tecidos de diferentes texturas, lã, linha de diferentes espessuras, miçangas diferentes e materiais recicláveis (latinhas, potes, etc.). Pode-se usar, inclusive, materiais que produzam som (potes com miçangas ou arroz, chocalhos, sementes...). Pode ser muito construtivo o uso de objetos que permitam a exploração de mais de um sentido.

Pode-se fazer a reprodução de imagens em texturas sensíveis também através de cortes em madeira (como na imagem abaixo) e colas e tintas com texturas em relevo.



¹⁷ O presente capítulo é parte do texto: *Arte/educação e a formação de pessoas com deficiência*, apresentado no II CIAMI – Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão. Paraíba, 2018.

Exemplo de reprodução tátil de uma fotografia
Fonte: www.radiouniversitariafm.com.br

As aulas de arte podem, além de trazer reproduções de obras, permitir o toque e a exploração dos materiais pelos estudantes. Isso, além de contribuir para o desenvolvimento motor, também auxilia na compreensão do processo criativo de uma obra, das técnicas e estilos artísticos. As produções podem ser feitas com o uso de tintas com texturas mais pesadas, como a tinta óleo, ou tintas-relevo, como a tinta Puff, permitindo a criação de um volume que posteriormente possa ser tocado por alunos com deficiência visual para compreensão da imagem.

Além disso, é importante incluir nessa adaptação pessoas com visão reduzida, ao aumentar o tamanho de textos e utilizar de contraste maior para a escrita e leitura (preto e branco). Deve-se, também, atentar-se para a interferência de sons na sala de aula, que podem atrapalhar na concentração e atenção dos alunos com deficiência visual ou baixa audição.

Já os materiais adaptados para estudantes com deficiência auditiva, devem utilizar-se dos recursos visuais em suas adaptações. A vídeo-arte é um dos suportes interessantes para fazer adaptações através de legendas ou tradução em LIBRAS. O uso da LIBRAS nessa adaptação é fundamental para alunos que já saibam a língua, que deve ser usada em conjunto com a escrita de palavras. São várias possibilidades de construção. Alfabeto, números e outros que incluam as figuras dos gestos correspondentes em LIBRAS, jogos visuais, como jogo da memória, enfim, a LIBRAS é um suporte fundamental para a adaptação de materiais para estudantes com deficiência auditiva.

Outras adaptações podem ser feitas para atenderem a outras necessidades específicas, como o uso de apoios de mesa, colete de sustentação de tronco, materiais adaptados como tesouras e lápis, aula-performance e dança.

Devem-se considerar alguns critérios antes da construção do material adaptado. São eles: a viabilidade de manuseio (os materiais devem ser de fácil manuseio pelos estudantes); a fiel aproximação ao modelo original (não devem existir distorções em relação à imagem original); no caso de materiais adaptados para deficiência visual, não devem existir elementos distrativos, meramente ilustrativos ou enfeites, para que

não se perca o objetivo de compreensão principal e também deve existir a delimitação do espaço no material; e, por fim, abarcar informações completas no material: legendas, títulos, etc.

3.2.3.1 Acompanhamento específico – a importância da atenção

Apesar de a pesquisa focar a coleta de dados em espaços expositivos, é importante trazer a relação entre a Arte, Arte/educação e a adaptação e inclusão de pessoas com deficiência. Nesse subtópico, trago alguns conceitos em relação ao acompanhamento específico e no próximo, sobre avaliação na perspectiva da inclusão. Os dois conceitos podem ser aplicados tanto em relação ao educativo nos espaços expositivos quanto nas relações dentro de espaços formais e não-formais de ensino.

Uma das “adaptações” mais importantes para a real inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educativo é a disponibilidade do educador de oferecer um acompanhamento mais próximo e específico a esse estudante. Esse acompanhamento liga-se a uma das barreiras que mais dificulta a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade: a barreira atitudinal. Isso porque, as atitudes⁴ são o principal obstáculo à transformação do pensamento e, conseqüentemente, das ações em relação à deficiência. Isso se transforma num efeito dominó que influencia diretamente na legislação, na formação de professores (ou ausência de formação específica) e na forma como as pessoas com deficiência são vistas no corpo social.

Um tratamento especializado demanda uma formação também especializada sobre o campo de acessibilidade e inclusão e traz conceitos de como o educador deve lidar com as diferenças dentro e fora da sala de aula ou escola. A potencialização da aprendizagem do estudante é intensificada quando em contato com um atendimento mais próximo, sensível e que atenda às suas necessidades. A partir dele, algumas barreiras existentes no currículo escolar ou na dinâmica da sala de aula podem ser minimizadas, além de interferir diretamente no desenvolvimento do estudante e na sua autonomia, pois o “o atendimento educacional especializado, na construção do conhecimento toca em questões subjetivas para o aluno, o que fatalmente acarretará conseqüências no seu desenvolvimento global” (BATISTA, 2006, p. 25).

A arte, nesse processo de acompanhamento, torna-se importante veículo de comunicação entre educador e estudante. Através da expressão e do modo como o estudante se expressa o professor pode ter noções de como aproximar-se desse aluno e do seu contexto de vida. Isso é evidente a partir das produções feitas, o que ele retrata, como ele usa os materiais e as cores, quais elementos se repetem, quais estariam ausentes. Estudos da psicologia auxiliam nessas representações, ligando-se também à arte terapia, já mencionada anteriormente.

O acompanhamento desse estudante não fica, no entanto, somente a cargo dos educadores, mas de toda a comunidade escolar, pais e comunidade. Outros alunos e funcionários da escola também precisam de formação especializada para atendimento a pessoas com deficiência, visando tornar a permanência desse aluno na escola prazerosa e a aprendizagem significativa. Portanto, segundo Batista (2006, p.27), essa formação inclui elementos além da simples execução, tais como planejamento, a escolha das ações, atividades e constante avaliação, “que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita.”



Exemplo de obra tátil.

Fonte: BBC.

A arte/educação tem papel importante nesse acompanhamento e, tomando mão da interdisciplinaridade, o atendimento especializado torna-se ainda mais potente. Através da arte, algo que talvez não tenha espaço de ocorrer em outras áreas, o estudante pode expressar-se e exercitar sua percepção, reflexão, motricidade e sensibilidade. O uso da arte na perspectiva da inclusão, portanto, deve ser integrada e relacionada, conforme Anversa (2012, p.138), “aos processos que envolvem a cognição, o pensamento, as articulações, os significados, as associações, as

relações, as comparações, as abstrações, enfim, tudo o que conduza à atitude de construção de conhecimento”.

3.2.3.2 Instrumentos de avaliação inclusivos

A avaliação é uma das etapas cruciais para que o educador tenha o retorno sobre a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ocorrer, portanto, durante todo processo educativo e tomar mão de uma variedade de instrumentos que atendam às diferentes formas de expressão. Uma escola e um educador que buscam pela inclusão utilizam de formas de avaliação diferenciadas das consideradas tradicionais. Segundo Sasaki (2017), elas devem ocorrer continuamente e ao mesmo tempo do processo de aprendizagem, terem formas diversas, permitirem que o professor tenha um feedback do processo de ensino e manter os alunos conectados durante seu andamento.

Toda a dinâmica da aula e do espaço-tempo do ensino-aprendizagem são modificados quando a avaliação se torna contínua e inclusiva, porque as especificidades dos estudantes são consideradas pelo educador no momento de avaliar. Existe uma preocupação além do “transmitir conteúdos” e a consideração da existência de múltiplas inteligências, o que evidencia, portanto, diferentes tipos de aprendizagem e conseqüentemente, diferentes formas de avaliação.

As adaptações que podem existir para que haja uma avaliação inclusiva são simples e baseadas, principalmente, no princípio da escolha e da diversidade. O processo de ensino-aprendizagem que se preocupa com a aprendizagem significa provavelmente oferece subsídios para que os estudantes tenham conhecimento de como aprendem e, logo, de como gostariam de ser avaliados. Esse princípio tem a colaboração como eixo principal, em que a aula e a responsabilidade de aprender e ensinar não decaem somente aos cuidados do educador, mas do aluno, dos outros funcionários da escola, dos pais etc.

Dentro desse aspecto de escolha e da presença de vários tipos de avaliação, também podemos encaixar alguns conceitos ditos anteriormente de atendimento especializado, para que a avaliação seja ainda mais democrática e abrangente para pessoas com deficiência. Esse atendimento pode acontecer de várias formas, desde o auxílio direto na avaliação desse estudante até a execução de um instrumento específico que atenda às suas potencialidades e dificuldades. Sobre esse

atendimento mais “assistencialista”, Perrenoud (1999) traz a ideia de que o “ajudar” na avaliação do estudante nem sempre é ruim. Para ele,

auxiliar um aluno a terminar uma tarefa não é certamente, em si, um obstáculo à aprendizagem. Tudo depende da natureza do auxílio prestado. [...] Ele auxilia o sujeito a progredir em sua tarefa, sem substituí-lo, retransmitindo-lhe informações que poderão ser usadas para organizar sua própria progressão (PERRENOUD, 1999, p.85).

O que traz a ideia de uma avaliação que não sirva simplesmente aos quesitos avaliativos exigidos pela escola, que vise somente “medir” o alcance dos conteúdos, mas que esteja presente no projeto de construção da aprendizagem, o que entendemos com avaliação formativa. “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Servindo à inclusão, esse tipo de avaliação oferece e permite subsídios necessários ao alcance por todas as pessoas participantes do processo, que tenham ou não alguma deficiência ou algum obstáculo à sua compreensão e adequação aos formatos avaliativos tradicionais. Além disso, as avaliações também podem ser inclusivas em relação estrutural, com tamanho de letra diferenciado, provas escritas em braile e outros mecanismos avaliativos adaptados.

No âmbito das artes visuais, alguns meios de avaliação permitem essa formação e trazem, em sua essência, mais liberdade para que haja uma adaptação específica às pessoas com deficiência. É o caso dos portfólios, cadernos de artista, releituras de obras, mapas conceituais entre outros. A avaliação através de portfólio é muito interessante para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas. Essa ideia nasceu através do “portfólio do artista”, que incluía um conjunto de trabalhos. Sendo assim,

O portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo, de sua vida escolar [...]. Trata-se de coleção significativa do trabalho de uma pessoa, que evidencia [...] esforços, progressos e realizações [...]. São

instrumentos de diálogo entre educador e educando, não produzidos ao término de um período para fins de nota, mas elaborados e reelaborados na ação, de modo a possibilitar novas formas de ver e interpretar um problema e agir em sua resolução (DEPESBITERIS, 2009, p.149-150).

Durante a graduação em Artes Visuais, tive a oportunidade de vivenciar um processo de adequação do curso em relação a um estudante com necessidades educacionais específicas. Além da articulação entre os docentes para que as aulas tivessem variedade de suportes (não somente textos ou slides, mas incluir vídeos e outros recursos didáticos), a avaliação, principal obstáculo enfrentado por esse estudante, foi totalmente reformulada para que fosse a escrita de um livro de artista. Esse procedimento permitiu que os professores acompanhassem sua construção do conhecimento e aprendizagem, além de oferecer ao aluno um instrumento avaliativo que se adequava às suas potencialidades e limitações.

Essas possibilidades de avaliação são formas de inclusão que podem ocorrer de forma simples e que terão uma abrangência não somente das necessidades das pessoas com deficiência, mas também serão adequadas a todos os alunos e especificidades dentro do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de equipamentos inclusivos em ambientes culturais parece indicar que, apesar de inúmeros avanços, os ideais acerca da deficiência ainda são permeados pelo preconceito, exclusão e diferenciação social. Os processos educativos têm papel importante nas mudanças das concepções sociais, através dos quais os conhecimentos sobre a necessidade de uma sociedade equitativa e plural são repassados.

No entanto, o fato de alguns lugares possuírem ações voltadas para a inclusão indica, de certa forma, que o imaginário coletivo já passa por processos de transformação, como já passou ao longo da história.

Por ser papel, principalmente, da Educação, os educadores também têm papel fundamental nesse processo de construção. Por isso, a formação específica é imprescindível para o êxito das ideias. As noções acerca de atendimento especializado e adaptações de materiais, assim como as representações que

permeiam a deficiência, são assuntos importantes para a formação dos educadores que, possivelmente, lidarão com essas questões, tanto no âmbito escolar quanto em outras instituições. A Arte e a Arte/Educação têm função de preencher essas lacunas, de aproximar-se desses problemas sociais e de transformá-los em coisas positivas. As pessoas com algum tipo de lesão têm o direito de ir e vir, de ter acesso aos bens públicos, de se relacionar, de se comunicar, como qualquer outro indivíduo. As barreiras impostas dificultam tanto seu estilo de vida quanto sua interação no meio social. As políticas atuais já abarcam e regulamentam boa parte das ações existentes acerca da acessibilidade, no entanto, falha em garantir que os equipamentos existam de maneira eficiente, o que também é papel da população.

Retornando o que mencionei mais acima, o *pensar* e o *ouvir* o Outro são muito importantes em todos esses processos. Os pequenos gestos, a empatia, o colocar-se à disposição, colocar-se no lugar do Outro, pensar além de si.

Somente a promoção de ações que possibilitem o acesso por todos não tornará a sociedade inclusiva. É preciso, antes de tudo, uma mudança no pensamento e nas ações das pessoas, que se revisam constantemente, buscando sempre o bem-estar de todos os envolvidos e o envolvimento dos marginalizados e excluídos.

A sociedade ainda tem muito a se desenvolver em relação à aceitação das diferenças entre os seres e à prática do respeito com o próximo, independente de quem seja. Que os filhos de hoje saibam ouvir as histórias de ontem pensando em melhorar o que o mundo por vir a ser, respeitando, cuidando, zelando pela equidade e igualdade de direitos, de acesso, de convívio no meio social.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. Família e museu de arte: a acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços expositivos. **Palíndromo nº 7/2012** – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais CEART/UDESC. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/viewFile/3343/2406>> Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599: Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva** : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/> Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF, dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, DF, abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.657, de 08 de setembro de 2004b. **Institui o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONED**. Recife, PE, setembro de 2000. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5832&tipo=TEXTTOATUALIZADO>> Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR. **Terminologia adequada para designar as pessoas com deficiência**. Brasília, 19 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer_-_mudanca_da_nomeclatura.pdf> Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. **Institui o Plano Nacional de Cultura. Ministério da Cultura**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>> Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

CARVALHO, RositaEdler. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da Pinacoteca de São Paulo. **Revista do programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. Vol. III, n 6, março/abril de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/14966/10725>> Acesso em: 02 set. 2018.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. **Acessibilidade a Museus**. Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade_a_museu_miolo.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

CORREIA, João Batista Santana. **Plano Nacional de Cultura e Acessibilidade**: a inclusão cultural em museus. 2015. 43 f. Monografia (graduação em Relações Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2015.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000089, 22/09/2016. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>> Acesso em: 03 nov. 2018.

CRUZ, Sara Vasconcelos. Estratégias de mediação para inclusão em museus de Fortaleza. In: Arte & Inclusão em Múltiplos Contextos – **Anais do I Congresso Iberoamericano de Arte, Museus e Inclusão**. João Pessoa. UFPB, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/CIAMI/40497-ESTRATEGIAS-DE-MEDIACAO-PARA-INCLUSAO-EM-MUSEUS-DE-FORTALEZA>>. Acesso em: 07 maio 2018.

DEPESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: Editora SENAC, 2009. PP. 41-182.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A Jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **XXIII Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito** – CONPEDI. UFPB, 2014. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>> Acesso em: 20 out. 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 2007.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; PIARDI, Sonia Maria Demeda Groisman. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: MPSC, 2012. Disponível em: <http://www.mpam.mp.br/attachments/article/5533/manual_acessibilidade_compactado.pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 15 maio 2018.

GZGIK, Maricleide; ARRUDA, Gisele. A importância do ensino da arte na educação especial. III **Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas** – III CONAPE Francisco Beltrão/PR. 2014. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/conape/anais/iii_conape/Arquivos/Artigos/Artigoscompletos/MEDICINA/1.pdf> Acesso em 02 mar. 2018.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm> . Acesso em: 18 jul. 2018.

LIMA, Francisco José de; VIEIRA, Paulo André de Melo; RODRIGUES, EdilesRevorêdo; PASSOS, Simone São Marcos. **Arte, Educação e Inclusão**: orientações para áudio-descrição em museus. 2016. Disponível em: <<http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/10-arte-educacao-e-inclusao-orientacoes-para-audio-descricao-em-museus.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

NEVES, Orlando. **Dicionário de Superstições**. Oficina do Livro: Córdova, Portugal. 2004

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão**: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil. Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12831>> Acesso em: 30 set. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Proenço de. **Plano Nacional de Cultura (Lei nº 12.343/2010)**: perspectivas históricas e constitucionais. Monografia. Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World report on disability**. Tradução: Lexicus Serviços Lingüísticos - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=35BCCDBFEA76897B75992A98CA322361?sequence=4> Acesso em: 30 ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da aprendizagem**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, ErmosonGoes. **A importância da arte na educação inclusiva**. 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-arte-na-educacao-inclusiva/112620>> Acesso em 19 de abril de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância /Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/158430573/SASSAKI-R-terminologia>> Acesso em: 21 nov. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Avaliação inclusiva da aprendizagem**. 2017. Disponível em: <<https://www.portalacesse.com/2017/06/27/avaliacao-inclusiva-da-aprendizagem/>> Acesso em: 8 set. 2018.

TAMIOZZO, Catiele. **Arte/Educação na perspectiva da Inclusão: Desafios Contemporâneos**. Monografia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. UNIJUÍ. Departamento de Humanidades e Educação. Curso de Artes Visuais. Licenciatura. Ijuí - RS, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1616>> Acesso em 02 mar. 2018.

TAVARES, Liliana. 2011. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. In: **Revista Brasileira de Tradução Visual**, vol. 9 Nº. 9. Disponível em <https://www.academia.edu/7021235/Media%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_acessibilidade_comunicacional_para_produtos_culturais> Acesso em: 06 abril 2018.

UZAN, A. J. S., OLIVEIRA, M. T., LEON, R. O. I. A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna no contexto da escola do Ensino Fundamental. XII INIC: **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba. 2008 Disponível em: Acesso em: 03. Jun,2018.

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA

Formulário de pesquisa sobre acessibilidade em locais culturais

Formulário de pesquisa para coletar dados que serão utilizados em uma análise do panorama de acessibilidade e inclusão em locais culturais de Recife, que será utilizado na pesquisa de conclusão de curso "Arte/educação e inclusão: práticas desviantes", de Niara Mackert Pascoal (UFPE - Artes Visuais) e Eduardo Romero (orientador). A pesquisa não identifica instituições nem as pessoas que respondem ao questionário. Ao responder a pesquisa, o indivíduo permite a divulgação dos resultados e conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Questionário direcionado a pessoas que trabalham/ram ou estagiam/ram (estágio não curricular) em locais culturais de Recife - PE a partir de 2017.

1 - Você trabalha/ou em qual tipo de instituição cultural? *

- () Museus (financiamentos municipais, estaduais ou federais)
- () Galeria de arte com financiamento público
- () Galeria de arte com outros tipos de financiamento
- () Outro:

2 - Você possui formação superior (concluída ou em andamento)? *

- () Sim
- () Não

3 - Se a resposta anterior foi "sim", qual sua formação e a instituição em que foi/é realizada?

4 - Quais funções você exerce na instituição cultural em que trabalha/estagia? *

5 - Você possui formação específica em: *

- () LIBRAS
- () Áudio-descrição
- () Escrita/leitura em Braile
- () Não possuo nenhuma formação específica descrita anteriormente
- () Outro:

6 - Na instituição que você trabalha/estagia, você tem conhecimento de pessoas que possuam formação específica em LIBRAS, Audiodescrição e escrita/leitura em braile? *

- () Sim
- () Não

7 - Quais equipamentos de inclusão e acessibilidade para o público você percebe/conhece na instituição em que trabalha/estagia? *

- () Áudio-descrição de imagens
- () Sinalização tátil
- () Desenho Universal e acesso facilitado (rampas, portas largas, elevadores)
- () Mediação em LIBRAS
- () Material didático adaptado
- () Nenhum dos equipamentos descritos anteriormente

() Outro:

8 - Você tem conhecimento de algum programa de inclusão/acessibilidade na instituição em que trabalha/estagia? *

() Sim

() Não

9 - Se a resposta anterior foi "sim", quais conhecimentos você tem sobre esse programa? Se foi "não", você considera importante a existência desse tipo de programa? Porquê? *

10- A instituição possui algum programa de formação em inclusão/acessibilidade? Se sim, você já participou desse programa? *

11 - Como você avaliaria o interesse da instituição em que trabalha/estagia em promover inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssima interessada (1) e Muito interessada (10)

12 - Como você avaliaria o acolhimento da instituição em que trabalha/estagia para pessoas com deficiência? *

Péssimo (1) e Ótimo (10)

13 - Como você avaliaria o suporte de sua formação, caso possua, em questões de inclusão/acessibilidade?

Péssimo suporte (1) e Ótimo suporte (10)

14 - Como você avalia/percebe o interesse do estado e do município em promover inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssimo interessado (1) e Muito interessado (10)

15 - Como você avalia/percebe o interesse do estado e do município em promover/oferecer formação específica em questões de inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssimo interessado (1) e Muito interessado (10)

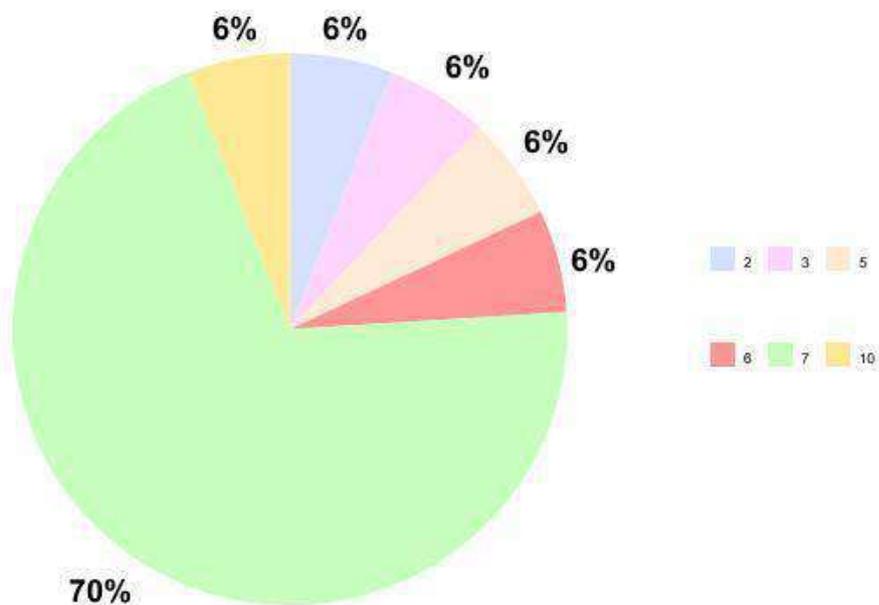
APÊNDICE 2 – QUESITOS OBSERVADOS NOS LOCAIS

Equipamentos observados:

- Acesso ao local físico, rampas etc.
- Elevador
- Portas largas e espaço de circulação razoável
- Altura das obras acessível
- Legendas em tamanho razoável
- Sinalização de acesso
- Legendas em braile
- Algum material em braile
- Áudio-descrição
- Mediação em Libras
- Sinalização podo tátil
- Material sensitivo

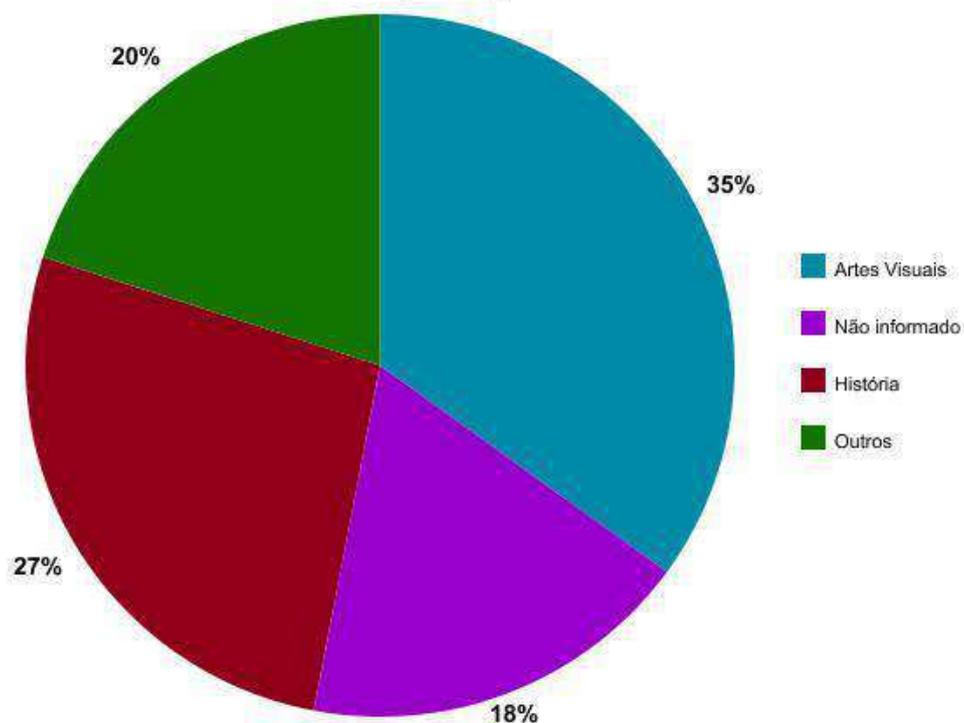
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR FORMULÁRIOS

Avaliação do acolhimento da instituição para pessoas com deficiência

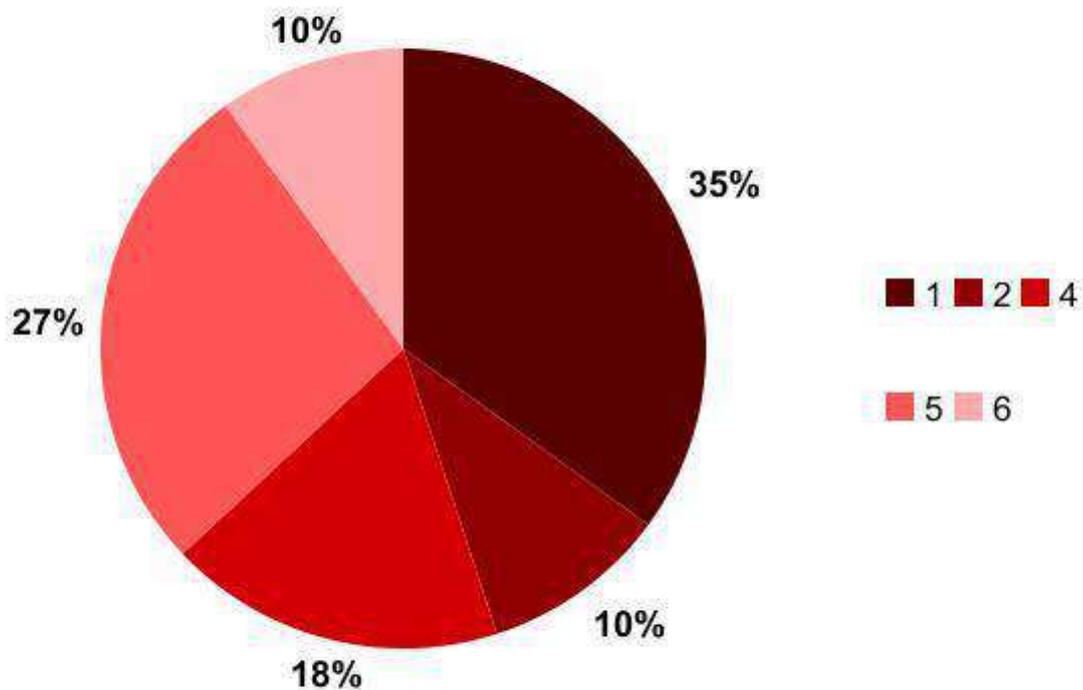


Gradação de acolhimento entre 1 (péssimo) e 10 (ótimo)

Perfil de formação das pessoas entrevistadas

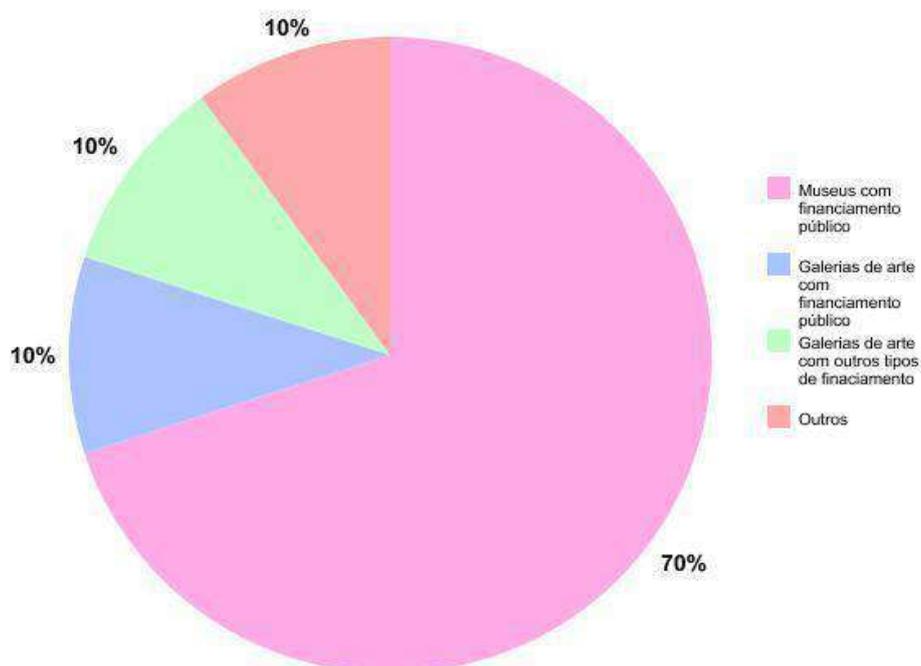


Avaliação do interesse do estado em formação sobre inclusão/acessibilidade



Gradação de interesse entre 1(pouquíssimo interessado) e 10 (muito interessado)

Perfil dos locais presentes na pesquisa



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

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**RECIFE
2018**

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Eduardo Romero Lopes Barbosa.

RECIFE
2018

NIARA MACKERT PASCOAL

**ARTE E INCLUSÃO: UMA NECESSIDADE NOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS E NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Trabalho de conclusão de curso apresentado para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais do Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Romero.

Aprovada em 07/12/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Romero Lopes Barbosa (Orientador) – UFPE

Profa. Dra. Luciana Borre Nunes - UFPE

Prof. Dra. Ana Karina Morais de Lira - UFPE

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo à Marcelo Barbosa, que despertou em mim a necessidade de lutarmos contra as barreiras impostas às pessoas com deficiência e que contribuiu de forma muito presente em parte da minha formação como arte/educadora sensível às diferenças e necessidades das pessoas. Ao NACE (Núcleo de Acessibilidade da UFPE) e à Luciana Borre, que confiaram em minha percepção e capacidade de aprendizagem ao acompanhá-lo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente aos meus pais, por me educarem a sempre seguir meus sonhos e objetivos e que sempre estiveram e estarão ao meu lado, pelo apoio, pelos conselhos e pela presença, mesmo estando distantes. À minha irmã, pela vida inteira estar presente e por me acompanhar durante toda minha formação, me dando apoio e me estimulando a ser cada dia melhor. Agradeço também aos professores do curso, que me ajudaram a trilhar esse caminho inicial. Ao meu orientador, Eduardo Romero, por toda confiança em minha capacidade e na liberdade de estudo e escrita dessa pesquisa. Aos meus colegas de curso e ao amigo João Victor, pelo apoio, preocupação e incentivos à construção desse trabalho. A Leonardo, pela paciência, apoio e pelo tempo dedicados a mim durante a escrita. A meus tios, pelo acolhimento e pela base que deram desde o começo desse curso/jornada e a todas as pessoas que contribuíram para que esse estudo fosse possível.

RESUMO

Nas Artes Visuais, a materialidade, a textura e as sensações são percepções importantes quando em contato com uma obra de arte. Quando um artista produz algo ele não precisa, necessariamente, pensar no alcance dessa obra ao público. Somente quando essa produção chega a algum meio expositivo, como galerias, museus ou exposições independentes, é que se deveria pensar no acesso que a obra vai permitir aos públicos. Por isso, a responsabilidade de oferecer esse acesso passa a ser dos locais expositivos, como por exemplo, museus, galerias e eventos em geral. Por ser a democracia uma das principais características da arte, esse acesso é de extrema importância. Isso se entende pelo amplo alcance que ela pode ter e sua abrangência de públicos. No entanto, assim como em outros âmbitos sociais, algumas práticas atuais não abarcam todas as parcelas da população e podem se tornar inacessíveis a certos grupos de pessoas. É o que ocorre quando um ambiente expositivo, de difusão artística ou de arte educação não oferece instrumentos para que a fruição, o entendimento e o acesso sejam oferecidos a pessoas com deficiência. A presente pesquisa tem por objetivo demonstrar se ocorrem, com que frequência aparecem nesses locais e como se dão os processos de inclusão de pessoas deficientes em alguns ambientes expositivos de Recife. Através de análises de dados coletados por formulários online, direcionados a pessoas que trabalham e/ou estagiam nessas galerias de arte e museus de Recife, busca quantificar as ações de acessibilidade para pessoas com deficiência e a formação desses profissionais que atuam no atendimento a essas pessoas. Usando da metodologia fenomenológica (HUSSERL, 2000) e análise comparativa, pretende traçar um panorama de como essas ações estão em execução nessas instituições da cidade. Através da pesquisa bibliográfica, pretende trazer e analisar meios e diferentes estruturas para promover ações que sejam inclusivas e eficientes para o alcance de todos, propondo alternativas e modos de fazer acessibilidade significativa nesses ambientes. Os dados obtidos indicam que esses lugares não apresentam atendimento totalmente satisfatório às pessoas com deficiência e as informações obtidas são discutidas com parâmetros e normas em relação ao tema.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão; Acessibilidade; Espaços Expositivos; Arte; Arte/Educação.

RESUMEN

En las artes visuales, la materialidad, la textura y la sensación son percepciones importantes cuando en contacto con la obra de arte. Cuando un artista produce algo no hay necesidad de él pensar en el alcance de esta obra para el público. Sólo cuando esa producción llega a algún sitio expositivo, como museos, galerías, o exposiciones independientes es que se debería pensar en el acceso que la obra va a permitir a su público. Por lo tanto, la responsabilidad de ofrecer este acceso va a ser de los sitios expositivos. Por la democracia ser una de las principales características del arte esse acceso es muy importante. Esto se entiende por el amplio alcance del arte y de su público. Entretanto, así cómo en otras áreas, algunas de las prácticas actuales no incluyen todas las diferencias de la población y vuelven inaccesibles a ciertos grupos. Éso lo que ocurre cuando un medio expositivo, de difusión artística o de arte educación, no ofrece los instrumentos para el disfrute, el entendimiento y el acceso de personas con discapacidad. La presente investigación tiene por objetivo demostrar como son los procesos de inclusión de personas con discapacidad en los ambientes expositivos en la ciudad de Recife, si ocurren y con qué frecuencia aparecen en esos locales. A través de análisis de datos colectados en formularios online, direccionados a personas que trabajan y/o hacen pasantía en galerías de arte y museos de Recife, intenta cuantificar las acciones de accesibilidad para personas con discapacidad y la formación de estos profesionales. Usando una metodología fenomenológica (HUSSERL, 2000) y el análisis comparativo, intenta traer un panorama de cómo estas acciones están en ejecución en las instituciones de la ciudad. A través de la investigación bibliográfica, trae y analiza distintas maneras para promover acciones que sean inclusivas y eficientes para el alcance de todos, proponiendo alternativas y modos de hacer accesibilidad significativamente en esos ambientes. Los datos obtenidos indican que esos lugares no presentan una atención totalmente satisfactoria a las personas con discapacidad y la información obtenida se discute con parámetros y normas en relación a la toma.

PALABRAS CLAVE: La inclusión; Accesibilidad; Espacios Expositivos; Arte; Arte/Educación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 A DEFICIÊNCIA E A INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS	06
1.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES	06
1.2 NOMENCLATURAS E INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS SOCIAIS.....	11
1.3 LEGISLAÇÃO.....	14
1.4 OS OBSTÁCULOS ATITUDINAIS, COMUNICACIONAIS E ESTRUTURAIS	17
1.5 PLANO DE CULTURA E NORMAS PARA ACESSIBILIDADE EM LOCAIS CULTURAIS.....	18
2 ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO: DADOS DE LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE	22
2.1 RESULTADOS DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DOS FORMULÁRIOS.....	24
2.2 ASPECTOS OBSERVADOS EM LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE.....	33
3 INCLUSÃO E CULTURA: MODOS DE FAZER INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS	37
3.1 PENSAR O/COM OUTRO.....	37
3.2 EQUIPAMENTOS E AÇÕES PROMOTORAS DE ACESSIBILIDADE	39
3.2.1 Áudio-descrição e acessibilidade tátil.....	39
3.2.2 LIBRAS e acessibilidade comunicacional.....	44
3.2.3 Materiais didáticos adaptados.....	44
3.2.3.1 Acompanhamento específico – a importância da atenção.....	47
3.2.3.2 Instrumentos de avaliação inclusivos.....	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA	57
APÊNDICE 2 – QUESITOS OBSERVADOS NOS LOCAIS	59
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR FORMULÁRIOS	60

INTRODUÇÃO

No Brasil, o sistema educacional ainda tem resistência em relação ao reconhecimento da importância do ensino de Arte na escola. Foi a partir da década de 1970, quando o currículo incluiu a Arte como componente obrigatório que as noções e representações a respeito do tema começaram a se transformar. Atualmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 define, no artigo 26, parágrafo 2º, que “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” (BRASIL, 1996). Isso foi uma conquista importante e que, dentre outras diversas existentes na área de Arte/Educação, contribuíram para que a sociedade passasse a analisar esses conceitos. Na Educação, a Arte já era presente, mas com ações e atitudes que a deixavam num âmbito somente recreativo, o que diminuía sua credibilidade e dificultava o seu reconhecimento. Isso é prejudicial, visto que as potencialidades da Arte para o desenvolvimento do indivíduo são muitas. Além disso, Arte é usada também para desenvolver âmbitos específicos importantes para o crescimento/desenvolvimento das pessoas, como a autoestima, autonomia, psicomotricidade, entre outros. Não caindo no reducionismo da Arte como ferramenta para obtenção de um fim, ela, de maneira geral, atua como complemento social, tapando lacunas da sociedade, que preenche com sensações e experiências. Essa sensibilidade, portanto, possui o preceito de ser democrática para que permita o acesso de todos, desde as camadas sociais mais favorecidas até os marginalizados, pessoas com deficiência e pessoas em situação de vulnerabilidade. Para Arte não deve existir discriminação nem desigualdades.

O acesso aos bens e apresentações artísticas, logo, deve contar com aparatos necessários a essa inserção de todos, inclusive os necessários a pessoas com deficiência, seja deficiência motora, intelectual ou sensorial (visual e auditiva). Isto é, uso de adaptações estruturais para democratizar o acesso, traduções para LIBRAS, áudio-descrição e mediação especializada. Todavia, é visível que vários espaços não dispõem desses mecanismos, assim como em diversos espaços sociais, e isso ocorre devido ao tratamento que é dado socialmente à deficiência, que, apesar de já ter

abandonado sua carga pejorativa com o tempo, ainda encontra lacunas e dificuldades de aceitação.

No Brasil cerca de 24% da população, aproximadamente 45 milhões de pessoas, possuem alguma deficiência, segundo censo realizado em 2010 pelo IBGE. Das 8.796.448 pessoas residentes no estado de Pernambuco, 27,58% possuem alguma deficiência, ainda de acordo com o referido censo. Não são casos isolados. A deficiência é algo comum no meio social, que demanda atenção.

Ações de promoção de inclusão são muito importantes para que a acessibilidade seja eficiente e que pessoas com deficiência possam ocupar seus lugares de direito em espaços onde ocorrem ações envolvendo a arte (assim como deve acontecer em todos os espaços sociais, públicos e privados, que oferecem ações ao público). Essa promoção é papel do Estado e da sociedade. O Estado por determinar normas e estabelecer regras para que esses conceitos sejam empregados, além de zelar, juntamente com a sociedade, pelo cumprimento dessas normas e pela efetivação da política de inclusão e acessibilidade. O ponto de partida pode ser o meio social, instituições e locais devem ter como prioridade o oferecimento de um serviço de qualidade e acessível, seja no âmbito público, seja no particular. Museus e galerias fazem parte desse processo, visto que, concordando com Lima, “ o museu, casa do conhecimento, da educação e do lazer, é morada da cultura, da arte e da mais verdadeira forma de registro do conhecimento humano”(LIMA, 2010, p.12), ou seja, muito importante para a formação dos indivíduos e, dessa forma, não pode tornar-se um obstáculo, mais sim um instrumento que abrace maior número de pessoas.

Por conta disso, é de importância que ações de acessibilidade existam e sejam constantemente mantidas, estudadas e requalificadas para acompanhar as mudanças sociais e a necessidade da sociedade, para que pessoas com deficiência não fiquem alheias a esses espaços e ocupem seus locais de direito.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 de 2015 define

acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Sendo assim, a acessibilidade diz respeito a todas as atividades necessárias à autonomia de todos e acesso democrático aos locais sociais e culturais, para pessoas que sofrem com algum tipo de barreira instaurada socialmente. Essas atividades incluem tanto adequações estruturais, como o uso do Desenho Universal¹, tanto adequações comunicacionais e atitudinais em relação à deficiência. Essas ações são importantes, visto que, como todo ser social, “a oportunidade de participação plena é que favorece o seu desenvolvimento” (CORREIA, 2015, p.9).

Devido a isso, segundo Correia, essas adequações específicas devem, inclusive, ser empregadas em ambientes de fruição artística, uma vez que

o desenvolvimento de ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência demanda o oferecimento de equipamentos e serviços que facilitem o acesso aos conteúdos culturais, bem como materiais produzidos em formatos variados para atender a múltiplos usuários: em braile, em alto-relevo, com a tradução em Libras, com áudio descrição, com descrição de imagens e com legendas (CORREIA, 2015, p. 29).

Para que isso ocorra de maneira eficiente é necessário estudo e preparação, tanto do ambiente, como das pessoas partícipes do processo, como mediadores e arte/educadores. Pois a Arte, além de ter a necessidade de ser democrática e de acesso por todos, é muito importante para o desenvolvimento das pessoas, inclusive das que possuam alguma deficiência, uma vez que, de acordo com Santos(2013, p. 2), a Arte, por conceber-se como uma “[...] forma de comunicação não verbal. É uma maneira de expressar sentimentos e atuar em questões relacionadas ao subjetivo, que para as pessoas com deficiência tem grande valor”.

Analisando todos os locais onde existem ações de Arte e Arte/Educação, a escola também é um veículo importante de formação e fruição artísticas, onde a assistência aos estudantes com deficiência também deve ser inclusiva e eficiente. As políticas/leis acerca da educação reconhecem e incluem a necessidade de um atendimento que seja democrático e que diminua as barreiras para essas pessoas dentro do ensino regular. No entanto, no que concerne à realidade do espaço educacional, algumas

¹ O Desenho Universal constitui certas normas e recomendações gerais para a construção e/ou adaptação de edifícios e mobiliário em geral, a fim de tornar o acesso acessível. Explicado mais amplamente no capítulo 3.

ações ainda colocam esse estudante em situação de exclusão e vivenciando uma experiência inferior aos demais por conta da falta de aparatos necessários.

A Arte é usada como ferramenta de mudança social e alcance às pessoas. Abarca reflexões sobre cultura de dominação, apropriação cultural, sistema manipulador de massas e até o acesso a produção por camadas marginalizadas da sociedade. O papel dos artistas e Arte/educadores é justamente o de expandir as fronteiras do pensamento humano, em que a Arte funciona como lugar (ou *entre-lugar*) onde as trocas ocorrem, os indivíduos têm autonomia para construir suas representações, quebrar os muros que existem nas lacunas sociais e sentirem-se pertencentes ao mundo e lugar que ocupamos. Então, nos perguntamos: qual o papel da Arte nos processos de inclusão de todos os indivíduos na sociedade? Como a Arte pode alcançar e trabalhar as deficiências e a marginalização de camadas sociais? De que forma os educadores e os arte/educadores lidam com essas questões?

Concordo com Tamiozzo quando relaciona o papel do educador ao de *mediador de saberes* que atua de maneira sensível. É necessário, então, compreender “que a prática da docência requer afeto, considerando os sentimentos e as emoções dos alunos, já que de tal forma essas relações podem sim favorecer o bom desenvolvimento cognitivo dos sujeitos” (TAMIOZZO, 2012, p.30). E é a partir da Educação que podemos promover as mudanças sociais a respeito da deficiência. “Se a desvantagem [...] é produzida socialmente, cabe à sociedade pensar formas de não produzi-la ou desconstruí-la a partir de medidas que assegurem a participação efetiva das pessoas com deficiência para promoção do seu desenvolvimento” (CORREIA, 2015, p.13). Assim como as representações negativas acerca da deficiência foram constituídas socialmente (estigmas de *incapazes, pessoas deformadas e inúteis*), elas podem ser rompidas e em seu lugar construídas representações reais sobre o que é a deficiência e quem instaura esses preceitos e preconceitos na sociedade. A educação tem papel fundamental nesse processo, pois além de integrar a constituição da identidade e a bagagem de conhecimentos dos indivíduos, também é espaço de reflexão, crítica e construção de ideais.

Essa pesquisa busca, partindo dessas premissas de alcance da Arte e da necessidade da democratização, não só discutir dados acerca da acessibilidade em alguns locais culturais de Recife, mas também trazer estudos e alternativas do que

poderia ser adaptado nesses ambientes e reforçar as ações que já ocorreram, para que a inclusão exista.

Tem como objetivo geral: analisar como e se alguns espaços destinados às práticas de arte/educação e espaços expositivos, tais como museus e galerias de Recife, oferecem inclusão e acessibilidade às pessoas com deficiência. E busca, em âmbitos mais específicos: identificar *se e como* ocorrem ações de acessibilidade nos locais pesquisados, destinados a exposições e práticas de arte/educação; realizar uma revisão bibliográfica sobre deficiência e processos de inclusão; e propor alternativas e modos de fazer acessibilidade e inclusão significativas em espaços de promoção cultural.

METODOLOGIA

Essa pesquisa busca, através da fenomenologia, identificar se ocorrem e como ocorrem a inclusão e a acessibilidade no cenário artístico de Recife, concentrando-se em locais específicos de pesquisa, como alguns museus e galerias de arte, com financiamento público, privado ou independente. A partir de uma análise visual de alguns espaços, complementada e apoiada em uma pesquisa documental e estrutural, busca quantificar e qualificar ações inclusivas presentes no espaço, como a existência de Desenho Universal, Áudio-descrição, legendas em braile e mediação em LIBRAS, baseando-se na bibliografia atual sobre o tema e sua importância no contexto em que vivemos. Busca propor, após a análise dos resultados pesquisados, ações e modos de fazer acessibilidade e vivências artísticas inclusivas, baseando-se também em estudos já construídos a respeito do tema. Utiliza-se de métodos indutivos para a coleta de dados nos locais pesquisados, a partir de fichas de pesquisa, além da análise visual e observação do espaço, com ênfase para os instrumentos assistivos presentes ou não. Posteriormente, faz uma análise estatística quanti-qualitativa e comparativa dos dados observados, a fim de propor alternativas e formas eficientes de inclusão e acessibilidade.

A fenomenologia é uma metodologia que permite ao pesquisador integrar sua experiência e vivência no tema, uma vez que ela procura estabelecer um entendimento da experiência, o que implica e o que ela significa. Nessa pesquisa, a autora inclui-se no processo de imersão e observação nos locais, buscando, a partir de um olhar sensível, compreender como ocorrem os processos de recepção de pessoas com deficiência nesses ambientes. Esse percurso resulta na produção de

um dado de pesquisa pois, segundo Husserl (2000, p. 55), “toda a vivência intelectual e toda vivência em geral, ao ser levada a cabo, pode fazer-se objeto de um puro ver e captar e, neste ver, é um dado absoluto”. A vivência praticada nesses ambientes foi orientada por uma série de quesitos, discutidos posteriormente.

Em seu primeiro capítulo, traz um panorama sobre as noções acerca da deficiência, desde o âmbito histórico, até a legislação atual brasileira sobre o tema geral e específico para os ambientes de fruição artística e produção cultural, fazendo uma relação com os problemas de pesquisa apresentados nesta introdução. Em seguida, sistematiza os dados coletados na pesquisa dos locais escolhidos, sobre os quais realiza uma análise, tanto quantitativa como qualitativa, com o propósito de conhecer a realidade do tema na cena cultural de Recife, mais especificamente nas artes visuais.

Por fim, a partir dos dados coletados e analisados, busca tecer um panorama de ações e noções básicas sobre os modos de constituir inclusão nesses ambientes e quais instrumentos podem ser utilizados para que ela ocorra de maneira significativa.

1 A DEFICIÊNCIA E A INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS

1.1 BREVE HISTÓRICO DA DEFICIÊNCIA E SUAS REPRESENTAÇÕES

Ao longo da história o tratamento dado socialmente às pessoas com deficiência sofreu transformações. Na Pré-História, apesar de não termos indícios, o ambiente hostil tornava a sobrevivência difícil, então é possível que algumas culturas deixassem as pessoas com deficiência para trás, porque a integridade do grupo poderia ser prejudicada, visto que “o ambiente era muito desfavorável e porque essas pessoas representavam um fardo para o grupo. Só os mais fortes sobreviviam e era inclusive muito comum que certas tribos se desfizessem das crianças com deficiência” (GUGEL, 2008).

Caminhando um pouco mais na História, em outros momentos, as deficiências eram passíveis de deboche e piadas, com conotação cômica ou trágica, para produzir risos (pessoas com deficiência eram exploradas e até tornavam-se atrações de circo). Os estigmas de *cegos*, *surdos*, *aleijados*, ora eram místicos e motivo de contemplação (por se tratarem de pessoas “diferentes”), ora eram motivos causadores de medo, aflição, repulsa.

Período	Perspectiva social	Tratamento
1200-1700	Possuído pelo demônio	Tortura, queimado vivo.
1800-1920	Defeito genético; Inferior	Aberração.
1930-1940	Defeito genético	Esterilizado, exterminado.

Nomenclaturas utilizadas.

Fonte: EFDeportes.com

Somada a essas concepções existentes no imaginário social, como as exemplificadas na tabela acima, também havia a criação de uma representação acerca das deficiências, nos textos e produções das diferentes épocas, como podemos observar na bíblia², nas obras de arte, nos contos e lendas. Representações por vezes cômicas, por vezes tratando as diferenças corporais como castigos/punições. Como exemplo, uma superstição que menciona a deficiência visual:

Uma mulher grávida que fecha os olhos a um morto corre o risco de dar à luz uma criança cega se não fizer o sinal da cruz sobre o seu ventre. Diz-se que os cegos são os melhores videntes, porque veem o futuro à luz de Deus e se recuperarem a visão perdem esse dom. Sorrir a um cego que se encontra no caminho trará alegria nesse dia àquele que sorri. Se, pelo contrário, se zombar, por gestos, de um cego, ocorrerá uma maldição (NEVES, 2004).

As noções acerca da deficiência eram, muitas vezes, tratadas como necessidade de assistencialismo e pena, como em algumas histórias bíblicas de padres e santos dando esmolas aos pobres, cegos e aleijados. Uma dessas representações é presente na obra de Fra Angelico (1387-1455), *São Lourenço Distribuindo Dinheiro para os Pobres*, em que vemos, à esquerda, uma pessoa com deficiência física e à direita da imagem, uma pessoa com deficiência visual (imagem a seguir). Outras obras retrataram pessoas com deficiência, como *O Tocador de Alaúde*, de Georges de La Tour (1593-1652) e *A Parábola dos Cegos*, de Pieter Bruegel (1525/1530-1569).

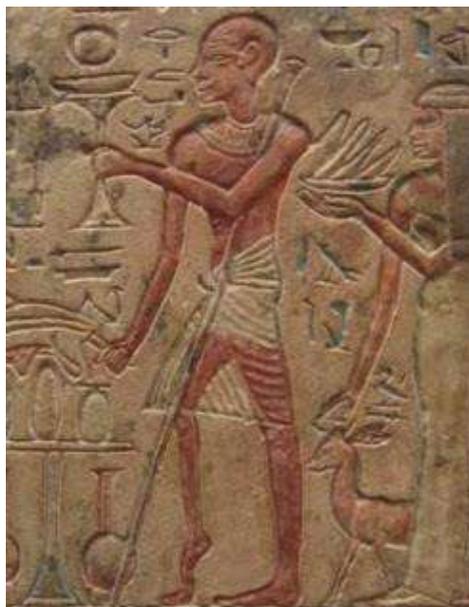
² Principalmente os livros do antigo testamento, fazem menção à pessoa com deficiência como pessoas “defeituosas”, como encontramos em Levítico, 21.



São Lourenço Distribuindo Dinheiro para os Pobres
Fra Angélico
1445-50
Capella Niccolina

A deficiência teve uma grande variação em sua relação com o meio social, no modo como era vista socialmente e como era incluída/aceita. Os egípcios, por exemplo, incluíam as pessoas com deficiência normalmente na sociedade (há evidências em papiros, afrescos e túmulos), assim como também respeitavam idosos e doentes como representação de uma boa moral (DICHER; TREVISAM, 2014). Na imagem seguinte, temos a representação de uma pessoa com deficiência física nesse contexto. Na Grécia, contrariamente, era comum abandono e sacrifício dessas pessoas, inclusive em Esparta, onde o sacrifício era feito logo após o nascimento. Filósofos da época, como Platão e Aristóteles, eram adeptos de ideais eugênicos.

O mesmo acontecia em Roma, com uma diferença: o sacrifício da criança era incumbência do pai (DICHER; TREVISAM, 2014). Foi com a política de repúdio a essas ações e com práticas assistivas a doentes, pessoas com deficiências e idosos, que a Igreja Católica contribuiu para o começo de mudança dessas concepções e, também por essa influência, começaram a existir locais de assistência a essas pessoas (representavam a ideia de “piedade”) (CORRENT, 2016, p.8).



O Porteiro de Roma
Placa de Calcário
Museu Ny Carlsberg Glyptotek, em Copenhagen, Dinamarca

Na Idade Média, pessoas com deficiências eram discriminadas, abandonadas e isoladas para tratamento médico, por serem considerados os males *castigos divinos* (RODRIGUES; LIMA, 2017). Nesse período foi criado o primeiro hospital para cegos (Quinze-Vingts³). No Renascimento, entretanto, o atendimento passa a ser mais humanizado, devido às mudanças de concepção em relação ao Homem, que agora era mais valorizado. É dessa época, inclusive, a criação de um código de sinais⁴ para os surdos.

A partir do século XIX, as concepções acerca da deficiência foram sofrendo mudanças significativas. Nesse período, a integração das pessoas com deficiência no ambiente de trabalho fez-se mais presente, devido, principalmente, ao tratamento de ex-combatentes. A partir de meados do século XIX o Braille foi criado, inicialmente como sistema de comunicação para soldados, reformulado, posteriormente, por Louis Braille (1809 - 1852) e chegando à forma que conhecemos hoje (GUGEL, 2008).

³ O hospital foi inaugurado na França em 1260, por Luís IX. A tradução do nome significa *trezentos* e supostamente indicava a quantidade de leitos do hospital, que era destinado a moradores da cidade, pobres e que tinham deficiência visual.

⁴ Criado por Charles-Michel, francês, em meados do século XVIII. Ele fundou, também, em 1755, a primeira escola para surdos.



Pieter Bruegel
A parábola dos cegos
1568
Têmpera sobre tela de linho
86 cm x 154 cm
Museo di Capodimonte, Naples, Itália

Aqui no Brasil, sob influência dos ideais europeus, foi fundado (em 1854) o atual Instituto Benjamin Constant - IBC⁵ (na época chamado de Imperial Instituto dos Meninos Cegos) e posteriormente, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos⁶, em 1857 (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), ambos no império de D. Pedro II.

Com a advinda do século XX, estudos, conferências e debates sobre a temática da deficiência se intensificaram, instituições se fortaleceram e o debate e proteção/assistência às pessoas com deficiência também se estimularam. A Segunda Guerra, no entanto, trouxe os ideais eugênicos novamente e esses ideais resultaram no massacre de milhares de pessoas, inclusive pessoas com deficiência e possíveis herdeiros. Após a guerra, a sociedade se reorganiza em torno dos Direito Humanos e foi criada pela ONU a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

⁵ Criado em 12 de setembro e inaugurado em 17 de setembro de 1854, contava com 30 vagas, das quais 10 eram gratuitas. Propunha-se a educar meninos com deficiência visual em diversas áreas, inclusive ligadas às artes, como o ensino de música.

⁶ Fundado por Édouard Huet, em 1857, no Rio de Janeiro.



Georges de La Tour
O Tocador de Alaúde
1631-36
Musée des Beaux-Arts, Nantes

1.2 NOMENCLATURAS E INSTAURAÇÃO DE BARREIRAS SOCIAIS

Antes de analisar as ações acerca da acessibilidade atualmente, é importante verificar porque as nomenclaturas e termos usados sobre a deficiência que existem hoje são construídos desta forma e como foram concebidos e aceitos ao longo da história.

Começemos analisando os termos usados para designar a deficiência. Há pouco tempo, era comum que expressões como *idiota*, *retardado* e *aleijado* fossem usadas para designar pessoas com alguma lesão. Essas pessoas eram consideradas alheias e diferentes à sociedade, de tal ponto que muitas vezes foram sacrificadas e isoladas.

Antigamente e durante muitos anos, as pessoas com alguma lesão eram chamadas de *inválidas* e carregavam a representação de *inutilidade*, *fardo*, *sem valor*. A partir do século XX, até meados de 1960, a terminologia usada era *incapacitadas*, e as pessoas eram consideradas “afetadas” pela lesão, ou seja, não tinham todas as capacidades que uma pessoa considerada “normal”. Evoluíram, posteriormente, para *pessoas deficientes*, *especiais*, *excepcionais*, *pessoas portadoras de deficiência*, *pessoas com necessidades especiais*. Percebe-se que, apesar do esforço para que

a nomenclatura fosse adequada, todos esses termos carregam carga pejorativa e preconceituosa, o que existe atualmente.

Foi-se instaurando socialmente uma representação negativa sobre o que é ser deficiente e sobre ser deficiente no mundo. Diniz (2007) cita o escritor argentino Jorge Luís Borges (1899 — 1986) para analisar o que é ser deficiente: um dos modos de vida. Ao considerar a deficiência como um dentre os muitos modos de vida e de se estar no mundo, a autora admite a importância da deficiência como constituinte da vida humana. Porque, então, temos essa representação negativa e excludente em relação à deficiência? Porque a sociedade, mais especificamente a lógica social capitalista, os paradigmas sociais e os contextos históricos, não possuem a sensibilidade necessária para entender que a diversidade corporal é algo normal, e instaura diferenças entre “pessoas normais” e pessoas com alguma lesão? Por possuírem lesões, essas pessoas eram designadas somente para tratamento médico, sem que fosse da sociedade qualquer obrigação em relação a elas.

A partir da década de 1970, reflexões contribuíram para que a deficiência se incluísse nos estudos e no campo de pesquisa da área de humanas. A deficiência torna-se agora não mais um assunto médico simplesmente, mas um conceito, que “reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa” (DINIZ, 2007, p. 9). Foi aí que os conceitos começaram a ser revistos, a fim de encontrar o que melhor designaria a complexidade do assunto.

Nessa onda de estudos, em 1972, foi fundada a Upias (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), constituída por sociólogos e pesquisadores com deficiência, como Paul Hunt, Michael Oliver, Paul Abberley e Vic Finkelstein.

O grupo começou a pensar em um modelodiferente modelo para abarcar a deficiência, ao contrário do modelo médico. O que antes era designado à medicina, passa, agora a ser um problema social, que vinha da “incapacidade social em prever a diversidade” (DINIZ, 2007, p.15). Essa ideia de incapacidade retirava do indivíduo com lesão a responsabilidade pela opressão que ele sofria, que é fruto da sociedade que discrimina e oprime essas pessoas.

“Para a Upias, a lesão seria um dado corporal isento de valor, ao passo que a deficiência seria o resultado da interação de um corpo com lesão em uma sociedade discriminatória” (DINIZ, 2007, p.17). Sendo assim, as causas da opressão sofrida

pelos deficientes vêm de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, que impedem ou dificultam a inclusão dessas pessoas na sociedade. Deficiência, a partir disso, seria o impedimento (que pode ser ocasionado por alguma lesão) e a relação das pessoas com as barreiras que existem e que limitam ou dificultam sua vivência no meio social.

Podemos analisar, então, os termos usados para designar essas lesões, partindo agora do modelo social. Obviamente que os termos pejorativos são excluídos, e sobram quatro termos que identificariam as pessoas com lesões: *Deficiente*, *Pessoa Deficiente* e *Pessoa Com/Portadora de Deficiência*. O último, segundo os pesquisadores, sugere que a deficiência é propriedade da pessoa e não mais da sociedade, por isso, os dois primeiros termos são mais aceitos pelos autores e pesquisadores. Também foram considerados inapropriados os termos: *Pessoas com Necessidades Especiais*, *Especiais* e *Anormais*.

No Brasil, o termo usado e reconhecido através do Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR é *Pessoa com Deficiência*, segundo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Incorporado à legislação nacional, seus conceitos são trazidos no parecer anteriormente citado. Segundo o documento, de agosto de 2009.

O atual contexto dos direitos das pessoas com deficiência está baseado no modelo social de direitos humanos, cujo pressuposto é de reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional. Nesse sentido, não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira em seguida para no momento posterior recolocá-la. Por isso a expressão pessoa portadora de deficiência não é uma boa expressão para identificar o segmento. Pessoas com necessidades especiais também não identifica de fato sobre que grupo está-se referindo se considerarmos que todos têm alguma necessidade especial. Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, juntamente com seu Protocolo Facultativo, por intermédio da promulgação do Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008, aprovada com equivalência formal a uma emenda constitucional uma vez tendo seguido, tanto na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, o quorum qualificado determinado e na forma definida pelo § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal, o mais novo parâmetro valorativo do ordenamento jurídico brasileiro é a positivação da expressão traduzida para o português como pessoa com deficiência (BRASIL, 2009).

Dessa forma, terminologias com relação a alguma deficiência específica, como é o caso dos termos *Cadeirante*, *Surdo*, *Cego*, também passaram por mudanças com o decorrer do tempo. Atualmente, por exemplo, utilizamos o termo *Usuário de Cadeiras de Rodas* ou *Pessoa com Deficiência Física*, em vez de *Cadeirante*. Trata-se agora, de uma nomenclatura que torna a pessoa como foco de atenção, o que não ocorria anteriormente. Sendo assim, *Surdo*, *Cego*, e *Síndrome de Down* tornam-se, respectivamente, *Pessoa com Deficiência Auditiva*, *Pessoa com Deficiência Visual* e *Pessoa com Deficiência Intelectual*. Referimo-nos a essas pessoas, no âmbito educacional, como pessoas com necessidades educativas específicas, que demandam atendimento específico e especializado (SASSAKI, 2003).

1.3 LEGISLAÇÃO

Os avanços continuaram e no Brasil, a legislação admitiu a importância do tema com o Decreto Federal nº 6.949/2009, que admite como documento brasileiro a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. Atualmente, várias leis e decretos tratam dos direitos da pessoa com deficiência.

As principais para essa pesquisa são: a que normatiza a acessibilidade (Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000); institui o programa de educação especializado (Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004); e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ou LBI).

Analisando a Lei nº 13.146/2015, alguns trechos são de relevância para essa pesquisa, tais como:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.

§ 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (BRASIL, 2015).

O artigo 4º trata da igualdade e não discriminação. Pode-se estabelecer uma comparação entre o previsto em Lei e o que se observa na realidade, visto que inclusive espaços públicos não oferecem total acesso a deficientes, o que é uma forma de discriminação, como definido no Parágrafo 1º. Inclusive, o trecho “não

sofrerá nenhuma espécie e discriminação” torna-se irreal até para pessoas sem nenhuma lesão que ocasione deficiência, se pensarmos os contexto atuais. Essa discriminação, que é construída socialmente, deve, também, ser combatida socialmente, com o incentivo, estímulo e estabelecimento de ações que permitam o conhecimento das pessoas a essas a esses atos que são discriminatórios, que ocorrem com as pessoas com deficiência e com outros indivíduos que são submetidos à exclusão social. É uma construção que, quanto mais tardar a ocorrer, mais vai demorar a transformar as concepções acerca da deficiência atualmente, que apesar dos avanços em relação aos ideais que foram estabelecidos através da história, ainda não são de senso comum, nem de adoção por parcela expressiva da sociedade.

Outro trecho necessário de destaque é o que trata do dever civil e social de todos em relação ao tratamento dado à deficiência:

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015)

A legislação fala na prioridade de garantir às pessoas com deficiência que todos os direitos sejam presentes. Podemos analisar, a partir do modelo social defendido pela Upias, a necessidade de termos um documento específico (a lei) e que instaure a ideia de prioridade às pessoas com deficiência. A problemática social em abarcar pessoas com alguma lesão faz com que mecanismos de “reafirmação do lógico” sejam usados, numa tentativa de conscientização sobre o tema. A Declaração dos Direitos Humanos estabelece que todos, sem distinção, fazem jus aos direitos estabelecidos à pessoa humana, independentemente de qualquer espécie de “divergência”. Isso inclui as diversas formas de estar no mundo e os diferentes corpos. Nessa separação em relação à prioridade (ainda que faça garantir e frisar os direitos dessas pessoas), pode-se observar a instauração do conceito de *Anormalidade*. Faz-se uma distinção entre o “*ter deficiência*” e os demais indivíduos na sociedade. Isso

era um dos conceitos criticados pelos estudiosos do modelo social pois, “diferentemente do modelo médico, em que normalidade ora era definida em termos estatísticos, ora em termos sociais, o modelo social definia normalidade como um valor calcado em ideais do sujeito produtivo para o capitalismo” (DINIZ, 2007, p.36). Eles frisavam que, removendo-se as barreiras instauradas socialmente, o deficiente poderia inserir-se na sociedade de forma independente. Fazendo uma crítica a essa questão, as feministas sucessoras dos primeiros estudiosos do modelo social trouxeram reflexões sobre essa independência. Segundas elas, “a demanda por justiça ampara-se em princípios de bem-estar diferentes dos da ética individualista. A interdependência, por exemplo, é um valor moral que a primeira geração dos teóricos do modelo social desconsiderou e que o feminismo considerou prioritário” (DINIZ, 2007, p.62). Assim, o cuidado é fundamental para que algumas pessoas alcancem essa independência, que se transforma em interdependência. Aproximando esses ideais da lógica de “prioridade” trazida na legislação, podemos interpretar a necessidade de cuidado às pessoas com deficiências, sem a ideia de total independência que trazia o modelo social anteriormente, que ignorava o cuidado necessário ao bem-estar de boa parte desses indivíduos.

Esse cuidado, no entanto, não é fator discriminatório e de cunho médico assistencialista, apenas. Assim como todos os indivíduos necessitam de cuidado durante a vida, as pessoas com alguma lesão também o fazem. Sendo assim, justifica-se a necessidade de destaque em relação à prioridade de obtenção de direitos, visto que a independência não é experimentada por todas as pessoas com deficiência. Tornam-se o cuidado e a prioridade uma responsabilidade cunhada à sociedade como um todo, e não somente aos familiares e pessoas que tenham contato direto com elas.

Posso trazer como exemplo dessa questão os assentos preferenciais em ônibus, que são um mecanismo de cuidado garantido por lei nos veículos de transporte coletivo. O Estado cumpre com sua função de promoção de cuidado quando oferece esses mecanismos. A sociedade, logo, tem o dever cívico e moral de preservar e respeitar esses aparatos, uma vez que, se são assentos reservados e o seu uso é indevido, a pessoa com deficiência (ou idoso, lactante etc.) não terá o cuidado de que necessita. É nesse ponto que a segunda geração de estudiosos do modelo social, inclusive as feministas, tenta repensar, com as teorias, esses valores: não é só através da

eliminação de barreiras que a pessoa conseguirá se integrar efetivamente na sociedade, mas também através do cuidado (em vários âmbitos) que a sociedade e o Estado devem ter com esse corpo. A deficiência passa a ser concebida como um fato que resulta em vários aspectos, encaixando-se no âmbito biomédico (quando do tratamento desse corpo físico) e no âmbito social e do cuidado (quando da eliminação de barreiras e do cuidado).

A legislação também trata desse cuidado que deve existir, com o estabelecimento das prioridades em relação a alguns âmbitos. O Art. 9º da LBI traz, de maneira mais geral, normas acerca do atendimento prioritário:

A pessoa com deficiência tem direito a receber atendimento prioritário, sobretudo com a finalidade de:

I - proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

II - atendimento em todas as instituições e serviços de atendimento ao público;

III - disponibilização de recursos, tanto humanos quanto tecnológicos, que garantam atendimento em igualdade de condições com as demais pessoas;

IV - disponibilização de pontos de parada, estações e terminais acessíveis de transporte coletivo de passageiros e garantia de segurança no embarque e no desembarque;

V - acesso a informações e disponibilização de recursos de comunicação acessíveis;

VI - recebimento de restituição de imposto de renda;

VII - tramitação processual e procedimentos judiciais e administrativos em que for parte ou interessada, em todos os atos e diligências (BRASIL, 2015).

Vemos que, além do fato de ser um instrumento de inclusão e cuidado, o atendimento prioritário também tem como objetivo reforçar os direitos básicos e a independência, uma vez que institui que haja o mínimo de estrutura, no âmbito social, para que essas pessoas usufruam o que lhe são de direito.

1.4 OS OBSTÁCULOS ATITUDINAIS, COMUNICACIONAIS E ESTRUTURAIS

Os principais empecilhos para a autonomia e participação das pessoas com deficiência no convívio social são as barreiras que são instauradas acerca da deficiência. Entendamos barreiras como os entraves que, de forma direta ou indireta, influenciam na inclusão dessas pessoas e, “embora sem a intenção de discriminar, indiretamente o sistema exclui as pessoas com deficiência ao não levar em consideração suas necessidades” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2013, p.6).

Podemos classificar essas barreiras em três amplitudes distintas: barreiras atitudinais, comunicacionais e estruturais (relacionadas ao espaço físico). A LBI ainda traz outras classificações, mais específicas. Em seu Art. 3º, parágrafo IV, define barreiras e classifica as barreiras de acordo com as categorias:

V - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

- a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;
- b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;
- e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;
- f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias; (BRASIL, 2015)

Essas barreiras podem existir por diversos motivos, tais como a ignorância (desconhecimento) e a representação social que ainda perdura dos antigos paradigmas e contextos históricos, que pregam a exclusão e a integração (inserir-se, adequar-se sozinho), e podem, portanto, ser derrubadas através da conscientização (educação) que instaure e transfira os conceitos corretos acerca do tema.

Considero a barreira atitudinal a mais urgente de ser superada e mais importante quando se trata de acessibilidade e inclusão, pois ela contribui para a instauração das outras barreiras, por envolver a concepção e pensamento existentes acerca da deficiência. Se for instaurado socialmente que as pessoas com deficiência são alheias ao convívio social, porque seriam implantados aparatos acessíveis e que promovam a inclusão? A educação, portanto, é um aspecto fundamental para que essas barreiras não existam e que tenhamos uma sociedade inclusiva.

1.5 PLANO NACIONAL DE CULTURA E NORMAS PARA ACESSIBILIDADE EM LOCAIS CULTURAIS

Dentro do conjunto de normas e legislação acerca da inclusão e acessibilidade, temos documentos que norteiam mais especificamente as ações voltadas à cultura e às Artes em geral, como é o caso do Plano Nacional de Cultura (PNC).

O PNC é um documento norteador que visa orientar a execução de políticas culturais pelo poder público. Ele traz objetivos, princípios, diretrizes, metas e estratégias que devem (ou deveriam) ser seguidas para a existência de uma programação cultural que garanta a preservação e promoção da bagagem cultural existente no país. Segundo Oliveira, o plano foi um dos primeiros atos que buscou organizar de maneira amplificada a promoção cultural exercida pelos estados, municípios e União. Por isso, “são compreensivelmente altos tanto o reforço simbólico que a norma concede à representatividade política do campo cultural, como as expectativas que circundam sua implantação” (OLIVEIRA, 2014, p.63).

Datado de 2010 (Lei nº 12.343, de 2 de dezembro) o plano faz menção à acessibilidade e inclusão em vários momentos. Merecem destaque:

3.1.5 Ampliar o acesso à fruição cultural, por meio de programas voltados a crianças, jovens, idosos e pessoas com deficiência, articulando iniciativas como a oferta de transporte, descontos e ingressos gratuitos, ações educativas e visitas a equipamentos culturais.

3.1.9 Garantir que os equipamentos culturais ofereçam infraestrutura, arquitetura, design, equipamentos, programação, acervos e atividades culturais qualificados e adequados às expectativas de acesso, de contato e de fruição do público, garantindo a especificidade de pessoas com necessidades especiais (BRASIL, 2010, p. 23).

De maneira mais geral, o plano trata da ampliação do acesso, não somente por pessoas com alguma deficiência, mas de toda a população (notemos que isso, apesar de ainda trazer a pessoa com deficiência em uma posição diferenciada, demonstra certa naturalidade no tratamento da deficiência, o que é positivo) e que os locais culturais ofereçam infraestrutura adequada para permitir fruição a todos. Esse trecho que trata da acessibilidade existe paralelamente e em concordância do que trazem as metas do plano (2011), que são mais específicas em torno da pessoa com deficiência e sua inclusão no âmbito cultural. Essas trazem os nortes de acessibilidade em dois momentos:

Meta 29) 100% de bibliotecas públicas, museus, cinemas, teatros, arquivos públicos e centros culturais atendendo aos requisitos legais

de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência. (BRASIL, 2011, p12)

Esta meta exige o cumprimento de requisitos mínimos, quais sejam: banheiros adaptados; estacionamentos com vagas reservadas e sinalizadas; acesso a pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida; sinalização visual e tátil para orientação de pessoas portadoras de deficiência auditiva e visual, conforme a ABNT; e espaços reservados para cadeira de rodas e lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual com acompanhante. Além disso, estimula as instituições e os equipamentos culturais a desenvolver ações voltadas para a promoção da efetiva fruição cultural por parte das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 62).

São propostas/metapas previstas para 2020, apesar de que é evidente que não são todas as instituições culturais que possuem estrutura de acessibilidade e ações de inclusão. Um ponto a se observar nas metas do plano é que a previsão de 100% dos locais é um quantitativo muito otimista, se analisarmos os dados em relação à cultura presentes nas estatísticas de 2006, em que quase metade dos municípios não possuem uma política municipal de cultura. Dessa forma, se nem a política cultural é estruturada e concisamente organizada, a implantação de uma política de acessibilidade que a abarque também será mais difícil.

Segundo a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) existem normas específicas para o mobiliário urbano e locais de acesso ao público em geral, inclusive locais culturais. Atualmente no Brasil, o órgão que regula e estabelece esse tipo de normas é a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) que traz mais de 20 normas que tratam de assuntos de acessibilidade e inclusão. A principal norma prática é a NBR9050, que trata da acessibilidade no mobiliário urbano e espaços urbanos em geral. A Lei nº 10.098 (19 de dezembro de 2000) também traz algumas normatizações, mas de forma bem introdutória e superficial. Em seu texto, para os edifícios públicos:

Parágrafo único. Para os fins do disposto neste artigo, na construção, ampliação ou reforma de edifícios públicos ou privados destinados ao uso coletivo deverão ser observados, pelo menos, os seguintes requisitos de acessibilidade:

I – nas áreas externas ou internas da edificação, destinadas a garagem e a estacionamento de uso público, deverão ser reservadas vagas próximas dos acessos de circulação de pedestres, devidamente sinalizadas, para veículos que transportem pessoas portadoras de deficiência com dificuldade de locomoção permanente;
II – pelo menos um dos acessos ao interior da edificação deverá estar livre de barreiras arquitetônicas e de obstáculos que impeçam ou dificultem a acessibilidade de pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

III – pelo menos um dos itinerários que comuniquem horizontal e verticalmente todas as dependências e serviços do edifício, entre si e com o exterior, deverá cumprir os requisitos de acessibilidade de que trata esta Lei; e

IV – os edifícios deverão dispor, pelo menos, de um banheiro acessível, distribuindo-se seus equipamentos e acessórios de maneira que possam ser utilizados por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida.

Art. 12. Os locais de espetáculos, conferências, aulas e outros de natureza similar deverão dispor de espaços reservados para pessoas que utilizam cadeira de rodas, e de lugares específicos para pessoas com deficiência auditiva e visual, inclusive acompanhante, de acordo com a ABNT, de modo a facilitar-lhes as condições de acesso, circulação e comunicação (BRASIL, 2000).

Vemos que a legislação traz exigências sobre a edificação de forma mais genérica. Já nas normas apresentadas pela ABNT, as indicações são mais específicas e detalhadas para os espaços culturais – elas trazem diretrizes de medidas e todas as especificações e aspectos que devem ser considerados quando um edifício é construído ou reformado. A NBR9050/2015 institui que nos locais de exposição, os elementos devem se encontrar em locais acessíveis e todos os textos, títulos e outros elementos explicativos devem atender aos critérios de sinalização e informação (baseando-se no princípio dos dois sentidos⁷; devem ser autoexplicativas, perceptíveis e legíveis para todos), além de que devem estar em braille ou transmitidas de modo sonoro.

Outra norma que se aplica a locais culturais é a NBR15599/2008, referente à acessibilidade na comunicação na prestação de serviços. Esta norma lista de maneira mais específica os aparatos necessários para o atendimento à pessoa com deficiência em locais culturais que tenham materiais comunicativos, ou seja, a maioria deles. No texto:

Os museus, espaços de exposição e espaços culturais devem ter disponíveis e oferecer: a) espaço livre de barreiras que impeçam o acesso aos equipamentos ou tornem o caminho inseguro ou perigoso, construído e sinalizado como especificado na ABNT NBR 9050; b) atendimento especializado em LIBRAS e por meio de articulador orofacial, devidamente sinalizado e divulgado em todo material promocional; c) planos ou mapas táteis ou maquetes com a descrição de seus espaços (ver Tabela A.I no Anexo A); d) gravações com a descrição dos ambientes, dos percursos e roteiros dos pontos de interesse e das obras; e) exemplares de libretos e programas, de eventos e exposições, em braille e em tipos ampliados; f) etiquetas e textos com versões em braille e em tipos ampliados, fixados de forma

⁷ As informações devem ser expressar a partir da combinação de, no mínimo, dois sentidos: visual e tátil ou visual e sonoro.

a poderem ser lidos tanto por pessoas que estejam em pé, como por pessoas sentadas, de acordo com a ABNT NBR 9050:2004, 4.7 e Seção 5; O ABNT 2008 - Todos os direitos reservados 9 ABNT NBR 15599:2008 g) serviço especializado de acompanhante para servir de guia a pessoas com deficiência visual e surdo-cegos devidamente divulgado, em meio sonoro ou tátil, e sinalizado de acordo com 6.1.2 e 6.1.4; h) outras formas de interação e conhecimento das obras de arte expostas, tais como réplicas em escala reduzida ou a descrição dos trabalhos em locução (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2008).

Essas normas existem, portanto, para regulamentar o acesso, pelas pessoas com deficiência, a bens e locais culturais de maneira democrática, eficiente e inclusiva. Elas devem, logo, ser levadas em conta quando um ambiente é construído ou adaptado para atendimento aos públicos. Por isso, trazem diretrizes que passam por todos os âmbitos relacionados à acessibilidade (ou, melhor dizendo, à eliminação das barreiras descritas anteriormente): da estruturação do prédio físico ao atendimento prestado pela equipe de comunicação da instituição. Essas normas foram levadas em conta na análise das pesquisas, que vem descrita no próximo capítulo.

2 ASPECTOS PRÁTICOS DA INCLUSÃO: DADOS DE LOCAIS CULTURAIS NO RECIFE

Com a pretensão de alcançar os objetivos dessa pesquisa – que são, principalmente, reunir informações sobre a acessibilidade que existe em alguns lugares culturais de Recife, com foco em equipamentos inclusivos como o Desenho Universal, áudio-descrição e mediação em LIBRAS – foram construídos formulários⁸ que visavam trazer um panorama de acessibilidade a partir do olhar de pessoas que estiveram em contato mais próximo com a instituição, como os educadores.

A primeira parte da pesquisa realizada deu-se através da distribuição e recolhimento de formulários *online*, que foram disponibilizados para pessoas que trabalham ou trabalharam em educativos de museus e galerias de Recife a partir de 2017. O formulário se compôs de quinze questões que visaram atender aos objetivos desse estudo, incluindo tanto questões objetivas como dissertativas e foi realizado durante o mês de setembro do presente ano. O formato escolhido para a realização da pesquisa foi o formulário por tratar-se de um método impessoal, uma vez que os

⁸ O formulário encontra-se disponibilizado nos apêndices do texto, uma vez que sua inserção direta poderia alongar muito a discussão.

objetivos não se voltam à pessoa entrevistada, mas ao seu espaço de atuação e às ações que são observadas nesse local. Foi direcionado somente a mediadores e à equipe do educativo das instituições por se tratarem de questões que demandavam mais aproximação dos processos educativos do local, uma vez que o objeto de pesquisa, explicitado anteriormente, aplicava-se à Arte/Educação dos ambientes culturais e sua relação com a acessibilidade e também, por a pesquisa buscar a relação entre a formação dos professores em Artes Visuais e as questões de inclusão. O formulário foi disponibilizado para 6 instituições culturais de Recife, a maioria museus com financiamento público, localizados entre a zona Norte da cidade e a parte central.

O formulário dividiu-se em dois *eixos temáticos*. Primeiramente trouxe questões mais objetivas, relacionadas ao espaço físico, à estrutura de mediação do local e à formação específica dos profissionais. Em um segundo momento, trouxe perguntas que questionam a percepção do interesse em promover acessibilidade, em quatro âmbitos diferentes, que buscaram conhecer qual a visão dos entrevistados em relação ao cenário atual da acessibilidade, dessa vez de forma mais geral.

A discussão do material foi esquematizada a partir de gráficos dos percentuais de resposta e será discutida em três aspectos: quanto à estrutura; comunicação e relação dos profissionais com acessibilidade; e análise comparativa em relação às normas e estatísticas de acessibilidade. Todos os aspectos tiveram a análise comparativa relacionada a documentos normativos ou autores que tratam do assunto.

As porcentagens e notas/escalas informadas a seguir foram estabelecidas da seguinte forma: para percentuais de resposta, foi-se considerada a quantidade de respostas total, dividida pelas respostas específicas. Já as escalas, tiveram como análise a soma das notas estabelecidas divididas pelo número de respostas, para estabelecimento de uma nota média, ou cálculo de porcentagem em relação à quantidade de respostas a determinada nota. Foram indicadas nos formulários, escalas que deveriam classificar graus de *atenção*, *interesse*, etc. que traziam notas de 1 a 10.

As respostas completas estão sistematizadas nos gráficos, que se encontram nos apêndices do texto, assim como os formulários realizados.

2.1 RESULTADOS DAS INFORMAÇÕES COLETADAS ATRAVÉS DOS FORMULÁRIOS

Dos locais presentes na pesquisa, a maioria (70%) foram museus com financiamento público, seja federal, estadual ou municipal. Galerias e museus com outros tipos de financiamentos tiveram presença menor nos formulários recolhidos, somando, junto ao percentual da categoria *Outros*, 30%. É importante mencionar que, para que haja a implantação de um museu, é necessário o preenchimento de diversos quesitos relacionados ao espaço museal, tanto físico quanto ideológico. Dentro desse âmbito, o IBRAM (Instituto Brasileiro de Museus) estabelece diversos quesitos e materiais que auxiliam a existência e manutenção desses espaços. Inclusive sobre acessibilidade, sobre a qual existe um exemplar inteiro, publicado em 2012. No texto, os *Cadernos Museológicos volume 2 – Acessibilidade a Museus*, COHEN, DUARTE e BRASILEIRO trazem conceitos sobre acessibilidade de maneira geral e específica ao espaço do museu, princípios ideais de como deveria ser a inclusão nesses locais, baseando-se na ideia de que o museu deve apresentar diversas maneiras de ser *visto*, visitado, pois, segundo o próprio texto,

Se pensarmos nos museus como lugares de cultura aos quais todos devem ter acesso, neles encontraremos de forma mais marcante a premência de uma polissensorialidade. As cenas de uma exposição colocam-se à disposição do público visitante através de percursos que podem ou não se concretizar satisfatoriamente por meio da visão, do tato, da audição e da mobilidade (COHEN; DUARTE; BRASILEIRO, 2012, p. 21).

Contrariamente ao que é sugerido no texto⁹ e que fica evidenciado na pesquisa, os instrumentos de acessibilidade comunicacional, por exemplo, quase não aparecem nesses lugares. Apenas 12,5 % das respostas ao formulário afirmaram a existência de mediação/recepção em LIBRAS, com vista a atender ao público com deficiência auditiva. A mediação educativa é um dos pilares da existência e da difusão cultural que o museu/galeria possibilita e, por isso, é muito importante que ela atenda aos diversos públicos. O fator humano liga o público espectador ao acervo do museu e o atendimento prestado deve cumprir com os ideais democráticos que circundam o próprio espaço do museu. Devido a isso, concordo com Tavares que a mediação é “[...] um fator motivador da presença de pessoas com deficiência em lugares públicos”

⁹ Vale ressaltar que os *Cadernos Museológicos* compreendem material informativo e não entram nas normas necessárias ao estabelecimento de museus.

(2011, p. 7), sendo, portanto, instrumento fundamental para que o acesso, para essas pessoas, seja inclusivo.

Para que essa mediação seja estruturada, é interessante que o museu possua um plano de inclusão/acessibilidade. Esse plano deveria reunir as diretrizes da instituição e as orientações para a equipe de funcionários acerca das atitudes e ações que são esperadas da instituição no atendimento à pessoa com deficiência. Na pesquisa realizada, 90% das respostas indicaram não ter conhecimento da existência de um programa de inclusão no local. Isso demonstra, de certa forma, o interesse das instituições sobre esses assuntos, o que foi pesquisado na segunda etapa da pesquisa, discutida mais abaixo.

Portanto, o programa educativo do museu que busca ser acessível e inclusivo, ao elaborar o plano de mediação, também inclui atividades e atendimento ao público que possui alguma deficiência. Essa inclusão, caso não ocorra por meio da existência de mediação em LIBRAS ou com áudio-descrição, pode ainda existir através de atividades multissensoriais e que utilizem de materiais de fácil acesso a pessoas com deficiência. O educativo que pensa acessibilidade é muito importante para a democratização do acesso à cultura e, concordo com Chiovatto quando diz que

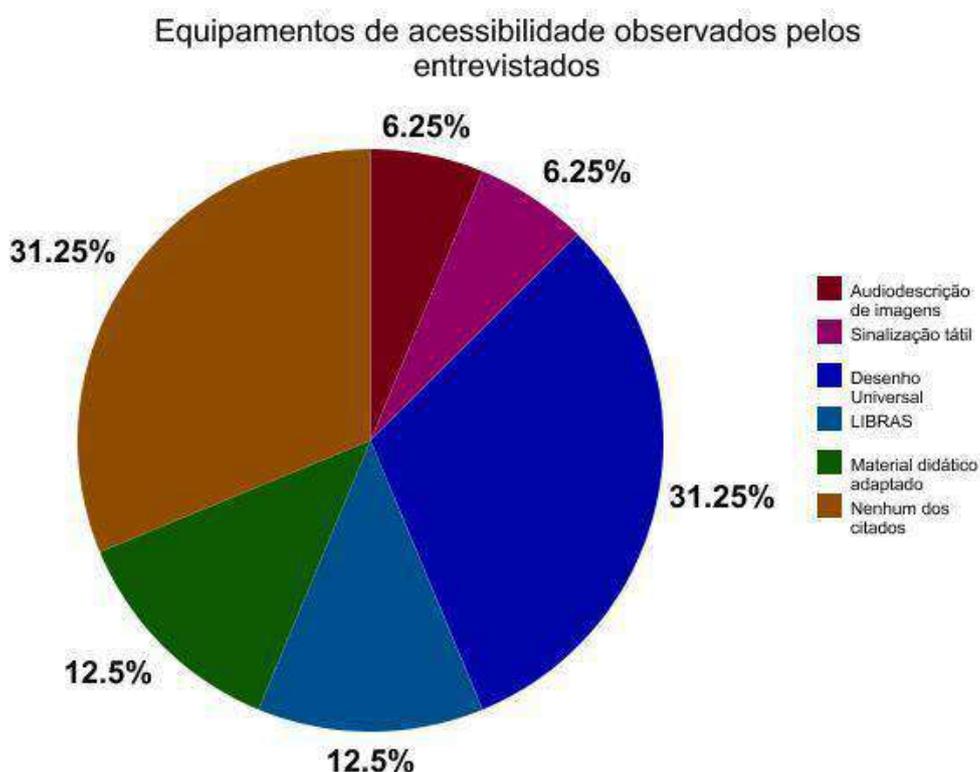
Pensar a educação inclusiva em museus é admitir que esta instituição tem, na sociedade contemporânea, uma função bastante distinta daquela para a qual foi criada nos séculos XVIII e XIX; deixando de ser acúmulo passivo de objetos para assumir um papel ativo na interpretação da cultura, na construção do conhecimento, no fortalecimento da cidadania, no respeito à diversidade cultural e no incremento da qualidade de vida; ou seja, assumir plenamente seu papel social (CHIOVATTO, 2015, p. 136).

Quando existente, esse tipo de mediação deve ter um planejamento prévio e estudos acerca do tema. O ideal é que a equipe da instituição se disponha a ouvir as pessoas que seriam atendidas nessas atividades, pois, segundo Tavares, “a implantação da mediação inclusiva demanda o envolvimento de pessoas com deficiência preparadas para contribuir com o planejamento e exige preparo técnico de quem vai executá-la” (TAVARES, 2011, p.8).

Além do programa de acessibilidade e do educativo do local, também é importante que a instituição que se interesse por incluir todos os públicos tenha um programa de formação nesses assuntos, destinado aos funcionários da instituição. A formação é extremamente importante para a manutenção das ações de acessibilidade, inclusive para profissionais que lidem com atendimento direto ao público. De acordo com a

pesquisa, 45% dos respondentes afirmam não ter conhecimento de um plano de formação no local, enquanto apenas 10% dos entrevistados já participaram de programas sobre a temática oferecidos pela instituição.

Recife possui como alternativa de formação em acessibilidade cursos oferecidos pela APEC – Associação Pernambucana de Cegos, que oferece cursos de Braille e áudio-descrição. Além dela, também são ofertados cursos pelos Institutos Federais e instituições particulares que oferecem cursos de curta duração de LIBRAS. As respostas ao formulário sobre a avaliação dos entrevistados ao interesse do Município/Estado em oferecer formação acerca da acessibilidade resultaram em nota 3.1, na escala de 1 a 10.



Outro aspecto que também faz parte do âmbito comunicacional do museu/galeria é a existência de áudio-descrição de imagens. A áudio-descrição (a-d) é a tradução, em palavras, de imagens ou objetos, lugares, coisas, tudo que é visto pode ser descrito. Os resultados da pesquisa apontaram que somente 6,25% dos locais presentes oferecem a-d, número extremamente baixo tendo em vista a quantidade de pessoas com deficiência visual no Estado de Pernambuco, mais de 350 mil¹⁰. Sendo os

¹⁰ Número referente a pessoas com deficiência visual total e pessoas com muita dificuldade de enxergar, retirados do Censo do IBGE, 2010.

museus/galerias espaços de acervo em sua maioria visual, a a-d é extremamente importante para democratizar o acesso a pessoas com deficiência visual ou baixa visão.

Dos profissionais que responderam à pesquisa, 78.43% não possuem nenhuma formação específica em questões de acessibilidade/inclusão comunicacional (LIBRAS, Braille ou Áudio-Descrição). No entanto, todos têm formação superior (concluída ou em andamento), apesar de apenas 35% serem formados ou cursarem Artes Visuais, quase se equiparando à quantidade de pessoas com formação em história (27%).



Além disso, 55% dos entrevistados indicaram não ter conhecimento de outras pessoas na instituição que possuam essa formação específica. Vale ressaltar que pode ocorrer de o desconhecimento do profissional em relação a alguns conceitos evidenciar uma falta de integração/comunicação ou instrução entre os outros funcionários e entre a gestão/organização do local. O fato de não conhecerem não exclui a possibilidade de existência, apesar de evidenciá-la, na maioria das vezes. O mesmo se aplica, também aos conhecimentos sobre o plano de acessibilidade e formação, descritos anteriormente.

Já os dados estruturais colhidos buscaram a criação de um panorama de como estão as estruturas físicas desses locais, principalmente no que diz respeito ao Desenho Universal e à sinalização tátil. De acordo com a ABNT, nas normas relativas ao mobiliário urbano, já citadas anteriormente (NBR9050), entende-se por Desenho Universal um conceito de arquitetura mais humanitário, que vise atender às necessidades do homem e suas diversidades. Ele é composto por sete princípios, adotados mundialmente para questões de acessibilidade. São eles:

- a) *Equidade* - ambiente que possa ser utilizado por todos, independentemente de idade ou lesões. Segundo a norma, “[...] para ter o uso equitativo deve-se: propiciar o mesmo significado de uso para todos; eliminar uma possível segregação e estigmatização; promover o uso com privacidade, segurança e conforto, sem deixar de ser um ambiente atraente ao usuário” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- b) *Flexibilidade* – diferentes possibilidades de uso, atendendo às habilidades e preferências das pessoas. “Para tal, devem-se oferecer diferentes maneiras de uso, possibilitar o uso para destros e canhotos, facilitar a precisão e destreza do usuário e possibilitar o uso de pessoas com diferentes tempos de reação a estímulos” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- c) *Uso simples e intuitivo* – a característica do ambiente de oferecer uso facilitado, que não demande habilidades muito específicas ou concentração exagerada.
- d) *Informação de fácil percepção* – variedade de meios de transmissão das informações, maximizando o alcance a todas as pessoas e suas habilidades.
- e) *Tolerância ao erro*: possibilidade de minimizar os riscos e consequências do uso do ambiente. “Para tal, devem-se agrupar os elementos que apresentam risco, isolando-os ou eliminando-os, empregar avisos de risco ou erro, fornecer opções de minimizar as falhas e evitar ações inconscientes em tarefas que requeiram vigilância” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2015, p. 139).
- f) *Baixo esforço físico*: ambiente que permita sua utilização confortável sem que seja necessário muito esforço físico e fadiga.

- g) *Dimensão e espaço para aproximação e uso*: ambiente que tenha possibilidade de aproximação e uso que independam os tipos de corpos.

Ao observarmos os quesitos presentes na norma para que se exista a implantação do conceito de Desenho Universal, vemos que o conceito não se restringe apenas a existência de uma rampa de acesso ou portas largas. Ele demanda de um pensamento prévio e, logicamente, adaptação em toda a estrutura do local, sendo, portanto, bem complexo. Na pesquisa realizada, esquematizada no gráfico 1, cerca de 31% das respostas indicaram a existência de Desenho Universal nas instituições. Número razoável, porém, ainda insuficiente para atender às pessoas com deficiência (ainda mais se lembradas as metas do PNC, de 100% dos locais acessíveis até o ano de 2020).

O Desenho Universal é considerado a estrutura básica de acessibilidade, apesar de que, “[...] no que tange especificamente ao museu, a educação de pessoas com deficiência em seus espaços vai muito além das convenções que nos levaram ao desenho universal e à adaptação dos espaços físicos” (CRUZ, 2017, p.2). Por ser, ainda, visto como estrutura básica, podemos exaltar sua importância (não excluindo a importância das outras estruturas) e observar que 69% dos locais não possuem nem a estrutura mínima de acessibilidade, o que, em conjunto com os dados de acessibilidade comunicacional, indica grande impotência desses ambientes em incluir pessoas com deficiência.

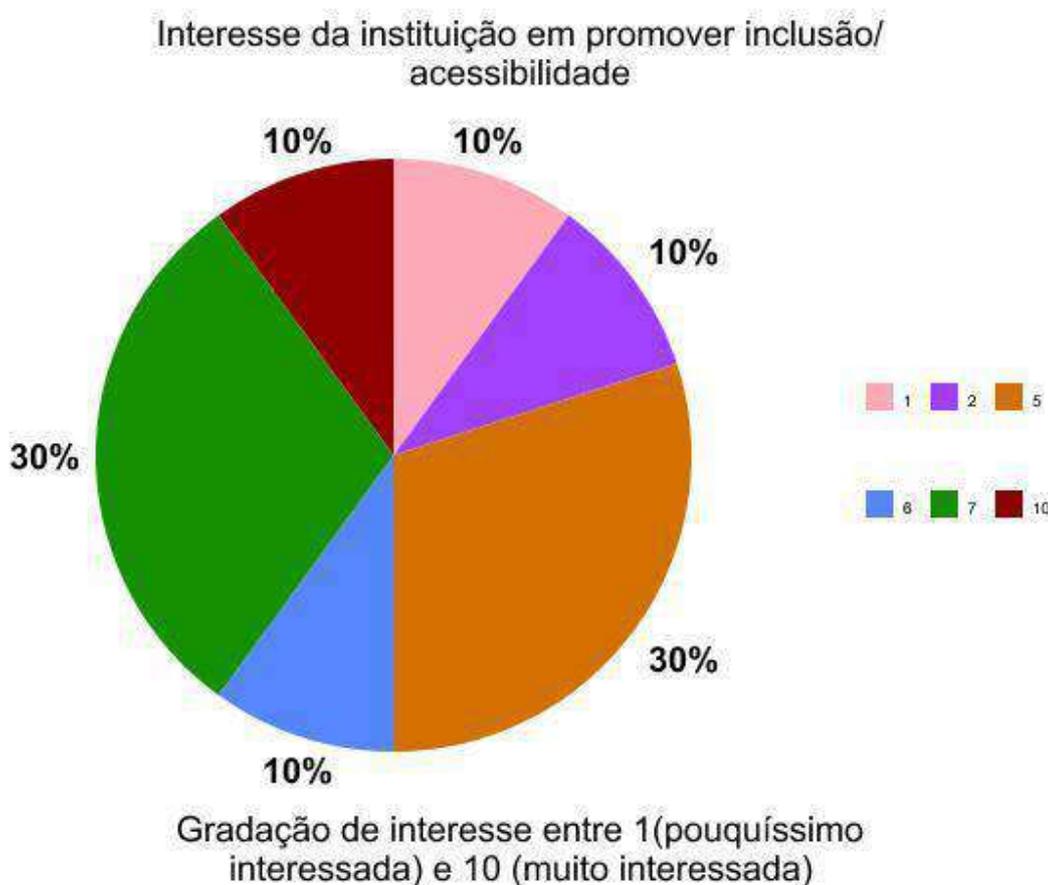
Somado a isso, apenas 6% afirmaram a existência de sinalização tátil no ambiente, ainda que a sinalização seja extremamente importante para a locomoção e autonomia de pessoas com deficiência visual, visto que ela serve para evitar acidentes, situações perigosas ou constrangimentos. Ela auxilia para que as pessoas com deficiência visual caminhem sozinhas.

Segundo dados do IBGE, de 2010, a região nordeste possui 4,1% de sua população com alguma deficiência visual. Essa parcela da população fica desprovida da autonomia de caminhar de maneira mais segura por esses ambientes que deixam de possuir a sinalização tátil, o que pode resultar na ausência dessas pessoas desses locais. Além da sinalização podotátil¹¹, a sinalização tátil envolve todos os elementos

¹¹ Sinalização tátil no chão, para guiar pessoas com deficiência visual em relação ao trajeto/ambientação do espaço, saídas, obstáculos, limites de passagem etc.

escritos que deveriam ser sinalizados em Braille, enquadrando-se no âmbito comunicacional e estrutural.

Ainda no que se refere à sinalização, lembremos das normas que embasam essas ações, que utilizam o princípio dos dois sentidos. Um ambiente que possui apenas a sinalização visual, por exemplo, encontra-se fora das normas técnicas para mobiliário urbano. A sinalização tem ligação próxima com a recepção oferecida pelas pessoas nesses locais, o que é consequência direta da formação específica desse profissional. Dos entrevistados, apenas 1,96% possuem formação em Braille e o mesmo número se repete na presença de formação em a-d. Conhecimentos específicos em LIBRAS já somam percentual mais expressivo, com presença na formação de 17,65% dos entrevistados, mesmo as licenciaturas tendo como obrigatória disciplina de LIBRAS (introdução).



A segunda etapa do formulário buscou reunir informações sobre como o entrevistado avalia o interesse de órgãos específicos em promover ações de inclusão/acessibilidade, demonstrando a visão dessas pessoas sobre o cenário atual acerca da temática. Ao avaliar o interesse da instituição em promover acessibilidade

(aqui entendamos instituição como um todo, gestão e funcionários), os números estiveram bem divididos, sendo as maiorias (30% cada) das respostas que elencaram os números 5 e 7, numa escala¹² de 1 a 10. São respostas que revelam sentimento esperançoso, uma vez que, se há o interesse da instituição em promover essas ações, o obstáculo da barreira atitudinal já se encontra em declínio.

Em concordância, a maioria dos entrevistados avaliou positivamente o acolhimento da instituição para pessoas com deficiência: 70% elencaram o número 7, o que indica certa discordância se observarmos os dados de equipamentos de inclusão e acessibilidade descritos anteriormente, que eram poucos nas instituições. Logo, sem equipamentos de acessibilidade/inclusão, o atendimento prestado à pessoa com deficiência tornar-se-ia insatisfatório.



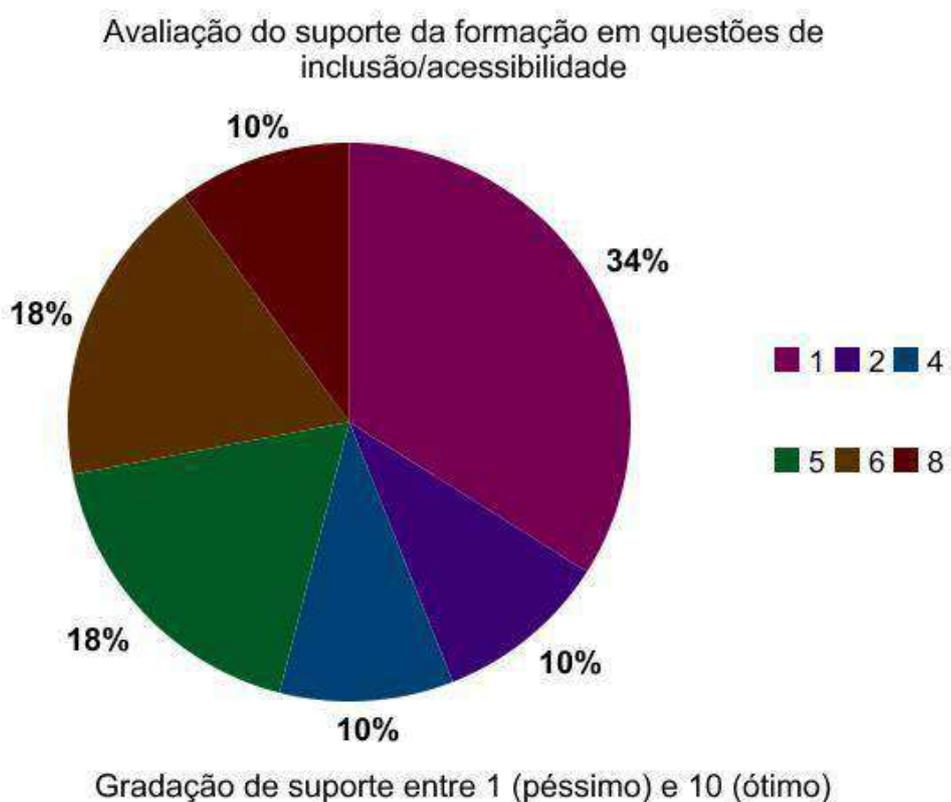
Em contrapartida, a avaliação média do interesse do estado/município em promover inclusão/acessibilidade foi 3.5 na escala de 1 a 10, ou seja, uma nota muito baixa. Analisando as ações municipais acerca da acessibilidade podemos mencionar a legislação municipal sobre o tema. Recife possui mais de 20 leis que tratam da acessibilidade. Dentre elas, a mais abrangente é a Lei Ordinária nº 17.199/2006, que institui a política municipal de inclusão. Nela são elencadas estratégias e ações que

¹² Gradação de interesse entre 1 (pouquíssimo interessada) e 10 (muito interessada).

devem ser cumpridas para que o município realize a inclusão. No âmbito estadual, algumas leis também regulamentam ações de acessibilidade, como a Lei nº 12.657, que institui o CONED – Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de Pernambuco, que se define por um

espaço democrático, de natureza colegiada, deliberativa e permanente, que tem dentre suas atribuições propor, elaborar, acompanhar e fiscalizar legislações, planos, programas e políticas públicas, visando a garantia de direitos e a inclusão das pessoas com deficiência no contexto social (BRASIL, 2004).

Por fim, os entrevistados analisaram o suporte de sua formação superior em relação a essas questões e 34% estabeleceram a nota 1. A média geral desse suporte foi de 3.6. Isso traz a reflexão sobre os educadores, de maneira geral, que não se sentem preparados, por não terem uma base consistente de sua formação para lidar com essas questões. Isso se relaciona diretamente à educação na escola, quando um professor se recusa a atender um aluno com deficiência, ou a lugares que justificam a falta de atendimento pela escassez de profissionais disponíveis no mercado.



Essas ideias continuam estabelecendo e reforçando as barreiras que impedem a inclusão, uma vez que, esses profissionais, como responsáveis por parte considerável

da formação dos indivíduos (no caso da Licenciatura em Artes Visuais), e não têm aptidão para esses conceitos, conseqüentemente, não irão repassar esses conhecimentos, que são fundamentais para a mudança da concepção social em torno da deficiência.

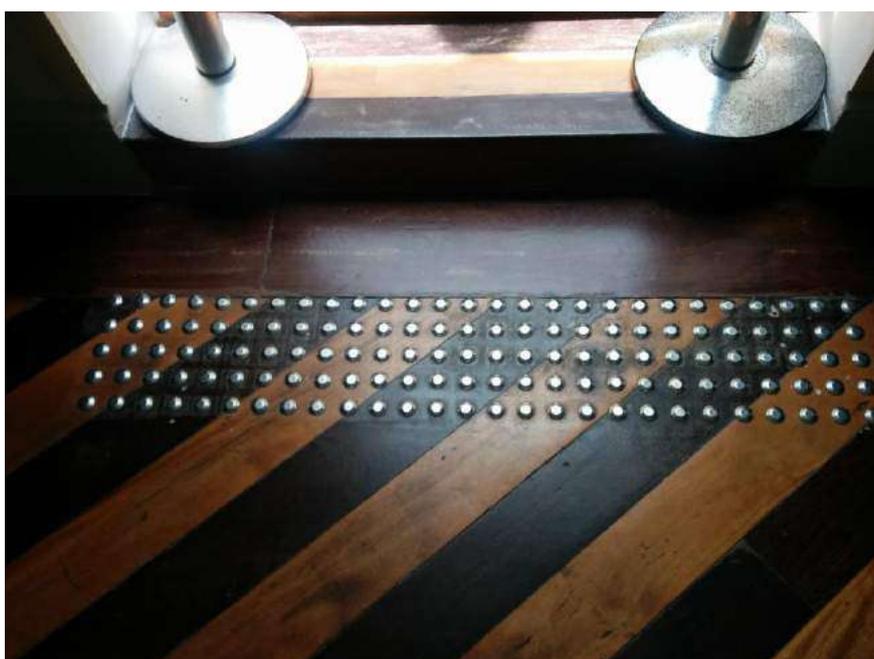
2.2 ASPECTOS OBSERVADOS EM LOCAIS CULTURAIS DE RECIFE

A segunda parte da pesquisa buscou observar como esses lugares oferecem a receptividade às pessoas com deficiência através da acessibilidade. A observação foi sistematizada em uma lista de critérios que estariam ou não presentes nos locais, de forma visível, ou seja, não foi questionado nada aos funcionários dos locais sobre os critérios que a pesquisa queria elencar. A observação foi executada dessa forma visando criar um panorama de como esses locais praticam a inclusão, logo num primeiro momento, pois, se existem os equipamentos de acessibilidade sem que haja a sinalização, o público em geral também teria desconhecimento dessas ações e estas, logo, teriam utilidade reduzida.

Foram observadas dez instituições culturais no Recife, que tinham configurações diferenciadas: a maioria foram instituições que dependem de financiamento público, outras são locais de iniciativa privada ou independente. Desses locais, foram observados os locais presentes na pesquisa do formulário e também alguns espaços configurados como galerias de arte, já que esses lugares estiveram menos presentes na pesquisa através dos formulários. Foram elencados doze critérios, que serão discutidos a partir da porcentagem de existência nos locais observados e que podem ser conferidos nos apêndices desse trabalho. Os critérios foram estabelecidos relacionados à primeira parte da pesquisa, realizada através dos formulários, buscando criar conexões. Além disso, são critérios que, em algum momento, aparecem nas normas e sugestões sobre acessibilidade discutidas no capítulo 1.

O fato mais importante é que, dentre os locais, apenas um não fornecia acesso básico, ou seja, um dos preceitos do Desenho Universal, que defino como a existência de possibilidade de entrada no ambiente, configurando-se como rampas, entradas rebaixadas, portas largas e espaços de circulação amplos. Essa informação relaciona-se com o resultado obtido na pesquisa do formulário, onde boa parcela das respostas indicava a existência Desenho Universal no espaço arquitetônico. Nos

lugares com mais de um pavimento, buscou-se a existência de elevador ou plataforma elevatória, que estavam presentes em 62,4% dos locais. Retomo, aqui, o Relatório Mundial da Deficiência, que menciona que possíveis mudanças no espaço arquitetônico podem existir para “melhorar a saúde, evitar incapacidades, e melhorar os resultados finais para as pessoas com deficiência”(ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2012, p.4), ou seja, as ações de melhoria nesses locais influenciam para o aumento da qualidade de vida dessas pessoas e, também por isso, são muito importantes.

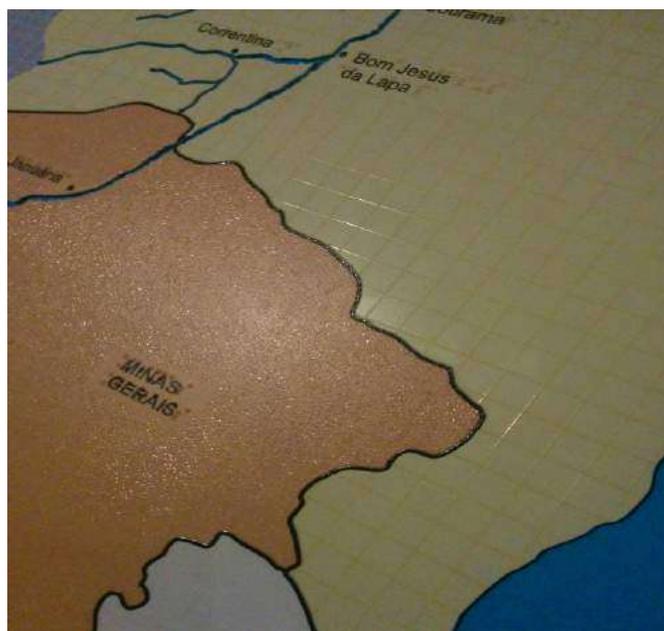


**Exemplo de sinalização tátil encontrada em uma galeria de arte de Recife
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018**

Somando-se aos dados físicos, observou-se, também, a existência de equipamentos inclusivos, principalmente em relação à sinalização Podo-Tátil. A quantidade de lugares que a possuem diminuiu em relação ao desenho universal, existindo em 40% dos lugares visitados, assim como a quantidade dos locais com sinalização visual do acesso, que caiu para 20%. Saliento que, para que haja o uso equitativo do local, é necessário que o ambiente, de maneira geral, esteja disponível para todos. Concordo com Dischinger, Bins Ely e Piardi (2012, p.28) quando trazem que, para a existência

da acessibilidade espacial¹³ as informações sobre as ações do local, a segurança, o conforto no deslocamento e os caminhos e rotas existentes devem estar disponíveis prezando-se pela igualdade e independência. Por isso, além do desenho universal, toda a sinalização tátil e sonora (importantes para pessoas com deficiência visual) e a sinalização visual (importantes para pessoas com deficiência auditiva ou física) são importantes para garantir essa independência, uma vez que ela depende “tanto das configurações arquitetônicas e dos suportes informativos adicionais existentes (placas, sinais, letreiros etc.) como das condições dos indivíduos de perceber, processar as informações espaciais, tomar decisões e agir” (DISCHINGER; ELY; PIARDI, 2012, p.29).

Os dados em relação à acessibilidade comunicacional reforçaram a falta de equipamentos inclusivos nesses locais. Legendas em Braile e Áudio-Descrição não estiveram presentes em nenhum dos locais observados. Somente em um local foi observada a existência de mediação em LIBRAS e 30% do total possuem algum material em Braile que não configure legenda das obras. Além disso, apenas 20% possuem materiais sensitivo-táteis e o mesmo número se aplica a existência de legendas em tamanho grande. Isso indica que o acesso ao conteúdo desses locais ainda está insatisfatório.



Exemplo de material tátil encontrado em um museu de Recife

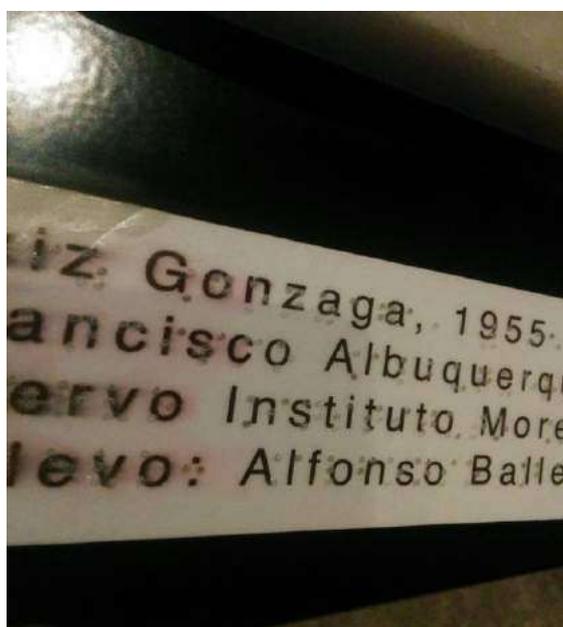
¹³ As autoras trazem como sendo mais do que o simples acesso ao local, fisicamente, mas também a tudo que ele oferece, seus espaços, o trânsito que ele permite.

Fonte: Acervo pessoa da autora, 2018

Relembremos as normas de acessibilidade comunicacional indicadas pela ABNT, a NBR15599, que indica que os locais de atendimento ao público devem ter acessibilidade comunicacional em todos os aspectos, incluindo os quesitos observados na pesquisa, sinalização de acesso, materiais em Braille, tamanhos de textos ampliados. Não existe na legislação trechos que indiquem a fiscalização desses locais, diferente das normas de trânsito, por exemplo.

A ausência desses mecanismos de fiscalização faz com que as normas acabem por tornarem-se recomendações e não obrigatoriedade de fato. Segundo o decreto n^o 5.296, de 2 de dezembro de 2004, é papel dos Estados, Municípios e Distrito Federal, a criação de equipamentos para a efetivação das normas de acessibilidade e o controle do atendimento prioritário. Isso indica que temos ao menos dois entes federados que deveriam zelar pelo cumprimento das leis e normas, quando, na prática, isso não acontece.

Vale exaltar, também, os lugares e ações que se destacam na promoção de inclusão e acessibilidade. Dos locais visitados, dois deles possuíam a maior parte dos equipamentos de acesso e alguns dos equipamentos comunicacionais. Além de elevadores, rampas de acesso e sinalização tátil, também possuíam material em Braille, inclusive pequenos releases das obras, maquetes e objetos táteis. O que indica que é possível adaptar o lugar para a inclusão, uma vez que as duas instituições funcionam em prédios históricos que fazem parte do patrimônio regional.



Exemplo de legenda em Braille encontrada em um museu de Recife
Fonte: Acervo pessoa da autora, 2018

De maneira geral, as informações obtidas com os formulários indicaram que os locais pesquisados não estão suficientemente preparados para atender a todos os públicos, o mesmo confirmado com a pesquisa de observação. Isso reflete que a ideia de inclusão e acessibilidade deveria transcender o discurso e a legislação, mas ainda não faz de fato. A ação é o mais importante, a conscientização, a empatia, a atenção e a preocupação com o outro. Há formas de, mesmo sem recursos, melhorar o atendimento prestado pela instituição. No próximo capítulo, trago ideias de como a inclusão pode se estabelecer de forma eficaz, a partir de ações e equipamentos que demandem de recursos ou não.

3 INCLUSÃO E CULTURA: MODOS DE FAZER INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS

O capítulo que segue tem como objetivo discorrer sobre as possibilidades existentes para a implantação de equipamentos de acessibilidade, além de trazer os conceitos atuais existentes e fazer uma breve perspectiva histórica desses equipamentos. Busca, principalmente, servir de apoio básico para o pensar acessibilidade em locais culturais e primeiros caminhos a se considerar.

3.1 PENSAR O/COM OUTRO

Como já dito diversas vezes ao longo desse texto, as barreiras atitudinais são as que mais dificultam a normalização da acessibilidade e da atenção à pessoa com deficiência na sociedade. Sendo assim, devem ser as primeiras a serem superadas, para que, então, as outras também deixem de existir. Essa superação pode começar a acontecer a partir do momento que duas atitudes são feitas: o *Pensar (Pensar o/no Outro)* e o *Perguntar*.

Para que ocorram de forma eficaz, as ações de acessibilidade devem antes passar pelo processo – que deveria ser natural – de pensar nas diversas peculiaridades que as pessoas possam apresentar diante do espaço. Não restringindo esses ideais/adaptações às pessoas com deficiência, mas abrangendo idosos, crianças, mães com bebês, etc. O ambiente expositivo/ de ações artísticas deve ser

frequentável/ adaptável/ acolhedor para todas as pessoas e, para que isso aconteça, é fundamental pensar nessas necessidades que existem e devem ser atendidas.

Como pensar, portanto, nas necessidades que devemos atender, mesmo não estando, necessariamente, incluídos nessas peculiaridades? Um dos erros possíveis de se ocorrer quando da construção de um projeto de acessibilidade, de uma adaptação no espaço ou até mesmo de uma formação educativa, é a ausência das vozes que sofrem e são afetadas pelas barreiras instituídas socialmente. Ou seja, perguntar e fazer-se ouvir as pessoas com deficiência, principalmente, antes de conversar e debater sobre o tema nas instituições e locais expositivos. A importância dessa escuta torna-se óbvia, pois, ao não vivenciar esses obstáculos, não teremos ideias concretas de como isso reverbera e como atender a essas necessidades. Isso explica o lema sobre as deficiências: “*Nada sobre nós, sem nós*”, trazido por Romeu Sasaki, nas palavras de Tom Shakespeare numa palestra em 2001:

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós (SASSAKI, 2007, p. 1).

Sendo assim, ao juntar esse conhecimento que vem do Outro, com o pensar e o ouvir, as barreiras atitudinais vão se dissolvendo e abrindo espaço para que a sociedade realize, de fato, a inclusão dessas pessoas. Após esse processo, os instrumentos utilizados são os mais diversos, desde adaptações “mais simples” que podem ser realizadas sem muito esforço ou recursos¹⁴ até reformas estruturais, obtenção de equipamentos, etc.

Nesse processo, é imprescindível que haja a valorização das diferenças e a superação da cultura da invalidez. É necessário empatia entre todos os funcionários do local, para então, realizar um diagnóstico do ambiente e, posteriormente, a adaptação necessária.

É muito importante estabelecer a comunicação. Perguntar às pessoas com deficiência suas necessidades, dirigir-se diretamente a elas e não ao acompanhante, caso

¹⁴Como é o caso, por exemplo, de ser trabalhar um educativo que pense materiais didáticos adaptados ou que se disponha a perguntar às pessoas com deficiência como gostariam da mediação, se dispõem à atenção específica, a conversar, etc.

presente. Falar pausadamente com pessoas com deficiência auditiva, oferecer o ombro para pessoas com deficiência visual e sempre lembrar que é outro ser humano, possui seu espaço, integridade e privacidade.

As adaptações não se limitam ao espaço físico e formação específica. Também incluem uma série de ações e atitudes cotidianas, como algumas mencionadas acima, que caracterizam a nossa relação/interação com as deficiências e as pessoas que sofrem com as barreiras sociais. A ideia de inclusão requer equidade de oportunidades e não igualdade. Somente através disso poderemos mudar as concepções passadas sobre a diversidade entre as pessoas. Acessibilidade é um direito do ser humano.

3.2. EQUIPAMENTOS E AÇÕES PROMOTORAS DE ACESSIBILIDADE

Atualmente, vários são os mecanismos auxiliares à promoção de inclusão que podem e devem existir nos espaços culturais. Trago alguns deles, esquematizados da seguinte maneira: Áudio-Descrição; LIBRAS; e Material Didático adaptado, que inclui a importância da atenção e métodos avaliativos inclusivos.

3.2.1 Áudio-Descrição e Acessibilidade Tátil

A Áudio-Descrição (a-d) é um processo de tradução, transformação, descrição ou adaptação de imagens para texto, que posteriormente far-se-á através da leitura para pessoas com deficiência visual. Etimologicamente, *descrição*, do latim *descriptum*, significa o ato de *descrever* que, por sua vez, traz as noções de “[...] representar (alguém, algo ou a si mesmo), por escrito ou oralmente, no seu todo ou em detalhes” (HOUAIS, 2001). A a-d representa, portanto, o processo de passagem de imagens visuais para imagens mentais audíveis, que contribuirão para a construção mental da imagem, feita pelas pessoas que a escutarem. Ela constitui um dos equipamentos de acessibilidade para pessoas com deficiência visual, podendo aplicar-se a imagens estáticas ou dinâmicas¹⁵. Segundo Nóbrega (2012) a-d é um tipo de tradução intersemiótica, conceito trazido pela autora através do linguista Roman Jakobson (1896 - 1982), que define esse tipo de tradução como a passagem de signos não

¹⁵ Imagens estáticas seriam as imagens fixas, como fotografias, esculturas, arquitetura, pinturas, etc. enquanto as imagens dinâmicas relacionam-se a peças de teatro, dança, filmes e outras apresentações, que constituem movimento em relação ao tempo.

verbais¹⁶ para signos verbais. Portanto, a-d descreve o que é visto, sem interferência do tradutor/descritor, de forma a tornar a descrição o mais próximo possível da compreensão da imagem. Ela

essencialmente utiliza a descrição em palavras como nutriente para a imaginação criadora do sujeito, usuário e espectador do evento visual. Uma técnica cujo propósito fundamental é a comunicação. Ou seja, tornar comum aos outros uma dada informação. Nesse caso, prioritariamente, a informação advinda das imagens. (NÓBREGA, 2012, p.86).

A estrutura da a-d divide-se em dois momentos: as notas proemias e a áudio-descrição propriamente dita. As notas proemias são a contextualização do objeto descrito, por exemplo, em uma obra de arte, noções sobre o artista, época de produção da obra, etc., são informações necessárias para o entendimento contextualizado da imagem. Logo após vem a descrição da imagem. Essa descrição visa o ato, segundo Nóbrega, de “transformar imagens em palavras por meio da locução descritiva, clara e objetiva, cujo pilar norteador da técnica é ‘descreva o que você vê’, sem inferências pessoais, nem censura de informações relevantes para a o entendimento da obra” (NÓBREGA, 2012, p.75).

Como exemplo, trago a áudio-descrição, feita por Ewerton Luis da Silva, de uma das obras de Marcelo Barbosa, parte da exposição *Recife: História e Coração*, realizada na Biblioteca Central da UFPE, sob organização do NACE (Núcleo de Acessibilidade da UFPE), para a ocasião da inauguração oficial do núcleo, em março de 2018.

Audio-descritor: Ewerton Luis da Silva

Obra: Vista atual do Marco Zero – Marcelo Barbosa

Notas proemias: A Praça Rio Branco fica próxima ao Porto do Recife e abriga o Marco Zero da cidade do Recife. É deste marco que são feitas todas as medidas oficiais de distâncias rodoviárias locais. O norte da praça é banhado pelo estuário do porto do Recife, formado pelo Rio Capibaribe

Audiodescrição: Pintura colorida da Praça do Marco Zero, vista de forma panorâmica, do outro lado da margem. Acima, o céu em tons de azul-claro é refletido na coloração do mar, abaixo da praça em perspectiva mais próxima. À extrema esquerda, o Edifício Nassau, com 11 andares intercalados entre o preto da fachada e o azul escuro das janelas, repartidas por divisórias brancas. Ao lado, o edifício da Avenida Rio Branco, onde vemos a fachada central e lateral em tons de branco, com 3 andares preenchidos por vitrais escuros nas janelas. No topo da fachada central um mirante. Uma árvore de folhas verdes cobre parte da fachada lateral. Ao lado o prédio da Associação

¹⁶ Linguagem não verbal: através de aspectos visuais e sonoros. Linguagem verbal: composta por palavras.

Comercial de Pernambuco, com sua fachada central em amarelo-creme, e a fachada lateral com a coloração mais clara. No térreo da fachada central, sua entrada larga de bordas vermelhas está aberta. Acima da entrada, uma janela Seus 3 andares são preenchidos por 12 janelas laterais e 15 janelas centrais, ambas escuras, com uma divisória branca em cada janela. Acima do prédio, 3 cúpulas com a cor cinza ocupam as extremidades das fachadas. À direita, o edifício-sede da Caixa Cultural Recife, com coloração amarela em suas fachadas frontal e lateral de seus 3 andares. 4 janelas brancas em cada andar da fachada lateral são contornadas por divisórias vermelhas. Acima do prédio, duas cúpulas cinza ocupam as extremidades da fachada central.

Como podemos ver na imagem a seguir, a descrição faz uma síntese da obra em seus detalhes, como a descrição da quantidade de janelas e andares dos prédios, mesmo que estes não estejam em primeiro plano na obra. Além disso, todas as cores e suas variações/gradações, a visão que existe no quadro, nesse caso a panorâmica, além da referência aos nomes dos prédios, visto que é uma pintura de reprodução de uma vista/paisagem reconhecida da cidade. Todos esses aspectos contribuem para a construção mental da imagem, mas sem interferir em sua interpretação ou significação, tanto da que existe por parte do artista quando da que perpassa o áudio-descritor.



Vista Atual do Marco Zero
Marcelo Babosa
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018

A a-d pode, então, estar disponível como parte da mediação (quando o mediador realiza a áudio-descrição) ou vir de forma mais impessoal, através de fones de ouvido ou textos sinalizados em braile nas paredes ou locais expositivos (como mostrado na imagem abaixo). Além da a-d, outro equipamento de inclusão comunicacional para pessoas com deficiência visual é o uso do braile em legendas e textos informativos das exposições. Esse recurso pode ser incorporado na estrutura da expografia do local, como indica a imagem acima (a legenda em braile abaixo da legenda escrita convencional), ou ser algo a parte, como um material entregue às pessoas, como um guia de visitação ou algo do tipo.

Esse tipo de sinalização permite que a pessoa com deficiência visual tenha maior autonomia ao relacionar-se com o espaço e com as obras presentes da exposição.



**Exemplo de legenda/descrição em braile de uma escultura encontrada em museu de Recife
Fonte: Acervo pessoal da autora, 2018**

Os roteiros da a-d devem ser produzidos por pessoas formadas e que tenham os conhecimentos específicos necessários. A leitura/ execução da áudio-descrição não demanda tanto domínio técnico, mas exige alguns cuidados em relação à sua prática: leitura devagar, pausada e boa dicção. Lembrando que, como visa a construção da imagem mental, a a-d não pode ser executada de forma muito rápida. Além disso, ela

deve focar somente nos aspectos visuais da imagem, não devendo interferir em sua interpretação e nem englobar aspectos percebíveis. O quadro abaixo traz algumas noções acerca da construção do projeto de a-d de uma imagem:

Item	Informações a constar	Metodologia
Notas proemias	Contextualização do autor da obra, período histórico, algum monumento e/ou figura história que esteja retratado na pintura ou alguma explicação técnica que não se encaixe na descrição.	Pesquisa anterior sobre o contexto da obra e autor.
Áudio-descrição	Descrição dos elementos visíveis, a considerar: cor, e gradações de cor, noções de localização e espaço, formas, ângulo, enquadramento, iluminação, planos, tamanho, descrição física de pessoas, fundos, cenários, tipo de pincelada etc.	Análise visual da imagem, que demanda conhecimentos técnicos específicos de composição, cores, localização e caracterização de informações visuais.

Outro tipo de adaptação tátil em relação a obras de arte é a existência de reproduções das imagens em relevos, que, apesar de soar muito complicado, pode ser executado pela equipe do educativo do museu ou galeria, através da sobreposição de um acetato transparente em uma reprodução da imagem e, posteriormente, coberta com cola quente, cola de isopor, tinta de relevo, tinta *Puff*, enfim, existem várias possibilidades.



Exemplo de tinta *Puff*

Fonte: <http://www.maternarparasempre.com.br>

3.2.2 LIBRAS e Acessibilidade Comunicacional

Na acessibilidade em relação às pessoas com deficiência auditiva ou baixa audição, um dos equipamentos de inclusão é o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A língua foi reconhecida como meio de comunicação em 2002, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril, que a define como: “forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

Ela constitui um conjunto de estruturas gestuais e de expressão, que são utilizadas como forma de comunicação para pessoas com deficiência auditiva, sendo, assim, seu principal veículo de interação com as outras pessoas, surdas ou ouvintes.

A LIBRAS é extremamente importante tanto para a comunicação como para o desenvolvimento dessas pessoas e, por isso, deve ser praticada e ensinada em escolas e instituições educacionais, inclusive para ouvintes. Concordo com Uzan, et.al (2008, p.3) quando traz que

os surdos são dotados de linguagem, assim como todos o são, precisando apenas de uma modalidade de língua que possam perceber e articular facilmente, para ativar seu potencial lingüístico e, conseqüentemente, os outros potenciais, podendo assim atuar na sociedade como cidadãos. Eles possuem o potencial, faltalhes o meio, e a Língua Brasileira de Sinais é o principal meio que se lhes apresenta para esse processo ganhar impulso (UZAN, et. al., 2008, p.3)

Ela pode ser incluída como equipamento de acessibilidade na mediação proposta pelo museu e no atendimento às pessoas com deficiência, além de ser utilizadas nos materiais didáticos adaptados, sobre os quais falo abaixo.

3.2.3 Materiais Didáticos Adaptados

Os materiais adaptados são o instrumento mais acessível para implantação nas instituições, uma vez que não demanda muitos recursos e pode ser facilmente executado pelos mediadores com o auxílio de pesquisas existentes sobre a temática. Eles incluem todos os materiais que podem ser comprados, mas que também

funcionam muito bem se confeccionados pelos próprios educadores e que permitem a exploração de mais de um sentido.

O arte/educador¹⁷ tem inúmeras possibilidades de adaptação de materiais para incluir pessoas com deficiência, inclusive usando dos conceitos e temáticas do universo das artes. Os materiais que trago esquematizados inicialmente foram analisados e demonstrados em uma oficina de material adaptado para pessoas com deficiência visual. Posteriormente, trago também possibilidades de construção de materiais que atendam às especificidades de outras deficiências.

Os materiais adaptados para alunos com deficiência visual são, principalmente, a reprodução de alguns elementos visuais em texturas táteis, com o uso de recursos audíveis e sensitivos. Através disso, podem-se reproduzir obras de arte, elementos de química e física, mapas e outros conteúdos. O objeto pode ser feito pelo próprio professor, com materiais fáceis como papéis, superfícies, e linhas com texturas diferentes: papel cartão, camurça, lixa, papel laminado, plástico bolha, tecidos de diferentes texturas, lã, linha de diferentes espessuras, miçangas diferentes e materiais recicláveis (latinhas, potes, etc.). Pode-se usar, inclusive, materiais que produzam som (potes com miçangas ou arroz, chocalhos, sementes...). Pode ser muito construtivo o uso de objetos que permitam a exploração de mais de um sentido.

Pode-se fazer a reprodução de imagens em texturas sensíveis também através de cortes em madeira (como na imagem abaixo) e colas e tintas com texturas em relevo.



¹⁷ O presente capítulo é parte do texto: *Arte/educação e a formação de pessoas com deficiência*, apresentado no II CIAMI – Congresso Intersaberes em Arte, Museus e Inclusão. Paraíba, 2018.

Exemplo de reprodução tátil de uma fotografia
Fonte: www.radiouniversitariafm.com.br

As aulas de arte podem, além de trazer reproduções de obras, permitir o toque e a exploração dos materiais pelos estudantes. Isso, além de contribuir para o desenvolvimento motor, também auxilia na compreensão do processo criativo de uma obra, das técnicas e estilos artísticos. As produções podem ser feitas com o uso de tintas com texturas mais pesadas, como a tinta óleo, ou tintas-relevo, como a tinta Puff, permitindo a criação de um volume que posteriormente possa ser tocado por alunos com deficiência visual para compreensão da imagem.

Além disso, é importante incluir nessa adaptação pessoas com visão reduzida, ao aumentar o tamanho de textos e utilizar de contraste maior para a escrita e leitura (preto e branco). Deve-se, também, atentar-se para a interferência de sons na sala de aula, que podem atrapalhar na concentração e atenção dos alunos com deficiência visual ou baixa audição.

Já os materiais adaptados para estudantes com deficiência auditiva, devem utilizar-se dos recursos visuais em suas adaptações. A vídeo-arte é um dos suportes interessantes para fazer adaptações através de legendas ou tradução em LIBRAS. O uso da LIBRAS nessa adaptação é fundamental para alunos que já saibam a língua, que deve ser usada em conjunto com a escrita de palavras. São várias possibilidades de construção. Alfabeto, números e outros que incluam as figuras dos gestos correspondentes em LIBRAS, jogos visuais, como jogo da memória, enfim, a LIBRAS é um suporte fundamental para a adaptação de materiais para estudantes com deficiência auditiva.

Outras adaptações podem ser feitas para atenderem a outras necessidades específicas, como o uso de apoios de mesa, colete de sustentação de tronco, materiais adaptados como tesouras e lápis, aula-performance e dança.

Devem-se considerar alguns critérios antes da construção do material adaptado. São eles: a viabilidade de manuseio (os materiais devem ser de fácil manuseio pelos estudantes); a fiel aproximação ao modelo original (não devem existir distorções em relação à imagem original); no caso de materiais adaptados para deficiência visual, não devem existir elementos distrativos, meramente ilustrativos ou enfeites, para que

não se perca o objetivo de compreensão principal e também deve existir a delimitação do espaço no material; e, por fim, abarcar informações completas no material: legendas, títulos, etc.

3.2.3.1 Acompanhamento específico – a importância da atenção

Apesar de a pesquisa focar a coleta de dados em espaços expositivos, é importante trazer a relação entre a Arte, Arte/educação e a adaptação e inclusão de pessoas com deficiência. Nesse subtópico, trago alguns conceitos em relação ao acompanhamento específico e no próximo, sobre avaliação na perspectiva da inclusão. Os dois conceitos podem ser aplicados tanto em relação ao educativo nos espaços expositivos quanto nas relações dentro de espaços formais e não-formais de ensino.

Uma das “adaptações” mais importantes para a real inclusão de pessoas com deficiência no ambiente educativo é a disponibilidade do educador de oferecer um acompanhamento mais próximo e específico a esse estudante. Esse acompanhamento liga-se a uma das barreiras que mais dificulta a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade: a barreira atitudinal. Isso porque, as atitudes⁴ são o principal obstáculo à transformação do pensamento e, conseqüentemente, das ações em relação à deficiência. Isso se transforma num efeito dominó que influencia diretamente na legislação, na formação de professores (ou ausência de formação específica) e na forma como as pessoas com deficiência são vistas no corpo social.

Um tratamento especializado demanda uma formação também especializada sobre o campo de acessibilidade e inclusão e traz conceitos de como o educador deve lidar com as diferenças dentro e fora da sala de aula ou escola. A potencialização da aprendizagem do estudante é intensificada quando em contato com um atendimento mais próximo, sensível e que atenda às suas necessidades. A partir dele, algumas barreiras existentes no currículo escolar ou na dinâmica da sala de aula podem ser minimizadas, além de interferir diretamente no desenvolvimento do estudante e na sua autonomia, pois o “o atendimento educacional especializado, na construção do conhecimento toca em questões subjetivas para o aluno, o que fatalmente acarretará conseqüências no seu desenvolvimento global” (BATISTA, 2006, p. 25).

A arte, nesse processo de acompanhamento, torna-se importante veículo de comunicação entre educador e estudante. Através da expressão e do modo como o estudante se expressa o professor pode ter noções de como aproximar-se desse aluno e do seu contexto de vida. Isso é evidente a partir das produções feitas, o que ele retrata, como ele usa os materiais e as cores, quais elementos se repetem, quais estariam ausentes. Estudos da psicologia auxiliam nessas representações, ligando-se também à arte terapia, já mencionada anteriormente.

O acompanhamento desse estudante não fica, no entanto, somente a cargo dos educadores, mas de toda a comunidade escolar, pais e comunidade. Outros alunos e funcionários da escola também precisam de formação especializada para atendimento a pessoas com deficiência, visando tornar a permanência desse aluno na escola prazerosa e a aprendizagem significativa. Portanto, segundo Batista (2006, p.27), essa formação inclui elementos além da simples execução, tais como planejamento, a escolha das ações, atividades e constante avaliação, “que é básica para que os planos de atendimento educacional especializado sejam constantemente revistos, melhorados e ajustados ao que os grupos ou ao a que cada aluno necessita.”



Exemplo de obra tátil.

Fonte: BBC.

A arte/educação tem papel importante nesse acompanhamento e, tomando mão da interdisciplinaridade, o atendimento especializado torna-se ainda mais potente. Através da arte, algo que talvez não tenha espaço de ocorrer em outras áreas, o estudante pode expressar-se e exercitar sua percepção, reflexão, motricidade e sensibilidade. O uso da arte na perspectiva da inclusão, portanto, deve ser integrada e relacionada, conforme Anversa (2012, p.138), “aos processos que envolvem a cognição, o pensamento, as articulações, os significados, as associações, as

relações, as comparações, as abstrações, enfim, tudo o que conduza à atitude de construção de conhecimento”.

3.2.3.2 Instrumentos de avaliação inclusivos

A avaliação é uma das etapas cruciais para que o educador tenha o retorno sobre a aprendizagem dos estudantes. Ela deve ocorrer, portanto, durante todo processo educativo e tomar mão de uma variedade de instrumentos que atendam às diferentes formas de expressão. Uma escola e um educador que buscam pela inclusão utilizam de formas de avaliação diferenciadas das consideradas tradicionais. Segundo Sasaki (2017), elas devem ocorrer continuamente e ao mesmo tempo do processo de aprendizagem, terem formas diversas, permitirem que o professor tenha um feedback do processo de ensino e manter os alunos conectados durante seu andamento.

Toda a dinâmica da aula e do espaço-tempo do ensino-aprendizagem são modificados quando a avaliação se torna contínua e inclusiva, porque as especificidades dos estudantes são consideradas pelo educador no momento de avaliar. Existe uma preocupação além do “transmitir conteúdos” e a consideração da existência de múltiplas inteligências, o que evidencia, portanto, diferentes tipos de aprendizagem e conseqüentemente, diferentes formas de avaliação.

As adaptações que podem existir para que haja uma avaliação inclusiva são simples e baseadas, principalmente, no princípio da escolha e da diversidade. O processo de ensino-aprendizagem que se preocupa com a aprendizagem significa provavelmente oferece subsídios para que os estudantes tenham conhecimento de como aprendem e, logo, de como gostariam de ser avaliados. Esse princípio tem a colaboração como eixo principal, em que a aula e a responsabilidade de aprender e ensinar não decaem somente aos cuidados do educador, mas do aluno, dos outros funcionários da escola, dos pais etc.

Dentro desse aspecto de escolha e da presença de vários tipos de avaliação, também podemos encaixar alguns conceitos ditos anteriormente de atendimento especializado, para que a avaliação seja ainda mais democrática e abrangente para pessoas com deficiência. Esse atendimento pode acontecer de várias formas, desde o auxílio direto na avaliação desse estudante até a execução de um instrumento específico que atenda às suas potencialidades e dificuldades. Sobre esse

atendimento mais “assistencialista”, Perrenoud (1999) traz a ideia de que o “ajudar” na avaliação do estudante nem sempre é ruim. Para ele,

auxiliar um aluno a terminar uma tarefa não é certamente, em si, um obstáculo à aprendizagem. Tudo depende da natureza do auxílio prestado. [...] Ele auxilia o sujeito a progredir em sua tarefa, sem substituí-lo, retransmitindo-lhe informações que poderão ser usadas para organizar sua própria progressão (PERRENOUD, 1999, p.85).

O que traz a ideia de uma avaliação que não sirva simplesmente aos quesitos avaliativos exigidos pela escola, que vise somente “medir” o alcance dos conteúdos, mas que esteja presente no projeto de construção da aprendizagem, o que entendemos com avaliação formativa. “É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo” (PERRENOUD, 1999, p. 103).

Servindo à inclusão, esse tipo de avaliação oferece e permite subsídios necessários ao alcance por todas as pessoas participantes do processo, que tenham ou não alguma deficiência ou algum obstáculo à sua compreensão e adequação aos formatos avaliativos tradicionais. Além disso, as avaliações também podem ser inclusivas em relação estrutural, com tamanho de letra diferenciado, provas escritas em braile e outros mecanismos avaliativos adaptados.

No âmbito das artes visuais, alguns meios de avaliação permitem essa formação e trazem, em sua essência, mais liberdade para que haja uma adaptação específica às pessoas com deficiência. É o caso dos portfólios, cadernos de artista, releituras de obras, mapas conceituais entre outros. A avaliação através de portfólio é muito interessante para o atendimento a pessoas com necessidades educacionais específicas. Essa ideia nasceu através do “portfólio do artista”, que incluía um conjunto de trabalhos. Sendo assim,

O portfólio é o conjunto de vários trabalhos realizados pelo aluno, com orientação do professor, que corresponde a um período curto, médio ou longo, de sua vida escolar [...]. Trata-se de coleção significativa do trabalho de uma pessoa, que evidencia [...] esforços, progressos e realizações [...]. São

instrumentos de diálogo entre educador e educando, não produzidos ao término de um período para fins de nota, mas elaborados e reelaborados na ação, de modo a possibilitar novas formas de ver e interpretar um problema e agir em sua resolução (DEPESBITERIS, 2009, p.149-150).

Durante a graduação em Artes Visuais, tive a oportunidade de vivenciar um processo de adequação do curso em relação a um estudante com necessidades educacionais específicas. Além da articulação entre os docentes para que as aulas tivessem variedade de suportes (não somente textos ou slides, mas incluir vídeos e outros recursos didáticos), a avaliação, principal obstáculo enfrentado por esse estudante, foi totalmente reformulada para que fosse a escrita de um livro de artista. Esse procedimento permitiu que os professores acompanhassem sua construção do conhecimento e aprendizagem, além de oferecer ao aluno um instrumento avaliativo que se adequava às suas potencialidades e limitações.

Essas possibilidades de avaliação são formas de inclusão que podem ocorrer de forma simples e que terão uma abrangência não somente das necessidades das pessoas com deficiência, mas também serão adequadas a todos os alunos e especificidades dentro do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de equipamentos inclusivos em ambientes culturais parece indicar que, apesar de inúmeros avanços, os ideais acerca da deficiência ainda são permeados pelo preconceito, exclusão e diferenciação social. Os processos educativos têm papel importante nas mudanças das concepções sociais, através dos quais os conhecimentos sobre a necessidade de uma sociedade equitativa e plural são repassados.

No entanto, o fato de alguns lugares possuírem ações voltadas para a inclusão indica, de certa forma, que o imaginário coletivo já passa por processos de transformação, como já passou ao longo da história.

Por ser papel, principalmente, da Educação, os educadores também têm papel fundamental nesse processo de construção. Por isso, a formação específica é imprescindível para o êxito das ideias. As noções acerca de atendimento especializado e adaptações de materiais, assim como as representações que

permeiam a deficiência, são assuntos importantes para a formação dos educadores que, possivelmente, lidarão com essas questões, tanto no âmbito escolar quanto em outras instituições. A Arte e a Arte/Educação têm função de preencher essas lacunas, de aproximar-se desses problemas sociais e de transformá-los em coisas positivas. As pessoas com algum tipo de lesão têm o direito de ir e vir, de ter acesso aos bens públicos, de se relacionar, de se comunicar, como qualquer outro indivíduo. As barreiras impostas dificultam tanto seu estilo de vida quanto sua interação no meio social. As políticas atuais já abarcam e regulamentam boa parte das ações existentes acerca da acessibilidade, no entanto, falha em garantir que os equipamentos existam de maneira eficiente, o que também é papel da população.

Retornando o que mencionei mais acima, o *pensar* e o *ouvir* o Outro são muito importantes em todos esses processos. Os pequenos gestos, a empatia, o colocar-se à disposição, colocar-se no lugar do Outro, pensar além de si.

Somente a promoção de ações que possibilitem o acesso por todos não tornará a sociedade inclusiva. É preciso, antes de tudo, uma mudança no pensamento e nas ações das pessoas, que se revisam constantemente, buscando sempre o bem-estar de todos os envolvidos e o envolvimento dos marginalizados e excluídos.

A sociedade ainda tem muito a se desenvolver em relação à aceitação das diferenças entre os seres e à prática do respeito com o próximo, independente de quem seja. Que os filhos de hoje saibam ouvir as histórias de ontem pensando em melhorar o que o mundo por vir a ser, respeitando, cuidando, zelando pela equidade e igualdade de direitos, de acesso, de convívio no meio social.

REFERÊNCIAS

ANVERSA, Priscila. Família e museu de arte: a acessibilidade de pessoas com deficiência nos espaços expositivos. **Palíndromo nº 7/2012** – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais CEART/UDESC. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/palindromo/article/viewFile/3343/2406>> Acesso em: 15 set. 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15599: Acessibilidade: comunicação na prestação de serviços**. Rio de Janeiro, 2008.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050: Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos**. Rio de Janeiro, 2015.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Educação inclusiva** : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Brasília, DF, dez 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Metas do Plano Nacional de Cultura**. 2011. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/> Acesso em: 01 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF, dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Brasília, DF, abril 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências**. Brasília, DF: 2004a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm> Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.657, de 08 de setembro de 2004b. **Institui o Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONED**. Recife, PE, setembro de 2000. Disponível em: <<http://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5832&tipo=TEXTTOATUALIZADO>> Acesso em: 26 mar. 2018.

BRASIL. Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR. **Terminologia adequada para designar as pessoas com deficiência**. Brasília, 19 de agosto de 2009. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer_-_mudanca_da_nomeclatura.pdf> Acesso em: 03 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. **Institui o Plano Nacional de Cultura. Ministério da Cultura**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>> Acesso em: 01 set. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 05 mar. 2018.

CARVALHO, RositaEdler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

CHIOVATTO, Milene; AIDAR, Gabriela. Pensar a educação inclusiva em museus a partir das experiências da Pinacoteca de São Paulo. **Revista do programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília**. Vol. III, n 6, março/abril de 2015. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/museologia/article/viewFile/14966/10725>> Acesso em: 02 set. 2018.

COHEN, Regina; DUARTE, Cristiane; BRASILEIRO, Alice. **Acessibilidade a Museus**. Ministério da Cultura, Instituto Brasileiro de Museus. – Brasília, DF: MinC/Ibram, 2012. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/wp-content/uploads/2013/07/acessibilidade_a_museu_miolo.pdf> Acesso em: 06 jun. 2018.

CORREIA, João Batista Santana. **Plano Nacional de Cultura e Acessibilidade: a inclusão cultural em museus**. 2015. 43 f. Monografia (graduação em Relações Públicas) – Universidade Federal do Pampa, São Borja, RS, 2015.

CORRENT, Nikolas. Da antiguidade a contemporaneidade: a deficiência e suas concepções. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, ano MMXVI, Nº. 000089, 22/09/2016. Disponível em: <<https://semanaacademica.org.br/artigo/da-antiguidade-contemporaneidade-deficiencia-e-suas-concepcoes>> Acesso em: 03 nov. 2018.

CRUZ, Sara Vasconcelos. Estratégias de mediação para inclusão em museus de Fortaleza. In: Arte & Inclusão em Múltiplos Contextos – **Anais do I Congresso Iberoamericano de Arte, Museus e Inclusão**. João Pessoa. UFPB, 2017. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/CIAMI/40497-ESTRATEGIAS-DE-MEDIACAO-PARA-INCLUSAO-EM-MUSEUS-DE-FORTALEZA>>. Acesso em: 07 maio 2018.

DEPESBITERIS, Léa. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Editora SENAC, 2009. PP. 41-182.

DICHER, Marilu; TREVISAM, Elisaide. A Jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana. **XXIII Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito** – CONPEDI. UFPB, 2014. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>> Acesso em: 20 out. 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense. 2007.

DISCHINGER, Marta; ELY, Vera Helena Moro Bins; PIARDI, Sonia Maria Demeda Groisman. **Promovendo acessibilidade espacial nos edifícios públicos**: Programa de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência ou Mobilidade Reduzida nas Edificações de Uso Público. Florianópolis: MPSC, 2012. Disponível em: <http://www.mpam.mp.br/attachments/article/5533/manual_acessibilidade_compactado.pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade**. 2008. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php> Acesso em: 15 maio 2018.

GZGIK, Maricleide; ARRUDA, Gisele. A importância do ensino da arte na educação especial. III **Congresso Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais Aplicadas** – III CONAPE Francisco Beltrão/PR. 2014. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/conape/anais/iii_conape/Arquivos/Artigos/Artigoscompletos/MEDICINA/1.pdf> Acesso em 02 mar. 2018.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

HOUAISS, A. e VILLAR, M. de S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Elaborado no Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_uf_xls.shtm> . Acesso em: 18 jul. 2018.

LIMA, Francisco José de; VIEIRA, Paulo André de Melo; RODRIGUES, EdilesRevorêdo; PASSOS, Simone São Marcos. **Arte, Educação e Inclusão**: orientações para áudio-descrição em museus. 2016. Disponível em: <<http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/sites/all/themes/berry/documentos/10-arte-educacao-e-inclusao-orientacoes-para-audio-descricao-em-museus.pdf>> Acesso em: 20 jun. 2018.

NEVES, Orlando. **Dicionário de Superstições**. Oficina do Livro: Córdova, Portugal. 2004

NÓBREGA, Andreza. **Caminhos para inclusão**: uma reflexão sobre áudio-descrição no teatro infanto-juvenil. Dissertação do Mestrado em Educação. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. 2012. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12831>> Acesso em: 30 set. 2018.

OLIVEIRA, Juliana Proenço de. **Plano Nacional de Cultura (Lei nº 12.343/2010)**: perspectivas históricas e constitucionais. Monografia. Bacharelado em Ciências Jurídicas e Sociais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2014.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **World report on disability**. Tradução: Lexicus Serviços Lingüísticos - São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p. Disponível em: <http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=35BCCDBFEA76897B75992A98CA322361?sequence=4> Acesso em: 30 ago. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da aprendizagem**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, ErmosonGoes. **A importância da arte na educação inclusiva**. 2013. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-arte-na-educacao-inclusiva/112620>> Acesso em 19 de abril de 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (Org.). **Mídia e Deficiência**. Brasília: Agência de Notícias dos Direitos da Infância /Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/158430573/SASSAKI-R-terminologia>> Acesso em: 21 nov. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Avaliação inclusiva da aprendizagem**. 2017. Disponível em: <<https://www.portalacesse.com/2017/06/27/avaliacao-inclusiva-da-aprendizagem/>> Acesso em: 8 set. 2018.

TAMIOZZO, Catiele. **Arte/Educação na perspectiva da Inclusão: Desafios Contemporâneos**. Monografia. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. UNIJUÍ. Departamento de Humanidades e Educação. Curso de Artes Visuais. Licenciatura. Ijuí - RS, 2012. Disponível em: <<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/handle/123456789/1616>> Acesso em 02 mar. 2018.

TAVARES, Liliana. 2011. Mediação inclusiva: acessibilidade para as pessoas com deficiência nos espaços de disseminação artística e cultural. In: **Revista Brasileira de Tradução Visual**, vol. 9 Nº. 9. Disponível em <https://www.academia.edu/7021235/Media%C3%A7%C3%A3o_inclusiva_acessibilidade_comunicacional_para_produtos_culturais> Acesso em: 06 abril 2018.

UZAN, A. J. S., OLIVEIRA, M. T., LEON, R. O. I. A importância da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como língua materna no contexto da escola do Ensino Fundamental. XII INIC: **XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba. 2008 Disponível em: Acesso em: 03. Jun,2018.

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA

Formulário de pesquisa sobre acessibilidade em locais culturais

Formulário de pesquisa para coletar dados que serão utilizados em uma análise do panorama de acessibilidade e inclusão em locais culturais de Recife, que será utilizado na pesquisa de conclusão de curso "Arte/educação e inclusão: práticas desviantes", de Niara Mackert Pascoal (UFPE - Artes Visuais) e Eduardo Romero (orientador). A pesquisa não identifica instituições nem as pessoas que respondem ao questionário. Ao responder a pesquisa, o indivíduo permite a divulgação dos resultados e conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética.

Questionário direcionado a pessoas que trabalham/ram ou estagiam/ram (estágio não curricular) em locais culturais de Recife - PE a partir de 2017.

1 - Você trabalha/ou em qual tipo de instituição cultural? *

- () Museus (financiamentos municipais, estaduais ou federais)
- () Galeria de arte com financiamento público
- () Galeria de arte com outros tipos de financiamento
- () Outro:

2 - Você possui formação superior (concluída ou em andamento)? *

- () Sim
- () Não

3 - Se a resposta anterior foi "sim", qual sua formação e a instituição em que foi/é realizada?

4 - Quais funções você exerce na instituição cultural em que trabalha/estagia? *

5 - Você possui formação específica em: *

- () LIBRAS
- () Áudio-descrição
- () Escrita/leitura em Braile
- () Não possuo nenhuma formação específica descrita anteriormente
- () Outro:

6 - Na instituição que você trabalha/estagia, você tem conhecimento de pessoas que possuam formação específica em LIBRAS, Audiodescrição e escrita/leitura em braile? *

- () Sim
- () Não

7 - Quais equipamentos de inclusão e acessibilidade para o público você percebe/conhece na instituição em que trabalha/estagia? *

- () Áudio-descrição de imagens
- () Sinalização tátil
- () Desenho Universal e acesso facilitado (rampas, portas largas, elevadores)
- () Mediação em LIBRAS
- () Material didático adaptado
- () Nenhum dos equipamentos descritos anteriormente

() Outro:

8 - Você tem conhecimento de algum programa de inclusão/acessibilidade na instituição em que trabalha/estagia? *

() Sim

() Não

9 - Se a resposta anterior foi "sim", quais conhecimentos você tem sobre esse programa? Se foi "não", você considera importante a existência desse tipo de programa? Porquê? *

10- A instituição possui algum programa de formação em inclusão/acessibilidade? Se sim, você já participou desse programa? *

11 - Como você avaliaria o interesse da instituição em que trabalha/estagia em promover inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssima interessada (1) e Muito interessada (10)

12 - Como você avaliaria o acolhimento da instituição em que trabalha/estagia para pessoas com deficiência? *

Péssimo (1) e Ótimo (10)

13 - Como você avaliaria o suporte de sua formação, caso possua, em questões de inclusão/acessibilidade?

Péssimo suporte (1) e Ótimo suporte (10)

14 - Como você avalia/percebe o interesse do estado e do município em promover inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssimo interessado (1) e Muito interessado (10)

15 - Como você avalia/percebe o interesse do estado e do município em promover/oferecer formação específica em questões de inclusão/acessibilidade? *

Pouquíssimo interessado (1) e Muito interessado (10)

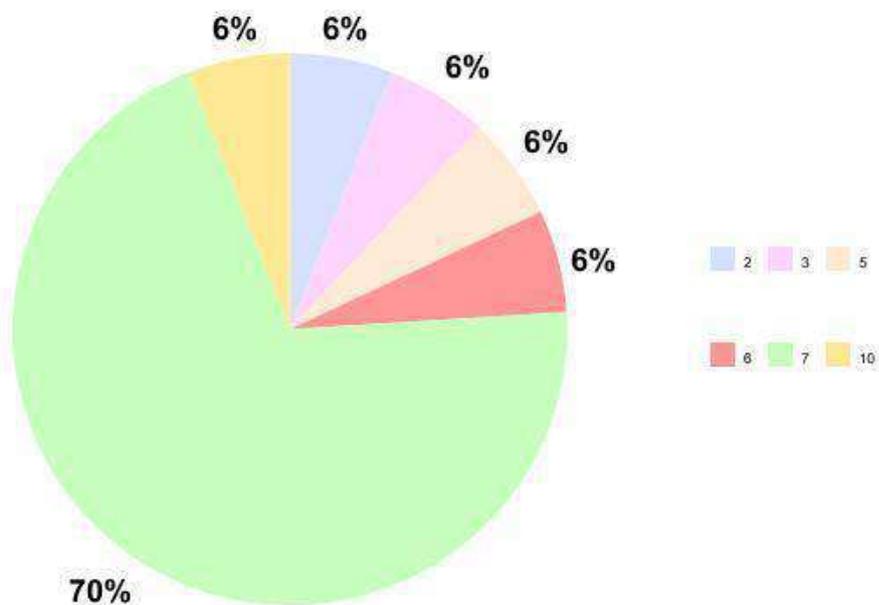
APÊNDICE 2 – QUESITOS OBSERVADOS NOS LOCAIS

Equipamentos observados:

- Acesso ao local físico, rampas etc.
- Elevador
- Portas largas e espaço de circulação razoável
- Altura das obras acessível
- Legendas em tamanho razoável
- Sinalização de acesso
- Legendas em braile
- Algum material em braile
- Áudio-descrição
- Mediação em Libras
- Sinalização podo tátil
- Material sensitivo

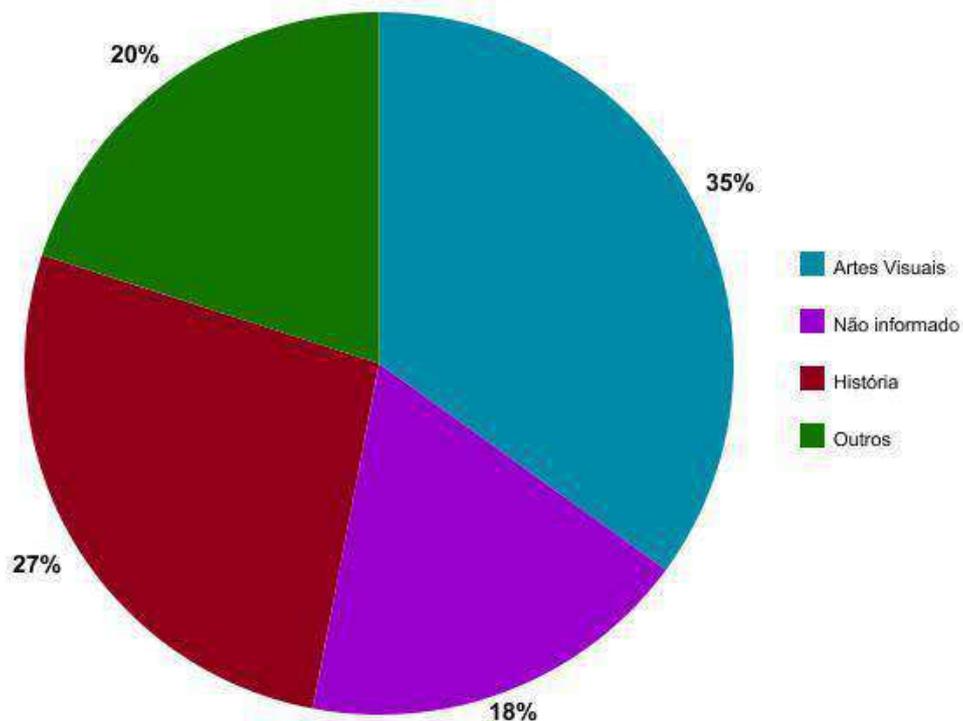
APÊNDICE 3 – GRÁFICOS DOS RESULTADOS DA PESQUISA POR FORMULÁRIOS

Avaliação do acolhimento da instituição para pessoas com deficiência

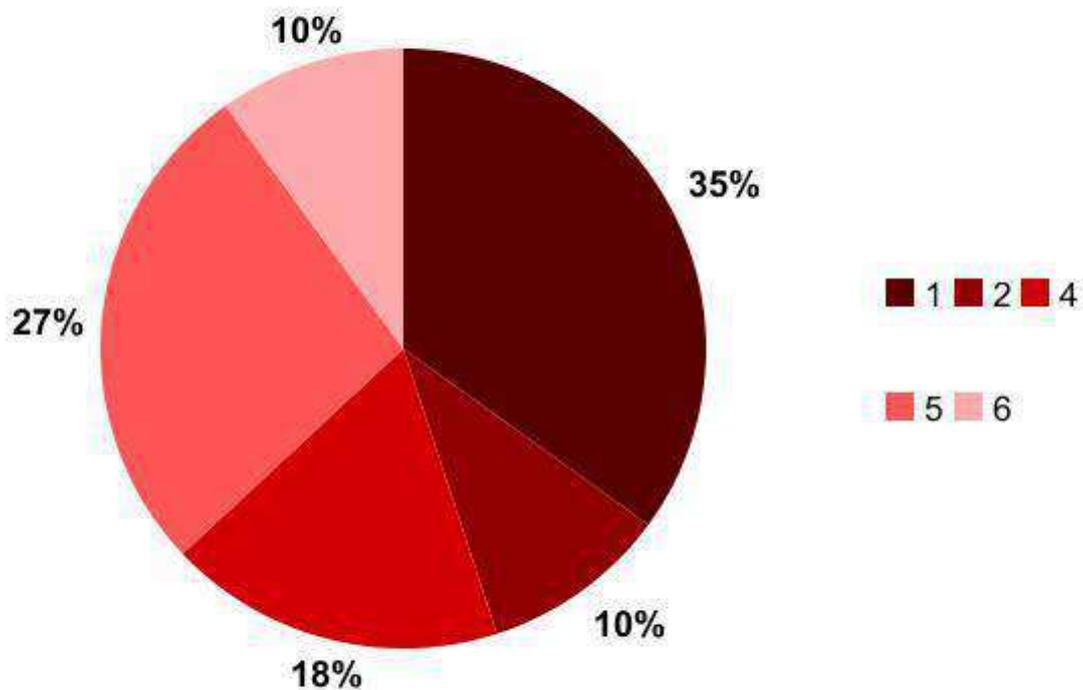


Gradação de acolhimento entre 1 (péssimo) e 10 (ótimo)

Perfil de formação das pessoas entrevistadas

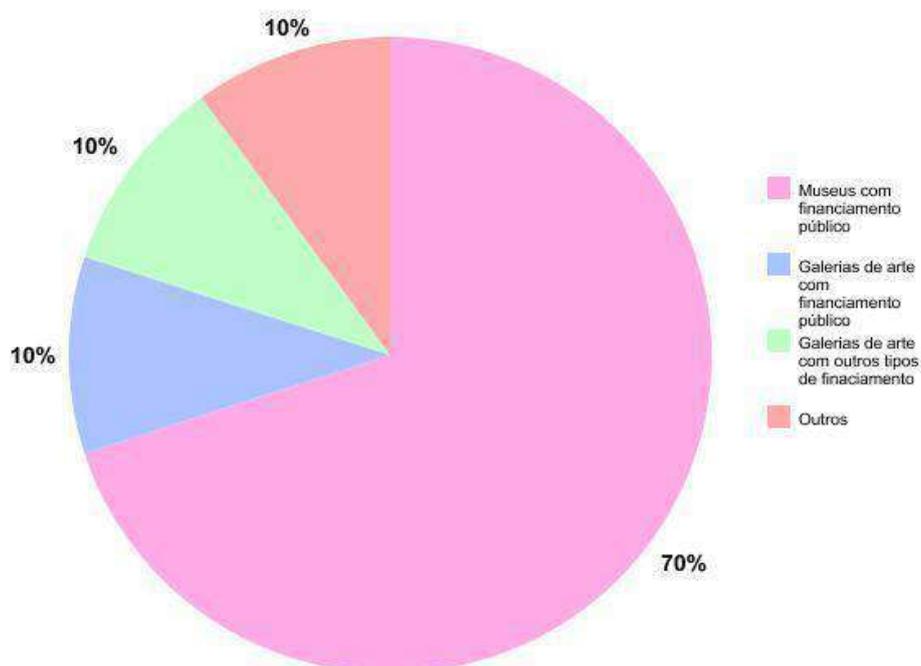


Avaliação do interesse do estado em formação sobre inclusão/acessibilidade



Gradação de interesse entre 1(pouquíssimo interessado) e 10 (muito interessado)

Perfil dos locais presentes na pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

**VISÕES DO MUNDO: DIÁLOGOS COM A OBRA DE
DAVID LACHAPELLE**

PEDRO HENRIQUE BARBOSA DA SILVA

PEDRO HENRIQUE BARBOSA DA SILVA

**VISÕES DO MUNDO: DIÁLOGOS COM A OBRA DE
DAVID LACHAPELLE**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do título de
Licenciado em Artes Visuais da
Universidade Federal de
Pernambuco.

Orientação: Prof^a.Dr^a. Maria Betânia
e Silva

Recife, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

**VISÕES DO MUNDO: DIÁLOGOS COM A OBRA DE
DAVID LACHAPELLE**

Comissão Examinadora

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

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

Prof^a.Ms. Suely Cisneiros Muniz (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por iluminar meus caminhos, me proteger e sempre me rodear de pessoas do bem.

Aos meus pais, que acreditaram em mim e sempre me incentivaram. Mãe, sua força, amorosidade e dedicação me motivaram a sempre continuar. Te amo.

A minha irmã, que é um presente de Deus. Obrigado por ser minha amiga, minha protetora.

Ao meu companheiro, que sempre esteve presente em todos os momentos. Hoje, saboreia ao meu lado mais uma etapa concluída.

Aos meus amigos, que sempre tiveram paciência e me ajudaram nessa jornada pessoal e acadêmica.

A minha orientadora, Maria Betânia, que sempre me ajudou no percurso acadêmico e acreditou em minhas capacidades. Sua tranquilidade, paciência e amizade fizeram toda diferença nesta etapa.

A professora Suely Cisneiros, que também colaborou diretamente em minha formação. Obrigado pelas conversas, pelos conselhos, pela dedicação. Levarei você em meu coração.

Ao corpo docente do curso em Artes Visuais, por contribuírem em minha formação profissional, auxiliando a encontrar meu caminho.

Agradeço as demais pessoas que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho estuda como a arte e a publicidade se articulam nas fotografias de David LaChapelle. Busca identificar as referências socioculturais no campo artístico para a construção das fotografias de LaChapelle. Baseado neste estudo, também foi produzido, por mim, um ensaio fotográfico com dez imagens que partiram de pontos de estímulo provocados a partir do trabalho de David LaChapelle. A pesquisa se configura como qualitativa e dialoga com elementos da a/r/tografia. Foram selecionadas e analisadas 10 fotografias de David LaChapelle e produzidas, por mim, 10 fotografias. Os procedimentos de análise foram baseados em duas categorias utilizadas por COSTELLA (2010), que são a factual e a expressional. Utilizo como base teórica SPAGNOL (2015); IMDB (2018) para elementos biográficos de LaChapelle, BRACCHI (2009); GADDI (2013) para o estilo e referências do campo artístico nas obras selecionadas para este estudo, ROUÍLLÉ (2009); CORDEIRO (2006) para a esfera fotográfica e CANCLINI (2001); OSTROWER (1987) para as relações híbridas e mensagens sociais destacadas nas fotografias. O estudo mostra a relação estabelecida pela arte e a publicidade em suas imagens, caracterizadas pela união de particularidades presentes nos dois campos, onde as fotografias analisadas atestam esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: David LaChapelle. Arte. Publicidade. Fotografia. Processo Criativo.

ABSTRACT

This work studies how art and advertising are articulated in the photographs of David LaChapelle. It seeks to identify sociocultural references in the artistic field for the construction of LaChapelle photographs. Based on this study, a photographic essay with ten images that started from points of stimulus provoked from the work of David LaChapelle was also produced by me. The research is configured as qualitative and dialogues with elements of a / r / tography. Ten photographs of David LaChapelle were selected and analyzed, and 10 photographs were produced for me. The analysis procedures were based on two categories used by Costella (2010), which are factual and expressional. I use as theoretical basis SPAGNOL (2015); IMDB (2018) for biographical elements of LaChapelle, BRACCHI (2009); GADDI (2013) for the style and references of the artistic field in the works selected for this study, ROUÍLLÉ (2009); CORDEIRO (2006) for the photographic sphere and CANCLINI (2001); OSTROWER (1987) for the hybrid relations and social messages highlighted in the photographs. The study shows the relationship established by art and publicity in its images, characterized by the union of particularities present in the two fields, where the photographs analyzed attest to this process.

KEYWORDS: David LaChapelle. Art. Advertising. Photography. Creative Process

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
DAVID LACHAPELLE: TRAJETÓRIAS	12
TRABALHO FOTOGRÁFICO DE LACHAPELLE: CARACTERÍSTICAS E REFERÊNCIAS	16
A FOTOGRAFIA PUBLICITÁRIA E ARTÍSTICA	40
RELAÇÕES HÍBRIDAS NAS OBRAS DE LACHAPELLE	47
VISÕES DO MUNDO	52
CONCLUSÕES	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

O campo das Artes Visuais sempre me incitou ao desenvolvimento da comunicação e, principalmente, ao entendimento de como o indivíduo se relaciona com o mundo. Dentro deste vasto campo de conhecimento, a fotografia desperta um interesse particular em minha trajetória de estudante e por isso compreendo que a fotografia carrega em si, formas de representar a arte e a sociedade. Logo, é uma forma de expressão artística.

Meu fascínio pela fotografia surgiu em meados de 2008 e foi intensificado ao ingressar na universidade. Sempre tive um interesse muito grande sobre a relação arte e publicidade e, atualmente, essa relação tem se fortalecido por estar trabalhando com os dois universos em minhas fotografias. Diante disso, durante o meu percurso acadêmico, procurei percorrer caminhos que elucidassem essa conexão.

No 4º período da Graduação em Artes Visuais cursei o componente curricular *Fotografia e Arte*. Através dele, pude conhecer melhor a história da fotografia e a sua relação com a arte, despertando em mim um interesse maior em desenvolver uma pesquisa nessa área, fazendo-me perceber o quanto a arte e a fotografia fazem parte do meu universo.

Devido a minha imersão no cenário pop, seja através da música, ou no campo imagético, fui em busca dos fotógrafos contemporâneos relacionados à pop arte e que, ao mesmo tempo, estivessem imersos no campo publicitário. Com essa busca, me deparei com o trabalho do fotógrafo-artista David LaChapelle, que traz em suas fotografias uma mescla de pop arte, surrealismo e barroco imergido na cultura pop. Entrei em êxtase com seus trabalhos, já que eram diferentes de tudo que já tinha visto. Sem muito esforço, se tornou meu fotógrafo preferido, já que dialogava diretamente com meu interesse de pesquisa. Dessa forma, LaChapelle se tornou meu objeto de estudo neste presente trabalho de conclusão.

David LaChapelle carrega em suas fotografias uma crítica à excentricidade do sonho norte-americano, onde “[...] suas composições dão voz ao bizarro, exploram as entranhas sociais e contestam os arquétipos utilizados na publicidade” (TANSINI; BONA, 2017, p.82). Desde 2006 o artista enfatiza em suas obras aspectos sobre a arte, explorando elementos visuais, que tratam a sociedade consumista e a excentricidade do sonho norte-americano.

Refletindo sobre a contemporaneidade, percebe-se que este fotógrafo, em particular, aborda a fotografia que deixa de ser mecânica, para se tornar uma forma de nova linguagem no campo das artes, com capacidades originais, rompendo as formas mais convencionais do campo publicitário. Com grande imersão na história da arte, LaChapelle traz aspectos que questionam a sociedade em que vivemos, transpondo para suas obras, uma mistura de elementos do mundo contemporâneo e figuras religiosas como Jesus Cristo, Maria, Arcanjo Miguel, compondo o seu estilo fotográfico.

Pensando nas questões apresentadas, o objetivo geral da pesquisa é analisar como a arte e a publicidade se articulam nas fotografias de David LaChapelle. Partindo de tal questionamento, os objetivos específicos visam identificar quais são as referências no campo artístico para a construção da fotografia de LaChapelle, apontar que relatos socioculturais estão presentes em suas obras. Assim, a partir desse estudo, também será produzido, por mim, um ensaio fotográfico com dez imagens que partiram de pontos de estímulo provocados pelo trabalho de David LaChapelle.

A investigação se situa no campo da pesquisa qualitativa que tem como foco principal “[...] um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes” (GODOY, 1995, p.21). Partindo dessa compreensão, neste tipo de pesquisa o fenômeno estudado deve ser entendido como um todo, integrando as discussões envolvidas e pessoas ligadas a questão em si. Nesta perspectiva, foi necessário reunir informações que fornecessem subsídio à pesquisa, fazendo compreender o fenômeno estudado. Serão analisadas 10 fotografias de LaChapelle, que foram produzidas no período entre 1995 a 2017. Todas elas são fotografias e fotomontagens, e as

obras selecionadas encontram-se disponíveis nos sites oficiais do artista “DavidLaChapelle.com” e “LaChapellestudio.com”.

Ao pensar em um processo metodológico no desenvolvimento da pesquisa, a a/r/tografia, se apresenta com elementos que contribuem para a reflexão e a produção dos dados produzidos para o estudo. Assim, o trio dos papéis do ser artista/pesquisador/professor, encontram-se articulados e indissociáveis. Pois, ao mesmo tempo em que pesquiso sobre a arte, também produzo artisticamente em meu processo de formação docente.

Com o distanciamento entre a escrita acadêmica e o fazer artístico, a a/r/tografia tenta em sua estrutura, atenuar essa diferença, atestando o papel importante desse fazer artístico, trazendo uma nova modalidade para as pesquisas acadêmicas em artes. No quesito researcher (pesquisador), assumo o perfil de investigador, trazendo algo para o campo do conhecimento, que neste trabalho de conclusão, está abarcando a área artística e da comunicação.

A/r/tografia é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização. [...] A/r/tografia busca o sentido denso e intenso das coisas e formatos alternativos para evocar ou provocar entendimentos e saberes que os formatos tradicionais da pesquisa não podem ou conseguem fornecer. (DIAS; 2013, p.6-7)

Os questionamentos se tornarão presentes e foram respondidos, por exemplo, por textos imagéticos, onde os mesmos foram artefatos para o esclarecimento da pesquisa, transgredindo o que costumamos presenciar na academia. Seguindo o processo a/r/tografico, o caminho do conhecimento também traz consigo o ensino (me refiro a sigla “T” de teacher). Com ele, minha pesquisa se identifica no segmento de ensino, onde serão feitas elucidações a respeito da relação entre a arte e a publicidade, na qual já é estudada desde o século XX, assim como inclui meu próprio processo de formação docente.

Para o procedimento de análise, utilizei as categorias *Factual* e o *Expressional* do roteiro do livro “*Para apreciar a arte - roteiro didático*”, de Antonio F. Costella (2010), a fim de auxiliar na compreensão dos elementos estudados nos trabalhos do fotógrafo, para que fique claro a composição de suas

fotografias. A análise foi feita a partir de 10 imagens do fotógrafo David LaChapelle e, posteriormente, através de sua influência em minha produção artística, 10 imagens foram produzidas para este trabalho.

Como relevância acadêmica para o campo das Artes Visuais, este estudo traz uma nova possibilidade de como trabalhar a fotografia artística e contribuir com a ampliação do entendimento de como a fotografia se mesclou a arte e vice-versa. A pesquisa dialoga ainda com outras áreas de conhecimento como a comunicação/publicidade, contribuindo para a reflexão de que a campanha publicitária pode deixar de ser pensada apenas como algo mercadológico, fugindo do convencional, no qual podemos destacar a constante utilização da cultura visual pela área da publicidade.

Como importância social, a pesquisa poderá contribuir para a ampliação da acessibilidade de todos à arte, estabelecendo relações com a publicidade e estimulando o desenvolvimento da educação do olhar por meio da imagem.

Como relevância profissional e pessoal, esta pesquisa também ajuda a entender como o ser humano se relaciona com o imagético, provocando reflexões sobre a contemporaneidade, bem como quais as formas que o fotógrafo expressa o mundo através de suas fotografias.

O texto está organizado em cinco partes. Na primeira delas, apresentamos elementos biográficos do fotógrafo David LaChapelle. Na segunda parte, o foco está centrado no estilo de suas produções imagéticas, selecionadas para este estudo, e as referências do campo artístico nessa produção, culminando nas análises das fotografias. Na terceira parte, são apresentados a fotografia publicitária e artística, afim de esclarecer sobre estes estilos presentes no trabalho do fotógrafo. Na quarta parte do texto, estão em relevo elucidações sobre relações híbridas e processo criativo, aspectos importantes para a construção das imagens abordadas. Por fim, na última parte, apresento o ensaio visual, por mim produzido, a partir dos estímulos recebidos no contato com a obra do fotógrafo/artista, assim como a conclusão e referências.

DAVID LACHAPELLE: TRAJETÓRIAS

O fotógrafo americano David LaChapelle nasceu no dia 11 de março de 1963, no estado de Connecticut, Estados Unidos. Sua primeira fotografia foi de sua mãe, Helga LaChapelle, enquanto estavam de férias em Porto Rico. Na foto, ela vestia um biquíni, na varanda. Nota-se nesta fotografia uma inclinação no uso das cores primárias por parte de LaChapelle. A partir deste momento, sua atração pela fotografia deu-se início. Seu desenvolvimento artístico começou quando o mesmo ingressou na North Carolina School of the Arts, servindo de impulso para a construção de seus futuros trabalhos. Para dar prosseguimento aos estudos em fotografia, matriculou-se ao mesmo tempo nas instituições Arts Student League e the School of Visual Arts, ambas em Nova Iorque (IMDb, 2018).

Figura 1: Helga LaChapelle (1970)



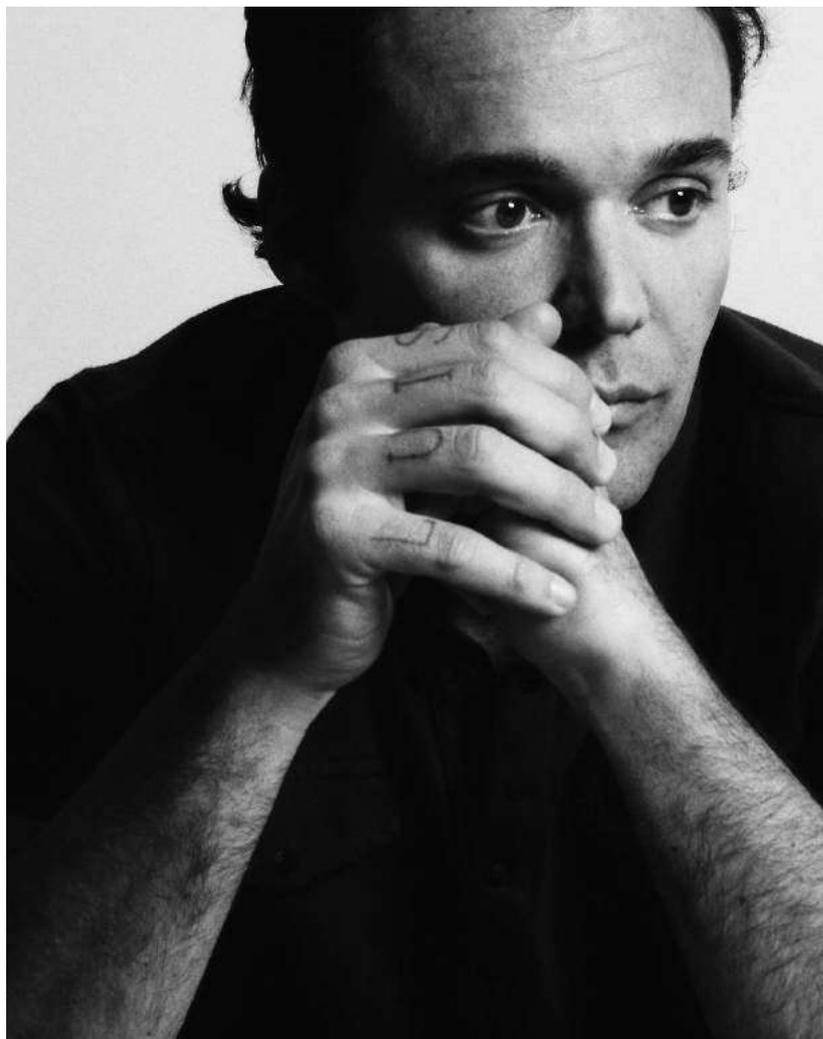
Fonte: David LaChapelle, CBSnews. Disponível em: <https://www.cbsnews.com/pictures/the-photographers-mothers/7/>. Acesso em: 13 de out. de 2018.

Na década de 80, do século XX, ao morar definitivamente em Nova Iorque, expôs em várias galerias, chamando atenção de Andy Warhol, por quem foi contratado em 1984, como fotógrafo profissional para a sua revista Interview Magazine.

Na metade dos anos 1990, recebe o reconhecimento de seus trabalhos com uma série de prêmios, inclusive o Alfred Eisenstadt Awards, que lhe foi conferido pela revista Life em 1998, por ter proposto o “estilo fotográfico mais interessante e original do ano” (MARRA *apud* SPAGNOL, 2015, p. 75).

Desta forma, o fotógrafo conseguiu sucesso na carreira, devido aos seus recorrentes trabalhos com as celebridades mais famosas da época.

Figura 1: David LaChapelle (2015)



Fonte: David LaChapelle. Disponível em: <<http://davidlachapelle.com/about/>>. Acesso em: 13 de out. 2018.

Por mérito do seu trabalho e criação, suas fotografias estavam nas maiores publicações da categoria. LaChapelle esteve presente durante anos nas capas e páginas das revistas Rolling Stones, Vanity Fair, Vogue Italia, Vogue Paris, Bazaar, The Face, Esquire, entre outros.

Figura 2: Capas de revista realizadas pelo fotógrafo



Fonte: Da esquerda para a direita: Flaunt Magazine (2006), Rolling Stones (1999), Interview (1999), Vogue (2004), Bazaar (2012), The Face (2000). Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/covers/>>. Acesso em: 15 de ago. 2018.

Além das grandes revistas, o fotógrafo também realizou trabalhos com as celebridades Britney Spears, Madonna, Janet Jackson, Angelina Jolie, Lady Gaga, Elton John, Hillary Clinton, Leonardo DiCaprio, The Kardashians, criando um portfólio invejável. LaChapelle também trabalhou para as grandes marcas,

realizando campanhas publicitárias e fotográficas, como nas marcas: Diesel Jeans, Absolut, Havaianas, Lavazza, Happy Socks, MAC.

Figura 3: Campanhas publicitárias para grandes marcas



Fonte: Da esquerda para a direita: Diesel (1995), Diesel (2016), Absolut (2011), Havaianas (2012), Lavazza (2002), Happy Socks (2013).

Além da sua carreira bem-sucedida como fotógrafo, o mesmo começou a trilhar caminho como diretor de videoclipes, documentários e espetáculos ao vivo. Britney Spears, Christina Aguilera, Moby, No Doubt, Mariah Carey e Elton John, estão na lista de artistas dirigidos por ele. Criou e dirigiu o show, "The red piano", estrelado por Elton John no Caesar's Place, em Las Vegas, no ano de 2004. Recebeu o prêmio pelo Festival Sundance de Cinema, em 2004, pelo documentário "*Krumped*", que originou, posteriormente, o longa metragem *RIZE*, em 2005 (IMDb, 2018).

Em meados de 2006, depois de anos ligado à fotografia publicitária e trabalhos na área comercial, o fotógrafo se aproximou do fazer artístico, buscando envolver-se mais às suas origens, como no início da sua carreira. Durante sua carreira, LaChapelle expôs em diversas partes do mundo, seja de forma coletiva ou individual, onde obteve recorde de público nas cidades: Londres (*Barbarican Museum*, 2002), Milão (*Pallazzo Reale*, 2007), cidade do México (*Museo del Antiquo Colegio de San Ildefonso*, 2009), Paris (*Musee de La*

Monnaie, 2009), Taipei (*Museum of Contemporary Art, 2010*) e Israel (*Tel Aviv Museum of Art, 2010*). Sua última exposição "*David LaChapelle: After the Deluge*", no Beax Arts Mons, Bélgica, permaneceu até fevereiro de 2018 (LaChapellestudio, 2018). Com o breve percurso apresentado, é possível afirmar que LaChapelle é um fotógrafo que constantemente está expondo suas obras em galerias e museus, e mesmo com todo o sucesso no campo da fotografia das estrelas hollywoodianas, ganhou prestígio nas instituições de arte contemporânea.

TRABALHO FOTOGRÁFICO DE LACHAPELLE: CARACTERÍSTICAS E REFERÊNCIAS

Diante da vasta produção fotográfica de David LaChapelle, selecionei 10 imagens produzidas por ele que articulam a estética publicitária e artística, independentemente de suas temáticas. Para a seleção das fotografias de LaChapelle, busquei o impacto estético e as mensagens sociais que eram de meu agrado. Assim, foram escolhidas: *Kissing Sailors* (1995), *Good News For Modern Man* (2017), *Britney Spears* (1999), *Lil' Kim: Luxury Item* (1997), *The Beatification* (2009), *Jesus Is My Homeboy* (2008), *Heaven to Hell* (2006), *Rape of Africa* (2009), *Death by Hamburger* (2001), *Rebirth of Venus* (2009). Após a seleção das fotografias a serem estudadas neste trabalho, fez-se necessário definir um esquema para a leitura das imagens, na qual as categorias de análise *Factual* e o *Expressional*, do roteiro do livro "*Para apreciar a arte - roteiro didático*", de Antonio F. Costella, contemplariam a leitura das obras, destacando seus elementos e a expressividade nas composições fotográficas. O quesito *Factual*, segundo Costella (2010), se concretiza pelo momento descritivo de suas obras, apontando os elementos presentes nas mesmas. A compreensão deste ponto é o primeiro passo para que se entenda o trabalho. Já no conteúdo *Expressional*, "*é atributo da obra, e não do observador [...] as reações não são fruto do acaso [...] É o artista, com sua competência, que consegue induzir no observador um sentimento escolhido e habilmente desencadeado*" (COSTELLA, 2010, p.24). A medida em que as imagens surgiram neste capítulo, foram apontados os aspectos citados acima.

Com suas fotografias conceituais, LaChapelle é um dos principais nomes da fotografia editorial e publicitária contemporânea. Descoberto por Andy Warhol, ponto crucial para a sua formação, fez com que o fotógrafo trouxesse uma veia pop, profunda, artística e comercial em seus trabalhos. Acerca desse momento, LaChapelle conta como foi a experiência de trabalhar com o pai da pop art¹:

Era tipo "Meu Deus, estou trabalhando para o meu herói". Eu tinha 17 ou 18 anos e não conseguia acreditar nisso. Eu apenas observava (ele). Ele era gentil e generoso. Ele realmente gostava de pessoas jovens, mas não de maneira libertina ou nojenta. Ele apenas gostava da energia que pessoas jovens tinham. (...) Ele tinha um ótimo senso de humor. Eu só o vi pintando uma vez o "The Last Supper", que foi uma das últimas pinturas que ele fez antes de morrer. E eu acabei tirando o último retrato dele antes de morrer. (Entrevista cedida ao site HUFFPOST; 2014)²

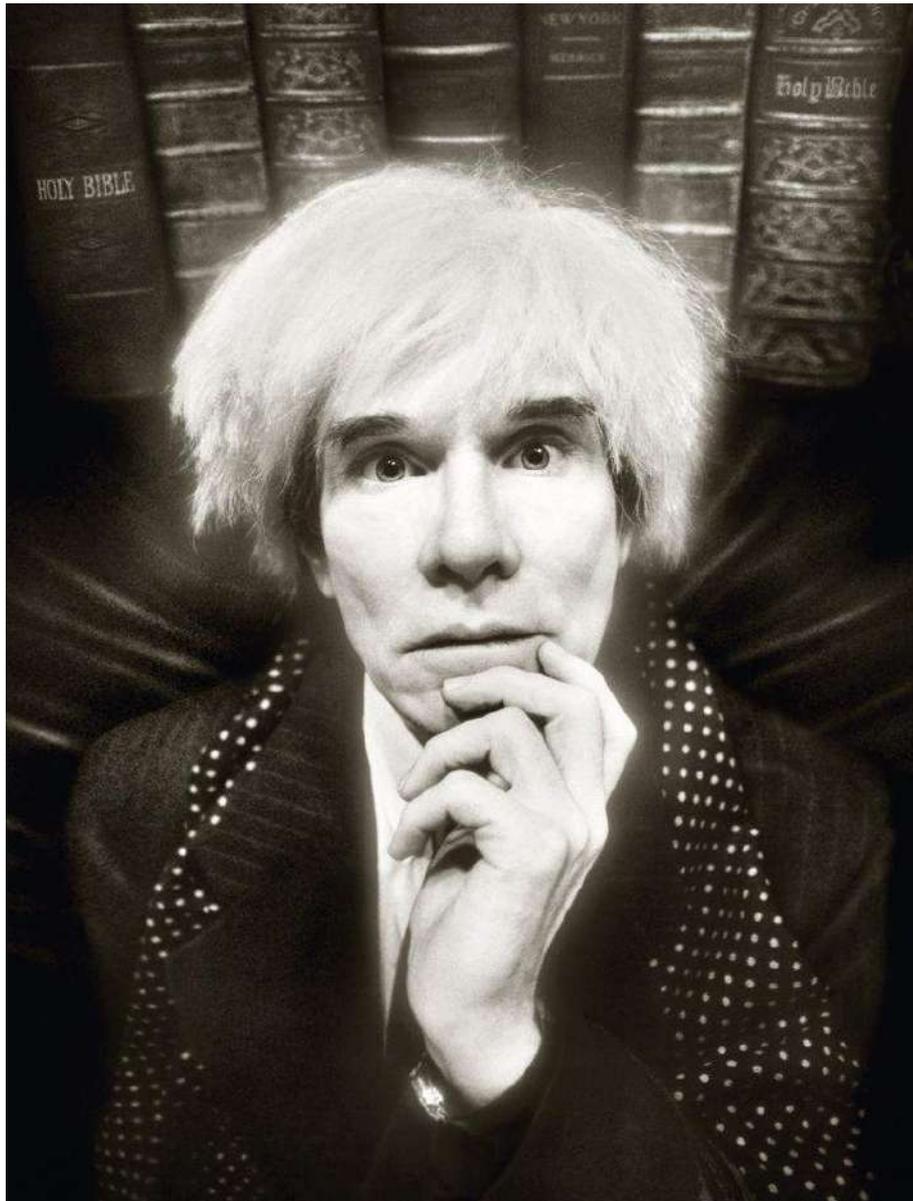
LaChapelle trabalhou durante duas décadas como fotógrafo de celebridades e, mesmo assim, conseguiu contemplar em suas obras publicitárias valores estéticos, com profundas referências às artes visuais e ao mundo contemporâneo.

Seu testemunho de um mundo paralelo e surreal é transmitido em imagens que misturam glamour e comédia, beleza e bizarro. O fotógrafo tenta ir o mais longe possível da realidade, criando cenas "hiper-realistas", onde essa atmosfera onírica contribui para que suas obras sejam relacionadas a pinturas de artistas surrealistas, como Salvador Dalí. Diferente do pintor surrealista, LaChapelle reinventa suas imagens de forma digital e, indiscutivelmente, bem finalizadas, sendo um dos precursores nos softwares de manipulação digital.

¹ Para melhor esclarecimento, ler: FARTHING (2011).

² Para melhor esclarecimento, ler: YANN (2018).

Figura 4: Andy Warhol: Last Sitting (1986)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/portraits/andy-warhol>>. Acesso: 15 de ago. 2018.

Muitos o comparam ao fotógrafo Guy Bourdin, pelo glamour, pioneirismo de cores e pelas situações inusitadas que fotografava suas modelos.

Em muitas imagens, o americano apresenta o grotesco e o glamour, passando sempre algum tipo de mensagem, sem extinguir a apreciação estética. Nessa dualidade, causada pelo contraste estético, o fotógrafo transborda ironia, mexendo no imaginário do observador. Apesar do artista abusar das cores saturadas em seus trabalhos, o mesmo produziu fotos em preto em branco.

Pode-se citar a fotografia “*Kissing Sailors*” (1995), realizada para a marca Diesel Jeans, na qual o monocromático foi escolhido para a marca. O trabalho de sua autoria não chamou tanta atenção, pelo fato de destoar com as cores alegres presentes em suas fotografias. No início de sua carreira, esta estética era mais presente e o mesmo fala que “[...] tinha uma atitude muito séria, circunspecta, diante de tudo na época, por achar que iria morrer como seu primeiro namorado, HIV positivo [...]”. (Entrevista cedida à CREPALDI, Iara; Folha de São Paulo, 2010)³

Na fotografia 6, a imagem é uma releitura da fotografia que protagonizou o beijo entre um marinheiro e uma enfermeira, simbolizando o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, registrada pelo fotógrafo Alfred Eisenstaedt. Pelo ponto de vista Factual, o fotógrafo traz dois homens aos beijos, onde o ato marca algum tipo de vitória, superação. Na foto, aglomerados de pessoas estão em comemoração, tanto no cais, quanto na embarcação. Na mesma obra, é possível observar nenhuma rejeição ao ato do casal, onde um deles segura um buquê de flores e que, provavelmente, faz uma ligação ao casamento gay. O marinheiro e a enfermeira são encenados por dois marinheiros, numa cena de amor, trazendo duas realidades que acabam se misturando. Na imagem, a frase “*America, America, God shed his grace*” em um cartaz, a bandeira dos Estados Unidos ao fundo, e o beijo gay por dois marinheiros em primeiro plano, se destacam. Segundo o ponto de vista Expressional, esses três signos na imagem tentam estimular que a aceitação de casais gays deve ser natural, obtendo a benção de Deus, exemplificado pelos dois militares da marinha em ato amoroso.

³ Para melhor esclarecimento, ler: CREPALDI (2010).

Figura 5: Kissing Sailors (1995)



Fonte: David LaChapelle, Diesel Jeans. Disponível em: <<https://www.artsy.net/artwork/david-lachapelle-diesel-jeans-victory-day-1945>>. Acesso em: 16 de ago. 2018.

Ao olhar suas fotografias, percebe-se que além das cores, contrastes e ação performática das figuras retratadas, vemos que o fotógrafo trabalha com a pós-produção⁴, fazendo com que o momento do registro fotográfico transpasse o sentido lógico, criando uma atmosfera surreal. É importante ressaltar o uso das cores primárias em suas fotografias, como também o domínio da harmonia entre cores e a figura fotografada, somando com o cenário extremamente cheio de simbolismos e narrativas.

LaChapelle produz, em sua maioria, fotografias coloridas. Em seu primeiro livro (LACHAPELLE, 1996) constam 10 fotografias em preto e branco e 124 coloridas. Percebe-se ao longo das imagens que o colorido não é apenas uma escolha aleatória a

⁴ Para melhor esclarecimento, ler: CORDEIRO (2015).

ser feita entre tipos de filmes fotográficos. A cor cumpre o papel de delinear formas, criar contrastes, constituir texturas, destacar os actantes e produz sentidos (BRACCHI; 2009, p.57).

Suas temáticas despertam a reflexão do espectador, que são induzidas pelas narrativas criadas nas imagens e, principalmente, pela sua associação às cores presentes. “Nas artes visuais, a cor não é apenas um elemento decorativo ou estético. É o fundamento da expressão sígnica. Está ligado à expressão de valores sensuais, culturais e espirituais”. (FARINA; 2006, p.5). A cor, portanto, faz parte dos fatores significativos para a compressão de suas obras, produzidas pela configuração cromática de suas imagens, revelando sentido, sensações, provocados pelo artista.

Na fotografia 7, o ser religioso/místico é retratado, na qual, pelo ponto de vista *Factual*, o homem tem cor de pele azul, com grande ornamentação em sua cabeça, com raios de luz e coroa de flores. Está ambientado numa floresta/bosque, com fitas amarelas espalhadas ao fundo. Ele é retratado como um ser de luz e também, carrega em si uma referência de ser místico da natureza, inclusive, pela imagem estar ambientada na floresta. Já pelo ponto de vista *Expressional*, a imagem evoca resiliência, paz, espiritualidade, tranquilidade, causadas pelas cores e expressão do modelo.

LaChapelle está entre os que realçam seus trabalhos com a pós-produção de suas fotografias. Diversos aspectos são intensificados neste processo, permitindo que o artista transporte suas ideias e sentimentos. O aumento da saturação e alteração em suas cores, o contraste, as distorções possíveis, a sobreposição de imagens, possibilitam que o fotógrafo refine suas obras a critério do seu próprio gosto, com a estética imaginada. Mesmo quando há a preocupação com os parâmetros técnicos da câmera, do cenário, da iluminação, se faz necessário a manipulação digital em sua imagem.

Figura 6: Good News For Modern Man (2017)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/editorial/new-world>>. Acesso em: 17 de ago. 2018.

Os recursos dos softwares abriram um mundo novo para o fotógrafo, aumentando a capacidade criativa e a expressividade do mesmo. Segundo Cordeiro (2015), a fotografia encontra outras possibilidades por influência de diversas técnicas, incluindo a pós-produção.

Uma série de técnicas de manipulação da imagem e a hibridação com outras tecnologias na arte contemporânea se encarregam de diluir ainda mais as fronteiras que delimitavam o campo da fotografia. A fotografia se insere de uma vez na arte contemporânea. Em sua linguagem acumulou influências de

conceitos de vanguardas artísticas, hibridação tecnológica, ficcionalização, vários usos e funções [...] (CORDEIRO; 2015. P.23)

Ao tratar-se da fotografia contemporânea, entende-se que a junção a outros meios, inclusive a softwares e outros aspectos, a autora afirma que a fotografia em sua pós-produção se utiliza, também, da poética e estética de quem a produz, gerando novas possibilidades. O fotógrafo além de abordar conotações diversas na formação de sua obra, também tem o controle de inserilas no momento do tratamento, ou até mesmo, após ele.

Pelo contexto temático, suas obras tratam de críticas à sociedade consumista e capitalista, com pinceladas de ironia, deboche, no entanto, de forma sedutora, repleta de elementos e técnicas, construindo uma nova dimensão para quem a observa.

Desta maneira, o artista explica sobre o porquê suas temáticas ainda causam estranhamento da crítica, pelo modo como as expõe:

Eu não vejo nenhuma diferença entre ser fotógrafo e artista. Os críticos não gostam quando alguém usa imagens pop para falar sobre algo profundo. Eu quero fazer algo que as pessoas entendam, não quero ser conceitualmente obscuro, como muita coisa é na arte contemporânea (Entrevista cedida à CREPALDI, Iara; Folha de São Paulo, 2010)⁵.

Em 1999 Britney Spears foi fotografada por LaChapelle para a revista Rolling Stone. Ela estrelava sua primeira capa pelo estouro do seu primeiro álbum, intitulado de “Baby One More Time”. Nessa época, Britney era uma adolescente de 17 anos, que mantinha um status dado pela mídia de “virgem americana”.

⁵ Para melhor esclarecimento, ler: CREPALDI, 2010.

Figura 7: Britney Spears (1999)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível: <<http://www.lachapellestudio.com/portraits/britney-spears>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

Na fotografia 8, a cantora Britney Spears é apresentada e, pelo ponto de vista *Factual*, está deitada em uma cama, com lençóis de cetim rosa, vestindo apenas lingerie dos anos 60, como as das *Pinup's*, segurando um Teletubbies (*Tinky Winky*) e um telefone branco. A Britney é a própria encarnação da Lolita, personagem fictício do livro de Vladimir Nabokov. A Lolita é jovem, atraente,

sexualizada, que no livro desperta pensamentos sexuais em seu padrasto após a morte de sua mãe. A mistura de inocência e sexualidade representadas no livro, é transportada para a imagem de LaChapelle, que catalisa esses dois pontos, aguçados pelos paramentos estéticos, demonstrando o ponto de vista *Expressional*.

Para a construção da fotografia, LaChapelle sugeriu um pouco mais de ousadia e que dessa maneira, ela pudesse mostrar seu lugar na cultura pop. Ambos sabiam que a foto iria causar uma grande repercussão, já que trazia vários elementos, caminhando pela inocência infantil e sexualidade adulta. Sobre o feito, LaChapelle elucida sobre o ocorrido e de como Britney controlava a criação de sua imagem:

Eu disse pra ela “você não vai querer sair toda abotoada igual a Debbie Gibson”, LaChapelle lembra. “Eu disse, ‘vamos ser mais abusados e fazer uma coisa meio Lolita.’. Ela entendeu. Ela sabia que isso ia deixar as pessoas animadas e falando (sobre o assunto). Spears provou, que mesmo naquela época, que ela iria tomar conta da criação de sua imagem. Uma noite quando nós estávamos fazendo as fotos, o empresário dela, Larry Rudolph, entrou (no estúdio) as 2 da manhã e a encontrou posando (pra mim) de sutiã e calcinha. Rudolph exigiu saber o que estava acontecendo. Britney disse, “Yeah, eu não estou me sentindo confortável”, conta o fotógrafo. “Eu logo me senti traído por ela. Mas, assim que Larry saiu, Britney disse, ‘tranca a porta’ e desabotoou a camisa toda. (Entrevista cedida ao site Breatheheavy, 2004).⁶

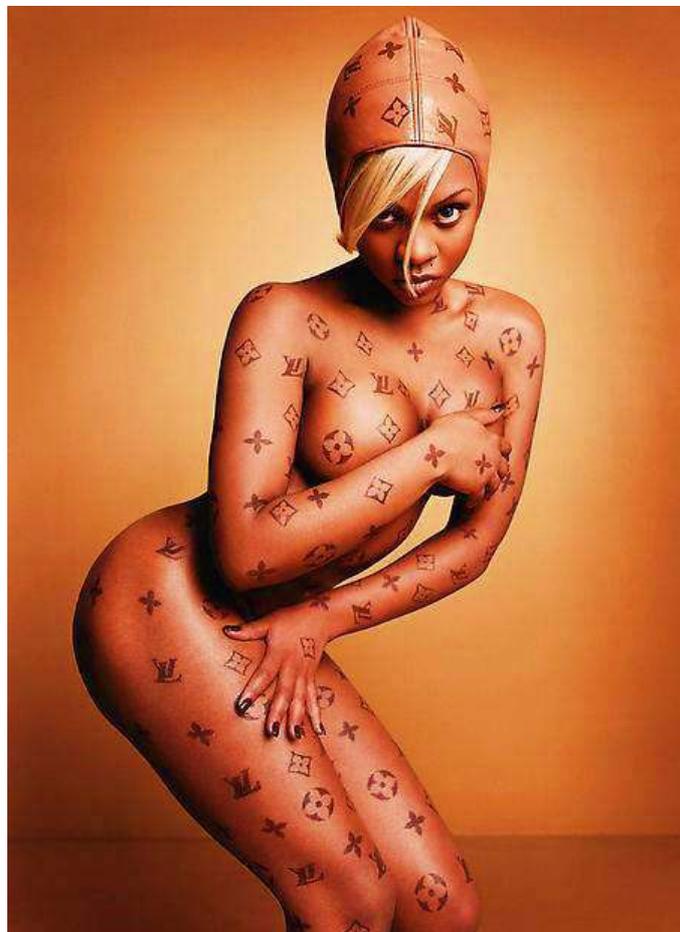
Outro aspecto a ser observado nos trabalhos de LaChapelle, é a nudez e a pornografia que o artista explora em suas obras. Diferente do que se observa nas demais fotos com o mesmo elemento, o artista explora de forma sábia, na qual a utilização do corpo, principalmente feminino, fuja da representação errônea em que a nudez está vinculada ao pecado. Também pode-se dizer que o artista explora o pornô, até mesmo, para a conscientização da mercantilização do corpo da mulher, o que para muitos, pode parecer ambíguo.

Inicialmente com o propósito de ser capa do livro *Chocolate Singles*, a fotografia da rapper Lil Kim foi designada para a capa da revista Interview (1999),

⁶ Para melhor esclarecimento, ler: BREATHEHEAVY (2004)

onde a editora chefe *Ingrid Sischy* reconheceu que ela deveria ser capa do mês. O trabalho realizado por LaChapelle traz um jogo entre o desejo de possuir tanto o corpo feminino nu, quanto o da bolsa de grife, marcando o misto desse desejo; a rapper estava nua, possuindo símbolos da marca *Louis Vuitton* por todo o seu corpo. Ao mesmo tempo, a foto traz uma reflexão sobre a mercantilização do corpo feminino e, principalmente, do corpo negro. Ao mesmo tempo, é interessante ressaltar que as rappers americanas trazem consigo toda uma atmosfera de ostentação e sexualização, onde a proposta dos símbolos da grife de bolsas no corpo nu, seja entendido como uma forma de exacerbar esses preceitos.

Figura 8: Lil' Kim: Luxury Item (1997)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/portraits/lil-kim>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

Na fotografia 9, a rapper Lil Kim, pelo ponto *Factual*, é retratada nua, com um tipo de capacete de couro marrom, tendo todo o seu corpo marcado por símbolos da marca de grife *Louis Vuitton*, onde as cores terrosas do fundo se

confundem com a cor negra de sua pele. Por meio do ponto *Expressional*, o artista quis trazer o luxo, a sexualização, a sensualidade, vivida pela rapper negra e a nudez; os tons terrosos aguçam essa conotação da pele negra da rapper. Seu corpo e seu olhar são o centro das atenções.

O uso do photoshop⁷ em seu trabalho é quase que frequente. Mesmo quando há cenário, repleto de elementos, cores e luz, o fotógrafo utiliza-o para realçar a imagem, seja pelo padrão estético que as concerne, ou pelo propósito de uma nuance surreal. Sobre o trabalho com Jackson em "*The Beatification*" (2009), o artista afirma que utilizou do programa de edições para a construção da fotografia, principalmente, pelo fato do cantor não estar presente no estúdio:

Eu nunca o fotografei [...] Sempre quis fotografá-lo, mas nunca deu certo. Eu usei um sócio e manipulei a imagem para criar o rosto que o Michael tinha nos anos 1990. O que fiz é uma foto, não um retrato. Mas não há dúvida de que é Michael Jackson, uma pessoa que viveu extremos, foi amada e odiada pela sociedade, como um personagem bíblico. (Entrevista cedida à CREPALDI, Iara; Folha de São Paulo, 2010)⁸

Pode-se destacar o uso de outro componente em suas fotos, quando o artista utiliza de iconografias religiosas para criar cenas, sejam elas com referências nas obras de arte clássicas, ou quando coloca-as inseridas no mundo contemporâneo, construindo novas possibilidades nas fotografias.

Assim, o artista insere ícones de Hollywood e personalidades mundiais como estruturas principais para a hibridação em suas obras, como na série "*The Beatification*" (2009), colocando Michael Jackson como uma figura de arcanjo (Miguel), pisando em Satanás. Com isso, se torna claro em suas obras a ideia das duas naturezas, misturando o clássico e o contemporâneo.

Na fotografia 10, através do ponto de vista *Factual*, Michael Jackson está ambientado num mar, cheio de pedras, com ondas fortes, chegando a bater vigorosamente nas encostas. Ele é retratado como o Arcanjo Miguel, vestindo um figurino preto com partes em prata, com grandes asas brancas. Na cena,

⁷ Photoshop é um software de edição de imagens, criado pela Adobe Systems, muito utilizado por profissionais da área de criação e imagem. Para melhor esclarecimento, ler: CARUSO (2018).

⁸ Para melhor esclarecimento, ler: CREPALDI (2010).

vence a batalha contra o mal, sinalizado pelo demônio, que está todo em vermelho, com uma cobra entrelaçada em sua perna, com garras negras e caído ao chão. Ao lado do ser diabólico, encontra-se a espada do Arcanjo Michael, que chora, com expressão tranquila, mostrando sua bondade, sinalizada pelas mãos em oração do cantor. A imagem carrega a ideia de que o bem vence o mal, retratando os pensamentos pacíficos do cantor, que pregava a paz em seus discursos e músicas, definindo o conceito *Expressional*.

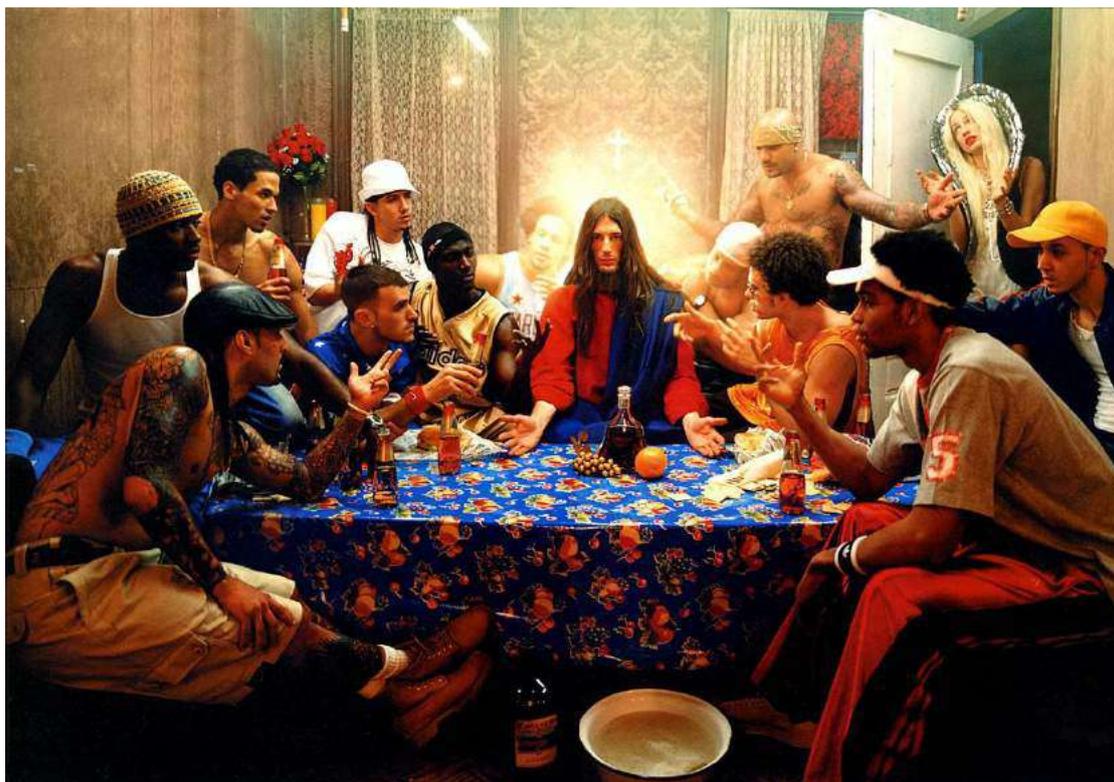
Figura 9: The Beatification (2009)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em:
<<http://www.lachapellestudio.com/portraits/michael-jackson>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

Quando pensamos sobre a criação do fotógrafo, é interessante atentarmos a “[...] aventura estética, cultural e técnica, que irá originar a representação fotográfica [...]” (KOSSOY; 2002, p. 26), seja no momento em que a mesma é concebida, ou até mesmo, na forma como ocorre a sua pós-produção, pois a sua representação possui *elementos constitutivos*, sejam eles de ordem *material* e *imaterial*⁹. No que envolve a ordem *material*, podemos citar os recursos ópticos, químicos ou eletrônicos, fundamentais para a materialização da fotografia; já no *imaterial*, os componentes mentais e culturais. Portanto, as duas perspectivas fazem parte da produção fotográfica de David LaChapelle. Possuindo diversas referências, ao que diz respeito às artes plásticas, podemos destacar a Pop art, o Surrealismo, o Kitsch, o Renascimento e o Barroco.¹⁰

Figura 10: Jesus Is My Homeboy (2008)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/editorial/jesus-is-my-homeboy>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

⁹ Para melhores elucidações, ler: KOSSOY (1999).

¹⁰ Para melhor elucidação sobre períodos artísticos, ler: FARTHING (2011).

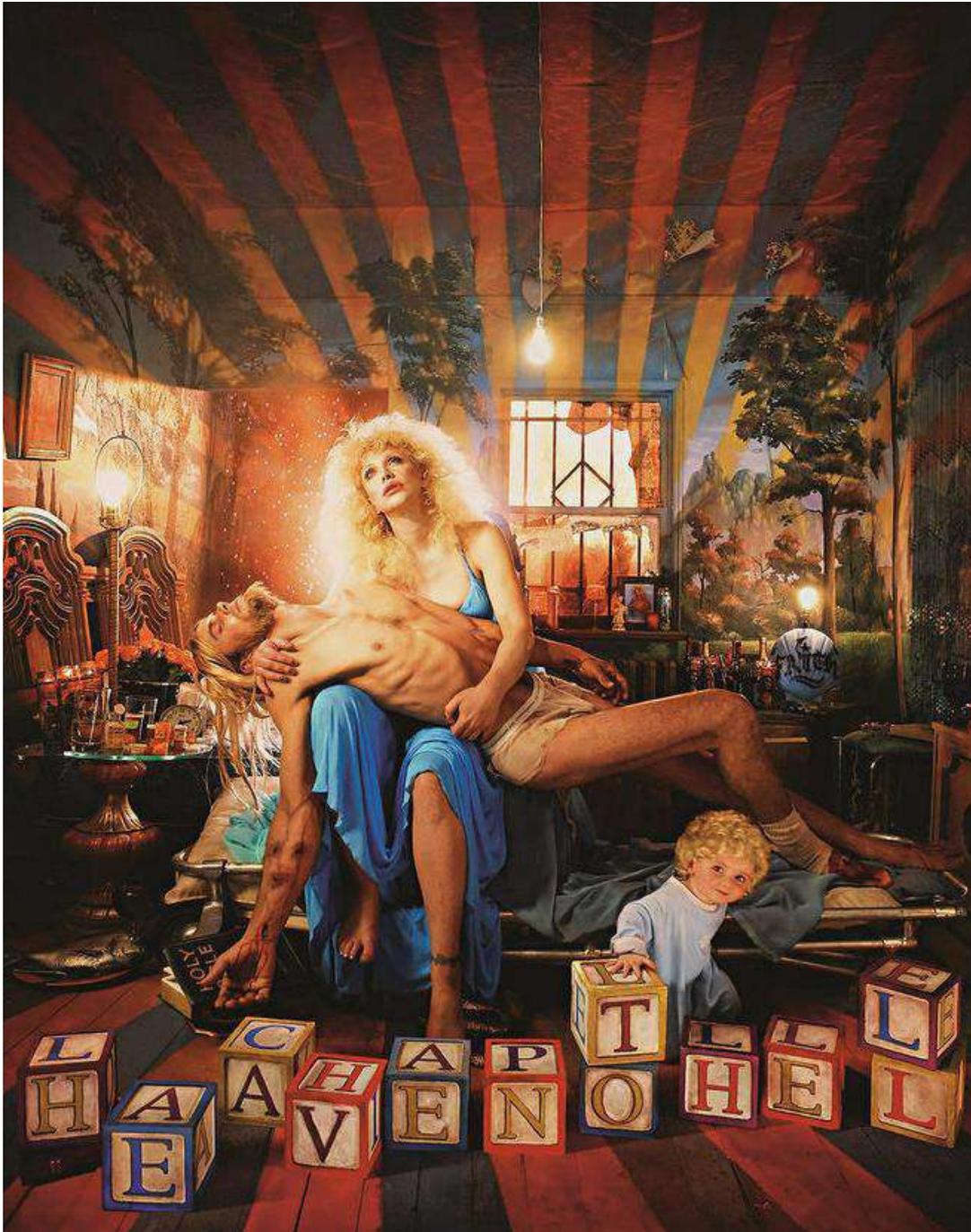
Na fotografia 11, uma das pinturas mais famosas do mundo é retratada. LaChapelle faz uma releitura da Santa Ceia, de Leonardo da Vinci. O conceito da foto é retratar Jesus nos dias atuais, e pelo ponto de vista *Factual*, o messias está sentado à mesa, com roupa vermelha e manto azul, ao lado dos doze apóstolos, que diferente dos retratados por Da Vinci, são encenados por negros, brancos, latinos, tatuados, com roupas da marca Adidas. Maria Madalena está presente na obra, com uma jaqueta futurística, que lembra uma auréola. Na mesa, forrada com toalha azul, repleta de desenhos de frutas, estão objetos que trazem referência ao momento da reunião religiosa, como vinho, uvas e pão; alguns apóstolos seguram garrafas de cervejas. Todos os personagens da fotografia encenam com grande expressão corporal, nos remetendo aos gestos utilizados na obra de Da Vinci. Segundo o ponto de vista *Expressional*, a obra passa um sentimento de harmonia, irmandade, causado pela cena representada, na qual, o modelo que representa Jesus, está iluminando o resto da obra, como um grande sábio, abençoando a todos. O gueto é o local em que Jesus se encontraria, caso vivesse nos dias atuais, no meio de homens marginalizados, prostitutas e negros.

Em suas produções, as referências ao mundo da arte clássica e moderna são inúmeras. De início, pode-se destacar o universo *pop art*, que está presente na maioria dos seus trabalhos, proveniente de seu contato com Andy Warhol no período que o fotógrafo conviveu com o modernista. Esse movimento artístico tinha como objetivo ser "popular, transitório, consumível, de baixo custo, produzido em massa, jovem, espirituoso, sexy, chamativo, glamouroso e um grande negócio." (MADOFF 1997, p. 5-6 *apud* DE SÁ, 1997, p.3). Esse conceito se aplica as suas fotografias, reforçando a identidade imagetivamente, seguindo os preceitos da *pop art*.

Abordando diversas linguagens em seus trabalhos, com releituras ácidas, transformando personagens da indústria do entretenimento em ícones renascentistas, cânones religiosos, o artista incorpora nas obras "*Heaven to Hell*" (2006) e "*Rape of Africa*" (2009), artistas contemporâneos interpretando ícones do renascimento. Na série de 2006, é retratada a famosa figura de Michelangelo,

a *Pietà*. Na encenação, Maria é interpretada pela cantora Courtney Love, e um sócio de Kurt Cobain, como Jesus.

Figura 11: Heaven to Hell (2006)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em:
<<http://www.lachapellestudio.com/editorial/heaven-to-hell>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

A imagem, realizada na sexta feira da paixão, coincidindo com os 18 anos de morte de Cobain, se transformando uma das fotografias preferidas de

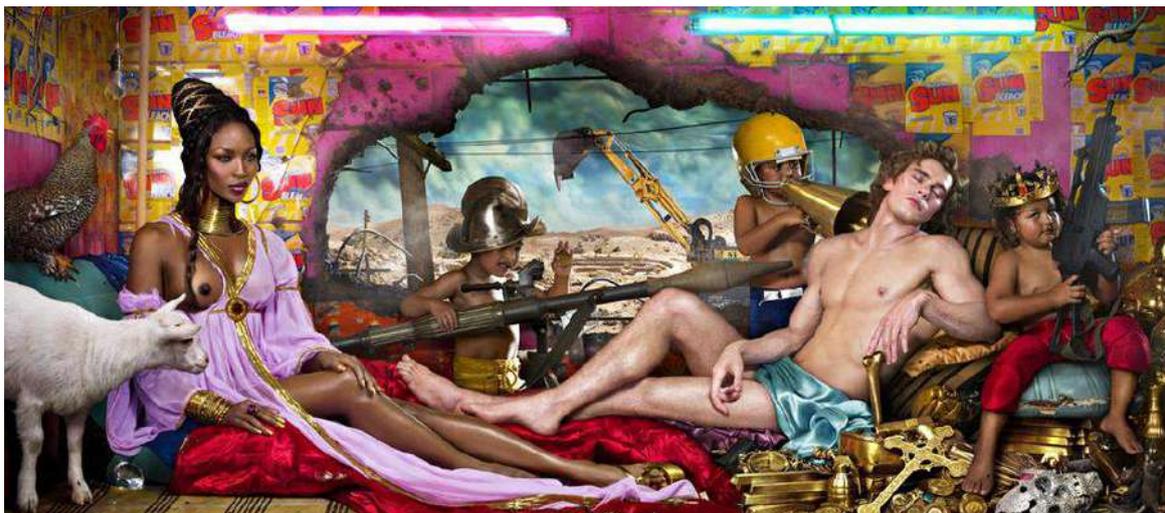
LaChapelle, e culmina na capa de seu livro em 2006, levando o mesmo título da fotografia.

Na fotografia 12, a obra encenada é a Pietá, de Michelangelo. Uma das esculturas mais famosas do artista, retrata Jesus morto nos braços da Virgem Maria. Na obra de LaChapelle, segundo o ponto de vista *Factual*, o artista coloca Courtney Love como Maria e Kurt Cobain como Jesus. A filha do casal está presente na obra e não possui qualquer relação com a obra de Michelangelo. O ambiente é denso, com luzes que molduram a cena da morte de Cristo.

A imagem está repleta de conotações religiosas e estampam diversos objetos com figuras dos personagens encenados. As garrafas de bebidas, frascos de remédios e seringas descartáveis fazem parte da cena, revelando o cotidiano conturbado dos cantores. A cantora está com uma camisola azul, segurando seu marido, com expressão de resignação. O cantor está morto, com roupa íntima branca, cheio de perfurações de agulhas em seu braço direito; ele também possui as chagas de Cristo. Courtney segura Kurt em cima de uma maca de hospital. A frase “*Heaven to Hell*” se forma com a disposição dos dados de brinquedo no primeiro plano. Segundo o ponto de vista *Expressional*, as duas mortes foram trágicas, causando um sentimento de tristeza, luto, onde a imagem nos evoca a ideia de sofrimento de Maria Santíssima, no contexto da viúva Courtney Love. O fotógrafo brinca com a ideia do sacro com o pecado, referente as características morais de Cristo e os costumes do cantor. LaChapelle transforma pessoas comuns em ícones religiosos, entrelaçando histórias trágicas, com elementos religiosos e mundanos.

Na imagem de 2009, o artista traz a releitura da obra “*Venere e Marte*” (1483), de Botticelli, encenada pela modelo Naomi Campbell, onde a crítica ao consumismo ocidental, a ideia de conquista, da pobreza e marginalização das crianças africanas, da comercialização da beleza feminina e negra, constroem a obra.

Figura 12: Rape of Africa (2009)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em:
 <<http://www.lachapellestudio.com/editorial/rape-of-africa>>. Acessado em: 18 de ago. 2018.

Na fotografia 13, é abordada a releitura da obra “Venere e Marte” (1483), de Botticelli. Na obra do renascentista, é retratado a deusa Vênus, o deus Marte, e três sátiros, que eram seres metade homem, metade bode. Compondo a fotografia “*Rape of Africa*”, pelo ponto de vista *Factual*, é possível observar um terreno explorado por máquinas, com um aspecto de destruição. Na cena principal, a top model Naomi Campbell, encena uma mulher bela, mostrando um de seus seios, repleta de joias, como uma rainha africana. Uma ovelha e um galo se encontram ao lado da modelo. As vestes de Naomi são cor de rosa com detalhes dourados, diferente da cor do tecido que cobre as partes íntimas do modelo representando Marte, que é azul claro. Ao lado do modelo, estão duas crianças que fazem o papel de sátiros; o da direita está em cima de uma almofada, com calça vermelha e coroa, o da esquerda está com um megafone de ouro, calça azul e capacete de futebol americano. No centro da foto, se encontra mais uma criança com uma bazuca, de calça amarela, com chapéu de guerra medieval, segurando uma moeda na mão esquerda. Pelo ponto de vista *Expressional*, uma reflexão é provocada pela presença de elementos, tais como: a riqueza, o luxo, a pobreza, a criminalidade infantil e a exploração sexual da mulher negra, causando horror, perplexidade, êxtase, dividindo sentimentos ao observar a fotografia.

As duas obras trazem a estética renascentista, ao observar como os corpos estão dispostos na imagem, a teatralidade presente no trabalho, além do nu, que era recorrente nesse período clássico.

LaChapelle utiliza cores saturadas, diferente de Michelangelo que utilizava tons próximos aos pastéis, “[...] transportando o público a um ambiente hiper-real e destacando movimentos artísticos como o surrealismo da década de 1920 e a pop art de 1950”. (GADDI; 2013 p.13).

O surrealismo, potencialmente, demonstra a liberdade de pensamentos, o sonho, o devaneio, resultando em fotografias que extrapolam o real. Na fotografia “*Death by Hamburger*” (2001), a proporção do hambúrguer em relação a modelo, a situação abordada na imagem, figuram o estilo em questão.

LaChapelle encontra no surrealismo as razões que o sustentam na sua ruptura com o tradicional na publicidade e o seu sistema de representação e rigor de pensamento, o que lhe dá credibilidade e liberdade para criar imagens inéditas com o uso dos recursos de manipulação digital. (MOLINA; 2013, p.113)

Sobre o estilo Kitsch que LaChapelle se apropria em suas imagens, mostrado o “mau gosto” da classe nobre, com uma profusão de objetos e cores, que é marca registrada do artista.

Na fotografia 14, “*Death by Hamburger*” (2001), o surrealismo de LaChapelle transborda ao retratar uma modelo sendo esmagada por um hambúrguer gigante, trazendo até mesmo um tom satírico, na possibilidade de que a modelo prefere morrer do que sujar/quebrar seus saltos de marca. Seus sapatos brancos de grife são encontrados intactos, mostrando os valores capitalistas. A cena é ambientada em um estacionamento, onde ao fundo encontra-se um carro amarelo conversível; ao lado esquerdo da cena pode-se observar uma porta aberta, figurando o ponto *Factual*. O luxo e o glamour falam mais alto que sua vontade gritante por comida, nos causando uma sensação de perplexidade em função da tragédia retratada. Ao mesmo tempo, instiga reflexão, por questões discutidas na contemporaneidade sobre a obsessão pela magreza, pela riqueza, onde o ter é mais importante que o ser, caracterizando o conceito *Expressional*.

Na verdade, o objeto Kitsch define-se, sobretudo, por uma referência ao alcance do homem, onde o caráter de objeto é valorizado, em especial, por intermédio de uma dimensão mais adaptada (MOLES, 1975, p.58).

Figura 13: Death by Hamburger (2001)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em:
<<http://www.lachapellestudio.com/editorial/rape-of-africa>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

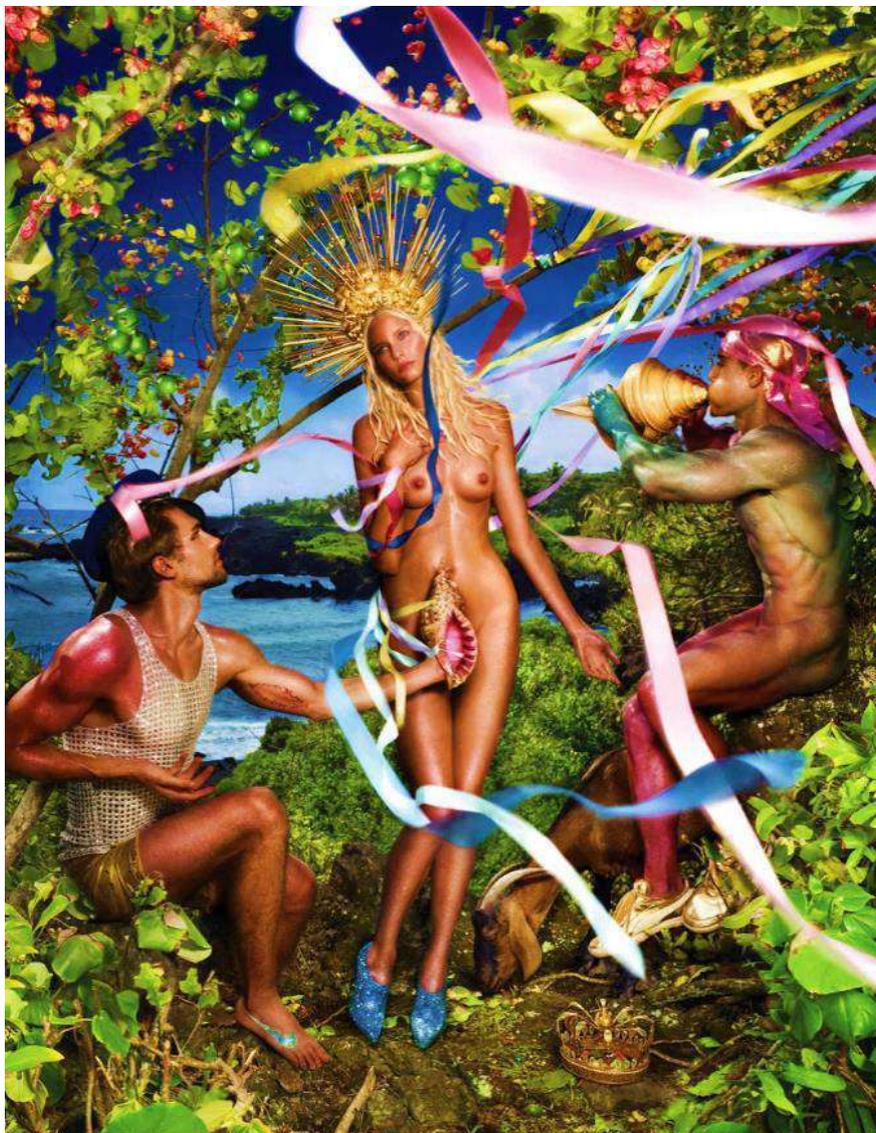
O sujeito se torna o hambúrguer, fazendo com que a modelo se torne coadjuvante, não objeto principal. Assim, LaChapelle caminha no estilo *Kitsch* em seus cenários, objetos, figurinos, como também, figura principal das suas fotografias.

Herdeiro do princípio lingüístico tão caro às vanguardas de todo século XX, substancialmente fundado na manipulação da realidade, LaChapelle acaba por repropô-lo de forma mais acentuada, exaltando pomposamente o Kitsch, glorificando de modo exagerado o objeto banal e cotidiano, impondo pontos de vista exasperados, saturando as cores ao máximo, recortando e recombinao o real como se nós achássemos no interior de uma gigantesca casa de bonecas. (MARRA, 2008, p. 196)

Na fotografia 14, LaChapelle faz uma releitura do “Nascimento da Vênus”, de Sandro Botticelli. Na obra renascentista, são retratados quatro personagens, mas na fotografia de LaChapelle, encontramos apenas três.

A esquerda, estão Zéfiro (vento do Oeste) juntamente com a ninfa Clóris, sua esposa. A direita está uma das deusas das estações (chamadas de Hora), segurando um manto cheio de açucenas rosas bordadas. No centro, a Vênus nua, com cabelos loiros enormes, está sobre a concha por cima da espuma do mar, em pé, com semblante puro e angelical; a cena está situada na ilha de Chipre, na Turquia.

Figura 14: Rebirth of Venus (2009)



Fonte: LaChapelle Studio. Disponível em: <<http://www.lachapellestudio.com/editorial/rebirth-of-venus>>. Acesso em: 18 de ago. 2018.

Na fotografia, os personagens são similares, com a cena realizada num penhasco na floresta tropical do Havaí, num estilo paradisíaco. O modelo da esquerda, com aparência divina, está vestido com regata e camiseta brilhosas, com um kepe na cabeça, está descalço com um símbolo da marca Nike em seu pé direito; ele segura uma concha que está posicionada a frente das partes íntimas da Vênus. O modelo da direita está nu, usando um sapato dourado da marca Nike e um lenço rosa em sua cabeça, assoprando uma concha em direção a Vênus, formando uma ventania na obra.

A vênus loira está posicionada ao centro, nua, com uma coroa dourada em sua cabeça, bastante adornada; seus sapatos de salto são azuis, possuem bastante brilho. As expressões corporais e faciais são semelhantes a Vênus de Botticelli. Ao chão, encontram-se um bode comendo a vegetação local e uma coroa, que é referência a nobre italiana *Simonetta Vespucci*, modelo da Vênus de Botticelli, destacando o ponto *Factual*. A obra incita a adoração a beleza feminina, sensualidade, certa inocência, como aponta o conceito *Expressional*.

Visto que o artista sempre está ativo em suas redes sociais, conversando com seus fãs, tentei comunicação para que pudesse ter uma resposta do próprio, acerca da questão central do meu trabalho. No dia 19/06/2018, consegui sua resposta, onde tinha feito a seguinte pergunta em uma de suas fotos do seu perfil no Instagram: “*David, what is the relationship between art and advertising in your photographs?*” (*David, qual a relação entre arte e a publicidade em suas fotografias?*)

Dentro de sua fala, bastante extensa e com diversas gírias, obtive uma resposta satisfatória, que me fez refletir bastante.

Desse modo, o fotografo surpreendentemente me responde:

“**david_lachapelle_@henripedro08** cool some times it's hard to tell your account is private . So I don't know I don't erase messages even if I don't like them I feel it's better to keep it true and I enjoy some dialogue wen there is -you know time the Kanye posts some my studio took down for whatever reasons there were a few I guess that felt 2 much and while we talked about it I am not looking 2b dragged into arguments Perhaps some wanted me to hide my pictures of KW and pretend I didn't know and photograph him ? That by applauding his honesty

about being bi-polar I was agreeing with Avery thing he ever said? Really for what it's worth I am very upfront but it did get really ugly friends warned me about not engaging in the "negative " - but I believe respectful communication is the only way we can understand .each other - that being said I'm a visual artist words are NOT my favorite way to create - u wouldn't know from this unsolicited reply so I'm a bit gunshy to fully en-gage with comments that look or feel ambiguous or an art school challenge.

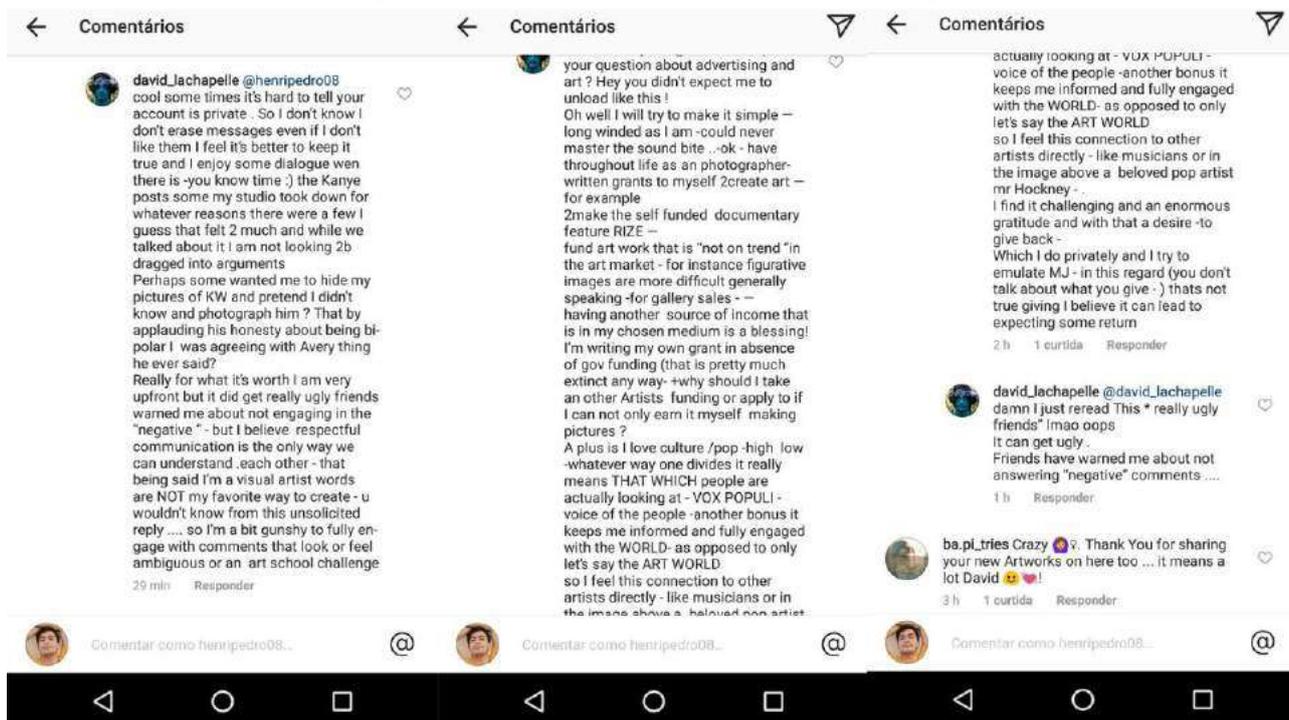
Your question about advertising and art ? Hey you didn't expect me to unload like this ! Oh well I will try to make it simple —long winded as I am -could never master the sound bite ..-ok - have throughout life as an photographer-written grants to myself 2create art —for example 2make the self funded documentary feature RIZE —fund art work that is not on trend in the art market - for instance figurative images are more difficult generally speaking -for gallery sales - —having another source of income that is in my chosen medium is a blessing! I'm writing my own grant in absence of gov funding (that is pretty much extinct any way- +why should I take an other Artists funding or apply to if I can not only earn it myself making pictures ? A plus is I love culture /pop -high low - whatever way one divides it really means THAT WHICH people are actually looking at - VOX POPULI -voice of the people -another bonus it keeps me informed and fully engaged with the WORLD- as opposed to only let's say the ART WORLD so I feel this connection to other artists directly - like musicians or in the image above a beloved pop artist mr Hockney - . I find it challenging and an enormous gratitude and with that a desire -to give back-Which I do privately and I try to emulate MJ - in this regard (you don't talk about what you give -) thats not true giving I believe it can lead to expecting some return.

david_lachapelle @david_lachapelle damn I just reread This * really ugly friends" Innao oops It can get ugly . Friends have warned me about not answering "negative".

Para compreender sua resposta, traduzi e articulei de acordo com o que entendo sobre seu trabalho e sua carreira.

Sua fotografia possui um viés publicitário, pois seus parâmetros fotográficos contemplam esse mercado; é uma forma de sustento. Isso não diminui seu caráter artístico, pois LaChapelle atrela seu domínio artístico para diferenciar seu trabalho dos demais. Ele é um artista/fotógrafo e, com isso, explica que financia seu próprio trabalho e que não tem nenhum incentivo do governo. A criação do seu documentário “RIZE” vai contra todo o mercado da arte, ou da publicidade, já que é uma produção que contempla grupos marginalizados, mostrando total criação artística. Ele salienta o fato de estar inserido no mercado publicitário, é uma maneira de sobrevivência e como ele mesmo falou “é uma benção”, já que não tem nenhum subsídio externo, visto que ele mesmo pode se autofinanciar. Ele fala que está ligado às vozes populares, e engajado nisso, pois elas refletem várias características em suas obras. Ele sente-se conectado com o mundo através dessa relação com as minorias. LaChapelle ressalta que as imagens figurativas, por exemplo, “são mais difíceis em geral - para vendas em galerias”. Assim como os músicos e o próprio artista David Hockney (citado no texto como Sr. Hockney), ele acha desafiador esse processo, realizando com enorme gratidão e, com isso, ele deseja trazer algum retorno (ao mundo) pela oportunidade.

Fotografia 15: Capturas de tela da resposta do fotógrafo



Fonte: Instagram.com (19/06/2018)

Neste capítulo entendemos melhor sobre os estilos presentes em suas obras e seus elementos, alçados pelos conceitos *Factual* e *Expressional*, auxiliando a compreensão textual e imagética. Também foi possível entender a relação entre a arte e a publicidade, pelas palavras do artista. No capítulo a seguir, compreenderemos melhor os conceitos da fotografia publicitária e artística, que são componentes existentes nas produções de LaChapelle.

A FOTOGRAFIA PUBLICITÁRIA E ARTÍSTICA

Neste capítulo é necessário um esclarecimento a respeito de como os dois estilos fotográficos são condensados nas obras de LaChapelle. Sabemos hoje que a fotografia publicitária é um grande artifício para a publicidade na contemporaneidade, diariamente presente ao nosso campo visual (DAMIANI, 2014). Ao refletirmos sobre a fotografia publicitária, pode-se caracterizá-la como uma fotografia pré-estabelecida, pensada e preparada aos mínimos detalhes, seja pelo cenário, pose, enquadramento e luz, como do que será representado e quem será representado (CORDEIRO, 2006). Na fotografia publicitária há uma mensagem, um “pre-sentido”, que carrega em si intencionalidades e signos. A respeito dessas afirmações, Cordeiro completa:

[...] na fotografia publicitária nada é feito ao acaso. Pelo contrário, é tudo preparado ao pormenor e previamente estudado, é a tal cena que é construída. De facto, apesar da criatividade que se lhe reconhece, o fotógrafo publicitário trabalha constrangido por uma ideia pré-concebida que está representada num esquema feito, normalmente, pelo diretor artístico da agência publicitária. (CORDEIRO; 2006, p.10)

Assim, também é necessário que o fotógrafo possua grande afinidade com diversas técnicas para que o seu trabalho seja satisfatório ao diretor artístico. Por conta de tal pressuposto, muitas vezes é necessária a contratação de fotógrafos renomados, e dessa maneira, serão inseridas novas propostas e técnicas nas fotografias realizadas. Após o processo em si, as fotografias publicitárias exigem um padrão a ser seguido antes de serem comercializadas.

Com o advento da tecnologia, as produções foram se modernizando, com a ajuda dos computadores e, conseqüentemente, dos softwares de edição. Com isso, “[...] nos processos de produção modernos são criados modelos sobre algo que na realidade não existe, mas que as técnicas da informática são capazes de construir no campo da simulação” (CORDEIRO, 2006, p.11).

No campo da publicidade e propaganda, é essencial o uso de programas de edição, que possua uma vasta potencialidade no tratamento de imagem. O *Photoshop* é o mais conhecido e nele, pode-se obter diversos caminhos no tratamento de imagens, obtendo resultados estritamente superiores em relação ao processo unicamente fotográfico. Muitos são os processos de uso na edição de imagens, no qual o fotógrafo pesquisado utiliza frequentemente, tanto pelo tratamento tradicional (cor, brilho, contraste), quanto em fotomontagens.

Para Cordeiro (2006), as imagens na fotografia publicitária percorrem dois caminhos: o da fotografia absoluta do objeto e o da fotografia de encenação publicitária. Nesta primeira, o produto é o destaque, ocupando o campo fotográfico por inteiro; ele será a única peça na campanha publicitária. Seu enquadramento propositalmente escolhido, tem como objetivo trazer evidência ao produto, em apoio com a luz frontal e direta, com o auxílio de outras luzes difusas em outras partes do objeto fotografado, à medida que não restem sombras e não ocorra distração do espectador.

Nas fotografias de encenação publicitária, “o produto já não se encontra onipresente no campo de representação; deixando de estar representado isoladamente, disputa o interesse do espectador com um actor e com um cenário” (CAMILO; 2005, p.198). Neste tipo de imagem, são atribuídas qualidades morais, que são interligadas às figuras participantes da fotografia. A encenação tende a atrair os olhares não somente ao objeto propagado, mas também, ao que se é retratado em todo o âmbito fotográfico, formando um conceito pela totalidade. Em certas fotografias publicitárias, podemos entender que tal produto nos tornaria mais inteligentes, bonitos, amorosos, por estarem representados numa imersão de outras figuras que despertam essas qualidades. Neste caso, o valor atribuído ao produto se conecta com questões morais e estéticas, inteiramente integradas aos outros objetos em cena.

Desta maneira, podemos entender que a encenação publicitária é “[...] mais do que significar uma presença, procura-se assegurar a significação de uma história, de uma narrativa que tenha por função enquadrar o produto num conjunto de qualidades morais” (CAMILO; 2005, p. 212).

Atribuída à fotografia publicitária, a fotografia artística se faz presente na abordagem de LaChapelle em suas obras. Foram feitos recortes na história da fotografia e sua relação com a arte, para que se esclareça as características presentes no trabalho do fotógrafo.

Para nortear o estudo sobre esse estilo, foram dissertados, primeiramente, sobre os primórdios das cenas pousadas dos *tableaux vivants* (quadros vivos), que consistem em “uma encenação de um ou de vários atores imóveis e congelados numa pose expressiva que sugere uma estátua ou uma pintura” (PAVIS; 2011, 315). Sua prática vem antes da fotografia (desde o Renascimento e Idade Média), e muito utilizada nos teatros do século XIX, tornando forma de entretenimento das diversas classes sociais. Essas encenações retratavam pinturas famosas, eventos mitológicos, arquetípicos ou históricos.¹¹ Com a introdução da fotografia no *tableaux vivant*, as produções viriam a ter mais aspectos do autor, abandonando a ideia de simples registro de uma cena performada.

Ao longo do século XX, muitos expoentes da fotografia artística trabalharam com diversas máquinas e tecnologias. Dentre eles, estão Henri Cartier-Bresson, Man Ray, Irving Penn, entre outros, que trabalham incessantemente para que o elo entre a fotografia e arte fosse fortalecido. Nas primeiras décadas do século XX, a fotografia artística seria marcada pela inclusão de questões/vivências sociais, sobretudo, nos EUA. No mesmo momento, na Europa, Henri Cartier-Bresson se destacava, trazendo grande contribuição para a arte na fotografia.

Sua temática, segundo Tavares (2008) consistia na observação das pessoas, a maneira que cada uma delas viviam, os acontecimentos cotidianos. Com esse olhar, Bresson vivifica as questões subjetivas, não só por tratar do

¹¹ Para melhor elucidação, ler: REIS FILHO; MORAIS (2016).

cotidiano do outro, mas por trazer seu olhar, sua singularidade, para realidades observadas.

Cartier-Bresson, com os seus trabalhos, prova que o resultado da arte fotográfica não estava na máquina, mas sim no olho do fotógrafo que, de forma subjectiva, percebe um determinado momento e o captura. (TAVARES; 2008, p.122).

Por muito tempo a fotografia foi colocada como algo estritamente mecânico, como algo que só reproduzisse o “real” e, com o passar das décadas, trouxe uma conotação mais subjectiva, com um carácter mais simbólico. Se fundiu à arte, traçando novas direcções; a fotografia deixou de ser somente documental, agregando valores culturais e artísticos.

As relações entre a arte e a fotografia tiveram diversos percalços; no início se distanciavam, logo depois, perceberam o quanto uma poderia contribuir para a outra. Hoje é uma das formas mais expressivas de manifestações artísticas. Surgiram novos caminhos, criando assim, artistas-fotógrafos e fotógrafos-artistas.

A distinção entre a arte dos fotógrafos e a fotografia dos artistas é bastante fácil. Ela se baseia na profunda fratura cultural, social e estética que separa, de maneira quase irremediável, os artistas e os fotógrafos-artistas. Ao contrário do artista, que se situa no mesmo nível no campo da arte, o fotógrafo-artista evoluiu deliberadamente no campo da fotografia. Ele é fotógrafo antes de ser artista. Dois mundos, o da fotografia e o da arte, assim se enfrentam e, muitas vezes, ignoram-se. (ROUILLÉ, 2009, p.235).

A fotografia tinha que acompanhar as mudanças do século XX, suas necessidades, a modernização, as tecnologias, as inquietações em torno da sociedade, da arte e do seu próprio uso, alçar novos caminhos. Atualmente, pertencente a arte contemporânea, em outros momentos construiu relações com a informação, a ciência, a indústria, sendo legitimada “fotografia artística” recentemente, por volta dos anos 70. Como material da arte contemporânea, traz em suas características não somente revelar algo, mas transmitir sensações, reflexões, que pudessem em maiores graus, trazer novas visibilidades e interpretações.

No campo das emoções a fotografia tenta nestes tempos, como aliás já o fez no passado, explorar e tratar a condição humana: desilusão, ansiedade, desespero, solidão, fobia, mas também a alegria, a festa, a esperança. O ser humano, na sua relação com o mundo actual, é o centro de atenção dos artistas mais recentes. Analisando as temáticas contempladas na fotografia artística contemporânea há todo um “revisitar” de temáticas passadas, mas com roupagem e em composições actuais. (TAVARES; 2008, p.125).

Já no século XXI, a fotografia artística se encontra em transformação. Composta por misturas, temas, formas, questões antes proibidas, impensáveis, como o feminismo, o sexo, a homossexualidade e questões íntimas, transitam pela fotografia. Desta maneira, ela contribui para a renovação na alegoria na arte contemporânea.

A fotografia contemporânea [...] tem na sua essência a criação de metáforas, de conotações, de analogias diversas, conseguindo converter a objectividade em subjectividade. O visível não é necessariamente aquilo que se nos é apresentado perante os olhos (TAVARES; 2008, p.125).

Desta maneira, a fotografia artística contribui para a renovação da alegoria na arte contemporânea. A alegoria, segundo Roullié (2009; 383) “caracteriza-se por sua dupla estrutura, cuja primeira parte (um sentido próprio, explícito) remete a uma segunda (um sentido latente, figurado)”. Nessa afirmação, o autor mostra como a alegoria trabalha o processo de significação, onde a fotografia como produção alegórica, acrescenta um significado ao existente, dando-lhe um novo sentido. Em síntese, segundo Rouillé (2009), a alegoria é a expressão das ideias, pensamentos, através de formas figuradas.

Ao analisarmos a fotografia artística produzida na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito a sua temática, há uma nova roupagem, com elementos atuais, porém, permeando às temáticas passadas, aos estilos artísticos de outrora, pelas conotações e alegorias utilizadas em um outro tempo; figura uma abordagem repaginada, elencando transformações, reflexões, rupturas.

A fotografia em sua historicidade, acompanhou diversas modificações e passagens, como na sua abordagem analógica para a digital. Desde que foi registrada a primeira fotografia por Joseph Nicéphore Niépce, em 1826, muitos acontecimentos separaram esses quase dois séculos. Desde o surgimento do

daguerreotipo de Daguerre, com passagem para a câmera de filme de Eastman, até chegar as fotografias instantâneas de Lnad, as fotografias tinham como base a câmera escura e a fotoquímica, por conta dos sais de prata presentes em sua formulação. Todo esse processo analógico perdurou até o surgimento da câmera digital, que apresentou um outro método de captação de imagens, muito mais avançado, com maior dinamismo.

[...] A fotografia passou por diferentes estágios: com o daguerreótipo, invenção de Daguerre, teve a técnica reconhecida cientificamente em 1839 e possibilitou a gravação de imagens sem possibilidade de reprodução. A partir da câmera de filme, em 1888 por George Eastman, a fotografia passou a ser acessível, por esta ser mais rápida, barata e prática. Este momento foi de tal importância que predominou na fotografia por cerca de um século. A fotografia instantânea, lançada em 1948 por Edwin Lnad, possibilitou visualizar as imagens assim que estas eram tiradas, sem a necessidade de enviar o filme para o laboratório para revelação. Por fim a tecnologia digital, que fez suas primeiras imagens em 1965, mas só passou a ser comercializada em 1981, é altamente difundida na sociedade dos dias atuais, com equipamentos na maioria das vezes automáticos, gravando as imagens em formato digital (CORREA; 2013, p.10).

Essa passagem, por exemplo, mudou como vemos a fotografia atualmente. Mesmo com a invenção da Kodak nº1 de George Eastman, ou até a Polaroid de Lnad que popularizou a fotografia entre as pessoas comuns, atualmente ela se tornou um rito social, na qual a grande maioria tem acesso, independente de classe social, seja pelas próprias câmeras digitais, celulares, notebooks e etc.

Apesar da fotografia analógica ser hegemonia no séc. XX, os avanços tecnológicos fizeram com que ela se tornasse obsoleta, pois não acompanhava o ritmo frenético em que os outros meios de comunicação e transporte evoluíam. Nas décadas finais do século XX, além dessa desvantagem tecnológica, o investimento não trazia tantas vantagens como: os papéis fotográficos eram caros, a sua revelação era demorada, possíveis erros em sua revelação e suas fotografias não eram de alta qualidade. A fotografia digital que teve seu início na década 80, tiveram empresas como a Kodak e a Sony, que criaram seus protótipos de câmera sem filme, na qual a Mavica foi a primeira câmera digital comercial da história, lançada pela Sony, em 1981. Eram desejadas como objeto

de luxo, onde seus preços chegavam a valores exorbitantes, como a Mavica de 12.000 dólares. Era um produto totalmente voltado para as classes mais altas, não existindo muitas funcionalidades, capturando imagens com 0,3 megapixels, armazenando até 50 fotos.

Com o avanço contínuo da tecnologia e o passar das décadas, as câmeras digitais tiveram grande evolução: ficaram compactas, com imagens superiores a 14mp; obtiveram diversas funções automáticas, facilitando o processo fotográfico para os amadores; receberam cartões de memórias que armazenavam centenas de fotografias, se tornaram multifuncionais, podendo ser utilizadas como webcam. Com isso, câmera digital opera de forma tecnológica, produzindo imagens nítidas, com grandes proporções, com a visualização instantânea.

A câmera digital não utiliza processos químicos na captura de imagens. A luz, ao passar pela lente, é registrada em um sensor e armazenada em um cartão de memória. As imagens em formato digital são formadas em pixels, com resolução maior ou menor, dependendo das configurações e qualidade da câmera. Geralmente, um visor presente na câmera permite a visualização do enquadramento da imagem e da fotografia depois de pronta. Depois de tiradas, as fotos podem ser enviadas (através de um cabo ou pelo próprio cartão de memória) e visualizadas em um computador ou algum outro dispositivo eletrônico, podendo ou não ser impressas. (CORRÊA; 2009, p.22)

Como a própria autora descreve acima, a forma em que se captura a imagem nas câmeras se modificou, deixando os processos químicos por tecnológicos, com sensores digitais. Sua popularidade aumentou e desta maneira, o ato fotográfico se tornou mais ágil, principalmente, com a utilização nos smartphones e mídias. O ganho com o tempo, o dinamismo do processo, a popularidade, a internet, tornaram a fotografia num ritual, mostrando o mundo contemporâneo pelos olhares de cada um.

Em época recente, a fotografia tornou-se um passatempo quase tão difundido quanto o sexo e a dança –o que significa que, como toda forma de arte de massa, a fotografia não é praticada pela maioria das pessoas como uma arte. É sobretudo um rito social, uma proteção contra a ansiedade e um instrumento de poder. (SONTAG, 2004, p. 18)

Ao percurso desse capítulo, entendemos um pouco da história e características da fotografia publicitária, artística, analógica e digital, para que fosse possível ter uma noção de como esses aspectos construíram as fotografias estudadas nesse trabalho. Além disso, é possível entender como a fotografia deixa de ser algo somente reprodutivo, mas que pode ser inserida e atribuída diversos valores, tanto pelo viés estético, quanto no interpretativo. No capítulo seguinte, é abordado os elementos que competem ao campo das relações híbridas em suas obras, com o seu conceito e de como se aplica nas obras do fotógrafo, ajudando a compreensão dos valores estéticos e poéticos em suas produções.

RELAÇÕES HÍBRIDAS NAS OBRAS DE LACHAPELLE

Ao modo que se estuda as imagens aqui presentes do fotógrafo, é fácil nos depararmos com o termo “híbrido” ou “hibridação”, que são oriundos do campo da biologia, e que ao inserir as análises sociais e culturais, perdeu homogeneidade. Canclini entende por hibridação “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (CANCLINI; 2001, p.19).

O uso dessa palavra/conceito se aplica facilmente a linguagem, como na união do inglês e o espanhol, o famoso “*spanglish*¹²”, que é uma língua criada e falada nas comunidades latinas dos EUA e disseminada na internet. Ao verificar o surgimento do espanhol e o inglês, é possível atentar-se à hibridação presente na estrutura dos idiomas, na qual as mesmas, segundo Canclini (2001), são línguas provenientes da mistura do latim, árabe e as línguas pré-colombianas.

Essa relação que resulta em outras possibilidades, assim como nas linguagens, pode ser amplamente empregada, por exemplo, no que diz respeito aos estilos e práticas artísticas e, conseqüentemente, na fotografia. Na sétima

¹² Nome que se dá ao dialeto falado informalmente nos Estados Unidos pelos imigrantes/descendentes de países latino-americanos. Seu uso é muito comum no sul do estado da Flórida, onde caracteriza-se pela união do espanhol (Spanish) e inglês (English), usado geralmente para encurtar palavras.

arte, podemos trazer à tona o nome do cineasta Federico Fellini, um dos grandes nomes do cinema italiano. Com seu estilo único, “sua linguagem simbólica, caricata, onírica, exuberante – apelidada felliniana [...]” (SCAMPARINI; 2009, p.1) traz consigo essa mistura de características, carregada de linguagem pessoal, onírica e psicológica.

Um autor capaz de se movimentar em universos temáticos e linguísticos variados, e que ao mesmo tempo apresenta uma homogeneidade perceptível [...] porque aborda a melancolia através do riso, e o lado irracional e instintivo humano [...] oscilando entre realismo e fantasia (SCAMPARINI; 2009, p.1)

No âmbito surrealista, podemos citar o artista René Magritte. Sua obra “*A traição das imagens - Ceci n'est pas une pipe*” (1929), utiliza da hibridação (palavra e imagem) para a construção de significado. As escritas em seu quadro trazem a ideia, anteriormente citada, e que por ela, cria-se ambiguidade nas linguagens expressas na obra. Em seu livro “Isto não é um cachimbo”, Michel Foucault destaca alguns pensamentos de Magritte sobre esse cruzamento de signos:

Pode-se criar entre as palavras e os objetos novas relações e precisar algumas características da língua e dos objetos, geralmente ignoradas na vida cotidiana. [...] Às vezes o nome de um objeto substitui uma imagem. Uma palavra pode tomar o lugar de um objeto na realidade. Uma imagem pode tomar o lugar de uma palavra numa proposição. E a frase, que não comporta contradição, mas se refere ao mesmo tempo à rede inextricável das imagens e das palavras, e à ausência de lugar-comum que possa mantê-las: num quadro, as palavras são da mesma substância que as imagens. Vê-se de outro modo as imagens e as palavras num quadro (FOUCAULT; 1988, p.50).

Entende-se que a hibridação seja um resultado de um processo entre duas ou mais partes, e assim, o processo criativo se inicia. Para isso, Ostrower (1987) elucida sobre o processo de criação, que é intrínseco ao homem, não só como uma visão artística, mas envolvendo alguns aspectos, como um rito social, político e até mesmo filosófico. O indivíduo que cria, traz consigo parte de seu contexto cultural, correlacionado a desejos e pensamentos próprios que, ao realizá-los, configuram as características de uma época.

Ao estudar este processo, termo **consciente-sensível-cultural**, formado por três palavras distintas, mas que se tornam um único conceito quando se faz pertencente ao processo criativo do ser. Muitos teóricos afirmam que o inconsciente é imprescindível na criação e no consciente uma barreira, Ostrower (1987), explica que a criação parte da concepção consciente, pois alia-se ao que se sabe, o que se entende, o que se imagina.

O consciente racional nunca se desliga das atividades criadoras; constitui um fator fundamental de elaboração. Retirar o consciente da criação seria mesmo inadmissível, seria retirar uma das dimensões humanas. (OSTROWER; 1987, p.55).

A autora chama a atenção para a importância do ser sensível. É um caminho de abertura ao mundo e nos liga ao que acontece ao nosso redor; grande parte da sensibilidade está relacionada às nossas sensações íntimas que permanecem interligadas ao inconsciente. Dessa forma, uma parte da sensibilidade se caracteriza por reações involuntárias; outra parte, pertencente ao sensorial, chega ao nosso consciente, que é a nossa percepção. Ela é a organização e elaboração mental das sensações.

Não podemos esquecer que além do sensível, também precisamos compreender a existência de outra faceta que nos compõe: o ser cultural. Ostrower (1987, p.13) afirma que o ser cultural se apoia na cultura que é composta pelas “[...] formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam [...]”. Nesse âmbito, os valores, crenças, paradigmas, preconceitos e percepções estão alçados a vida sociocultural, que podem ser contestados ou concretizados; ao agir, o ser interage com o mundo, podendo modificar a visão da sua respectiva época, criando novas possibilidades para o futuro de uma sociedade.

O processo criativo de LaChapelle, partindo do pensamento de Fayga Ostrower, contempla os três aspectos ao trazer diversas abordagens por meio de suas fotografias, que carregam em si reflexões, sejam elas sustentadas por características históricas, sociais e culturais. Seu trabalho é híbrido, resultado de um conjunto de características que contemplam diversas áreas, que fazem surgir novas possibilidades de interpretações e reflexões.

No processo de hibridação, LaChapelle trabalha com referências de períodos artísticos, conceitos contemporâneos, passando sua mensagem tanto pela mistura de estética, quanto pelas concepções propostas em suas imagens. Neste momento, relato o processo de hibridação das imagens selecionadas, de acordo com minhas ideias elucidadas pelo estudo.

Na fotografia 6, a imagem é uma releitura da fotografia que protagonizou o beijo entre um marinheiro e uma enfermeira, simbolizando o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945. A hibridação ocorre quando os elementos da fotografia são substituídos por uma realidade vivida nos dias atuais. O híbrido entre duas realidades traz à tona uma nova, pois o relacionamento homossexual se torna algo tão natural quanto um relacionamento heteronormativo. Pode-se identificar o buquê, que sinaliza o casamento, o compromisso, abordando o conceito central da obra. É apresentado questões como o casamento gay, a esperança de aceitação, na qual, são temas muito discutidos nos dias atuais, vividos por muitas pessoas em nossa sociedade.

Na fotografia 7, o híbrido nessa imagem está na união entre as divindades e os ícones religiosos. Deus está em todo o lugar: está na natureza, nos demais lugares. Quando o homem está próximo a natureza, é como se ele estivesse próximo a Deus. Desta maneira, aborda a reflexão interior, levando muitos a entrar em contato com a natureza para se aproximar de Deus, de si próprio.

Na fotografia 8, Britney encarna a sexualidade com suas vestes, com as cores da cama, a infantilidade carregada no boneco e suas vestes sensuais, mostrando a hibridação, causados pelos objetos e conotações relacionadas. O brinquedo infantil e o rito de deitar a cama ao telefone, são identificados como pertencentes a infância e a adolescência, respectivamente; a calcinha e sutiã que a cantora veste nos remete as peças íntimas muito utilizadas pelas Pin-ups. A inocência da infância e a sexualidade da fase adulta, resultam na hibridação dessa imagem.

Na fotografia 9, a fotografia traz o híbrido entre a bolsa de couro de marca (representada pelos símbolos em sua pele), com a hipersexualização e sensualidade da mulher negra, onde a fusão dos símbolos e a nudez da rapper, transformam-na em bolsa; as duas são como objetos de consumo pela

sociedade, sendo representadas pela rapper. As hibridizações desses conceitos trazem à tona reflexões a respeito da exploração do corpo da mulher, que é uma das questões discutidas no mundo contemporâneo.

Na fotografia 10, o híbrido se encontra no momento em que a figura do arcanjo divino se incorpora a do cantor, unindo os preceitos religiosos com a história vivida por Michael. LaChapelle encara o artista como um arcanjo, pois era um ser humano com qualidades divinas, que foi martirizado pela mídia americana em diversos momentos em sua carreira.

Na fotografia 11, a hibridação ocorre ao unir o passado e o presente, onde Jesus se sentaria a mesa e dividiria o pão e o vinho com seus “apóstolos contemporâneos”. O gueto é o local que Jesus se encontraria, caso vivesse nos dias atuais.

Na fotografia 12, o híbrido nesta imagem se compõe pelas histórias entre o ícone religioso e os cantores, altamente explorado pelos elementos da imagem, de suas cores e luzes. A morte trágica de Cristo e a morte do cantor, se contrapõem entre si, devido a causa de ambas, criando dualidade na história descrita na imagem, vivenciadas por Maria e a viúva Courtney Love. O fotógrafo brinca com as ideias morais de Cristo e os costumes do cantor. LaChapelle entrelaça as histórias, criando uma nova.

Na fotografia 13, a hibridação é apresentada quando o artista aborda a exploração da África, de seus minérios e riquezas. A mulher negra e as crianças marginalizadas são vítimas dessa exploração; um continente cheio de riquezas se contrapõe a miséria vivida por muitos. A fotografia traz grande crítica social referente a indignância deixada pela exploração nesse continente, horror, pelas crianças armadas, e, ao mesmo tempo, transborda luxo e sensualidade, pelos adornos da modelo.

Na fotografia 14, a hibridação ocorre quando a crítica social aborda dois aspectos característicos do mundo da moda: as restrições alimentares, o luxo e o glamour das roupas de grife. Isso gera o conceito de que as modelos preferem estar esmagadas do que perder seus saltos caros. O mundo capitalista é realçado nesta fotografia.

Na fotografia 15, e última, a hibridação ocorre quando o artista traz a obra reinventada por estética própria, usando o conceito e elementos fundamentais da Vênus clássica, atualizado por diversas convenções contemporâneas. O fotógrafo insere outra obra do mestre renascentista em forma de alegoria, ao representar *as três graças* da obra “Primavera” (1482), em forma de fitas coloridas envolvendo a Vênus.

No capítulo seguinte, depois de destacadas os processos de hibridação em suas criações, é abordado os elementos estudados neste trabalho e presentes nas fotografias de LaChapelle, que culminaram no ensaio fotográfico feito por mim. Tais elementos estarão presentes nas 10 fotografias, com temáticas variadas, a partir do estudo de suas obras ao longo do processo.

VISÕES DO MUNDO

Para criar, tive que deixar de lado as fotos de LaChapelle, para que desse prosseguimento a uma proposta minha. Por mais que seu registro permanecesse no meu subconsciente, precisava tomar fôlego e seguir um caminho próprio. Quando embarquei nessa jornada, não fazia ideia de como criar algo próprio, por mais que tivesse feito algo autoral com a primeira fotografia deste ensaio, intitulada de “Lilith”. Um dos primeiros impasses que enfrentei foi de tentar fazer algo que não parecesse, pelo menos de forma explícita, com algo já feito por alguém. Não queria ser acusado de plágio. Devido a minha procura por referências fotográficas, várias imagens borbulhavam na minha cabeça.

Criar não é fácil. Tantos caminhos a serem seguidos e no fim das contas, não sabia qual escolher. No início, achei que estava no controle de tudo, mas acabei sendo engolido por esse tsunami de pensamentos e imagens. Nada soava como original. Mesmo após a criação de algumas fotografias, posso dizer que fiquei estagnado. Entrei em desespero, sem saber como faria algo meu, com minha identidade. Não estava conseguindo criar nada. Talvez escutar uma música poderia ajudar, ver imagens de outros fotógrafos também. Assistir um filme, despretensiosamente, pode ser um ponto de luz quando pensamos em criar.

Novamente, não sabia o que pensar e indaguei: me inspirar em que?? Numa música? Numa temática? São tantas possibilidades e eu acabo dando voltas no mesmo lugar, sem que eu ao menos possa ter uma saída. Perante tantos questionamentos, às vezes eu acho que não existe uma fórmula, mas sim um lapso de criação. Sinto que muitas vezes o meu processo criativo vem do acaso. É no processo de busca por inspiração que encontramos esses “acazos”, que são tentativas incessantes de construir nós mesmos, nossas criações.

Compreendemos que todos os processos de criação representam, na origem, tentativas de estruturação, de experimentação e controle, processos produtivos onde o homem se descobre, onde ele próprio se articula à medida que passa a identificar-se com a matéria. São transferências simbólicas do homem à materialidade das coisas e que novamente são transferidas para si (OSTROWER, 1987, p. 53).

Dessa forma, entendo que o acaso está atrelado ao intuitivo, que é resultado das experimentações no processo criativo, assim como aconteceu em meu processo. Com as elucidações da autora me auxiliando na compreensão das etapas que formulam a criação, à medida que fui fotografando, vários fatores dificultaram a realização do processo. O cansaço da rotina, o tempo que se esgotava, a disponibilidade das pessoas envolvidas nas fotografias, os compromissos que me competiam, sejam eles na vida pessoal, como na profissional. Via-me estagnado, sem realizar as fotografias, com o curto prazo para a escrita e a prática do trabalho. O embate em que cheguei me fez quase enlouquecer. Como os artistas fazem para criar? Será que todos são gênios da criatividade ou é preciso ter estímulo? A partir desses questionamentos, comecei a procurar meios que me fizessem realizar o processo de criação.

Tive que criterizar aspectos que me auxiliassem na produção do trabalho, no qual, três aspectos importantes me ajudaram nesse momento. O primeiro, desenvolvi um costume de escutar músicas que me acalmassem, que me fizessem refletir, reorganizar os pensamentos, que tocassem a alma, não importava o momento. Penso que ouvir música agrada a todos, mas o estilo escolhido é muito subjetivo, onde cada um deve encontrar a música que mais agrada. Dentre as diversas músicas e cantoras que ouvi, destaco os álbuns *Watermark*, *Shepherd Moons* e *A Day Without Rain*, da cantora Enya. Nesse

momento, minhas ideias começavam a clarear, fluindo de forma natural. Foi como um dia de sol após uma grande tempestade.

No segundo aspecto, procurei escrever sobre todas as ideias que surgiam, muitas vezes, desenhando-as. Para não perdê-las, fazia de forma rápida, em qualquer objeto que se poderia escrever, já que as informações fluíam continuamente. Sentia que estava conseguindo vencer o entrave contra o bloqueio criativo.

No terceiro momento, procurei debater minhas ideias com algumas pessoas, para que pudesse dar corpo a elas. Meus amigos foram essenciais nesse momento. Pude colocar para fora todos os meus pensamentos e refletir em que direção seguir. Para o meu processo criativo, encontrei o ponto de equilíbrio através desse cronograma, na qual, mente e corpo precisavam estar em harmonia.

Conforme fui praticando esses três passos, as ideias para a realização das dez fotografias surgiram, assim como o conceito geral do ensaio.

Intitulei meu ensaio de **“Visões do mundo”** que reflete a minha visão e vivência de vida, as experiências que tive durante minha existência e aspectos que envolvem a sociedade em que vivemos. A conceito do ensaio permeia pela ideia que, ao dormir, meu subconsciente faz associações, relacionando as pessoas do meu cotidiano às figuras como a Vênus, a São Sebastião, a bruxa. Todos os personagens presentes no ensaio foram materializados como estes citados, em um sonho, em que eles personificam suas personalidades em outros seres, refletindo alter ego meus. A fotografia traz o híbrido entre o real e o alegórico.

As dez fotografias, por ordem cronológica, são: ***Lilith, A Sailor Júpiter, A Reencarnação da Vênus, O Mártir do século XXI, Redenção às Bruxas, Rogai por nós, Baco e a Fruta Proibida, Onipresença, Os amantes: O Sol e a Lua, O Anjo que vela por mim.*** Grande parte foi realizada no ano de 2018, durante os meses de julho e novembro e, apenas a fotografia *“Lilith”*, produzida em fevereiro. O anime, a simbologia, o cristianismo, a mitologia grega, o paganismo, a fé, o amor, o mundo das artes visuais e as mensagens socioculturais, fazem parte da temática das fotografias. Faz-se presente elementos da semiótica, que serão apontados à medida em que as obras aparecerem.

Para a escolha de quem encenaria cada fotografia, levei em consideração a personalidade de cada um, para que se conectasse ao conceito proposto. Foi importante, para este trabalho, a sintonia entre mim e as pessoas escolhidas para a realização do ensaio, já que me representariam.

Na fotografia "*Lilith*", encenada pela minha irmã, Ana Luiza, abordei a força da mulher contemporânea, que sofre com a pressão do patriarcado e limites que a sociedade impõe ao sexo feminino, sendo caracterizada pelas cores que estão em seu rosto. São como marcas que ao longo dos séculos foram



deixadas, mas que são retiradas, de maneira sutil e segura, representando essa força presente nas mulheres. Hoje em dia, é possível observar uma maior consciência dos seus direitos e empoderamento por parte das mulheres, graças aos embates femininos no passado, resultando grande evolução nos direitos das mulheres.

O nome “Lilith” não foi escolhido por acaso. Na semana em que realizei a fotografia, me impressionei com história da “primeira mulher de Adão”. Na história, Lilith não aceitava as imposições do marido, até mesmo na hora do sexo, se negando ficar abaixo dele, já que tinha nascido da mesma poeira, se rebelando contra a “superioridade” dele. A partir desta conotação, via que sua história era como de muitas mulheres, vividas nos dias de hoje.

A modelo retira as marcas deixadas com uma esponja de maquiagem, que considero objeto de representação feminina. A modelo também apresenta uma feição leve, atrativa, se contrapondo ao conceito apresentado, intensificando uma ação performática na fotografia. As unhas pintadas de preto trazem a ideia da mulher fatal, que é dona de suas ações e pensamentos. O batom rosa/magenta, representa a delicadeza e romantismo.

Todos os aspectos apontados como parte da construção da fotografia, condizem com a personalidade da modelo escolhida, minha irmã, já que sempre se mostrou uma mulher forte, determinada, sexy, delicada e bela, como um exemplo a ser seguido. A fotografia me representa, pois apoio os pensamentos vividos pelas mulheres em nossa sociedade, pela sua luta, pela relação que eu tenho com o universo feminino, pelo convívio familiar, pelos relatos delas apresentados a mim. Esta fotografia foi um divisor de águas na minha vida profissional, por tratar de algo tão importante, por apresentar uma estética diferente do que costumava fazer em meus trabalhos, abarcando um tema tão atual.

Na fotografia “**A Sailor Júpiter**”, encenada pela minha amiga Amanda Oliveira, trago a ideia da Sailor Jupiter, uma personagem do anime japonês Sailor Moon (1991), como uma Lolita.

Seu figurino é idêntico ao da personagem do anime, que é bastante ousada, perspicaz e engraçada. A modelo está sentada num puff cor de rosa,



cruzando as pernas, escondendo suas partes íntimas. O fundo dourado moldura a modelo, revelando um ar de alegria, charme, inteligência, mostrando que a personagem possui tais características, mesmo não estando explícitas.

A expressão corporal e facial, combinam a inocência, presente na Sailor, e a sensualidade da Lolita. A escolha das duas personagens presentes na obra

se completam, já que a sensualidade e a inocência são características presentes nas duas. A modelo ainda usa um fone de ouvido roxo, ligado a uma concha, insinuando escutar o seu som, trazendo um ar descontraído.

O contexto sensual da fotografia, em junção a concha em sua mão se inserem como alegoria a deusa Vênus, da mitologia grega.

Os aspectos apresentados na fotografia possuem total afinidade com a vida da modelo, pois demonstra a sua paixão pela cultura japonesa, pelo anime em questão. A personalidade infantil/sensual/irônica também reflete a da modelo, que ao posar para a fotografia, sintetiza as três características em sua ação. Assim como ela, compartilho dos mesmos sentimentos, trazendo um lado mais despretenso, brincalhão, abordando assim minhas características.

Na terceira fotografia, encenada novamente pela minha irmã, intitulada de **“A Reencarnação da Vênus”**, abordo a deusa em questão, mas personificada por uma mulher de cabelos castanhos, ao vento. A deusa é representada num corpo diferente, através da reencarnação, nascendo do universo, em vez da espuma do mar. Seus atributos divinos permanecem, a sexualidade, o amor e a beleza, em corpo atualizado. Seu gestual e expressão mostram o “poder feminino”, como a mulher maravilha. Suas vestes modelam seu corpo, que também está banhado pelas luzes em amarelo, rosa e azul; as cores foram baseadas na constelação de Vênus. Na composição da fotografia, trago a símbolo do triângulo de cabeça para baixo, apresentado no movimento dos braços, em que “o triângulo equilátero para baixo simboliza o elemento água e a mulher, sendo que nas culturas romanas, gregas e indianas, representa o púbis ou órgão sexual feminino” (SIMBOLOS, 2018, on-line).

A auréola utilizada, que carrega convenções religiosas cristãs, é interrompida pela conotação sexual de seu corpo. O híbrido entre a religião pagã grega, a abordagem da reencarnação, as convenções cristãs pela auréola, fazem da obra uma junção desses aspectos, representado o mundo contemporâneo, que é misto, derivado de centenas de culturas, costumes e crenças.



A conexão da modelo com a obra se refere a sensualidade, o culto ao corpo, o poder que exerce sobre ele, e a energia que ele transmite.

Na fotografia, "***O Mártir do Século XXI***", o modelo apresentado, meu namorado Raphael Barros, interpreta São Sebastião em sua morte.



Ele está sem suas vestes superiores, com o corpo cravado por três flechas, segurando um crucifixo. O conceito da foto traz um jovem negro, que mesmo sofrendo preconceito e perseguição, tem fé que o futuro seja diferente, fortificando sua crença. A fotografia é ambientada num jardim, com a Palmeira Areca Bambu de fundo, onde a luz é dramática e sua expressão corporal/facial denotam sofrimento e resignação. As três flechas fazem o símbolo do triângulo

equilátero para cima, que na simbologia das culturas antigas, representa o sexo masculino, o fogo. Sua mão está próxima a uma folha amarela, seca, próxima às verdes, que simboliza sua morte lenta e sofrida. Ele resiste à sua condenação e tem esperança no futuro. Sua fé em Cristo é maior que qualquer sacrifício, inclusive a morte. O título da obra dialoga com a proposta fotográfica, que relata a luta da população negra contra as diferenças raciais e suas consequências. A temática também relata a perseguição que os LGBTQ sofrem, pois tanto eles, quanto as pessoas negras, são discriminados e violentados em nossa sociedade. Por outro lado, quis passar um ar de superação, de força, resignação, revelando as reais características desses grupos. O modelo sempre procurou estar imerso nos grupos de estudo de educação das relações étnico-raciais, lutando a favor da causa. As qualidades morais de São Sebastião se assemelham ao do modelo, que sempre seguiu o que acreditava, independente do que os outros apontavam como o certo. É uma pessoa forte, de fé. Ele também acredita que esses grupos precisam se fortalecer cada vez mais, mostrando a força que as “minorias” carregam. Reconheço a grande relevância dos movimentos negros, suas lutas, suas resistências, assim como ao movimento LGBTQ. A fotografia simboliza os momentos que nós dois sofremos preconceito e discriminação. Ao mesmo tempo, ela representa a minha espiritualidade, minha fé e minha devoção a Cristo, que sempre me fortaleceu e cuidou de mim nos momentos tempestuosos.

Na fotografia, **“Redenção às Bruxas”**, a modelo, minha amiga Juliete Victória, representa uma bruxa/cartomante. O conceito da obra relata a história das mulheres atuais que são julgadas, tachadas como verdadeiras “bruxas”, por não irem de acordo com os parâmetros machistas e preconceituosos da sociedade contemporânea. Ambientada num fundo vermelho, com ar misterioso, uma mesa cheia de luzes brancas e bola de cristal rosa ao meio. A modelo esconde um de seus olhos, com a mão direita, evidenciando seu olho esquerdo.



Sua roupa é preta, com cabelos ruivos soltos, de lado, que carrega um crucifixo vermelho, que enfeita de maneira sutil seu pescoço. Essa ação na fotografia, representa o paganismo, reverenciando o olho de Hórus, existente na cultura egípcia. Seu gestual, como sua expressão enigmática, intensificam o clima místico. Seu anel azul, na altura dos olhos, intensifica o sentido do “olho

que tudo vê”, como se ele pudesse ver o “além corpo”, como uma verdadeira bruxa.

Novamente, o triângulo está presente, e segundo a Maçonaria significa “amadurecimento espiritual, sendo que sua base significa a duração e seus lados representam a luz e as trevas. ” (SIMBOLOS, 2018, on-line). A união dos significados destacados e representados pelo olho esquerdo em evidência, figuram a conotação pagã da imagem. A mulher contemporânea, destemida, que segue suas próprias escolhas, são como as bruxas do passado, na idade medieval, que não seguiam as convenções da época e eram perseguidas. A “bruxa contemporânea”, munida de intuição, energia enigmática, clara de seus poderes, resultado de suas ações. Sua força e expressividade, se intercalam ao seu mistério. A mulher, vítima de inúmeras injustiças, carrega em minha foto o poder proveniente de seu interior, de sua resistência. As conotações da obra dialogam com os pensamentos da modelo, que sempre se mostrou militante, a favor dos direitos das mulheres, consciente da dívida em que a sociedade tem com relação aos direitos femininos. Apoio a luta feminina, pelos seus direitos, sendo grande entusiasta em relação a novas mudanças que virão a favor do seu lugar em sociedade. Apesar de muito já ter sido feito, as mulheres merecem muito mais destaque. Ela pode ser o que ela quiser, sem precisar de julgamentos de terceiros.

Na fotografia “**Rogai por nós**”, a modelo, minha amiga Trielly Wanderley, o conceito da foto aborda toda a resignação do público LGBTQ, perante os problemas vividos no passado e nos dias atuais. Suas expressões corporais e faciais evocam rogativa, pedindo ajuda a Deus, com esperança no futuro. Em seu rosto, lágrimas caem, trazendo carga emotiva a imagem. Ela está sentada, vestindo mini saia na cor preta, com uma blusa repleta de estrelas pratas. Ela segura uma bandeira LGBTQ, caída em seu corpo, e que por cima, veste um manto de tulle branco.

Ao fundo, encontram-se fitas nas cores amarelas, azul e prata, bastante brilhosas. A fotografia traz uma conotação religiosa, como as lágrimas em seu rosto, que faz referência à Nossa Senhora das Dores, que ensina a ser forte nos momentos de dificuldades.



Mesmo com todas as convenções religiosas, a fotografia não representa a santa, e sim, a fé, transfigurando emoção. As estrelas em sua roupa mostram que nós, LGBTQ, temos o nosso brilho, nosso valor, trazendo uma mensagem positiva. As fitas trazem um ar de festa, de alegria. O híbrido entre as convenções católicas e LGBTQ, apontam que todos nós temos ligação com Deus, independente das premissas religiosas que não concordam com a nossa

condição. A modelo que é lésbica, sempre apoiou o movimento e a luta pelos direitos dos LGBTQ. Suas ações e pensamentos circundam a proposta fotográfica. Compactuo com seus pensamentos e atitudes, onde uso da minha fotografia para abordar essa temática, onde meu posicionamento político se define a partir dela.

As fotografias “**Baco e a fruta proibida**” e “**Onipresença**”, representadas por mim, são uma série que abordo a ideia do céu e inferno, pecado e redenção.

Na fotografia “**Baco e a fruta proibida**”, interpreto todo o pecado que permeia a condição humana, intensificada pelo ato de comer a “fruta proibida”, referente a história de Adão e Eva no paraíso.

O pecado está presente de forma alegórica, representado pela romã, que devoro de forma intensa. O “ato pecador” revela algo que nós, seres humanos, estamos sempre tentados e suscetíveis a cometer. Estou vestindo uma roupa característica da época romana, mostrando a pele, que induz a ideia que o pecado está impregnado em nosso corpo, como algo carnal, fazendo parte da condição humana. O tom amarelo, ao fundo, moldura o “ato pecador”, incitando atenção ao observador. A imagem referência a figura de Baco, deus do vinho, da festa, dos excessos, em que as festas cultuavam ritos chamados de *bacanais*. A hibridação desses fatores, unidos aos fatores estéticos, intensificam a ideia de um ato profano. A obra exemplifica parte da minha vida, em que sempre escutei as pessoas falando sobre o pecado, que deveríamos ter cuidado para não cometermos. Mas que pecado era esse!? Sempre associaram a minha homossexualidade a esse pecado, em função de relatos religiosos. A fotografia reflete minha tendência a “esse pecado”, mas não por uma questão física/sexual, porém, de me encontrar, ser quem eu sou. Mostro que preciso seguir tais impulsos, que é algo irresistível, assim como comer a fruta.



Na fotografia, **Onipresença**, abordo o celestial, a redenção, é um encontro comigo mesmo, com o meu íntimo. Entendo meu destino, agraciado pela benção divina. Deus está presente em todo lugar, e na fotografia, está simbolizado pelas borboletas. Elas tocam meu corpo com bastante leveza e

carinho. A foto é envolvente, como se sentisse seu abraço fraterno. Os tons de azul dão um ar de paz, cor do céu, que é a cor divina, a cor eterna. A obra trata da relação de pureza, de sensibilidade, entre criatura e criador.



Na fotografia **“Os amantes: O Sol e a Lua”**, eu e meu namorado encenamos uma relação fictícia entre a estrela e o satélite. O conceito da fotografia está relacionado às qualidades dadas aos astros, que configuram nossas respectivas personalidades.



O sol, que incita qualidade morais como a força, a razão, a confiança, a justiça. A lua, carrega a delicadeza, a emoção, o intuitivo, a sensibilidade, a sabedoria. Estamos usando um tulle, que perpassa entre nós, que tem início na cor branca e termina em rosa, dando a entender que nosso corpo e alma estão entrelaçadas. Essa obra aborda a concepção do amor, seja ele heterossexual ou homossexual, como algo que transpassa o racional, encarnando um lado místico, sinalizado pelo uso dos elementos do universo. O sol está representado por mim, e a lua pelo meu namorado.



Na última fotografia realizada para este ensaio, "***O Anjo que vela por mim***", trago minha mãe, Maria Silvia, que está representando um ser angelical.

Nessa fotografia, sua interpretação como anjo incita as qualidades morais do mensageiro divino, na qual, ela mesma traz essas características. Pela sua dedicação a mim e a minha família, regada de amor e paz, a vejo como um verdadeiro anjo. A fotografia em tons de branco, em que a cor da sua pele e seu cabelo destacam-se. Cinco estrelas também fazem arte do cenário, que representam cinco virtudes suas, elencadas por mim. São elas: a paciência, a abnegação, a amorosidade, a humildade e a bondade. Seu gestual e seu semblante trazem ar angelical, que carregam delicadeza e paz. Associar a figura materna a um ser angelical mexe com o íntimo da grande maioria, causando comoção e compaixão ao observar a imagem.

Para a realização deste trabalho, tive influências do campo artístico e da comunicação. Obtive tal feito pela maneira que criei minhas fotografias, como também na articulação dos conceitos propostos nas imagens.

Procurei trazer uma estética simples, não tão rebuscada, diferindo das obras do fotógrafo estudado, mas que abordassem elementos do meu íntimo, em formas de retratos, fazendo com que a carga conceitual e estética tivessem equilíbrio. Na realização das fotografias, caminhei sobre diversos aspectos que envolviam meu mundo e a sociedade contemporânea, na intenção de retratar uma visão própria dos fatos que me cercam e mexem comigo.

Pelo processo criativo pude entender como se aplicam os pensamentos, ideias e propostas que circundam nossa mente no momento da criação. A criatividade é algo essencial a vida humana, onde meu processo criativo fez-me refletir e trazer novos caminhos no campo artístico e pessoal. Pensando acerca, Ostrower (1987; p.166) descreve: "[...] a criatividade é a essencialidade do humano no homem. Ao exercer o seu potencial criador, [...] o homem configura a sua vida e lhe dá sentido". Ainda há muito o que percorrer, onde seguirei galgando meu espaço, construindo e reconstruindo meus pensamentos, assim como aconteceu neste processo de escrita e produção artística. No fim, tudo é aprendizado.

CONCLUSÕES

Ao concluir esta pesquisa percebemos o quanto os subsídios bibliográficos auxiliaram para a compreensão do campo publicitário, artístico e fotográfico, a medida em que foi-se estudando as obras de LaChapelle. Várias elucidações despontaram no percurso da pesquisa, permitindo conhecer o trabalho do fotógrafo, os elementos utilizados, o seu processo criativo e a hibridação em suas fotografias, assim como as mensagens socioculturais. A partir de suas produções fotográficas, tivemos o ponto de partida para compreendermos e respondermos as questões levantadas. Através das análises das suas fotos, seguindo as categorias *Factual* e o *Expressional* do roteiro do livro “*Para apreciar a arte - roteiro didático*”, de Antonio F. Costella (2010), entendemos a relação entre a publicidade e a arte em suas obras.

As fotografias de LaChapelle mostram que são, ao mesmo tempo, publicitárias e artísticas, onde a estrutura estética, que envolvem parâmetros publicitários como luz, enquadramento, destacam o que se é fotografado, assim como os elementos imateriais, definindo o viés publicitário. Seguindo o viés artístico, é abordado os períodos artísticos elencadas no texto, aliados as narrativas contemporâneas e elementos híbridos, definindo assim, a carga criativa e artística de suas fotografias.

Foi possível mostrar que as referências artísticas e as mensagens socioculturais foram abordadas a partir do ponto de vista do artista, que buscou diversas citações no mundo das artes, associadas às mensagens sociais que refletem a sua visão de mundo a sociedade atual. Desta maneira, evoca reflexão sobre o mundo contemporâneo, apresentado pelo seu estilo fotográfico único.

Contemplamos nesse trabalho, que a união dos aspectos levantados no objetivo central, formam uma nova fotografia, ganhando o espaço publicitário e, ao mesmo tempo, resgatando os estilos artísticos, tornando sua fotografia híbrida de valores estéticos e conceituais.

Ao modo que estudou-se as referências artísticas neste trabalho, foi possível entender e apontar as características pertencentes à construção das obras do artista. Também foi viável entender como o contato com os estilos

artísticos relatados contribuíram para sua formação profissional, acarretando em um misto de estilos artísticos e estéticos em seus trabalhos.

Com base nos questionamentos levantados para a conclusão e suas respectivas resoluções, o estudo me estimulou a criar fotografias. Concretizando esta etapa, adquiri conhecimento, técnica, habilidade com os instrumentos fotográficos e suas respectivas utilizações, assim como acrescentei elementos artísticos em minhas produções. Também foi possível perceber o quanto criar é cansativo, em que o ato de fazer e refazer as obras exigem dedicação, persistência, foco e amorosidade.

REFERÊNCIAS

BRACCHI, Daniela Nery. **A fotografia em David LaChapelle**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

BREATHEHEAVY, Jordan Miller. **Not so innocent Britney**. Disponível em: <https://www.breatheheavy.com/not-so-innocent-britney/> > Acessado em: 19 de Nov. 2018

CAMILO, Eduardo J. M., **Antonímias da fotografia publicitária: da ostentação à elisão dos objectos**. Covilhã, Universidade da Beira Interior, Departamento de Comunicação e Artes/LABCOM, 2010. Disponível em: <http://www.labcom-ifp.ubi.pt/ficheiros/20101104-camilo_ensaios_2010.pdf>. Acessado em: 09 abril. 2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2001.

CARUSO, Luis. **O que é Photoshop**. Disponível em: <<https://www.fotografia-dg.com/o-que-e-photoshop/>>. Acessado em: 17 de Set, 2018.

CORDEIRO, Cristiana Dias. **Preparando o salto: processo criativo de Gilvan Barreto do fotojornalismo à arte**. Orientador: João de Lima Gomes. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Universidade Federal da Paraíba. Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, 2015.

CORDEIRO, Ricardo. **Fotografia publicitária e fotografia jornalística: pontos em comum**. Mestrado em Ciências da Comunicação na Universidade da Beira Interior, 2006.

CORRÊA, Juliana Rosa. **A evolução da fotografia e uma análise da tecnologia digital**. Monografia apresentada ao Curso de Comunicação Social/Jornalismo da universidade Federal de Viçosa, como requisito parcial para obtenção do título de Bacharel em Jornalismo. Minas Gerais, 2009.

COSTELLA, Antonio F. **Para apreciar a arte-roteiro didático**. Senac, 2010.

CREPALDI, Iara. **O nirvana de LaChapelle**. In.: Folha de São Paulo, 06 de jun de 2010. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2010/06/745807-o-nirvana-de-LaChapelle.shtml> >. Acessado em: 09 abril. 2018.

DAMIANI, Israel Maciel. **Fotografia publicitária e arte: David LaChapelle para Happy Socks**. 2014.

DE SÁ, Jéssica Rezende Corrêa; SOCORRO, Juliane Maria Romanini. **Arte Pop, Indústria Cultural e Publicidade**.

DIAS, Belidson. **Preliminares: A/r/tografia como Metodologia e Pedagogia em Artes**. Santa Catarina: Anais do XVII CONFAEB, 2010.

DOS REIS FILHO, Osmar Gonçalves; DE MORAIS, Isabelle Freire. **A encenação na fotografia—montando cenas e contando histórias¹ the staging in the photography-assembling scenes and telling stories**, PP. (1-21). Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. XXV Encontro Anual da Compós, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 7 a 10 de junho de 2016. Disponível em: <

http://www.compos.org.br/biblioteca/aencenac-a-onafotografia_f_3306.pdf. Acesso em: 21 Set. 2018.

FARINA, Modesto. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. 5. ed. São Paulo: Edgard Blusher, 2000.

FARTHING, Stephen (org.) **Tudo sobre arte**. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FOUCAULT, Michael. **Isto não é um cachimbo**. Tradução Jorge Coli. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008. Disponível em: <<https://docero.com.br/doc/x5n1s>>. Acessado em: 09 Ago. 2018.

GADDI, Carlo Martins; JESUS, Adriano Miranda Vasconcellos de. **As estratégias visuais na fotografia digital: os discursos híbridos e as trajetórias intertextuais na obra do fotógrafo David LaChapelle**. Anagrama: Revista Científica Interdisciplinar da Graduação, v. 8, n. 1, 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/anagrama/article/view/78972>>. Acesso em: 13 abril. 2018.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de empresas, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

IMDB, **David LaChapelle**. Disponível em: www.imdb.com. Acesso em: 20 abr 2018.

KOSSOY, Bóris. **Realidades e Ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MOLES, Abraham. **O Kitsch: A arte da felicidade**. São Paulo: Perspectiva, 2º ed. 1975

MOLINA, Márcia Morais. **Das mitologias clássicas às mitologias pop a performance como linguagem nas imagens de David LaChapelle**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. 2013.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. **A análise dos Espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2011

ROUILLÉ, André. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SCAMPARINI, Julia. **Mão dupla da identidade italiana em Fellini**. DARANDINA revisteletrônica – Programa de Pós-Graduação em Letras / UFJF – volume 2 – número 1. Maio, 2009.

SIMBOLOS, **Dicionário de**. Disponível em: <<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/triangulo/>> Acesso em: 21 Set. 2018

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SPAGNOL, Elaine. **Teatralização e Carnavalização: A Manipulação Fotográfica de David LaChapelle**. 2015. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo. Revista do Colóquio de Arte e Pesquisa do PPGA-UFES, V. 5, N. 9, Dez. 2015.

TANSINI, Fabiana Mansur; BONA, Rafael José. **Fotografia e intertextualidade: a paródia nas obras do artista David LaChapelle**. Temática, v. 13, n. 6, 2017.

TAVARES, António Luís Marques – **A fotografia artística e o seu lugar na arte contemporânea**. Sapiens: História, Património e Arqueologia. N.º 1 (Julho 2009), pp. 118-129. Disponível em:

<http://www.revistasapiens.org/Biblioteca/numero1/A_fotografia_artistica.pdf>. Acesso: 21 Set. 2018.

YANN. **Entrevista com David LaChapelle: "Michael Jackson foi um profeta"**. In.: Huffpost, 19 de agosto de 2014. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/yann/entrevista-com-david-LaChapelle-michael-jackson-foi-um-profeta_a_21675316/ > Acessado em: 09 Abril. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS, LICENCIATURA

Rosalvo Felisberto de Oliveira Filho



O GROTESCO NOS QUADRINHOS UNDERGROUND DE MARCATTI

Recife - PE - BRASIL
2018

O GROTESCO NOS QUADRINHOS UNDERGROUND DE MARCATTI

Rosalvo Felisberto de Oliveira Filho



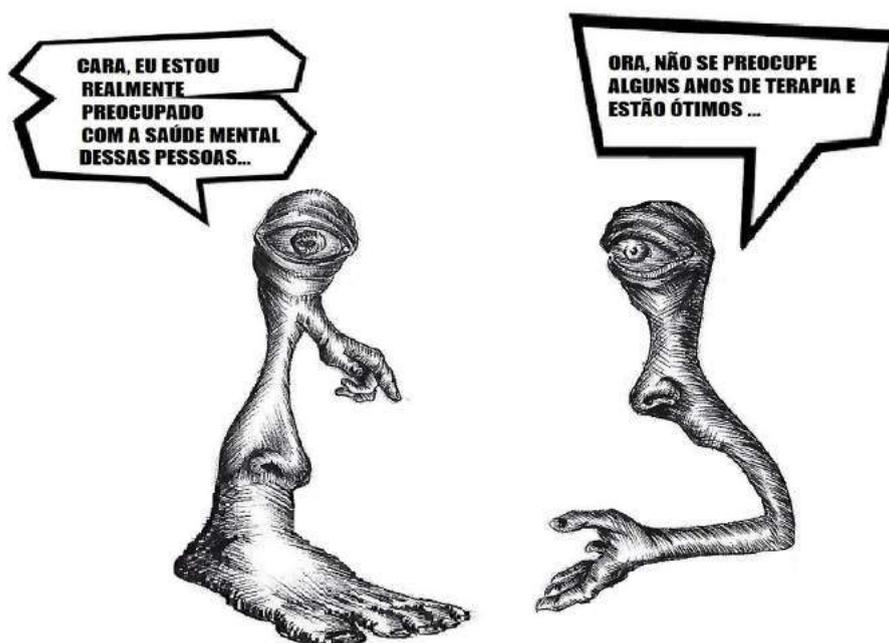
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Artes Visuais, Licenciatura, Centro de Artes e Comunicação, da Universidade Federal de Pernambuco.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Recife – PE – Brasil
2018

Rosalvo Felisberto de Oliveira Filho

O grotesco nos quadrinhos underground de Marcatti



Comissão Avaliadora

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

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

Prof. Me. Wilson Roberto Chiarelli Jr. (UFRPE)

SUMÁRIO

Introdução.....	8
I Capítulo: Subverta e faça você mesmo!.....	19
II Capítulo: Quadrinhos escatológicos e desaconselháveis.....	28
III Capítulo: Rozzo, um grotesquinho no mundo das artes.....	42
Considerações finais.....	51
Referências.....	59



AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por possibilitar a realização de um sonho e por me dar forças para torná-lo realidade.

Aos meus Pais, Rosalvo Felisberto de Oliveira e Maria Ivone Rodrigues de Oliveira, a meu Irmão, Nilo da Costa Rodrigues Neto, que sofreram comigo as tristezas e comemoraram minhas vitórias, que sempre me ajudaram a manter meu sonho vivo e torná-lo uma realidade, que a cada dia me ensinaram que uma família unida é capaz de superar todos os obstáculos.

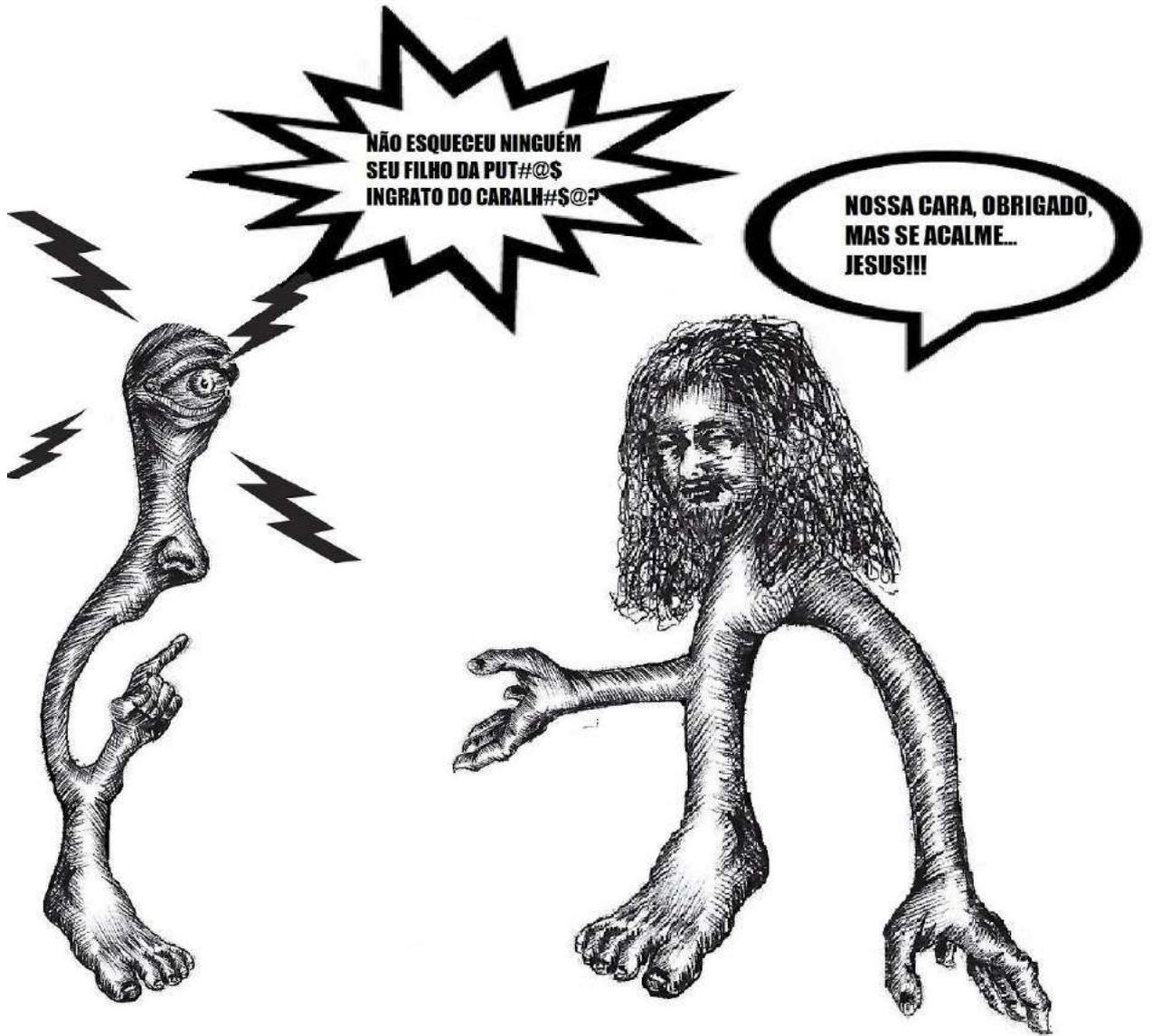
Aos meus colegas de curso que batalharam comigo.

Aos professores e às professoras da Graduação em Artes Visuais, Licenciatura, por seus ensinamentos.

À minha orientadora Profa. Dra. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, por ter aceito o convite de ser minha orientadora e ter disposto seu tempo pra me orientar na construção desse trabalho, com dedicação, responsabilidade e, sobretudo profissionalismo.

À minha namorada Camila de Lima Cantil, por seu companheirismo, seu carinho e afeto; mesmo nos momentos mais difíceis, mostrou-me que o amor é o maior instrumento para vencer qualquer batalha





Resumo

Este estudo é uma investigação que tem como objetivo compreender como a estética do grotesco se apresenta nas Histórias em Quadrinhos (HQs) de Francisco de Assis Marcatti Júnior, como essa estética se apresenta nas artes visuais, na cena das HQs *underground* no Brasil e a influência dessa estética no meu trabalho. Os dados foram produzidos por meio de pesquisa bibliográfica relacionada aos temas da estética do grotesco, do movimento underground bem como sobre os quadrinhos de Marcatti. Busquei fazer uma triangulação, utilizando a Abordagem Triangular, da professora Ana Mae Barbosa, quando realizei a leitura das imagens do artista, contextualizei com a cena *Underground* e produzi meus próprios desenhos. Além de Barbosa (1991), utilizei os referenciais teóricos: Bakhtin (1987), Hugo (2002), Sodré e Paiva (2014), juntamente ao que observei na obra do quadrinista bem como minhas próprias impressões sobre os achados, criando imagens que buscam refletir a relação que tive com a pesquisa para produzir uma HQ. Constatei durante a pesquisa que os elementos da estética do grotesco foram bastante explorados, principalmente nos quadrinhos, para, por meio do lema do “faça você mesmo”, criticar o cenário político e social do fim do século 20, tendo em Francisco de Assis Marcatti Júnior um de seus expoentes. O autor, que ficou famoso pelo uso de elementos escatológicos nas suas obras, também apresentava outras características para além desta com a intenção de provocar o público, chocando-o, de maneira a incitar uma reflexão. A escolha temática de grande parte das obras do artista se explica por sua íntima relação com o contexto político e social da época, marcada pelo underground e pelo “faça você mesmo” bem como o próprio trajeto do artista envolvido em todas as etapas de produção dos seus trabalhos.

Palavras Chave: Grotesco; Underground; Quadrinhos; Marcatti.

Resumen

Este estudio es una investigación que tiene como objetivo comprender cómo la estética del grotesco se presenta en las historias cómicas de Francisco de Assis Marcatti Júnior, como esta estética se presenta en las artes visuales, en la escena de las HQs underground en Brasil y la influencia de esta estética en mi trabajo. Los datos fueron producidos por medio de investigación bibliográfica relacionada a los temas de la estética del grotesco, del movimiento *underground* así como sobre los cómics de Marcatti. Busqué hacer una triangulación, utilizando el Enfoque Triangular, de la professora Ana Mae Barbosa, cuando realicé lectura de las imágenes del artista, contextualizé con la escena *Underground* y produje mis propios dibujos. Además de Barbosa (1991), utilicé los referenciales teóricos: Bakhtin (1987), Hugo (2002), Sodré y Paiva (2014), junto a lo que observé en la obra del cuadrinista así como mis propias impresiones sobre los hallazgos, creando imágenes que buscaban reflejar la relación que tuve con la investigación para producir una HQ. En esta investigación, constaté que los elementos de la estética de la grotesca fueron bastante explorados, principalmente en los cómics, para, por medio del lema del "hazlo tú mismo", criticar el escenario político y social de finales del siglo XX, teniendo en Francisco de Assis Marcatti Júnior uno de sus exponentes. El autor, que se hizo famoso por el uso de elementos escatológicos en sus obras, también presentaba otras características más allá de ésta con la intención de provocar al público, chocándolo, de manera a incitar una reflexión. La elección temática de gran parte de las obras del artista se explica por su íntima relación con el contexto político y social de la época, marcada por el underground y por el "hazlo tú mismo" así como el propio trayecto del artista involucrado en todas las etapas de producción de sus trabajos.

Palavras clave: Grotesca; Underground; Historietas; Marcatti.

Introdução

A partir deste trabalho de conclusão de curso (TCC), analiso a estética do grotesco presente nas histórias em quadrinhos de Francisco de Assis Marcatti Júnior, autor considerado um dos expoentes do movimento *underground* brasileiro já que foi um dos pioneiros. Segundo Macedo Júnior (2016, p.25), este quadrinista “está envolvido em todas as etapas do processo de criação e até mesmo comercialização de seus quadrinhos”. Ele se apresenta como um artista contestador e a sua obra está repleta de personagens subversivos e impactantes, apresentados por meio de um traço forte, com presença de muitas hachuras e bastante contraste, destacando a ideia de “sujeira” dentro de suas histórias (ZANIN, 2016).

Em primeiro lugar, acho importante ressaltar minha relação pessoal com o tema escolhido. Minha história com os quadrinhos começou relativamente cedo, quando aos 10 anos de idade me deparei com as histórias de Frauzio, personagem do quadrinista Marcatti, figura marcante do cenário de quadrinhos *underground* no Brasil. Logicamente, não fazia ideia da temática grotesca e escatológica tratada pelo título, mas o peso das histórias, a sujeira da poética *underground*, os traços fortes e contrastados fizeram com que eu me apaixonasse por essa mídia visual.

Outro fato marcante que me liga aos quadrinhos foi quando meu pai, observando a paixão que eu apresentava, decidiu fazer a assinatura dos quadrinhos da Disney, os quais me acompanharam por muitos anos da minha adolescência. Posso citar vários títulos que costumava ler, dentre eles os quadrinhos da Marvel, meus favoritos deste estúdio eram os do Demolidor e os da D.C, sendo Hellblazer um título que costumo ler mesmo na idade adulta. No entanto, os quadrinhos que sempre me chamaram mais atenção são aqueles do cenário *underground* brasileiro: Marcatti, Angeli, Laerte, entre outros.



Títulos como Bob Cuspe, Rê Bordosa, Os skrotinhos, Frauzio, Ratos de Porão, Tiras tiras, os palhaços mudos, são tantos que poderia escrever inúmeros parágrafos só de citação. Esses sempre foram leituras obrigatórias para mim. Na adolescência, as visitas às bancas eram constantes e tinha sempre um quadrinho underground dentro da bolsa da escola.

Hoje, mais maduro e constantemente me expressando artisticamente por meio das artes visuais (desenho, pintura e quadrinhos) posso dizer o quão fundamental foi a influência dos quadrinhos, principalmente no tocante ao grotesco na minha poética e produções. É impossível dissociar os quadrinhos que li da arte que faço atualmente. É fortíssima a presença da sujeira, exagero, absurdo, grotesco e escatológico nos meus desenhos.



Posso dizer que tanto profissionalmente quanto pessoalmente os quadrinhos tiveram uma importância imensa na história de minha vida e continuam fazendo parte desta. E assim espero que seja, durante muitos anos.

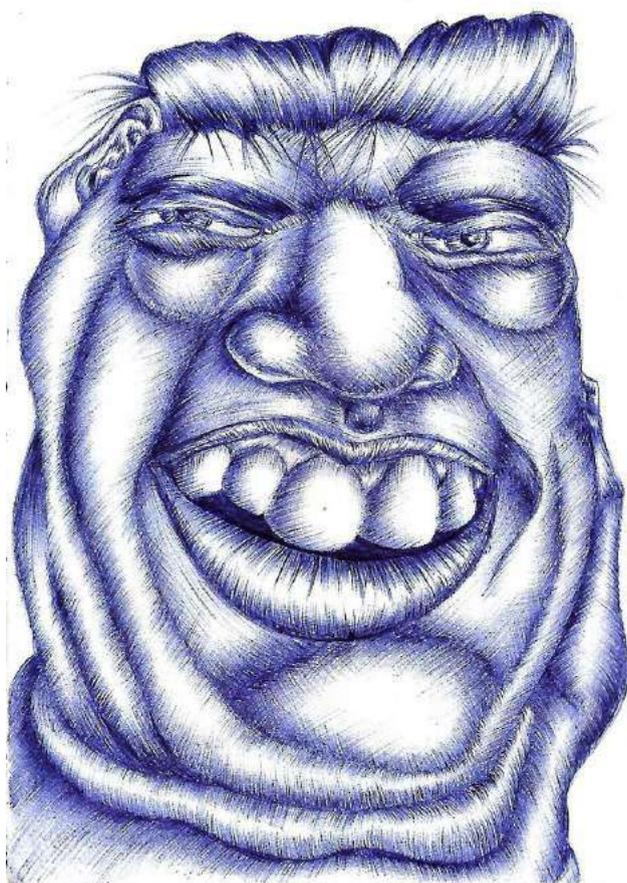
Outro motivador para a minha pesquisa de TCC foi o crescimento do mercado brasileiro de quadrinhos nos últimos anos, acompanhando um movimento que já era perceptível em outros países, tendência atual com probabilidades de continuar aumentando, já que a internet facilita tanto a publicação, comercialização quanto o acesso do público às histórias em quadrinhos.

Com relação ao grotesco, levo em consideração que essa categoria estética tem forte presença nas artes visuais, despertando atitudes como interesse e perplexidade daqueles que entram em contato com estas obras. Mas, apesar dessa presença também ser marcante no universo dos quadrinhos, principalmente nos *undergrounds*, o número de estudos sobre a temática ainda é escasso comparando-se a quantidade de publicações que se utilizam da estética grotesca nessa mídia visual.

Outro ponto de vista que ressalto para a realização desta pesquisa é a escassa produção acadêmica sobre os quadrinhos produzidos pelo movimento *underground*, que mesmo tendo sua origem nos Estados Unidos, década de 1960, ainda influencia fortemente os autores de quadrinhos nacionais, principalmente Marcatti.



O grotesco desterra angústias, provoca risos nervosos e exerce uma estranha atração tanto aos artistas como ao público, por meio de formas expressivas, mais agressivas, menos comuns e uniformes. A presença do grotesco na arte permite, ao contemplador, captar outros sentidos do mundo, já que este, atualmente, se apresenta na pluralidade (SODRÉ, PAIVA, 2014). O termo grotesco passou por diversas interpretações desde o seu surgimento no final do século 15, sendo utilizado na atualidade como uma categoria estética que carrega características do exagero, da grandiosidade, ou seja, dar ênfase e causar a sensação de absurdo. Também tem sido utilizado para definir algo de características abomináveis, estranhas e/ou perturbadoras. Dessa forma, as imagens se apresentam fora dos padrões sociais da “normalidade” ou deixam de ser “familiares” para se tornarem “estranhas”.



**ISSO QUE VOCÊ
CHAMA DE
EXAGERADO,
EU APENAS
CHAMO DE
FABULOSO,
VIU, MEU AMOR?**

As histórias em quadrinhos são uma expressão artística bastante difundida e influente. Segundo Rahde (1996, p.104) “uma história por trás da imagem já aparece

na era Magdaleniana, aproximadamente de 15.000 a 10.000 anos a.C.”, ou seja, desde esse período já existem registros de imagens formando uma sequência de acontecimentos. Segundo Eisner (1989), a arte sequencial passou, ao longo da história, por diversas transformações. Principalmente, as histórias mais atuais sofreram uma transformação que dialoga bastante com o contexto social, como diz Vergueiro ao pontuar que:

É indiscutível que, nos últimos anos, as histórias em quadrinhos passaram por diversas transformações no mundo ocidental, visando sua adaptação a uma nova realidade. O móvel de muitas dessas transformações esteve relacionado, em grande parte dos casos, a um novo entendimento sobre o papel dos quadrinhos na sociedade e à derrubada de antigos preconceitos, que preconizavam os produtos da linguagem gráfica sequencial como prioritariamente direcionados ao público infanto-juvenil (VERGUEIRO, 2007, p. 2).

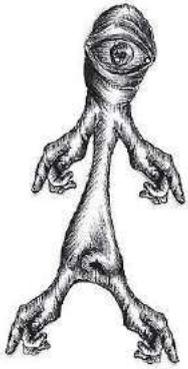
Justamente neste contexto se enquadram as propostas vistas nas histórias dos quadrinhos Underground, como aponta Magalhães (2011, p.4) ao dizer que “os quadrinhos underground apresentam estilos e propostas visuais variados, utilizando uma estética caricatural e realista, mas com aspecto sujo, carregado de traços e hachuras, expressando a sensibilidade do autor”. São, muitas vezes, ambientadas nos subúrbios das grandes cidades e utilizam o escatológico para criticar os modelos sociais impostos. O movimento *underground* surge em um período de ebulição cultural e social, rejeitando sistemas políticos radicais e até mesmo autoritários que se consolidaram na época (ZANIN, 2016). No Brasil, sendo os quadrinhos da década de 1980 um dos expoentes desse movimento, fica claro que a estética empregada nas suas histórias têm uma forte relação com o discurso da contracultura e é no grotesco que este discurso se apresenta com o objetivo de impactar o leitor. Segundo Macedo (2016, p. 86) esse movimento “utilizou elementos grotescos, criticando o cenário político e social do fim do século XX”, principalmente nos quadrinhos, por meio do lema: ‘faça você mesmo’ que estimula as pessoas a realizarem suas próprias produções artísticas a partir de meios/materiais que estão ao seu alcance.



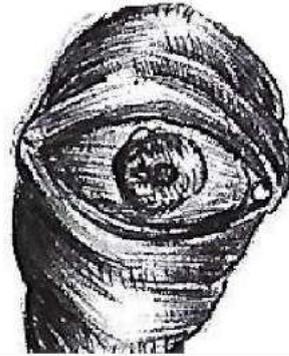
O meu objetivo neste TCC é compreender simbolicamente o grotesco, por meio da leitura das imagens das histórias em quadrinhos - HQs *Underground* - de Marcatti e fazer a relação estética com as minhas produções artísticas. Apresentando um estudo sobre a estética do grotesco nas artes visuais; pontuando os caminhos apresentados pelas cenas das HQs *underground* no Brasil e nos Estados Unidos; investigando a forma como o grotesco se apresenta nas HQs *Underground*; identificando o grotesco nas HQs de Marcatti e na minha produção artística.

Como metodologia de estudo, escolhi a Abordagem Triangular, estruturada pela professora Ana Mae Barbosa (1991), realizando a leitura das imagens de Marcatti, as quais eu identifiquei características do grotesco em que ele faz uma crítica política à sociedade contemporânea; contextualizando com a cena *Underground* na qual esse quadrinista está envolvido, recebendo influências de outros artistas do cenário *Underground*, principalmente dos Estados Unidos; e produzindo meus próprios desenhos sob a influência desse artista com características da estética do grotesco. Dentre o acervo de HQs de Marcatti, selecionei cinco quadinhos do artista, desde os anos 1977 até os dias atuais, identificando as imagens que têm mais características do grotesco e a relação com minhas próprias produções. Produzi dados por meio de pesquisa bibliográfica sobre a estética do grotesco, o movimento underground bem como as HQs de Marcatti. Busquei fazer uma leitura da obra do quadrinista de modo a investigar como o grotesco se apresenta em seus trabalhos, por meio de uma triangulação entre os dados obtidos na pesquisa de referências, como contexto histórico, social e cultural *underground*; o que foi observado nos trabalhos do artista e minhas impressões sobre esses achados; e a minha produção artística fortemente influenciada pelo quadrinista. Para o formato desse trabalho, criei novas imagens buscando explorar essa relação pessoal, bem como investigar o uso do grotesco na obra de Marcatti. Desenhei tirinhas que interagem com os elementos textuais e imagéticos da pesquisa que buscam fazer uma relação do tema do trabalho com minhas interpretações das imagens dos quadinhos de Marcatti, que representam minhas emoções ao longo da construção da pesquisa.

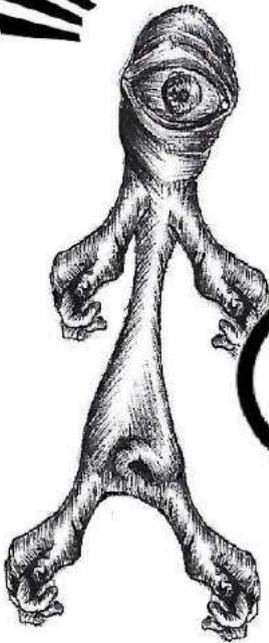
Quer dizer que meu propósito aqui é basicamente interagir com todas essas besteiras que você escreveu?



É bem isso mesmo...

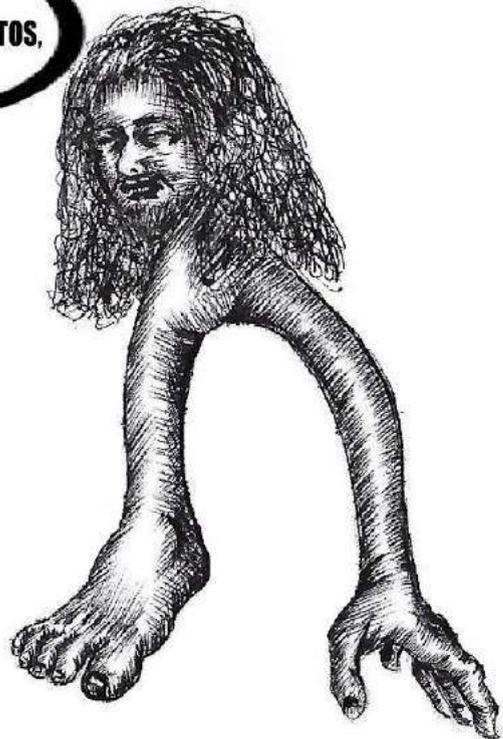


Eu te odeio tanto quanto odeio esse trabalho seu ditadorzinho de merd!%\$#@!!!



EU CONSIGO LER SEUS PENSAMENTOS, SEU CRETINO!!!

FFFFFFFFFFFF
FFFFFFFFFFFF
UUUUUUUU
UUUU%\$#



Para Bachelard (2008, p.02) “a imagem poética não está sujeita a um impulso. Não é eco de um passado”. Ela é fruto da relação do agora com o mundo, sendo, dessa forma, a própria essência do espírito humano (COSENTINO, 2018). Desta forma, procurei trazer na pesquisa a minha produção com quadrinhos, refletindo sobre, não

apenas as produções de Marcatti, interpretando estas imagens, bem como apresento o momento histórico e o âmbito social que se relacionam a estas produções.

Como estrutura para a organização deste trabalho, no primeiro capítulo apresento o quadrinista Francisco de Assis Marcatti Júnior traçando alguns elementos biográficos, aspectos de sua obra e como o movimento Underground influenciou nas histórias em quadrinhos da atualidade, principalmente as de Marcatti e as minhas ilustrações.

No segundo capítulo farei apontamentos sobre a estética do grotesco, presentes na obra de Marcatti, dialogando com autores como: Bakhtin (1987), Castellano (2011), Hugo (2002), Kayser (2003), Macedo Júnior (2016), Magalhães(2011), Pimenta (2007), Sodr e e Paiva (2014) e Zanin (2016) considerados importantes referenciais para o tema.

No terceiro capítulo falaremos sobre o meu trabalho artístico, buscando trazer rela es da influência da estética do grotesco bem como a obra do quadrinista em minhas ilustra es.

No próximo t pico, abordaremos Marcatti, desde algumas características biográficas, sua forma o técnica, sua rela o com o movimento *underground* e como esses fatores foram influenciando na sua constru o estética e política como quadrinista.

**VAI SER
UM TRABALHO
"MARCANTTI".**



**É PRA SER
GROTESCO,
NÃO DEPRIMENTE!**

**I Capítulo:
Subverta e faça você mesmo!**

Francisco de Assis Marcatti Júnior, nascido na cidade de São Paulo, bairro do Tatuapé, em junho de 1962, é um dos expoentes dos quadrinhos brasileiros. Seus quadrinhos foram influência muito importante nas minhas produções artísticas relacionadas ao grotesco. Ao falar sobre características do quadrinista, Zanin, cita que:

Ao seu nome estão associados vários adjetivos como *underground*, independente, escatológico e nojento. Tornou-se conhecido na cena cultural da cidade por seu desenho exagerado e histórias absurdas e grotescas ambientadas nos subúrbios da capital paulista (ZANIN, 2016, p.36).



Segundo Magalhães (2011), o quadrinista soube utilizar as referências e influências dos quadrinhos *underground* estadunidenses, criando algo novo, desafiando conceitos sociais e a ética que rege preceitos morais.

Underground é um adjetivo utilizado constantemente para designar os quadrinhos de Marcatti. É preciso explicar, dessa forma, o que significaria “ser *underground*”. O conceito surge na década de 1960 nos Estados Unidos e começa a ser importado ao Brasil, principalmente, como uma reação ao período ditatorial, como observa Zanin:

As histórias em quadrinhos *underground* - produzidas de maneira independente e não submetidas a regulamentação das grandes editoras revelaram a arte de Gilbert Shelton, Robert Crumb, Clay Wilson, Victor Moscoso e Bill Griffin - surgem em um período de grande ebulição cultural: os anos 60. Nesta década se consolidam experiências políticas radicais e experimentos estéticos que rejeitaram o sistema de valores básico e o estilo de vida da classe média norte-americana, além de questionar a política imperialista dos Estados Unidos e a Guerra do Vietnã. No Brasil, contracultural significava ser contra a ditadura civil-militar (1964-1985) (ZANIN, 2016, p. 34).

O cenário *underground* brasileiro, segundo Magalhães (2009, p.9), “teve suas origens desde o período ditatorial, em meados de 1968 com o Ato Institucional nº 5 (AI-5), após conflitos e protestos estudantis”.

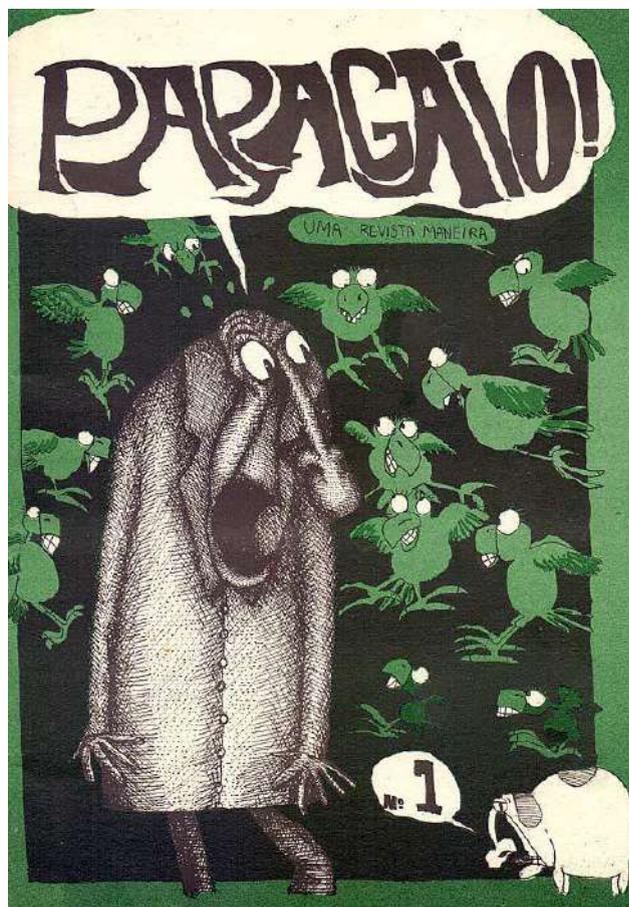
O conceito e o comportamento *underground*, no entanto, vão muito além do estado político, já que o adjetivo pode ser utilizado para designar a estética e a prática do artista muito influenciadas pelo contexto social e cultural do fim do século 20.

Os quadrinhos *underground* apresentavam estilos e propostas visuais variados, utilizando uma estética caricatural e realista, mas com aspecto sujo, carregado de traços e hachuras, expressando a sensibilidade do autor (MAGALHÃES, 2009, p.04).

Marcatti, dessa forma, inicia sua trajetória com os quadrinhos de maneira bastante *underground*. Segundo o próprio autor, seu primeiro trabalho publicado em quadrinhos “foi na revista ‘Papagaio’”, em agosto de 1977, publicação realizada por alunos do colégio Equipe, na qual foram convidados autores iniciantes que não estudavam na escola” (MARCATTI, 2017, p.1).

Imagem 1. Revista Papagaio nº1. 1977

. www.marcatti.com.br



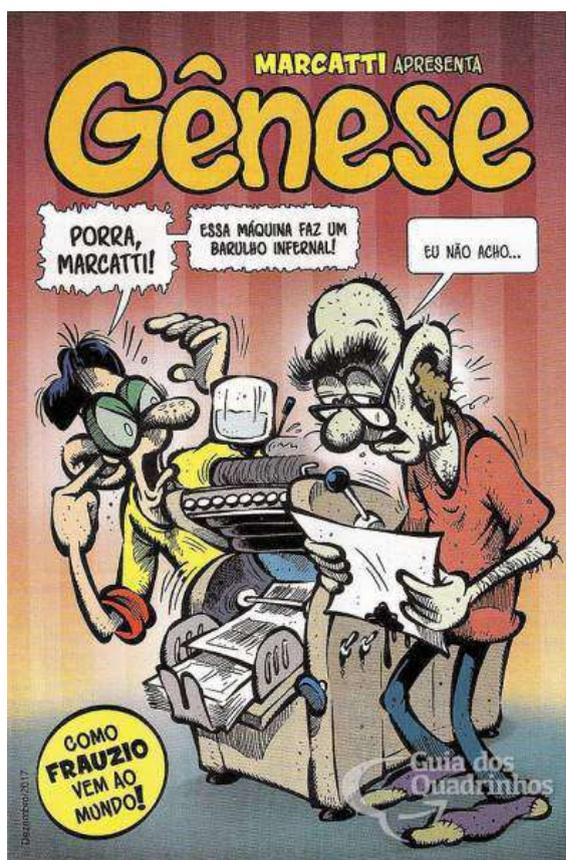
Porém, até então, as características mais marcantes de seu traço, ligado ao escatológico ainda não estariam claras (MACEDO, 2016) .

Outro fato importante, relacionado à vida e obra de Marcatti, diz respeito a sua formação técnica. Frequentou o colégio técnico de Artes Gráficas do SENAI e em 1980 comprou uma impressora offset de mesa de marca Rex Rotary, modelo 1501 (fabricada na Dinamarca em 1976) sendo esta utilizada durante 13 anos para imprimir cerca de 40 títulos, inclusive revistas de outros autores (MARCATTI, 2017; ZANIN, 2016). Ressalto que esse fato é muito importante na trajetória do autor, já que este ficou muito famoso, não apenas pelo seu conhecimento técnico com relação ao desenho, como também o fato de estar envolvido pessoalmente no processo de produção de suas HQS, como observa Magalhães:

O domínio de Marcatti ia além da criação dos quadrinhos, chegando aos meios de produção. Ele mesmo imprimia suas revistas em uma impressora offset que adquiriu para a confecção de seus trabalhos (MAGALHÃES, 2011, p.4).

Existe inclusive uma publicação do quadrinista, chamada “Gênese”, onde este mostra ao Frauzio, um de seus personagens mais famosos, como acontece o processo de produção de suas revistas.

Imagem 2. Gênese. Marcatti. 2016. www.marcatti.com.br



Outro fato que demonstra essa obsessão do artista com todas as etapas do processo que envolvem suas Hqs, diz respeito à comercialização das revistas.

“Como havia frequentado o colegial técnico de artes gráficas no Senai e era um apaixonado por maquinário, ele acabou fundando a “Pro-C” onde fazia todos os serviços, desde escrever a desenhar, até vender suas revistas de bar em bar, de mão em mão, em portas de

cineclubes, casas de show, teatros e boates de São Paulo” (ZANIN, 2015, p.35).

Segundo Zanin (2016) uma característica muito forte presente no movimento *underground* é o conceito punk do "faça você mesmo". Essa característica esteve muito presente na carreira de Marcatti, não apenas como consequência da sua capacidade técnica. O que percebo, é que o artista adotou este conceito do punk, não só como estilo estético para suas obras, mas também incorporando no seu comportamento enquanto autor e produtor de seu próprio selo.

Imagem 3. “Depois a gente conversa”

História presente na revista “lasca de quirica” nº1.

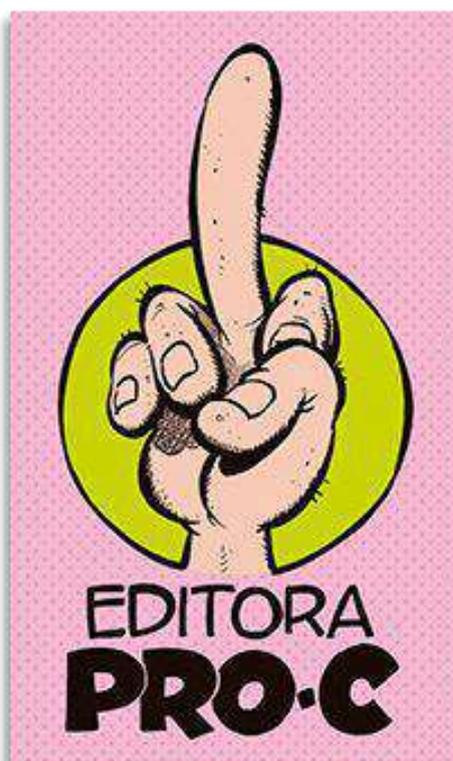
Marcatti. 2015. www.marcatti.com.br



Segundo cita o próprio quadrinista em seu site oficial, a revista “Pro-C” lançou 38 exemplares durante uma década contando inclusive com trabalhos de outros quadrinistas conhecidos no meio *underground*, como Lourenço Mutarelli (MARCATTI, 2017). Macedo Júnior cita uma curiosidade sobre a logomarca da revista já que “consistia em um dedo médio em riste, apontado “procê” leitor. Esse era o cartão de visitas apresentado nas capas da editora – anti-marketing puro e doses cavalares de rebeldia juvenil” (MACEDO JÚNIOR, 2016, p.23). A rebeldia é uma característica também muito forte do movimento *underground*, como observa Santos (2012, p. 50) ao classificar esta cultura como “não comercial, autoral, crítica e revolucionária, à margem do sistema oficial”. O mesmo autor observa que o movimento intencionava “transformar todo o sistema e cultura vigentes”.

Imagem 4. Logomarca da editora “Pro-C”.

Marcatti. 1982. www.marcatti.com.br.



Considero que o fato de Marcatti realizar todas as etapas relacionadas à produção e venda de suas HQs, tinha uma relação íntima com o comportamento *underground* do quadrinista e representava uma reação ao sistema editorial brasileiro que pressionava os autores independentes.

Apesar dessas características serem uma constante ao longo da carreira de Marcatti, a temática trabalhada pelo quadrinista em suas histórias sofre algumas variações ao longo do tempo sendo possível perceber desde histórias mais pessimistas, bem como uma mudança nos desenhos com aumento da presença do humor. Sobre essas mudanças, o próprio quadrinista comenta:

Passei por fases completamente distintas. Minha primeira fase é a de aprendizado. Onde aprendi a dar corpo e volume às histórias. A segunda fase foi a do pessimismo, chegando ao derrotismo mais profundo. Acontece que eu era assim mesmo. Essa fase era extremamente negativista, tinha uma visão muito horrível das coisas, muito fatalista, e as histórias eram pura transparência de como eu me via e como eu via o mundo (MARCATTI, 2000, p. 17).

Já em uma fase mais posterior, Marcatti conseguiu canalizar, para suas HQs, um humor escatológico que buscava a “destruição” dos valores, conceitos de moral e ética que regiam as relações sociais.

Em 2001, os quadrinhos de Marcatti foram lançados em grande tiragem pela editora Escala, tendo “Frauzio” como um personagem fixo. Após seis números, Frauzio passou a ser publicado pela “Pro-C” que lançou quatro edições de “Desventuras de Frauzio” sendo este título premiado em 2004 como melhor revista independente no 16º troféu HQ Mix. Em 2005, faz sua primeira publicação no formato Graphic Novel, o título “Mariposa” pela editora Conrad. Entre 2008 e 2013, trabalhou como colaborador da versão brasileira da revista “Mad”. Em 2012 foi premiado como “Grande Mestre dos Quadrinhos Brasileiros” pelo troféu HQmix. Marcatti possui uma vasta produção autoral e independente, contabilizando 127 títulos contando também com colaboração em revistas alternativas do cenário *underground* como “Casseta & Planeta”, “Mil Perigos”, “Mega”, “Monga”. Desde o início de 2016, publica a revista

“Lasca de Quirica” que conta com histórias do próprio Marcatti bem como HQs de autores convidados (MARCATTI, 2017; ZANIN, 2016).

O quadrinista assume, inclusive, o rótulo de escatológico nas suas produções e faz com que isso seja parte de sua identidade pessoal e estética. Esta definição foi um diferencial em sua trajetória como quadrinista, sendo reconhecida, pelo público e por outros artistas, como uma marca muito forte no trabalho desse artista. Em seu site, é possível ler a descrição que Marcatti dá para suas próprias histórias em quadrinhos como “Histórias em quadrinho nojentas e desaconselháveis a todas as idades” (MARCATTI, 2017). No capítulo a seguir, pretendo abordar a relação de Marcatti com o grotesco e de que forma isso se apresenta em suas HQs.



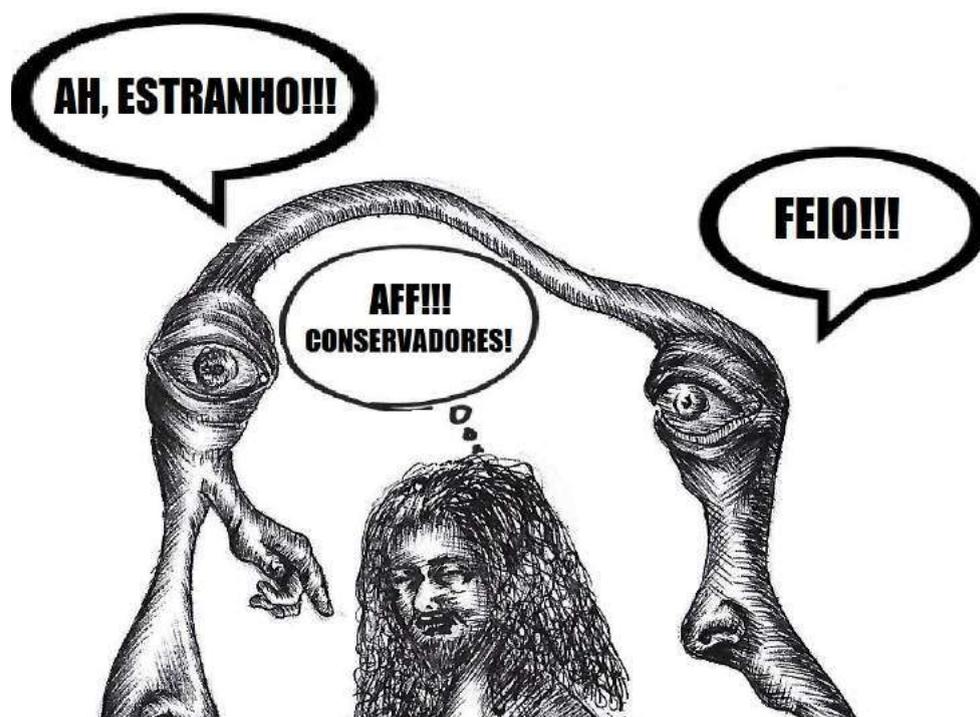
**II Capítulo:
Quadrinhos escatológicos e
desaconselháveis**

É difícil estabelecer um início definido da produção de arte grotesca. O que pode-se definir, então, é a origem do termo “grotesco” já que é sabido que:

“O termo grotesco existe desde o século XV quando escavações em Roma encontraram afrescos e ornamentos com figuras extraordinárias de corpos híbridos de seres humanos, outros animais e plantas” (ZANIN, 2016, p. 22).

Porém, o próprio Zanin (2016) também chama atenção para o fato de que ficou constatado que essas pinturas não eram autóctones romanas, mas chegaram até lá como uma arte bárbara.

O fenômeno grotesco é mais antigo que sua nomeação e é necessário levar em consideração a influência de manifestações artísticas de várias etnias como a chinesa, etrusca, asteca, germânica, dentre outras (KAYSER, 2003). Vitruvius (2007), no seu “Tratado de Arquitetura”, escrito no século 1 antes de Cristo, antes mesmo de uma denominação específica para esta modalidade artística, já a criticava, baseando-se no critério de verdade natural; condenava tanto os elementos, como as combinações neste estilo de ornamentação.



Se fizermos uma comparação anacrônica, é necessário ressaltar, entre as obras consideradas “grotescas” na antiguidade e na contemporaneidade, veremos que elas se apresentam contendo significados distintos. Nascimento observa que:

“Estes monumentos, conhecidos como grottes, dão sugestões para ornamentos - pintados, desenhados ou esculpidos - baseados em combinações de ramos de plantas e outras formas, como figuras extravagantes, máscaras e animais incomuns. O ornamento grotesco tem como característica a criação de universos fantásticos, repletos de figuras humanas e animais, fundidos e deformados, apelando à fantasia e ao mundo onírico e à fabricação de outras formas de realidade” (NASCIMENTO 2009, p.23).



Mesmo sendo os “grottes” uma quebra do padrão estético considerado como ideal pela sociedade de seu tempo, apresentava-se como uma pintura ornamental, de forma que não enxergo nessa quebra estética uma crítica social como se apresenta na obra do quadrinista. Porém, vejo nas obras de Marcatti a presença marcante de figuras humanas e animais, anatomicamente deformadas e muitas vezes fundidas, apesar de que, diferentemente da arte dos “grottes”, estas não estão ocupando um universo fantasioso e onírico, mas sim a nossa realidade, como os subúrbios da cidade, representando, desta forma, o quanto nossa sociedade se encontra “deformada”.

Segundo Macedo (2016), Marcatti usa bastante de mecanismos como deslocamento de sentido, escatologias do corpo, animalidade e linguagem blasfematória.

Imagem 5. Marcatti, Tirinha “Não Fique Assim”, 2015.

História presente na revista “Lasca de quirica nº1

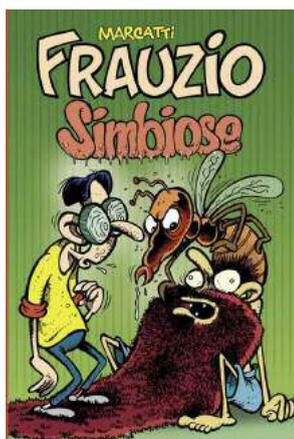
Marcatti. www.marcatti.com.br



Na tirinha “Não fique assim” (Imagem 5), mais uma vez nota-se a presença de elementos absurdos e escatológicos. O diálogo entre o homem e a barata sobre um estado de pessimismo apresentado pelo primeiro, termina com este devorando o inseto, após a sugestão de que ele deveria se abrir para os sabores da vida. Marcatti inverte os papéis ao colocar a barata como o ser que apresenta um discurso racional e argumentativo exalta o aspecto cômico da cena que é exacerbado ao adicionar o elemento escatológico à cena do homem que come o inseto, evidenciando a presença de fluidos corporais, tanto do inseto quanto do homem. A cena é ambientada em um local escuro e o traço carregado de Marcatti ressalta o aspecto de sujeira nos vários quadros da tira. Insetos são animais popularmente relacionados à sujeira que causam a sensação de nojo na maioria do público, sendo este aspecto explorado no sentido de gerar o elemento cômico associado ao escatológico ao explorar esse tabu.

O grotesco é uma presença constante nos quadrinhos de Marcatti. Este utiliza as formas caricaturais utilizando bastante as desproporções e a “feiúra” dos elementos figurativos, como vemos na capa da HQ “simbiose” (imagem 6). As próprias narrativas são cercadas por distorções da realidade e do comportamento dos personagens. O exagero nas características físicas e psicológicas são elementos constantes de suas histórias (ZANIN, 2016).

Imagem 6. Capa da revista Frauzio: Simbiose.
2001. Marcatti. www.marcatti.com.br



No século 19, o escritor francês Victor Hugo é o primeiro a apresentar o grotesco como categoria estética sendo o próprio autor porta-voz do Romantismo no tocante ao interesse pelo cômico e pelo estranho, presentes em antigas formas populares de diversão e de sarcasmo. Para Hugo, o grotesco surge como um:

[...] novo tipo no domínio da arte. O belo, para falar humanamente, não é senão a forma considerada na sua mais simples relação, na sua mais absoluta simetria, na sua mais íntima harmonia com nossa organização. Portanto, oferece-nos sempre um conjunto completo, mas restrito como nós. O que chamamos o feio, ao contrário, é um pormenor de um grande conjunto que nos escapa, e que se harmoniza, não com o homem, mas com toda a criação. É por isso que ele nos apresenta, sem cessar, aspectos novos, mas incompletos (HUGO, 2007, p.36).

Segundo Castellano (2011), Hugo se coloca contra a beleza clássica em seu livro “Do grotesco e do sublime: tradução do Prefácio de Cromwell”, minimizando o belo em relação ao feio como mostrou o excerto acima.

Em 1957, Wolfgang Kayser escreveu a primeira edição de ‘O grotesco: configuração na pintura e na literatura’, o primeiro livro dedicado à teoria do grotesco, como indica Castellano (2011). O autor buscou construir uma história do conceito da categoria estética dando a essa desenvolvimento próprio, evitando sua identificação como apenas uma subclasse do cômico. Sobre o grotesco, o autor pontua que este:

[...] instaura um processo de dissolução da orientação do personagem no seu mundo “seguro”: mistura domínios separados, abole a estática, proporciona a perda da identidade, distorce proporções “naturais” e também promove “a suspensão da categoria de coisa, a destituição do conceito de personalidade e o aniquilamento da história (KAYSER, 1986, p.124).

O autor propõe, portanto, que um dos pontos a ser relevado nesta categoria estética é a importância da mistura entre seres, gerando o monstruoso e despreocupando-se com a verossimilhança. Kayser também fala sobre o efeito psíquico do grotesco, ressaltando a presença das contradições mas, deixa claro o lado sombrio do grotesco, apesar de lembrar sempre sobre a presença dos traços cômicos na categoria:

[...] várias sensações, evidentemente contraditórias, são suscitadas: um sorriso sobre as deformidades, um asco ante o horripilante e o monstruoso em si. Como sensação fundamental aparece um assombro, um terror, uma angústia perplexa, como se o mundo estivesse saindo fora dos eixos e já não encontrássemos apoio nenhum (KAYSER, 2003, p. 31).



François Rabelais em “Gargantua et Pantagruel” cria uma narrativa cômica por meio do caráter grotesco presente no gigantismo dos personagens e da ausência de pudor dos temas abordados. Bakhtin (1987), elabora, tendo como estudo essas obras, a ideia do corpo grotesco. Para o autor, o riso é uma mistura orgânica do físico e do espírito e, como produto do corpo, gera valores culturais. Desta forma, a história do riso deve aparecer intimamente entrelaçada com a história do corpo grotesco, prosperando no momento em que o cânone corporal, chamado de não clássico reina, tornando-o multiforme e flexível, exemplificando a vontade de uma constante e ilimitada mudança. A abordagem deste autor sobre o grotesco, apresenta uma diferença com relação às abordagens de Victor Hugo e Kayser pois ele busca estudar o conceito para além de suas definições estéticas e suas possíveis categorizações preocupando-se com o contexto social em que a categoria

estética está inserida bem como as motivações que levam o povo a se interessar por essas manifestações culturais.

[...] o elemento corporal é magnífico, exagerado e infinito porque não representa um ser individual, isolado, e sim o povo como um todo” e o “rebaixamento”, ou seja, a transferência de tudo que é elevado, espiritual, ideal e abstrato para o plano corporal e material (do corpo e da terra), exerce papel fundamental (BAKHTIN, 1987, p. 26).

Por trabalhar com o figurativo humano em seus quadrinhos, a questão escatológica está geralmente ligada à exploração de características corpóreas. Vale ressaltar que para o artista a questão corpórea tem uma relação com o seu sentido social. É pela transgressão do corpo que ele procura gerar reflexão sobre o cenário político e social. Dessa forma, a leitura a ser realizada sobre a obra do artista deve sempre levar em consideração o teor de uma acidez humorística crítica que procura instigar o público a refletir por meio do choque gerado pelos elementos escatológicos.

Imagem 7. Frauzio.

Marcatti. 2001. www.marcatti.com.br



O personagem “Frauzio” (Imagem 7) apresenta inúmeras características que incorporam a questão do grotesco. A grande desproporção entre as partes do corpo, como os membros excessivamente finos, braços extremamente alongados, nariz e orelhas exageradamente grandes, provocam, ao mesmo tempo, a sensação de estranhamento bem como sugere o risível ao evidenciar uma série de desarmonias da figura humana. A escatologia também entra em cena a partir da representação física do personagem, no caso do “Frauzio” ressalta-se a presença de acne em seu rosto, condição relacionada às mudanças hormonais advindas da puberdade. É preciso levar em consideração que, sendo o corpo um aparato social, é possível fazer a relação dessa representação caricata e escatológica com a própria sociedade. Ao transgredir o corpo do personagem, Marcatti está também transgredindo, figurativamente, a ordem social. Relembro aqui um conceito já citado do autor Bakhtin (1987), quando afirma que o exagero empregado na estética do grotesco se refere ao coletivo, à sociedade e não apenas ao elemento individual. Pelo que entendo, Marcatti, ao exagerar em um elemento corpóreo de seu personagem, está transferindo uma característica do meio coletivo, para o corpo daquela figura. O cotidiano da sociedade estaria refletido na excentricidade empregada no personagem.



Mesmo quando inserido em situações dos contextos sociais contemporâneos, permeando o imaginário e diversas manifestações artísticas atuais, como indicam Pimenta, Leandro e Schall (2007, p.4) essa estética o faz “remetendo-se a períodos mais distantes, como o medieval, apresentando-se como sinônimo de algo bizarro, ridículo, excêntrico e cômico”.

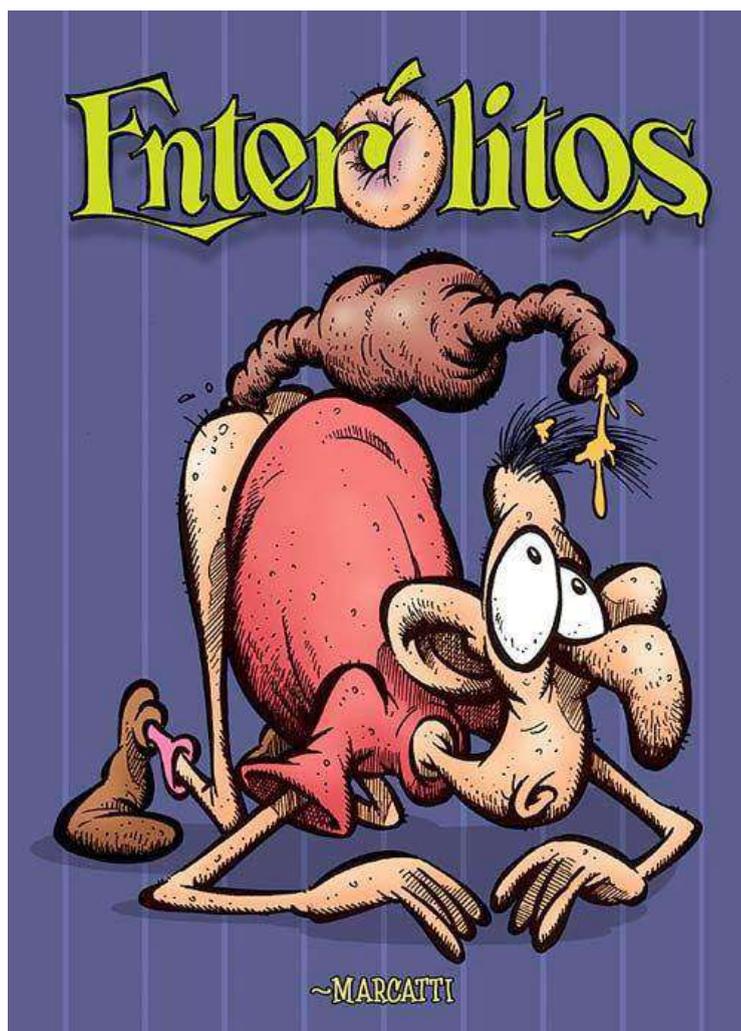
Ainda falando sobre essas características, cito Sodré e Paiva (2002), ao dizer que elas, no domínio das artes visuais, estariam ligadas à presença de formas distorcidas ou exageradas e às narrativas fantásticas ou despudoradas que provocam reações afetivas. Trata-se, desta forma, de uma mutação brusca, da quebra da forma canônica por meio de uma deformação inesperada. A dissonância não se resolve em nenhuma conciliação, já que daí decorrem o espanto e o riso associados à contradição do horror e do nojo.

Segundo Suassuna (2008), a arte do feio e do grotesco exerce uma estranha atração tanto aos artistas, como ao público por meio de representações de formas expressivas mais ásperas, menos comuns e menos tendentes à uniformidade e à monotonia. A presença do grotesco na arte, permitiria ao contemplador, captar o sentido da vida de modo intuitivo, já que o mundo não é feito apenas de elementos belos. Dessa forma, imagens de indivíduos fora dos padrões de normalidade ou tornar estranho algo que era familiar, é grotesco. Também podemos ter a mesma conclusão quando tornamos algo corriqueiro perceptível pelo exagero (KAYSER, 2003).

Segundo Eco (2007), grotesco seria tudo aquilo que é estranho e cômico de uma maneira simultânea. O autor ainda estabelece uma série de características para esta categoria estética como: abominável, odioso, repulsivo, indecente, sujo, imundo, obsceno, repugnante, monstruoso, horrível, terrível, nauseante, fétido, apavorante, deformado, dentre outras.

Ao observar as obras de Marcatti e as características de seu desenho, enxergo várias situações em que a estética do grotesco é empregada. O quadrinista ficou conhecido inclusive, pelo amplo uso do escatológico em suas HQs. Sodré e Paiva (2014), ao falar do escatológico, citam a presença de situações que fazem referências a dejetos humanos, fluidos corporais ou secreções, genitais, partes baixas do corpo. Dessa forma a abordagem do escatológico na arte provoca um choque perceptivo sendo uma provocação às convenções sociais.

Imagem 8. Capa da revista “Enterólitos”, 2013.
Marcatti. www.marcatti.com.br.



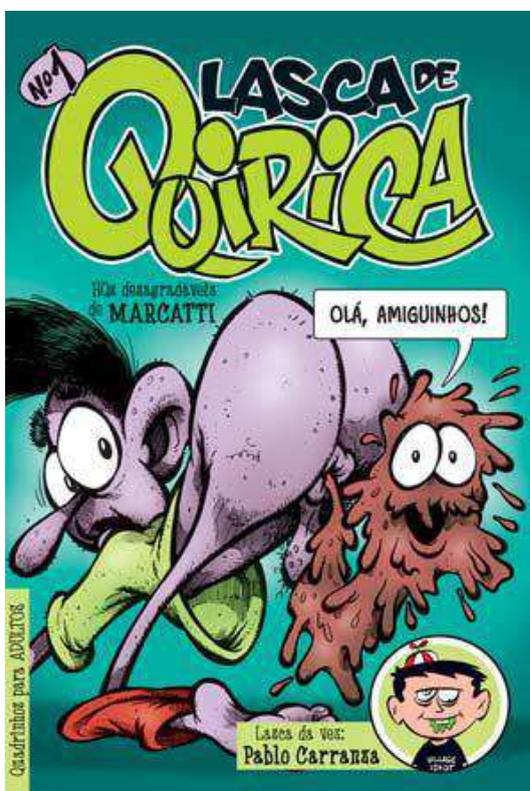
Na capa da revista “Enterólitos” (imagem 8), por exemplo, fica evidenciada a presença de elementos ligados ao grotesco e especificamente ao escatológico. Existe a representação imagética de um órgão interno humano, intestinos no caso, bem como a presença de excreção de produtos resultantes do processo digestivo, que são despejados na cabeça do personagem, abordando assim elementos que são considerados tabus como a sujeira, o contato físico com dejetos humanos e a exposição de órgãos internos, elementos típicos da estética do escatológico. O próprio título da revista Enterólitos sugere que os temas abordados pela história, são frutos desse processo digestivo, tratando-se assim de material de excreção. Mais

uma vez o contexto da representação escatológica, tem relação com a mensagem que o autor pretende transmitir em seus quadrinhos, sendo uma leitura do contexto social.

É importante lembrar que o cenário dos quadrinhos *underground*, em que o quadrinista está intimamente inserido até os dias de hoje, traz justamente as características de uma estética grotesca, exagerada, desenhos pesados e histórias absurdas, muitas vezes ambientadas nos subúrbios das grandes cidades e utiliza o escatológico para criticar os modelos sociais impostos. Segundo Zanin, (2016) o movimento *underground* surge justamente em um período de ebulição cultural e social após a consolidação de sistemas políticos radicais e até mesmo autoritários. O *underground* rejeita esse sistema de valores e busca criticá-lo subvertendo esses valores.

Imagem 9.

Capa da revista "Lasca de Quirica" nº 1, 2015.
Marcatti. www.marcatti.com.br.



Na capa da revista “Lasca de Quirica” nº 1 (imagem 9), identificamos, novamente, as mesmas características ligadas ao escatológico. Além das comentadas na Imagem 7, temos a alteração da coloração da figura humana, a representação mais explícita de partes baixas, bem como a presença de excreção corpórea: fezes. Nesta imagem podemos observar também a antropomorfização do elemento excretado. As fezes adquirem feições humanas: olhos e boca, comunicando-se diretamente com o observador por um balão. O elemento absurdo desta comunicação provoca a quebra da expectativa o que resulta no aspecto risível da cena. Mais uma vez o escatológico não é gratuito, estando o autor se colocando com relação à forma como as mídias se comunicam com a sociedade.

No Brasil, sendo os quadrinhos um dos expoentes do movimento, fica claro que a estética empregada nas histórias *underground* tem uma relação íntima com o discurso do movimento de ser uma contracultura e é pelo grotesco que este discurso é apresentado com o objetivo de impactar o leitor.

Desta forma, a estética escatológica empregada nas histórias em quadrinhos *underground* procura traçar uma análise crítica e pessimista da sociedade, sem descartar o fator risível como instrumento de crítica, bem como revelar a impureza dos personagens ao trazer esse aspecto, mostrando as contradições da vida que é colocada como meta de comportamento para o sujeito (MACEDO, 2016).

A seguir, vou observar minha própria relação com a estética do grotesco, o movimento *underground*, os quadrinhos de Marcatti e como o casamento desses três elementos influenciou na minha construção como artista.

**III Capítulo:
Rozzo, um grotesquinho no
mundo das artes**

Começo esta abordagem fazendo uma reflexão sobre o autoconhecimento. Antes de iniciar este trabalho de conclusão de curso, não havia feito ainda uma análise mais profunda com relação aos meus trabalhos, minhas referências e os pontos comuns que posso identificar entre eles.

Após iniciar as pesquisas para realização deste trabalho, percebi o quanto fui influenciado, pelo *underground*, o grotesco e pelas obras de Marcatti. Algumas dessas características surgiram ao longo da realização dos meus estudos e pesquisas. Desde que iniciei os estudos no curso de artes visuais, em 2015, tive contato com literaturas e autores que falam sobre o movimento *underground*, que incluí nas referências desta pesquisa, a exemplo de Castellano (2011), Macedo Júnior (2016), Magalhães (2011), Marcatti (2017), Santos (2012) e Zanin (2016). Por meio dessas leituras, fui percebendo características em meus trabalhos de arte que dialogavam com ideias do *underground*.

O ideal punk do “faça você mesmo” é particularmente algo que me apetece bastante, já que tenho o costume de produzir meus próprios materiais gráficos, desde o desenho até a fase de comercialização, como fiz com a primeira zine que produzi, intitulada “pior zine em linha reta”.

PIOR[®]
ZINE
EM
LINHA
RETA

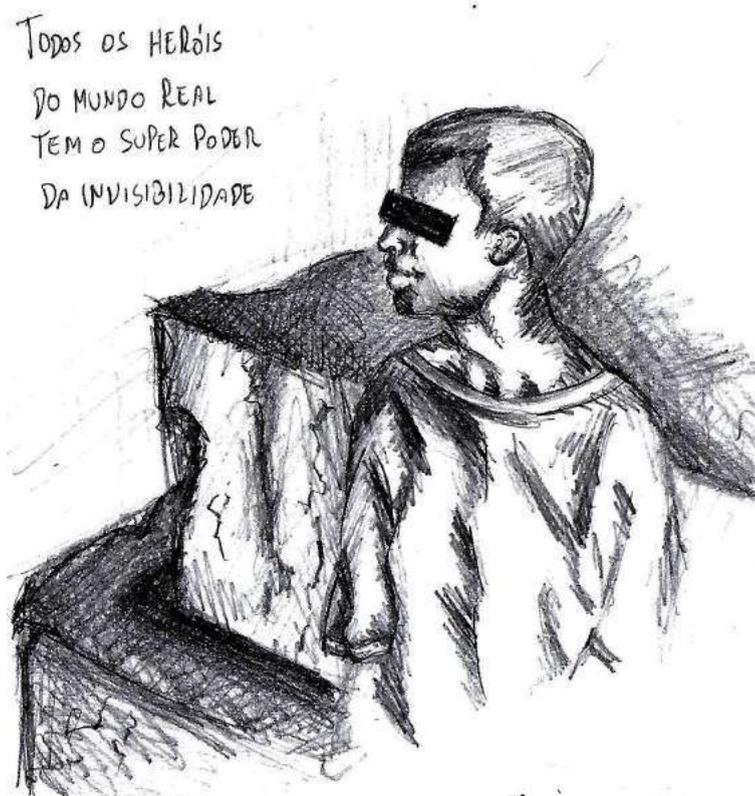
Foi inevitável a relação que fiz com a trajetória de Marcatti, ao ler autores como Macedo Júnior (2016) Magalhães (2011), Zanin (2016) já que estes ressaltam a participação do quadrinista em todos os processos de produção da sua HQ e o fato disso ter uma relação forte com as características do movimento *underground*. Também percebi que o conteúdo do que eu produzia, estava se relacionando ao cenário político, social e cultural que eu estava envolvido e transmito as minhas impressões nos desenhos e tirinhas.

Sem Título. Acervo pessoal



Também me agrada bastante a estética do “sujo” que utilizo nos meus trabalhos. Gosto de deixar os traços bastante marcados e é comum não apagar totalmente os esboços à grafite antes de fazer a arte final de um trabalho. Particularmente, passei a adotar essa característica com mais frequência após minhas leituras sobre o movimento *underground*. Com a “sujeira” nos meus desenhos, pretendo transmitir a ideia de caos e desorganização que percebo nas estruturas sociais em que vivemos. É comum ouvir relato de pessoas que viram os meus desenhos e sentiram a sensação de estar olhando para um traço “nervoso” passando a ideia de desconforto através da própria técnica empregada na imagem.

Sem Título. Acervo pessoal



Posso dizer então, que hoje me considero um ilustrador e quadrinista *underground*, principalmente a partir das leituras que fiz, dos autores anteriormente citados, e notar características no meu processo de produção artística, estilo de desenhar e até mesmo nos temas eleitos. Também noto similaridades com Marcatti com relação ao estilo “*underground*” de ser e produzir, apesar de perceber uma diferença enorme com relação à formação técnica e às características do trabalho final produzido. Os quadrinhos de Marcatti passam por um processo de arte finalização mais complexo que inclui etapas digitais e gráficas. Meus processos de finalização são, predominantemente, mais manuais, procurando incorporar as marcas dos esboços como parte do trabalho finalizado.

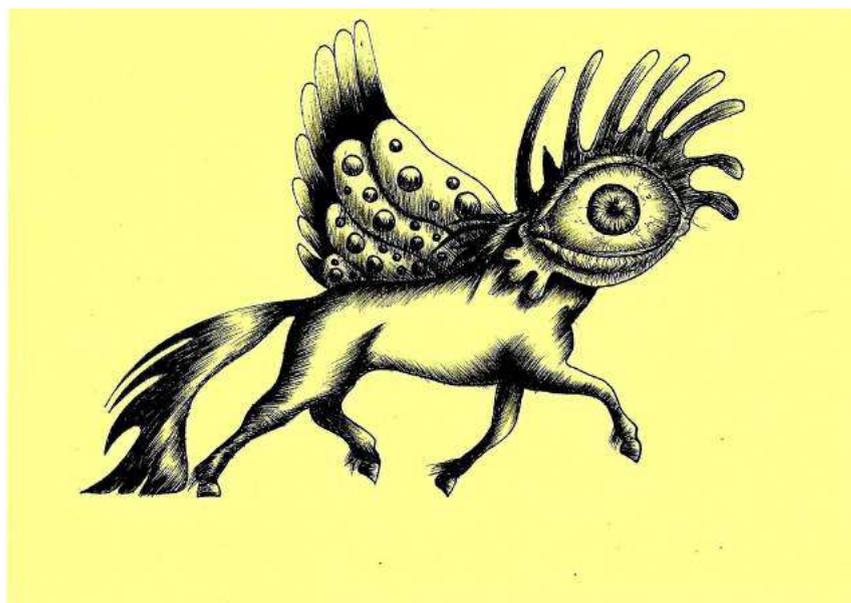
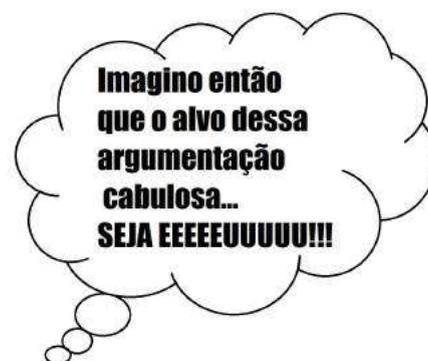
Minha identificação com o grotesco começou durante meus estudos sobre o tema no componente curricular de Estética, na graduação de Artes Visuais, Licenciatura. Procurei desenvolver trabalhos que cada vez mais dialogassem com essa estética e ao longo do curso fui desenvolvendo minha poética concomitante às minhas

pesquisas e estudos. Noto, em meus trabalhos, que recebi influências sobre o que estudei de vários dos períodos históricos da estética do grotesco. Cito por exemplo a influência da arte dos “grottes”, sobre a qual aprofundei meus estudos por meio da leitura de autores como Kayser (2003) e Nascimento (2009), no que diz respeito à fusão entre características humanas e animais, com o intuito de criar uma figura monstruosa, possível de existir apenas em um universo fantasioso.

Sem Título. Acervo pessoal

Sem Título. Acervo pessoal



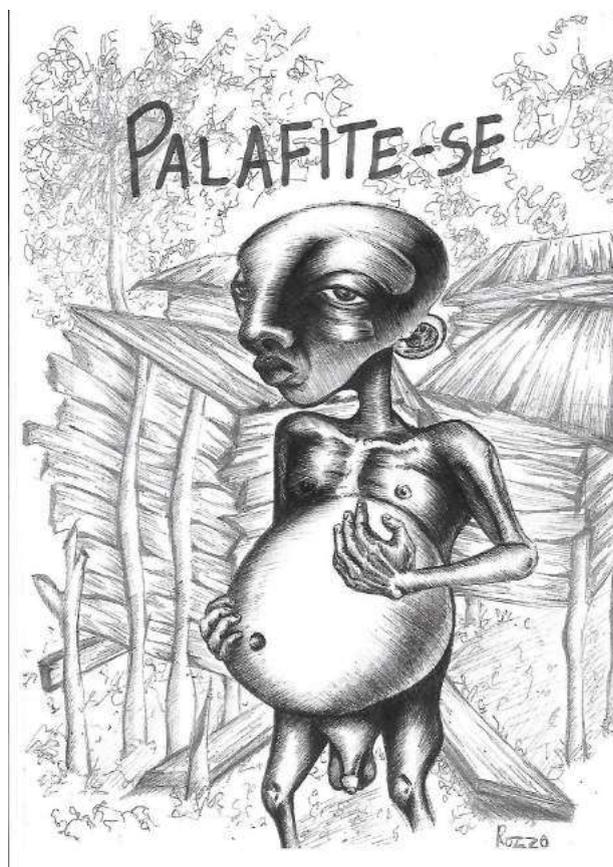


Com relação ao aspecto da fusão de características humanas e de animais nos meus desenhos, não enxergo uma influência incisiva dos trabalhos de Marcatti, justamente por ser um ponto que desenvolvi a partir de outras literaturas, principalmente teóricos que abordam a estética do grotesco tais como Bakhtin (1987), Hugo (2002), Kayser (2003) e Sodré e Paiva (2014). É na questão da distorção da anatomia da figura humana que tive mais influências do quadrinista e percebo as maiores similaridades, já que sempre me chamou atenção a forma como Marcatti distorce, exagera e corrompe a anatomia humana, e o contato com as HQs do quadrinista foi fundamental para a minha poética relacionada ao corpo grotesco. No entanto, acho importante ressaltar que também recebi influência da literatura estudada sobre o grotesco com relação ao aspecto anatômico de minhas produções.

Sem Título. Acervo pessoal



As distorções anatômicas que realizo, também possuem o intuito de indicar que há algo de errado na sociedade e é por meio dessa imagem corporal grotesca que transmito a mensagem para o público. Assim como não enxergo as distorções dos quadrinhos de Marcatti apenas como uma escolha estética, percebo a mesma preocupação do discurso por meio da imagem que eu produzo artisticamente.



Principalmente nos últimos tempos, tenho procurado relacionar as figuras com espaços que nos são conhecidos cotidianamente, tendo preferência por locais urbanos, já que é por onde passo e enxergo grande parte dos problemas sociais, tais como pobreza, preconceito, violência, exploração de diversos tipos, corrupção, dentre outros temas dos quais trato nos meus trabalhos.

Também percebo similaridades com a estética de Marcatti na maneira como abordo os temas da sociedade, cultura e política. A própria estética do grotesco já proporciona uma sensação de desconforto ao público provocando o choque entre o cômico com o horrível e o bizarro. É importante ressaltar, no entanto, a presença marcante que o lúgubre tem em minhas obras, sendo cercada até por um certo pessimismo. Mesmo a presença de humor, é feita de maneira ácida e inserida com a intenção de causar não apenas desconforto ao público, como também a reflexão sobre aquilo que está sendo tratado.

Notei por meio de meus estudos que o grotesco se apresenta como esse casamento entre o cômico e o horrível, de forma que, a própria estética tem sua identidade na coexistência de suas contradições. Também entendi o quanto fui influenciado pelos meus estudos ao longo do curso sobre a estética do grotesco, o movimento *underground* bem como as obras de Marcatti, de forma que, meu próprio trabalho, também vem a ser o resultado de um casamento que está em constante transformação e nunca se encontra totalmente completo, assim como o corpo grotesco.

Considerações Finais

Neste trabalho, procurei analisar as imagens do quadrinista não apenas por meio das considerações de diversos autores que abordam a temática do grotesco como Bakhtin (1987), Hugo (2002), Crippa (2003), Kayser (2003) e Sodré e Paiva (2014), como também por minha própria visão pessoal e artística. Fica clara a intenção de Marcatti de se utilizar do escatológico como instrumento de crítica social por meio de suas Hqs. O uso dessa linguagem não é gratuito, de forma que o artista está sempre buscando transgredir os parâmetros da sociedade em seus quadrinhos.

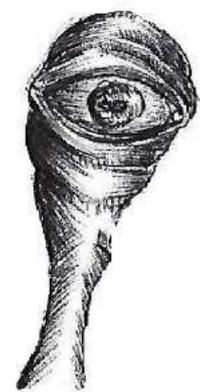
Características marcantes do escatológico, como situações que fazem referências a dejetos humanos, fluidos corporais ou secreções, genitais, partes baixas do corpo, são encontradas constantemente nas produções do artista. A deformação das figuras humanas e o emprego dessas características não é, no entanto, uma escolha estética aleatória, pois representa a deformação da sociedade, no sentido de que é necessário demonstrar o quanto os problemas estão presentes e a intensidade com a qual a afetam. A transgressão realizada pelo artista em seus quadrinhos tem a intenção de provocar o público, provocando um choque, de maneira a incitar uma reflexão. A escolha temática de grande parte das obras do artista se explica por sua íntima relação com o contexto político e social da época marcada pelo *underground* e pelo “faça você mesmo” bem como o próprio trajeto do artista envolvido em todas

as etapas de produção dos seus trabalhos. A relação que desenvolvi com essas temáticas reverberou na minha própria construção como Arte/Educador. Desenvolvo constantemente trabalhos pedagógicos relacionados ao grotesco nos quadrinhos, sendo inclusive temas de oficinas que ministrei ao longo do curso de graduação, tanto em atividades curriculares do curso, quanto para atividades extra curriculares. Considero as HQs um excelente meio pedagógico de desenvolver arte, devido a relação que esta consegue criar entre os alunos e o trabalho a ser realizado, além de proporcionar reflexão sobre o meio social em que estão inseridos.

Ao longo da construção de meus estudos tanto relacionados ao grotesco, como o movimento underground e as Hqs de Marcatti, percebi muitos pontos em comum com esses temas presentes em minhas produções. Com relação ao grotesco, percebo que fui influenciado pela temática que trabalho com as ilustrações e quadrinhos, na representação das figuras, com características exageradas e elementos que procuram se contrapor às proporções e cânones clássicos. No *underground* encontrei relações com os traços fortes e o discurso político e social que emprego como fundo reflexivo das minhas histórias. Já a relação que faço com os quadrinhos de Marcatti dizem respeito não apenas ao elemento estético e a maneira como abordo minhas histórias, como também no impulso de estar envolvido de forma íntima com todos os processos de construção dos meus trabalhos. Percebo dessa forma, uma grande importância nesse percurso de estudos e construção de conhecimentos que representou a minha graduação e posso afirmar que estes estudos tiveram grande influência na minha construção como artista grotesquinho.



O MOTIVO PELO QUAL A GENTE AINDA NÃO PODE CONSIDERAR O NOSSO TRABALHO COMO FEITO...



O mundo ainda é um lugar bastante angustiante...



O mundo está cheio de Problemas

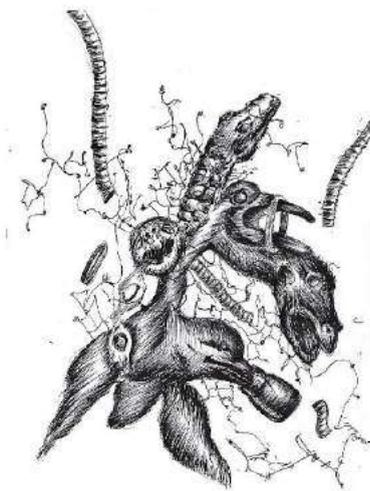


A corrupção suga nossas almas,

Pessoas são exploradas e inclusive escravizadas em pleno século 21.



E sim... isso acontece no Brasil... e muito... não é uma realidade alternativa, sequer é distante de nós...

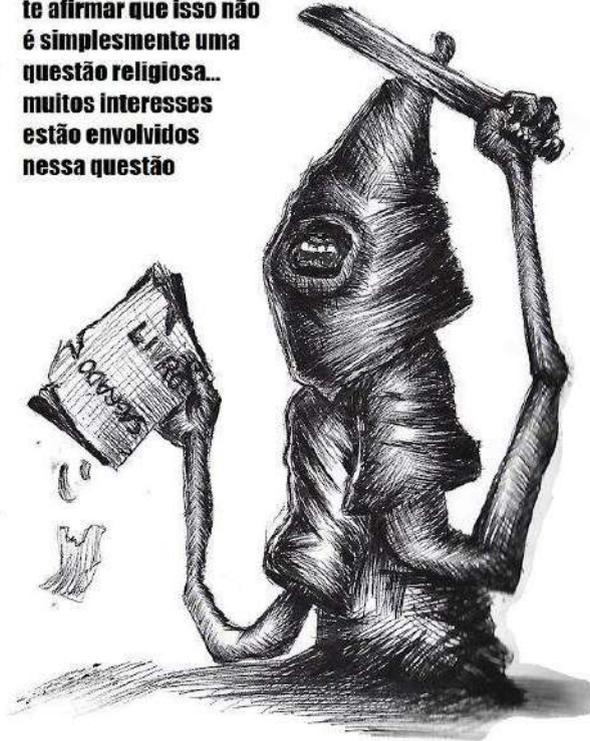


Continuamos destruindo o nosso planeta desenfreadamente. Não conseguimos cuidar da nossa própria casa e quem mais sofre são os que dividem o lar com esses péssimos vizinhos que não se importam minimamente com suas presenças

não nos importamos sequer com as condições de vida de membros de nossa própria espécie... as pessoas vivem seus dias em ambientes miseráveis porque outras pessoas simplesmente não se importam...



Crenças são constantemente desrespeitadas e posso te afirmar que isso não é simplesmente uma questão religiosa... muitos interesses estão envolvidos nessa questão



Da mesma forma que, em nome de interesses crianças são exploradas e trocam suas infâncias por alguns trocados...

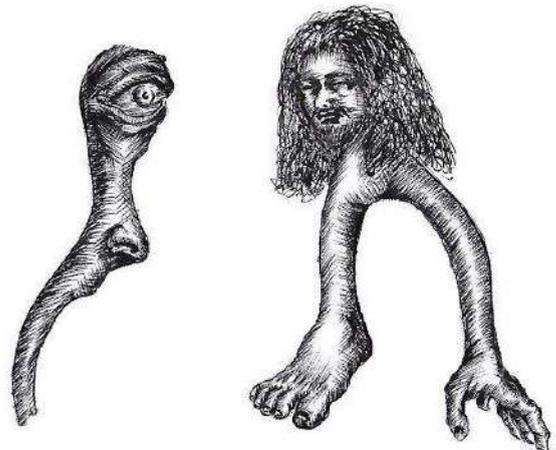


A felicidade delas foi comprada e por um preço muito abaixo, já que felicidade é algo que ao menos deveria ter um preço...

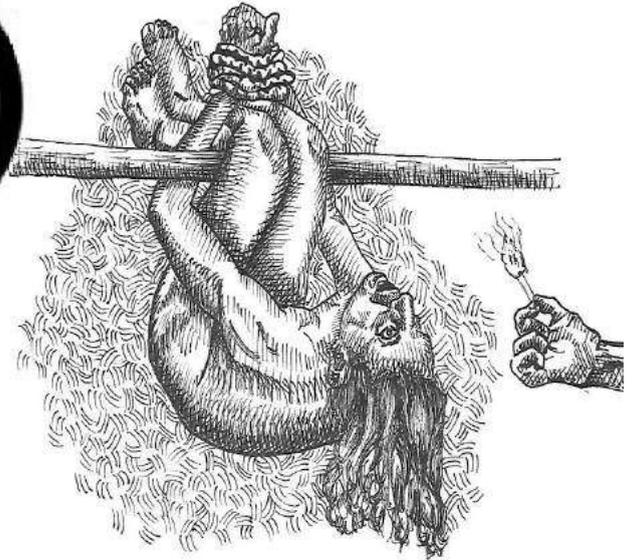
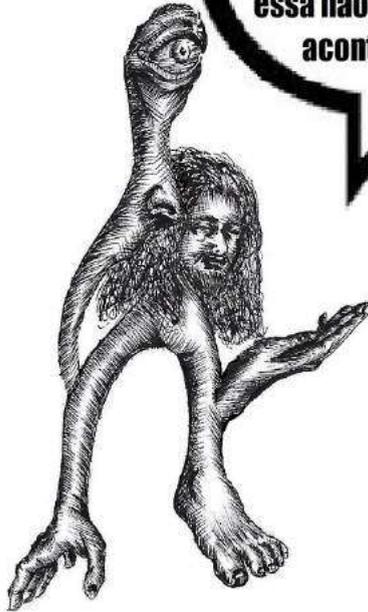
Nossa sociedade agride das maneiras mais cruéis e violentas, desrespeitando até o templo mais íntimo que temos... nossos corpos são objetos à vista dessas pessoas...



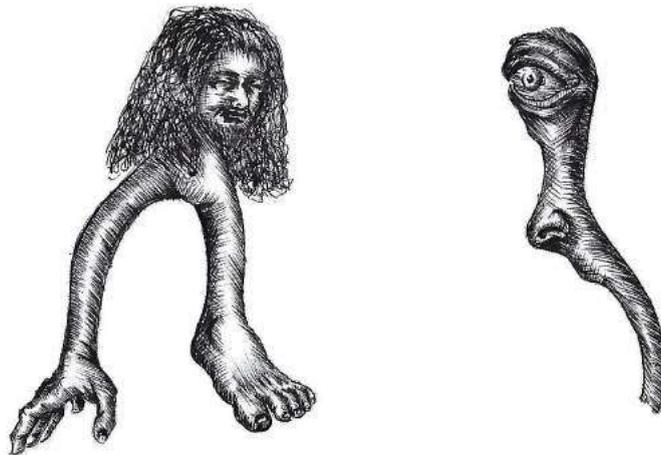
É por isso que nosso trabalho deve ser constante e incansável. A sociedade precisa perceber o quanto doente são suas normatizações...



Porque precisamos lutar sempre para que situações como essa não voltem a acontecer!!!



Lembre-se: por mais apagada que esteja a chama da esperança, ela sempre vai se sobrepôr à escuridão!

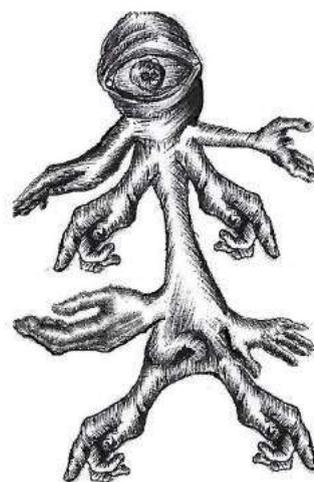


**SENDO ASSIM:
MÃOS À OBRA!!!
kkk...**

**Nossa, que piada
bizarra, ein?!**



**Desculpa,
não
resisti...
huehuehue...**



FIM

Referências

- BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, Selo Martins, 2008.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VIEIRA, Yara Frateschi. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1987.
- CASTELLANO, Mayka. **O que há de grotesco no riso da cultura trash?**. Revista Estudos Comun., Curitiba, v. 12, n. 28, p. 131-140, 2011.
- COSENTINO, Anna Carolina Coelho. **Fantasma do corpocasa: refazendo significados afetivos por meio da performance**. Dissertação de Mestrado em Artes Visuais, UFPE, Recife, 2018.
- CRIPPA, Giulia. **O grotesco como estratégia de afirmação da produção pictórica feminina**. Estudos Feministas, p. 113-135, 2003.
- ECO, Umberto. **História da feiúra**. Rio de Janeiro: Record, p. 261, 2007.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte seqüencial**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- HUGO, Victor. **Do grotesco e do sublime**: tradução do Prefácio de Cromwell. Trad. Célia Berrettini. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- KAYSER, W. **O grotesco**: configuração na pintura e na literatura. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- MACEDO JÚNIOR, Jairo. **O grotesco nas histórias em quadrinhos brasileiras: bestiários do humor e do medo em Francisco Marcatti e Lourenço Mutarelli**. 2016. 178 f., il. Dissertação
- MAGALHÃES, Henrique. **Indigestos e sedutores: o submundo dos quadrinhos marginais**. Culturas Midiáticas, v. 2, n. 1, 2011.
- MARCATTI, Francisco de Assis Júnior. Restolhada. São Paulo: Opera Graphica, 2000.
- MARCATTI, Francisco de Assis Júnior. **O autor**. 2017. Disponível em <<http://www.marcatti.com.br/loja/bio.asp>>. Acesso em 17 de abril de 2018.

NASCIMENTO, Renata Piovesan do. **Além dos paradigmas estéticos tradicionais**: uma combinação grotesca e surreal nas artes visuais. 2016.

PIMENTA, Denise NaciF; LEANDRO, Anita; SCHALL, Virgínia Torres. **A estética do grotesco e a produção audiovisual para a educação em saúde**: segregação ou empatia? O caso das leishmanioses no Brasil. 2007.

RAHDE, Maria Beatriz. **Origens e evolução da história em quadrinhos**. Revista Famecos, v. 3, n. 5, p. 103-106, 1996.

SANTOS, Aline Martins dos. **Udigrudi**”: o underground tupiniquim. Chiclete com Banana e o humor em tempos de redemocratização brasileira. 2012. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em História)-Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em História..

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O império do grotesco**. Mauad Editora Ltda, 2014.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. São Paulo. Editora José Olympio. 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. **A atualidade das histórias em quadrinhos no Brasil**: a busca de um novo público. História, imagem e narrativas, v. 3, n. 5, p. 1-20, 2007.

VITRÚVIO. **Tratado de arquitetura**. São Paulo. Ed. Martins, 2007.

ZANIN, Ricardo Zolinger. **O Grotesco nas histórias em quadrinhos de Marcatti**. Dissertação (Mestrado em comunicação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO

Thaik Augusto Santos Urbano

CICATRIZES

Corpos riscados, almas marcadas: Uma
experiência sobre tatuagem, identidade
e corpogravura

Thaik Augusto Santos Urbano

**Cicatrizes – corpos riscados, almas marcadas:
uma experiência sobre tatuagem, identidade e
corpogravura**

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Romero Lopes Barbosa

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito com-
plementar para a obtenção do
grau de Licenciado em Artes Visu-
ais pela Universidade Federal de
Pernambuco.

Recife, 2018

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Artes e Comunicação
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística
Licenciatura em Artes Visuais

Cicatrizes – corpos riscados, almas marcadas: uma experiência sobre tatuagem, identidade e corpogravura

Thaik Augusto Santos Urbano

Banca Examinadora:

Profº Eduardo Romero Lopes Barbosa, Doutor, UFPE (Orientador)

Profº Augusto Cláudio de Miranda Barros Filho, Mestre (Examinador Externo)

Profª Maria do Carmo de Siqueira Nino, Doutora, UFPE (Examinadora Interna)

AGRADECIMENTOS

~~XXXXXXXXXX XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX XXXXXXXX X XXX
XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XXXXX XX~~

Agradeço primeiramente aos Deuses dos quais sinto acreditar. ~~E por acreditar sentir,~~ agradeço a mim!

Agradeço a minha família; minha mainha Ana Célia, minha Tia-Mãe Maria José e a meu irmão Thomaz Victor. Sem o incentivo e carinho de vocês por minhas escolhas, não teria sido possível encarar mais uma graduação na UFPE, sendo esta a primeira a ser concluída, com imensa satisfação.

Agradeço a minha companheira, amiga e mulher. Christianne Machado. Você segurou minha mão e me deu suporte. Demonstrou sempre o orgulho por eu estar buscando mudar os meus rumos profissionais. Por acreditar no meu potencial artístico e acadêmico.

~~Agradeço a todos os professores que se tornaram amigos e/ou exemplos. Que acolheram as minhas particularidades e que de alguma forma incentivaram a minha caminhada. Agradeço também a todos os docentes que desconhecem o poder e necessidade da afetividade em uma sala de aula. O autoritarismo jamais fará parte da minha vida.~~

Agradeço aos colegas da graduação que estiveram junto a mim, aos poucos amigos que com certeza irei levar para além do curso.

Agradeço aos quatro participantes da experiência por terem confiado no processo, entregando seus corpos e compartilhando os momentos aqui apresentados.

Agradeço ao meu Orientador, por sua sensibilidade e sintonia diante da minha proposta. Por ter tido paciência e dialogado de forma tão parceira.

Agradeço a arte!

“A marca é um limite simbólico desenhado sobre a pele, fixa um batente na busca de significado e de identidade” (David Le Breton)

RESUMO

Este estudo registra a vivência artística e autoral da técnica e conceito de corpogravura com o intuito de investigar o caráter afetivo da memória ritualística da tatuagem enquanto experiência tátil/estética e mecanismo de afirmação identitária, além de documentar a trajetória acadêmica e despertar artístico que culminou neste trabalho de conclusão de curso. Tal trabalho está composto por dois momentos, sendo o primeiro uma descrição teórica e autobiográfica e o segundo momento uma análise dos dados em formato de ensaio visual que reúne relatos textuais, registros fotográficos do processo e as gravuras entintadas a sangue como registros das tatuagens efêmeras dos participantes envolvidos. Como base teórica, este estudo vem abraçado com a fenomenologia poética do filósofo Gaston Bachelard, flerta com o antropólogo David Le Breton e seus estudos acerca do corpo e se enche de ousadia ao traçar paralelos com o conceito da imagem corporal do psicanalista Paul Schilder.

Palavras-chave: Tatuagem. Arte Contemporânea. Artes Visuais. Corpogravura. Identidade.

SUMÁRIO

Primeiro Momento

- Um prólogo _____ 7
- Sobre cicatrizes, corpos e identidade _____ 12
- Sobre a tatuagem sem tinta ou gravura entintada com sangue _____ 16
- Sobre a fenomenologia, um método que me abraça _____ 19

Segundo Momento

- A experiência _____ 21
- Um epílogo _____ 32
- Referências _____ 34

PRÓLOGO

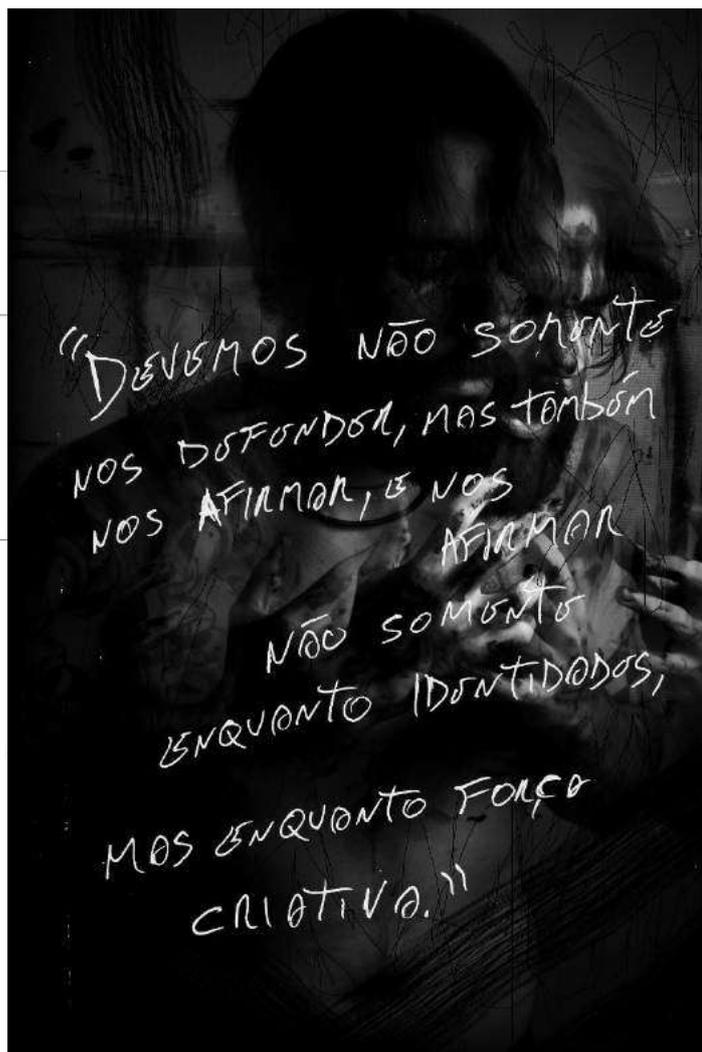
Thaik Santos, 2018

Com certeza, não deve existir maneira mais simbólica e coerente para iniciar este relato que não seja ressignificando a citação de Kafka (2011, p. 74) quando ele afirma que “Os mártires não subestimam o corpo, deixam que ele seja erguido na cruz”. Essa cruz, eu interpreto e coloco como sendo a identidade na qual um de nós está preso e exposto perante o mundo. Aceitar e afirmar essa identidade no **corpo**, seja este carne, memória ou imaginação, é o horizonte para o qual aponta a minha cruz enquanto artista, educador e pesquisador.

O ato de riscar uma folha em branco, arranhar uma superfície, exprime presença, é pungente e fere a ilusão de pureza que engessa o ser, abre uma imensidão de possibilidades, pois dessa rasura surgem lapsos que integram início e fim, assim como um ruído divide espaço com o silêncio quebrado.

O corpo é papel, a **gravura** é cicatriz, a tatuagem é ferimento, as possibilidades são os resultados do pecado. E, assim sendo, o pecado cria voz e nos diz:

- entrega-te em um gesto libidinoso de dor e prazer. **Afirma-te, mesmo que sangue.**



1

Entrei no curso de licenciatura em Artes Visuais da UFPE com meus 26 anos de idade e já iniciado numa carreira profissional de fotógrafo retratista e publicitário. Buscava maturidade criativa e redirecionamento do meu olhar enquanto fotógrafo, mudar o foco da imagem publicitária para a uma produção artística.

¹ Autorretrato, permeado pela frase "Devemos não somente nos defender, mas também nos afirmar, e nos afirmar não somente enquanto identidades, mas enquanto força criativa." (FOUCAULT, 1994)

No decorrer do curso, fui sendo surpreendido e sugado para fora da minha zona de conforto. O contato com importantes teóricos e pensadores da arte foi tão importante quanto as vivências práticas com diversas linguagens, além dos encontros com professores/artistas que representam fortes ressignificações na minha construção enquanto artista/professor/pesquisador.

Munido de gratidão, sinto-me inquieto para destacar aqui alguns desses encontros, mesmo que de maneira breve. Ressalto o quão fervoroso foram as reflexões na disciplina 'Arte e Sociedade' ministrada por Marcelo Coutinho, na qual me vi diante de profundas discussões sobre relações humanas e manifestações artísticas. Foi onde fui apresentado, dentre outros teóricos, a Foucault, aquele que ditou a frase que viria a ser por mim ressignificada e estampada em todos os meus trabalhos e projetos acadêmicos.

Com Maria do Carmo Nino ministrando a disciplina intitulada 'Fotografia e arte', fui estimulado a me questionar por coerência artística, algo que me tocava além da fotografia. Na finalização do período, com a entrega e leitura de um portfólio, Maria me disse claramente que o corpo se fazia presente, para e com, na minha produção. A identidade era um tema recorrente e que esteticamente as texturas faziam parte das minhas composições fotográficas. Essa leitura para mim, foi um presente, foi uma comprovação do norte que eu já vinha trilhando.

A tatuagem apareceu no curso como uma eletiva e foi ministrada por um professor convidado, o tatuador Nando ZV. Para mim, que já faço há cerca de 13 anos o uso da marca corporal como um mapeamento identitário e expressão estética, foi a oportunidade de me aproximar da técnica e de me apropriar desta enquanto mais uma linguagem. Logo de cara, percebi a semelhança com a gravura e dei início a prática que faz hoje da tatuagem algo muito mais íntimo do que antes.

Neste mesmo espaço temporal, encarei a sala de aula como professor devido as duas disciplinas de estágio no ensino formal. A identidade foi a base do trabalho desenvolvido por mim. Conscientemente este território que já me alimentava e instigava como artista, foi absorvido no meu EU educador, que nasceu dentro da licenciatura e hoje faz parte do meu fazer e do meu pensar. Pontuo que

esse mesmo EU educador, amadureceu no período de 11 meses que estagiei no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM).

O corpo, a identidade, a minha produção artística e minha postura educativa, uniram-se, mas ainda me faltava uma clareza conceitual de como refletir tudo isso em um projeto de conclusão do curso, algo que conseguisse de maneira fluida expor essa minha paixão. Foi buscando essa liberdade que, em 2018, fui cursar a disciplina eletiva de laboratório de desenho. Sob a mediação de Annaline Curado, me soltei e me permiti largar boa parte do figurativo da minha produção gráfica, fiz do corpo instrumento e mecanismo gestual e rítmico e me entreguei à essência das linhas e das texturas.



2

² Ciclo de linguagens. Acervo de produções do autor. Fotografia, Tatuagem e Desenho.

Pensei:

~~Por que não expandir o desenho, transgredir a tatuagem, fazer da gravura um meio e do corpo uma plataforma?~~

A tatuagem sem tinta, vivenciada enquanto um ritual artístico de corpogravura³, continua assumindo uma função de afirmação identitária mesmo tendo seu caráter visual efêmero na pele e seu registro traduzido e contido em uma gravura entintada a sangue?

Expor até onde o caráter afetivo da memória ritualística pertencente ao processo da tatuagem sem tinta (ou corpogravura) continua possuindo o poder de afirmação de um corpo marcado com uma cicatriz invisível como sendo tatuado é o objetivo de cunho experiencial deste projeto. Que conscientemente encara e traduz a tatuagem como linguagem performática pertencente a arte contemporânea, além do seu já reconhecido valor antropológico.

Especificamente, como um projeto fenomenológico, o objetivo do processo teórico é de me situar perante meus atos, enquanto na prática eu busquei imergir no atelier e no processo poético encarando os acasos como parte do fenômeno abordado e investigado. Recebi quatro corpos, quatro identidades e com esses eu performei na produção subjetiva dos dados e na técnica da corpogravura.

³ Gravuras que tratam o corpo como matriz e entintam o papel com o sangue que mina da lesão provocada por agulhas. Tecnicamente corresponde ao processo de tatuagem sem o uso de pigmentação

1 Sobre cicatrizes, corpos e identidade

Falar em corpo no universo artístico é comumente lembrarmos das clássicas definições de beleza grega, do platonismo estético e todo aquele blábláblá que particularmente, com todo o respeito, me serve como base de conhecimento para saber de onde partir a desconstrução que entendo como sendo um dos principais mecanismos do fazer e pensar arte na contemporaneidade. Nesse sentido, é o corpo caótico, marcado e vivenciado como instrumento artístico que me interessa, pois como cita Ostrower (1977, p. 12), “Criar só pode ser visto num sentido global, como agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam”.

No que a sociedade intitula tatuagem, eu enxergo cicatrizes e é assim que minha pesquisa teórica e prática enquanto produção vem caminhando. Sou antes de tudo artista (sem o *glamour*, ok?) e, além de fotos, vídeos e desenhos, eu faço tatuagens (Figuras 1, 2 e 3) e também entrego meu corpo para estas.

Figura 1 - Obra/tatuagem realizada pelo autor sob a informação “Sou filho de Oxóssi e quero representá-lo no corpo”



Fonte: o autor (2018)

Figura 2 - Obra/tatuagem realizada pelo autor. Desenho criado diretamente sob a pele com auxílio de caneta e pincel.



Fonte: o autor (2018)

Figura 3 - Registros de processos da tatuagem



Fonte: acervo pessoal do autor (2018)

Porém, muito além do ofício comercial, ou do ornamento corporal, eu busco identidades exatamente como Le Breton (2003, p. 39) afirma: "O indivíduo manipula as referências, as tradições e constrói um sincretismo (...)."

Mas, afinal de contas, por que cicatriz (es)?

De acordo com variados dicionários, como o Michaelis (2018), a definição de tatuagem é "Arte e técnica de gravar na pele por meio de pigmentos corantes, por agulhas, uma mensagem ou um desenho indelével e permanente (...)", enquanto, segundo Garcia (2006), em seu livro 'Corpo e Subjetividade', as tatuagens são vestígios que expõem o território da subjetividade pregada na carne. Ou seja, na ausência do adjetivo, o indivíduo busca outras possibilidades de expressar e afirmar sua identidade para si mesmo e para os outros.

Seguindo esse raciocínio, deixo um trecho de um artigo que tenho como um dos achados de pesquisa. No trabalho, intitulado de 'Uma vida contada em tinta: narrativas de tatuagem e o problema do *self* na sociedade moderna', as autoras relatam:

Tatuagens funcionam como pontos de referência ou mapas que permitem histórias de vida serem contadas. Uma tatuagem gravada na pele representa um link para a história da vida pessoal, bem como uma oportunidade para a segurança subjetiva. Argumentamos que a subjetividade é cada vez mais tangível e visual nas sociedades modernas (OKSANEN; TURTIAINEN, 2005, p. 112).

A identidade na era da pós-modernidade não é simplesmente descoberta, mas, em suma, é construída em meio a uma crise de um universo fluido e com barreiras questionadas, como perfeitamente nos explica Hall (2004), a ancestralidade deve ser resgatada, porém transformada culturalmente de acordo com o indivíduo. E o que isso nos diz sobre este meu relato?

Diz justamente sobre a parte ritualística do processo, a parte ancestral desta cultura da tatuagem, que coloca a dor como elemento da transformação, quase como um sistema entrópico. No artigo intitulado 'Olhares sobre o corpo na atualidade: tatuagem, visibilidade e experiência tátil', as autoras afirmam que:

Os sentidos atribuídos às tatuagens são muitos e, possivelmente, nem todos possuem uma clareza quanto ao motivo e o que representam, mas percebe-se que se trata de uma dominação da dor e do corpo no momento de sua execução e que está em jogo uma espécie

de prazer. Há, portanto, uma reivindicação de experiência tátil e sensorial, que divide a cena com o lugar privilegiado que a visão ocupa na sociedade atual (RODRIGUEZ; CARRETEIRO, 2014, p. 750).

Nesse ponto é que exclamo o quanto é conveniente enxergar a tatuagem como uma cicatriz produto e meio do fazer artístico em busca de afirmação ou construção identitária. É a experiência estética de qual fala Ostrower (1977), mas também é ritualística e performática. É mais do que desenho e adorno, é obra carregada no corpo, sendo este também como um todo, obra ou registro vivo de performance (ainda me questiono se não é uma performance contínua de arte e vida), identidade pós-moderna em fluxo contínuo entre tatuador e tatuado e etc.

~~2 Sobre a tatuagem sem tinta ou gravura entintada com sangue~~

A experiência aqui apresentada tem como ponto de partida a reflexão poética do sentido da cicatriz em diálogo direto com a técnica da tatuagem como espelhamento da técnica da gravura. Minha proposta transgride o processo da tatuagem, pois visa o não uso da tinta e faz dos corpos riscados as matrizes de gravuras entintadas a sangue minado dos arranhados não preenchidos por pigmentação, conforme a figura 5.

Figura 5 - Corpogravura⁴

Sempre de/com corpo presente!



“Na poesia, o não saber é uma precondição”
(Gaston Bachelard)

Fonte: o autor (2018)

As gravuras são os únicos registros visuais do ritual vivenciado, um símbolo da experiência tátil e estética. Porém, o que foi marcado na alma ou riscado na pele não se soube até o momento vivenciado. O encontro, a conversa ou o silêncio compartilhado pelo artista e seus corpos visitantes culminou em obras e registros que pretensiosamente sustentam as expectativas de respostas/resultados em torno da afirmação identitária através do ritual da corpo-

⁴ Gravuras que tratam o corpo como matriz e entintam o papel com o sangue que mina da lesão provocada por agulhas. Tecnicamente corresponde ao processo de tatuagem sem o uso de pigmentação.

gravura. O corpo como matriz e o sangue como tinta me entusiasma por ser uma afirmativa da potência humana como essência da arte.

Por se tratar de uma experiência, senti a necessidade de coletar relatos e registrar imagens dos processos e das minhas próprias considerações. Não penso melhor forma de atribuir uma coleta de dados. Podendo ou não, dizer algo além da comprovação dessa minha imersão.

Na tentativa de legitimar não apenas uma experiência estética, mas também uma experiência tátil relevante, como as teorias da obra de Schilder, 'A Imagem do Corpo' (1994), que apresenta uma abordagem sistematizada do tema 'imagem corporal', resultado de seus conhecimentos como neurologista, aliados aos de psicanálise e filosofia, que influenciaram sua obra. Ele afirma:

O esquema corporal é a imagem tridimensional que todos têm de si mesmos. Podemos chamá-la de imagem corporal. Esse termo indica que não estamos tratando de uma mera sensação ou imaginação. Existe uma apercepção do corpo. Indica também que, embora nos tenha chegado através dos sentidos, não se trata de uma mera percepção. Existem figurações e representações mentais envolvidas, mas não é uma mera representação (SCHILDER, 1994, p. 11).

Ou seja, a ideia da tatuagem fantasma, da cicatriz efêmera ou simplesmente dessa marca invisível é fundamentada pelos estudos da imagem corporal, sendo esta desenvolvida durante toda a vida do indivíduo, desde o seu nascimento até a sua morte, sofrendo modificações em um ciclo de reconstrução contínua, que faz da imagem que temos de nós mesmos um conjunto que unifica sensações, estímulos e vivências que resultam em nosso referencial de corpo e identidade.

Numa correlação com a ideia da tatuagem invisível, as sensações provenientes do "membro fantasma"⁵ são principalmente táteis e sinestésicas. A maioria das pessoas sente dor, tem vontade de coçar, acha que pode movimentá-lo e, durante alguns segundos, esquece que não tem o membro (SCHILDER, 1994). A memória afetiva do corpo extrapola o palpável, o real e o irreal se confundem nas sen-

⁵ A síndrome do membro fantasma é um fenômeno que afeta pacientes submetidos à amputação de qualquer um dos membros (ou até órgão), mas ainda sentem presente e completamente funcional. Pode ser acompanhada ou não de dor. No entanto também é comum sentir comichão, frio ou calor, entre outras possíveis sensações. Paul Schilder é considerado o teórico mais relevante a cerca deste tema.

sações daquilo que foi vivenciado como parte da sua imagem e identificação corporal.

~~3 Sobre a fenomenologia, um método que me abraça~~

“Na poesia,
o não saber
é uma pré-condição”

(BACHELARD, 1993, p.352)

É bem comum que antes da certeza venha a dúvida. Diante disso, pesquisei e fui orientado a buscar uma metodologia que abraçasse o meu projeto de maneira a me sentir acolhido e confortável. Meu despertar começou quando encontrei uma dissertação de mestrado intitulada ‘Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências a/r/tográficas’, na qual o autor fala sobre a prática do atelier, pontuando que:

(...) a ciência pós-moderna questiona os métodos positivistas, monológicos e reducionistas da realização de pesquisas acadêmicas. Entre várias mudanças que ela propõe em relação a esses métodos, podem-se destacar alguns: a aceitação da subjetividade como elemento inerente a qualquer atividade humana, bem como a incerteza, a imaginação e a introspecção; a ênfase na importância das experiências vividas e cotidianas; a emissão da voz no discurso pelo ou em contraposição ao nós; a aquisição de maior credibilidade por parte das pesquisas narrativas e autobiográficas (AGUIAR, 2011, p.58)

Fui orientado pelo Professor Eduardo que, sem discordar da artografia, ou da pesquisa em arte enquanto possíveis metodologias, dialogou comigo sobre o meu projeto se tratar de uma experiência vivida como objeto de estudo. Por esse motivo, uma abordagem fenomenológica como método pautada no filósofo alemão Husserl (2006) se faz coerente e pertinente. Porém, a fenomenologia poética do também filósofo Bachelard (1993) se faz mais direta e específica em possibilitar que eu trabalhe tanto no âmbito empírico quanto no filosófico, e por tratar a imagem produzida e imaginada como sendo simultânea à essência, ao resultado e também à coleta de dados, além dos diferentes aspectos experienciados por todos os participantes envolvidos e a mim enquanto artista. Também por esse motivo, utilizei o conceito de fenomenologia de Siani, Correa e Las Casas (2016, p. 204), que envolve a “atribuição da presença daquilo que é dado e clareado exatamen-

te como é e, como é sentido”. Conforme os autores, “em outras palavras, ela analisa intuições ou presenças, não objetivamente, mas sob o ângulo do sentido que os fenômenos têm para as pessoas que o vivenciam” (SIANI; CORREA; LAS CASAS, 2016, p. 204).

No decorrer deste estudo, Bachelard me surpreendeu em sua abordagem e de fato se fez íntimo em meu processo metodológico, além de inspirador no processo artístico deste projeto, essa inspiração pode ser resumida e compreendida com tal afirmação: “Há um ofício no poeta, este se encontra na tarefa subordinada de associar imagens. Mas a vida da imagem está toda em sua fulgurância, no fato de que a imagem é uma superação de todos os dados da sensibilidade” (BACHELARD, 1993, p.352)

Sendo assim, a pesquisa/experiência/vivência artística foi documentada por registro fotográfico do processo e dos corpos/matrizes tatuados, além dos relatos textuais meus e dos participantes acerca dos encontros que resultam nas gravuras entintadas a sangue das peles riscadas sem tinta.

Toda e qualquer resposta está nesse material que se desdobra enquanto obra de arte e/ou ensaio, sejam estas respostas diretas e objetivas ou subjetivas que me permitem, enquanto artista, tratar do corpo, da identidade, da gravura, da tatuagem e da cicatriz carregada da mesma poeticidade da qual Bachelard instrumentalizou ao falar do espaço de intimidade do cofre de uma casa em metáfora às memórias ocultas de nossas identidades, dizendo:

O exterior é riscado com um traço, tudo é novidade, tudo é surpresa, tudo é desconhecido. O externo não significa mais nada. E mesmo, supremo paradoxo, as dimensões do volume não têm mais sentido porque uma dimensão acaba de se abrir: a dimensão da intimidade (BACHELARD, 1993, p.411).

4 A experiência

Esse momento foi compartilhado com quatro pessoas.

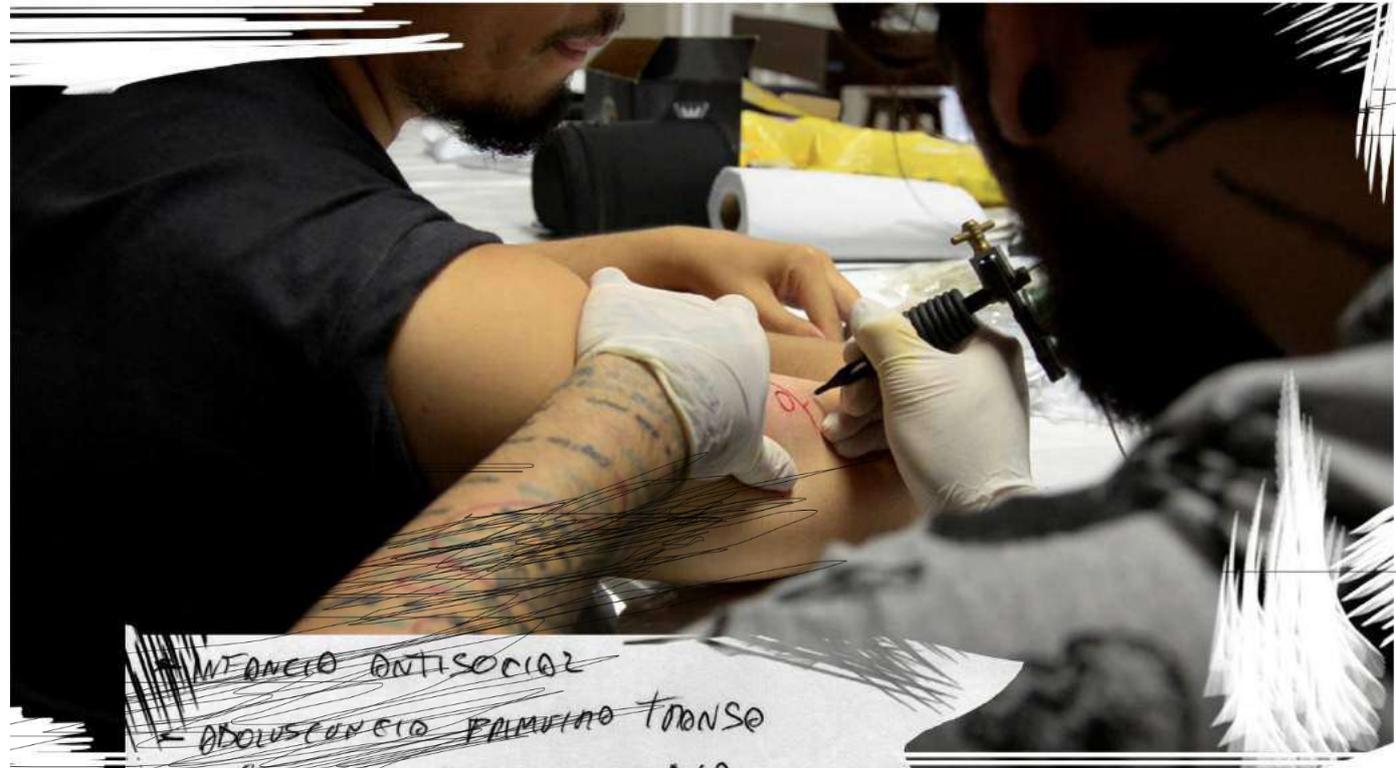
Quatro corpos.

Quatro identidades.

A imersão ocorreu dentro do atelier 9 do centro de artes e comunicação da UFPE. O número de quatro pessoas corresponde apenas a um dos acasos. Não estipulei uma quantidade mínima ou máxima. Os nomes foram preservados. O conceito de identidade abordado aqui vai muito além disso.



Entrei no atelier apenas sabendo as perguntas que me moveram até ali...



- INFÂNCIA ANTISOCIAL
- OBSCURECIMENTO PRIMITIVO TRANSO
- DADOS VISUAIS - PRIMEIRO DIA
- LOVE HUNTS - INEUSUS
- GROTOSCO - SOU UMA AISTURA DO DISTÂNCIO E DIVERGÊNCIA
- FANTASIA - OLUSIONIA
- BUR - BRIBIDA
- TAMÉM PARA ABUZAM (INVASÃO ZUMBI)
- LOSANHO - ECAIDO
- FAMILIA - AUSÊNCIA
- OADR - NOCUSSARIO / DOLOROSO
- DADOS - CC
- VIDA - CUNT
- MORTOS

Em meio a primeira conversa, enquanto explicava um pouco sobre os motivos da pesquisa, decidi seguir minha intuição e naturalmente listei perguntas rápidas.

Pedi que as respostas, se possível, fossem breves.

Infância?
Adolescência?
Vida adulta?

Amor?
Arte?
Vida?

“Eu achei a coisa estranha, mas bem interessante.”

“Após a minha primeira tatuagem, eu passei a enxergar como sendo um processo artístico. Então eu identifiquei essa nossa sessão como sendo sim um processo de tatuagem.

E posso dizer com certeza que mesmo que isso não fique marcado na minha pele, doeu igual! Mas esse momento, que foi descontraído e divertido, seja pela conversa ou pela curiosidade da coisa estranha, vai ficar na memória.”



“Eu percebi coisas no desenho que na minha leitura tem muita relação comigo. Como por exemplo o “x” que na gravura pareceu mais uma cruz e isso diz muito da minha religiosidade, talvez do meu pessimismo.”

“Algo me faz enxergar um rosto meio que gritando, não sei. Gostei!”



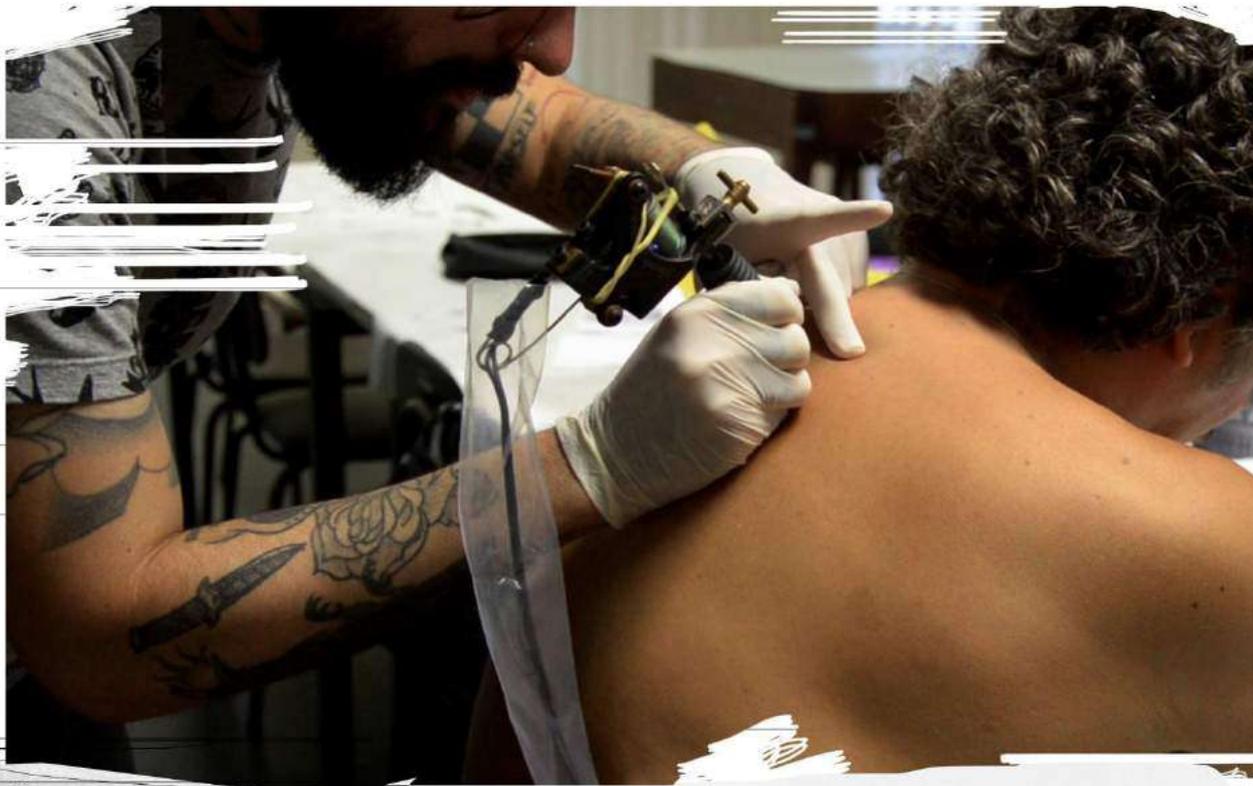
“A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica.” (BACHELARD, 1993, p.184)

Entintar o papel foi uma catarse, e o resultado surgia como uma imediata ressignificação. É registro, um vestígio da performance. Nunca houve expectativa de perfeição “técnica” e reprodução fiel da marca na matriz.



”O corpo tornou-se a prótese de um eu eternamente em busca de uma encarnação provisória para garantir um vestígio significativo de si.” (LE BRETON, 2003, p.29)

02



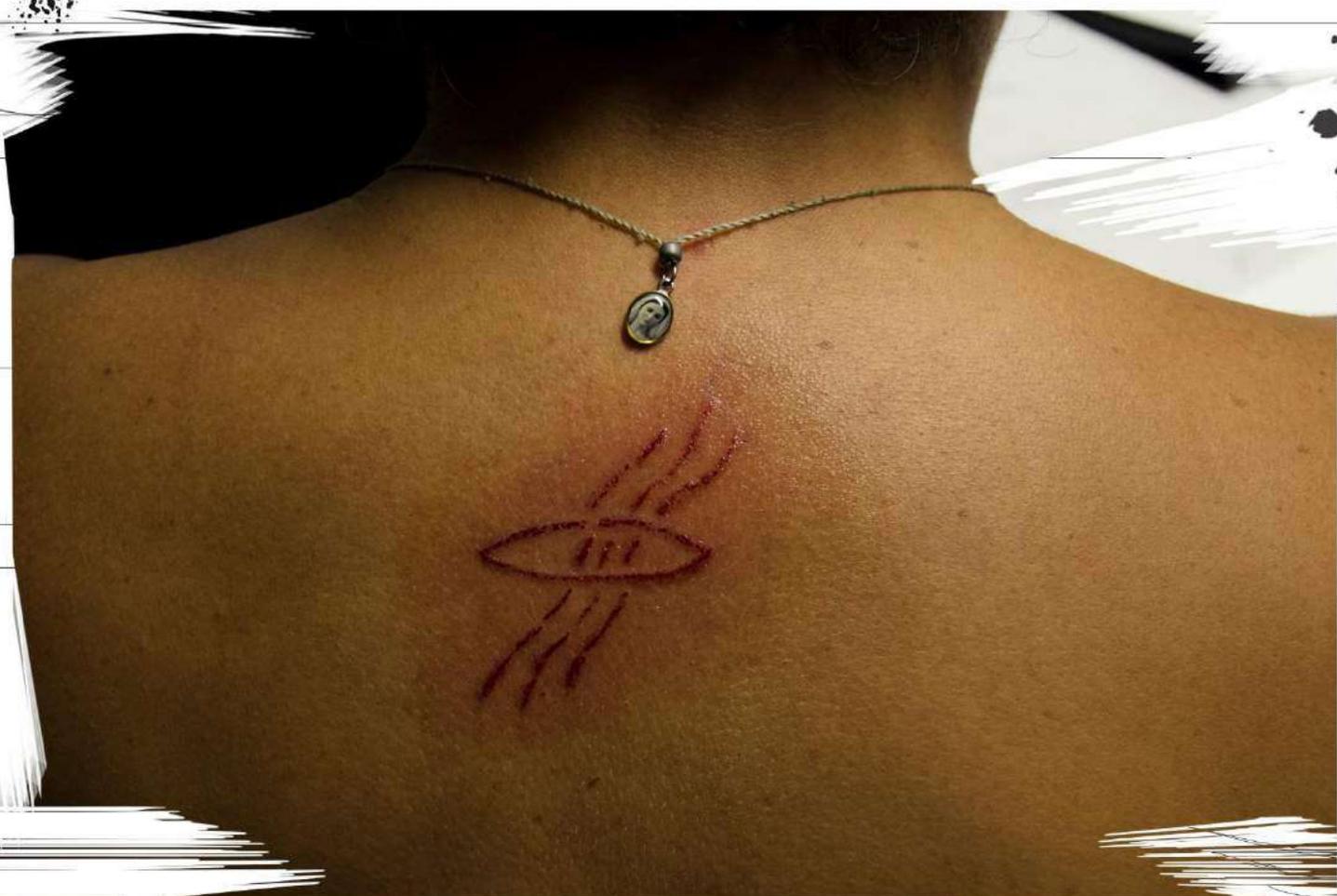
- NOVOS ESPACIOS
- MUSICAS / PUNK
- TAMBOLHO / DESUNHO
- CORNOS
- CANVU 50
- ANTE -> PERFORMANCE
- VIDA -> MAN
- FAMILIA - MAU
- MORTO - MIBO USCURO



“O que eu acho foda é justamente o fato de não ser permanente!

O desenho se perder e o traço

virar a impressão.”



“A marca é feita com sangue, eu acho isso muito forte. Eu acho que isso é o que mais difere da tatuagem, pois nela você acrescenta tinta e aqui você tá subtraindo.”

“O resultado é uma surpresa. Fui dando as respostas em nossa conversa e construindo várias imagens na minha cabeça. Pensei coisas totalmente diferentes do que tá aqui. Acho bem corajoso de ambas as partes, a partir desse referencial da entrevista você criar na hora.”

“Na ~~gravura~~ eu vi um olho,
mas na foto já vejo algo como um disco voador.

Muito doido!”

“Mas quando se trata de um devaneio poético, de um devaneio que frui não só de si próprio, mas que prepara para outras almas deleitas poéticos, sabe-se que não se está mais diante das sonolências.”

(BACHELARD, 1993, p.187)

“o esquema corporal é uma unidade que não só incorpora partes do mundo externo, como também abre mão destas. Não só existe uma tendência para estruturar o modelo postural do corpo, como também para destruir esta imagem”

(SCHILDER, 1994, p. 164)



“Vai doer?
Eu
não tenho
nenhuma
tatuagem!”

“Aiii!!! Que dor estranha.
kkkkkkkkk. Da uma agunia,
mas é incrível, né? Vê o
sangue minando e o desenho
aparecendo.”

“Parece um redemoinho,
um furacão. É isso mesmo?”

- HISTÓRIAS - INFÂNCIA
- DÚVIDAS DO QUE QUERIA DO VIDA
- OBUZTO → FEMININO - REALIZADO
- RABO & SIBO
- PIZZA
- AGUA
- FAMÍLIA - COMPLICAD.
- VIDA - FELIZ
- MORTO - FIM/ABDO
- ANTO → VIDA/TUDO PARA AIA
- PESSOAS → SÃO DIVERSOS
- AMOR → PODER

ENTENDIDO:

ME CONTA MOMENTOS
COMO SE NÃO FIZESSE
PORTE DE UM TODO
MÁS FAZEM



“que doireira”

“Eu to impressionada como tu me interpretou. é muito o que eu sentia e vi sozinha. Achei profundo ter uma imagem sobre mim mesma. Nunca havia pensado em ter uma tatuagem que fosse eu mesma.”

“Me sinto totalmente tatuada!”

“Acho que representa bem meu momento de me reconhecer forte como mulher.”

04

-20-

- INFANCIA BOM PORÉM COM TURBADO - MUDANÇAS

- ME ENTENDEIA - SEXUALIDADE - SUICÍDIO

- ÚNICA NEGRA NA ESCOLA. GAY

- TO DESCOBRINDO

- FIZ MINHA PRÓPRIA FAMÍLIA

- VIDA TO AQUI

- MORTE - NATURAL

- DOUTO - É O QUE ME M...

- ABRIR OS OLHOS

- COMIDA PIZZA/MASSAS

- CAPITALISMO

- MÚSICA - RITMO & STRONG

- TENHO COTSO P/ FOTON

- NÃO HAVIA TATUADO

- NÃO SU SÓ TATUADO

- EXPERIÊNCIA DIFERENTE

- FIZ O DESENHO

- 04 COMO TATUADO

- RISCOS VERTICAIS

- RASURAS DE VIDA

- AFIRMAÇÃO, TUDO

- DECIDIDO

- ENTINTADO

- ENXURGUEI UMA VAGINA & UM

- ANUS. ISSO ME RUMBO MUITO

- A MINHA ESCRITAÇÃO...

- QUANDO NORA QUERIA SER MENINO

"Não tenho tattoo, tô curiosa com a dor!"

"Quando criança, eu achava que queria ser um menino. Na adolescência eu era a única negra da escola, e foi quando me descobri gay. Foi difícil!"

"Engraçado que o desenho entintado, na gravura, eu só vejo uma vagina e um cu. kkkkk... Isso até diz muito de mim, pois hoje sou muito bem com o eerrepe que tenho. Independente de gênero, não tenho mais problema com isso!"





“Gostei. Eu faria esse desenho com tinta. Quero tatuar!”

“Eu interpreto esses riscos verticais como as rasuras da vida, as dificuldades que me deixaram forte. É isso?”

“Foi uma experiência diferente. Mas ~~não me sinto tatuada!~~”

EPÍLOGO

Como um ~~SER~~ que encerra o ciclo desta graduação, tornei a fotografia, que como dito no início deste documento, é minha zona de conforto, apenas uma coadjuvante no registro do meu trabalho de conclusão. Arrisquei-me a encarar o corpo como plataforma de uma experiência talvez afetiva e relacional, me coloquei a mercê do processo acima da expectativa do resultado. Hoje, ~~me afirmo mais do~~ que nunca como potência criativa, condenso e me represento formado como arte educador por meio deste registro do ritual que imergiu no atelier e faz deste, agora, o meu *habitat* natural.

Eu não gerei expectativas quanto ao processo, mas obtive surpresas gratificantes quanto aos momentos compartilhados com os quatro participantes. A corpogravura me proporcionou um nível de intimidade emocional com os envolvidos que raramente a tatuagem vem a proporcionar. Assim como a liberdade criativa, que me foi cedida não apenas pelas quatro identidades/corpos, mas também por mim mesmo. Talvez por isso a catarse se fez presente de maneira muito perceptível.

O método fenomenológico me nutriu eficientemente perante a investigação, e me fez ter resultados que são ao mesmo tempo subjetivos e consistentes. Isso me dá a grata sensação de sucesso.

Acredito que alcancei os objetivos, sendo assim, essa experiência se torna um começo, mesmo se tratando de um trabalho de conclusão.

Percebo um campo de pesquisa amplo e atraente aos meus olhos. Este trabalho me marca e se faz cicatriz da minha identidade artística e acadêmica.

O barulho do atrito de agulha com carne, as fissuras que abri, o pigmento de vida que estampa as gravuras...

“Seja como for (seja como for)
Eu me lembrarei (eu me lembrarei)

Seja onde for (seja onde for)
Não esquecerei (não esquecerei)

Lá

Lá

Lá

Lá

~~Cicatriz...~~ Quem vê nem diz que fizeste tudo isso por um triz

~~Cicatriz...~~

Nem todo cuidado do mundo”

(Nação Zumbi – Cicatriz)

Referências

- AGUIAR, A. B. **Pesquisa educacional baseada nas artes: experiências a/r/tográficas**. 2011. [141] f., il. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- BACHELARD, G. **A poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FOUCAULT, M. **Dits et Écrits**, v. IV. Paris: Gallimard, 1994.
- GARCIA, W. **Corpo e subjetividade: Estudos contemporâneos**. São Paulo: Factash Editora, 2006.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul, 2000.
- HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.
- KAFKA, F. **Essencial Franz Kafka**. Penguin Companhia, 2011.
- LE BRETON, D. **Adeus ao corpo: antropologia e sociedade**. Campinas: Papiрус, 2003.
- MICHAELIS, D. **Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2018. Disponível em: [-https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tatuagem/](https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/tatuagem/). Acesso em 01/10/2018.
- OKSANEN, A.; TURTIAINEN, J. A life told in ink: tattoo narratives and the problem of the self in late modern society. **Auto/Biography**, v. 13, n. 2, p. 111-130, 2005.
- OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1977.
- RODRIGUEZ, L. S.; CARRETEIRO, T. C. O. C. Olhares sobre o corpo na atualidade: tatuagem, visibilidade e experiência tátil. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 3, p. 746-755, 2014.
- SCHILDER, P. **A Imagem do Corpo: as energias construtivas da psique**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- SIANI, S.; CORREA D.; LAS CASAS A. Fenomenologia, método fenomenológico e pesquisa empírica: o instigante universo da construção de conhecimento esquadrihada na experiência de vida. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 14, n. 1, p. 193-219, 2016.

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

THAYNAN DE OLIVEIRA SALES

**O Ensino do Componente Curricular Arte em Escolas de Referência da Cidade
do Recife: Referência de Que ou Pra Quem?**

Recife
2018

THAYNAN DE OLIVEIRA SALES

**O Ensino do Componente Curricular Arte em Escolas de Referência da Cidade
do Recife: Referência de Que ou Pra Quem?**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Universidade Federal de Pernambuco, como parte das exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Artes Visuais.

Orientador: Eduardo Romero Lopes Barbosa

Recife
2018

THAYNAN DE OLIVEIRA SALES

**O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR ARTE EM ESCOLAS DE
REFERÊNCIA DA CIDADE DO RECIFE: REFERÊNCIA DE QUE OU PRA QUEM?
REFERÊNCIA DE QUE OU PRA QUEM?**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado a Universidade Federal de Pernambuco, como parte das exigências para a obtenção do grau de Licenciatura em Artes Visuais.

Local, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Eduardo Romero Lopes Barbosa
Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística UFPE

Prof. Bruno Rodrigo da Silva Lippo

Prof. Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a DEUS, que me sustentou, me guiou e me ajudou até aqui. Tudo o que sou e o que vier a ser vêm de Ti.

Aos meus pais, que palavra alguma vai ser capaz de dimensionar o tamanho da minha gratidão, admiração e amor por vocês. Vocês serão sempre meu espelho e minha referência de vida nesse mundo.

Ao meu namorado e amigo, que me incentivou e me acompanhou durante toda a minha caminhada na Universidade. Sem você nesse longo caminho, não teria chegado até aqui.

Aos meus familiares, que de alguma forma contribuíram para o meu crescimento durante toda a vida.

Aos meus queridos amigos, de perto e de longe, que estiveram comigo todo tempo e que me mostraram o real sentido de uma amizade.

Ao meu orientador pelos ensinamentos, colaboração e empenho em orientar-me a tornar realidade esse trabalho.

A Universidade Federal de Pernambuco, pela oportunidade que me concedeu em poder dar continuidade na minha formação.

Aos meus professores que me ensinaram tanto de suas experiências de vida e de formação. Levarei comigo todos os seus ensinamentos.

Aos amigos que fiz durante a graduação. Vocês tornaram a caminhada mais prazerosa.

Aos amigos do Departamento de Educação Física/Escolaridade, vocês fizeram parte de toda minha caminhada dentro da Universidade. Levarei a amizade e o tempo convívio nas minhas melhores lembranças.

A todos os colaboradores que fizeram essa pesquisa acontecer. A Mariângela, servidora da secretaria de Educação, que me ajudou todo tempo. Aos gestores das escolas que permitiram nosso acesso nas instituições. Aos professores, por toda experiência compartilhada que tornou possível a realização dessa pesquisa. Meu muito obrigado a todos!

A cada um de vocês, que sempre os terei no coração e de todos lembrarei.

Meu muito obrigado!

Resumo

A implantação das Escolas de Referência (EREM) no Estado de Pernambuco completa 10 anos em 2018, com muitas conquistas alcançadas, muitos desafios, mas ainda distante do que de fato é uma escola de referência. Abordagem de campo com pesquisa qualitativa com análise de conteúdo, com entrevistas estruturadas com docentes em relação ao componente curricular do ensino de Artes em EREMs da cidade do Recife-PE. A presente pesquisa se ateve a quatro EREMs e contou com a colaboração de cinco professores dessas escolas. Todas as escolas pesquisadas possuíam o componente de Artes em sua grade curricular, mas apenas uma escola tinha um professor com formação em Artes. Os demais professores tinham formações em licenciaturas diversas. Observou-se que, nas escolas que não possui professor com formação na área de Artes, os conteúdos são ministrados de forma pedagógica, mas com muito esforço do professor e com todas as suas limitações devido a uma formação insuficiente em relação às demandas da escola em relação à disciplina de Artes. Contudo, por sua vez, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco não oferece concurso público desde 2008, o que colabora para a defasagem de docentes da área nesta área. Mais ainda, por sua vez, a Universidade parece distante da sociedade no sentido de que não a acompanha a *pari passu* as vicissitudes do meio escolar. Acreditamos que o processo da formação docente para o ensino de Artes no Brasil evoluiu bastante nos últimos 60 anos, principalmente através da materialização legal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB/96), mas ainda há um longo percurso para o que se espera de melhores indicadores educacionais. O ensino da Arte, pelo menos nas escolas em que foi feita a pesquisa, estão muito aquém do que se espera para o pleno desenvolvimento dos conteúdos e aprendizado por parte dos alunos. Se faz necessário um completo engajamento de diversos atores políticos para que o ensino de referência de fato seja como o nome diz. Em tempo, a referência baseia-se em números e propagandas de uma realidade muito distante do que seria um ideal de referência/modelo de escola, pelo menos, no ensino do componente curricular Artes.

Palavras – chave: Ensino Médio. Artes. Escola de Referência.

ABSTRACT

The implementation of Reference Schools (EREM) in the State of Pernambuco completes 10 years in 2018, with many achievements, many challenges, but still far from what is in fact a reference school. Field approach with qualitative research with content analysis, with structured interviews with teachers in relation to the curricular component of the teaching of Arts in EREMs of the city of Recife-PE. The present research was based on four EREMs and had the collaboration of five teachers from these schools. All the schools surveyed had the Arts component in their curriculum, but only one school had a teacher with a background in Arts. The other teachers had degrees in different degrees. It was observed that, in schools that do not have a teacher with training in the Arts area, the contents are taught in a pedagogical way, but with a lot of effort of the teacher and with all its limitations due to insufficient training in relation to the demands of the school in relation to the discipline of Arts. However, in turn, the Education Department of the State of Pernambuco has not offered public competition since 2008, which contributes to the lag of teachers in the area in this area. Moreover, in turn, the University seems distant from society in the sense that it does not accompany it *pari passu* the vicissitudes of the school environment. We believe that the process of teacher education for arts education in Brazil has evolved considerably in the last 60 years, mainly through the legal materialization of the 1996 Education Guidelines and Bases Law (LDB / 96), but there is still a long path for what is expected of better educational indicators. The teaching of art, at least in the schools where the research was done, is far short of what is expected for the full development of content and student learning. It requires a full engagement of various political actors so that the reference education in fact is as the name says. In time, the reference is based on numbers and advertisements of a reality far removed from what would be an ideal reference / school model, at least in teaching the curriculum component Arts.

Keywords: High School. Arts. School of Reference.

Sumário

INTRODUÇÃO	07
1. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	09
2. A formalização do ensino da arte no Brasil	11
2.1. O sistema educacional no Brasil e a in Arte como obrigatoriedade nas escolas	12
2.2. A BNCC e seu possível impacto no ensino médio	14
3. A IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NO ESTADO DE PERNAMBUCO	17
3.1 A formação docente no processo de compreensão dos alunos	18
4. O ENSINO DE ARTE NAS EREMs	22
4.1 O conteúdo de arte no ensino médio das escolas de referência do Recife	24
5. RESULTADOS	27
5.1 Análise das estruturas das respostas dos professores	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

Introdução

A experiência que o curso de Licenciatura em Artes Visuais nos propõe é bastante rica em todos os sentidos, sobretudo, quando o aluno encontra-se no período dos Estágios Curriculares, pois nesta fase, o aluno graduando já tem cursado uma grande quantidade de disciplinas/componentes que o amadurece cientificamente e o faz pensar como um professor formado, mas também, com um pouco mais de crítica, sem medo de errar pelo fato de ainda ser um acadêmico.

Nesta esteira, encontra-se o momento de o graduando colocar tudo o que foi vivenciado no estágio curricular. É uma fase bastante intensa, pois é preciso conciliar o estágio com outras disciplinas do curso, tais como o trabalho de conclusão de curso e outras atividades acadêmicas. No estágio, geralmente, confronta-se o dever ser com o que de fato se é, ou melhor, nem tudo que se encontra redigido nos livros e dogmatizado pelos professores da academia coincide com a realidade que a prática nos apresenta, ou seja, uma realidade complexa e muitas vezes contraditória.

O chão da escola é bastante diferente do chão da universidade e os graduandos têm que fazer um esforço imenso para mediar a teoria e a prática, que muitas vezes são bastante distintas, levando-nos a um verdadeiro choque emocional pelas diversas experiências, muitas vezes inesperadas, que a sala de aula nos proporciona.

Meu Estágio Curricular direcionado ao Ensino Médio foi realizado numa Escola de Referência do Ensino Médio (EREM), no ano de 2017, nas duas últimas turmas desse nível de ensino, em que as aulas de Artes eram ministradas por um professor que tinha a formação na área de Letras, o que o limitava bastante dentro da sala de aula. A estrutura da sala de aula também era um fator prejudicial, pois a sala não tinha nenhum tipo de ventilação e nenhum espaço adequado para as atividades práticas, assim como nenhum material específico também.

A partir deste fato, diversos questionamentos começaram a surgir, como por exemplo, que tipo de ensino de Artes está sendo lecionado e em que referência a escola e o professor designado para função estão se baseando? Que tipo de referência é essa? Referência de quê e para quem? O ensino de Artes está sendo transmitido de forma séria e correta assim como as outras disciplinas do currículo?

Nesse diapasão, a presente pesquisa se propõe investigar como se dá o ensino de Artes com seus desdobramentos didático-pedagógicos em Escolas de Referência da cidade do Recife - PE. Sendo assim, fomos conduzidos pela seguinte pergunta condutora: O ensino do componente curricular de Artes em escolas de referência da cidade do Recife é de fato uma referência?

Diante dessa pergunta, o objetivo geral dessa pesquisa é debater como o componente curricular de Artes é trabalhado nas EREMs da cidade do Recife. Os objetivos específicos se atém a pesquisar como funciona a política dos EREMs em relação ao ensino da Arte, se os professores tem formação na área, se a escola possui estrutura e materiais necessários para as aulas de Arte e se todas as EREMs pesquisadas possuem o ensino de Arte como obrigatoriedade nos currículos.

1- Procedimento Metodológico

De acordo com os objetivos elencados na presente pesquisa, foi utilizado o método de abordagem qualitativo. Nessa abordagem, existe uma relação entre o pesquisador e o que está sendo pesquisado, a partir de questionamentos que vão sendo discutidos durante a própria investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006). As hipóteses e ideias de compreensão entre os objetos de reflexão e análise são discutidas durante a pesquisa visando a qualidade da coleta e discussão das informações em detrimento a quantidade (SUASSUNA, 2008). Minayo (1994, 2000) diz que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares e trabalha com um universo de múltiplos significados. Assim, essa prática possibilita aos pesquisadores procurar penetrar minuciosamente no assunto pesquisado e poder dar uma maior visibilidade sobre o tema.

A escolha desta abordagem para essa pesquisa teve como eixo central buscar a compreensão do tema abordado, seus pontos positivos e os negativos, e assim, obter um conhecimento mais aprofundado do mesmo. As pesquisas foram feitas com entrevistas estruturadas, que tem como objetivo seguir um roteiro já estabelecido com pessoas ligadas diretamente a discussão, permitindo a comparação das respostas sem alteração das perguntas (MARCONI E LAKATOS, 2003), como a gestora técnica da área de Artes Visuais da Secretaria de Educação de Pernambuco (SEDU) e com os docentes do componente curricular Artes de quatro escolas EREMs da cidade do Recife-PE.

Participaram desta pesquisa cinco professores e de Arte da Rede Pública de ensino da cidade do Recife. Foi realizada uma entrevista com perguntas já estabelecidas, com nove perguntas para cada professor participante. Para Goode e Hatt, a entrevista é “[...] um instrumento de precisão, focalização, fidedignidade e validade de certo ato social como a conversação” (1969, p. 237, *apud* MARCONI E LAKATOS, 2003, p. 195). Tratou-se de uma conversa metódica, proporcionando ao pesquisador a informação necessária para uma comparação nos resultados.

O contato iniciou-se primeiramente com a gestora da SEDU, onde pudemos conversar e tirar nossas dúvidas em relação ao funcionamento das EREMs e através dela, abrir caminhos para a entrevista nas escolas. A gestora entrou em contato com as respectivas escolas, que foram escolhidas pela amostra de

conveniência, em que o pesquisador seleciona os participantes da pesquisa pela facilidade de acesso, e não por um critério estatístico, como afirma Ochoa (2015) e por indicação da gestora da SEDU, por conhecer a direção da escola e ter um contato mais facilitado. Após esse contato inicial, fomos nas escolas com as perguntas pré-estabelecidas para fazer a entrevista com os professores, onde foi explicada a proposta e aplicada as entrevistas.

Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, descritiva, onde são observados os fatos e as respostas dos professores durante a entrevista. As respostas são registradas e interpretadas, sem nenhuma interferência por parte do pesquisador.

2. A Formalização do Ensino da Arte no Brasil

Diante desse prisma de valores, o ensino de Artes no Brasil pode aparecer nessas duas tendências de Educação (Formal e Não Formal). O ensino de Artes não surgiu formalmente no Brasil. De acordo com o Iphan (2016), data de 1816, quando Dom João (1767-1826) trouxe a missão francesa ao País, iniciando um processo de ensino artístico que 10 anos depois, originou a Academia Imperial de Belas Artes (1826).

Naquele tempo, a Arte era vista exclusivamente como vocação para artistas e havia um pensamento que as experiências em Arte eram um luxo dispensável e que poderiam despertar perigosos impulsos para o *efeminamento* e a boemia. Por outro lado, firmou-se também no Brasil na segunda metade do século XIX, o conceito de Ensino da Arte como decoração, algo não usável em si mesmo, fora do currículo, nas escolas católicas femininas de elite (BORGES, 2001).

Com a República, novas leis incluíram o Desenho Geométrico no currículo, não com a finalidade de ser aplicado na indústria, como chegara a propor Rui Barbosa (1849-1923), mas com o objetivo de desenvolver a racionalidade. A partir de 1920, com as tentativas de Reforma de Sampaio Dória,¹ depois reforçadas pela Escola Nova (1882), iniciou-se no Brasil um movimento de inclusão na Escola Primária como uma atividade integrativa, uma espécie de linguagem para expressar ou para fixar o que se tinha aprendido nas aulas de Geografia e Estudos Sociais (BORGES, 2001).

Um ponto bastante marcante para a formalização do ensino das Artes, mesmo que de forma informal, foi a criação das chamadas *Escolinhas de Artes* (1948). As Escolinhas de Artes são escolas espalhadas pelo Brasil, em que o professor não tinha formação para lecionar nessas escolas, voltando a lembrar do processo de educação enquanto transmissão.

Recentemente, houve a promulgação da Lei 9394/96, que ficou conhecida de Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), revogando a

¹ A Reforma foi regida por Antônio de Sampaio Dória e tinha em suas proposições erradicar o analfabetismo por meio da extensão do ensino primário obrigatório reduzido de quatro para dois anos gratuitos e transformar os cursos de formação de professores em tipo único. (A Reforma Sampaio Dória: professores, poder e figurações, HONORATO, p. 3, 2017).

antiga LDB 1961 (LDB 4024/61). Nela está contido anseios da população, mas que em contrapartida, muitas vezes, a lei não está a *pari passu* com a realidade que se espera. E, no Ensino de Artes, a realidade social mostra que a LDB 9394/96 possui eficiência, mas não eficácia, pelo fato de não chegar a ter professores graduados/formados lecionando o componente.

2.1. O Sistema Educacional no Brasil e a inserção da Arte como obrigatoriedade nas escolas

Atualmente, é comum enxergarmos a Arte como parte integrante de um currículo escolar, seja no Ensino Fundamental ou no Médio. As disciplinas referentes as áreas de comunicação e expressão estão, por vezes, em evidência nos currículos e atividades das Escolas Básicas do nosso ensino regular. Mas, nem sempre, o panorama era nos apresentado dessa forma. Segundo Barbosa (2002), Rosa (2005) e Biasoli (1999), a Arte foi introduzida em nossos currículos, na reforma de 1971, através da LDB 5.692/71 (BRASIL, 1971), mas não foi introduzida como uma disciplina obrigatória de Artes, mas sim, com o título de Educação Artística, para ser apenas uma atividade artística nas escolas:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (LDB, p. 4, 1971).

A iniciativa da inclusão, naquele cenário, foi de grande valia, não só para os currículos escolares, mas para todos os profissionais da área que não tinham uma lei que embasasse a atuação desses profissionais dentro dos espaços escolares. Porém, a lei não tornava o ensino obrigatório, mas apenas como uma *atividade*, o que não era ainda o ideal. Podemos enxergar essa inclusão como um avanço, para os profissionais legitimarem suas práticas pedagógicas nesses espaços, para que a Arte possa fazer parte da formação e construção dos indivíduos.

Porém, os profissionais que agora estariam legitimados para o ensino de Artes, eram antes professores de Desenho, Música, Artes Aplicadas, entre

outras, que antes lecionavam apenas conteúdo específicos de suas áreas, e agora estariam englobando suas especificidades em atividades artísticas. Como um ensino poderia ser completo se faltava a esses profissionais uma base de conteúdo específicos em Arte?

Segundo Ferraz e Fusari (2001), esses professores encontraram dificuldade em aprender e em colocar em prática novos métodos de ensino dentro dos espaços escolares, o que resultava em aulas pouco fundamentadas e suas práticas distante de tudo que um processo teórico-metodológico precisa para ser executado.

Dentre os problemas apresentados no ensino artístico, após a Lei 5.692/71, encontram-se aqueles referentes aos conhecimentos básicos de arte e métodos para aprendê-los durante as aulas, sobretudo nas escolas públicas. O que se tem constatado é uma prática diluída, [...], na qual métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino da Arte. (FERRAZ e FUSARI, 2001, p. 43).

Numa tentativa de resolver a questão da obrigatoriedade desse novo componente, e devido à defasagem dos professores que estavam atuando em sala de aula, foram criados cursos de licenciaturas de curta duração (dois anos), com um ensino rápido, imediatista, até porque os profissionais já estavam atuando, com a aceleração da formação para suprir as necessidades desse novo currículo. Porém, a aprendizagem desses profissionais se tornava rasa.

Segundo Alvarenga (2014), surge na década de 1980 movimentos e associações de arte/educadores com a tentativa de acabar com esses cursos de curta duração, chamados polivalentes, para transformá-los em cursos de licenciatura plena, com uma formação de no mínimo quatro anos, contendo apenas uma linguagem específica para cada curso.

E a partir desses movimentos e manifestações, que a atual legislação modifica a nomenclatura *Educação Artística* para *Arte*, assim como modifica também o termo *Atividade* para *Disciplina*, legitimando assim a obrigatoriedade da disciplina *Arte* para os currículos educacionais. Proporciona também o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em linguagens separadas, fornecendo aos professores cursos fundamentados na área específica do seu campo.

A legitimação da inclusão de Arte nos currículos escolares para os profissionais que já estavam inclusos nos campos escolares e para os futuros, foi de muita importância para que o ensino da Arte fosse vista e pensada de forma diferente, como uma disciplina obrigatória, que deve ser entendida com o mesmo peso que as demais disciplinas possuem em seus currículos, e não apenas como uma disciplina que pode ser descartada dentro das escolas por ter menos importância na formação do indivíduo.

Porém, apesar das conquistas que foram alcançadas ao longo dos anos, a disciplina de Arte, apesar de ser obrigatória e dentro do currículo ter o mesmo peso das demais, mesmo que seja apenas na teoria, ainda sofre de muita defasagem quanto à relevância do conteúdo dentro das escolas. Ser obrigatório não significa que é oferecido com a mesma prioridade que os conteúdos das outras disciplinas. Porque é tão difícil encontrar professores formados na área de Arte dentro das salas de aula das escolas públicas? São questionamentos que vamos discutir ao longo do caminho.

2.2. A BNCC e seu possível impacto no Ensino Médio

Atualmente, a lei que está em vigor e que rege todo o nosso sistema educacional é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em 2013, como já vimos no decorrer da pesquisa, essa Lei sofreu algumas alterações bastante significativas e que ao ser revisada novamente, trouxe imensos questionamentos sobre a chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E o que vem a ser a BNCC? Do que ela trata e quais os impactos que ela pode causar no sistema educacional que vigora hoje, principalmente no que se refere ao Ensino de Arte?

A BNCC é um instrumento de referência que especifica os conhecimentos que são indispensáveis aos estudantes da Educação Básica, independente da condição humana e social que esse estudante viva, e independente também do local onde ele estuda. O papel da BNCC é tornar o ensino igualitário, ou pelo menos reduzir ao máximo as desigualdades que permeiam o ensino da Educação Básica no país, estabelecendo assim as competências

fundamentais para cada etapa da educação, sendo obrigatório o seu cumprimento. Mas será que a BNCC propõe um ensino que abrace todas as linguagens que são realmente indispensáveis ao indivíduo em formação?

Após recuar em sua proposta de excluir novamente a obrigatoriedade das disciplinas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia e a inserção do Ensino Religioso, a BNCC propõe ao Ensino Público do país algumas práticas que já eram pensadas e realizadas em instituições privadas, buscando criar uma padronização nos currículos e conteúdo das escolas para que os estudantes tenham uma uniformidade e igualdade em seu desempenho, independente da sua posição social e do seu local de estudo.

Para o Ensino Médio, a proposta da BNCC é o aumento da carga horária e uma chamada Reforma do Ensino Médio, que consistiria no desdobramento do Ensino Médio em suas etapas, uma comum e uma flexível. A comum traria a obrigatoriedade dos estudantes de cursar todas as disciplinas, sem exceção. A flexível tornaria o ensino composto por itinerários formativos. O que seria esses itinerários? Qual a mudança que isso acarretaria para o currículo?

Segundo a BNCC (2017), a Lei nº 13.415/2017 alterou a LDB/96, com a intenção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um mais flexível, estabelecendo assim:

Art. 36º O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino (Lei nº 13.415, p. 3, 2017).

O foco da BNCC com os itinerários é que o estudante possa escolher a sua área de atuação profissional já no Ensino Médio e assim, escolha também as disciplinas que seriam interessantes para o seu currículo, excluindo as disciplinas de menor interesse por parte dos estudantes. Teoricamente nenhuma das disciplinas que hoje são obrigatórias em todos os currículos escolares seriam excluídas, mas, com a reforma, as disciplinas passariam a ser distribuídas por categorias.

Com essas alterações, as disciplinas do ciclo básico comum dos currículos escolares continuariam sendo obrigatórias para os estudantes na primeira fase do Ensino Médio, independente da área de atuação escolhida por ele no futuro.

Porém, passada essa primeira fase, as disciplinas seriam constituídas por áreas, podendo o estudante escolher a área de seu interesse, excluindo do seu currículo as demais, como diz a BNCC (2017):

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa (BNCC, p. 467, 2017).

A grande questão dessa reforma é que ela não exige obrigatoriedade das escolas em oferecer aos estudantes todas as áreas do conhecimento, podendo assim, haver uma influência por parte da instituição na escolha do estudante. O Estado dispõe de uma autonomia para as instituições, assegurando a liberdade de escolha das escolas em oferecer ou não todas as cinco áreas do conhecimento. Com isso, a intenção de diminuir as desigualdades no Ensino Básico toma um efeito contrário ao proposto.

Como um estudante de baixa renda vai ter a oportunidade de ingressar em uma escola que dispõe da área que ele deseja? A área do conhecimento que compõe as linguagens diversas, como Artes Visuais, Dança, Teatro e Música terão a mesma disponibilidade que a área de Exatas, por exemplo? A escola terá professores específicos de cada área em suas devidas atuações? Como esse tipo de ensino, trazido do *exterior*, pode ser menos excludente? São questões a serem pensadas e repensadas para uma efetiva melhoria no ensino, e não para que se crie um sistema educacional em retrocesso.

3. A implantação da Educação Integral no Estado de Pernambuco

A ideia e o desejo de uma escola integral que abarque a todos e que vislumbre uma educação em tempo integral para os indivíduos já vinha sendo pensada e discutida há tempos no Brasil. Saviani (1943) afirma:

(...) o estudo de autores libertários extraíndo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo concepção de Robin (SAVIANI, 2011, p. 182).

Esta ideia toma forma e se firma com o marco histórico do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. De acordo com Santos (2013), Anísio Teixeira (1900-1971) e Darcy Ribeiro (1922-1997), esse manifesto idealiza um Brasil onde houvesse educação e democracia. Teixeira, na década de 1950, idealizou as Escolas Parque na Bahia, e Ribeiro, na década de 1980, implementou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) no Rio de Janeiro. Mas não houve continuidade das políticas públicas em relação a essas iniciativas.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma em seu artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (LDB Nº 9.394/96, p. 12, 1996).

O Plano Nacional de Educação, de 2001, também seguia pelo mesmo viés, defendendo o tempo integral e a ampliação da jornada escolar.

A ampliação da jornada escolar para turno integral tem dado bons resultados. O atendimento em tempo integral, oportunizando orientação no cumprimento dos deveres escolares, prática de esportes, desenvolvimento de atividades artísticas e alimentação adequada, no mínimo em duas refeições, é um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem. O turno integral e as classes de aceleração são modalidades inovadoras na tentativa de solucionar a universalização do ensino e minimizar a repetência (PNE, p. 18, 2001).

Durante o governo de 2007, foram implantadas no Estado de Pernambuco um mapa estratégico que acompanhava mensalmente as ações que as Secretarias Estaduais de Segurança, Saúde e Educação desenvolviam. Esse acompanhamento era realizado através do Programa de Modernização da Gestão Pública.

O acompanhamento era feito por eixos estratégicos e para a Secretaria de Educação e Esportes foram escolhidos dez eixos para essa avaliação por parte da Secretaria Estadual de Planejamento e Gestão. A finalidade desse acompanhamento era avaliar o Programa de Educação Integral, que foi iniciado em 2008 pela Lei Complementar nº 125 e que tinha a finalidade de reestruturar o Ensino Médio.

O programa priorizava a melhoria da qualidade social da Educação, tendo também como meta a ampliação de matrículas no Ensino Médio Integral, criando assim as Escolas de Referência do Ensino Médio e as Escolas Técnicas Estaduais, exclusivas de Ensino Médio (DUTRA, 2014).

A partir disso, em 2010, foram criadas em Pernambuco 160 Escolas de Referência em Ensino Médio, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes dessa etapa de ensino, que oferecessem um ensino de qualidade e que tivesse um olhar para além da aprendizagem dos conteúdos (DUTRA, 2014).

3.1 A Formação Docente no Processo de Compreensão dos Alunos

A palavra docência tem suas raízes no latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, dar a entender. Arte também vem do latim, *Ars*, e quer dizer articular, ação de construir, juntar as partes. Nesse sentido, docência em Arte seria o ato de ensinar a articular, mostrar como construir, dar a entender como amarrar duas partes (OLIVEIRA, 2008). Essa é a base de nossas reflexões sobre a prática docente. Procurar encontrar maneiras para construirmos uma prática na qual sejamos capazes de articular ideias e pensamentos, de descobrir juntos como construir caminhos possíveis, compreender como amarrar conhecimentos específicos e pedagógicos de maneira a nos auxiliar na proposição de uma nova configuração de Ensino da Arte. A docência em Arte possui uma trajetória construída historicamente, atravessando diferentes períodos, momentos teóricos e contextos sociopolíticos diversos (OLIVERIA & PAZ, 2014).

É bom lembrar que, o Ensino de Arte não deveria ser oferecido de qualquer jeito. Ensinar Artes é bastante complexo e exige-se um mínimo de saber, pois, segundo Ana Mae Barbosa:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, p. 4, 1999).

Contudo, apesar dessa formação apreciada por Ana Mae Barbosa, no Brasil, ser professor (informal) era e ainda é bastante comum em praticamente todas as áreas. Não é necessário muito esforço para se observar esse fato, pois está explícito em diversos estabelecimentos formais de ensino, mesmo quando há um diploma legal, como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, N° 9393/96).

No campo formal, ensinar Arte significa articular três dimensões básicas: a criação, a apreciação e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade. Para articular essas três dimensões é fundamental a formação/graduação do professor, pois dessa forma é possível que seja oferecido aos alunos uma capacidade de pensar a Arte numa dimensão visual, estética, sonora, cinestésica e metafórica.

A Arte, como área de conhecimento, tem como objetivo principal levar o aluno a se apropriar dos saberes, vivências e modos de expressão da humanidade, que se mostra ao mundo através da cultura de vários povos com suas várias possibilidades de vida, assim como os conteúdos históricos, políticos e estéticos.

A Arte não se separa da vida, assim como tudo que ela engloba. A Arte é política, é estética e humanitária em suas relações e são as relações àquilo que perpassa toda nossa existência e nos afeta, tanto no que escolhemos quanto naquilo que nos é submetido.

Assim, esse conhecimento deve ser possibilitado pela escola enquanto espaço de construção, reorganização e sistematização de saber, com professores graduados que contribuam para que o aluno vivencie e conheça as diferentes manifestações e modos de viver do passado e presente, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino de Artes.

Nessa ação educacional considera-se que as pessoas, no caso, os alunos, estarão aprendendo arte à medida que forem capazes de perceber, agir efetivamente em arte e compreendê-la não apenas como objeto, mas como campo de sentido e âmbito perceptivo, sensível e cognitivo. Eles poderão perceber, imaginar, recordar, compreender, aprender, fazer conexões e formar ideias, hipóteses ou teorias pessoais sobre seus trabalhos artísticos e de outros, assim como sobre o meio em geral, pois situam a arte nas culturas em diversos tempos da história e situações sociais e sabem perceber, distinguir e argumentar sobre qualidades (PCN p. 50, 1998).

No ensino de Artes nos dias atuais, o professor deve favorecer aprendizagens, no sentido de que os alunos conheçam e vivenciem as práticas culturais da sociedade em que vivem. Para tanto, é importante que os procedimentos metodológicos das aulas possuam embasamento científico (analisar), o fazer (expressar), e o contexto (conhecer a história e origem dos objetos ou situações que os alunos estão inseridos na sociedade).

Nesta seara da formação do professor, Paulo Freire é sábio quando fala:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis... Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo (Freire, p. 13 e 14, 1996).

A respeito do método:

A metodologia educativa na área artística inclui escolhas profissionais do professor quanto aos assuntos em arte, contextualizados e a serem trabalhados com os alunos nos cursos. Referem-se também à determinação de métodos educativos, ou seja, de trajetórias pedagógicas (com procedimentos técnicos e proposição de atividades) (FERRAZ e FUSARI, 2001, p. 98).

Como conhecer o processo ensino-aprendizagem se o professor não conhece o outro enquanto sujeito biopsicossocial? O ser humano não é uma máquina na qual se deposita conhecimentos e, posteriormente, e a qualquer momento, se retira ou coloca-se mais informações. As pessoas são humanas, são sujeitos de direitos e deveres, carregados de um processo histórico que é dialético com o ambiente social e natural.

Para que haja qualquer tipo de transferência e compartilhamento de informações e conhecimentos, é necessário que exista primeiramente um caminho que nos direcione enquanto profissionais, enquanto docentes aptos para direcionar

uma troca de experiências e não apenas depositar informações que achamos necessárias.

Mas pensando nesta infinidade de possibilidades, como um professor pode transmitir informações e possibilitar uma troca de conhecimentos e de experiências com os alunos, se ele não tem a formação básica que permita abrir caminhos para que esse processo aconteça?

Como educação informal, seria naturalmente possível que esses caminhos se encontrem, mas pensando numa educação formalizada, o professor necessita de uma base bem estruturada para que seja formador de opinião e que ele consiga direcionar uma troca de saberes com qualidade e direcionamento. Para se ter a leitura da realidade e contextualizar com os alunos, somente o professor formado e bem capacitado para ensinar.

4. O Ensino de Arte nas EREMs

A Arte ocupa desde os tempos mais primórdios um espaço na vida da sociedade, como pode-se observar, por exemplo, nos livros de história das pinturas rupestres nas cavernas de mais diversos locais do mundo. A Arte, enquanto área de conhecimento, propicia a formação de cidadãos conscientes e críticos de uma realidade complexa e muitas vezes contraditória.

De acordo com Ferraz e Fusari (1993), fundamental, portanto, é entender que a Arte se constitui de modos específicos de manifestação da atividade criativa dos seres humanos ao interagirem com o mundo em que vivem, ao se conhecerem e ao conhecê-lo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes (PCN/1997), a Arte, como objeto do saber, se caracteriza por um tipo particular de conhecimento que foi construído pelo ser humano a partir de perguntas que sempre se fez sobre o seu lugar no mundo.

Os PCNs definem a necessidade do ser humano de considerar a Arte um objeto do conhecimento.

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. O ser humano tem procurado distinguir e verificar os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida (PCN, p. 30, 1998).

A Educação é uma ferramenta do ser humano, utilizada em sentido *latu sensu* para milímodas possibilidades em busca do bem comum e emancipação da pessoa humana. Nos Estados-Nação modernos, a Educação passou a ser um direito fundamental, que em nossa Carta Magna de 1988, está plasmado no artigo 6º, sendo uma parte das variáveis para a sobrevivência do sujeito.

Por sua vez, a Educação está num patamar que concerne à existência digna do sujeito, pois a Declaração Universal dos Direitos Humanos no Art. 26, cita como um direito de todo ser humano, além de ser uma forma de manutenção da paz.

A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (UNESCO, art. 26, 2006).

Apesar da forte influência dos direitos humanos, um acordo das Nações Unidas de 1948 e da nossa Constituição Cidadã de 1988, destaca a importância das Artes para o progresso do sujeito; o ensino das Artes nas escolas brasileiras, data vênua, foi um *fórceps*, pois antes de termos no nosso País as conhecidas e expandidas interiorizadas² universidades, o ensino das Artes que conhecemos nos dias atuais era rudimentar e não formal. De acordo com Barbosa (1989), havia Escolinhas de Artes, apenas 32 espalhadas pelo País, mas de forma particular. Essa pouca representação não era nem de longe o ideal para as dimensões do Brasil, além de contrariar o parágrafo retrotranscrito sobre a Educação como sendo um direito social, uma vez que não era para todos.

De acordo com Azevedo (2000), citado por Silva *et al* (2016), a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi fundada, no Rio de Janeiro, em 1948, pelos artistas plásticos Augusto Rodrigues (1913-1993), Margaret Spencer (1882-1966) e Lúcia Valentim (1921). A EAB foi o início do que seria mais tarde denominado Movimento Escolinhas de Arte (MEA), formado por um conjunto de 140 escolinhas espalhadas ao longo do território nacional.

Mesmo estando no século XXI, ainda encontramos práticas pedagógicas que parecem não ficar distantes daquelas do final dos anos 1940, quando as EABs foram criadas. Esse fator é quase que uma *certeza matemática* no Brasil inteiro, pois segundo Saldaña (2017), apenas 26% dos graduados em Artes atuam com esse componente, o que nos leva a dedução de que mesmo havendo aulas do componente curricular Arte, há uma grande possibilidade de que o trato pedagógico do conhecimento da área não seja de fato efetivo e significativo para com os alunos em função da formação do docente não ser da área de Arte propriamente dita.

² O governo federal, desde 2004, tem se preocupado em expandir e interiorizar as universidades públicas federais. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. (2014). A democratização e expansão da educação superior no país: 2003 - 2014. (Balanço Social 2003 - 2014). Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-socialsesu-2003-2014&Itemid=30192

Por outro lado, entre os anos de 2004 e 2012, houve um aumento de 1500% (mil e quinhentos por cento) nos cursos de licenciatura em Artes no Brasil (ALVARENGA, 2014). Contudo, esses docentes parecem não estar sendo efetivados nas escolas, sobretudo nas que são chamadas de Referência do Ensino Médio (EREM).

A partir de 2008, as EREMs passaram a ser *sui generis* em comparação à outras escolas estaduais, pois havia peculiaridades em relação à duração do tempo escolar, carga horária, salários, processo de ingresso do professor no quadro docente, entre outros. Enfim, essas escolas passaram a ser modelos de ensino, chamadas *referência*.

De acordo com o panorama acima, existe um paradoxo entre o que vem a ser uma EREM na realidade concreta (qualidade duvidosa) no que concerne, mais especificamente, o ensino do componente curricular Arte e a crescente abertura de cursos de Artes no Brasil. De um lado, as chamadas *referência/modelo* de ensino, e do outro, a grande quantidade de cursos em nível superior de Arte no Brasil.

4.1. O Conteúdo de Arte no Ensino Médio das Escolas de Referência do Recife

A importância da Arte nas escolas como componente indispensável na formação do indivíduo, precisa ter um olhar por parte dos gestores e educadores para além da simples obrigação curricular, regulamentado em lei. Necessita, mais do que tudo, de uma visão conceituada e que entenda a Arte como parte integrante de um currículo bem elaborado e que alcance as diversidades dentro de uma sala de aula.

Haverá um retrocesso numa escola que possua o componente curricular, que tenha professores formados, envolvidos e capacitados com a área, com uma excelente estrutura física, mas que não possua um currículo que seja abrangente e que de acordo com as necessidades e desdobramentos no meio em que está inserido.

Dentro de uma escola privada, o professor possui uma maior liberdade quanto a elaboração do seu planejamento, que esteja de acordo com o currículo implantado pela escola. Mas, e quanto às escolas públicas? Será que essa liberdade também existe? Ou o professor e toda a direção que compõe a escola devem seguir um currículo e planejamento já estabelecidos pelas Secretarias? Qual o impacto que isso pode causar no ensino e aprendizagem dos estudantes?

O Ensino de Arte se relaciona diretamente com as diversas experiências que os estudantes vivem durante sua caminhada escolar e o currículo deve abranger não só as vivências dos estudantes, mas também seus desdobramentos quanto à expressão cognitiva, sensível, crítica e estética do indivíduo. A Arte não se separa da vida e o currículo vivenciado na sala de aula deve ter um direcionamento que aponte pra essas perspectivas do olhar crítico, como aborda os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013).

As especificidades do Ensino Fundamental é bastante diferente quando comparada ao Ensino Médio. As abordagens precisam de um viés diferente, que seja adequado quanto ao pensamento da Arte e em como ela pode ser pensada. Nos Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio (2013), é afirmado:

A especificidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental traz a dimensão de que pensar o ensino e a aprendizagem de Arte nos Parâmetros Curriculares implica pensar a Arte como construção, conhecimento e expressão: construção, por ser um processo de diálogo permanente entre múltiplos entes – criança, cultura, sociedade; conhecimento, devido ao fato de que o ensino e a aprendizagem de Arte se dá em um campo de conhecimento estabelecido com referenciais e características próprios; e expressão, por ser a área de ensino que, de forma mais direta, possibilita o desenvolvimento da capacidade da criança de estabelecer novas formas de interlocução com o mundo (Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio, p. 23, 2013).

Especificamente sobre o Ensino Médio, continua a afirmação dos Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio (2013) sobre os conteúdos de Arte nas escolas:

O currículo da disciplina Arte relaciona-se diretamente com a vivência dos educandos. Por ser contemporânea em sua ação, privilegia o aprendizado diário como fonte para o raciocínio específico de cada uma de suas áreas de expressão e seus desdobramentos (Parâmetros Curriculares de Arte – Ensino Fundamental e Médio, p. 28, 2013).

Com isso, para que as escolas públicas tenham um currículo e conteúdos iguais em todas as escolas, independente do meio em que ela esteja inserida e da forma como os estudantes compreendem esse ensino, as Secretarias de Educação e Esportes do Estado definiram, com base nos Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, os conteúdos de Arte que devem ser abordados bimestralmente nas escolas, de acordo com seus eixos, expectativas de aprendizagem e série, como mostram as tabelas em anexo.

A grande dúvida que me permeia é se esses conteúdos abordam de fato a realidade das salas de aula das escolas do Estado e em que esses conteúdos prontos, moldados em tabelas, afetam a aprendizagem dos estudantes dessas escolas. Além do fato preocupante quanto aos professores, que muitas vezes, como vimos no decorrer da presente pesquisa, não são lotados em suas devidas áreas do conhecimento e se deparam com conteúdo prontos e obrigatórios para o Ensino Médio.

Como esses professores abordam e se abordam de fato esse conteúdo dentro das escolas e como isso é feito para que os estudantes tenham a maior abrangência desse conteúdo dentro dos seus próprios desdobramentos no decorrer da vida acadêmica?

Nesse panorama, a presente pesquisa se propõe a buscar respostas em como se dá esse processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Arte em algumas Escolas de Referência do Ensino Médio da cidade do Recife. Mais ainda, para aprofundar a nossa discussão, faremos um pesquisa de campo, com entrevistas estruturadas para os docentes dos componentes curriculares de Arte em 6 EREMs da rede Estadual para saber se há de fato, como rege as leis, o ensino de Artes no Ensino Médio e se o (a) professor (a) tem formação na área.

A pesquisa se baseará nas Escolas de Ensino Integral a seguir:

1. EREM Santos Dumont, em Boa Viagem, Recife;
2. EREM Olinto Victor, na Várzea, Recife;
3. EREM Trajano Chacon, no Cordeiro, Recife;
4. EREM Professor Antônio Carneiro Leão, em Camaragibe.

5. Resultados

De posse dos resultados das entrevistas e após as orientações do professor da presente pesquisa, nos deslocamos em direção à escola EREM 1. Ao chegar à instituição, fui recebida pelo porteiro, que não estava ciente de quem eu era e o motivo de estar ali, mas, me direcionou à secretaria da escola e pediu que lá eu me informasse sobre onde estava a professora de Arte.

Chegando na secretaria, perguntei aos funcionários onde estava a professora de Arte, que já estava me aguardando (pois havia ligado antes de ir) e eles também não souberam me informar, pedindo que eu a procurasse dentro das salas de aula. Olhei pela porta, que estava quebrada ao meio e vi que a professora estava ministrando aula. Ao me ver, ela me convidou para entrar na sala, me apresentou a turma e colocou uma cadeira em sua mesa, ao lado dela, onde teríamos a nossa conversa.

Por ter um tempo reduzido na escola, devido a problemas pessoais da professora, ela não teria nenhum outro momento disponível para me atender, então achou melhor me receber em sua aula, para que assim, eu pudesse participar também do momento da aula junto com ela e os alunos, fazendo as observações que eu achasse pertinente para o momento.

Primeiramente, agradei a sua disponibilidade para me receber e me apresentei, assim como a minha pesquisa e os objetivos de estar ali naquele momento. A professora leu brevemente a pesquisa e me deixou muito à vontade para conversar e tirar as minhas dúvidas. Porém, maior que toda a sua vontade de contribuir, era o barulho que os alunos estavam fazendo durante a atividade que ela tinha passado.

A professora, que se dividia entre me atender, tirar a dúvida dos alunos e tentar diminuir o barulho que estavam fazendo, mostrava-se, ainda assim, muito interessada com o conteúdo da pesquisa e na sua relevância para o contexto escolar.

Seguem abaixo as respostas concedidas pela Professora A:

Pergunta 1: Na referida escola, é obrigatório em seu currículo, para o Ensino Médio, a disciplina de Arte? *“Sim, e também entra nas disciplinas para reprovação”.*

Pergunta 2: Todas as séries do Ensino Médio possuem a disciplina? *“Sim. O 3º ano esse ano ainda é regular e não têm, mas no próximo ano será inserida”.*

Pergunta 3: O professor(a) responsável pela disciplina tem formação específica na área de Artes? Se não, qual a formação do professor(a) e por que ministra a disciplina? *“Pedagogia e cursando especialização em Arte e Educação. Disciplina permitida pela secretaria”.*

Pergunta 4: O professor(a) sente dificuldade em ministrar a disciplina nas séries do Ensino Médio nesta instituição? Comente. *“Sim, como em qualquer escola pública muitas vezes não temos recursos (espaço adequado, material necessário como tinta, pincéis, telas, papel...)”.*

Pergunta 5: A escola possui uma estrutura adequada para as aulas de Arte (teórica e prática)? A escola possui materiais suficientes e adequados para as aulas? *“Não. Não”.*

Pergunta 6: O professor(a) considera os conteúdos que estão propostos no site da Secretaria de Educação, em “CONTEÚDOS DE ARTE POR BIMESTRE PARA O ENSINO MÉDIO COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO”? Ou segue o seu próprio cronograma? *“Um pouco de cada”.*

Pergunta 7: O professor(a) considera importante seguir os conteúdos obrigatórios do currículo? Acha que são suficientes ou que precisaria de uma reforma nos currículos escolares para melhoria da formação dos estudantes? Comente. *“Se faz necessário uma melhoria, pois temos que levar em conta o cotidiano do aluno”.*

Pergunta 8: Os alunos demonstram gostar e interagir nas aulas de Arte ou participam apenas por ela ser obrigatória? *“Interagem na medida do possível, em outros momentos é mais por obrigação”.*

Pergunta 9: O professor(a) tem considerações a fazer para melhoria do currículo e do ensino de Arte nas escolas? “O espaço adequado, materiais necessários que são básicos”.

Após a professora responder as perguntas da entrevista, ela conversou muito sobre o descaso que a disciplina sofre nas escolas por onde ela leciona. O problema não se concentrava apenas na EREM 1, mas, existiam algumas outras EREMs que o investimento era muito maior, tanto em questões de estrutura física como de corpo docente, como por exemplo, a EREM Porto Digital e a EREM Ginásio Pernambucano.

A professora compreende e abraça o seu importante papel na escola de ser a responsável pela disciplina de Arte e que apesar da sua formação não ser na área, ela gosta e está fazendo no momento uma especialização em Arte Educação, porque entende que a disciplina não é menos importante que as outras, e que se ela está responsável, mesmo que seja por uma questão de carga horária, ela precisa se aprofundar e entender sobre os conteúdos que ela precisa ensinar para os alunos.

A EREM 1 é muito deficitária em questões de estrutura na sala de aula. A sala é muito quente, com uma média de vinte alunos, sem um espaço adequado para as aulas práticas. Enquanto conversávamos, os alunos estavam fazendo uma releitura de uma imagem impressa pela professora e que estava colada no quadro. Os alunos além de não ter material adequado para fazer o desenho, não tinham espaço suficiente, o que deixava ainda mais complicada a execução da atividade e da aula da professora.

Ministrar aula de Arte numa situação rotineira como essa se torna um desafio para a professora. Lidar com tantas dificuldades dentro de uma área que até então é desconhecida por ela é cada vez mais difícil, mas ela acredita que a boa vontade e o interesse em se especializar, tornam seus desafios um pouco mais leves no fim de um ano letivo nessas condições.

Minha visita a EREM 1 se encerrou, com uma importante avaliação da própria professora sobre o seu trabalho, sobre o Ensino de Arte, sobre um olhar mais voltado para o aprendizado dos alunos voltados inteiramente para o ensino de

Arte como uma disciplina tão valorizada quanto as demais, para uma autocrítica em relação ao que vem sendo feito dentro da sala de aula com o que lhe é oferecido por parte do Estado, e o que mais pode ser feito para uma melhoria do sistema educacional dentro do ensino de Arte.

Após a pesquisa se encerrar na EREM 1, fomos para outra instituição seguindo nosso planejamento de coleta de dados e fomos para a EREM 2. Ao chegar na escola, fui recebida pela porteira, que pediu minha identificação e perguntou o que eu queria fazer na escola. Expliquei o motivo da visita e pedi para falar com a gestora, no qual já tinha falado com ela pelo telefone informando que iria à escola.

A porteira me apresentou a secretária, e ela pediu que esperássemos no pátio, pois ela iria procurar o professor responsável pela disciplina. Ela demonstrou não estar muito à vontade com minha presença, pois ela tinha a ideia de que iríamos fazer uma espécie de investigação na escola. Ela me deixou esperando no pátio um tempo, até que uma professora da escola que nos conhecia da Universidade nos viu e nos levou para a sala dos professores e nos apresentou ao professor de Arte.

O primeiro contato com o professor B foi um pouco difícil, pois ele estava um pouco resistente em conversar e responder a entrevista. Pediu que deixássemos com ele as perguntas anotadas e depois voltasse apenas para recolher, mas insistimos na conversa/entrevista como método principal da nossa pesquisa. Durante a resistência do professor B, outros professores de outras disciplinas foram adentrando na sala e dentre esses outros professores, entrou uma segunda professora de Artes, a professora C.

No primeiro contato com a professora C, ela nos demonstrou estar bastante interessada na pesquisa e perguntamos se ela aceitaria participar da conversa já que também era responsável pela disciplina de Arte na escola. Mas, antes de aceitar, a professora C foi até a gestora da escola para perguntar se ela estava autorizada a responder as nossas perguntas. A gestora negou, pois disse que a pesquisa era direcionada apenas a professores formados na área de Artes, e que não era o caso da professora C. Mas, ela estava tão interessada e empenhada em contribuir, que ela disse para a gestora que queria participar mesmo assim.

A professora C estava muito interessada e disposta a conversar, mas estava em horário de aula, então foi na sua sala, passou uma atividade e voltou para que pudéssemos conversar. Enquanto isso, o professor B aproveitou a chegada da professora C e foi para sua aula sem uma conversa como tínhamos planejado.

A professora C, com toda a sua boa vontade, sentou conosco na sala dos professores e começou a conversar sobre como funcionava as aulas de Artes na escola. E para nossa surpresa, descobrimos que a escola tem sete professores de Arte, e não apenas um. A única professora que era formada na área, e que tinha um excelente trabalho com os alunos, tinha sido transferida para outra escola há muitos anos.

Como a escola não substituiu a professora por outra também formada na área, os demais professores, de todas as áreas, ficaram responsáveis pela disciplina. Cada turma do ensino médio possui um professor de Arte, que são os professores de história, português, matemática, sociologia, filosofia, entre outras. De acordo com a professora C, os alunos ficam sem identidade, assim como a disciplina. Todas as disciplinas têm um professor da área como responsável, menos a disciplina de Artes. Todos são responsáveis e ao mesmo tempo, nenhum deles tem a formação e o domínio necessário para ministrar a disciplina, disse a professora C.

A professora C era uma das responsáveis pela disciplina de Arte e fazia isso por uma questão de complemento de carga horária e por respeito aos alunos. Os professores tinham que ministrar vinte e seis horas e eles estavam ministrando apenas vinte e quatro, por falta de carga horária disponível na escola. Então, para que os professores consigam alcançar as vinte e seis horas, eles ministram as aulas de Arte, já que não tem um professor da área responsável. Então, o sistema da escola funciona dessa forma, quem não atinge sua carga horária por falta de horas da escola, ficam responsáveis pela disciplina de Arte.

Depois dessas informações preliminares que a professora C nos disponibilizou, começamos a fazer as perguntas:

Pergunta 1: Na referida escola, é obrigatório em seu currículo, para o Ensino Médio, a disciplina de Arte? *“Sim, é obrigatório. A disciplina foi diluída entre os professores da escola para complementação de carga horária”.*

Pergunta 2: Todas as séries do Ensino Médio possuem a disciplina? *“Sim, mas funciona como complementação de carga horária”.*

Pergunta 3: O professor(a) responsável pela disciplina tem formação específica na área de Artes? Se não, qual a formação do professor(a) e por que ministra a disciplina? *“A escola possui sete professores responsáveis pela disciplina. A professora C possui graduação/formação em matemática, pedagogia e letras”.*

Pergunta 4: O professor(a) sente dificuldade em ministrar a disciplina nas séries do Ensino Médio nesta instituição? Comente. *“Sim, como artes é diluída, os alunos não têm uma referência de professor, pois eles têm vários e de outras formações”.*

Pergunta 5: A escola possui uma estrutura adequada para as aulas de Arte (teórica e prática)? A escola possui materiais suficientes e adequados para as aulas? *“O único material que a escola possui é o livro de artes e materiais mínimos. A estrutura não é adequada, a sala de aula é uma sala normal, sem nada que se refira a artes”.*

Pergunta 6: O professor(a) considera os conteúdos que estão propostos no site da Secretaria de Educação, em “CONTEÚDOS DE ARTE POR BIMESTRE PARA O ENSINO MÉDIO COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO”? Ou segue o seu próprio cronograma? *“Eu misturo. Eu observo o que está posto no site, observo a realidade dos alunos, o que é interessante para eles e o que seria possível oferecer e assim faz o seu cronograma. Eu adequo de acordo com a vivência e os materiais disponíveis”.*

Pergunta 7: O professor(a) considera importante seguir os conteúdos obrigatórios do currículo? Acha que são suficientes ou que precisaria de uma reforma nos currículos escolares para melhoria da formação dos estudantes? Comente. *“É preciso haver uma adequação, pois os conteúdos*

são muito truncados. A escola não oferta um espaço para que se ministrem os conteúdos obrigatórios, então precisa de uma adequação dos conteúdos reais e ideais”.

Pergunta 8: Os alunos demonstram gostar e interagir nas aulas de Arte ou participam apenas por ela ser obrigatória? *“Participam apenas por ser obrigatória. Se não há uma avaliação, os alunos não participam e não interagem”.*

Pergunta 9: O professor(a) tem considerações a fazer para melhoria do currículo e do ensino de Arte nas escolas? *“Várias. A maneira que os estudantes de Arte da Universidade aprendem é muito distante da realidade. Deveria existir uma parceria e que os alunos participassem da escola durante toda a graduação. Precisa existir mais investimento para a educação para que o aluno tenha uma base desde a educação infantil”.*

Diante dessas respostas, a professora C nos apresentou diversos questionamentos em relação à parceria da Universidade com as escolas públicas em geral. Ela questionou o fato de que muitos graduandos chegam na escola para estagiar, quando se deparam com a realidade, não voltam mais e muitos nem conseguem concluir o estágio. Ou, muitos quando se formam não querem trabalhar nas escolas, procuram sempre uma outra área ou outro campo de trabalho e que isso enfraquece a quantidade de professores de Artes em atuação no Estado e o reflexo chega nas salas de aula.

Muitas escolas hoje, como por exemplo a EREM 2, se utiliza de professores de diversas áreas para ministrar a disciplina de Artes porque além do Estado não oferecer concursos na área, os poucos que estão atuando, não gostam e não se identificam com o trabalho dentro da sala de aula. Hoje, os professores fogem das escolas e buscam novas formas e novos ambientes de trabalhar a Arte. E se esses fatores continuarem, o que vai ser da educação e da arte-educação?

No meio dos questionamentos da professora C, fomos interrompidos pelo professor B, que voltava da sua aula e pra nossa grata surpresa, sentou-se a mesa para participar da conversa, mesmo que fazendo outra atividade em suas cadernetas nesse mesmo tempo.

As respostas do professor B a nossa entrevista foram:

Pergunta 1: Na referida escola, é obrigatório em seu currículo, para o Ensino Médio, a disciplina de Arte?

“Sim, cabe destacar que em toda Rede de Ensino Médio da Secretaria de Educação há obrigatoriedade do ensino de Arte”.

Pergunta 2: Todas as séries do Ensino Médio possuem a disciplina?

“Sim”.

Pergunta 3: O professor(a) responsável pela disciplina tem formação específica na área de Artes? Se não, qual a formação do professor(a) e por que ministra a disciplina? *“Não. Formação em História e especialização em História das Artes e Religiões (UFRPE). Necessidade de complemento de carga horária”.*

Pergunta 4: O professor(a) sente dificuldade em ministrar a disciplina nas séries do Ensino Médio nesta instituição? Comente. *“Sim. Devido a falta de recursos, a exemplificar, laboratório, sala específica para arte”.*

Pergunta 5: A escola possui uma estrutura adequada para as aulas de Arte (teórica e prática)? A escola possui materiais suficientes e adequados para as aulas? *“Não, mas cabe destacar em caso de oficinas, feiras ou eventos na estrutura da unidade escolar, o professor recebe apoio de materiais”.*

Pergunta 6: O professor(a) considera os conteúdos que estão propostos no site da Secretaria de Educação, em “CONTEÚDOS DE ARTE POR BIMESTRE PARA O ENSINO MÉDIO COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO”? Ou segue o seu próprio cronograma? *“Sigo as orientações do plano de ensino sugerido pelo Programa Integral e Secretaria de Educação”.*

Pergunta 7: O professor(a) considera importante seguir os conteúdos obrigatórios do currículo? Acha que são suficientes ou que precisaria de uma reforma nos currículos escolares para melhoria da formação dos estudantes? Comente. *“O currículo da disciplina Arte deve passar por reformas para que possa contemplar muitas habilidades e competências da matéria”.*

Pergunta 8: Os alunos demonstram gostar e interagir nas aulas de Arte ou participam apenas por ela ser obrigatória? *“A interação ocorre nas aulas práticas nas atividades de desafios criativos. Nas aulas teóricas os educandos participam porque são obrigados”.*

Pergunta 9: O professor(a) tem considerações a fazer para melhoria do currículo e do ensino de Arte nas escolas? *“Tendo em vista que o Ensino da Arte deve desenvolver nos alunos um olhar diferenciado, sensível e crítico. Cabe destacar que o ensino da arte deve proporcionar a construção de conhecimento através da diversificação de linguagens e meios para a construção de conhecimento através da expressão e comunicação. Ressalto a necessidade de aumentar a carga horária, tendo em vista, que 01 hora aula por semana é insuficiente para alcançar os objetivos e competências a serem alcançadas pela disciplina”.*

A maneira como os professores dessa escola se relaciona com a disciplina é muito próxima; suas angústias e os direcionamentos que procuram, as dificuldades e os anseios por uma educação melhor e mais abrangente, é compartilhado entre eles.

Seguimos nesse caminho e, em busca de respostas que pudessem clarear as nossas dúvidas e questionamentos que, aos poucos aumentavam de acordo com o que encontramos nessas escolas, que são chamadas de referência na educação de Pernambuco.

Partimos para outra EREM, com expectativas de melhorias e com receio do enfrentamento que teríamos na próxima escola. Chegamos à EREM 3, e esperávamos uma escola no mesmo nível, com a verdadeira referência que tanto buscamos ao longo dessa pesquisa.

Adentramos na EREM, esperamos na secretaria e quando ouvimos tocar o sinal que indicava a hora do intervalo, a secretária nos chamou para o corredor para esperar a professora passar e assim perguntar se ela aceitaria nos atender. E foi o que fizemos. Quando a professora D aproximou-se, nos apresentamos a ela e explicamos o motivo da nossa visita, perguntando se ela aceitaria responder nossa entrevista e conversar conosco para explicar como funcionava a sua disciplina naquela escola.

Antes de me dizer se responderia a entrevista, a professora D contou um pouco de como trabalha Artes na escola. Ela afirmou que trabalha a Arte voltada para o vestibular, já que a escola é de Ensino Médio e o foco é esse. Trabalha os conteúdos específicos para o Enem, porque sempre tem questões sobre Arte, principalmente sobre a História da Arte. Perguntamos se ela trabalhava também atividades práticas dentro desses conteúdos, e ela disse que sim, trabalhava, mas dentro do limite que a estrutura da sala de aula permitia.

A professora D nos disse também que a sala de aula não tinha nenhuma estrutura para atividades práticas, e que é muito difícil fazer qualquer atividade com os alunos, e que tinha que se moldar e adaptar seu planejamento de acordo com os percalços encontrados no seu longo caminho dentro das salas de aula, já que é formada há muito tempo em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco.

Ela nos relatou em um breve resumo sua trajetória como professora de Artes. Formada nos anos 1980 em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco, sem recursos tecnológicos na época, tinha que fazer os seus planejamentos anuais restritos aos poucos livros de Arte que tinha disponíveis em bibliotecas, já que não tinha condições financeiras para comprá-los. E, dentro das dificuldades que a sala de aula apresentou para ela, nesses anos de caminhada, ela foi se adaptando e se moldando de acordo com o que era proposto e com o que ela tinha disponível para trabalhar.

A professora, muito emocionada em lembrar o início da sua profissão, com todos os desafios e dificuldades que enfrentou, se sente feliz em sair da sala de aula e ouvir a gratidão do seu aluno pelas suas aulas de Arte que traziam os conteúdos que estavam na prova do Enem deste ano. E para ela, a gratidão do aluno, mesmo que ela tenha a consciência de que uma aula voltada apenas para o vestibular seja muito pouco diante do que ela pode fazer para eles, renova sua esperança de que ela está no lugar certo e de que a Arte é o seu caminho.

E, fez questão de ressaltar, que as instituições precisam enxergar que nem todo mundo está preparado para ensinar Arte. O ensino da Arte não é algo que qualquer pessoa pode lecionar e que enquanto as pessoas tiverem o pensamento

de que Arte não precisa de um professor porque qualquer um pode ensinar, nada vai mudar. Tudo irá continuar como está.

Finalizando nossa breve conversa, o tempo já estava avançado e ela precisava voltar para a sala de aula, já que o intervalo já tinha se encerrado, ela pediu para não participar da entrevista por questões pessoais. Apesar de não participar da entrevista, ela conversou bastante conosco, como dito acima, e nos esclareceu questões que foram de grande valia para o resultado da nossa pesquisa e complementação das informações necessárias.

Após esse momento de conversa com a professora D na EREM C, fomos para a última escola da nossa pesquisa. Fomos para o EREM D e chegando nela, fomos surpreendidos pelo fato de a gestão permitir nosso acesso de forma mais rápida e tranquila, um pouco diferente das outras que encontramos certa resistência, o que já estávamos esperando nesse processo de entrevistas. A gestão deixou a critério do professor, que estava no fim de uma aula para nos atender.

O professor E nos ouviu e compreendeu o motivo da nossa visita à escola, mas se demonstrou um pouco desconfortável para realizar a entrevista naquele momento. Informou que estava com pouco tempo e que teríamos que ser rápidos nas perguntas, devido ao horário. E assim fizemos. O professor nos acolheu em sua sala de aula, que era reservada apenas para as aulas dele e começamos nossa entrevista.

Pergunta 1: Na referida escola, é obrigatório em seu currículo, para o Ensino Médio, a disciplina de Arte? “Sim”.

Pergunta 2: Todas as séries do Ensino Médio possuem a disciplina? “Sim”.

Pergunta 3: O professor(a) responsável pela disciplina tem formação específica na área de Artes? Se não, qual a formação do professor(a) e por que ministra a disciplina? “Não. Letras (Licenciatura em português e inglês). Leciono porque paguei várias cadeiras relacionadas a Artes, como Cultura Brasileira e várias outras de Literatura.

Pergunta 4: O professor(a) sente dificuldade em ministrar a disciplina nas séries do Ensino Médio nesta instituição? Comente. *“Não, apesar de não ser profissional da área”.*

Pergunta 5: A escola possui uma estrutura adequada para as aulas de Arte (teórica e prática)? A escola possui materiais suficientes e adequados para as aulas? *“Área apropriada não, mas temos, na medida do possível, os materiais que preciso, especialmente para desenho e pintura”.*

Pergunta 6: O professor(a) considera os conteúdos que estão propostos no site da Secretaria de Educação, em “CONTEÚDOS DE ARTE POR BIMESTRE PARA O ENSINO MÉDIO COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO”? Ou segue o seu próprio cronograma? *“Sim, mas faço algumas adaptações”.*

Pergunta 7: O professor(a) considera importante seguir os conteúdos obrigatórios do currículo? Acha que são suficientes ou que precisaria de uma reforma nos currículos escolares para melhoria da formação dos estudantes? Comente. *“Acho. Mas, como disse na pergunta anterior, faço as devidas adaptações para atender as necessidades do ENEM”.*

Pergunta 8: Os alunos demonstram gostar e interagir nas aulas de Arte ou participam apenas por ela ser obrigatória? *“Gostam, com certeza. E mais, eles fazem atividades extraclasse para os nossos projetos ligados à disciplina como: o festival de cultura inglesa, o literarte, o halloween e a consciência negra”.*

Pergunta 9: O professor(a) tem considerações a fazer para melhoria do currículo e do ensino de Arte nas escolas? *“Sim. Acho que o currículo poderia explorar mais os eixos temáticos e ter uma maior preparação para o ENEM”.*

O professor E foi muito direto em sua entrevista, preferiu não comentar mais sobre suas respostas devido ao tema da pesquisa. Ele teve uma ideia de que nossa pesquisa seria uma forma de investigar o que se passava nas EREMs e o fato de não ser professor da disciplina também o limitou um pouco nas respostas, principalmente quando perguntamos sobre os conteúdos ministrados na disciplina.

Por fim, finalizamos nossa entrevista perguntando sobre os eventos que aconteciam na escola e qual a relação que os alunos tinham com esses eventos dentro da disciplina, já que o professor relatou na entrevista que eles participavam dos eventos como atividade extraclasse. O professor disse que os alunos ficavam responsáveis pela decoração do evento, que ele contava como uma das notas da disciplina de Artes da unidade e participavam também com danças e peças teatrais, e que a disciplina de Artes era voltada para o ENEM e também se utilizava dos eventos do calendário escolar para fazer atividades práticas com os alunos.

5.1 Análise das Estruturas das Respostas dos Professores

Em relação à importância da disciplina, observamos que é notória que a mesma possui um fundamento no currículo escolar, assim como para a vida do aluno, como por exemplo, quando a Professora A nos diz que a [...] “disciplina é tão importante que chega até a reprovar”. Como se a reprovação a tornasse tão importante como qualquer outra disciplina da grade curricular. É como se para o aluno, ela também é tão importante quanto a matemática, geografia ou português, pois também há a não aprovação, caso não se alcance uma média anual.

Por sua vez, a Professora C nos disse que para que os alunos não fiquem sem aula, já que a professora de Artes tinha sido transferida para outra escola, a carga horária ficou diluída para os demais professores, de modo que os alunos não ficassem sem o conteúdo, garantindo assim, a importância da disciplina. Contudo, a real importância parece não ser essa, mas sim, o fato de que eles (professores) devem alcançar uma determinada carga horária e pelo fato de sobrar essas horas, se faz necessário que os professores as complementem com a disciplina Arte.

Para a nossa surpresa, apesar do componente Arte ser obrigatório no ensino na rede estadual, na escola A, possui a disciplina até o segundo ano do ensino médio (pelo fato do 3º ano ser mais voltado para o ENEM e com isso é focado em algumas disciplinas específicas).

No que concerne à área de formação, os professores que participaram da presente pesquisa são graduados em Artes Plásticas, Pedagogia, História, Português, Geografia, Matemática, Filosofia, Sociologia, entre outras graduações. Aqui, vemos que já há um malgrado do Estado para com este componente. Apesar disso, observa-se um esforço altruísta por parte dos professores para que consigam ministrar a disciplina de forma significativa para os alunos e que a mesma fique com relevância, pois tentam inserir conteúdos que tenham transversalidade.

A esse respeito da formação do professor, nos remete aos anos 1940, quando houve a criação das escolinhas de artes, quando o processo de educação era apenas por transmissão. Hoje, passados quase 70 anos, não se visualiza uma política efetiva, mesmo com a entrada em vigor da LDB 9394/96, pois mesmo com a sua eficiência, não há eficácia, como foi encontrado na presente pesquisa, em que uma das escolas não possui o componente Artes no ensino do terceiro ano.

As escolas hoje funcionam como as escolinhas de arte de 1948, que não precisava de professores graduados na área. Brandão (2011) afirma que há Educação mesmo onde não exista escola e há em todos os lugares onde houver estruturas sociais para a transferência do saber. Existe a transferência do saber nas EREMs, mas de forma assistemática, o que não é o ideal nos cenários atuais, onde o ensino de Arte é institucionalizado e obrigatório como componente curricular.

Quanto à formação dos professores atuantes nas escolas, a professora D ressalta essa importância da formação profissional e destaca que a prática das escolas em achar que todo professor, seja qual for a sua área, é capacitado para ministrar a disciplina de Arte, é uma prática errônea e que o ensino da Arte é tão importante quanto as demais disciplinas e que precisa ser levado a sério pelas instituições. Ela, como professora formada, entende essa necessidade na prática e tem um olhar voltado para a disciplina como algo indispensável na escola e que a formação do professor é tão importante quanto, quando afirma em sua fala: *“O ensino da Arte não é algo que qualquer pessoa pode lecionar e que enquanto as pessoas tiverem o pensamento de que Arte não precisa de um professor porque qualquer um pode ensinar, nada vai mudar. Tudo irá continuar como está”*.

Ana Mae Barbosa (1999) reforça esse pensamento quando diz:

Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, arte representa o melhor trabalho do ser humano (BARBOSA, p. 4, 1999).

Podemos dizer que o ensino de Artes nas Escolas de Referência é tratado como um ensino não formal, que é um processo de aprendizagem a partir das experiências vividas e compartilhadas através da figura de um educador social, como afirma Gohn (2010). Os professores da EREM, apesar de terem formações, não são na área de Arte, então acabam por fazerem esse papel de educador social com uma educação não formal dentro de espaços institucionalizados. O ensino da Arte funciona nas escolas como uma atividade artística, como quando foi introduzido na antiga LDB 5.692/71, que era apresentada com o título de Educação Artística, como afirma Barbosa (2002), Rosa (2005) e Biasoli (1999).

De acordo com Vianna (2011), houve um estudo realizado por Sardelich (2001) com professores de Arte no Ensino Básico do município de Feira de Santana, em que foi constatado que existe uma negligência dos professores quanto ao seu aprimoramento profissional e que a falta de formação específica na área de Artes era um fator prejudicial na Educação, pois a grande maioria dos professores que estavam atuando eram formados em Pedagogia, enquanto uma quantidade mínima tinha formação em Educação Artística e com isso existia uma grande dificuldade por parte desses professores em adequar os conteúdos da disciplina ao contexto escolar e cotidiano dos alunos.

Saldaña (2017) afirma que apenas 26% dos graduados em Artes atuam com esse componente. Mas Alvarenga (2014) também afirma que houve um aumento de 1500% (mil e quinhentos por cento) nos cursos de licenciatura em Artes no Brasil entre os anos de 2004 e 2012. Onde estão atuando esses profissionais que não chegam às salas de aula? Esses profissionais, como relatamos durante as entrevistas, não querem exercer a docência na sua área de formação por não se identificarem e também pelas dificuldades que o ensino de Artes enfrenta nas escolas, por falta de reconhecimento como um ensino indispensável na carga horária curricular.

Quando uma disciplina é planejada, adequada e ministrada por um professor da área, tende-se a ser uma disciplina que abrange melhor os conteúdos e

que consegue trazer para os alunos a vivência da teoria com a prática, a vivência da Arte na vida e no cotidiano do contexto escolar dos alunos, e não ser apenas mais uma disciplina da matriz curricular, sem nenhum tipo de aprendizagem efetiva. Por mais que haja um altruísmo dos professores e uma consciência em se especializar em Arte para ter mais propriedade dos conteúdos, como a Professora A está fazendo, é necessário enfatizar a importância de ter professores formados na área de Arte atuando nas escolas para preencher essas lacunas existentes no ensino da Arte dentro dessas instituições e a importância desse aprimoramento profissional.

Apesar dos professores A, B e C fazerem esforço para que haja um diálogo entre as suas formações e o ensino da Arte e que esse diálogo consiga alcançar os alunos em suas aulas, a falta do aprimoramento profissional é um fator muito preocupante quando pensamos na formação do indivíduo que precisa conhecer, identificar, relacionar, compreender e experimentar a Arte como parte integrante de sua formação.

O que existe, na prática observada na presente pesquisa, entre os professores das EREM, é o que Ferraz e Fusari (2001) denominam de “prática diluída”, na qual os métodos e conteúdos de tendência tradicional e novista se misturam, sem grandes preocupações, com o que seria melhor para o ensino da Arte (Ferraz e Fusari, 2001, p. 43). Essa visão é ainda mais capilarizada e aprofundada em Ana Mae Barbosa (1999), quando diz que a arte não é apenas o básico, como vimos *in loco* na presente pesquisa; não por culpa apenas dos professores que não são da área, mas pela negligência dos atores políticos responsáveis por manterem àquelas práticas. Nessa esteira, Ana Mae Barbosa ainda enfatiza que a Arte é mais uma forma de “ver o mundo”, mais uma forma de interpretar o mundo.

Sabendo-se que, apesar do esforço dos professores como foi visto nas respostas das entrevistas, há outro entrave: a estrutura. Sobre este tópico, observamos que as escolas que participaram da pesquisa não possuem espaço adequado e as aulas são realizadas dentro da própria sala, no calor, sem um espaço e sem materiais necessários, colaborando para o sucesso parcial dos objetivos propostos de forma mínima necessária.

Apesar de a estrutura ser esperada, em uma das escolas, um professor respondeu que, quando há festivais, oficinas, feiras ou eventos, os professores recebem apoio de materiais. Ou seja, ao longo do ano, há apenas livros didáticos e materiais básicos como papel ofício e lápis de cor. O investimento de materiais só existe nos eventos promovidos pela escola, mas durante as aulas em todo ano letivo, esses investimentos não chegam à sala de aula, o que nos leva a constatar que a falta de materiais não é resultado de uma falta de verba, mas sim, da vontade e do interesse de quem administra esses recursos.

Dentro desse entrave, podemos ressaltar também o fato de que a falta de recursos e de materiais didáticos necessários para concretização das aulas de Arte prejudica na efetivação dos conteúdos propostos pelos professores, o que também pode influenciar bastante na questão didática do professor e na realização das suas aulas. Se o professor propõe um conteúdo em que seja necessária uma atividade prática para a experimentação do aluno, o conteúdo provavelmente ficará incompleto devido à falta de materiais e estrutura para a atividade prática e assim compor o conteúdo em sua totalidade.

Sabendo-se de que há uma incompletude entre a teoria e prática de Artes, a Secretaria de Educação oferece um plano bimestral de conteúdos que os professores de Arte têm que seguir durante suas aulas, mas como seguir esse planejamento se a própria Secretaria não disponibiliza para as escolas os materiais mínimos e a estrutura necessária para a realização desses conteúdos? É preciso que haja uma adequação por parte do professor, como a professora C, em uma de suas respostas, afirma: *“É preciso haver uma adequação, pois os conteúdos são muito truncados. A escola não oferta um espaço para que se ministrem os conteúdos obrigatórios, então precisa de uma adequação dos conteúdos reais e ideais”*.

Devido a essa falta de material e estrutura adequada, os conteúdos e as aulas de Arte acabam caindo em desuso e se tornando pouco atrativo e interessante para os alunos, pois, eles não conseguem fazer uma relação dos conteúdos com a sua vivência, e assim, acabam criando a referência de que a Arte e seus conteúdos são menos importantes e que podem ser descartados em sua formação.

Vianna (2011), afirma isso quando fala da falta de interesse dos alunos para a Arte como disciplina:

Partindo do ponto de vista do aluno, percebe-se que ele também não leva o ensino das artes tão a sério como outras disciplinas. Talvez isso seja um reflexo das atitudes de desmotivação do próprio professor. Um outro grande problema, talvez o maior deles, é a mentalidade do ensino funcional, o aluno sempre pergunta para que serve, aonde vai usar isso, i.é. ele sempre busca saber se o que estão aprendendo vai ser útil em sua vida. Eles têm razão em perguntar isso nesse contexto funcionalista do ensino atual, uma vez que o próprio modelo de educação, por ser um sistema no qual se educa para enfrentar uma sociedade capitalista, um mercado competidor, desenvolve a cultura de que só é funcional o que irá ser bom para o aluno amanhã se sobressair no mercado de trabalho, esquecendo, muitas vezes, que as atividades no campo da arte podem ajudar a desenvolver a sensibilidade da criança e também podem ser muito útil a elas. (VIANNA, 2011, p. 77).

Segundo os professores entrevistados na presente pesquisa, a grande maioria afirma a mesma resposta quando se referia a participação e interesse dos alunos pelo componente em sala de aula. Afirmaram que os alunos participam apenas por ser um componente obrigatório no currículo e que se a obrigatoriedade não existisse, o conteúdo não teria nenhuma relevância para eles. O professor B chega a afirmar em sua resposta que existe a interação apenas nas aulas práticas: *“A interação ocorre nas aulas práticas nas atividades de desafios criativos. Nas aulas teóricas os educandos participam porque são obrigados”*.

Na sala de aula do professor B, os alunos se interessam pelas atividades práticas mesmo sem nenhuma estrutura e materiais adequados para aula. Então, seguindo nessa linha de conjecturas e utopias, se a escola oferecesse a esses alunos materiais necessários e uma boa estrutura para as aulas práticas do professor B, os alunos passariam a ter uma visão diferenciada da Arte como disciplina curricular. E, com isso, o professor poderia conseguir fazer a relação entre as suas atividades práticas e os conteúdos teóricos, fazendo assim uma ligação entre os conteúdos e obter o interesse e a participação dos seus alunos em todos os momentos da aula. Se a Secretaria de Educação, ao propor os conteúdos que devem ser ministrados pelos professores, se importasse também em levar os recursos para a realização dessas aulas, o ensino seria muito mais produtivo e rico em experiências para os alunos e para os professores também.

Um grande fator que também contribui para a falta de interesse dos alunos na disciplina, além da falta de recursos e estrutura, é que os professores não

conseguem fazer a ligação do conteúdo com a realidade do seu aluno. O aluno se utiliza da Arte apenas dentro da sala de aula. Quando o aluno começar a enxergar o Cubismo, por exemplo, dentro da sua casa, no seu cotidiano, o conteúdo já não vai ser tão desnecessário e fora da sua realidade na visão do aluno. É preciso sim fazer uma adequação dos conteúdos e levar para sala de aula uma construção crítica voltada para uma Arte experimental e que haja uma relação com os alunos e suas vivências.

O tempo da aula de Arte nas escolas também é um fator muito importante. Na EREM B, tivemos a oportunidade de conversar com dois professores da disciplina, e que os mesmos relataram que a quantidade de aulas da disciplina de português, por exemplo, são 8 aulas por semana, cada uma com 50 minutos de duração e que a de Artes é apenas uma aula por semana. O professor B reforça a importância do aumento da carga horária da disciplina, quando diz: *“Ressalto a necessidade de aumentar a carga horária, tendo em vista, que 01 hora aula por semana é insuficiente para alcançar os objetivos e competências a serem alcançadas pela disciplina”*. Os poucos minutos que são dados para a disciplina não propicia o tempo suficiente para o desenvolvimento pleno das atividades previstas na semana.

Dentro da pesquisa, pudemos encontrar e apontar diversas falhas no sistema das EREMs, escolas consideradas referência no ensino. Mas, talvez essas referências não tenham ainda alcançado o ensino da Arte, que apesar de suas conquistas ao longo da história, ainda vem sendo defasado pelos órgãos responsáveis pela educação. As EREMs, pelo menos no ensino da Arte, ainda precisa avançar muito para alcançar essa referência. Afinal, a referência é de quê e pra quem?

Considerações Finais

Com a presente pesquisa, espera-se aglutinar informações sobre as condições do ensino na EREM, mais precisamente o componente curricular de Arte. Ainda, pretende-se divulgar os resultados em eventos científicos para que acadêmicos do curso de Licenciatura em Artes possam refletir na realidade do ensino e reivindicarem junto à sociedade, pais, alunos e professores, por condições minimamente dignas de ensino.

Levando a discussão também para nós, alunos da graduação do curso de Artes Visuais e futuros professores das escolas, não podemos nos abster do problema que as escolas enfrentam e também temos nosso papel importante nesse cenário da educação. Nós, como graduandos, temos que reconhecer a importância que é conhecer esses ambientes e a realidade que a sala de aula apresenta cotidianamente para que estejamos preparados e capacitados para lidar com os desafios futuros. A Universidade hoje, em geral, não prepara os graduandos para as escolas, e é preciso que haja uma parceria e um contato mais próximo para com as escolas.

É preciso que seja revisto e repensado a forma como os estágios curriculares são propostos e se eles são suficientes para a formação dos graduandos e para o que vamos encontrar na prática futura. As escolas, por sua vez, sentem a necessidade também de uma maior participação da Universidade dentro das escolas, pois o contato mínimo dos estágios se torna pouco, como afirma a professora C, quando diz: *“A maneira que os estudantes de Artes da Universidade aprendem é muito distante da realidade. Deveria existir uma parceria e que os alunos participassem da escola durante toda a graduação”*.

As EREMs, como instituição dita e reconhecida como de referência, precisa assumir essa referência de fato, e não apenas no nome. Uma referência é um modelo, e nas EREMs pesquisadas, não encontramos um modelo de uma educação no mínimo digna e com um viés voltado apenas para a educação e formação do indivíduo no que diz respeito ao ensino de Arte. O que encontramos foi uma referência que serve apenas para politizar e ser usado como *marketing* de um

governo fadado a uma educação medíocre, que não tem o professor e aluno como prioridade.

A Secretaria de Educação e o Governo do Estado acreditam estar proporcionando um ensino de qualidade quando criaram 160 Escolas de Referência em Ensino Médio, com capacidade para atender 50% da demanda dos estudantes, e que existe um olhar para além da aprendizagem dos conteúdos, como afirma Dutra (2014). Porém, criar escolas e propor conteúdos não significa que essa qualidade tenha sido atingida. Não significa que a referência tenha sido atingida.

Ainda falta muito para as EREMs serem de fato uma referência no ensino da Arte e nas demais categorias do ensino. Para quem e para quê é essa referência? Podemos de fato dizer que temos uma educação de referência na Cidade do Recife? Continuaremos fechando os olhos para os problemas que enfrentamos na educação diariamente?

Os anseios dos professores em tentar fazer do ensino da Arte um ensino voltado para a vivência e experiência dos alunos para além da sala de aula é uma inquietação que deve ser sentida e vivenciada não só por eles, mas pelos seus gestores, pela universidade, pela secretaria de Educação, pelo Governo do Estado e por todos os órgãos que de certa forma, são vinculados ao sistema de educação e ao sistema das EREMs. A educação não se faz sozinha, entre uma relação de professor-aluno, mas sim, em um sistema que compreende a necessidade das escolas, do seu professor e do aluno e que entende que o ensino da Arte tem um papel fundamental na vida do indivíduo e na sociedade.

É necessário que o professor atuante nas salas de aula, seja formado na área de Artes ou não, entenda, reflita e assuma o seu papel na sociedade de educador e que após compreender a importância da sua função no sistema, trabalhe com o seu aluno de forma com que ele também compreenda a importância do aprendizado na Arte e que aos poucos, seja desenraizado o preconceito e o descaso deste ensino como uma submatéria na educação.

Referências

ALVARENGA, Valéria Metroski. Licenciatura em artes visuais no brasil: mapeamento da distribuição de cursos e análise da demanda de acesso as vagas. Revista Ciclos, Florianópolis, V. 2, N. 3, Ano 2, Dezembro de 2014.

AZEVEDO, F. A. G. Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicações Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estud. av.**, São Paulo , v. 3, n. 7, p. 170-182, Dec. 1989 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000300010&lng=en&nrm=iso>. access on 20 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>.

BARBOSA, Ana Mae. A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. São Paulo: Perpesctiva; 1999.

BORGES, Ana Lúcia Gonçalves Paraizo. O ensino da arte e a escolinha de arte no Brasil. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2001.

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Consultado em 20/04/2018, 22h40.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: file:///C:/Users/Samsung/Desktop/Textos%20para%20o%20TCC/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. Consultado em: 17/07/2018

CARVALHO, Djalma Pacheco de. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica**. *Ciênc. educ. (Bauru)*, 1998, vol.5, no.2, p.81-90. ISSN 1516-7313.

DALARI, Dalmo de Abreu. Elementos de Teoria do Estado. 2º. Ed Editora Saraiva 1998.

DECETY, J. Do imagined and executed actions share the same neural substrate? *Cognitive Brain Research*, 3, 87-93. 1996.

Declaração Universal dos Direitos dos Humanos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Consultado em 20/04/2018, 22h40.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. Educação integral no estado de pernambuco: uma realidade no ensino médio. Dissertação de mestrado Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

ERLACHER, D. SCHREDL Cardiovascular responses to dreamed physical exercise during REM lucid dreaming. *Dreaming*, v. 18, n. 2, jun. 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa. Arte-educação: vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Loyola, 1993.

FERRAZ, M. H. C.; FUSARI, M. F. R. Metodologia do ensino da arte. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 39, 2010.

GOHN, M. G. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

IPHAN. **Missão Artística Francesa no Brasil completa 200 anos**. Disponível em: http://www.cultura.gov.br/noticias-destaques/-/asset_publisher/OiKX3xIR9iTn/content/missao-artistica-francesa-no-brasil-completa-200-anos/10883. Consultado em: 20/05/2018.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Metodologia científica. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2003, p. 195).

MINAYO, M. C. S. Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. Rio de Janeiro: Hucitec, 2000.

OCHOA, Carlos. Amostragem não probabilística: Amostra por conveniência. Disponível em: <https://www.netquest.com/blog/br/blog/br/amostra-conveniencia>. Consultado em: 20/06/2018

OLIVEIRA, Marilda Oliveira & Paz, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais – Para onde caminhamos?. Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014

PERNAMBUCO. Lei Complementar 125, de 10 de julho de 2008. Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo, Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p. 3.

SALDAÑA, Paulo. Quase 50% dos professores não têm formação na matéria que ensinam. Folha de São Paulo. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/01/1852259-quase-50-dos-professores-nao-tem-formacao-na-materia-que-ensinam.shtml>. Acessado em: 24/04/2018.

SANTOS, Juliana. A escola de tempo integral no brasil: histórico, reflexões e perspectivas. São Paulo, 2013.

SAVIANI, D. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, M. C. et al. Movimento escolinha de arte: um olhar a partir do curso intensivo de arte na educação – CIAE (rio de janeiro, 1960–1981) in 25º Encontro da ANPAP, 2016, Porto Alegre, anais. Págs. 2621-2635.

SUASSUNA, Lívia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun. 2008.

UNESCO, Declaração de Direitos Humanos. Art. 26, 2006. Disponível em: <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Consultado em: 05/06/2018

VIANNA, Fernanda Brentegani. A arte na escola: uma análise qualitativa do ensino de arte na rede pública. Fortaleza, v. 2 - n. 1, p. 71-77, jan./jun. 2011

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE TEORIA DA ARTE E EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS

PERGUNTAS REFERENTE À ENTREVISTA ESTRUTURADA PARA A PESQUISA: O Ensino do Componente Curricular Artes em Escolas de Referência da Cidade do Recife: referência de que ou pra quem?

Nome do Professor (a):

Nome da Instituição:

- 1- Na referida escola, é obrigatório em seu currículo, para o Ensino Médio, a disciplina de Arte?
- 2- Todas as séries do Ensino Médio possuem a disciplina?
- 3- O professor(a) responsável pela disciplina tem formação específica na área de Artes? Se não, qual a formação do professor(a) e por que ministra a disciplina?
- 4- O professor(a) sente dificuldade em ministrar a disciplina nas séries do Ensino Médio nesta instituição? Comente.
- 5- A escola possui uma estrutura adequada para as aulas de Arte (teórica e prática)? A escola possui materiais suficientes e adequados para as aulas?
- 6- O professor(a) considera os conteúdos que estão propostos no site da Secretaria de Educação, em “CONTEÚDOS DE ARTE POR BIMESTRE

PARA O ENSINO MÉDIO COM BASE NOS PARÂMETROS CURRICULARES DO ESTADO DE PERNAMBUCO”? Ou segue o seu próprio cronograma?

- 7- O professor(a) considera importante seguir os conteúdos obrigatórios do currículo? Acha que são suficientes ou que precisaria de uma reforma nos currículos escolares para melhoria da formação dos estudantes? Comente.
- 8- Os alunos demonstram gostar e interagir nas aulas de Arte ou participam apenas por ela ser obrigatória?



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTESVISUAIS

ADÉLIA MARIA ARAÚJO DE OLIVIERA

**“PALAVRAIMAGEM”:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE QUEM VIVE A
PALAVRA QUE ESTÁ SEMPRE GRÁVIDA DE IMAGENS**

Recife / PE

2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM ARTESVISUAIS

**“PALAVRAIMAGEM”:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE QUEM VIVE A PALAVRA QUE
ESTÁ SEMPRE GRÁVIDA DE IMAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Graduada em Artes Visuais- Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco, sob orientação da Professora Doutora, Maria Betânia e Silva.

Recife / PE

2018

ADÉLIA MARIA ARAÚJO DE OLIVIERA

**“PALAVRAIMAGEM”:
NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA DE QUEM VIVE A PALAVRA QUE ESTÁ
SEMPRE GRÁVIDA DE IMAGENS**

Aprovado em: ____/____/____

COMISSÃO EXAMINADORA

Professora Dra. Maria Betânia e Silva (Orientadora)

Professora Dra. Fabiana Cristina da Silva (UFRPE)

Professora Dra. Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti (UFPE)

Professor Dr. Everson Melquíades Araújo Silva (UFPE)

AGRADECIMENTOS

Dedico estes meus escritos a todos os meus amigos que nasceram, cresceram ou vivem na comunidade do Bode que, pelas drogas e outras tantas esferas da indústria da pobreza e da negligência política, não puderam ter ou não têm as oportunidades de acesso a esta academia.

Agradeço a Rodrigo, que me ensina todos os dias a amar, não desistir, não esquecer do chão de onde vem e sonhar com dias melhores.

Aos professores da graduação, que foram de fundamental importância na construção da minha consciência e reexistência acadêmica, em especial às professoras Annaline Curado Piccolo e Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti.

À minha família e a todos que direta ou indiretamente contribuíram de forma positiva com minha continuação no curso e reconstrução de mim mesma nesta Universidade.

Agradeço a Nanda Melo que entremada de sua pesquisa de Mestrado, dedicou tempo e carinho para leituras e opiniões neste meu fazer de palavra científica.

Agradeço as Deusas e Deuses que regem meu seguir na vida, minha ancestralidade e crença nas palavras de tradição.

À minha grande amiga e companheira de trabalho e arte, Rabuná.

E a minha querida e respeitosa orientadora Maria Betânia e Silva, que acreditou em mim quanto aluna, profissional e pesquisadora mais que eu mesma. Para você, Betânia, todas as minhas conquistas acadêmicas em curso e futuras pesquisas. Sempre!

RESUMO

As histórias oportunizam caminhos e leituras diferentes de mundo para que a vida seja mais questionável e sentida. Conhecer e compartilhar desta troca que existe entre o ler palavras ou imagens, ouvir, contar e criar é, nos dias de hoje, oportunidade de tocar e acordar a sensibilidade existente em cada um de nós. Esta investigação que se faz através de narrativa autobiográfica, carrega experiências vividas e guardadas como afeto e práticas de reflexão. Conta minha trajetória como pessoa, que tem como ofício a narração de histórias e se denomina artista da palavra visual e ou artista da “palavraimagem” após o processo de formação no curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE). Como trabalho de conclusão de curso, estas narrativas apresentam elocubrações e diálogos sobre acontecimentos que contribuíram para a convergência do meu fazer e pensar dentro e fora da academia, relacionando assim arte/educação e o ato de educar-se com arte, ao despertar criativo que oportunizou produções pedagógicas e expressões estéticas em Artes Visuais.

Palavras-chave: narração de histórias; narrativas; arte/educação.

RESUMEN

Las historias oportunizan caminos y lecturas diferentes de mundo para que la vida sea más cuestionable y sentida. Conocer y compartir este intercambio que existe entre el leer palabras o imágenes, oír, contar y crear es, en los días de hoy, oportunidad de tocar y despertar la sensibilidad existente en cada uno de nosotros. Esta investigación que se hace a través de narrativa autobiográfica, lleva experiencias vividas y guardadas como afecto y prácticas de reflexión. Cuenta mi trayectoria como persona, que tiene como oficio la narración de historias y se denomina artista de la palabra visual y o artista de la "palabraimagen" después del proceso de formación en el curso de Licenciatura en Artes Visuales (UFPE). Como trabajo de conclusión de curso, estas narrativas presentan elucubraciones y diálogos sobre acontecimientos que contribuyeron a la convergencia de mi hacer y pensar dentro y fuera de la academia, relacionando así arte / educación y el acto de educarse con arte, al despertar creativo que, ha oportunizado producciones pedagógicas y expresiones estéticas en Artes Visuales.

Palabras clave: narración de historias; narrativas; arte / educación.

SUMÁRIO

1. HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE ATÉ PARECEM QUE SÃO INVENTADAS	8
2. ÁLBUM DE FAMÍLIA	12
2.1. Infância: Meus pais e as histórias	13
2.2. Primeiras Artes.....	14
2.3. Adolescência. Educada/Educanda/Educadora	16
2.4. Adulta. O re/conhecer-se e a narração de histórias como profissão	18
3. TERRA DE SOLO BOM. AFUNILAMENTOS E CONSCIÊNCIA SOBRE ARTE/EDUCAR	19
4. PENSAMENTOS SOBRE O SER NARRADOR DE HISTÓRIAS OU SOBRE AQUELE QUE VIVE DA PALAVRA QUE ESTÁ SEMPRE GRÁVIDA DE IMAGENS	22
5. AS ARTES VISUAIS E A CONFIRMAÇÃO DA MINHA GRAVIDEZ DE IMAGENS	25
6. O FAZER DO COLETIVO EU PASSARINHO	29
6.1. Inventividade e Ludicidade nas oficinas do Coletivo Eu Passarinho	30
6.2. Oficina Papelão de Poesia	31
6.3. MAMAM- Papelão de Poesia.....	32
6.4. Oficina Vestindo-se de História.....	34
7. ARTISTA DA “PALAVRAIMAGEM”	37
7.1. Palavra Translúcida. A história de um velho que era água de rio.....	37
7.2. O Salão	40
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
9. REFERÊNCIAS	44

1. HÁ HISTÓRIAS TÃO VERDADEIRAS QUE ATÉ PARECEM QUE SÃO INVENTADAS

Um dia, visitei a cidade em que o poeta Manoel de Barros viveu até que chegasse seu ponto depois do fim. Vi num catálogo que recebi no aeroporto de Campo Grande, um espaço que recebia o nome dele e, na esperança de encontrar mais de suas histórias, como leitora amante de suas invenções e “palavrasimagens”, fui ao Instituto Manoel de Barros. Lá, encontrei pessoas amigas de Manoel, amigos que sabiam o sabor da bebida que ele mais gostava. O lugar era claro e tinha muita memória. Muitas fotos, cartas, troféus e livros. No espaço, que funciona como incubadora de projetos de fomento às questões ambientais e sociais de estudantes das universidades da cidade e regiões próximas tem um acervo de objetos que contam a trajetória do escritor que dá base à filosofia dos projetos incubados, respeito à natureza, memória e simplicidade.

No meio de tudo, caminhando pelo espaço, percebo uma máquina de escrever protegida por uma cuba de vidro. Perguntei sobre aquele objeto protegido e soube de uma história curiosa... Fotografei:



Fonte: Fotografia, Adélia Oliveira, 2018.

A máquina em questão era acervo pessoal de Manoel. Nela, ele escreveu muitos dos seus livros. Escrevia primeiro em caderno com lápis e borracha na ponta, depois, passava para a máquina o que mais queria dizer. Nesta máquina, um dia, abelhas encontraram abrigo. Enquanto ele escrevia, ouvia o bater das teclas e o zunido. Manoel, então, para não ser um vizinho chato ou, pior, machucar as abelhas, resolveu aposentar a escrita na máquina. Dizia que elas, assim como ele, acharam serventia nas letras das palavras. E elas, portanto

respeitadas, fizeram, por anos, a máquina de casa. Quando o espaço que visitei estava nascendo, o poeta, envolvido com o projeto, doou muitos objetos e “desobjetos”. Um deles foi a máquina, casa de inseto. Contaram-me lá que, antes de doar, ele primeiro viu se ainda tinham abelhas e, percebendo que tinham poucas, conversou anunciando o plano de doação.

Disse ele que andava precisado da “ferragem de letra”. Elas entenderam. Esvaziaram a casa depois de poucos dias. Só quando todas as abelhas foram embora, o poeta tirou a máquina da escrivaninha. Elas, as abelhas, deixaram colmeias cheias de mel dentro da máquina. Ele separou dias inteiros para limpar tudo. Trancado em sua biblioteca, limpou tecla por tecla, poeira por poeira, letra por letra. Trabalho minucioso. No dia das homenagens e festa de inauguração do instituto, a máquina estava pronta. Receberam-na e ele orgulhoso por ter sido útil, escreveu seu nome nela. Meses depois a máquina precisou ganhar a cuba de vidro. Descobriram que o mel e as colmeias, continuavam lá dentro...

Foi esta história, a do poeta que de tanto escrever sobre a pequenez doce e grandiosa das abelhas um dia virou casa para elas, me fez despertar para a questão principal desta pesquisa, a de elencar algum tema que fosse a mim inerente. Assim como as abelhas eram a sua máquina, a que eu seria inerente? Pensando como abelha, dou início a estes escritos. Refletindo, vejo que tenho inerência maior as palavras. Principalmente as histórias e imagens que elas produzem. Carrego o ofício de ser narradora de histórias e identifico a palavra como objeto e objetivo de meu pensar, sentir e escolher arte. Palavra é lugar que produz chão para tudo que existe no mundo, para mim, sempre foi solo para caminhos de criação. Neste momento, será meu campo/território de investigação. Trago ao longo das narrativas e capítulos, reflexões e evidências de meu processo humano poético artístico a partir da narração de histórias e a sua relação com minhas vivências dentro e fora da academia. Apresentarei elucubrações e diálogos sobre acontecimentos, relacionando arte/educação e o ato de educar-se com arte, ao despertar criativo que oportunizou produções pedagógicas e expressões estéticas em Artes Visuais. Contarei sobre os atravessamentos da narração de histórias e as Artes Visuais que em mim formam um corpo só.

Com isto, vislumbro contribuir com pesquisas que acentuem a congruência entre palavras e imagens no campo das artes visuais; Identificar a palavra de um narrador de histórias como arte e visual. Meus escritos de origem estão aqui reunidos a partir da localização de tempo cronológico do meu crescer e amadurecer. Como intervalos, haverá

“partos”, uma seleção de histórias, imagens, poemas, letras de música que permitiram, na trajetória dos momentos de minha vida, referenciar os sentimentos que tenho com relação a processos reflexivos de caráter e da minha formação humanística. Trago intenção também com esta escolha de promover a fala do meu lugar, território da comunidade do Bode, bairro do Pina, Recife-PE. Pretendo fazer da minha escolha metodológica, a narrativa autobiográfica, mais um tijolo de construção que ajude a alicerçar solidamente uma cultura acadêmica que abra espaço, em seu compromisso de educação, à escuta para as histórias de resistência da tradição oral, de povos ou alunos periféricos, que, como o meu, tecem para ampliar a teia do olhar da academia para as margens, para além de seus muros, para a resistente e poética palavra que também é útil e também é arte. Assim, reflito como o poeta Manoel de Barros (2017, p.41):

Com cem anos de escória uma lata aprende a rezar. Com cem anos de escombros um sapo vira árvore e cresce por cima das pedras até dar leite. Insetos levam mais de cem anos para uma folha sê-los. Uma pedra de arroio leva mais de cem anos para ter murmúrios. Em seixal de cor seca estrelas pousam despidas. Mariposas que pousam em osso de porco preferem melhor as cores tortas. Com menos de três meses mosquitos completam a sua eternidade. Um ente enfermo de árvore, com menos de cem anos, perde o contorno das folhas. Aranha com olho de estame no lodo se despedra. Quando chove nos braços da formiga o horizonte diminui. Os cardos que vivem nos pedrouços têm a mesma sintaxe que os escorpiões de areia. A jia, quando chove, tingem de azul o seu coxo. Lagartos empernam as pedras de preferência no inverno. O voo do jaburu é mais encorpado do que o voo das horas. Besouro só entra em amavios se encontra a fêmea dele vagando por escórias. A quinze metros do arco-íris o sol é cheiroso. Caracóis não aplicam saliva em vidros; mas, nos brejos, se embutem até o latejo. Nas brisas vem sempre um silêncio de garças. Mais alto que o escuro é o rumor dos peixes. Uma árvore bem gorjeada, com poucos segundos, passa a fazer parte dos pássaros que a gorjeiam. Quando a rã de cor palha está para ter — ela espicha os olhinhos para Deus. De cada vinte calangos, enlanguescidos por estrelas, quinze perdem o rumo das grotas. Todas estas informações têm soberba desimportância científica — como andar de costas.

Escrever. Limpar tudo o que não faz parte de si, encontrar-se. Leva tempo, dedicação, escuta e muito trabalho. Para achar mel por dentro, é preciso saber ao que se é inerente. Escrever é: perturbador, egóico, incômodo, reflexivo, pessimista, encorajador, comum, fora do comum, desbravador, nada, ver-se, ouvir-se, sentir-se, encontrar-se, sincero, bonito, cheio de contradição, esconderijo, gaiola aberta, amplidão, lembrar, querer deslembrar, revelar-se, ganhar-se, tornar-se, ser o novo. É empoderador. É muito pouco dentro do todo. É o todo dentro do pequeno espaço que nos cabe diante de tudo. É o nosso tudo. Escrever o si. Escrever.

[...] Maria-Nova contemplava o pôr do sol. Era muito bonito. Tudo tomava um tom avermelhado. A montanha longe, o mundo, a favela, os barracos. Um sentimento estranho agitava o peito de Maria-Nova. Um dia, não sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo ali. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso ela ouvia tão atentamente. Não perdia nada [...]. (EVARISTO, 2006, p.31).

“Escrevivência” é uma definição que a escritora Conceição Evaristo cria e utiliza para descrever o seu processo de fazer escritos sobre sua realidade, experiências e vida. Fiz a leitura de um de seus livros, chamado *Becos da Memória*. Nele, encontrei o encantamento e desejo de uma menina por escrever sobre sua própria história. Maria-Nova, tocada pela força da observação e escutas sobre a existência de seus familiares e vizinhos de favela, mesmo enfrentando todos os dias uma realidade difícil, de profundas dores sociais, encontrava alívio na confiança que sentia, cada vez que era escolhida para ser ouvinte das memórias das pessoas. Um dia, Maria-Nova lembra-se de também ela, possuir histórias e assim, começa a sonhar. Projeta ir à escola para aprender a ler e escrever sobre tudo que vive.

Sobre esta experiência de tomar como referência as experiências vividas por cada sujeito Larossa (2002, p.21), traz o termo *território de passagem*. É a compreensão de quando “algo passa, acontece e afeta inscrevendo marcas, vestígios, efeitos em nossas lembranças”. Pensamento bem próximo do pensamento de John Dewey (1859-1952), que chama de *experiência vivificante* “o exercício que fazemos ao pensar e fazer conexões diante e entre as coisas com o que nos ocupamos” (DEWEY, 1959b, p. 157). Já sobre o ato de contar, sobre quem narra histórias trazidas das experiências de vida e memórias afetivas, o escritor Galeano (2005, p.18) diz que “Esse homem, ou mulher, está grávido de muita gente. Gente que sai por seus poros. [...] O narrador, o que conta a memória coletiva, está todo brotado de pessoinhas”.

A imagem desta menina cravou diretamente clamor em mim. Reconheci-me em muitas passagens de seu caminho no livro e, assim como ela, senti-me tocada em escrever sobre as imagens e as palavras que moram dentro de minha biblioteca de ser eu. Vejo então, para esta investigação, a oportunidade de discorrer sobre minhas próprias relações de experiência com a arte de contar histórias, práticas em artes visuais e arte/educação, que são as minhas maiores vivências. Com isso me torno protagonista de minha própria história e a torno ciência narrando-me, reunindo consonâncias que são resultados entre o meu ver, pensar, sentir e fazer arte, dentro e fora da academia. Contarei minhas histórias de vida e formação

superior no curso de Licenciatura em Artes Visuais (UFPE), que traz tessituras diferentes que afetam, complementam e expandem diretamente o meu ofício como educadora e narradora de histórias. Para isso, trago como metodologia de pesquisa a narrativa autobiográfica que, segundo Souza (2007, p.4) “[...] oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização e de formação [...]”. Souza (2007, p.11), ainda sobre a metodologia, afirma que “[...] evidenciar práticas educativas através da narrativa é acreditar que ao narrá-las, os profissionais da educação permitem-se um modo outro de refletirem sobre o próprio trabalho e, conseqüentemente, inscrever-se em um novo patamar de formação e autoformação [...]”.

2. ÁLBUM DE FAMÍLIA



Fonte: Google imagens.

Esta é uma fotografia imagética que pertence ao meu acervo familiar. Na imagem, a casa de meu avô. E eu sou essa menina do lado de fora, encostada na parede de ripas finas de madeira. Meu avô é o senhor de pouco cabelo, debruçado na parte de baixo da porta de madeira que se abria em dois tempos, prestando atenção no que eu gesticulo. Apontando para o céu, estava explicando. Se observar bem na imagem, o queixo de meu avô Antônio está engilhadinho. É que ele estava emocionado. Nesse dia, meu avô me perguntou se eu já tinha aprendido na escola uma coisa que ele nunca soube e sempre o intrigou, a razão do céu ser

azul. Por sorte, minha professora já tinha dado sim aula sobre esse assunto e eu aí, nessa hora da foto, estava contando tudo a ele. Meu avô Antônio, assim como muitos, não teve a oportunidade da escola. Assim como muitos também, ele a sonhou. Sempre perguntava coisas sobre como era lá. Eu contava. Como neste dia, muitas tardes passei encostada na parede da casa dele, ouvindo ou contando coisas. Sempre de frente para a rua, pois ele gostava de movimento. Os vizinhos passavam e o cumprimentavam. Ao respondê-los, dizia-me sobre quando eles todos se tornaram parte do mesmo espaço de terra.

Esse retrato é um registro destes momentos. E assim como este, são muitos os que existem em minha casa e em mim. Imagens que precisam da palavra para existir.

Esta foto me faz sentir o cheiro do quintal que faz a minha criança se tornar infância pulsante, mesmo depois de adulta. Aqui me deparo com o impacto das palavras que geram imagens nos meus primeiros aprendizados e primeiras emoções e como carregamos para o seguir da vida o que antes nos aconteceu. Contarei, reconhecendo a seguir, o caminho de minhas influências.

2.1. INFÂNCIA: MEUS PAIS E AS HISTÓRIAS

Minha família é pequena. Eu, minha mãe, meu pai e meu irmão. Na infância, morei em muitos lugares, físicos e imaginados. Meu pai tinha como profissão ser do mar, era marinheiro. Minha mãe tinha como profissão a desconstrução das profissões. Muito inteligente, obstinada e trabalhadora, antes de fazer qualquer coisa, comentava: -“Ah, se fulano consegue fazer isso, eu também faço!”. E fazia mesmo! Aprendeu a costurar sozinha, foi boleira, doceira, pintora de casa, ceramista, palhaça, babá, cabelereira de toda a nossa família, agente de turismo, animadora de festas. Meu pai é água. Minha mãe, vento. Ambos possuem vidas fortes e simples. Viveram muitas ausências. Apesar delas, os dois gostam muito de contar suas histórias. Fizeram isso na minha infância inteira. Contavam o que transbordava das faltas. Quando narravam, me passavam a certeza de que sobre mangues, cinema, televisão em preto e branco, novelas de rádio, assombrações, céu, baleias em bando no meio do mar, floresta, freiras más, árvores sagradas, galinhas que dançavam, não tinha nesse mundo quem mais conhecesse. Eles cresceram aprendendo com os mais velhos as coisas da vida. E quando geraram filhos, transferiram seus saberes advindos dos conselhos e da imaginação.

Foi através das “palavrasimagens” (título, fusão de palavras que inventei para descrever imagens mentais que nascem depois da pronúncia de uma palavra), de meus pais que pude criar ambiência afetiva e, por sua vez, também novos *habitats*, novas humanidades, conceitos, novos dispositivos de defesa e comando para o mundo ao meu redor. Através da narração de histórias vividas e inventadas de meus pais, vi o rosto de parentes nunca visitados, amigos de infância deles nunca me apresentados na realidade. Vi minhas avós, mulheres fortes, sofridas e sonhadoras.

Nós não temos álbum de família até hoje, o contar continua nos enfatizando o prazer de estar juntos, quando assim estamos ou não. As palavras nos perpetuam. Compartilhar histórias é ato sagrado em minha casa. São espelhos e recordações. É a minha origem.

Aprendi sobre a palavra poética também quando ainda pequena. Hoje, a utilizo para criar e tentar explicar os meus sentimentos de pertencimento aos detalhes da memória afetiva. Um dia assim, também, o fez a poetiza Cora Coralina (1985, p.48), quando afirmou:

(...) Eu sou estas casas encostadas cochichando umas com as outras. Eu sou a ramada dessas árvores, sem nome e sem valia, sem flores e sem frutos, de que gostam a gente cansada e os pássaros vadios. Eu sou o caule dessas trepadeiras sem classe, nascidas na frincha das pedras. Bravias. Renitentes. Indomáveis. Cortadas. Maltratadas. Pisadas. E renascendo. Eu sou a dureza desses morros, revestidos, enflorados, lascados a machado, lanhados, lacerados. Queimados pelo fogo. Pastados. Calcinados e renascidos. Minha vida, meus sentidos. Minha estética, todas as vibrações de minha sensibilidade e de mulher, têm, aqui, suas raízes (...).

2.2. PRIMEIRAS ARTES

Foi nas paredes de minha casa que tive meu primeiro contato com a história das artes. Na sala, tinham duas tapeçarias com imagens egípcias; um prato de cobre da Cordilheira dos Andes com símbolos do povo Inca; uma madeira talhada que era matriz gravada de xilogravura; garrafas com formato de bicho, como as que faziam parte dos tesouros dos faraós no antigo Egito; quadro de pintura, reprodução quase sem cor, das cinco moças de Guaratinguetá, do artista brasileiro Di Cavalcanti. Este acervo, foi formado por compras de apreciação pessoal e de presentes recebidos. Eles faziam nossa sala se transformar em um museu particular de memórias sobre arte. Mas, só adulta, na universidade, dei-me conta das referências e autorias dos objetos obra de arte em minha casa.

Meu pai tinha uma coleção de livros sobre como desenhar e gibis do Maurício de Souza que comprou numa banca de revista. Ele possui o hobby de desenhar. Lembro-me de meus primeiros desenhos serem com a personagem Mônica, das revistas de gibi. Depois, fiz caricaturas de bruxas em diversos papéis, paredes da casa, porta de cômodos (o que motivou meus pais a procurarem atividades artísticas em meu contra turno da escola).

E assim, saio de dentro das palavras de meus pais para encontrar as palavras e imagens do mundo. Não fui para longe, em minha própria comunidade meus pais encontraram oportunidades. Onde morei, moro até os dias de hoje. Um lugar que se chama Bode, situado no bairro do Pina, zona sul do Recife, área de terra habitada por antigos pescadores onde tinham o mar e o mangue para pescar na beira da calçada. Entre o bairro de Boa Viagem e o centro do Recife. Com 9 anos de idade, sem fazer ideia do que tinha além ou entre minha casa e a escola, fui inscrita em duas instituições que ofereciam ações políticas através das artes, a União dos Moradores do Pina e a ONG CDVCA- Centro de defesa à vida de crianças e adolescentes. Ambas, instituições não formais. Nestes espaços, tive o primeiro contato com a arte/educação e educação popular. De forma plural, criança, experimentando e criando, sem perceber possibilidades futuras de interesse profissional, motivações sociais ou pesquisas acadêmicas, participei de encontros sobre tapeçaria, confeitaria, pintura em tela, pintura em tecido, desenho livre, informática e leitura. Os cursos eram oferecidos por educadores sociais que residiam na própria comunidade em que eu morava. Nenhum educador tinha formação acadêmica específica em Artes. Suas experiências é que os tornavam mestres em seus respectivos fazeres. Uma coisa que sempre me lembro, quando penso em ser professora, mediadora entre saberes, é de que em todo começo de aula, quando se apresentavam, estes mestres se envaideciam de seus ofícios muitas vezes caseiro, muitas vezes herdado de familiares ou senhores e senhoras amigos de suas famílias.

Fui encontrando outros jeitos de aprender e fazer. Participei de tantos cursos que quando adolescente, transformei-me em mais uma facilitadora dos processos. Na minha comunidade, fui crescendo e sendo criada para olhar dentro e fora de meu lugar. Se muito dentro, me perderia na rotina do pouco acesso, se muito fora, me perderia na conduta de (in)visibilizar as heranças de onde se vem. Pés ora fora, ora dentro. O fazer e entender arte era união e resistência. Tinha crítica e deslumbre de possibilidades de ascensão.

2.3. ADOLESCÊNCIA. EDUCADA/EDUCANDA/EDUCADORA

No ano de 2001 eu tinha 17 anos. Estudava no Santos Dumont, uma escola pública dentro de um bairro nobre do Recife, o bairro de Boa Viagem. Por conveniência de alguns moradores de prédios vizinhos à escola Santos Dumont, pude conviver com amigos que possuíam muitos privilégios. E por ser escola pública, também convivi com muitos que não possuíam privilégio algum.

A discrepância entre classes sociais na minha escola se apresentava de forma direta. E entre os estudantes, os rótulos nos aproximavam. Tinham os filhos de ricos que não gostavam de estudar, cujos pais como castigo os matriculavam em escola pública; os que como eu, estudavam em Boa Viagem porque os pais tiravam da feira o dinheiro da passagem por acreditarem que em bairro nobre a escola era diferente e melhor; e os que moravam nas favelas ao redor da escola e só tinham aquela oportunidade. Os perfis que acabo de descrever são baseados em 7 anos de observação e ininterruptos dias que seguiam da quinta série até meu último ano de ensino médio. Além destas, também consigo afirmar que meus pais e outros acertaram ao apostar que escola em bairro nobre ajudaria na formação de seus filhos, pois as informações que chegavam até mim, infelizmente, não eram as mesmas das escolas do bairro em que eu morava. Por esta razão, fui convidada para um estágio na mesma instituição que frequentei por anos quando criança, o CDVCA. Na oportunidade, fiz parte de um projeto promovido pela Secretaria de Promoções e Assistência da Prefeitura da Cidade do Recife que se chamava Agente Jovem. Este fazia parte de um programa maior, do Governo Federal que se chamava Projovem. O objetivo das ações era de promover educação e qualificar profissionalmente pessoas que estivessem entre 18 e 24 anos. Para participar, todos precisavam voltar a estudar e comprovar renda mínima familiar. Os participantes recebiam bolsa para conseguirem se manter com frequência nas atividades, tanto educadores quanto educandos. Mas, com ajuda de custo de 130 reais, as instituições tinham dificuldades em conseguir profissionais formados ou já envolvidos com o mercado de trabalho. Por isso, formaram grupos de educadores sociais estagiários. Tínhamos vínculo, éramos responsáveis por atividades em formato de oficinas e respondíamos burocraticamente ao coordenador do projeto geral na instituição. Eu me tornei estagiária deste projeto e ministrei oficinas sobre letramento, leitura e artes manuais. Conheci ainda mais gente do meu lugar. Meu trabalho era de trocar o que tinha aprendido sobre artesanato, leitura, cidadania, reforço escolar e

alfabetização. Eu não fazia ideia sobre a profundidade política do que fazia, porém tinha a sensação de que alguma coisa me mudaria depois desta experiência. Não sabia por onde caminhar didaticamente, metodologicamente. Fui contando histórias, trabalhando com livros que tinha em casa que me serviram na alfabetização, cadernos de caligrafia, músicas. Fui experimentando e me espelhando em alguns professores que tinha na escola. Exercendo sem muito refletir a profissão de educadora antes mesmo de saber se queria ser. Sentia-me útil e carregada de responsabilidades quando trocava experiências com pessoas de minha idade, mais velhos, amigos ou filhos de meus amigos. Sentia-me inútil e despreparada, quando via meus comportamentos e reações serem iguais em alguns momentos aos dos estudantes. Comecei a me cobrar outras posturas, mas como poderia, se eu também era imatura e inexperiente assim como eles?

Com pouco ou sem acesso à cultura externa, diversas vezes não conseguia conter minha excitação quando tínhamos aulas-passeio, visita a espaços e monumentos da cidade, palestras e debates variados em plenárias sobre juventude. Eu era mais uma em formação. Aos poucos, fui entendendo que era mais uma que estava todos os dias, pela manhã, por necessidade. Era mais uma que vivia em um lugar de vulnerabilidade social. Aos poucos, fui tendo noção de que ser educador é sentir, pensar e refletir. A inquietação passou a existir dentro do meu fazer. De tarde, na escola, aluna do último ano para concluir o Ensino Médio, começaram a me brotar dúvidas: Que profissão terei? Será que a de professora mesmo?

Flora guardava uma paixão secreta pelas sementes. Debruçava sobre os grãos buscando adivinhar o depois. Sabia morar em cada semente uma floresta, árvore, galho, fruto, flor, e sempre. Era preciso apenas paciência para outras vidas serem reinventadas. [...] Dia e noite ela desempenha seu destino de fazer tudo viver e reviver. Mãe de todas as vidas, a terra tudo gera, obedecendo ao ritmo de cada filho (QUEIRÓS, 2009, p. 10).

As sementes que fortalecem minhas pesquisas e profissão são benefícios totalmente interligados ao privilégio de minha escola ser próxima de outras escolas particulares. Era inevitável não sentir a onda dos cursinhos e da “tensão-pré-vestibular”. Devo dizer também outra origem das sementes, os amigos de famílias da classe média que convivi na escola. Por eles, conheci a cobrança de futuro derivada da educação e o estímulo para escolha de cursos universitários. Na minha casa não havia histórias sobre universidade. Gostei da ideia de escolher algo. Gostei da ideia de mudar. Queria dizer sobre o que ouvia e sentia. Refleti sobre minhas ações no projeto Agente Jovem e enxerguei a realidade de desigualdades. Tive convicção de que sempre foi através de ações ligadas à educação que tive mudanças na vida.

Resolvi conversar com meus pais sobre a inscrição no vestibular. Tive que explicar onde aquilo poderia me levar. Meus pais fingiram que acreditaram que eu poderia chegar em algum lugar com esta ideia. Achavam melhor eu trabalhar já que tinha acabado os estudos e eles bem sabiam, estudar custava tempo, dinheiro e sonho. Bem, não se sabe se foi coisa de história ou não, mas resolveram ajudar. Acho que no fundo eles sabiam que tinham contribuído para ter uma filha imaginativa e de muitos sonhos. Com pouco, tentaram. Tiveram que pedir dinheiro emprestado. Fui sozinha fazer a inscrição. Cursei Pedagogia.

2.4. ADULTA. O RE/CONHECER-SE E A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PROFISSÃO

Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo (FREIRE,1996, p. 15).

As experiências de condução de mediação entre educação e realidade social foram determinantes e grandiosas em meu curso de licenciatura plena em Pedagogia. Completei carga horária de estágio obrigatório em uma instituição também próxima de minha casa, chamada ISMEP (Instituto Social das Medianeiras da Paz). O ISMEP existe há mais de 48 anos dentro da comunidade do bode, oferece às famílias do entorno atividades que proporcionem mediação da paz, defensoria pública, respeito à dignidade das pessoas e ao meio ambiente. Aprofundam conhecimento sobre cidadania atrelados ao afeto e religiosidade. Tem atuado e realizado desde a sua criação, inúmeros cursos e capacitações de formação no segmento de educação através das artes, esporte e cultura.

Foi assim, que como estagiária, pude aprofundar meus conhecimentos acerca de atividades didáticas e lúdicas. Unindo o conhecimento, troca social e a criatividade. Foi no ISMEP que fiz, pela primeira vez, oficina sobre Contação de Histórias e mediação de leitura. Conheci Maria Tenório, educadora/narradora, fundadora de escola comunitária chamada CEPOMA (Centro de Educação Popular Mailde Araújo) localizada no bairro de Brasília Teimosa. Em sua formação, Maria apresentou o universo encantador e particular de um profissional que faz da palavra sua arte e pesquisa, obra e vida. Lembrei-me dos meus pais em casa e de todas as histórias que me contaram. Posso encontrar em Hernández (2014) reflexões acerca deste momento e sentimento de vida quando ele diz que:

Para aprender é preciso ir construindo andaimes e relações com sentido. Alguns estão nas disciplinas ou, em outros casos, em campos do saber que não se restringem aos limites disciplinares. Também se constroem a partir do diálogo, da intuição, do encontro com outros e da experimentação.

Depois deste encontro com Maria Tenório, com olhar alargado, fui encontrando pessoas e trabalhos. Maria me trouxe referência sobre o ofício da narração, nome de grupos, narradores locais e de outras regiões. Indicou livros e se interessou por meu encantamento por me reconhecer neste universo. Norteou meus passos ao mercado de trabalho nesta área, inclusive me indicando para pleitear uma vaga de estágio fora do Bode, em uma Instituição privada em Jaboatão dos Guararapes. Ela me ajudou com a escolha da história "teste" para a seleção. Conteí para crianças de 8 e 9 anos um conto popular brasileiro chamado *A Festa no Céu*. As crianças riram e participaram com palmas nos momentos musicais da história. E assim, cheguei e criei raízes nas terras do Instituto PERÓ.

3. TERRA DE SOLO BOM. AFUNILAMENTOS E CONSCIÊNCIA SOBRE ARTE/EDUCAR

Peró significa criança, em Tupi-guarani. É o nome de uma instituição sem fins lucrativos, mantida pelo Shopping Guararapes em Jaboatão dos Guararapes - PE. Realiza atividades de arte/educação, para crianças e jovens, com visão na expansão do acesso aos moradores das proximidades do empreendimento, favorecendo a melhoria da qualidade de vida da comunidade. No Peró tinha uma biblioteca comunitária e nela eu fui trabalhar. Encontrei um acervo de incontáveis livros, cerca de 3.000 títulos. E assim que cheguei questioneí: como ser ponte fortificada para o encontro dos moradores e estes tantos livros? Preocupada com estas questões, já estava Érica Verçosa, pedagoga, mediadora de leitura e contadora de histórias profissional que atuava na biblioteca como coordenadora. O espaço tinha como objetivo formar leitores promovendo atividades de estímulo e acesso ao livro, através do prazer pela leitura. E ela utilizava como dispositivo de desenvolvimento das ações a interligação das artes, que de forma contextualizada, enriqueciam a arte literária.

Érica, em suas propostas de incentivo à leitura, realizou diversos projetos. Um deles foi o projeto *Histórias Andantes*, ação que visitava escolas municipais de Jaboatão dos Guararapes a fim de divulgar a biblioteca e estimular a visitaçã dos moradores. Eu fiz parte

de sua equipe e desenvolvia, junto a ela e voluntários, narrações de histórias e mediações de leitura.



Fonte: Blog virtual da Rede de Bibliotecas Comunitárias.



Fonte: Acervo pessoal Erica Verçosa.

Nesta aventura de ser também estímulo, eu própria tomei ainda mais gosto pela leitura de histórias literárias. Érica e as ações na biblioteca me incentivaram. Ela me inscreveu em vários cursos sobre a arte de contar histórias. Criou grupos focais de troca de histórias e mediação de leitura com alunos e mães na biblioteca. A biblioteca era cheia de vida, a comunidade frequentava bastante, os funcionários do shopping ficaram tão curiosos com as novidades e propostas, que passaram também a frequentar e se associar à biblioteca. Minha vida, como um livro, foi seguindo com capítulos de muitas trocas de vida. Sábia e coberta de sensibilidades, Érica me apresentou músicas, filmes, livros, autores, ilustradores e artistas

visuais. Fui cada vez mais encontrando chão para tudo que fiz e fazia. Como pedagoga, visitei escolas onde não tinha chão e as crianças andavam pela areia e poeira. Sentei em salas de aula onde não havia bancas escolares, as cadeiras eram nossos corpos no chão. Diante de toda dificuldade, os rostos e sorrisos a cada história e imagem eram verdadeiros e reais. Encontrei sentido na vida acadêmica e ela seguia a brisa das artes. Depois do estágio no Perú, segui com o ofício de contar histórias e imaginei ser professora de Artes. Enveredei por pesquisas sobre mediação de leitura, arte/educação, arteterapia, cultura popular, brinquedos e brincadeiras, fotografia até chegar finalmente ao curso de Licenciatura em Artes Visuais, momento este que ligou todas as minhas sinapses de experiências.

*Eu tô grávida
Grávida de um beija-flor
Grávida de terra
De um liquidificador
E vou parir um terremoto
Uma bomba, uma cor
Uma locomotiva a vapor
Um corredor*

*É que eu tô, tô grávida
Esperando um avião
Cada vez mais grávida
Estou grávida de chão
E vou parir sobre a cidade
Quando a noite contrair
E quando o sol dilatar
Dar à luz*

*É que eu tô, tô grávida
De uma nota musical
De um automóvel
De uma árvore de Natal
E vou parir
Uma montanha
Um cordão umbilical
Um anticoncepcional
Um cartão postal*

*Eu tô grávida
Esperando um furacão
Um fio de cabelo
Uma bolha de sabão
E vou parir sobre a cidade
Quando a noite contrair
E quando o sol dilatar*

Dar a luz

*E quando o sol dilatar
Dar a luz.*

(Arnaldo Antunes e Marina Lima. Grávida)

4. PENSAMENTOS SOBRE O SER NARRADOR DE HISTÓRIAS OU SOBRE AQUELE QUE VIVE DA PALAVRA QUE ESTÁ SEMPRE GRÁVIDA DE IMAGENS

Contar histórias é uma tradição. Ação de resistência que se reporta às origens mais remotas da humanidade. Os contadores de histórias semeiam raízes de força cultural onipresente, capazes de iluminar elementos significativos para a compreensão de experiências e o germinar de fatos socioculturais que estruturam símbolos, simbologias, transformações no consciente e inconsciente coletivo. Os contos, os mitos, as histórias são a forma que a realidade encontrou de nos ajudar a pensar em nossas próprias condições, nos dando possibilidades de expansão de horizontes, através do imaginário, levando-nos a destinos, quase sempre, muito mais poéticos. Duran (1989, p.14) define símbolo como a maneira de expressar o imaginário e imaginário como “[...] conjunto das relações de imagens que constituem o capital pensado do homo-sapiens”. Sorsy (2015), de Gana, narradora de histórias, atriz, performer, professora, em entrevista ao jornal o globo, reitera esta ideia quando afirma: “Tudo que há na mente existe. A matéria não é o importante. Tudo o que se cria, se imagina, é ali que está a real existência”.

Segundo Matos (2018), contadora de histórias, pedagoga e mestre em educação, “Contar histórias é uma arte que envolve fiar e tecer. Da roca da vida se puxa os fios da nossa própria história, e a eles se juntam outros, que nos chegaram de longe, e nos foram generosamente ofertados pelos nossos ancestrais”. Ribeiro (2013, p. 185, *apud* APOEMA, 2017, p. 399) afirma que:

[...] contador de histórias é quem te conta uma história de qualquer cultura porque é capaz de compreender e transmitir o valor essencial que este conto porta, o valor essencial do povo que diz aquela história. Ele conhece a profundidade do conto. Seu papel não é somente a narração, seu papel é histórico. Seu papel é sociológico. Seu papel é pedagógico.

Ampliando as possibilidades contemporâneas de se ter este ofício, a antropóloga social Hertmann (2014, p. 46), em sua pesquisa sobre diálogos entre narração de histórias e elementos da performance, compreende que apesar do tempo cronológico, a essência do contador faz com que ele seja entendido como “aquele que é apreciado enquanto artista da palavra incorporada, mestre na arte de enfeitiçar, conquistar, desafiar, divertir e emocionar plateias. (...) acredita no poder da palavra e no poder da troca, na comunhão das palavras”.

Contar histórias também é a mais antiga das artes. Amplia horizontes e aumenta conhecimento em relação ao mundo que nos cerca, nas reinvenções do caminhar. Sobre o conceito de arte, Celso Favaretto, professor doutor que contribui para ampliar pensamentos acerca da filosofia, estética, educação e ensino, colabora afirmando que “arte é essa experiência da delicadeza, das nuances. A percepção das nuances na arte, o sentimento das nuances na arte é uma espécie de treinamento não consciente para a percepção de outras coisas na vida”.

A professora, narradora de histórias, escritora pesquisadora da tradição oral, pernambucana, especialista em literatura infanto-juvenil, Gomes (2012, p.23), “territorializa” em cartografia poética, o lugar da arte que habitam os narradores e contribui afirmando que a “a arte de contar histórias é também uma arte da memória”.

BÂ (1980, p. 16), mestre na tradição oral africana, nascido em Bandiagara, Mali, no texto *Tradição Viva* (1980), chama atenção para a memória e sua importância quando nos faz refletir que “as primeiras bibliotecas do mundo foram os cérebros dos homens”. Ainda na citada obra, BÂ (1980, p.176) alerta que sem preservação, “testemunhos e ensinamento, todo patrimônio cultural e espiritual de um povo cairá no esquecimento juntamente com eles, e uma geração jovem sem raízes ficará abandonada à própria sorte”.

Lembrando os estudos de Simone Weil, em entrevista à revista do programa de pós-graduação em comunicação social da faculdade de comunicação e artes PUC Minas, Eclea Bosi lembra que enraizar-se é um direito fundamental do ser humano e que a negação a esse direito tem consequências graves para a cultura e para a vida em sociedade. WEIL (1943a, *apud* BOSI, 2013, p. 411) diz que:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos

presentimentos do futuro. O enraizamento pressupõe a participação de um homem entre outros, em condições bastante determinadas. O homem enraizado participa de grupos que conservam heranças do passado. Podem ser transmitidas pelas palavras dos mais velhos: um ensinamento, uma sugestão prática ou uma norma. Podem ser recebidas como bens materiais: a paisagem de uma cidade, a terra revolvida pelos ancestrais, a casa por eles habitada ou objetos que revivem feitos de antigas gerações. Em outros termos, diríamos que a participação social do homem enraizado está assentada em meios onde recebe os princípios da vida moral, intelectual e espiritual que irão informar sua existência. Participação que pode vir do nascimento, da casa, da vizinhança, do trabalho, da cidade.

A resistência da memória oral e da tradição de contá-las assenta sobre a necessidade de atribuir algum sentido de permanência à existência. O que se é compartilhado por um narrador e um ouvinte também adentra o campo político. Todos deveriam ter suas histórias de heroísmo biográfico contadas. Deixar memória no mundo é compartilhar as sabedorias dos exemplos. Não ouvir ou narrar é permanecer com histórias únicas. E, sobre esta reflexão, encontro como referência as palavras da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie que, participando de um evento em 2009 que tinha como tema “A Essência das Coisas Não Visíveis”, disse:

[...] Histórias importam. Muitas histórias importam. Histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas, histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. Histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida. [...] Quando nós rejeitamos uma única história, quando percebemos que nunca há apenas uma história sobre nenhum lugar, nós reconquistamos um tipo de paraíso.

Existe o provérbio africano, ainda segundo Adichie, que enfatiza: “Até que os leões inventem as suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”.

A arte de narrar envolve a coordenação da alma, da voz, do olhar e das mãos. É como que uma performance em que a palavra, associada à ação, permite ao homem mostrar quem ele é. Essa afirmativa de Frochtengarten (2005) ajuda a pensar na potência das narrativas e como elas envolvem os mais diferentes sentidos.

E sobre este estado de permanência de si, do ser narrador, compartilho da afirmativa de Gomes (2012, p.24) que conclui:

Como um alfaiate, experiente ou novato, o contador precisa conhecer o seu ofício que também se faz em cortar, emendar, conhecer a tessitura do texto. Por isso, hoje em dia, nota-se que a oralidade vem sendo resgatada, não apenas como ênfase de pesquisas antropológicas no melhor sentido etnocêntrico [...] mas em sua importância como arte, e para muitos, uma profissão que requer do contador competência e aprendizagem [...].

5. AS ARTES VISUAIS E A CONFIRMAÇÃO DA MINHA GRAVIDEZ DE IMAGENS

O novo trabalho em pedagogia tem sido encarado como uma forma de produção política e cultural profundamente envolvida na construção do conhecimento, subjetividades e relações sociais. Distanciando-se da pedagogia como prática fora do contexto histórico e não teórica, vários trabalhadores culturais têm cada vez mais tentado utilizar a prática pedagógica como uma forma de política cultural. Tanto dentro quanto fora da instituição acadêmica, isso tem implicado em uma preocupação com análises de produção e representação do significado e em como essas práticas e seus efeitos estão envolvidos na dinâmica do poder social. (GIROUX, 1999a, p. 13)

As imagens que vinham sendo gestadas em mim recebiam nutrientes, ainda, diretamente das palavras. As histórias, contos, ligam profundamente minha poética artística e meu interesse acadêmico pelo universo da Arte. Ao longo da formação acadêmica no curso de licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal de Pernambuco, me deparei com diversas teorias e conhecimentos sobre a história das artes, o quanto os movimentos são como espelhos sociais de seus tempos, práticas e pensamentos sobre didática, arte e política no ensino de artes. Por diversas provocações, dentro do curso fiz o exercício de me reconhecer como arte/educadora e artista visual. O que era tudo isso, novidade ou confirmação? Como reconhecer e entender o que sobra em mim de concreto, de estético e poético após tantas experiências?

Por muitas vezes ao longo do curso ouvi ou refleti sobre tais perguntas: Para você, o que é Arte? Como se reconhecer dentro deste universo? Como poderei contribuir com a aproximação das pessoas e as Artes Visuais? E diante de todas as questões, só uma resposta me convencia a de que, o que me toca e reconheço como arte vem do popular e da boca do povo, vem mesmo das histórias.

Aproximei-me na academia de termos, linguagens, olhares, assuntos abordados por pesquisas e filosofias da arte/educação. Principalmente, as que envolvem arte como

ferramenta de transformação social e práticas que chamo de deslimitantes, onde as propostas artísticas sejam estreitar ou evidenciar o diálogo, encontro entre as relações de vida e arte nas periferias ou subúrbios.

Diante desta fase de experiência acadêmica e interesse ativista das artes, trago à luz dois encontros que envolveram meu desejo de fazer e apresentar arte até o fim da formação em Artes Visuais. Trata-se de um livro chamado *Walkscapes: O caminhar como prática estética* de Francesco Careri e os trabalhos da artista visual Virgínia de Medeiros.

Virgínia é uma mulher artista, nordestina, baiana da cidade de Feira de Santana que tem trabalhos centrados no ser humano, histórias de vida e padrões sociais normativos excludentes. Tive a oportunidade de conhecer um dos trabalhos desta artista e depois pesquisar tantos outros em questão, meu primeiro contato de impacto foi com a exposição coletiva *O cão sem plumas*, realizada no Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM) em Recife, onde a artista participou expondo a obra *Fábula do olhar*.





Fonte: Galeria virtual Nara Roesler

Este trabalho me fez sentir pela primeira vez o sentimento de palavras e imagens sem limites, totalmente parte uma da outra nas Artes Visuais. As imagens e as palavras contam uma mesma história, a da vida de cada pessoa retratada. Com palavra, Virgínia narra como foi o encontro com as pessoas retratadas que estão em situação de rua, em condições de pobreza absoluta. Com imagens, ela narra os próprios que se imaginam fazendo parte do coletivo normativo comum. Tudo que está na imagem vem da palavra de testemunho. A realidade anda junto com a ficção/fabulação, assim como as histórias dos contos e mitos estão sempre juntas às nossas histórias de vida individual ou coletiva.

Já no livro de Francesco Careri, *O caminhar como prática estética*, pude refletir o ser educadora de arte, diante de um cenário político com pouco interesse pela educação. Deparei-me com este escritor que tem como formação a arquitetura e se interessa por escrever ensaios, interligando cidades, artes, poesia, pessoas, histórias, movimento, caminhar, o estado nômade de cada ser com a estética do seu fazer criador de propostas e estruturas urbanas que sejam relacionais e participativas. Cursando o componente curricular sobre estágio em escolas formais e públicas, encontro com este texto sensível, que fala sobre como no cotidiano de exaustão em que vivemos, acreditar em projetos que sejam sonhados e realizados coletivamente é estratégico e político. De como é necessário caminhar entre os espaços pré-estabelecidos e se perder. De como é importante encontrar novos lugares nos lugares já existentes em nós e nas cidades em que vivemos. O texto é um convite e te aconselha caso não encontres um lugar, achar um meio-lugar ou um não lugar. Encontre-o, habite e o transforme em coletivo.

Guardei estas duas informações a fim de gerar novas possibilidades expressivas. Com isto, atualizei e redefini significados. Entrei em contato com novas experiências, porém

acessei minha trajetória. Minhas ideias sobre ensino/aprendizagem e pedagogia se deslocaram para outros lugares e eu comecei a perceber motivações alternativas tanto para minha própria autoaprendizagem acadêmica, como para a construção de intenção, proposição educativa. Senti a necessidade da criação. Conte histórias, criei em diversos lugares, desejei os não-lugares e os coletivos.

Meu caminhar profissional como narradora de histórias foi chegando também em outros cantos. Fui caminhando nas escolas, nas ONGs, livrarias, chegando às instituições de artes. Percebi que museus e espaços destinados às artes visuais também se interessavam pela união das palavras que geravam imagens. Habitei. Montei, então, ementas de curtas oficinas sobre narração de histórias e ilustração artesanal para crianças e/ou adultos. Trabalhei em períodos destinados à celebração das crianças, primeiramente, depois os convites foram se alargando. Atuei no educativo de artes do Instituto Ricardo Brennand como voluntária, na Galeria Janete Costa no Parque Dona Lindu, MINC- Rua do Bom Jesus, Museu da Abolição, Museu Cais do Sertão e Caixa Cultural, atuei como mediadora cultural, arte/educadora, oficinaira. E, quanto mais fazia, mais tinha vontade de fazer. Quanto mais pesquisava, mais entendia a necessidade de estar nos espaços destinados à arte em minha cidade.

E destas investigações, auto escuta, caminhos processuais do sentir e fazer oportunidades, surgiu o **Coletivo Eu Passarinho**. O “eu passarinho” vem da poesia de Mario Quintana (2006, p.257) que diz: “Todos esses que aí estão atravancando meu caminho, eles passarão... Eu passarinho!” E Coletivo por se tratar de um grupamento de linguagens artísticas que, conseqüentemente, agrega e inclui sempre mais artistas e gente. Criado em 2014, tem em sua origem o fazer em conjunto com dois amigos de turma da licenciatura em Artes Visuais, o artista visual Michael de Souza e a também artista visual Amanda de Souza. Depois, com meu pai Arlindo Oliveira e Amanda de Souza. Na atual existência e organização, o coletivo conta com minha organização em parceria com Julia Soares, Nanda Melo, Beth Cruz, Marcelo Cruz e Demétrio Rangel. Além de outros tantos artistas, amigos e parceiros que se dedicam em ações realizadas no coletivo, em momentos pontuais.



Fonte: Logomarca Coletivo Eu Passarinho, 2018.

O Coletivo Eu Passarinho sinaliza na linha do tempo das possibilidades educativas, uma ação pedagogicamente política e artística, que atrela ao papel do professor contemporâneo um olhar carregado de afeto, memória, relações interpessoais, acessibilidade. Aponta um horizonte de estudos sobre afeto e artes, referentes ao mediar conhecimentos de dentro de casa e do mundo. Tem como objetivo, fundamentação e ação, a democratização do acesso ao universo das Artes. Desenvolve pesquisas sobre arte/educação, trabalhos manuais, poesia, realiza laboratórios sensíveis de experimentação de narração de histórias, oficinas, cursos, palestras, encontros de fruição artística. Realiza ações colaborativas de aproximação das artes para o público de todas as idades.

6. O FAZER DO COLETIVO EU PASSARINHO

Um passarinho pediu a meu irmão para ser sua árvore. Meu irmão aceitou de ser a árvore daquele passarinho. No estágio de ser árvore, meu irmão aprendeu mais de sol, de céu e de lua mais do que na escola. No estágio de ser árvore meu irmão aprendeu pra santo mais que os padres lhes ensinavam no internato. Aprendeu com a natureza o perfume de Deus. Seu olho no estágio de ser árvore aprendeu melhor o azul. E descobriu que uma casca vazia de cigarra esquecida no tronco das árvores só serve mesmo pra poesia. No estágio de ser árvore meu irmão descobriu que as árvores são vaidosas. Que justamente aquela árvore na qual meu irmão se transformara, envia-decia-se quando era nomeada para o entardecer dos pássaros e também tinha ciúmes da brancura que os lírios deixavam nos brejos. Meu irmão agradecia a Deus aquela permanência em árvore porque fez muita amizade com as borboletas (BARROS, 2000).

O que pode ser feito para potencializar ou gerar a curiosidade sobre o conhecimento das Artes Visuais? Como ativar o “estado de ser árvore”? Que meios utilizar para que a experiência finde em aprendizado?

Na tentativa de responder estas perguntas, os trabalhos do Coletivo voltam o olhar para a apropriação e pertencimento artístico/social que extrapolem barreiras invisíveis relacionadas ao conhecimento sobre artes, faixa etária, linguagem artística, leitura de imagem e alfabetização imagética, estética, poética pessoal, espaços expositivos e público. Nossa intenção arte/educativa nasce com o intuito de aproximar a arte da vida das pessoas. Num encontro onde se possa compartilhar saberes científicos, históricos e emocionais. Nasce respeitando o aprendizado através da troca, como afirma Freire (1996), onde há condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. Barbosa (2012, p.22) também me ajuda a entender que “Arte/Educação é todo e qualquer trabalho consciente para desenvolver a relação de públicos (crianças, comunidades, idosos, etc.) com a arte, como em um diálogo em que um está dentro do outro”.

Que lugar a arte ocupa na sua vida? Vocês mantêm contato? Partindo desta premissa, buscamos a essência do sensível para dispor situações, ações com afeto e criatividade para os planejamentos pedagógicos e teóricas poéticas.

Acreditamos na expressividade e no imaginário livre como grandes elementos de força estética e produção plástica. Foi assim que me aproximei das Artes, foi por percebê-la muito próxima. É assim que gostamos que as pessoas encontrem arte em suas memórias, viva, próxima e pulsante!

6.1. INVENTIVIDADE E LUDICIDADE NAS OFICINAS DO COLETIVO EU PASSARINHO

Uma de nossas preocupações ao planejar vivências no coletivo é encontrar formas simples de desenvolver a expressividade e o conhecimento nas pessoas. Procuramos, desse modo, elaborar propostas que pedem a participação de sujeitos de qualquer faixa etária, acreditamos que a aprendizagem acontece não somente nos espaços formais, mas nas experiências que adquirimos a cada encontro e com cada pessoa que se permite voar conosco

e deixar um pouco de si para o Coletivo. Outra grande inquietação é estimular as pessoas a continuarem produzindo mesmo após o término das atividades, pensando nisso e por um outro fator muito forte que é o nosso contexto social, a escolha de materiais baratos e de fácil acesso foi altamente significativa para a identidade do Coletivo Eu Passarinho. O papelão é hoje a grande ferramenta de trabalho das oficinas ministradas, a sua versatilidade nos inspira e ajuda a estimular a imaginação, a inventividade e possibilidades.

Como arte/educadora em formação, me aproximei dos múltiplos benefícios cognitivos, sociais e afetivos envolvidos no fazer e ensinar arte. A importância no desenvolver de um trabalho centrado nas expressões e percepções do outro deve ser uma das premissas fundamentais de todo arte/educador (FERRAZ e FUSARI, 1999). Com esse intuito, nasceram, no ninho do Coletivo, diversas oficinas artísticas que pretendem estimular a criatividade e trabalho em grupo. Trago duas, neste momento, como descrição das ações arte/educativas, são elas: “Papelão de Poesia” e “Vestindo-se de histórias”.

6.2. OFICINA PAPELÃO DE POESIA

Tivemos duas experiências de realização desta oficina. A primeira aconteceu em Agosto de 2014, no Espaço das Arterias, localizado na Rua Guaianazes, no bairro de Campo Grande, Recife-PE. A oficina foi sistematizada em três momentos e nessa ocasião foi direcionada para o público adulto. Inicialmente, uma acolhida com músicas e narração de histórias. Conversamos sobre o Coletivo e a proposta da oficina. Ainda dentro desse momento foram escolhidas poesias, só com palavras, que nos remeteram a imagens. Algumas pessoas escolhem rememorar seus poemas preferidos, outras escolhem no varal as poesias. No segundo momento, mostra-se o material, as possibilidades de uso que cada artista explorou diante dos livros sobre artes visuais que levamos como referências visuais e partimos para o processo criativo. O terceiro e último bloco acontece quando todos terminam os seus trabalhos e fazemos uma grande conversa sobre o processo e cada um externa as ideias, sensações e inquietações que surgiram ao longo do processo. O primeiro ponto que observamos – recorrente, na maioria das vezes em que trabalhamos com esse público - é a falta de segurança. Os adultos se julgam menos competentes por estarem sempre desejando reproduzir o seu imaginário de maneira mais mimética possível ao mundo real. A cada etapa do processo eles vão ganhando mais confiança e ornando o seu trabalho com significados

próprios e tão sensíveis a ponto de se surpreenderem com o resultado. O momento de criação é onde o adulto se liberta. As travas existentes no início da oficina aos poucos vão sendo deixadas para trás, dando espaço a autoestima e a valorização de seu trabalho.



Fonte: Facebook do Ateliê Espaço das Arteiras, 2014.

6.3. MAMAM- PAPELÃO DE POESIA

A segunda experiência aconteceu em julho de 2011 MAMAM- Papelão de Poesia num local muito significativo, no MAMAM (Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães), localizado na Rua da Aurora, Boa Vista, Recife-PE. Momento ímpar na trajetória inicial das ações do coletivo, pois este espaço artístico é de suma importância para nossa cidade. Integramos, juntamente com outros artistas, a grade de encontro no período de férias e, assim, oferecemos a oficina “Papelão de Poesia”, desta vez para o público infantil. Quatro crianças, meu pai e a mãe de uma das crianças participaram da oficina. Nesse dia fizemos, eu e Amanda, uma acolhida um pouco diferente, adicionamos à oficina mais um estímulo sensorial, utilizamos instrumentos percussivos como alfaia, pandeiro e chocalhos para provocá-los a produzir imagens e ideias a partir do som. Mais uma vez a literatura e as referências das artes visuais se fizeram presentes e houve os que escolheram representar histórias, e outros que fizeram suas escolhas baseadas em influências externas ou situações vivenciadas em sua família (personagens de games, crença religiosa). Apesar da pouca idade, as crianças presentes também atribuíram significados extremamente complexos às suas produções e eram muito seguras em relação a sua expressividade. Isso encontra fundamento em RICHTER (2002, p.34), quando afirma que “(...) O conhecimento é uma relação abstraída

a partir das ações e da coordenação das ações físicas dos objetos, tornando possível à criança transpor os limites da sensibilidade e reconstruir o mundo à imagem de seu entendimento”.



Fonte: Fotografia de Anderson José, 2015.

Fazendo uma analogia do processo criativo e dos resultados observados nas crianças e adultos, encontramos diferenças e semelhanças entre eles. A primeira diferença está na liberdade de julgamento e na interação com o grupo. As crianças estão abertas e instigadas ao novo desde o primeiro contato, já os adultos desenvolvem essas características durante o processo de criação com o manuseio dos materiais e a troca de experiências entre si. As crianças não se mostraram preocupadas em reproduzir mimeticamente, mas em transmitir suas ideias. A semelhança maior acontece na mudança interna que ocorre ao término da oficina. Ao final, todos acabam adquirindo mais confiança em relação ao seu desenho, às suas ideias, ao entendimento de que podemos sim nos expressar artisticamente independente de nossa formação ou idade, e que fundamentalmente o trabalho coletivo e a liberdade criadora são imprescindíveis para nosso crescimento humanístico.

Atrelando nossas atividades de oficina ao espaço museal, inserimos uma visita ao acervo do MAMAM, no mesmo dia de nossa atividade, para que os envolvidos na oficina “Papelão de Poesia” pudessem conhecer e experimentar ainda mais o universo tridimensional.

A visita foi reconhecida como importante por existir a constatação no ato da inscrição que nenhuma das crianças envolvidas conheciam o Museu. Adicionamos a visitação ao nosso

encontro com o intuito de inseri-los ao ambiente e oportunizar referências para ampliação de possibilidades e suportes plásticos. Todos os envolvidos puderam conhecer obras de outros artistas pernambucanos e brasileiros. Após a visita, finalizaram suas obras dando a elas títulos e base. Não surpreenderia se disséssemos que as crianças voltaram muito inspiradas e motivadas a intitular suas obras de arte e levá-las para casa, podendo expô-las como as que conferiram dentro do Museu. O nosso último momento seria registrado com uma foto, mas o local deveria ser escolhido pelas crianças. Quando perguntados sobre a escolha do local, responderam: “Aqui é bom, tem palco, a obra fica mais alta e ele (Francisco Brennand) fez desenhos de bichos parecidos com os nossos...” (Gabriel, 10 anos e Pedro, 15 anos).

Quiseram expor ao lado das obras do artista pernambucano de grande representatividade em toda a cidade do Recife, o renomado Francisco Brennand.

Para nós do Coletivo não poderia ter sido mais especial a finalização dos trabalhos deste dia. Observamos as crianças em “estado de ser árvore”. Com seus bichos e imaginário, eles aprenderam mais sobre Brennand do que poderíamos ter explicado. Aprenderam a ver, sentir e criar Arte. Carregarão na memória para sempre um artista e obra mais próximos.



Fonte: Fotografia de Anderson José, 2015.

6.4. OFICINA VESTINDO-SE DE HISTÓRIA

Realizada em julho de 2017, em nosso Ateliê, sede do Coletivo Eu Passarinho, situado na Rua Siqueira Campos, 279, no bairro de Santo Antônio - centro da cidade do Recife-PE,

Ed. Brasília, andar 12, sala 1214. A oficina foi realizada para o público adulto que, para nossa surpresa, formou-se exclusivamente por mulheres. O grupo de mulheres tinha idades que variavam entre 38 e 65 anos. Tivemos dificuldades em iniciar os processos técnicos referentes aos conteúdos programados para o encontro pelo tamanho do envolvimento das participantes com nossas histórias pessoais de vida e escolha profissional. Ouviam tudo que contávamos atentamente e se mostraram muito curiosas para fazer parte de nossos próximos passos e trabalhos. Tomamos café, rimos bastante, ouvimos muitas histórias trazidas por elas, de suas vidas e escolhas e, assim, cantamos, brincamos e, finalmente, chegamos em nossas etapas metodológicas que, por fim, o que para elas, já se não era tão esperado ...

Indicamos como primeiros aspectos importantes da oficina o conhecimento sobre elementos visuais dos quais utilizaríamos, elementos formais que ludicamente conheceríamos e nos aproximariamos com ou sem dificuldades para algumas. Linha, ponto, textura, figura, forma, espaço, cor, valor. Para construir aprendizado a partir destas referências teóricas, organizamos a vivência nas seguintes etapas:

- 1- Memória afetiva e tradição oral;
- 2- Exposição dos materiais que utilizaríamos como suporte artístico;
- 3- Resolução de adaptação entre suporte plástico e criação livre;
- 4- Criação;
- 5- Finalização com relatos de experiências sobre as dinâmicas e o fazer.

No momento 1, foi pedido para que cada participante aguçasse as lembranças e nos contasse uma história. Com o intuito de refletir e aproximar o grupo da narração de histórias e artes visuais, nosso processo metodológico abriu diálogo com a tradição oral, que o escritor e etnólogo malinês, BÂ (2010, p. 169), a define como:

[...] os conhecimentos ligados às experiências de vida, [...] envolvendo uma visão particular do mundo, ou, melhor dizendo, uma presença particular no mundo, um mundo concebido como um todo onde todas as coisas se religam e integram. [...]. Ela é ao mesmo tempo religião, conhecimento, ciência natural, iniciação a arte, história, divertimento e recreação, uma vez que todo por menor sempre nos permite retornar a unidade primordial.

Como explica o autor acima, em seu texto *A tradição viva*, o intuito e escolha de processos pedagógicos de sensibilização por nós visa arte/educar de forma próxima e

significativa, marcando a con/vivencia/criativa na universalização dos saberes, desconstruindo a ideia de nossos próprios títulos universitários, entendendo que, mesmo a cultura europeia ainda sendo nossa base de educação, podemos trilhar caminhos de investigação em nossas raízes e saberes, para descolonizar o lugar de professor e a transmissão do conhecimento. Mestres somos todos, a partir de nossas particularidades e vivências no mundo. A transmissão e tradição oral guarda uma forma muito bonita e única de (si)compartilhar. Agrega e faz parte da vida de todos.

Logo após identificarem as histórias e nos contarem, ao grupo foi perguntado qual imagem ficou como registro marcado em seus processos criativos mentais e seus processos imaginativos. Pedimos para que cada participante tentasse desenhar com lápis em papel as imagens que contam suas histórias. Pedimos para que na folha estivessem contidos os elementos que nos remetessem a uma narrativa visual resumida.

No momento 2, cada participante recebeu um avental, peça que nesta ocasião foi feita para ser nosso suporte artístico, em tecido de textura lisa com cores variadas.

As imagens do momento 1 adornariam o avental que, além de vestir cada uma delas, referenciava o título da oficina em questão. A apropriação dos conteúdos teóricos sobre as técnicas com os elementos visuais e as histórias das artes seriam contextualizadas com imagens de livros sobre movimentos artísticos, costuras e prática manual .

Nos momentos 3 e 4, daríamos tempo para que cada uma organizasse e se dedicasse para criar no avental suas narrativas visuais.

No momento último, juntaríamos o grupo para avaliar os processos de compreensão e utilização dos conceitos às práticas de criação individual.



Fonte: Fotografia de Amanda de Souza, 2017.

Percebemos, neste grupo, grande envolvimento e preocupação com a estética visual e a eficiência de seus próprios traços. Por muitas vezes fomos ajudar no sentido de afirmar autoconfiança para suas criações. Houve quem no momento 3 quisesse desistir, visto que teriam que passar suas ideias para a prática e voltavam com isso as dúvidas e indagações que iam de: - *Não sei fazer isso!*; - *Mas, isso é muito difícil, faz pra mim?*; *Não sou boa pra fazer isso não...* Porém, com força, ânimo e muitas risadas, o grupo foi se fortalecendo a cada momento, passo a passo, e se refez com entusiasmo a cada criação. Começaram a movimentar-se com trocas de trabalhos, quem costurasse bem ajudava quem sabia desenhar e vice-versa. No fim, trocaram linhas, pontos, formas, cores, figuras. Sentiram e perceberam espaço, texturas. Valorizaram umas as outras. Não teve quem saísse sem avental repleto de história, imagem e, com toda certeza, aprendizado que vai muito além do que o que conseguimos prever.



Fonte: Fotografia de Amanda de Souza, 2017.

7. ARTISTA DA “PALAVRAIMAGEM”

7.1. PALAVRA TRANSLÚCIDA. A HISTÓRIA DE UM VELHO QUE ERA ÁGUA DE RIO.

Lá, ao redor do narrador de histórias, em letras transparentes, estava escrito bem grande, para todo mundo ver, toda a beleza da humanidade. As letras são translúcidas, as que mais dizem sobre luz, o todo e o tudo. Pois, elas, são transparentes, escrevem a oralidade.



Fonte: Fotografia, Adélia Oliveira, 2018.

Consigo eleger tranquilamente esta como a mais bonita, motivadora e empolgante experiência desde a minha entrada na universidade. Trata-se da participação que fiz em uma exposição coletiva de novos artistas, proporcionada pelo SESC - Casa Amarela, bairro de Casa Amarela, Recife - PE. Foi a primeira vez que participei de exposição onde trabalhos visuais meus estivessem. A oportunidade de participar amarrava todas as linhas, sinapses, que pudessem estar soltas no que diz respeito à minha formação como pessoa e escolhas profissionais. Não pensei viver algo tão importante internamente e revelador externamente. Encontro muitas pessoas pelo fato do meu ofício ser o de encontros, mas não tenho a sensação em lembrança de tanto me expor como foi participar do IX Salão Universitário de Arte Contemporânea. Em 2017, o Salão Universitário teve como tema “Arte e participação”.

No mesmo ano, em fevereiro, passei dias na Bahia, mais precisamente na cidade de Lençóis, interior na Chapada Diamantina. Lá, visitei um quilombo indicado pelo guia turístico como um bom lugar para se ouvir histórias. Saímos pela manhã bem cedo para conhecer o rio Marimbus, que cortava as terras do quilombo e seu povo resistente. Viajamos mais de 40 minutos até chegar na comunidade. Não tardou, já estávamos dentro de uma barca para atravessar o rio, e foi assim que conheci o Seu Peneirinha.

Seu Peneira é pescador e barqueiro que navega há 50 anos o rio Marimbus/Roncador. Respeitado por sua comunidade, é representante em seu quilombo no que diz respeito aos diálogos com os seres encantados. Narrador de histórias, vive onde quase ninguém consegue o encontrar, mas sabe de tudo como se vivesse em todos os lugares. Sabe muito sobre as coisas da terra, águas e céu. Tem histórias para explicar tudo e tocar quem houve. Tem imagens sensíveis e se deixa guiar pelas luzes das palavras de seus ancestrais e das estrelas quando volta de noite. Seu Peneirinha mora em uma casa onde a porta se faz por um pedaço de tecido esticado de um lado para o outro.

Do lado esquerdo da porta, tem uma janela de madeira que dá bem dentro de seu quarto. Ele deixa a janela fechada por causa do medo danado que tem das onças. Mas a porta, ele deixa daquele jeito, com um pano, assim ela pode entrar, dormir, descansar e comer quando tiver vontade sem precisar querer o quarto dele... Encontrar seu Peneira me fez refletir sobre muitas coisas na vida. Participei do edital contando sua história e trazendo sua voz para narrar. Acredito que seu Peneirinha seja uma boa história para contar sempre. Sua palavra é provocante e deixa passar a luz sob a construção de valores sociais que norteiam nossas vidas atuais, como, por exemplo, poder, conquistas, escolha, verdade, profissão, escuta, poder de fala, representatividade, importância, presença, acesso, crença.

Num mundo onde a razão e o poder muitas vezes são quantificados por cifras, encontrar seu Peneirinha no lugar de maior influência em sua comunidade por causa da palavra é compreender o grande potencial que a arte de narrar histórias, a tradição oral, estabelece com a humanidade dentro de cada ser. Essa relação dialoga diretamente com o que diz Souza (2017, p.374) ao afirmar que “na tradição oral os contos transmitidos através de inúmeras performances, por diferentes corpos, tempos e lugares são permeados de muitas ressonâncias, resultado do entrecruzamento de inúmeras vozes”.

Quem ouve e quem narra muda muito depois de uma história partilhada. Isso aconteceu conosco, tenho certeza. As histórias oportunizam caminhos e leituras diferentes de mundo para que a vida seja mais questionável e sentida. Conhecer e compartilhar desta troca forte que existe entre o ouvir e o contar é, nos dias de hoje, oportunidade de tocar e acordar a sensibilidade existente em cada um de nós. Esta força é a oportunidade de reagir ao mundo opressor de forma erguida e segura. Seu Peneirinha herda uma pobreza de vaidade e um

excesso de sabedoria que seu povo de luta lhe deixou. Enviei ao evento um conceito de instalação sobre esse meu encontro com ele. Expus e pedi ao guia que nos apresentou, o hoje amigo David, que contasse a ele a novidade. Ele gostou de saber que vivia também por aqui.

7.2. O SALÃO

Aconteceu do dia 30 de novembro a 09 de março de 2018 a exposição coletiva com 10 artistas selecionados pelos requisitos do edital. A proposta que enviei tinha a força e delicadeza da palavra viva, pulsante, risonha, festiva, poética e simples daquele navegador. A ideia foi construir e mostrar seu Peneirinha em sua essência e verdade simbólica no que intitulei de “Instalação Narrativa”. O público encontrou simbolicamente e visualmente as representações que ficaram em mim de nossa relação e ouviram, através de áudio, ele mesmo contar a história do NÊGO D’ÁGUA, ser encantado que só se comunica com seu Peneirinha. Tem tamanho de menino criança e protege os peixes e a vida de seu povo que depende das águas do rio.



Fonte: Fotografias, Olga Wanderley, 2017.



Fonte: Fotografias, Olga Wanderley, 2017.



Fonte: Fotografias, Olga Wanderley, 2017.



Fonte: Fotografias, Olga Wanderley, 2017.



Fonte: Fotografia, Adélia Oliveira, 2017.

Confiar. Acreditar no processo criativo. Sentir e estar aberto à incerteza faz qualquer experiência ser um momento único. Quando saímos de nossa zona de conforto e somos confrontados pela vida, através dos encontros, sempre há momentos de desestabilização. Mas, na mesma medida, algo em nós se reconecta e a nossa forma de ver o mundo amplia e grita de alguma forma. Arte do encontro, lugar nas artes onde o ato criativo não está só nas mãos ou pensar do artista, precisa do outro para existir. Lugar onde sinto e vejo o meu criar. Este foi o maior aprendizado na minha relação com seu Peneirinha, no Salão Único. O de propor revelar minha própria vida. O de evidenciar o despertar e provocação que acessou um meio ou não-lugar em mim mesma, espaços que surgiram e oportunizaram relocalizações potentes de auto conhecimento e imersão nas relações de troca cotidiana.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu cresci com as histórias que minha família me contava. A partir de lá, o que comecei a perceber é que o mundo dava muitas voltas, mas todo passo que eu dava me levava ao mesmo lugar. As histórias vinham e vêm me procurar, em geral eu as acolho e a recíproca vem sendo verdadeira. Em algum lugar meus antepassados sorriem pela perpetuação de suas histórias de vida e isso me alegra saber. Eu não sabia que neste mundo se trabalhava contando histórias, me surpreendi com o que parecia utópico e para mim, inicialmente, muito distante. Viver e comer de palavra, onde existe isso?

Aqui, lá, em todo lugar! Comecei a trabalhar com o contexto da arte de palavra e pude conhecer muita gente e cantos de meu bairro, cidade, estado, país. Alcancei distâncias mais longe que o da desconfiança inicial sobre o ofício. Pude me curar com as histórias, pude ser

escolhida por algumas. Presenteei a vida de alguns amigos com elas e as espalhei. Conectei pessoas. Conectei-me com o meu povo. Carrego um tambor que é o som da minha infância e o som de muitas crianças que já se foram no tempo desse Brasil. Toco para vozes que não conheci, mas acompanham minha jornada. Fiz em coletivo muitas coisas especiais.

Como em um conto com etapas, capítulos, minha vida foi se entrelaçando à formação acadêmica. Passei por muitas experiências artísticas e todas estas refizeram minhas vontades e sentir arte.

Hoje entendo minha existência como um ato político e com isso, tudo o que faço tem enorme força de mudança. O que me move criativamente e até a forma com que esta pesquisa está escrita é um ato político de enfrentamento e tem relação direta com espaços de transformação. Falar de si, escrever e dar importância ao que te mantém vivo é revelar-se. No momento histórico em que estamos vivendo de terrorismo, desencontros, medo, intolerância, violência, preconceito, desconfiança generalizada no próximo. De deturpação de sentimentos em contrapartida a valores humanos e sociais, migrações extremas e fogo em nossas memórias, legitimar uma vida é afirmar-se politicamente.

É nosso dever encontrar pessoas neste tempo do agora. É nosso dever cuidar da imaginação e, com ela, a capacidade de desejar e projetar futuro com dias melhores. A arte é uma ferramenta muito poderosa, que permite exercitar esses achados de criatividade.

As palavras e as imagens são locais milenares de resistência, atravessaram todo o tempo, todas as pessoas e ainda vivem em nossos dias. Elas podem ajudar em nossa nova construção. Eu posso ver a minha história sendo recontada. A história de uma menina que vivia quando pequena, dentro de uma casa museu, que teve a arte como sua fada madrinha, que tinha como maior poder celestial engravidar palavras com imagens e fazer seus partos pela boca e que, depois de grande, se interessou por guardar encontros e ser para as pessoinhas uma ponte.

Assim, espero contribuir por meio desta pesquisa autobiográfica, com estudos que ampliem o diálogo sobre palavras e imagens, com a aproximação da narração de histórias no curso de graduação de licenciatura em Artes Visuais, além de amparar o aprofundamento de outros estudos acadêmicos tanto nesta área quanto em áreas afins.

9. REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **A essência das coisas não visíveis**. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/chimamanda-adichie-o-perigo-de-uma-unica-historia/>. Acesso em 23/11/2018.

ANTUNES, Arnaldo. LIMA, Marina. **Grávida**. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marina-lima/88213/>: acesso em 30/10/2018.

APOEMA, Keu. **A dimensão oral da linguagem. A (Im)permanência da voz: encontros com a palavra de contadores de histórias tradicionais e contemporâneos de Burkina Faso**. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. JINZENJI, Mônica Yumi. MELO, Juliana Ferreira de. **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções**. Campinas: Mercado de Letras, 2017.

BÂ, A. Hampaté. **A Tradição Viva. Metodologia e pré-história da África**. Brasília: UNESCO, 2010.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2017.

BARROS, Manoel de. **Ensaio Fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000. <https://www.pensador.com/frase/NjU2NjQ4/>: Acesso em 25/07/2018.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação no Brasil. Coleção Debates**. 7. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

BOSI, Eclea. **Memória: enraizar-se é um direito fundamental do ser humano**. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/dispositiva/article/view/4301/4454>. Acesso em 27/11/2018.

CARERI, Francesco. **Walkscapes, o caminhar como prática estética**. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 2013.

CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e outras histórias mais**. Rio de Janeiro: Global, 198.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição)**. 3ª ed. Tradução: Haydée de Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959a. [Texto originalmente publicado em 1910].

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**. Trad.: Hélder Godinho. Lisboa: editora Presença, 1989.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

FAVARETTO, Celso. Disponível em: <http://forumpermanente.incubadora.fapesp.br/portal/convidados/celsofavaretto/>. Acesso em 18/11/2018.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 9. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FROCHTENGARTEN, Fernando. **A memória oral no mundo contemporâneo**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000300027#back1. Acesso em 19/10/2018.

FUSARI, Maria F. R.; FERRAZ, Maria H.C.T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Editora Cortez, 2ª ed., 1999.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

GOMES, Lenice. MORAES, Fabiano. **A Arte de encantar: o contador de histórias contemporâneo e seus olhares**. Editora Cortez: São Paulo, 2012.

HARTMANN, Luciana. **Arte e a ciência de contar histórias: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática**. Revista Moringa. V.5, nº 2. Julho-Dezembro. João Pessoa - PB. 2014.

HERNANDEZ, Fernando. **Entrevista com o Professor Fernando Hernandez**. Rio Grande do Sul: Revista Bem Legal, Vol. 4, nº 1, 2014. Disponível em http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/edicoes-antiores/no_1_2014/entrevista-com-o-professor-fernando-hernandez: acesso em 25/11/2018.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, n. 19, Jan./Fev./Mar./Abr. 2002.

MACHADO, Regina. **Acordais – fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2004.

MATOS, Gislayne. A. **A Palavra do Contador de Histórias**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MATOS, Gislayne. 2018. Disponível em: <http://www.gislaynematos.com.br/#publicacoes>. Acesso em 26/11/2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Flora**. São Paulo: Global, 2ª Ed., 2009.

QUINTANA, Mário. **Poesia Completa**. São Paulo: Nova Aguilar, 2006.

RICHTER, Sandra. **Infância e imaginação: o papel da arte na educação infantil. Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte.** Org. Ana Mae Barbosa. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

SORSY, Inno. 2015. **Conte algo que não contei.** Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/conte-algo-que-nao-sei/inno-sorsy-performer-professora-nem-gana-nem-togo-existem-15139039>. Acesso em 27/11/2018.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Histórias de Vida e Formação de Professores.** Rio de Janeiro: SEED – MEC, 2007.

SOUZA, Josiley Francisco de. **A dimensão oral da linguagem: vozes afro-brasileiras em publicações de contos orais no Brasil.** In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; JINZENJI, Mônica Yumi; MELO, Juliana Ferreira de. **Culturas orais, culturas do escrito: intersecções.** Campinas: Mercado de Letras, 2017, p.349-378.

VARANI, Claudia Roberta Ferreira; PRADO, Guilherme Do Val Toledo (orgs.). **Narrativas docentes: trajetória de trabalhos pedagógicos.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

WEIL, S. **O enraizamento. In: A condição operária e outros estudos sobre a opressão.** Antologia organizada por Ecléa Bosí. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.



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

EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA

CRIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA
GALERIA DE ARTES: CONSTRUINDO SABERES
PELA EXPERIÊNCIA

RECIFE, 2018



EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA

CRIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA GALERIA DE ARTES: CONSTRUINDO SABERES PELA EXPERIÊNCIA

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais, da UFPE, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria das Vitórias N. do Amaral

RECIFE, 2018

EDIEL BARBALHO DE ANDRADE MOURA

**CRIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA GALERIA DE ARTES:
CONSTRUINDO SABERES PELA EXPERIÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria das Vitórias N. do Amaral – Orientadora. UFPE

Prof.^a Dra. Maria Betânia e Silva – Examinadora Interna. UFPE

Prof. Ms. Marcondes Gomes Lima – Examinador Externo. UFPE

Dedico este trabalho a todos/as os/as professores/as que contribuíram para minha formação. Que este estudo ajude o pensar e elaborar de outras práticas de Arte/Educação em espaços culturais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à força divina que me guiou durante todo percurso de minha formação em Licenciatura em Artes Visuais. Agradeço por Ela ter me ajudado a realizar mais um projeto da minha vida. Quero deixar registrada minha gratidão à instituição SESC, Unidade de Santo Amaro, Recife, principalmente à Biblioteca Gilberto Freyre, assim como a todos os profissionais que contribuíram para minha formação superior como Arte/Educador. Por último, devo agradecer aos meus amigos que sempre me estimularam nos momentos de desânimo e a mim mesmo pela minha dedicação, ousadia e persistência.

RESUMO

Para compreender as atividades lúdicas como práticas educativas necessárias para a construção de saberes investigou-se a prática de arte/educação confabulada e aplicada no espaço cultural do SESC/PE, a Galeria de Artes Corbiniano Lins. Observou-se o processo de construção de conhecimento conforme a visão de Paulo Freire, que define ser um processo que acontece a partir da curiosidade do educando, passando por experiências que geram reflexões e críticas até alcançar o conhecimento. A arte/educação, como afirma alguns estudiosos como Ana Mae Barbosa e Guilherme Nakashato, visa ensinar por meio da arte, ou seja, ela busca desenvolver conhecimentos através da experiência artística, pois por ela se estabelece relações do indivíduo com o mundo. Desta forma, focamos na importância do planejamento de ações arte/educativas, a partir de teorias de Freire, de Dohme e Ana Mae, ações de mediação e atividade artística vivenciadas na galeria, pelos estudantes do quinto ano, da rede SESC de ensino, a fim de afirmar a importância da atividade criativa, de criação e contação de histórias, para o desenvolvimento desses estudantes, que por meio da experiência arte/educativa lúdica puderam gerar reflexões ao entrarem em contato com diferentes contextos culturais, históricos e filosóficos, elaborando assim um olhar crítico sobre a perspectiva eurocêntrica da narrativa histórica do Brasil Colônia.

PALAVRAS-CHAVE: *Arte/Educação; Contação de histórias; Espaços culturais; Decolonialismo*

RESUMEN

Para comprender las actividades lúdicas como prácticas educativas necesarias para la construcción de saberes se investigó la práctica de arte / educación confabulada y aplicada en el espacio cultural del SESC / PE, la Galería de Artes Corbiniano Lins. Se observó el proceso de construcción de conocimiento conforme a la visión de Paulo Freire, que define ser un proceso que ocurre a partir de la curiosidad del educando, pasando por experiencias que generan reflexiones y críticas hasta alcanzar el conocimiento. El arte / educación, como afirma algunos estudiosos como Ana Mae Barbosa y Guilherme Nakashato, pretende enseñar por medio del arte, o sea, ella busca desarrollar conocimientos a través de la experiencia artística, pues por ella se establece relaciones del individuo con el mundo. De esta forma, enfocamos en la importancia de la planificación de acciones arte / educativas, a partir de teorías de Freire, de Dohme y Ana Mae, acciones de mediación y actividad artística vivenciadas en la galería, por los estudiantes del quinto año, de la red SESC de enseñanza, el fin de afirmar la importancia de la actividad creativa, de creación y cuenta de historias, para el desarrollo de esos estudiantes, que por medio de la experiencia arte / educativa lúdica pudieron generar reflexiones al entrar en contacto con diferentes contextos culturales, históricos y filosóficos, elaborando así un " una mirada crítica sobre la perspectiva eurocéntrica de la narrativa histórica del Brasil Colonia.

PALABRAS CLAVE: Arte / Educación; Cuenta de historias; Espacios culturales; Decolonialismo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: Galeria Corbiniano Lins: exposição “Cenas de uma história”	7
CAPITULO II: Educação pela experiência: a galeria como espaço de construção de conhecimento crítico	15
CAPÍTULO III: Arte/Educação e Ludicidade: A experiência na galeria de arte Corbiniano Lins	21
CAPÍTULO IV: Ação Arte/educativa de criação e contação de histórias	32
Avaliação da mediação e prática arte/educativa	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45
ANEXOS	48
Transcrição dos audios da ação arte/educativa desenvolvida com a turma do quinto ano, em 07 de agosto de 2017.....	49
Transcrição da entrevista informal com a coordenação da galeria.....	55
local: reserva técnica da galeria.....	55
Transcrição dos audios: entrevista informal com a professora e com 3 os estudantes participantes da ação arte/educativa desenvolvida, em 08 de agosto de 2017	56
Entrevista com a professora:.....	56
Entrevista com 3 estudantes:	57

INTRODUÇÃO

A minha atuação nos estágios em Artes Visuais, seja no curricular obrigatório ou no não obrigatório, gerou vivências significativas. Foram nos estágios que vivenciei experiências práticas em ambientes de atuação profissional. Todas as experiências, positivas ou negativas, nos estágios contribuíram para minha formação como Licenciando em Artes Visuais. Ter tido a oportunidade de atuar como arte/educador em espaços não formais foi uma grande contribuição, pois foi nele que pude observar e vivenciar experiências de planejamento e execução de projetos em arte/educação.

Como fruto dessas experiências, apresento neste trabalho de conclusão de curso (TCC) um estudo de caso realizado em um espaço não formal: a Galeria Corbiniano Lins ¹. Partindo do processo de observação das práticas arte/educativas realizadas na galeria e movido pelo desejo de contribuir com os processos educativos do espaço, busquei planejar ações diferenciadas que contemplassem a minha formação.

Sobre a Educação formal e não formal, é necessário entender que a formal, conforme Glória Gohn (2010), por possuir um modelo educativo que obrigatoriamente deve cumprir com as diretrizes institucionais do Estado e da Direção escolar, na maioria das vezes não consegue ampliar o conhecimento para além do conteúdo programático determinado. Por que? Por, geralmente o ensino formal acaba por não proporcionar diferentes experiências educativas. Os espaços onde ocorrem ações arte/educativas não formais, como ONG's, Galerias de Arte, Museus, Cursos livres, são espaços significativos que vêm ganhando visibilidade no processo de ensino-aprendizagem por serem espaços que expandem possibilidades de conhecimento, por meio da experiência, indo além da sala de aula. Nesse cenário surge, então, um movimento em busca

¹ Galeria Corbiniano Lins, galeria de artes da Unidade SESC/PE em Santo Amaro, galeria de artes da Unidade SESC/PE em Santo Amaro. Recife

desses espaços com o propósito de complementar os processos educativos do âmbito formal.

No Brasil, com a legitimação do papel do arte/educador em espaços culturais, no final da década de 1970, conforme relata Maria Ângela S. Francoio (2000), as práticas de Arte/educação vem sendo utilizadas nos processos educativos desses espaços. Os museus tornaram-se uma extensão da sala de aula. Segundo Francoio, os museus passaram a ser reconhecidos como “espaços privilegiados dos processos educativos, pois abrigam elementos da cultura que serão suportes didáticos aos conteúdos trabalhados pelo professor em sala de aula” (FRANCOIO, 2000, p. 36). Ainda sobre a importância do museu para educação formal/regular, a autora salienta que

O papel do museu na educação, com o surgimento de uma nova tendência pedagógica [...] a qual concebe que a escola e a sociedade mantenham relações de reciprocidade [...] a consolidação dos conhecimentos contempla-se com suportes teóricos e culturais, já produzidos e em produção [socio-cultural] (FRANCOIO, 2000 p. 35).

Diante dessa tendência, a educação não formal das galerias e museus surge como parceira fundamental da educação formal e na formação estética do indivíduo, complementando as ações educativas desenvolvidas nas escolas. Desta maneira considero importante estudar essa relação entres os espaços que se concretiza nas ações educativas planejadas e executadas.

Partindo da concepção de que os museus e galerias de arte, são espaços de experimentação e fruição artística, como classifica Ana Mae: “laboratórios de conhecimento de arte” (BARBOSA, p.13, 2009) estudar as ações arte/educativas no âmbito não formal e entender as suas contribuições para o processo de compreensão de mundo é algo necessário.

As práticas educativas no âmbito não formal tendem a se desenvolver, segundo Maria da Glória Gohn (2010), usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos sociais, nas associações comunitárias, em galerias de arte. Como comentou Francoio (2000), essas práticas buscam no processo de ensino a atender a perspectiva do mundo globalizado que presa

pela formação crítica do indivíduo. Conforme observam as autoras acima citadas, o equipamento cultural (galeria de arte, museus, bibliotecas, etc) pode, em parceria com a escola, proporcionar conhecimentos aprofundados que façam sentido para o educando, pois esses espaços são ambientes de trocas culturais e teóricas que possibilitam a construção de conhecimentos por meio de experiências. Sobre essa ideia de parceria entre a educação formal e não formal, Gohn concorda com Francoio ao afirmar que

O ideal é que a educação não formal seja complementar [...], complementar no sentido de desenvolver os campos de aprendizagens e saberes que lhes são específicos. Pode e deveria atuar em conjunto com a escola (GOHN, 2010, p.40).

A prática de ações educativas em âmbito não formal pode se aproximar do ensino de arte dos espaços formais, de forma que um complemente o outro. Segundo afirma Guilherme Nakashato (2012) as ações desenvolvidas em cada ambiente são “reflexo direto de iniciativas da arte/educação não formal, que surge em ambientes culturais amparados pelo contexto de transformações na educação” (NAKASHATO, 2012, p.8), elas emergem das produções de saberes da própria sociedade e são relacionadas a questões epistemológicas, que permitem uma análise histórica do processo de compreensão mais ativa do mundo.

Podemos relacionar o pensamento sobre os processos educativos dos autores com o pensamento de Paulo Freire (1996), na qual considera que a educação deve interagir com o mundo externo do aprendiz, não se limitando apenas ao ambiente escolar, ou seja, a educação deve acontecer em outros espaços de interação entre pessoas, culturas e arte. Partindo dos pensamentos expostos sobre a Arte/educação em espaços não formais, busquei confirmar a contribuição positiva da prática arte/educativa de criação e contação de histórias como caminho para reflexão e a elaboração de novos conhecimentos.

A prática estudada para esta pesquisa foi observada no campo onde fiz o estágio curricular não obrigatório: SESC/PE. A mediação e a criação/contação de histórias estudadas foram planejadas e executadas no período de maio a agosto de 2017, quando a galeria Corbiniano Lins recebeu a exposição “Cenas de uma

história”, do grupo teatral pernambucano Mão Molenga. O Mão Molenga durante seus trinta anos de existência realizou vários trabalhos artísticos, entre nos quais posso destacar uma série de vídeos em cinco temporadas sobre a História do Brasil. Todo esse material, como será apresentado, serviu de suporte para o pensar das práticas.

Como atividade desenvolvida para a exposição foi elaborada uma mediação realizada, com a turma do quinto ano, manhã, da rede Sesc de ensino. Para a elaboração da atividade, da qual este trabalho é fruto, me preocupei em estabelecer a aproximação da educação formal com a não formal, relacionando os conteúdos sobre a História do Brasil abordados em sala de aula com a exposição.

Durante o processo de aplicação da atividade contei com a participação de quinze estudantes com média etária de 13 anos. Os métodos adotados para a elaboração desta pesquisa foram: Estudo de caso e Pesquisa bibliográfica, realizada em livros e artigos; projeto expográfico, que deram suporte para a observação da atuação arte/educativa.

O Estudo de caso foi utilizado, pois, por meio dele, pude observar, na prática, e analisar questões sobre o processo de elaboração de conhecimento reflexivo sobre a história do Brasil colonial, por parte de um grupo de estudantes da escola da Rede Sesc de Ensino. O estudo de caso, segundo Antônio Carlos Gil (2010) consiste em um método que possibilita uma investigação profunda de uma ação, em um grupo específico no qual se queira investigar de maneira que permita sua ampla compreensão. O uso do Estudo de caso foi fundamental para o levantamento de informações, de caráter qualitativo, interpretação e análise teórica de fatores como: Profissional de Arte/educação, planejamento da ação arte/educativa e espaço expositivo/educativo.

A Pesquisa bibliográfica foi escolhida por acreditar que ela daria suporte às reflexões. Por ela buscou-se dar embasamento consistente às avaliações sobre a ação analisada. O processo de construção de conhecimentos ocorreu na galeria Corbiniano Lins por meio de uma experiência arte/educativa que traz a

contação de histórias norteada pela Abordagem Triangular. A partir da relação entre os referenciais teóricos no material bibliográfico e as experiências dos visitantes e do pesquisador, os dados levantados possibilitaram “a interpretação do mundo através da consciência do sujeito [visitante da galeria], [...] com base em suas experiências” (DEMO, 2004. P. 38).

Ter acesso a pensamentos teóricos da Educação e da Arte/educação foi de fundamental importância para a realização da pesquisa, pois este instrumento, juntamente com o que foi observado em campo, permitiu, conforme afirma Maria Marly Oliveira (2003) “o levantamento de dados para a compreensão dos fenômenos da realidade” (OLIVEIRA, 2003, p.49), no caso deste estudo, da ação educativa da galeria. Desta forma as leituras contribuíram para a sistematização e interpretação dos dados coletados.

Para analisar a contribuição da atividade de criação e contação de histórias na formação de conhecimentos foram aplicadas entrevistas informais e registros de observações do envolvimento dos estudantes na atividade proposta, conseguindo obter dados que ratificaram a concepção de que a mediação juntamente com a atividade arte/educativa desenvolvida contribuíram para construção de saberes dos estudantes visitantes.

A atuação arte/educativa que será estudada foi planejada tendo como diretriz as etapas da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998), pois essa proposta salienta a importância da interpretação e a análise das imagens artísticas no espaço em que elas se apresentam. A abordagem consiste em buscar a compreensão das imagens/obras de arte por meio do processo de leitura de imagens, contextualização e fazer/elaboração artístico, conforme observa Barbosa (2009). O acervo da exposição estudada foi contextualizado e ressignificado pelo olhar das crianças; e culminou na elaboração/contação de histórias criadas por elas.

Para uma melhor compreensão do que foi abordado, neste trabalho apresento o primeiro capítulo no qual é sobre a instituição pesquisada e a exposição em questão, espaço de onde a pesquisa emerge. Tendo conhecimento sobre os dois

espaços a instituição e a galeria, como a contextualização da pesquisa, poderemos compreender as inquietações que levaram a proposta arte/educativa elaborada.

No segundo capítulo apresento o planejamento e a aplicação das atividade arte/educativa da mediação, criação e contação de histórias abordados na pesquisa. Nesse capítulo foi explanado o planejamento da ação, fundamentado pelo pensamento pós-colonialista de Michel de Certeau e Jean Chesneaux.

Dando continuidade a exposição do estudo, no terceiro capítulo, o leitor tem acesso ao relato da experiência arte/educativa vivenciada na galeria. Nessa etapa, foram identificadas e avaliadas as práticas arte/educativas, pautadas pela Abordagem Triangular: a mediação, a criação e a contação de histórias. Levantando por sequência as contribuições dessas práticas para a produção de conhecimentos por parte dos/as estudantes.

No quarto capítulo, tratei de apresentar os dados (falas de três crianças participantes) comentando sobre a contribuição da ação realizada para os participantes. Em específico, nesse capítulo apresento a prática de contação e criação de histórias, como atividade arte/educativa, que teve o objetivo de compreender a relevância quanto processo de construção de conhecimento pelos estudantes visitantes. Nessa etapa do trabalho apresento relatos da professora da turma visitante, e de três estudantes, e avalio o resultado das produções elaboradas por eles pela perspectiva de avaliação de Fernando Hernandez.

Vale ressaltar que o estudo em evidência se desenrolou indo além do objetivo de confirmar a relevância da prática educativa de criação e contação de história. O estudo da prática arte/educativa abriu brechas para discutir e refletir sobre a formação do profissional do setor educativo, sobre a necessidade de planejamento das ações arte/educativas e sobre a relação entre o ensino formal e não formal. Tais elementos discutidos são apresentados como importantes para uma boa prática arte/educativa em espaços não formais, conforme será apresentado.

CAPÍTULO I: Galeria Corbiniano Lins: exposição

“Cenas de uma história”

Para estudar as práticas arte/educativas do espaço não formal da Galeria Corbiniano Lins, compreender como elas foram planejadas e com que finalidade foram executadas, é necessário, primeiramente, conhecer a instituição onde a pesquisa foi realizada. Visando situar o leitor a respeito da estrutura institucional do espaço onde o estudo ocorreu, acredito ser importante apresentar alguns dados históricos sobre o Serviço Social do Comércio – Sesc, e sobre a galeria, melhor compreendendo o locus da pesquisa .

Segundo consta no site institucional, o Sesc é uma entidade de caráter privado sem fins lucrativos, mantida pelos empresários do comércio. As ações da entidade são voltadas para o bem-estar social dos trabalhadores do comércio de bens e serviços, seus familiares e dependentes.

A primeira unidade do Sesc surgiu no Rio de Janeiro, em 3 de outubro de 1946, no bairro Engenho de Dentro. As principais áreas de atendimento com o objetivo de contribuir para a diminuição dos índices de mortalidade foram: assistência à maternidade, infância e combate à tuberculose. Logo depois, o Sesc se expandiu pelos estados brasileiros, entre eles: Alagoas, Amazonas, Ceará, Rio Grande do Norte, Minas Gerais e Paraná. Ao longo dos anos, as unidades executivas, se transformam em Departamentos Regionais. Em Bertioga, litoral paulista; e Garanhuns, em Pernambuco foram inauguradas as primeiras colônias de férias.

Na década de 1950, o cenário político e social, com o retorno de Getúlio Vargas ao poder executivo em 1951 e a fundação de empresas estatais, fez com que o Sesc ampliasse sua atuação. Nesse período, começaram as atividades culturais e a modernização do serviço social.

As atividades realizadas pela empresa inicialmente ofereciam suporte à saúde do comerciário e de sua família. Mediante à 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.

A partir da década de 1960 reforça sua atuação nas atividades de educação, nutrição (para combater a desnutrição infantil) e odontologia, principalmente nas cidades do interior.

Em 1980, 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, respeitando 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, a instituição contribui para a formação de público consumidor 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.

Em 1947 o SESC chegou a Pernambuco. Na capital, no período do estudo, operavam três unidades; Santo Amaro, onde funciona o departamento regional e a unidade executiva; Casa Amarela e Santa Rita. A Unidade Executiva foi inaugurada em 1º de outubro de 1969, desenvolve um trabalho de integração com a comunidade, e dentre os principais serviços podemos destacar: biblioteca, auditório e cineteatro, salão de exposição, lanchonete, ginásio coberto, sala de ginástica e consultório médico. Dispõe de cursos de artes, artesanato, iniciação ao teatro, canto, instrumentos musicais, educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e atividades esportivas.

Conhecer a instituição onde o espaço expositivo pertence é fundamental, pois podemos ter uma concepção dos valores e da missão na qual o espaço educativo está submetido. O Sesc, conforme observado em seu histórico, é uma instituição voltada para atender as necessidades de uma parcela da sociedade, que muitas vezes não tem acesso à bens culturais e de lazer.

Sendo mais específico, na unidade de Santo Amaro, no Recife, no período em que o estudo foi realizado, observamos que parte dos projetos educativos e culturais receberam investimento, para contratação e fomentação das ações. É interessante notar que a instituição, que está envolvida em projetos de Educação, compromete-se em oferecer ações culturais, ressaltar artistas e a produção cultural local, de forma acessível para os comerciários locais e para seus filhos, que estudam na unidade educativa da instituição.

A galeria Corbiniano Lins, localizada na unidade de Santo Amaro, foi inaugurada em janeiro de 2015. Construída (sem fins lucrativos) para receber o público que frequenta a unidade do Sesc/Santo Amaro, ela oferece à comunidade do entorno: serviços de educação, cultura e saúde. Para a realização do atendimento ao público, a coordenação da galeria desenvolveu ações de divulgação como: mala-direta e boca-a-boca, com visitas às escolas públicas do bairro.

A galeria, no período de maio e agosto de 2017, era coordenada por uma professora formada em Artes Plásticas e possuía uma equipe educativa composta por um arte/educador formado em Artes Cênicas, que trabalhava sob regime de contrato e um estagiário do curso de Artes Visuais. Em média, a galeria recebeu nesse período, mais de 1000 visitantes, público formado por funcionários da instituição, comerciários, estudantes da rede pública e privada de ensino.

Dentre os projetos abraçadas durante o ano de 2017, a galeria recebeu a exposição do grupo pernambucano de teatro de bonecos Mão Molenga, “Cenas de uma história”. Essa exposição conforme registrado no site da instituição onde

a galeria está inserida, Sesc/PE (sescpe.org.br), em maio de 2017: “visou apresentar o boneco como obra de arte, com vida independente da encenação para a qual foi criado”. Foram apresentados vídeos, fotografias, figurinos de época, croquis de personagens e roupas do acervo desenvolvidos pelo grupo. A exposição fez parte da comemoração dos 30 anos de existência do grupo trazendo para a galeria os seus bonecos, figurinos, acessórios, peças cenográficas utilizadas para a produção da série educativa “Brasil 500 anos”. O público pôde conferir cerca de 300 obras (peças) criadas para as linguagens de audiovisual e teatro. As obras foram restauradas com apoio do Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (Funcultura, Fundarpe, Secretaria de Cultura do Recife e Governo do Estado) e foram expostas ao público com o apoio do Sesc Pernambuco.

IMAGEM 01 - Exposição Cenas de uma história (2017).



Foto: Acervo do autor

IMAGEM 02 - Exposição Cenas de uma história (2017).



Foto: Acervo do autor

IMAGEM 03- Exposição Cenas de uma história (2017).



Foto: Acervo do autor

O processo de elaboração de propostas educativas para as exposições da Galeria Corbiniano Lins, conforme relata a coordenadora em entrevista não formal, são elaboradas coletivamente, com os mediadores contratados e a equipe da coordenação, em tempo prévio da abertura da exposição.

Os mediadores, são contratados, conforme a especialidade (formação) e o que vai determinar a escolha do profissional é a temática abordada pela programação do espaço. No caso do período da exposição estudada, o profissional contratado tinha formação universitária em Artes cênicas, já que ela trazia a linguagem de teatro de bonecos.

O Educativo da galeria, possui equipamentos e materiais para o seu bom funcionamento, recebendo recursos, conforme informado pela coordenação, para desenvolver suas atividades em cada projeto abraçado. A coordenação afirma que “A gente tem que solicitar liberação de verba pra comprar o material. Vamos ver o que já temos, o que podemos aproveitar” (trecho da fala da coordenação). Os recursos são destinados para a compra de materiais artísticos, mas em alguns casos optam por utilizar materiais recicláveis para incentivar a sustentabilidade e a economia de custos.

Para a exposição “Cenas de uma história”, a proposta educativa planejada e elaborada pela equipe foi a de confecção de bonecos com papel jornal. Teve como norte metodológico a Abordagem Triangular. Foram projetadas as seguintes etapas: primeiramente a mediação, leitura e contextualização das obras, pelo viés histórico/trajetória do Grupo Mão Molenga, do Trabalho de áudio visual “Brasil 500 anos”. Na segunda acontecia a explanação do processo de produção dos bonecos de luva com boca articulada (tipo de boneco apresentado), para após seguir para a terceira etapa: executar a atividade arte/educativa de produção de bonecos com jornal.

Conforme observado no único encontro de elaboração da proposta, na qual eu estive presente, aparentemente a atividade sugerida pelo mediador contratado não possuía nenhuma fundamentação bibliográfica, a priori, se baseava na prática lúdica do fazer bonecos, do trabalho manual, a fim de estabelecer o pensamento crítico sobre a diversidade étnico-cultural. Na terceira etapa, inicialmente foram traçadas duas ações: primeiro acontecia a produção de bonecos, e na segunda acontecia as discussões realizadas pelo mediador, mediações que ficavam no âmbito de refletir sobre as diferenças étnicos-

culturais apresentadas pelos bonecos da exposição estimulando o respeito à diversidade.

Uma das turmas observada logo nas primeiras semanas da exposição, quinto ano uma turma da rede municipal, do Recife, me proporcionou uma experiência incitante durante o período em que estive como estagiário nessa exposição. As crianças dessa turma, no momento de produzir os bonecos de jornal escolhiam lãs amarelas, em sua maioria, para usar como cabelo na produção de seus bonecos. Essa preferência, posteriormente, foi observada também em outras turmas visitantes.

Conforme registrado em fotografia, a preferência pela lã amarela poderia ter gerado ótimos debates, porém a proposta, por falta de um bom planejamento pedagógico, no que se refere a levantamento de referências teóricas e didáticas (que dariam suporte a ação), acabou por limitar a construção de um pensamento reflexivo, conforme ficou perceptivelmente expresso nos bonecos. A ausência de material pedagógico oferecido para o pensar da proposta, a diversidade étnica, levou a um não aprofundamento do pensar e conseqüentemente a atividade só reforçou uma preferência étnico-cultural loura (europeia). As produções tornaram-se contraditórias em relação às discussões propostas pela equipe da coordenação.

As crianças reproduziram esse padrão, mesmo após o diálogo, sem um olhar crítico sobre a construção do estereótipo predominantemente europeu em seu inconsciente. Não foram levadas a questionar. A proposta acabava por não estabelecer um momento de reflexão sobre a condição de dominação de um padrão estético, a origem dessa dominação e as relações com a construção da história do país apresentada.

Quando questionadas sobre a cor da lã, as crianças, afirmavam ser mais bonito o cabelo liso e loiro. Podemos observar o que foi comentado no resultado final da ação pela imagem 04, na página 14, foto onde as crianças mostram seus bonecos.

IMAGEM 04- Resultado da ação educativa definida pela coordenação da galeria (2017).



Foto: Acervo do autor

Diante desse cenário busquei planejar uma proposta educativa que pudesse ser executada paralelamente à atividade proposta pela equipe da coordenação. Uma ação que não necessitasse de recursos materiais e que fosse atrativa para as crianças. A atividade elaborada foi de Criação e contação de histórias. A atividade visou promover uma experiência artística e lúdica que contribuísse para a construção de um pensamento crítico sobre a formação narrativa da História do Brasil Colônia, sobre a valorização das etnias Indígenas e Negras, partindo do pensamento decolonial, que será explanado no capítulo a seguir.

CAPITULO II: Educação pela experiência: a galeria como espaço de construção de conhecimento crítico

A construção do conhecimento crítico sobre a diversidade étnica-cultural por meio da experiência de produção de bonecos feitos com jornal, embora planejada de forma deficitária, foi um caminho arte/educativo escolhido para promover a reflexão proposta. A equipe tentou estabelecer uma relação entre a diversidade, os bonecos da exposição e a atividade de fabricação de bonecos com jornal. Esse caminho escolhido se mostrou coerente com perspectiva de educação da autonomia de Paulo Freire (1996), que afirma ser por meio de experiências que o indivíduo se desenvolve. A experiência lúdica com o contato com a produção de bonecos, embora não tenha sido bem trabalhada, apresentou um olhar sobre a diversidade étnico-cultural aos participantes.

As experiências educativas devem ir além de promover o contato com um conteúdo, elas devem principalmente ser geradoras de pensamentos críticos. Sobre isso Freire apresenta que todos, o homem e a mulher têm certos saberes, identificando-os o mundo que os cercam, a partir das experiências do cotidiano, eles vão elaborando e reelaborando esses conhecimentos. Para Freire (1996), o conhecimento é construído ao longo da vida por meio das experiências. O homem e a mulher desenvolvem a capacidade cognitiva a partir de situações onde estão condicionados a observar, refletir, criar e agir (produzir).

Freire (1996) estabelece também que a aprendizagem se dá pela prática de ensinar e a de aprender. Para isso o educador deve respeitar o saber trazido pelo indivíduo, desenvolvendo a capacidade crítica e criativa do educando. O professor deve instigar os estudantes a serem autônomos (construtores do próprio saber), a partir do relacionar saberes populares com os saberes formais.

Na perspectiva da educação humanizadora de Freire (1996), o “Ser Condicionado” e consciente do seu inacabamento é o indivíduo que compreende as fatalidades históricas as quais está subordinado, e motivado pela vontade de conhecer, busca superar o que lhe é determinado (padrões estéticos e étnicos, como exemplo). Já o “Ser Determinado” é aquele que não compreende a própria existência, desenvolvendo-a dentro do que lhe é condicionado, ou que mesmo compreendendo a realidade, pela experiência, buscando viver conforme o que lhe é herdado historicamente e que nos é imposto como natural, socialmente e culturalmente, sem questionar.

Sobre o processo de aprendizagem Freire (1996) afirma que o mesmo não acontece isoladamente: o indivíduo é condicionado à realidade social, política e cultural, obrigatoriamente ele se relaciona com o ambiente em que vive. A partir dessa afirmação, o autor explica que para a construção de conhecimento acontecer faz-se necessário tomar ciência desse condicionamento e compreender a responsabilidade ética de participação no desenvolvimento da história (humanidade).

Diante do relato da ação educativa de confecção de bonecos com jornal, podemos observar que a experiência planejada, na perspectiva de Freire, deveria ter proporcionado uma aprendizagem, construção de conhecimento crítico. Os bonecos deveriam estimular o questionamento da existência da diversidade e não reforçar um padrão étnico. A ação deveria promover a compreensão do sistema etnocêntrico que rege as relações de colonização existentes nos âmbitos sociais, históricos, culturais e estéticos.

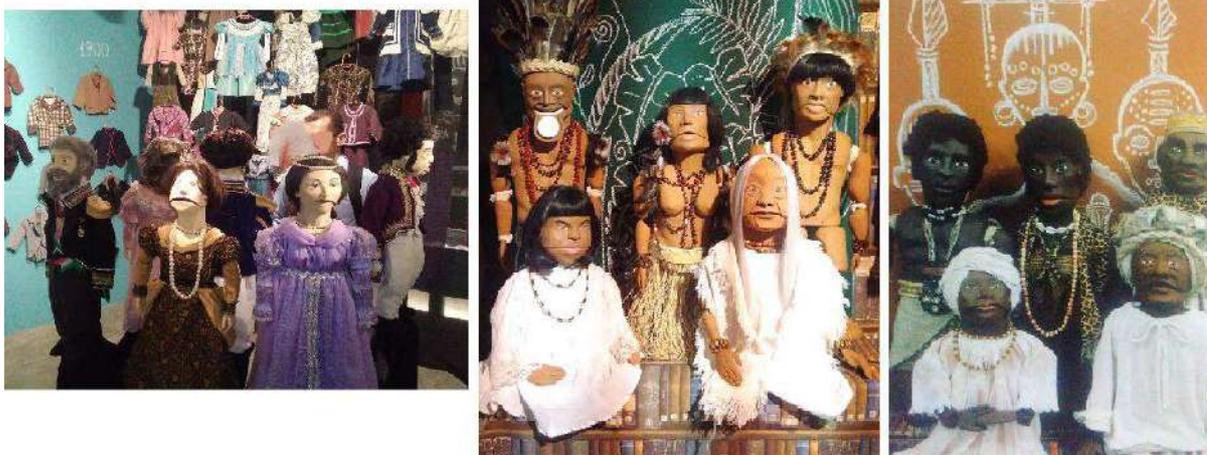
Tendo como fundamento o pensamento de Freire, de valorização da experiência no processo de construção de conhecimento, foi que tracei outras ações educativas paralelas para a exposição, tendo como objetivo contribuir com a formação de um pensamento crítico a partir da discussão decolonial.

Acreditando que o saber é um processo inerente ao indivíduo, pois este gera conhecimentos por meio das experiências e pelo processo de ensino/aprendizagem, elaborei uma proposta que valorizasse os conhecimentos

prévios dos estudantes, articulando a atividade progmatca (da coordenação) com a formação crítica.

Durante o período de observação da primeira ação para a Exposição “Cenas de uma história”, do Grupo Mão Molenga, como já exposto, foram aproveitados os objetos expostos para o estabelecimento do diálogo. A exposição apresentava os vestidos clássicos, modernos e contemporâneos, cenário do bar, fotografias e todo material de pesquisa para produção dos bonecos, encontravam-se alguns bonecos que compunham três núcleos do elenco da série de vídeos educativos. Bonecos formando o núcleo dos povos indígenas, o núcleo dos povos africanos e a maioria compunha o núcleo dos portugueses e europeus.

IMAGEM 05 -Fotografia dos núcleos de personagens compostos por bonecos da série Brasil 500 anos.



Fonte: Acervo do autor

Essa disposição dos bonecos trouxe à tona, para a minha pesquisa, reflexões a respeito da maneira como a história do Brasil foi construída. Tomando por referência as narrativas dos livros de história utilizados na rede Sesc de ensino e, em específico o livro adotado pela instituição: Buriti História 5, editora Moderna, percebi que a narrativa história presente nele é etnocêntrica, privilegia a versão contada pelo colonizador, onde se tem mais registros de personagens de origem europeia do que personagens indígenas e africanas.

IMAGEM 06 –Fotografia do livro didático utilizado pela escola.



Fonte: Acervo do autor

Observando conceitualmente a pedagogia de Paulo Freire, a qual possibilita a (re)construção de conhecimentos por meio da experiência educativa optei por elaborar uma mediação que visasse questionar o pensamento eurocêntrico da formação da história brasileira, essa narrativa da história presente no livro didático. Para isso fui buscar em teóricos como Michel De Certeau (1982) e Jean Chesneaux (1995) explicações que justificam essa imposição histórica, na qual prevalece a supremacia europeia sobre a produção histórico-social de uma nação.

Diante da problemática da narrativa da história do Brasil Colônia, reproduzida por alguns livros de histórias que seguem uma linha editorial há séculos estabelecida pelos relatos escritos dos europeus, senti a necessidade de trabalhar a compreensão dessa narrativa e propor uma reconstrução simbólica dessa história. A reelaboração epistemológica da história contada pelos livros didáticos, pelo viés do pensamento decolonial, proporciona a compreensão do

processo de escrita dessa história que adotou uma postura de omissões das outras perspectivas de outros povos envolvidos no processo de colonização brasileira.

Para elaborar a proposta, busquei o conceito de “Decolonização”, pensamento filosófico que surge na década de 1980, nas salas de estudo de algumas universidades da Inglaterra. Esse pensamento se ressignifica a partir de estudos do grupo Latino-americano: Grupo Colonialidade/Modernidade, na década de 1990. Segundo Costa (2006) o pensamento decolonial abarca diversas perspectivas de caráter discursivo do social, cultural e econômico, do descentramento das narrativas históricas que visa propor uma epistemologia crítica às concepções dominantes da modernidade.

O pensamento decolonial, além de outras áreas de uma sociedade (nação) faz refletir sobre a condição histórica de colonizado (submissão) imposta e cultivada (inconscientemente ou conscientemente) por nações mais ricas às nações menos ricas. Essa linha de pensamento surge na contemporaneidade e ajuda refletir sobre a construção do discurso histórico e cultural de uma nação. O que se percebe é que esses discursos, por vezes, são construídos e reproduzidos ao longo do tempo pelo colonizador (tratando-se de Estados-nações) e são impregnados, subjetivamente, de concepções etnocêntricas que tem por finalidade induzir uma realidade/perspectiva distorcida de mundo. Este pensamento questiona principalmente os discursos históricos que cultivam a condição de subalterno nas nações vítimas do processo de colonização.

No Brasil devido as circunstâncias, a formação da história oficial da nação, tomou um formato onde se identifica vestígios da intenção de apropriação e dominação, de posse, da terra, do poder. Escrita pelo colonizador, Portugal, a história do Brasil foi escrita levando-se em consideração a perspectiva de quem a escreveu. A construção eurocêntrica da história de uma nação, como comenta Chesneaux (1995), tem origem desde o início na prática historiográfica desenvolvida na Europa Ocidental, durante o século XIX, quando a Europa tendeu a explicar a história mundial provincialista e teológica dos primórdios até a modernidade a partir de seus registros. Essa ligação da Europa com a prática historiográfica

implica, como observa Certeau (1982), que a escrita da história nessa região, desde o Renascimento, é caracterizada como uma escrita que tem o outro por objeto de estudo, “O Outro é o fantasma [desconhecido] da historiografia” (CERTEAU, 1982, p.25).

Para Certeau (1982), o estabelecimento de uma história eurocentricamente narrada, a partir das próprias experiências passadas de colonização dos povos europeus, teria se formulado baseado na diferença econômica e cultural entre europeus e outros povos. Esse fato levou a uma separação entre o Sujeito e o Objeto do saber, respectivamente, colonizador e colonizado. Foi desta forma, segundo Certeau (1982), que se consolidou um discurso historiográfico configurado por um distanciamento do outro, com fins de se apropriar de conhecimentos da trajetória histórico-social do colonizado para melhor dominá-lo.

Considerando o pensamento decolonial apresentado, a proposta arte/educativa que elaborei se muniu teoricamente de conceitos para propor uma experiência de um olhar crítico sobre a história do Brasil colonial. Apresentando o impacto causado pela colonização na estruturação social e histórica, decorrente desta formação dominadora, essa atividade foi além de discutir a diversidade étnico-cultural levando os estudantes a compreenderem melhor suas raízes históricas, seu lugar (o lugar do seu povo) na história.

A abordagem teórica cumpriu, desta forma, o objetivo principal da pedagogia da autonomia de Freire (1996) que baseada nos princípios da ética, do respeito à dignidade, do estímulo à autonomia, buscou estabelecer uma prática educativa que valoriza uma diversidade de saberes. Para a ação foram aproveitados os conhecimentos abordados na sala de aula, para promover novos saberes obtidos pelas experiências arte/educativas por parte dos educandos, ou seja, teve como objetivo adotar ações e atividades que promovessem a autonomia do indivíduo no processo de emancipação de conceitos e visões dominantes.

CAPÍTULO III: Arte/Educação e Ludicidade: A experiência na galeria de arte Corbiniano Lins

O desenvolvimento de um olhar crítico sobre a perspectiva narrativa eurocêntrica da história do Brasil, como observado anteriormente corrobora para a construção de um ser emancipado. Por meio da experiência educativa, realizada no espaço formal ou não formal, o estudante pode entrar em contato com conceitos teóricos que o ajudarão em seu processo de aprendizado/emancipação.

A galeria Corbiniano Lins, do Sesc/Santo Amaro, como qualquer outro espaço não formal, é propício à realização de ações educativas que fogem das ações rotineiras e uma sala de aula. Como espaço educativo, a galeria possui liberdade para planejar e executar ações educativas que estabelecem momentos de experiências, que são fundamentais para o processo de construção de conhecimento e compreensão de mundo.

Visando proporcionar esse momento, busquei estudar as práticas arte/educativas que poderiam ser realizadas em espaços não formais e que tivessem relação com a proposta arte/educativa planejada a princípio. Nesse processo de estudo cheguei a conclusão que o melhor caminho seria por meio das atividades classificadas como lúdicas.

A prática de atividades lúdicas na educação, segundo Santa Marli Santos, (2001), é muito antiga, vem desde a origem do homem e pode ser percebida em bebês dentro da barriga das mães. Realizar atividades lúdicas é para o ser humano, segundo a autora uma forma de sobrevivência, pois a partir delas são ativados e estimulados os hemisférios cerebrais responsáveis pelo desenvolvimento intelectual, motor, emocional, perceptivo, e biológico, importantes para o funcionamento e evolução do indivíduo (SANTOS, 2001).

O Lúdico, para algumas pessoas pode estar associado a brincadeiras, levando-se em consideração o significado da palavra latina que a origina: *ludus* é brincar. Mas Cipriano Carlos Luckesi (2007), em seu artigo “Ludicidade e atividades lúdicas”, amplia o conceito pelos relatos históricos de práticas dinâmicas no processo de aprendizagem.

Luckesi apresenta o lúdico como uma experiência interna de consciência, um estado de espírito, “um fenômeno interno do sujeito que pode acontecer a partir de partilhas e convivências de experiências, coletivas ou não, mas que provoquem particularmente sensações de prazer” (LUCKESI, 2007 p. 3). O autor continua sua conceituação ressaltando o grau de particularidade da plenitude da experiência lúdica, afirmando que essa só poderá ser plena, para um sujeito, por meio de algo que lhe proporcione prazer. Nesta perspectiva, não estamos falando somente das atividades objetivas que podem ser descritas sociológica e culturalmente como jogos, brincadeiras, ou coisas semelhantes, mas de “vivências de partilha de sensações particulares, que podem harmonizar-se num grupo, porém, em última instância quem sempre sentirá será o sujeito” (LUCKESI, 2007 p.6).

Segundo Luckesi (2007), as práticas lúdicas são inerentes ao ser humano. Qualquer atividade física ou mental que se relacione com o meio em que se está inserido, que promova uma reflexão do pensar e do agir dentro do contexto macro (ampliado) é uma atividade educativa, pois a partir dela o indivíduo elaborará algum tipo de conhecimento.

Não é de hoje que a ludicidade se faz presente na educação como norteadora do processo de aprendizagem. Ela pode ser observada como estratégia de ensino, a partir de estímulos desde a antiguidade, segundo relata Hermínia Regina Marinho (2007), a ludicidade na educação acontecia na antiguidade com Platão, que em sua época já sugeria que “os primeiros anos da criança deveriam ser ocupados com jogos educativos” (MARINHO, 2007, p.10).

Marinho continua o relato apresentando informação sobre o primeiro pedagogo a incluir a atividade lúdica no sistema educativo, Friedrich Froebel (1826). Ela

descreve que Froebel constatou em seus estudos que as crianças aprendiam mais por meio das atividades prazerosas do brincar, além de terem a personalidade aperfeiçoada a partir das relações sociais proporcionadas pelas atividades lúdicas. Segundo a autora, os estudos de Froebel contribuíram para evidenciar a influência de atividades lúdicas no aprendizado, que se desenvolve por experiências corporais, por meio das quais pode experimentar sensações e explorar os movimentos do corpo e do espaço, adquirindo um saber globalizado.

Atualmente, a Ludicidade no ambiente educacional é bastante aplicada, principalmente em museus e galerias. Nas últimas décadas ela vem sendo compreendida como uma ciência que é estudada, principalmente, no campo da educação. Conforme comenta Tânia Ramos Fortuna (2001) a ludicidade é uma área do conhecimento da pedagogia que deve ser compreendida e estudada de forma científica, pois os processos educativos na contemporaneidade demandam maior interação e participação do educando.

O uso de atividades lúdicas nos processos educativos vem ocorrendo, porque a sociedade atual não comporta mais antigos modelos educacionais. Atualmente as práticas lúdicas são bastante adotadas nos processos educativos, “a escola tradicional, centrada na transmissão de conteúdo, não comporta um modelo lúdico. Por isso é tão frequente ouvirmos falas que apoiam e enaltecem a importância do lúdico estar presente na sala de aula” (FORTUNA, 2001, p. 117). Maria Cristina Rau, (2011) considera esse modelo lúdico importante dentro do contexto educacional, chegando a definir duas funções essenciais para a atividade, “a primeira seria a função de proporcionar momento de lazer e diversão (prazer), e a segunda a função de educar, momento onde o sujeito é levado a desenvolver pela experiência [autonomamente] os saberes, os conhecimentos e a apreensão de mundo” (RAU, 2011. p.33).

Sobre o ensino engessado, referido pela autora como “escola tradicional”, e a ludicidade, Fortuna (2001) comenta ainda que, em uma sala de aula onde a ludicidade é trabalhada de forma pedagógica, convive-se com a aleatoriedade, com o imponderável; o educador renuncia à centralização, ao controle onipotente e reconhece a importância da autonomia do estudante, a postura

ativa dele nas situações de ensino, sendo sujeito do processo de aprendizagem. Essa abordagem idealizada, de nível horizontal de ensino, na qual o profissional do ensino formal adota em termo de interação com os educandos, pode ser observada na postura de alguns educadores de espaços não formais. O mediador, sendo reconhecido como educador, para Mirian Celeste Martins (2016), é aquele que deve, portanto, também interagir de forma acolhedora, ser mais ouvinte que narrador, pois para ela o conhecimento apresentado pelo outro é o caminho para a construção do saber, em parceria com o professor do ensino formal.

O pensamento sobre a prática pedagógica das atividades lúdicas levantado por Rau e Marinho se relaciona com a proposta de Freire sobre o aprendizado autônomo e humanizado, que, como visto, afirma ser importante para o desenvolvimento de saberes que os estudantes fossem protagonistas na construção destes saberes por meio de experiências, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção e na busca inquieta e permanente que as pessoas fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1996, p 22). Desta forma o mediador deve adotar uma postura de educador que ajude o visitante a elaborar reflexões através de experiências vivenciadas na galeria.

Quando falamos sobre atividades lúdicas, na galeria de artes, compreendemos o quanto significativo elas são para se estabelecer um ambiente propício a experiências, geradoras de conhecimento. Conforme relacionado por Freire (1996), a educação e o processo de ensino e aprendizagem, devem acontecer de forma autônoma, por meio de experiências que possibilitem o contato do indivíduo com a realidade, de forma crítica e lúcida, e nesse contexto, conforme observado, as atividades lúdicas em espaços educativos não formais são bem vindas, pois possibilitam maior interação com o conhecimento que são expostos artisticamente.

Sobre as atividades desenvolvidas na galeria, para além da mediação podemos identificar outras atividades que promovem a experiência educativa. Existem, segundo Vânia Dohme (2003) outras cinco atividades educativas lúdicas que podem contribuir com o processo de construção de conhecimento, no âmbito

formal ou não formal, que vise a autonomia, participação ativa e construtiva do indivíduo, são elas: Jogos, Histórias, fazer artístico, Dramatizações e Música (canções e danças).

Estas cinco atividades como coloca a autora, além de promover um momento lúdico, facilitando a assimilação do conteúdo [e num contexto de equipamento cultural, a fruição artística], contribui para projeções de perspectivas pessoais do indivíduo, como:

definição de objetivos, relacionamento interpessoal, familiarização com o ambiente, descobertas de habilidades, e principalmente promover o compartilhamento de experiências frutíferas e capazes de orientar o indivíduo para uma contemplação estética particular e efetiva (DOHME, 2003. p.11).

A respeito das atividades lúdicas desenvolvidas em espaços culturais, podemos salientar que a produção artística é bastante valorizada; muitos dos espaços culturais adotam como metodologia de educativo a Abordagem Triangular, abordagem que consiste em três pilares distintos e interdependentes: Leitura da imagem, contextualização e fazer artístico, que seria a concretização do conhecimento da arte.

Para Dhome (2003) esse fazer artístico pode ser considerado uma atividade lúdica, uma experiência que no campo da aprendizagem promove o relacionamento interpessoal e familiarizações com o conhecimento, ou seja, aproxima o conhecimento da realidade do educando, contextualizando-se a partir do ambiente que ele está inserido. As palavras de Dhome vai de encontro com a intencionalidade do fazer artístico da Abordagem triangular, que contribui para o pensar da própria realidade pelo desenvolvimento de habilidades artísticas, a partir da contextualização e da leitura de imagens (BARBOSA, 1998).

Esse fazer artístico pode ser aplicado como proposta educativa, de diversas formas, por meio da música, pelo canto, pela criação e contação de histórias, pela dança. Desta forma em todas as atividades consideradas lúdicas podemos adotar os procedimentos da Abordagem Triangular: pois eles promovem o conhecimento considerando as diversas visões a respeito das produções

artístico/cultural/sociais (leitura de imagens e contextualização), e por conceitos estéticos e técnicos/teóricos.

Como principal atividade educativa desenvolvida em espaços culturais, para além das apresentadas, posso citar a mediação. O termo mediação, ao investigarmos sua origem na raiz grega *medhyo*, significa “que está no meio”, ou “o que liga”; no âmbito da arte/educação, conforme Teixeira Coelho (1997), ela é o processo de aproximação entre o indivíduo e obras de arte/cultural. Para a arte/educadora Mirian Celeste Martins, a mediação pode ser caracterizada metaforicamente como “abrir de portas”. O mediador tem o papel de promover essa expansão do conhecimento, facilitando o acesso à obra por meio da experiência estética, para Martins (2016) essa seria a maior tarefa da mediação: abrir o que estava travado, libertar o olhar amarrado.

O mediador exerce, em sua prática educativa, o papel de curador, pois ele assume a tarefa de selecionar obras, e determina métodos para estabelecer um discurso que valorize uma ideia que a obra suscita. Cai sobre os ombros do mediador a responsabilidade de planejar e promover um diálogo educativo, e para isso, segundo Martins (2016) ele deve estar sempre atento à tarefa de compor essa curadoria educativa, tendo como objetivo provocar encantamentos e estranhamentos, aproximar todos da arte, da experiência estética.

O educador da galeria deve ter em mente que as atividades arte/educativas não devem ser apenas uma ação de entretenimento, mas sim, conforme foi verificado teoricamente, como uma ferramenta educativa. Sobre isso Juan Antônio Moreno Murcia (2005) afirma que no processo educacional, as atividades lúdicas, seja ela qual for, podem ser direcionadas pedagogicamente a partir de três perspectivas complementares: como objeto de estudo, como estratégia metodológica e como meio globalizante. De forma resumida as três perspectivas podem ser caracterizadas da seguinte forma:

- Como objeto de estudo: as atividades lúdicas formam um bloco de conteúdos de modalidades e capacidades diversas que podem ser desenvolvidos.

- Como metodologia: as atividades lúdicas são consideradas ferramentas motivadoras que aproximam com facilidade o indivíduo do descobrimento do conhecimento.
- Como meio globalizante: as atividades lúdicas possuem poder inter-relacional, de estabelecer relação entre a prática física com diversas áreas e eixos transversais do conteúdo (intelectual, social e afetivo). (MURCIA. 2005)

Para o planejamento desta ação educativa tanto a mediação quanto a prática arte/educativa foram adotadas as duas primeiras perspectivas para as ações. Escolhi a contação de história como objeto de estudo por ela se relacionar com a proposta da exposição e do conteúdo que desejei abordar por meio da mediação. E a ação lúdica foi utilizada também como metodologia, ou seja, foi por meio da criação e contação de histórias que, conforme será visto no próximo capítulo, os estudantes conseguiram reelaborar criticamente a história dos livros didáticos.

Utilizando a Abordagem Triangular nas práticas educativas, visei em uma das etapas: a contextualização, relacionar a imagem com uma temática específica situada em uma realidade, tempo e espaço. A leitura e contextualização da imagem, fazem-se importantes no processo educacional das artes visuais, pois conforme ressalta Barbosa (1998), no dia a dia, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos e slogans políticos, a educação deveria prestar atenção ao discurso visual:

Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens (BARBOSA, 1998, p. 17).

Ensinar sobre o mundo e as imagens que cerca o educando leva, por meio da experiência, a desenvolver um conceito. O estímulo à educação por leitura das imagens, considerando a cultura visual, compreende-se que é dever do arte/educador [museal] levantar questões que aprofundem a discussão sobre um tema, indo além da contextualização histórica e técnica, contribuindo para o desenvolvimento de novos pensamentos e saberes pelo visitante/estudante. Foi

nesse sentido que as ações educativas de mediação e criação/contação de histórias (realizada especificamente para esta exposição) foram planejadas contemplando os três pilares da proposta Triangular: Leitura de obra (mensuração e análise dos elementos visuais), Contextualização (relacionar os elementos visuais a um contexto histórico cultural) e fazer artístico (expressar criativamente o conhecimento fomentado) com o propósito de estimular a percepção estética dos objetos expostos e a reflexão sobre a temática apresentada.

Em conformidade com os pensamentos dos autores a arte/educadora Livia Marques Carvalho vai afirmar que seja qual for a atividade desenvolvida em um espaço não formal tenderá a propiciar o desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo dos indivíduos, possibilitando o aprendizado técnico e teórico de linguagens artísticas [dança, pintura, música, histórias, etc], além de apresentar conhecimentos que permitam o acesso à arte (CARVALHO, 2008).

Desta forma a atividade arte/educativa deve se preocupar em contribuir para a construção de um olhar contextualizado e atual que vise a emancipação do indivíduo das amarras históricas e sociais. Podemos ressaltar ainda, tomando por base o papel do espaço não formal, em específico na galeria de arte, a importância das atividades arte/educativas no processo de construção de saberes pelo visitante.

A arte, como uma atividade lúdica que pode ter função educativa, tem a capacidade de estimular a cognição do sentimento e intelecto do educando, “recuperando conceitos estéticos e dotando-o de novo sentimento” (FUNCH, 1997 *apud* MIR, p. 87, 2009). A ação de contação de criação e histórias como apresentado cumpre o papel de fomentar o conhecimento pelo fazer artístico, pelo criar e imaginar. Desta forma a experiência planejada buscou de forma lúdica discutir criticamente a construção narrativa (eurocêntrica) da história do Brasil Colônia contada e estudada em sala de aula. Tendo como norte os conceitos sobre Arte/educação e ludicidade apresentados.

Observando o projeto de expografia, elaborado pelo grupo, percebi que a expografia não favorecia a execução da minha proposta. A exposição foi

montada de forma que o visitante primeiramente pudesse conhecer o processo de criação e a produção de bonecos. Depois os bonecos já prontos, cenários, figurinos e por último as fotografias referentes à série e ao grupo. Para melhor se adaptar à dinâmica das crianças, que motivadas pela ansiedade de visualizar os bonecos, e para beneficiar a proposta de mediação planejada, reformulei o trajeto da visita.

Para que a proposta lúdica obtivesse um resultado positivo, o novo percurso consistia em começar pelas fotografias do grupo sobre a produção dos vídeos da série Brasil 500 anos. Nessa primeira etapa eu (mediador) comentava sobre a exposição, sobre o grupo Mão Molenga e sobre a série. Em seguida, para contornar a dificuldade de controlar a ansiedade das crianças, optei por convidá-las a conhecer os bonecos, conforme imagem 05, e em seguida convidava a assistir um episódio da série Brasil 500 anos.

IMAGEM 07 – Exibição do episódio “Encontro além mar”, da série Brasil 500 anos.



Fonte: Acervo do autor.

IMAGEM 08 - Mediação do processo de produção dos bonecos.



Fonte: Acervo do autor.

Nessa etapa eram apresentados: o cenário, os figurinos e os três núcleos (conjuntos) de personagens. Após a contemplação da forma dos bonecos, das cores, dos trajés, os tipos de cabelo, além de acessórios como colares, mantas, penachos, convidava os visitantes a adivinhar os nomes dos personagens que cada boneco representava. Como esperado a maioria dos visitantes só conseguiu identificar os personagens europeus e poucos deles identificaram personagens do núcleo negro, como Zumbi dos Palmares, Dandara e ninguém identificou do núcleo indígena.

Por meio dessa atividade mediativa podemos interpretar que, conforme foi pontuado no capítulo anterior, a história acessada pelos estudantes por meio dos registros didáticos apresenta uma narrativa que ressalta a perspectiva do colonizador, tendo em vista, conforme Certaeu (1982) e Chesneaux (1995), a dominação sob as outras etnias colonizadas.

Após essa proposta foi despertada, a curiosidade a respeito da construção da narrativa da história, por meio de perguntas como: “Mas será que essa história é verdadeira?” (Sobre a história contada nos livros didáticos), “e quem escreveu esse livro?” (Sobre a história narrada), “Será por isso que conhecemos mais personagens do núcleo europeu?” Como respostas foram surgindo outros

diálogos guiados por informações trazidas pelas crianças, foram apresentadas histórias e personagens conhecidos por eles, como a do Saci Pererê. Conforme relata a Estudante A: “os índios na real, foram pegos para serem escravizados pelos senhores de engenho... a história que já conhecemos, porém os índios não eram bestas... e o nosso querido saci [falando do personagem negro] soltava os negros, e eles fugiam... eles [portugueses] chegavam a cortar as penas de quem fugia, mas isso não adiantou de nada, porque eles fugiam também” (trecho da fala da Estudante A). Diferente do que eles conheciam foi apresentada uma versão conscientizadora sobre a história do Saci. A versão apresentada mostrava a realidade das pessoas que sofreram torturas por terem negado a condição de escravidão.

Com esses questionamentos e descobertas os visitantes refletiam sobre a narrativa eurocêntrica, e tinham por objetivo construir uma consciência sobre a maneira como a história é contada e a respeito da representatividade das outras etnias na trajetória da construção da sociedade brasileira. Estabelecendo a relação entre colonizador e colonizado, com o Brasil, puderam formular um pensamento crítico a respeito de como a história do período colonial é contada.

Após fundamentação posso dizer que qualquer atividade educativa das galerias precisa promover constantemente um espaço de experiências, com ações orientadas pela leitura de imagens e prévia contextualização, pois como foi observado essas ações são aliadas ao processo de construção de conhecimento crítico. Somente desta forma o contato com novos conhecimentos por meio do lúdico, quando instigado pelas produções artísticas apresentadas num espaço expositivo, pode, norteado pedagogicamente partindo de um referencial teórico, contribuir com o processo de aprendizagem e a formação estética.

CAPÍTULO IV: Ação Arte/educativa de criação e contação de histórias

Após a discussão sobre a atividade arte/educativa e lúdica de como elas podem contribuir como ações educativas de uma exposição, conforme apresentado no capítulo anterior, a mediação, e a proposta educativa planejada seguiram para a última parte da exposição, onde os visitantes descobriam como os bonecos foram planejados e confeccionados. Nesse momento eram apresentados: o processo de criação, os materiais utilizados, as técnicas empregadas, todo o maquinário necessário e, em seguida, foi executada a prática arte/educativa de criação e contação de histórias.

Nesse último momento as crianças foram levadas a criar artisticamente, primeiramente os bonecos com jornal, e em seguida a criação e contação de histórias (sem utilizar os bonecos). Neste capítulo me detive a apresentar o que foi observado, e analisar a prática lúdica desenvolvida por mim, a saber: criação e contação de história. Tal atividade foi escolhida por essa se adequar ao contexto da exposição, que enfatiza a produção audio visual “Brasil 500 anos”.

Teoricamente a proposta de criação e contação de história, no processo de aprendizagem, pode ser entendida como atividade artística, pois por meio dela as crianças desenvolvem a criatividade; elas como contadoras e ouvintes, se colocam no lugar do outro. No processo de contação e criação de histórias “o espectador não pode ser passivo, ele é constantemente convidado a construir, com quem conta [e cria a história], as imagens do que está sendo contado” (SISTO, 2012, p.45). Portanto, criação e contação de histórias são processos que envolvem processos artísticos de: observação, interação e conscientização do universo social que se vive.

A construção de um pensamento crítico sobre a história do Brasil foi desenvolvida por meio de conversas mediadas durante as visitas e por ações arte/educativas de reconstrução da narrativa da história do país. Nesta etapa da

visitação, as crianças foram convidadas a produzir coletivamente uma outra história do “descobrimento”, ou sobre o período da escravidão de povos negros no Brasil.

IMAGEM 09 – Momento de apresentação da proposta arte/educativa.



Fonte: Acervo do autor.

A discussão sobre essas temáticas apresentadas se consolidava pedagogicamente através da proposta realizada por mim: a de reconstrução ficcional da história do Brasil levando em consideração os negros e dos indígenas. Para finalizar foram discutidas questões por meio de estímulos visuais presentes na exposição, a ação visou promover a reflexão e o pensamento crítico sobre a perspectiva da narrativa da história do Brasil Colônia, no que diz respeito à condição histórico-sócio-cultural na qual nos foi imposta desde o período colonial e que é reproduzida nos livros de história.

A proposta da ação educativa foi realizada em etapas baseadas na Abordagem triangular. A abordagem aplicada, segundo Rejane Coutinho (2009), elaborada no museu contribui para o esclarecimento de inquietações sobre um tema, que surge no âmbito escolar. A ações arte/educativa pensada para a exposição

ajudou a sanar as inquietações dos educandos a respeito de uma história eurocêntrica, respeitando as necessidades e limitações da turma. A proposta citada trabalhou as inquietações da turma visitante, ao oferecer um momento de busca por respostas através de três momentos de experiência:

- Leitura de imagens, por meio da qual os estudantes puderam observar detalhes das personagens incorporados pelos bonecos, como as cores dos tecidos, os formatos do corpo, os acessórios e puderam expressar a própria compreensão do que esses elementos significavam para eles.
- Em seguida, todas as informações expostas pelos estudantes foram contextualizadas na perspectiva teórica decolonial. Foi apresentada, por meio de uma conversa, a perspectiva da construção de uma história eurocêntrica, e se propôs a reflexão sobre essa narrativa que promoveu a formação de valores estéticos e éticos sobre os setores culturais, sociais e históricos do Brasil. Como resultado desse momento apresento a fala de uma aluna onde, durante a conversa ela diz “a história que a gente aprende exclui esses outros povos, outras representações que fizeram parte da nossa história” (trecho da fala da estudante B)
- E por fim, após a construção de um pensamento crítico, os visitantes tiveram a oportunidade de criar artisticamente, expressando verbalmente o conhecimento elaborado durante a mediação, por meio da criação e da contação de histórias sobre a temática abordada. Nessa etapa, as crianças puderam elaborar ficticiamente uma história conforme relata a Estudante C “A gente pode fazer a nossa própria história como a gente pensa, da forma que a gente acha, da forma que é” (trecho da fala da estudante C)

Como prática artística a contação de história segundo Luciana Hartmann (2014) pode ser considerada uma área de conhecimento da Arte Cênica. Desta forma ela valida a Criação e contação realizados como ação artística ao afirmar que o contador de histórias é um ator que performa ao narrar histórias com a voz e com o corpo, utilizando, em alguns casos de uma estrutura cênica como: figurinos, cenário, iluminação, etc. Para Hartmann (2014), a arte de contar histórias, atualmente, teatralmente analisando, vem sendo trabalhada com a perspectiva do ator-performer, que muitas vezes confunde-se com o próprio

personagem. O contador se torna ator que para expressar a ideia do texto narrativo buscará utilizar artifícios da arte de interpretação, caracterizando assim o seu ato de contação de histórias como um ato performático, segundo Hartmann, esse artista performer é

aquele que é apreciado enquanto artista da palavra incorporada, mestre na arte de enfeitiçar, conquistar, desafiar, divertir e emocionar plateias. O contador-performer acredita no poder da palavra e no poder da troca, da comunhão de palavras. (HARTMANN, 2014, p. 46)

As ações performáticas estão relacionadas às práticas estéticas que envolvem elementos da cultura como: padrões de comportamento, maneiras de falar, postura corporal, etc. A criação e contação de história como performance vai se utilizar da reflexão de elementos culturais para ser planejada e executada, necessita de uma compreensão prévia do mundo que o contador está inserido, e do contexto que a narrativa está situada.

Assim como reflete a arte/educadora Hartmann, Dohme e Sisto concordam que no âmbito da educação a prática artística de criação e contação de histórias pode ser positiva quando aplicada pedagogicamente, seguindo uma abordagem arte/educativa, podendo contribuir para a compreensão de estruturas culturais e sociais, ampliando o olhar sobre a realidade pela experiência estética.

Portanto, partindo das referências teóricas explanadas, a atividade de criação e contação de histórias pedagogicamente pode ser considerada válida por promover um momento lúdico que facilita a assimilação de conteúdos [e num contexto de equipamento cultural, a fruição artística], contribuindo, segundo Dohme (2003) para projeções de perspectivas pessoais do indivíduo, como: definição de objetivos, autoconhecimento, relacionamento interpessoal, compreensão do ambiente que está inserido, descobertas de habilidades, “e principalmente promover o compartilhamento de experiências frutíferas e capazes de orientar o indivíduo para uma contemplação estética particular e efetiva” (DOHME, 2003. P.11).

Avaliação da mediação e prática arte/educativa

Durante toda a visita dos estudantes, as práticas educativas foram analisadas levando-se em consideração a capacidade de compreensão e de elaboração de conhecimento por parte das crianças. Desta maneira para melhor interpretar as produções das crianças busquei seguir a concepção de avaliação apresentada por Hernandez em que “a análise dos trabalhos dos participantes poderia ser não só da ótica de estarem bem ou mal realizados, mas sim levando em conta a exigência cognitiva das tarefas propostas” (HERNANDEZ, 2007, p. 149). A avaliação da atividade de criação e contação de história levou em consideração o atendimento do objetivo de relacionar o conteúdo que foi apresentado na contextualização na prática criativa da narração.

Por meio da realização de entrevistas informais com as crianças e a professora da turma, obtive informações fundamentais que foram utilizadas para avaliação da ação arte/educativa e sua contribuição para a aprendizagem da arte. Para Maria Marly Oliveira “A utilização de entrevista é importante para uma pesquisa fenomenológica, pois fornece subsídios reais do universo pesquisado” (OLIVEIRA, 2003, p.50). Para levantar afirmações que validassem a relevância da prática foram aplicadas questões abertas para os estudantes e professor, permitindo desta forma diálogos livres e respostas amplas.

Por meio de perguntas sobre a mediação e sobre a produção das histórias, sentados em círculo, identifiquei se houve bom aproveitamento, da ação para a construção de saberes por parte de três estudantes (como amostra). A análise da prática educativa desenvolvida foi feita a partir da avaliação das narrativas elaboradas pelas crianças, levando-se em consideração a coerência narrativa com o conceito apresentado durante a mediação.

IMAGEM 10 - Momento de criação de histórias. Fonte: Acervo do autor.



Fonte: Acervo do autor

Dentre as narrativas elaboradas pelas crianças podemos comentar três. A primeira foi a de uma estudante (A), com onze anos de idade. Baseada no episódio 03: “Encontro além do mar”, relata a chegada das caravelas de Pedro Álvares Cabral e o primeiro contato do europeu com o índio brasileiro, imaginou o espanto do índio diante do desconhecido. Para a estudante, pela perspectiva do índio nativo, “não sabia o que estava acontecendo, eles ficaram imaginando que se tratava de um grande monstro” (trecho da fala do estudante A). Ela caracterizou o primeiro encontro como sendo amedrontador e curioso (incertezas) para os índios e os colocou como preocupados com o futuro das florestas e dos animais, buscando justificar (segundo minha interpretação), a postura desconfiada e não agressiva (de algumas etnias) no primeiro contato.

O segundo estudante (B), com onze anos de idade, narrou baseado na explanação sobre os personagens negros, a seguinte versão: “Era uma vez, os negros que viviam na África. Eles brincavam, dançavam e cantavam felizes”, continuou a história elencando todas as coisas que considerava próprio da cultura africana, como por exemplo: “eles faziam feijoada e lutavam capoeira”, continuou narrando que a alegria do povo negro “acabou com a chegada do

homem branco”, concluindo a história dizendo que mesmo tristes com a perseguição “eles se juntavam para lembrar as coisas boas deles e para lutar junto com Zumbi” (Trecho da fala do estudante B).

A Terceira estudante (C), com 10 anos, elaborou uma história narrada em primeira pessoa do plural, de forma a ressaltar a coletividade existente na comunidade indígena, ela narra: “Vivíamos felizes. Há 500 anos atrás, portugueses chegaram em nossas terras, e nós pensamos: Eles vão invadir nossas terras. Mas, eles estavam trocando mercadorias com a gente, então pensamos: Eles são amigos [...] Mas, aí eles começaram a mandar em nós... começaram a tentar mudar nossa religião, nossa cultura e etc... Então, mudamos nosso pensamento...” (Trecho da fala da estudante C). Com essa narrativa, percebi que a aluna conseguiu se colocar no lugar dos povos nativos ao imaginar como teria sido a percepção deles quando o colonizador iniciou o processo de exploração.

A professora acompanhou o processo de criação das crianças associando o conteúdo da aula de história com o que estava sendo discutido e após a atividade ratificou os conhecimentos desenvolvidos pelos participantes, durante a visita, comentando sobre a importância de se considerar as “outras versões da história do Brasil” para compreender como o país foi construído e o porquê de tanta desigualdade ao longo da trajetória de construção da sociedade. A professora relatou que a atividade “eles (crianças) puderam fazer um paralelo entre o que foi dito antes [em sala de aula] e o que eles sabem agora sobre a verdadeira história da chegada dos portugueses no nosso país, e não “descobrimento”, como antes se dizia.” (Trecho da fala da professora)

No final do processo observei que os 3 estudantes participantes (amostra) conseguiram se expressar durante toda a visita, desde o momento de mediação até a prática arte/educativa. Também solicitei que cada um comentasse o que achou do processo de mediação e da atividade.

Sobre a atividade da estudante (A) considera a história vista nos livros como uma história fantasiosa, chama de “história pra boi dormir”, pois a mesma conta uma

história idealizada pelo colonizador. Ele comenta que “ É tudo história pra boi dormir... Porque tudo que a gente vê lá nos livro de história de que os portugueses vieram para cá e melhoraram o Brasil. Só que a gente vê que não é isso... eles utilizaram o Brasil como uma colônia só pra extrair as pedras preciosas e nunca pra uma coisa produtiva e boa de verdade” Trecho da fala do estudante A)

O estudante (B) gostou da atividade e relatou que “Foi muito bom. Eu recriei a história muito diferente da outra. A outra contava que o rei [coroa portuguesa] queria a posse de algumas terras, mas eu criei que ele teve que dividir. Ele queria escravizar os índios para que conseguisse a terra [...] (trecho da fala do estudante B), compreendendo, interpretando a fala dele, o interesse do colonizador em dominar a terra, por meio da força, escravizando os povos nativos da região.

Por fim o estudante (C) percebeu, pela atividade o quanto a história narrada pelos colonizadores oculta as maldades por eles realizadas. As maldades do processo de escravidão de nativos e negros. Quando perguntada se ela a considerava a história que criou melhor que a que os portugueses escreveram? Ele afirmou positivamente alegando que “a história deles [portugueses] é um pouco má. Eles escravizaram os índios. E isso não é legal”. Ela olhou criticamente a história vista em sala de aula, classificando as histórias dos livros como mentirosas, e que as histórias por eles criadas são menos ruins que as que estão nos livros. Para ela a atividade foi boa “Porque a gente pode recriar a história que não é tão ruim que não é tão ruim, pelo menos é melhor do que a que os portugueses contaram...” (trecho da fala da estudante C). Diante das informações presentes nos relatos expostos pude avaliar que a maioria das crianças (os que quiseram participar, total de 11), pode por meio da ação construir um saber crítico reinventando a narração da história do Brasil, a partir do pensamento descolonizador que visa romper com a reprodução imposta da visão histórico-cultural do colonizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado a temática das obras expostas pode ser diretamente relacionada ao processo de construção histórica questionado pela proposta, a partir dos bonecos apresentados e do episódio da série “Brasil 500 anos” do grupo Mão Molenga. Busquei relacionar o conteúdo teórico da sala de aula, assimilado pelas crianças na escola trabalhado pela professora, com o pensamento crítico de Certeau e Chesneaux. Essa relação de conteúdos foi necessária no sentido de ampliar a visão de mundo dos educandos, gerando frutíferas experiências pedagógicas envolvendo o ensino formal e não formal.

Preocupe-me em elaborar um processo de mediação que promovesse conhecimentos a partir da leitura de imagem (dos bonecos e vídeo da série Brasil 500 anos) pois é por meio da leitura que os visitantes desenvolvem o olhar crítico, considerando a relação entre as imagens e o conhecimento prévio do visitante. Instiguei os estudantes a elaborar um pensamento crítico a partir das imagens, por meio das informações acessadas e pela atividade arte/educativa, contribuindo para a formação de uma consciência de si como Sujeito ativo, e não como um Sujeito determinado, conforme aponta Freire (1996)

Positivamente, para gerar uma visão crítica, o processo estabeleceu ligações entre conceitos/conteúdos com as experiências e imagens (conhecimentos) do próprio repertório [observados em sala ou em outro ambiente] com os da exposição. A valorização das imagens e do conhecimento dos visitantes “quando se refere à educação, pode se articular como cruzamento de relatos [experiências] [...] que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós” (HERNANDEZ, 2011, p.34). Essa valorização vai de encontro com o pensamento de Freire (1996) que admite a valorização do conhecimento do aluno no processo de desenvolvimento.

É com esta perspectiva que a prática educativa planejada e executada visou instigar os estudantes a repensar o conhecimento prévio sobre a História do Brasil, e como já dito para que essa experiência ocorresse foi necessário que o arte/educador tivesse o conhecimento teórico que norteasse a proposta. Desta maneira é necessário refletir a respeito da especialização (formação) do educador que atua nesse espaço não formal.

Devemos também refletir sobre a importância de se ter conhecimento pedagógico específico da arte/educação para planejar bem as ações educativas que serão desempenhadas nesses espaços. Os mediadores do espaço expositivo, na condição de educadores, devem promover diálogos, troca de conhecimentos, promovendo o entendimento entre o mundo da arte e o da escola, e para isso eles devem estar aptos para executar a ação arte/educativa.

No contexto apresentado, da galeria, percebe-se que a figura do educador/mediador de espaços culturais é fundamental pois desempenha o papel de professor, ficando responsável por estabelecer conexões que promovam o conhecimento, conforme coloca Amaral (2009) “este profissional está na mesma condição do professor do ensino formal e ambos têm uma importância fundamental para mediar o conhecimento da arte referente à exposição” (AMARAL, 2009, p.1).

Tendo em mente a relação entre o papel do professor e do mediador, apresentada por Amaral, podemos afirmar, a partir da pedagogia da autonomia de Freire (1996), que o mediador deve se manter atento ao elaborar as atividades pedagógicas que vise relacionar o conhecimento teórico da Arte com o conhecimento das crianças, por via de debates que estimulem a curiosidade dos educandos de forma que eles busquem o conhecimento sobre o mundo que o cerca.

Sobre as perspectivas relevantes ao processo de elaboração de uma prática arte/educativa lúdica Murcia(2005) comenta que a organização dos conteúdos educativos para atividade lúdica exige um enfoque globalizador que permita abordar os problemas, situações e acontecimentos em um contexto e em sua

totalidade. O arte/educador precisa dominar métodos específicos do ensino da arte, para estabelecer de forma acertiva um momento educativo reflexivo e emancipador.

Diante da necessidade de se ter definida a perspectiva da ação educativa, Murcia (2005), assim como Amaral, comenta sobre o papel do professor, o professor atua como mediador, oferecendo a oportunidade para o estudante colocar em prática os novos conhecimentos, sendo necessário assegurar a relação das atividades de ensino e aprendizagem com a vida real dos estudantes (MURCIA. 2005).

Portanto, saliento o quanto é importante que o educador de espaços culturais tenha o conhecimento teórico e prático em arte/educação, para que as práticas educativas desenvolvidas sejam proveitosas. Possuir um profissional com especialização/profissionalização em educação museal, em ludicidade, na equipe educativa ajudaria a trabalhar melhor os conteúdos pedagógicos no espaço cultural. A contribuição desse profissional habilitado pode contemplar uma eficiente prática de arte/educação, por via da ludicidade, que vise formar visitantes (público) que compreendam a produção imagética, apresentada na galeria, do mundo que o cerca.

Assim como Freire e Amaral, Murcia acredita que o mediador deve atuar como professor, “oferecendo a oportunidade para o aluno colocar em prática os novos conhecimentos, sendo necessário assegurar a relação das atividades de ensino e aprendizagem com a vida real dos alunos.” (MURCIA. 2005, p. 102). E para isso, como qualquer profissional da educação, ele deve ter fundamentação teórica e habilidade prática para exercer seu papel.

Em consonância, Amaral (2009) ressalta que como professor, o mediador deve buscar aprimorar sua didática, comentando sobre a importância da qualificação profissional. Amaral alega que “para se obter bons resultados no processo de aprendizagem todos do espaço cultural deveriam ter uma preparação prévia, uma formação” (AMARAL, 2009, p.2).

Tendo por exemplo a ação apresentada neste trabalho, podemos dizer que para que haja formação de conhecimento dentro do espaço cultural, foi necessário o planejamento pedagógico, pois estruturar conceitualmente e metodologicamente as ações foram fatores decisivos para a concretização de aprendizagens. O mediador atuou como professor, ao se preocupar em elaborar uma proposta educativa, alinhada ao conteúdo abordado na sala de aula, estabelecendo debates, na galeria, por meio da leitura, contextualização e criação (conforme procedimentos observados na prática analisada), visando promover a oportunidade da criança visitante se olhar, olhar o outro e olhar o mundo ao redor, reelaborando os conhecimentos prévios, produzindo significados e reflexões.

Os bons resultados obtidos com a ação revelam a importante contribuição da parceria entre o ensino formal e espaços culturais. Atuar em parceria faz tornar a experiência educativa mais positiva, pois o objetivo principal da atividade educativa executada, como visto, deve ser a promoção de experiências onde o indivíduo possa descobrir, inventar e exercitar suas habilidades/conhecimento (teóricas e práticas), acessando múltiplos conhecimentos, estimulando também a curiosidade, a memória e sensações emocionais, construindo seus próprios conhecimentos sobre si e sobre o mundo onde está inserido.

Analisando a ação de criação e contação de histórias desenvolvida, podemos considerar, dentro da perspectiva apresentada, que ela foi de fundamental contribuição para a formação de indivíduos, pois a partir dela as crianças conseguiram refletir sobre as condições etnocêntricas na qual a história do Brasil foi construída e elaboraram, a partir do contato com as produções artísticas mediadas, novas perspectiva sobre o conhecimento visto em sala de aula. Através da mediação e da prática educativa que os visitantes acessaram informações, fizeram questionamentos e elaboraram novos conhecimentos.

Para cumprir com o papel de agente formador a galeria deve se preocupar com as práticas educativas desenvolvidas, conforme foi explando neste artigo. O setor educativo deve possuir uma estrutura pedagógica que planeje com antecedência as propostas educativas. Diferente da ação de confecção de

bonecos de jornal a ação observada não se limitou a apresentar informações técnicas sobre os bonecos ou sobre o grupo teatral, ela se relacionou com a realidade dos estudantes ao provocar a reflexão sobre a história do país, sobre a visibilidade dos povos historicamente marginalizados e esquecidos, por meio da experiência lúdica de criação e contação de história.

Diante do que foi exposto, e das informações apresentadas acreditamos que o ensino formal ou não formal, na contemporaneidade precisa promover o acesso à diferentes culturas e perspectivas sobre a história gerando conhecimentos. Conforme visto a elaboração de saberes é oriundo de um processo contínuo de educação, de ensino aprendizagem e de interação com o meio. Esse processo deve ocorrer de tal forma que o aprendiz se relacione com o mundo (conhecimentos) em que está inserido, transformando-se em sujeito consciente da realidade, ativo no processo de construção da própria história. As ações educativas: mediação e fazer artístico do espaço cultural devem ser planejadas e executadas com todo o cuidado para que as atividades educativas não se tornem práticas sem objetivos pedagógicos, ou seja, vazias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros. **Arte e Mitologia na obra de Francisco Brennand: Arte/educação como mediação**. Editora da AAACFB. Recife, PE. 2009

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Editora C/ Arte. Belo Horizonte, MG. 1998.

BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane Galvão (org). **Arte/educação como mediação cultural e social**. Editora UNESP. Rio de Janeiro, RJ. 2009
_____. MIR, Carmem Lindón Beltraán. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. Página 84.

CARVALHO, Livia Marques. M. **O ensino de artes em ONGs**. Cortez. São Paulo, SP. 2008. _____ et al. Várias etnias, uma nação: diálogo intercultural na produção de processos educativos de arte/educação. Disponível em: http://www.anpap.org.br/2009/pdf/ceav/livia_marques_carvalho.pdf. Acesso em: 20 de setembro de 2018.

COELHO, Teixeira. **Dicionário Crítico de Política Cultural. Cultura e Imaginário**. Editora Iluminuras Ltda. São Paulo, SP. 1997

COSTA, Sergio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo e cosmopolitismo**. Editora UFMG. Belo Horizonte, MG. 2006

CERTEAU, Michel De. **A escrita da história**; tradução de Maria de Lourdes Menezes. Ed. Forense Universitária. Rio de Janeiro, RJ. 1982

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tabula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores**. Tradução de Marcos A. da Silva. Ed. Ática. São Paulo, SP. 1995.

DOHME, Vania. **Atividades lúdicas na educação**. Editora Vozes. Rio de Janeiro, RJ. 2003

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento**. Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, RJ. 2004

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Ed. Paz e Terra, São Paulo, SP. 1996

FRANCOIO, Maria Angela S. **Museu de arte e ação educativa: proposta de uma metodologia lúdica**. ECA. São Paulo, SP. 2000 (dissertação de mestrado)

FORTUNA, Tânia Ramos. **Formando professores na Universidade para brincar**. In: Santos, Santa Marli Pires dos (org). **A ludicidade como ciência**. Vozes. Petrópolis, RJ. 2001.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**. Cortez Editora. São Paulo. SP. 2010

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5º edição. Editora Atlas. São Paulo, SP. 2010

HARTMANN, Luciana. **Arte e a ciência de contar histórias**: como a noção de performance pode provocar diálogos entre a pesquisa e a prática. Revista Moringa. V.5. n.2. Julho-Dezembro. João Pessoa. PB. 2014

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**. Editora Mediação. Porto Alegre, SC. 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **Educação da cultura visual**. Editora UFSM. Santa Maria, RS. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas - uma abordagem a partir da experiência interna**. Nov. 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 07 maio de 2016.

MARTINS, Mirian Celeste. **Mediação cultural e interdisciplinaridade : cartografias como provocações estéticas**. Mouseion. n. 25. Dez 2016. Pág 23-97. ISSN 1981-7207. Canoas. RS.

MARINHO, Hermínia Regina. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. 2ª Edição. Editora Ibpx. Paraná, PR. 2007

MURCIA, Juan Antônio Moreno. **Aprendizagem através dos jogos**. Editora Artmed. Porto Alegre, RS. 2005

NAKASHATO, Guilherme. **Educação não formal como campo de estpagio: contribuições na formação inicial do arte/educador**. Editora SESI-SP. São Paulo, SP. 2012

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Editora Bagaço. Recife, PE. 2003

RAU, Maria Cristina. **A ludicidade na Educação: uma atitude pedagógica**. 2ª Edição. Editora Ibpx. Paraná, PR. 2011

SANTOS, Santa Marli. **A ludicidade como ciência**. Editora Vozes. Rio de Janeiro, RJ. 2001

SISTO, Celso. **Textos & Pretextos: Sobre a arte de contar histórias**. 3º Edição. Ed. Aletria. Belo Horizonte, MG. 2012

REPORTAGEM SOBRE A EXPOSIÇÃO CENAS DE UMA HISTÓRIA:

Disponível em: <https://www.sescpe.org.br/2017/05/08/galeria-corbiniano-lins-recebe-exposicao-mao-molenga-cenas-de-uma-historia/>. Acesso em 16 de abril de 2018

NOSSA HISTÓRIA – SESC.

Disponível em: http://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/nossa_historia/
Acesso em: 15 de abr. 2018.

ANEXOS

TRANSCRIÇÃO DOS AUDIOS DA AÇÃO ARTE/EDUCATIVA DESENVOLVIDA COM A TURMA DO QUINTO ANO, EM 07 DE AGOSTO DE 2017

AUDIO 1 – LEITURA DE OBRAS E CONVERSA SOBRE A HISTÓRIA DO BRASIL

LOCAL: GALERIA DE ARTES

- Mediador: Como são esses bonecos que vocês viram?

(Silêncio. Não estavam lembrando das informações sobre o processo de confecção dos bonecos)

- Estudante 1: de jornal, papel... tinta...
- Mediador: Isso, de papel, lembraram?! Usaram cola, fitas, também não foi? E os bonecos representam quem?
- Estudante 1: argila
- Mediador: Sim, também se usa argila. Mas os bonecos representam o que? Que personagens da história do Brasil?
- Estudante 2: D. Pedro, Pedro II... Maria Leopoldina...
- Estudante 3: Os índios...
- Mediador: Isso! Os índios. Quem falou os índios aí? Os negros também, que vieram pra cá... A gente tem toda esses personagens na nossa história do Brasil.

- Ruídos da professora pedindo silêncio e ordem –

Antes da gente passar o vídeo. Queria saber quem estudou mesmo a história do Brasil, e quem lembra? Quem pode me falar rapidamente como é essa história? Do início, do descobrimento...

- Estudante 4: O Brasil foi conquistado em 1500 pelos portugueses. Daí eles foram roubando o que? Nossas riquezas, nosso ouro... (interferência do áudio do vídeo que começou involuntariamente a ser reproduzido)
- Mediador: Pera aí, pera aí... desculpe. (Pausou o vídeo) continua...
- Estudante 4: Aí eles foram explorando nossas coisas... e depois, lá em “mil e oitenta e oito” foi chegando a família Real Portuguesa... e aí em 1822, D. Pedro I, proclamou a independência do Brasil...

- Mediador: Todo mundo concorda com essa história que a colega contou?
- Estudantes: Sim. Concordamos... tem alguns erros de data...
- Mediador: Mas será que essa história é verdadeira?
- Estudantes: NÃO! Estudamos isso...
- Mediador: Estudamos isso, e estudamos isso a partir de um...
- Estudante 5: Livro
- Mediador: e quem escreveu esse livro?
- Estudante 5: A Editora? O Escritor...
- Mediador: Até mesmo antes da Editora, do escritor, quais são os documentos, de onde vieram os documentos que deram base para escrever essa história que a gente conhece?
- Estudantes: (silencio de dúvida e inquietação)
- Mediador: Eles não surgiram do nada, num foi? como ela (estudante 4) contou no início da conversa, quem veio pra cá?
- Estudantes: Portugueses
- Mediador: E quem é que na época detinha a tradição da história escrita?
- Estudante 6: D. Pedro?
- Professora: Vocês tão lembrados que estudamos em sala de aula, que existiu uma pessoa que escrevia cartas para mandar notícias do descobrimento à Portugal?
- Mediador: Lembram da carta de Pedro Vaz de Caminha? Que ele escreveu uma carta para Portugal? Toda essa história que a gente conhece, e que a gente vai ver no vídeo, ela foi escrita por um povo. O povo português escreveu documentos que deram base para escrever essa história que a gente conhece... Bora dar uma olhada nesse vídeo, que esse vídeo conta um pouco disso que a gente conversou...

- Ruídos da professora pedindo silencio e ordem –

(Momento de exposição de um episódio da série Brasil 500 anos. Episódio 03, Encontro além mar. 12 minutos)

AUDIO 2 – DISCUSSÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DA VISÃO DECOLONIAL DA HISTÓRIA DO BRASIL

LOCAL: GALERIA DE ARTES

- Aplausos após a exibição do vídeo –

- Mediador: gostaram?
- Estudantes: Sim!

- Ruídos da professora pedindo silêncio e ordem –

• Mediador: Vocês gostaram da história? Parece com a aquela história que a amiga (estudante 4) narrou?

• Estudantes: Não. Não foi no mesmo período...

• Mediador: Aconteceu sim... No final o Locutor não falou: “Aconteceu há 500 anos atrás”. Agora, o que é que tem de diferente da história que a gente viu com a que ela contou? Essa que a gente vê nos livros? Essa é melhor? Por que?

• Estudante 7: Essa é mais completa. Ela mostrou muitas coisas...

• Mediador: Mostrou o que?

• Estudante 8: os índios...

• Mediador: Mostrou a visão dos europeus... Não mostrou? O rei queria o que? Colonizar o Brasil. Mostrou a visão dos índios – ruído dos Estudantes – os índios estavam sendo o que?

• Estudante 8: Enganados...

• Mediador: Enganados...

• Estudante 9: Chantageados

• Mediador: Chantageados... os índios estavam sendo também explorados. Num tavam? E mostrou também a visão dos negros. Não mostrou também? Vocês viram?

• Estudantes: sim.

• Mediador: Eles estavam sendo sequestrados, lá na África, para vir pra cá trabalhar forçado... Então nesse vídeo a gente viu as três visões, as três faces da história do Brasil, que como vocês observaram é diferente da história que a gente vê nos livros...

- Interrupção do estudante 8 para mostrar o boneco de um índio –

Essa história é a história escrita pelo colonizador, pelos portugueses. Essa história de que eles vieram pra cá para trazer o desenvolvimento, a tecnologia, a urbanização, a civilização. Quanto que na verdade, além disso, eles vieram para impor um pensamento deles sobre outros que já existiam.... Já existia a cultura indígena, a história oralizada, a escrita indígena... a linguagem visual.... Existia também a cultura e história dos povos africanos que vieram pra cá, mas o processo de construção dessa história que temos ela foi pautada no processo de dominação que a gente viu e que a gente conhece estudando a história do nosso país.

Agora eu proponho uma pergunta, pra vocês perceberem mais como foi construída a nossa história. Na nossa história tem vários personagens, vocês disseram um, qual foi?

- Estudantes: D. Pedro, Pedro Alvares Cabral – Ruídos dos alunos citando personagens –

- Mediador: Eu pergunto agora a vocês: Será que vocês só conhecem personagens europeus, portugueses? Digam um personagem índio da nossa história...

- Estudante 10: Tainá (índia personagem de um filme brasileiro de 2000)

- Professora: Não. Tainá foi um filme...

- Estudante 11: Zumbi

- Mediador: Um personagem negro, africano que veio pra cá, que a gente ainda lembra é o Zumbi... Mas será que na nossa história todinha, nessa construção que a gente viu aqui (vídeo) de sofrimento dos povos indígenas, de sofrimento dos povos africanos, só existiu o Zumbi?

- Estudantes: Deve ter vários...

- Mediador: E por que a gente não conhece eles?

- Estudante 4: Porque eles comiam carne humana...

- Estudante 12: Porque a história que a gente aprende exclui esses outros povos, outras representações que fizeram parte da nossa história. A gente é o que é hoje, claro, pela contribuição dos povos europeus, indígenas e africanos. E por que da nossa história a gente só conhece os povos portugueses? - Eles são mais citados (interferência do Estudante 9) - Essa é a prova de que foram

eles que, entre aspas, pensaram a história do Brasil. Então essa é a crítica que a gente pode fazer. Por que a gente não estuda, conhece, outros personagens da nossa história.... Houve várias etnias indígenas dizimadas que lutaram contra os portugueses, dentro dos povos africanos temos a Danara, a representação feminina nessa história. Tem o zumbi....

Agora proponho uma atividade para vocês. Vocês vão escrever uma nova história do Brasil. Vão escrever pela visão dos negros e dos indígenas. Como será que foi? Eles ganharam alguma coisa? O que vocês acham?

- Momento de execução da atividade arte/educativa: criação de histórias –

AUDIO 3 – FAZER ARTÍSTICO. CRIAÇÃO E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS LOCAL: GALERIA DE ARTES

Mediador convida os estudantes a ler as histórias produzidas.

(Abaixo registro de quatro falas que foram gravadas)

Estudante A: O sentimento dos índios com a chegada dos portugueses.... No ano de 1500 houve a chegada dos portugueses no Brasil. Os índios eram os habitantes do Brasil. Eles não sabia o que estava acontecendo, eles ficaram imaginando que se tratava de um grande monstro. Eles acharam que era uma invasão, mas os portugueses queriam roubar todas as nossas riquezas, como o Pau-brasil, o ouro e etc. para os índios isso foi horrível, porque eles foram escravizados.

Estudante B: Era uma vez, os negros que viviam na África. Eles brincavam, dançavam e cantavam felizes, eles faziam feijoada e lutavam capoeira. Tinha sua própria cultura e história. Mas um dia essa alegria acabou, com a chegada do homem branco, que chegou para levar eles como escravos para o Brasil. Mas eles se juntavam para lembrar as coisas boas deles, e para lutar junto com Zumbi no Brasil

Mediador: Tu (Estudante C) pode contar tua história? Vamos ouvir, ela até criou uma personagem...

Estudante C: o nome da personagem é Rafaela. Vivíamos felizes. Há 500 anos atrás, portugueses chegaram em nossas terras, e nos pensamos: Eles vão invadir nossas terras. Mas eles estavam trocando mercadorias com a gente, então pensamos: Eles são amigos, só estão tentando nos ajudar a melhorar a tecnologia de nossas terras. Como nós pensamos nisso, e tiramos o fato de eles serem ladrões.... Mas ai eles começaram a mandar em nós... começaram a tentar mudar nossa religião, nossa cultura e etc... Então mudamos nosso pensamento...

Estudante D: Como os índios e os negros pensavam na colonização? Com a chegada dos portugueses no Brasil os índios ficaram abalados com o que poderia acontecer com eles... Depois de um tempo os portugueses começaram a escraviza-los. Eles mandaram cortar todos os pau-brasil e os índios ficaram com medo e se revoltaram e travaram uma guerra com os portugueses. Os portugueses trouxeram os negros e os escravizaram, eles eram maltratados e faziam de tudo para não morrer pelos portugueses... eles sofriam muito.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA INFORMAL COM A COORDENAÇÃO DA GALERIA

LOCAL: RESERVA TÉCNICA DA GALERIA

DATA: 17 DE MAIO DE 2017

- **Como as exposições são definidas?**

Resposta: A galeria fica numa unidade do SESC que também agrega a direção de Artes Visuais do Estado, daí algumas das exposições são definidas pela direção de Artes Visuais, e outras pela coordenação de Artes Visuais da unidade. Os dois trabalham em parceria.

- **No caso da exposição do grupo Mão Molenga?**

Resposta: No caso dessa exposição quem organizou foi a Coordenação da unidade juntamente com a Direção de Artes Visuais. O Grupo recebeu um incentivo do FUNCULTURA para restaurar as peças e como resultado do projeto pensaram em expor virtualmente o acervo e depois surgiu a ideia de expor fisicamente na galeria Corbiniano Lins.

- **Como as ações educativas são pensadas para as exposições que a galeria recebe?**

Resposta: As ações são pensadas em conjunto com os mediadores e estagiários. A gente se junta e pensa em algo. Buscamos pensar com antecedência, mas as vezes não rola.

- **E sobre a ação para exposição? Já se tem algo planejado?**

Resposta: Ainda não. Mas o mediador – nome do mediador contratado – deu uma ideia de fazer bonecos com jornal. Daí temos que providenciar os materiais, lãs, tintas, lápis de colorir, botões etc. A gente tem que solicitar liberação de verba pra comprar o material. Vamos ver o que já temos, o que podemos aproveitar.

- **Legal! E o que vamos trabalhar com esta ação?**

Resposta: Dá pra trabalhar várias coisas. Mas ele disse que ia focar na diversidade étnica, na diversidade cultural. Vai ser bom, as crianças vão gostar.

**TRANSCRIÇÃO DOS AUDIOS: ENTREVISTA INFORMAL COM A PROFESSORA E COM 3 OS ESTUDANTES PARTICIPANTES DA AÇÃO ARTE/EDUCATIVA DESENVOLVIDA, EM 08 DE AGOSTO DE 2017
LOCAL: BIBLIOTECA GILBERTO FREYRE, SESC.**

ENTREVISTA COM A PROFESSORA:

Professora do Sesc de St. Amaro há quatro anos, e lecionava na época a turma do quinto ano. Formação em Pedagogia.

- **Para você qual a importância da galeria de artes para a educação, em específico para a sua turma?**

Resposta: para mim, professora do quinto ano, a arte tem uma contribuição muito grande. Em todas as áreas do conhecimento a arte vai permear a gente vai estabelecer um paralelo entre o conhecimento prévio do aluno e a nossa vivência com os conteúdos trabalhados.

- **Como a senhora enxerga a contribuição do que foi visto na exposição “Cenas de uma história”, que a senhora levou sua turma, com o que a senhora estava vendo em sala de aula? A senhora estava estudando a história do Brasil?**

Resposta: Sim. Foi mais um motivo pra gente abraçar esse evento na galeria, essa exposição, esse momento da arte na educação. Ao trabalhar a verdadeira história do nosso país, e a história que foi contada, pelos nossos antepassados, até os dias atuais, eles (crianças) puderam fazer um paralelo entre o que foi dito antes [em sala de aula] e o que eles sabem agora sobre a verdadeira história da chegada dos portugueses no nosso país, e não “descobrimento”, como antes se dizia.

- **E sobre a proposta? O que a senhora achou da proposta que foi executada?**

Resposta: Achei muito bem elaborada os alunos se organizaram para participarem de forma integrada pareciam que estavam até viajando no tempo. Participado de forma simples sem nenhum problema.

- **O que achou do mediador? Da maneira que ele juntou a história que estava sendo vista [em sala] com o conteúdo de decolonização?**

Resposta: Acredito que ele vem se preparando há um bom tempo para aquilo que ele anda fazendo. Muito maravilhoso. Pedagogicamente falando bem articulado com a parte teórica, abordando a arte no Brasil, para dialogar com a questão do descobrimento.

ENTREVISTA COM 3 ESTUDANTES:

ESTUDANTE A: Eu tenho 11 anos, eu quero falar sobre o que a gente aprendeu na história da “descoberta do Brasil” [ênfatisando as aspas com os dedos] . os índios na real, foram pegos para serem escravizados pelos senhores de engenho... a história que já conhecemos, porém os índios não eram bestas... e o nosso querido saci [falando do personagem negro] soltava os negros, e eles fugiam... eles [portugueses] chegavam a cortar as penas de quem fugia, mas isso não adiantou de nada, porque eles fugiam também. Passaram a transportar índios e negros para serem escravizados. Com a história que a gente percebe, que fala, a gente vê que não é assim... uma coisa que a gente aprende na escola, é o fato que eles chegaram aqui sem querer... achando que era a índia... a gente vê, se for olhar no mapa, que Portugal e Índia não são longe... não dá pra pegar esse desvio.

- **Então você acha que eles sabiam pra onde estavam indo?**

Sim. Porque depois pesquisei com minha irmã e ela me contou o que aconteceu.

- **O que você acha da história que foi escrita e a que realmente pode ter acontecido? Pela perspectiva dos índios, dos negros... que vimos na atividade?**

Como diz uma “gíria” [ditado popular] “ É tudo história pra boi dormir”... Porque tudo que a gente vê lá nos livro de história de que os portugueses vieram para cá e melhoraram o Brasil. Só que a gente vê que não é isso... eles utilizaram o brasil como uma colônia só pra extrair as pedras preciosas e nunca pra uma coisa produtiva e boa de verdade.

ESTUDANTE B: Sobre a história que você passou, eu gostei muito porque nos livros na história “real”, não tem todos os personagens que tinha lá. Tinha os mais lembrados. Como Zumbi, e outros. Ninguém nunca me falou da história do Saci. Que ele cortou a perna... foi cortada a perna por outras pessoas. Agora que sei ele não é mais uma lenda. Ele é um mito que existiu. Também gostei da historinha [vídeo], tem os fantoches... é isso!

- **O que tu achou da atividade de recriar a história?**

Foi muito bom. Eu recriei a história muito diferente da outra. A outra contava que o rei [coroa portuguesa] queria a posse de algumas terras, mas eu criei que ele teve que dividir. Ele queria escravizar os índios para conseguisse a terra [...]

- **Quer falar alguma coisa mais? Sobre a atividade...**

Gostei porque incentivou muitas coisas como a imaginação, o pensamento, essas coisas...

ESTUDANTE C: Eu tenho 10 anos, achei bem legal a parte de você tá fazendo uma pesquisa dessa com a gente. Porque a gente pode recriar a história que não é tão ruim que não é tão ruim, pelo menos é melhor do que a que os portugueses contaram...

- **Vocês criaram uma história melhor que a que os portugueses escreveram?**

É. Porque a história deles é um pouco má. Eles escravizaram os índios. E isso não é legal.

- **Por que não é tão legal? Porque só mostrou uma visão? Só mostrou um ponto de vista?**

Sim. Que... Na verdade, olha, eles [portugueses] não deveriam ter escravizado os índios (e negros). Sempre houve o boato que eles [portugueses] descobriram o Brasil. Mas na verdade não. Eles conquistaram. Os índios já estavam aqui há muito muito tempo. Eles trocaram espelhos com eles... eles [nativos] trocavam as riquezas deles por isso... que os portugueses davam.

- **E o que tu achou da atividade?**

Eu achei muito legal. A gente pode fazer a nossa própria história como a gente pensa, da forma que a gente acha, da forma que é [validando a própria leitura da história] A gente falou a verdade na atividade.

- **Você gostou do filme [episódio da série Brasil 500 anos]?**

Gostei. Achei bem engraçado o episódio. Gostei bastante. Aprendi também com o filme. Descobri coisas que não sabia.

- **E qual foi a parte da exposição que você mais gostou?**

Eu gostei mais dos vestidos. Gosto de moda. Achei bem interessante a exposição.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ARTES VISUAIS - LICENCIATURA

O Uso das cores nas Histórias em Quadrinhos

PRISCILLA JOYCE LÊDO DE LIMA

Priscilla Joyce Lêdo de Lima

O Uso das Cores nas Histórias em Quadrinhos

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Maria Betânia e Silva
(Orientadora)

Profa. Dra. Luciana Borre Nunes
(UFPE)

Prof. Ms. Wilson Chiarelli
(UFRPE)

Recife, 2018

Resumo

O trabalho aqui apresentado parte de uma investigação a respeito do uso da cor como elemento semiótico de grande influência nas Histórias em Quadrinhos. Através dele, busco respostas para esclarecer o uso desse elemento e quais as sensações a sua presença ou ausência causa na percepção do leitor. A princípio busco ressaltar seu uso ao longo do tempo tanto na História da História em Quadrinhos, quanto na História do Mangá e assim discutir qual sua importância e quais são as diferenças entre ambos e reafirmar dessa forma seus papéis dentro do campo das Artes e da Comunicação, trazendo à tona seu engaje desde a Pré-História, sua participação na Pop-Art e a sua evolução com o passar dos anos. Em seguida, trago um estudo sobre a psicodinâmica das cores e qual o seu papel dentro do campo das artes e da comunicação, como o designer ou ilustrador pode utilizar isso a seu favor e como isso se aplica no universo do HQ e do Mangá. Depois dessas aplicações, mostro o quanto a presença ou a ausência dela pode afetar o leitor de forma mais subjetiva mostrando o quanto o leitor está sujeito a diversas interpretações e interações partindo das emoções e sensações que as cores trazem ao sujeito. Para concluir, mostro o desenvolvimento de personagens do universo Geek e aplico a sistemática do estudo psicodinâmico das cores em sua caracterização e o porquê do seu criador ter determinado tais cores em sua roupagem desvendando assim mensagens subliminares que apenas o nosso cérebro tem a capacidade de absorver, mas que de forma geral é difícil de assimilarmos.

Palavras-chave: Cor, Quadrinhos, Ilustrador

Abstract

The work presented here is part of an investigation about the use of color as a semiotic element of great influence in Comic Books. Through it, I look for answers to clarify the use of this element and what sensations its presence or absence causes in the reader's perception. At first I try to emphasize its use over time in both the History of Comic Books and in the History of Manga and thus discuss their importance and what are the differences between them and thus reaffirm their roles within the field of Arts and Communication , bringing to the forefront his engagements since Prehistory, his participation in Pop Art and its evolution over the years. Then I bring a study on the psychodynamics of colors and what their role in the field of arts and communication, how the designer or illustrator can use this to their advantage and how it applies in the universe of HQ and Manga. After these applications, I show how much the presence or absence of it can affect the reader in a more subjective way showing how much the reader is subject to diverse interpretations and interactions starting from the emotions and sensations that the colors bring to the subject. To conclude, I show the development of characters in the Geek universe and apply the systematics of the psychodynamic study of colors in their characterization and why their creator has determined such colors in their clothing thus unraveling subliminal messages that only our brain has the ability to absorb , but that in general is difficult to assimilate.

Keywords: Comics, Color, Illustrator

Sumário

Justificativa.....	6
Um pouco sobre a História da HQ.....	11
O Círculo Cromático.....	13
Psicodinâmica das Cores e a Importância no Processo Criativo.....	21
Os Quadrinhos na Pop Art.....	25
O Uso da Cor no HQ.....	27
As Cores e o Designer dos Heróis.....	28
Qual a Importância da Cor no HQ.....	35
Quais os Recursos que a Cor Pode Transmitir.....	42
O Quadrinho Preto e Branco as Mesmas Emoções e Recursos que um Colorido?.....	45
Considerações.....	49
Referências.....	52

Justificativa

O tema dessa pesquisa surgiu através da paixão que tenho por histórias em quadrinhos. Pela minha assídua leitura por esse tipo de mídia, comecei a perceber o quanto as cores são importantes e o quanto elas são influentes tanto na vida do artista quanto para o leitor. Então, decidi desenvolver um estudo sobre o uso das cores nas Histórias em Quadrinhos, abordando diversos aspectos da sua história e aplicando o estudo da psicodinâmica das cores no mesmo para que, assim, possamos entender qual sua importância e qual papel esse elemento semiótico desenvolve e transmite ao leitor quanto receptor principal dessas informações. Dessa forma busco respostas para perguntas, tais: Qual o objetivo do artista ao colorir um HQ? Que tipo de sensação ele deseja transmitir para o leitor? O estado emocional do artista influencia na hora de aplicar a cor no HQ?

Através destas questões, selecionei alguns quadrinhos de Mauricio de Sousa Produções, DC, Marvel e Akira Troyama para poder comparar e solucionar causas e efeitos das cores nesses estilos tão diferentes de ilustrações.

Decidi desenvolver esse tema por perceber que as cores estão ligadas ao consciente humano. É através delas que demonstramos sensações, emoções ou induzimos o receptor (eu e você) a entrar no universo escolhido pelo ilustrador; coisas que Artistas Plásticos fazem desde o Expressionismo, Fauvismo e segue até a atualidade com obras do artista Leonid Afremov e Raquel Taraborelli, por exemplo, nos quais chamam bastante atenção devido ao uso exarcebado das cores. Nos quadrinhos não poderia ser diferente. O ilustrador juntamente com o roteirista, desenvolve o clímax ideal para elevar o leitor ao êxtase causando sensações nas quais as cores podem levar o leitor a degustar sensações únicas. A cor é parte fundamental de qualquer plano comunicacional. O que vemos é que as escolhas que fazemos diariamente em parte influenciadas pela disposição cromática do que nos envolve, e é por isso que a importância das cores não é meramente representativa, mas

determinante em quase tudo o que fazemos e não seria diferente no campo das artes.

O trabalho aqui apresentado parte de uma investigação a respeito do uso da cor como elemento semiótico de grande influência nas Histórias em Quadrinhos. Através dele, busco respostas para esclarecer o uso desse elemento e quais as sensações a sua presença ou ausência causam na percepção do leitor de HQ's.

A princípio busco ressaltar seu uso ao longo do tempo na História da História em Quadrinhos, assim discuto qual sua importância e quais são as diferenças entre ambos e refletir sobre seus papéis dentro do campo das Artes e da Comunicação, trazendo à tona seu engaje desde a Pré-História e a sua evolução com o passar dos anos.

Em seguida, trago um estudo sobre a psicodinâmica das cores e qual o seu papel dentro do campo das artes e da comunicação, como o designer ou ilustrador pode utilizar isso a seu favor e como isso se aplica no universo do HQ.

Depois dessas aplicações, mostro o quanto à presença ou a ausência dela pode afetar o leitor de forma mais subjetiva mostrando o quanto o leitor está sujeito a diversas interpretações e interações partindo das emoções e sensações que as cores trazem ao sujeito.

Para concluir, mostro o desenvolvimento de personagens do universo Geek e aplico a sistemática do estudo psicodinâmico das cores em sua caracterização e o porquê do seu criador ter determinado tais cores em sua roupagem desvendando assim mensagens subliminares.

No decorrer da História das Artes, o compreender das bases da teoria das cores é um conhecimento indispensável para o sucesso da utilização e combinação das mesmas, entendendo que as cores são produzidas tanto por luz quanto por pigmentação e que ambos se comportam de maneiras diferentes em termos de combinação. Sendo assim, também existem regras específicas para o uso das mesmas.

Passei a buscar incessantemente artigos relacionados à aplicação do uso da cor no HQ além de também pesquisar sobre o uso das cores no ramo da publicidade e propaganda e no decorrer da História da Arte – A Arte Rupestre é o mais antigo exemplo que temos de Arte sequencial, pois, busca por meio de imagens contar uma narrativa do cotidiano dos nossos ancestrais, além das cores e materiais que os mesmos utilizavam para a produção das mesmas –, já que os quadrinhos não são apenas histórias, mas sim a aplicação de diversos elementos artísticos em um único produto. Nele podemos observar a sequencialidade do cinema, o enquadramento da fotografia, a poética do autor e também a venda de ideias, ideologias e situações.

Em suma, resolvi me deter apenas nesse único elemento semiótico – a cor – e buscar respostas para coisas tão simples, mas que tanto me intrigam, como por exemplo, qual o objetivo do artista ao colorir um HQ? Que tipo de sensação ele deseja transmitir para o leitor? O estado emocional do artista influencia na hora de aplicar a cor no HQ? O Mangá sendo preto e branco transpassa as mesmas emoções que um HQ colorido?

Escrever sobre o uso da cor nas Histórias em Quadrinhos é um trabalho árduo, pois, seu conteúdo pouco abordado, faz com que falte referências teóricas que estudem esse elemento semiótico, a sua história e evolução dentro desse âmbito gráfico. Quando comecei a pesquisar sobre o uso da cor no HQ, notei que não havia muitos referenciais teóricos abordando essa temática especificamente. É sempre mais fácil achar algo relacionado à cor no marketing e na propaganda. Confesso que utilizei esse material como “muleta”, já que os quadrinhos também são meios de comunicação. Outra abordagem que faço nessa pesquisa é estudo do Mangá.

Para entender mais sobre o uso da cor, procurei estudar psicodinâmica das cores e suas principais aplicações na indústria da comunicação, já que o HQ não deixa de ser um elemento usado para a comunicação, no qual ideologias são passadas mesmo que de forma despercebida, algo que as cores fazem por nós e não nos damos conta do quando esse elemento afeta nossa

capacidade de percepção e interpretação que tão velozmente nosso cérebro capta.

Desde os primórdios da humanidade, as cores estão presentes na vida do homem e juntamente com outros objetos semióticos, tem ajudado a humanidade a se comunicar e expressar no seu dia a dia, desejos e criações. Elas fazem parte da nossa necessidade estética e estão presentes em tudo. Por conta disso, o homem achou conveniente em aplicar sentidos psicológicos atribuindo uma simbologia a cada uma das cores.

Apesar do uso das cores e de sua simbologia ser antigo, foi a partir do século XIX que esse estudo veio tomar força no âmbito científico. Para isso ocorrer, contou com a participação de filósofos e de psicólogos debruçados a estudar as sensações que as cores causam no observador, que ao receber a imagem provocam reações e ativam seu intelecto imaginário, desenvolvendo dessa forma sua linguagem própria. A cor deixou de ser um elemento de uso estético e passou a suscitar a sensibilidade do espectador, que em suma, conecta-se com a ideia do autor.

As cores enfim, têm a capacidade de liberar um leque de possibilidades criativas na imaginação do homem, agindo não só sobre quem admirará a imagem, mas também sobre quem a produz. (FREITAS, 2007, p.1).

Sofremos tanta influência delas, que se transformaram em canalizadoras de ideias. A partir do uso das cores, podemos perceber indícios da mensagem do autor e assim interagir com o universo do mesmo criando uma só atmosfera de compreensão. Isso é tão intenso, que apenas utilizando a cor na imagem, uma pessoa iletrada ou de qualquer outra nacionalidade pode captar as mesmas emoções que um leitor assíduo, já que elas são capazes de transmitirem as mesmas sensações que um diálogo. Através desse elemento semiótico, podemos discernir se o personagem está com fome, raiva, ciúmes, frio, calor entre outros aspectos.

É tamanha a expressividade das cores que ela se torna um transmissor de ideias, tão poderoso que ultrapassa fronteiras espaciais e temporais. Não tem barreiras nacionais e sua mensagem pode ser compreendida até por analfabetos. (FREITAS, 2007, p.1).

O uso da cor está tão impregnado no nosso contexto social, que não nos damos conta do quanto ela nos afeta. Sabendo disso, a publicidade e a propaganda são os que mais utilizam esse elemento para nos induzir a consumir produto X ou Y. Através desse fator, quis buscar o entendimento da sua psicodinâmica e saber o quanto elas afetam as ilustrações da Arte Sequencial. Se somos induzidos freneticamente pelo marketing das empresas, então, também recebemos essa influência quando nos deparamos com uma História em Quadrinhos, já que o princípio das cores é o mesmo utilizado desde os primórdios nas Artes Plásticas.

No HQ, esse elemento pode ou não se fazer presente. Isso pode ou não transmitir ideias e sensações diferentes, tudo depende do objetivo do autor. Acima de qualquer coisa, o cartunista através das cores, traços e formas, leva o leitor a um novo patamar imagético, onde é capaz de trazer ludicidade e realidade juntas em uma narrativa sequencial. Ele é o mediador principal dessa interação entre o leitor e a narrativa visual. O leitor capta essa narrativa na qual vai ao encontro com suas próprias experiências e entra em conjunto com as experiências do cartunista chegando a gerar novas experiências narrativas.

Para poder entender melhor esse elemento semiótico no HQ, realizei entrevistas com colegas que levam a ilustração como trabalho secular e ou hobby. Ao total, foram 8 entrevistados. Meu contato com eles infelizmente se resume as redes sociais e só pude realizar as entrevistas através de relatórios, nos quais levantei algumas questões e enviei para o e-mail pessoal de cada um. O principal motivo de ter escolhido essas pessoas, foi principalmente a amizade, a facilidade de entrar em contato (mesmo que apenas pelas redes sociais) e principalmente por levarem a sério aquilo que fazem.

Um pouco sobre a História do HQ

Podemos dizer que a História em Quadrinhos teve sua origem no período Paleolítico Superior a cerca de 30.000 A.C.. Os primeiros rabiscos eram feitos com os dedos embebidos de argila úmida. Com o passar do tempo, esse desenhos foram evoluindo e ficando cada vez mais elaborados se aproximando cada vez mais da realidade, além de serem adicionados a ele cores e formas mais complexas, nas quais davam ilusão de movimento. Em geral, os desenhos desses homens primitivos se davam em torno de caçadas, animais pastando e correndo. Mesmo sendo muito rudimentar, esses são os primeiros indícios de arte sequencial que temos. Adiante, em 5.000 A.C. é que vem surgir o primeiro indício de sistema de escrita e eles, nada mais eram que imagens representando o conceito das coisas a serem representadas. A esse tipo de escrita chamamos de *pictórica* ou *hieróglifa*.

Sobre hieróglifos, sabemos que esse era o tipo de escrita adotado pelos egípcios e que ele era constituído por símbolos que representavam tanto ideias concretas quanto abstratas. A colocação das palavras (símbolos) era sequencial. Primeiramente o verbo, logo após o sujeito e em seguida os objetos diretos e indiretos.

Da mesma forma, os sumérios faziam quanto a sua escrita. O sistema representativo por imagens tinham a mesma função que os hieróglifos egípcios. Com o passar do tempo, essas imagens foram se simplificando e se afastando do seu propósito. Seu uso pictórico começou a ganhar significados fonéticos e ficou mais parecida com a escrita que temos hoje, totalmente baseada em símbolos e sons.

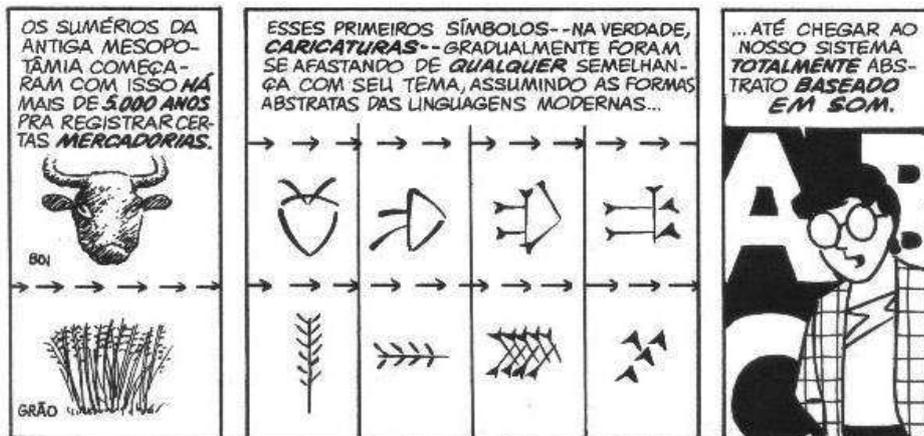


Figura 1. McCloud, 1995; páginas 142 e 143

Mas, você deve estar se perguntando, o que isso tem a ver com quadrinhos? Bom, no meu ponto de vista tem tudo a ver. Pois, assim, como a escrita primitiva e a escrita pictórica/ hieróglifa fazem o uso das imagens

sequenciadas que transmitem uma ideia. A história em quadrinhos também faz o uso do mesmo artifício. Ela não passa de imagens em sequência mais a adição do sistema de escrita fonética para transmitir uma ideia ao leitor.

No início do século XX, começaram a acontecer as primeiras manifestações dos quadrinhos como “nova” forma de expressão gráfica e visual. Nas primeiras décadas, as histórias em quadrinhos eram apenas de cunho humorístico, por isso o seu nome em inglês *comics* (cômico em português) perdura até hoje.

O Círculo Cromático

De uma forma simples, o Círculo Cromático, é o conjunto de cores que nosso olho consegue captar. Sua função é nos ajudar a entender a teoria das cores e como aplica-las no nosso dia a dia da melhor forma possível.



Figura 2. Representação do Círculo Cromático. Imagem retirada do site Arquetando Estilos, <http://www.arquetandoestilos.com/circulo-cromatico/>, 2018.

Para isso, precisamos entender as propriedades das cores, para que, possamos fazer o melhor uso possível delas nos procedimentos de comunicação e em que tipo de mídia será aplicado.

No nosso caso, a mídia na qual usaremos a cor será a História em Quadrinhos. Como todo e qualquer meio midiático de comunicação, as HQ's sofrem influência das cores (ou da falta delas), que, por muitas vezes, é

deixado de lado por ser considerado um tipo de mídia inferior. Engana-se quem pensa dessa forma. O HQ pode ser uma mídia bastante completa, já que nela, vemos o uso da imagem e do texto de forma simultânea ou por muitas vezes, o uso apenas da imagem, ficando assim, a cargo dela e de seus componentes semióticos, transmitir a mensagem do seu autor.

Composição do Círculo Cromático

O Círculo Cromático é a forma mais simples de representar os espectros de cores. Com ele, vemos todas as disposições cromáticas captadas pelo olho humano de forma muito mais simplificada. Abaixo, vemos a representação da tabela cromática em formato de pizza e suas subdivisões.



Figura 3. Divisões do Círculo Cromático. Imagem retirada do site Treinaweb Blog, <https://www.treinaweb.com.br/blog/circulo-cromatico/>, 2018

É curioso vermos o quanto é muito mais fácil entender as cores através dele, pois uma vez colocada em formato cíclico, podemos compreender um pouco melhor como o esquema de cores funciona. No esquema de cores acima, vemos as divisões da representação cromática na qual temos:

- ***¹Cores Primárias:*** *O amarelo, o azul e o vermelho são cores primárias. Ou seja, elas são puras, sem mistura. É a partir delas que são feitas as outras cores.*

¹ Todos os tópicos desse texto referente a Círculo Cromático que estão pontuados e em itálico, foram retirados do site Treinaweb através do link: <https://www.treinaweb.com.br/blog/circulo-cromatico/>, no dia 12/12/2018.

- **Cores secundárias:** O verde, o laranja e o roxo são cores secundárias. Cada uma delas é formada pela mistura de duas primárias.
- **Cores terciárias:** As cores terciárias são a mistura de cores primárias com secundárias resultando em vermelho-arroxeadado, vermelho-alaranjado, amarelo-alaranjado, amarelo-esverdeado, azul-esverdeado, azul-arroxeadado.

Também, através desse esquema de cores, vemos as suas variantes de efeitos cromáticos, nas quais temos:

- **Monocromia:** Corresponde à variação tonal de apenas uma cor com nuances para o claro quando misturada ao branco ou para o escuro com a obtenção do acréscimo do preto.

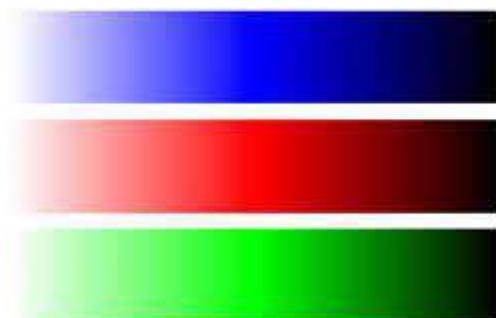


Figura 4. Exemplos de monocromas das cores azul, vermelho e verde. Imagens retiradas do site Designe Culture, <https://designculture.com.br/monocromia>, 2018.

- **Tonalidade:** É a variação tonal de uma cor, que pode ser conseguida num processo de escala ou dégradé.

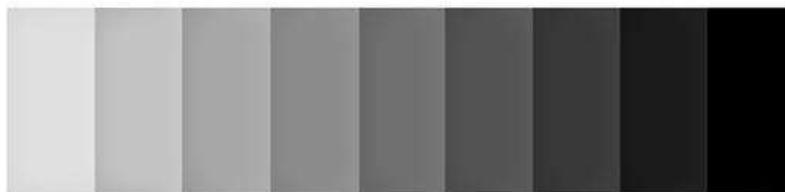


Figura 5 Variação tonal que vai do branco ao preto. Imagem retirada do site Tom Arte, <http://tomartestudio.blogspot.com/2015/01/tonalidades-de-cores.html>, 2018.

- **Policromia:** Ocorre numa composição com a combinação de três cores organizadas separadamente. Um exemplo claro é o sistema CMYK, no qual organiza uma gama de cores (ciano, magenta, amarelo e preto), para poder criar outras tantas no processo de impressão.

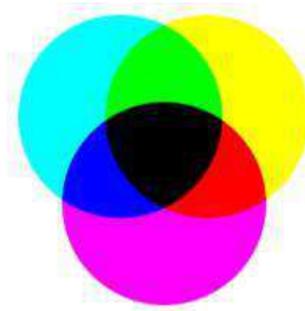


Figura 6. Escala de cor usada na policromia. Imagem retirada do site Cardquali, <https://cardquali.com/policromia/>, 2018.

- **Matiz:** Matiz é a característica que define e distingue uma cor. Cada cor é um matiz diferente. Podemos dizer que, a qualidade da luz predominante que a superfície reflete, ou seja, comprimentos de onda luminosas que refletem e a luz que absorvem, mostram as variantes matizes que conhecemos. Por exemplo, há muitos azuis; uns mais luminosos, outros mais escuros, alguns desbotados ou intensos, etc. Eles podem diferir em luminosidade e em pureza, mas pertencem ao mesmo matiz: azul.

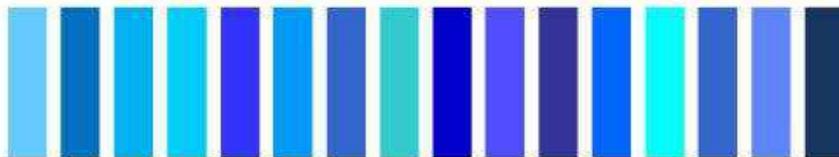


Figura 7. Tons do mesmo matiz azul. Imagem retirada do site Estudo da Cor, <https://estudodacor.wordpress.com/aspectos-fisicos/dimensoes-da-cor/>, 2018.

Harmonia Cromática

Se tem algo que pode ressaltar o trabalho do ilustrador, artista plástico, designer ou qualquer outro profissional que trabalhe com a comunicação visual, essa é a harmonização do croma. Com ela, podemos criar materiais quanto às escolhas e combinações harmônicas, podendo dessa forma, transpassar da melhor maneira possível sua mensagem ao leitor.

A harmonia do croma pode ser:

- **Harmonia monocromática:** *É a variação de luminosidade e saturação de um único matiz do círculo cromático.*

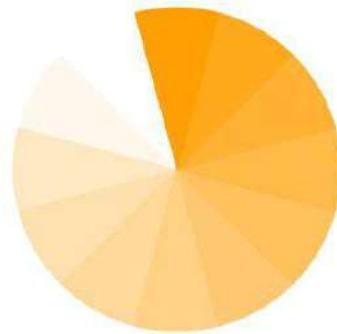


Figura 8. Harmonia monocromática da cor amarela. Imagem retirada do site Mundo da Paty <http://www.mundodapatty.com.br/2012/11/teoria-das-cores-parte-iii.html>, 2018.

- **Harmonia análoga:** *São as 3 cores que ficam juntas, uma ao lado da outra no círculo cromático*
- **Harmonia complementar:** *São as cores que se localizam opostas no círculo cromático, a complementar de uma cor primária sempre será uma cor secundária, e vice-versa, a complementar de uma terciária sempre será outras terciárias.*

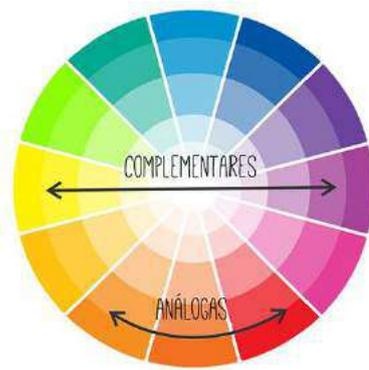


Figura 9. Exemplo de harmonias complementares e análogas. Imagens retiradas do site Treinaweb, <https://www.treinaweb.com.br/blog/circulo-cromatico/>, 2018.

- **Harmonia triádica:** São 3 cores que tenham a mesma distância entre elas no círculo cromático, formando um triângulo equilátero. As cores primárias são triádicas, assim como as secundárias e as terciárias.



Figura 10. Exemplo de harmonia triáde. Imagem retirada do site Blog Shoppub <http://blog.shoppub.com.br/como-cores-podem-influenciar-vendas/harmonia-triadica/>, 2018.

- **Harmonia complementar dividido:** São combinações entre uma cor escolhida e as duas cores vizinhas à sua cor complementar.

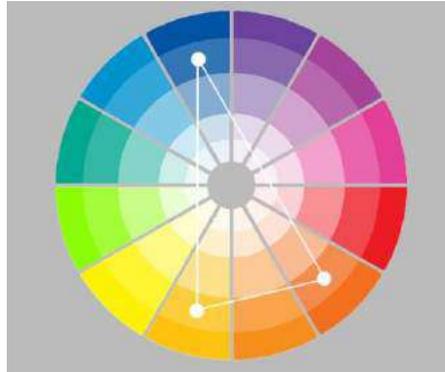


Figura 11. Harmonia complementar dividido. Imagem retirada do site Ericpio Motion Designer, <http://ericpio.com.br/2018/08/17/o-uso-das-cores-no-motion-design-parte-2/>, 2018.

- **Harmonia dupla complementar:** São duas duplas de Complementares diretas cruzadas, intercalando uma cor. Também chamada por alguns de tétrades.

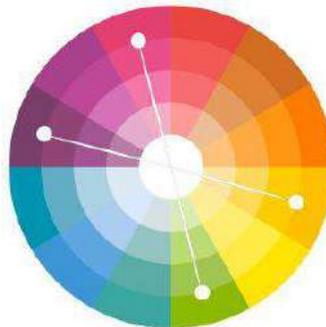


Figura 12. Exemplo de harmonia dupla complementar. Imagem retirada do site Blog Shoppub <http://blog.shoppub.com.br/como-cores-podem-influenciar-vendas/harmonia-dupla-complementar/>, 2018.

- **Harmonia acromática:** São as cores chamadas neutras: branco, preto, cinzas e marfim. As cores situadas na zona central do círculo cromático, que perdem tanta saturação que não aparece mais o matiz original.

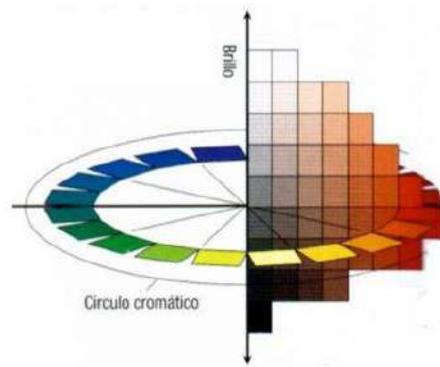


Figura 13. Exemplo de como a cor se distorce na escala acromática. Imagem retirada do site SlideShare, <https://pt.slideshare.net/uomo/cores-na-web>, 2018.

Outro fator importante que o ilustrador deve levar em consideração, são as escalas de cores quentes ou frias. Dependendo do trabalho realizado, ela pode interferir de forma positiva ou negativa no contexto ilustrativo.



Figura 14. Divisão do círculo cromático entre cores quentes e frias. Imagem retirada do site Treinaweb. <https://www.treinaweb.com.br/blog/circulo-cromatico/>, 2018.

Por exemplo, o ilustrador não pode cometer o erro de colocar um personagem com frio utilizando a cor amarela. Nesse caso, a cor mais usual e recomendada, seriam tons de azul ou lilás. Já o amarelo, seria ideal caso ele quisesse representar o personagem doente ou com fome.

Psicodinâmica das Cores e a Importância das Cores no Processo Criativo

Como já mencionado, as cores nos influenciam durante o nosso dia a dia e por muitas vezes, não nos damos conta do quanto elas nos afetam. Elas são capazes de influenciar nossos sentidos por estarem associadas a gostos e cheiros; podem também influenciar nosso humor (seja de forma positiva ou negativa) acrescentando a nós, desânimo ou até mesmo mais energia, já que, elas são responsáveis por evocar em nós emoções associadas a experiências que tivemos anteriormente. Interessante que da mesma forma que ocorre na publicidade, isso também ocorre no processo criativo do HQ, pois, da mesma forma que funciona a propaganda (através de imagens e textos), História em Quadrinhos busca usar do mesmo artifício para poder imergir o leitor ao universo escolhido pelo ilustrador.

Porém, a escolha de uma cor, algumas vezes se determina não por preferências pessoais, mas pela utilização que ela poderá ter em função de algo. A partir de hábitos sociais que se estabelecem durante toda uma vida, fixam-se reações psicológicas que norteiam tendências individuais. Atribuímos significados conotativos às sensações visuais que temos, como por exemplo: “Estou verde de ciúmes.” “Ele está roxo de frio.” “Fiquei branca de susto.” (FREITAS, 2007 p.4).

Para que isso ocorra da melhor maneira possível, o profissional tem que levar em consideração alguns fatores. Tais eles são:

- ***²O significado das cores no público alvo: O fator mais importante na escolha da cor da publicidade é o seu público- alvo. As cores e os tons podem ter diferentes impactos de acordo com a idade, sexo, status social ou subcultura. Se tivermos em conta por exemplo, o gênero masculino, os homens preferem azul. Por outro lado, no caso***

² Todos os tópicos em negrito e itálico do capítulo Psicodinâmica das Cores e a Importância das Cores no Processo Criativo, foram retirados do site Landingi Blog através do link <https://landingi.com/br/blog/importancia-das-cores-na-publicidade>, no dia 12/12/2018.

das mulheres, a preferência por uma cor é difícil de definir. As mulheres preferem as cores mais frias e menos saturadas. Também não é uma novidade que elas veem muito mais cores e as suas tonalidades, enquanto estatisticamente, o conhecimento de um homem é limitado à paleta de cores básicas.

- **O significado das cores em uma determinada cultura:** *As pessoas tendem a ter associações semelhantes com relação às cores, mas algumas delas não tem o significado universal no mundo. Dependendo da região podem ter um impacto estético diferente e assumir um significado totalmente oposto. Por exemplo, na cultura europeia o preto é a cor do luto, enquanto em outros países tem um símbolo positivo, como na China representando a felicidade, e na Índia é a cor da vida. Portanto, no momento da criação de uma landing page que será destinada aos clientes estrangeiros você tem que considerar a percepção da cor em diferentes culturas.*
- **O significado psicológico de cada cor:** *Existem dois polos de cores. Em uma extremidade do espectro estão as cores quentes: vermelhos, laranjas e amarelos que são percebidas como as cores energéticas e extrovertidas. Por sua vez, ao extremo oposto do polo, estão as cores frias, que inclui verdes, azuis e roxos. As cores frias são percebidas como tranquilas e introvertidas. Assim, dependendo de quais emoções e sensações dos leitores você quer atingir, é preciso selecionar uma cor do polo correspondente.*

Além desses fatores, temos que levar em consideração, a carga cultural e emocional de cada ser humano, pois, cada um carrega em si, experiências de vida distintas, na qual, interfere na forma que o define e como age em determinadas situações. Essas sensações são essenciais para quem trabalha com a comunicação visual, pois, através delas, trazemos à tona o universo do ilustrador, que se une ao universo do roteirista e finalmente agrega mais ainda ao universo do leitor.

As Cores e seus Significados

As cores por si nos falam. Quando usadas da forma adequada, podem ir além do trazer realismo e da familiarização com a realidade do ilustrador. Elas podem nos fazer sentir e transmitir sentimentos ou sensações. Nesse tópico,

quero expor um pouco dos significados das cores, o que elas podem nos transpassar e como elas estão associadas ao nosso inconsciente. Sei que pode parecer repetitivo, mas sendo direta, usar a cor por usar é o mesmo que apenas fazer um indicativo à realidade. A metodologia do “usar as cores” se encontra exatamente no porque a usamos e como elas nos afetam, pois, elas são muito mais subjetivas do que imaginamos.

O artista pode muito bem pintar uma árvore conforme a técnica que ele achar mais conveniente aplicar em seu trabalho, e, nisso trazer todo o realismo possível em sua obra. Mas, no momento que passamos a usar a cor de forma consciente, a obra passa a ter um novo significado.

Por seu poder de impacto, por seu conteúdo emocional e por sua expressividade de fácil assimilação, a cor anda lado a lado com a publicidade contribuindo fortemente para a transmissão da mensagem idealizada. A cor tem o poder de captar rápida e emotivamente a atenção do comprador por isso, a perfeita adequação dela à sua finalidade deve ser precisa. (FREITAS, 2007 p.9).

Nas HQ's não poderia ser diferente. Basicamente, a cor traz novas formas de pensar. Perguntas, como por exemplo: por que o artista usou vermelho no céu? Ou qual a intenção do autor em colocar um personagem humano colorido de verde no meio da multidão? Coisas do tipo são subjetivas e por muitas vezes despercebidas durante a leitura do Quadrinho. E é nisso que pretendo me deter no decorrer desse texto.

Para responder essas questões, trago um pouco sobre o que as cores significam em algumas culturas e algumas possibilidades do que elas podem nos transpassar quando usadas na comunicação visual; lembrando que, a liberdade poética, as experiências de vida e o contexto cultural podem afetar na obra do ilustrador.

³Branco

- *Associação material: neve, casamento, lírio, batismo, areia clara.*
- *Associação afetiva: limpeza, paz, pureza, alma, divindade, ordem, infância.*
- *Vem do germânico blank (brilhante). É o símbolo da luz, e não é considerada cor. No ocidente, o branco traduz a vida e o bem, em contrapartida para os orientais o branco traduz a morte, o fim ou o nada.*

Preto

- *Associação material: enterro, morte, sujeira, coisas escondidas.*
- *Associação afetiva: tristeza, desgraça, melancolia, angustia, dor, intriga, renúncia.*
- *Vem do latim niger (negro, escuro, preto). É angustiante e expressivo*

Cinza

- *Associação material: ratos, pó, neblina, máquinas.*
- *Associação afetiva: velhice, sabedoria, passado, tristeza, aborrecimento.*
- *Cinza do latim cinicia (cinza) ou do germânico gris (gris, cinza); Intermediária entre luz e sombra, o cinza não tem interferência nas cores em geral.*

Vermelho

- *Associação material: guerra, sangue, sol, mulher, feridas, perigo, fogo, rubi.*
- *Associação afetiva: força, energia, paixão, vulgaridade, coragem, furor, violência, calor, ação, agressividade*
- *Do latim vermiculus [verme, inseto (a cochonilha)]. Desse verme é extraída uma substância, o carmim, a qual chamamos de carmesim [do árabe: qirmezi (vermelho bem vivo)]. Essa cor simboliza encontro, aproximação.*

Laranja

- *Associação material: pôr do sol, festa, laranja, luz, outono, aurora, raios solares.*
- *Associação afetiva: tentação, prazer, alegria, energia, senso de humor, advertência.*
- *Laranja tem origem do persa narang, por meio do árabe naranja. Simboliza o flamejar do fogo.*

³ Informações sobre o significado das cores retiradas do artigo PSICODINÂMICA DAS CORES EM COMUNICAÇÃO, escrito por FREITAS, Ana Karina Miranda 2007

Amarelo

- *Associação material: palha, luz, verão, calor de luz solar, flores grandes.*
- *Associação afetiva: alerta, ciúme, orgulho, egoísmo, euforia, originalidade, iluminação, idealismo.*
- *Vem do latim amaryllis. É o símbolo da luz que irradia em todas as direções.*

Verde

- *Associação material: frescor, primavera, bosques, águas claras, folhagem, mar, umidade.*
- *Associação afetiva: bem-estar, saúde, paz, juventude, crença, coragem, firmeza, serenidade, natureza.*
- *Deriva do latim vidiris. É o símbolo da harmonia da faixa que existe entre o céu e o Sol. De paz repousante e reservada, favorece o desencadeamento de paixões.*

Azul

- *Associação material: frio, mar, céu, gelo, águas tranquilas, feminilidade.*
- *Associação afetiva: verdade, afeto, paz, advertência, serenidade, espaço, infinito, fidelidade, sentimento profundo.*
- *Tem origem no árabe e no persa lázúrd, por lazaward (azul). Proporciona a sensação do movimento para o infinito. Céu sem nuvens.*

Os Quadrinhos na Pop Art

A Pop Art é um assunto bastante amplo para ser explorado. Conheço a sua importância na Arte e sua contribuição para os quadrinhos, mas não vou me deter tanto a ele, pois o nosso principal foco neste artigo são as cores dentro das artes sequenciais. De qualquer forma, vou explicar um pouco sobre esse elemento semiótico e suas influências nas obras de Roy Lichtenstein, um dos pioneiros desse movimento artístico no mundo.



Figura 14. Roy Lichtenstein⁴, Site New Pop, <http://popart.paginaoficial.ws/roy.php>, 2018

A Pop Art surgiu logo após a Segunda Guerra Mundial quando grandes questionamentos começaram a surgir sobre a arte moderna, principalmente pelo fato dela ser uma arte muito elitista, pois, dessa forma, acabou distanciando o “cidadão comum” pois além de serem demasiadamente eruditas, eram extremamente caras para a maioria da população. Dessa forma, os artistas passaram a olhar com outros olhos para a arte popular, dando a ela um pouco mais de atenção, já que na década de 60, ela atingia seu auge com

⁴ Viveu em Nova Iorque, 27 de outubro de 1923 à 29 de setembro de 1997 – Lichtenstein fez um desenho do rato Mickey para seus filhos, o que desencadeou um interesse em histórias em quadrinhos. Em suas pinturas, começou a aplicar uma técnica pontilhista conhecida por Pontos Bem-Day para simular os “pixels” das imagens. Seus impactos visuais consistiam em cores brilhantes, planas e delineadas por um traço negro. ... Suas obras combinavam arte comercial e abstração, e muitas delas eram copiadas de artistas que escreviam histórias em quadrinhos como Jack Kirby e Russ Heath (quadrinistas da Marvel e DC), sem que os mesmos recebessem qualquer crédito por isso - imagem e informações retirados do site New Pop

totalidade. Cinema, música e é claro, os famosos gibis começaram a ganhar seu espaço entre as pessoas.

Com a Arte de fácil reprodução (esse era o principal conceito da Pop Art), e levados pela efervescência do consumo das massas, os artistas Andy Warhol e Roy Lichtenstein, passaram a criar símbolos e imagens que poderiam ser reconhecidas em qualquer lugar e com facilidade para serem entendidas e principalmente reproduzidas.

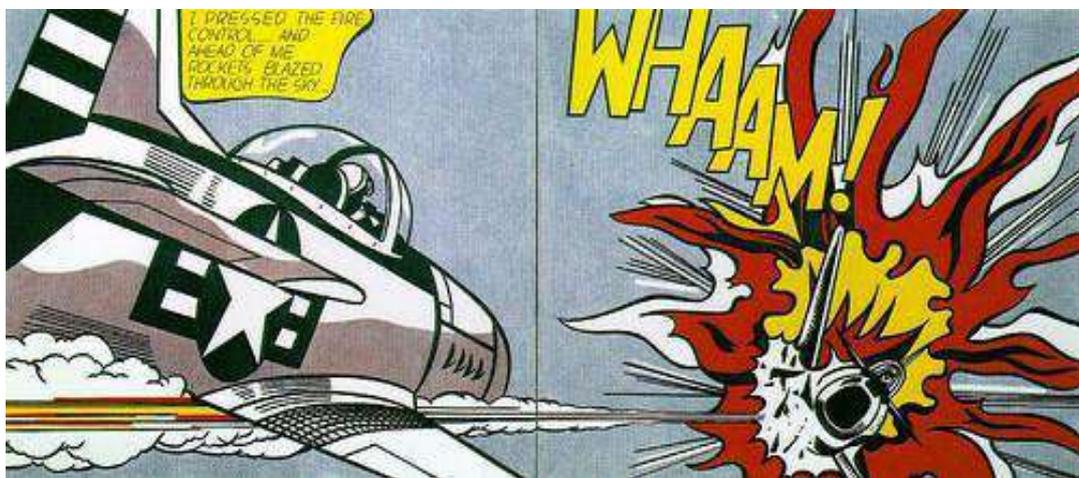


Figura 15. Obra do Artista Roy Lichtenstein - Site Pipoca e Nanquim, <http://pipocaenanquim.com.br/sem-categoria/pop-art-e-os-quadrinhos/>, 2018

Segundo o Site Pipoca e Nanquim:

Os quadrinhos mais comerciais que eram conhecidos até então eram basicamente formados pela junção de desenhos estilizados e simples, que criavam personagens icônicos e grandes símbolos, com cores primárias, e em sua maioria tinham diálogos nada complexos e roteiros meio bobos (vide a obra de Roy Lichtenstein - figura 2 logo a cima. Nela podemos ver claramente as características descritas tais como o traço simples e a utilização marcante das cores primárias). Eram, portanto um prato cheio para os artistas que queiram falar às multidões sobre essa nova face da arte, que agora podia ser copiada sem perder seu valor, a cultura de massa que podia ser comprada por quase todos. ... Resumindo, longe de ser um elogio aos quadrinhos, a pop art utiliza-se deles para elaborar

uma visão crítica de um mundo que começava a se mostrar dominado pelo consumo, onde tudo é vendido como arte e onde cultura se tornou algo voltado para as grandes massas e não para as elites (PIPOCA e NANQUIM, 2018);

Sobre o Uso da cor no HQ

Entrevistei oito pessoas que de alguma forma (direta ou indiretamente) trabalham com a História em Quadrinhos. Entre essas pessoas busquei editores, ilustradores, produtores independentes e curiosos sobre o assunto. As questões foram abertas, mas estruturadas previamente.

As Cores e o Designer dos Heróis

Tendo visto anteriormente que a cor tem infinitudes de uso e significados, podemos, através deste raciocínio, afirmar que os trajes dos personagens dos quadrinhos sofrem influencia das cores.

Desde os tempo antigos, os uniformes são utilizados e sempre associado as forças militares. Esse tipo de vestimenta ajuda a identificar quem são os aliados ou inimigos, além de identificar quem são as patentes superiores dentro da equipe.

Muitos heróis (para não dizer todos) utilizam esse tipo de artifício. Um exemplo bem claro de equipe uniformizada são os X-Man e o Quarteto Fantástico. Apesar de ambas as equipes utilizarem deste artifício, podemos identificar divergências no modo que ambas usam a vestimenta. Enquanto o Quarteto Fantástico se vestem de forma idônea, nos X-Mens, podemos ver na equipe cada um usando a vestimenta ao seu modo. Interessante observar isso, pois, preserva a personalidade e o modo de ser de cada integrante do grupo. Não que a individualidade de cada integrante do Quarteto Fantástico não esteja evidente, ela só é transpassada de outra forma. Enquanto nos X-Man temos um grupo de adolescente descobrindo seus poderes e com mentores para os guiar, no Quarteto Fantástico, encontramos adultos, funcionários do governo e, que, já estão habituados as normas e regras (algo que é difícil conter em um grupo de adolescentes com poderes em ascensão).

O uniforme traz a identidade visual do herói ou protagonista. É através dele que identificamos quem são os mocinhos e vilões. Através desta vestimenta, podemos identificar a filosofia de vida, os ideais e o que ele pretende fazer atuando no universo no qual está inserido (seja ele principal ou secundário). Por exemplo, todos podemos identificar o Superman por sua vestimenta azul, capa e botas vermelhas e o S desenhado em seu peito; já o Batman, identificamos por sua vestimenta preta e a associação visual de um morcego. Tudo isso para enfatizar aquilo que o personagem é.

Porém, temos que entender que o herói é diferente do protagonista. Quando vemos o Klarc Kent atuado no jornal ou o Bruce Wayne trabalhando em seu império empresarial, vemos ambos protagonizando a história. A partir do momento que o Superman ou o Batman entram em cena, o protagonismo sai de cena e entra o ato heroico, ou seja, as identidades visuais do Klark ou do Bruce tornam-se coadjuvante diante da imponência do herói.

Falando em imponência, as cores de seus uniformes transpassam isso. O azul e o vermelho que encontramos no Superman, claramente faz menção ao imperialismo norte americano, e isso ficam ainda mais evidentes quando um personagem “imbatível” como o homem de aço se veste com as cores da bandeira Estadunidense, enfatizando que é uma nação tão forte que praticamente nada é capaz de derruba-la. Já a vestimenta do Batman é simplesmente a superação de seus medos. Depois de testemunhar o assassinato dos seus pais enquanto criança, Wayne jurou vingança contra os criminosos. Desde então, treina tanto física como intelectualmente, e cria um *alter ego* inspirado no morcego (animal no qual tinha medo) para combater o crime.

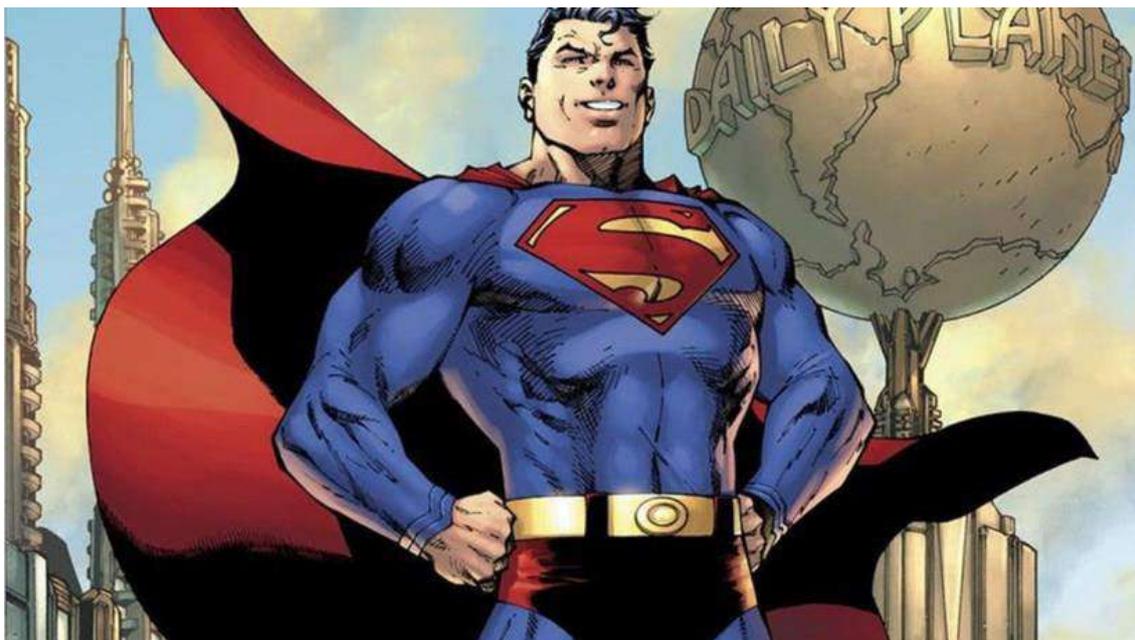


Figura 16. Imagem do Superman retirada do site O Vício através do link <http://ovicio.com.br/tom-king-esta-escrevendo-historia-de-doze-partes-do-superman/>, 2018. Aqui podemos ver o patriotismo e a imponência dos Estados Unidos da América através das cores do uniforme do herói tal qual o mesmo representa dentro de seu universo (O Salvador)



Figura 17. Imagem do Batman retirada do site Ultimo Segundo através do link <https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/batman-e-o-superheroi-preferido-dos-leitores-de-hqs/n1597655949040.html>, 2018. Vestindo seu "medo", Batman usa uniforme preto baseado no morcego (animal noturno) e dessa maneira ajuda-lo a se camuflar durante a noite enquanto vaga nos arranha-céus e becos escuros de Gotan City a procura de vingança e justiça

Como mencionado antes, a roupa está ligada a identificação visual do personagem. Kent e Wayne são pessoas “comuns” que tem suas divergências pessoais como qualquer pessoa em seu universo. O herói só aparece pra resolução de problemas, depois disso segue sua vida normalmente. Mas, nem sempre é assim. A roupa muda de acordo com o protagonismo. Podemos observar isso nas HQ’s cartunizada, tais quais, os personagens do Mauricio de Sousa e do Walter Disney são bons exemplos. Nelas, vemos o quanto protagonismo é enfático, uma vez que, os personagens usam a mesma roupa em todos os momentos dentro do seu universo.

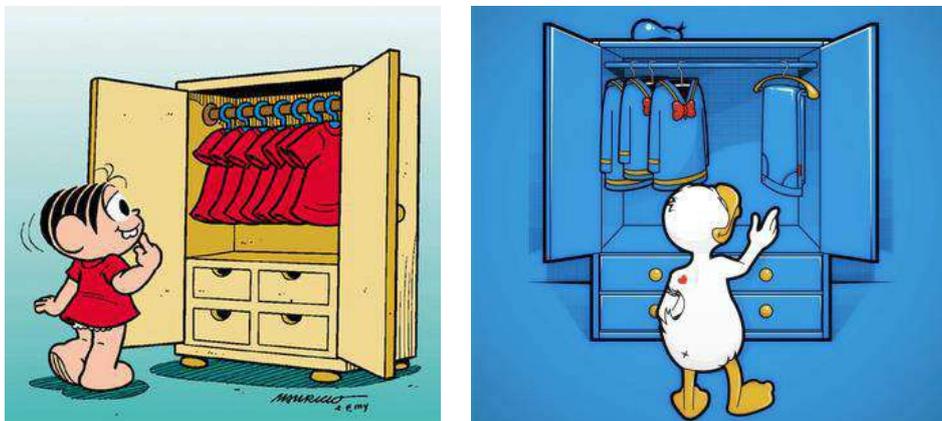


Figura 18. Imagem retirada do site Splash Pages através do link <https://splashpages.wordpress.com/2018/01/14/o-design-dos-super-herois-identidade-cores-e-uniformes/>, 2018. Nessa imagem vemos a identidade visual referente a Mônica e ao Donald.

Como visto nas imagens a cima, a vestimenta faz parte não apenas a identidade visual, mas também de sua personalidade. Note que a Mônica só veste roupas vermelhas, cor essa, que simboliza a força, a raiva a violência, algo que é parte da personalidade da baixinha invocada. Já no caso do Donald, a roupa de marinheiro faz menção a marinha dos Estados Unidos.

Levando em consideração a cor, notem que heróis usam cores primárias, enquanto os vilões usam as cores secundárias. Característica essa que ocorre para enfatizar a inda mais o poderio do bem sobre o mal. Personagens como Homem de Ferro, Capitão América, Homem-Aranha, Deadpool, Mulher Maravilha, X-Man, entre tantos outros, tem as cores

primárias como base de seus uniformes. Já vilões como, Coringa, Doende-Verde, Ultron, Darkside, Loki, Kang, Dr. Destino usam cores como verde, lilás, branco, enfatizando seu papel de coadjuvante dentro do universo inserido.

Lógico que isso não é uma verdade absoluta, existem exceções como o Lanterna Verde ser o mocinho e usar cor secundária e o vilão como o Carnificina usar cor primária (vermelho) em seu visual. Tenho que ressaltar mais uma vez que, a cor carrega um significado e um motivo para ser aplicado no universo da ilustração. De acordo com o site Splash Pages - a utilização de cores e de formas nos uniformes dos heróis e dos vilões tem a função de contribuir mais para a história, uma das funções-base do design gráfico. A baixo, mostro alguns personagens e o significado das cores em seus trajes.

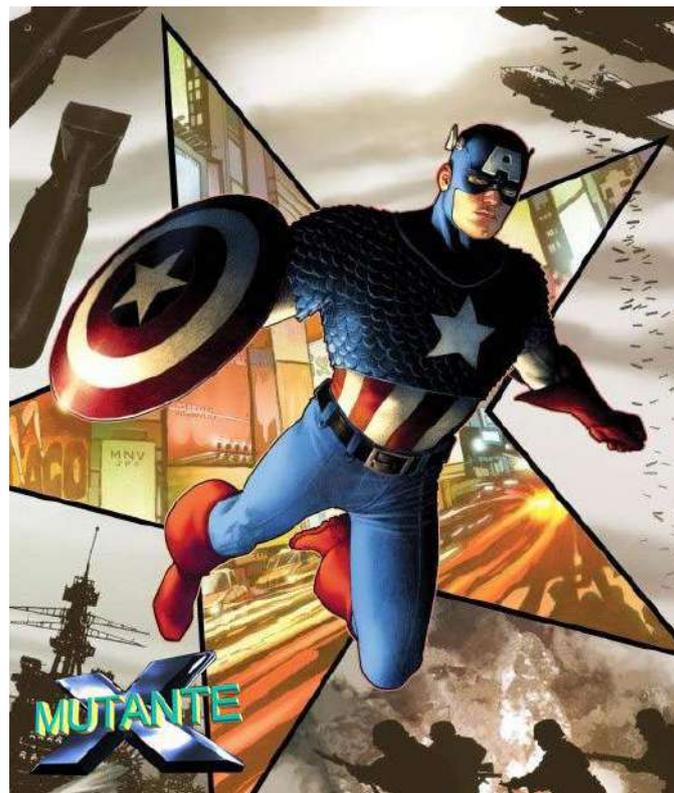


Figura 19. Uniforme do Capitão América fazendo menção ao patriotismo e ao ideal Norte Americano. Imagem retirada do site Raio-X através do link <https://mutantaxis.wordpress.com/2011/07/30/guardarropa-os-uniformes-do-capitao-america/>, 2018.

O traje do herói: A vestimenta do Capitão América mostra claramente a ideia de representar uma nação através de um herói. A letra “A” de América, a máscara com asas, as cores dos Estados Unidos, as listras, as estrelas e o escudo, personifica o poder do país. As cores da bandeira norte-americana possuem os mesmos valores adotados pelo Capitão. O azul simboliza a “justiça” e a “perseverança”, o vermelho significa o “valor” e a “resistência” do povo americano e o branco representa a “pureza”. Máscara com asas – As asas na máscara do Capitão, para muitos lembra Perseu, herói da mitologia grega. A máscara do supersoldado remete a velocidade, que também é um dos “poderes” de Perseu. O tom de superioridade trago nas características de Capitão América, mostra uma nação poderosa, um Deus em meio aos humanos. (RAIO-X, 2018).



Figura 20. Uniforme clássico do Wolverine em amarelo e azul. Imagem retirada do site Ei Nerd pelo link <https://www.einerd.com.br/por-que-o-traje-do-wolverine-nos-quadrinhos-e-amarelo-e-azul/>, 2018.

Por mais que tivesse utilizado diferentes trajes durante sua história, o amarelo e azul já se tornou uma das marcas registradas do personagem, pois o acompanha desde sua estreia nos quadrinhos. Nunca foi dada uma explicação sobre a escolha de suas cores (afinal, estamos falando de HQs), mas Return of Wolverine optou por, enfim, tirar essa dúvida dos fãs de Logan. Na primeira edição, enquanto foge dos laboratórios de Soteira e resgata algumas pessoas ao mesmo tempo, o

herói acaba encontrando uma mulher que o leva para um local seguro. Ele diz que não se lembra de nada e ela decide lhe contar três histórias verdadeiras sobre ele, sendo que uma delas tem relação com as cores do seu uniforme. A mulher diz para Logan que uma vez, testemunhou uma luta sua contra um terrorista que estava com um traje mecanizado e invadiu um hospital. Ele logo pulou em frente do inimigo, chamando sua atenção. Ele atirou várias vezes contra Logan, mas como sabemos, ele é invencível por conta de seu fator cura e conseguiu matar o homem. Em seguida, a mulher diz que em seu país, existe uma espécie de pássaro que possui uma coloração atraente que chama a atenção de todos. E suas penas são justamente amarelas. Assim, ela acredita que Logan escolheu o amarelo e o azul para seu uniforme como forma de chamar a atenção de seus inimigos e permitir que inocentes consigam fugir são e salvos (EI NERD, 2018).



Figura 21. Imagem retirada do site Minilua através do link, <https://minilua.com/que-hulk-verde/>, 2018

O "Incrível Hulk" foi criado em 1962 por Jack Kirby e por Stan Lee, que é um dos maiores nomes quando se fala em heróis e história em quadrinhos. Originalmente Hulk é o selvagem e poderoso alter-ego do Dr. Robert Bruce Banner, um cientista que foi atingido pelos mortais raios gama e em vez de morrer acabou criando super-poderes. Quando foi concebido Hulk era cinza, mas devido a problemas na impressão ele acabou ficando meio esverdeado, isso acabou lhe gerando o apelido de "Gigante Esmeralda" e foi muito bem aceito pelo público, por isso nunca mais tentaram mudar sua cor para a original (MINILUA, 2018)

Muitos são os exemplos a dar, precisaria escrever um artigo falando especificamente sobre cada personagem, pois, além das cores, temos também os contextos históricos, culturais e os processos de mudança de layout, desde a criação até os dias de hoje.

Qual a importância da cor no HQ?

As cores desempenham funções importantes nas nossas vidas. São capazes de influenciar os nossos sentidos por se associarem ao gosto ou aos cheiros, bem como podem afetar o nosso bem estar melhorando o nosso humor, acrescentando energia ou provocando um estado de desânimo. ...temos de prestar muita atenção a escolha das cores porque, através destas, podemos de forma fácil e efetiva influenciar o comportamento dos consumidores. As cores influenciam também as nossas emoções porque a nossa mente invoca as associações relacionadas com as experiências anteriores (LANDING BLOG, 2018).

Não é nenhuma novidade que a cor serve para colorir o desenho e transmitir sensações ao leitor, mas porque ela é tão utilizada nas histórias em quadrinhos? Dentro da pesquisa feita, pude notar que em geral, os entrevistados falaram que as cores servem para transmitir emoções e ideias, melhorando a ajudar o senso crítico e cognitivo do leitor, atraindo assim a atenção para um novo universo tornando-se uma nova vertente imagética e

comunicativa que dialoga diretamente com o leitor, chegando a transmitir emoções e sensações, deixando tudo mais interessante e cativando a atenção do leitor.

Pela pluralidade de linguagens nas HQ's, as cores entram como mais uma vertente imagética e comunicativa de importante diálogo com o leitor, "falam" com quem as vê junto com o conjunto da obra. (Depoimento de TM, 2017⁵)

Que sensações e emoções seriam essas que os leitores tanto falam?

Segundo Freitas (2006, p.86) no livro *Psicodinâmica das Cores em Comunicação*, "*a cor é uma realidade sensorial à qual não podemos fugir. Além de atuar sobre a emotividade humana, as cores produzem uma sensação de movimento, uma dinâmica envolvente e compulsiva*".

É muito comum utilizarmos isso na nossa linguagem diária, por exemplo, as cores falam. Elas são um dos portais para a comunicação. Através delas podemos dizer que as cores das roupas que vestimos transmitem aquilo que sentimos ou a que grupo social pertencemos. É muito comum associarmos à cor preta a tristeza, luto ou até mesmo as trevas e isso é algo que está presente em nossa cultura.

Dentro das histórias em quadrinhos é da mesma forma. A cor é capaz de transmitir o que o personagem sente, a que classe social ele pertence, se está triste, feliz, raivoso, com fome, frio, calor, entre outras sensações. Através delas, podemos dinamizar o ambiente, o diálogo e assim transpassar se a cena da história se passa durante a manhã, tarde ou noite; ou qual estação do ano é e até mesmo, simplesmente, enfatizar algo que o autor quer que o público perceba.

Dias atrás, estava lendo uma tirinha do "*Peanuts*" (imagem abaixo) no qual o cenário estava sem cor, mas as personagens Pimentinha e Luci estavam coloridas, ressaltando que o que importava na tirinha seria o diálogo

⁵ Todos os entrevistados nesse estudo serão identificados pelas iniciais maiúsculas de seus nomes.

entre personagens. O interessante também foi que no diálogo, duas palavras estavam ressaltadas com as cores que simbolizavam o elemento no qual era o centro do diálogo, nesse caso as palavras eram *carrot* e *vegetable*. Coloquei dessa forma, por assim estarem representadas na tirinha, *carrot* no caso, refere-se à cenoura e assim identificada pela cor laranja, *vegetable* remete a vegetal e como tal, no geral representada pela cor verde.



Figura 22, Pinterest, <https://br.pinterest.com/pin/477803841710177946/?lp=true>, autoria de Charles M. Schulz 2018.

Achei isso interessante pelo fato dessas associações serem algo comum no nosso dia a dia. Sempre que pedimos para alguém desenhar/pintar um desses elementos, serão essas as cores que nosso cérebro automaticamente nos condiciona. É a Gestalt trabalhando por nós de forma involuntária. Nessa tirinha, a abordagem do autor foi muito pertinente, pois ele elevou ainda mais a atenção não apenas para o diálogo, mas também para as personagens além de enfatizar a ideia que ele quis transmitir, simplesmente, ao adicionar cores aos personagens e ao texto.

Deixando de lado a tirinha do “*Peanuts*” e partindo para outro exemplo. A cor é a responsável pela temporalização nas tirinhas. Elas são capazes de definirem horários (manhã, tarde ou noite) e as estações do ano (primavera, verão, outono e inverno). Na revista em quadrinhos “*Vida*” de Maurício de

Souza, podemos observar o cenário como cores “*Dark’s*” para dar ênfase no lado mais sombrio, já que os personagens são elementos do fantasiado literário, tais como fantasmas, vampiros, múmias, lobisomens e até próprio “Frankenstein” faz parte desse universo criado pelo Maurício. Nessa história, podemos ver claramente que ela é abordada no turno da noite, pois fica evidente o céu pintado de cores escuras com pontos luminosos representando estrelas. Além de outros fatores que deixam claro, tais como a iluminação dos faróis dos carros, dos postes das ruas e as luzes acesas nas casas. Em outro momento, também somos capazes de ver a tonalidade do céu passando do escuro para o claro a partir da linha do horizonte, simbolizando o nascer do dia.



Figura 23; HQ Vida; De Sousa, Mauricio; p. 26



Figura 24, HQ Vida; De Sousa, Mauricio; p. 62



Figura 25, HQ Vida; De Sousa, Mauricio; p. 74

Ainda no HQ Vida, nota-se o uso das cores para transmitir sensação de “deboche” ou “zoeção” como o personagem Penadinho, isso é demonstrado quando o Zé Vampir fala para outros a respeito do estado sentimental (usando esse termo) do Penadinho em relação à Alminha. Nesse quadrinho a cor amarela e a escala cromática do vermelho (começando do mais claro até intensificar a cor) dão ênfase ao tom de sarcasmo utilizado pelo personagem além de deixar evidente que o diálogo refere-se à temática dos sentimentos sendo ironizados (já que o personagem Penadinho esconde sua paixão pela Alminha. Perceba que o mesmo recurso da tirinha do Peanuts em relação a colorir a palavra também foi utilizado nesse quadrinho para enfatizar ainda mais a ideia do cartunista).

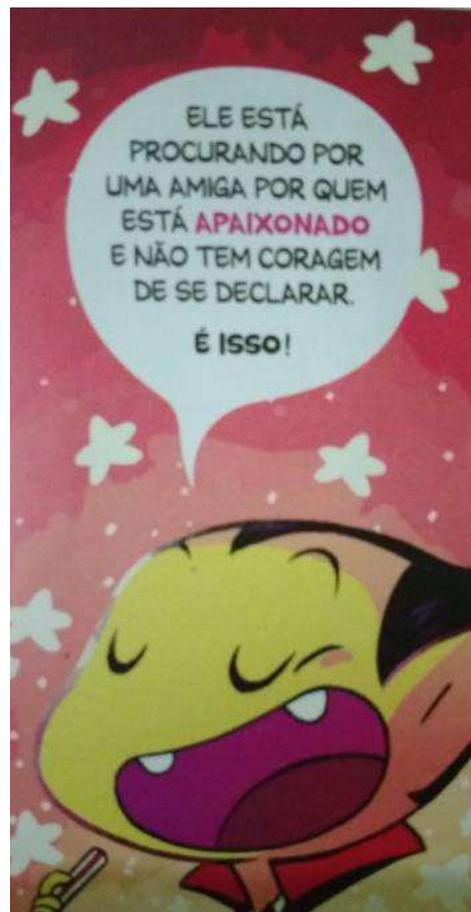


Figura 26, HQ Vida; De Sousa, Mauricio; p. 44

Outro elemento que encontramos nessa história é a dinâmica dos personagens através das cores. Podemos observar que para demonstrar rapidez, o colorista adicionou a cor amarela ao elemento no qual representa fumaça ou poeira para dar a impressão que o personagem saiu rapidamente da cena. Lembrando que esses elementos não são exclusivos dos HQ's, mas sim que aparecem com mais frequência e notoriedade neles.



Figura 27, HQ Vida; De Sousa, Mauricio; p. 75

As estações do ano também são elementos que recebem destaque nas Histórias em Quadrinhos. Podemos ver sua representatividade através de escalas cromáticas das mais variadas. Para representar a primavera por exemplo, o autor utiliza das escalas que variam entre vermelho, lilás, amarelo, verde e azul, já para representar o outono, ele varia entre laranja e tons terrosos (de qualquer escala), para o verão, abusa-se das cores quentes para dar ênfase e no inverno, abusa-se da ausência de cor (branco) misturado com tons de cinza e de azul para passar a sensação térmica referente a estação.

Muito além dos cenários, os personagens ligados à cor, também podem passar essa sensação através de seu comportamento perante a ilustração. Posso exemplificar um personagem aleatório sentindo calor. Se aplicado à cor vermelha nele e algumas expressões faciais, fica claro que ele está com calor ou com raiva. Tudo depende do contexto central da ideia do autor.

Nesse jogo de diálogo entre o autor e o leitor existe certa cumplicidade entre ambos. Ao ler uma HQ, o leitor se depara com um mundo novo e imagético que se encontra ou vai de encontro com o seu próprio imaginário. Nesse momento trocas de ideologias são feitas, passando a serem acrescentadas ou diminuídas informações sobre assunto X ou Y que passam a ser relevantes para o leitor. Antes de produzir um HQ, o profissional precisa estar ciente da forma que tal temática será abordada e como ela será inserida dentro do universo das imagens. Apesar dessa preocupação com o transmitir da imagem, ele não será responsável pela forma que é recebida pelo leitor, já que todos nós temos nossa própria carga imagética, emocional e intelectual.

Quais os Recursos que a Cor Pode Transmitir?

As cores podem nos passar muitas sensações desde as mais calmas até as mais agonizantes. Cores claras que nos passam a paz de ambiente ou cores escuras que passam medo, solidão ou tristeza.

As cores podem influenciar no comportamento e no bem estar do ambiente em que a pessoa se encontra (Depoimento de JN, 2017)

Como já mencionado anteriormente, as cores transmitem e transportam sensações e emoções. Nas placas de trânsito, na publicidade, na moda entre outros meios de comunicação e entretenimento, as cores tem a função de atrair, transmitir e enfatizar ideias, emoções e sensações. Mesmo sabendo que a cor é um forte aliado no ramo das comunicações, ela às vezes é usada apenas como acessório e dessa forma acaba sendo deixada de lado como uma importante aliada dentro dos meios comunicativos. Levando para o lado

das histórias em quadrinhos, o personagem precisa ter uma narrativa e a cor ajuda bastante o colorista a repassar isso para o leitor. Cada coisa deve estar no clima e ter seu próprio clima, para que o consumidor consiga absorver e interagir com as ideias do autor.

Através de cada cor e de suas combinações utilizadas, o colorista pode passar para o leitor a ideia de terror, violência, alegria, romance, surpresa, nostalgia entre outras. É interessante afirmar a ligação dos quadrinhos com o cinema e a fotografia. Todos trabalham a cena. Suas dinâmicas, enquadramentos, elementos da luz e sombra, cor do cenário, todos trabalham de maneira conjunta para que o espectador, assim como o leitor, possam captar as emoções e sensações que o diretor ou fotógrafo desejam transpassar. Arrisco afirmar que os quadrinhos só não são idênticos ao filme, por não conter a mesma dinâmica de movimentação. Sua dinamicidade é abordada de outra forma. Entre um quadrinho e outro é onde a magia acontece, esse minucioso espaço de tempo entre um e outro faz o pulsar do motor imaginário. Ele que dá sentido aos elementos inseridos dentro dos cortes de cenas.

Voltando ao termo cor, entendemos que, com ela a capacidade de entendimento não só aumenta, mas dá vida aos personagens e compreensão do contexto para o leitor. Dentro da minha pesquisa, foi unânime a afirmação dos entrevistados sobre a importância das sensações que as cores são capazes de transmitir. Todos eles afirmam que elas são as principais responsáveis pelas sensações que eles captam do HQ e que essa atmosfera criada pelo profissional colorista transpassam suas emoções, sendo assim capazes de sentirem o mesmo sentimento vivido pelo personagem. É uma imersão em um novo universo, no qual leitor e quadrinista convivem mutuamente sem mesmo se conhecerem. As cores são capazes de quebrar a barreira do imaginário, fazendo a mescla entre a fantasia e realidade. É um recurso que traz o encanto tanto para os mais jovens, quanto aos mais velhos. Lembro da época que minha avó costumava ler Gibis, ela com frequência comprava as publicações do Homem-Aranha (Marvel), do Batman (DC), Turma da Mônica (Mauricio de Sousa), entre outros. Por horas ela ficava entretida com as revistinhas. Por vezes cheguei a perguntar o que ela tanto via ali e

como resposta recebi que os desenhos e as cores usadas neles a faziam parar e refletir sobre a leitura, às vezes ela nem lia, apenas observava os desenhos e ali no seu mundo, interagiu com o mundo das HQ's. Hoje, posso dizer que ela foi a grande incentivadora desse tipo de leitura pela qual tenho um tremendo carinho.

Acrescentando mais uma experiência, não apenas minha, mas de muitas pessoas que conheço, pude notar que a primeira forma de leitura que aprendemos é a de imagens. Interessante que isso nos liga diretamente ao nosso “eu” primitivo. Lembra-se das pinturas rupestres? Pois bem, nosso primeiro sistema de leitura quando criança é basicamente baseado em imagens, algo que os homens primitivos faziam.

Assim como eu, muitas pessoas aprenderam a dar sentido a textos apenas observando imagens e as HQ's colaboraram muito para isso. Parecia a princípio, como vitral de igreja na qual inserem a *Via Sacra*. Eu lia as imagens do Quadrinho e através das sensações transmitidas pelas cores, juntamente com as expressões expressas pelo personagem, buscava dar um sentido imagético que mais se assemelhava a situação. Aos poucos fui conseguindo agregar a leitura dialética com a leitura imagética. Quando aprendemos isso, somos capazes de ir além do que temos conhecimento e isso independe da área. No caso da HQ, conseguimos mergulhar no profundo que o autor tanto deseja nos transmitir. É através das cores que conseguimos captar tais coisas e quanto mais expressivas elas forem, mais forte será essa evidência e mais próximo da realidade nos deixam.



Figura 28. Imagem retirada do site Quadro a Quadro, <http://quadro-a-quadro.blog.br/entrevista-com-jose-wilson-magalhaes/>, 2017

Através dessa fã arte podemos ver o quanto a cor agrega valor de realismo no HQ.



Figura 29. McCloud, 1995; p. 192

O Quadrinho Preto e Branco as Mesmas Emoções e Recursos que um Colorido?

A cor é um recurso para representar algo, mas não o único recurso. Ela é chamativa, garante identificação atrai público infantil aprimora vendas dentre outras características. Mas depende da proposta do projeto, existem projetos em que o preto e branco é recurso bem mais válido do que a cor, depende da atmosfera do projeto. Por exemplo a HQ Sin City de Frank Miller possui uma carga dramática que o preto e branco é essencial para traduzir o que o autor busca. Então, é possível sim, por exemplo, representar as mesmas emoções em preto e branco ou em cores, o que muda é a percepção do espectador sobre a emoção, e esta percepção é formada através de um conjunto de fatores que vai desde o traço do artista, a paleta de cores escolhida até a tipografia dos balões, tudo altera a percepção do leitor, e ajuda a contar a história. A alegria pode ser uma alegria entusiasmada ou nostálgica por exemplo, dependendo de como as cores ou a falta delas será utilizada (Depoimento de T T, 2017).

Quando eu era criança, por vezes deixei de ler um quadrinho por não ter cor. Na realidade, minha diversão maior era pintá-los. Não tinha o costume de ler sem antes ter que colorir, era basicamente um ritual ter que fazer isso, pois as imagens por si só não me diziam nada. Na verdade, via como um trabalho inacabado que o quadrinista deixou para que eu terminasse. Hoje sei que não é assim. Sei que existem quadrinhos coloridos e quadrinhos preto e branco.

Foi um pouco difícil de aceitar isso. Na minha adolescência, sai do mundo da Marvel e entrei no mundo preto e branco do Mangá. Isso ocorreu devido o grande crescimento da indústria japonesa de Quadrinhos e Amimes no Brasil. As principais emissoras (destaco nesse quesito a falecida TV Manchete) exibiam essas animações de formato tão diferente do ocidental. Suas cores vibrantes, os traços alongados, limpeza na imagem, aplicação de luz e sombra, tudo sem ter o excesso de informações na qual estava habituada nos Quadrinhos da Marvel e DC. Encantada com esse “*novo universo*” resolvi comprar meu primeiro exemplar de Mangá do Dragon Ball. Confesso que foi

meio decepcionante quando vi que não tinha cores. E demorei em me adaptar a aquelas poucas imagens coloridas no início do Mangá, que só me faziam situar sobre os personagens e atmosfera do novo universo que seria inserida. Depois disso, a interpretação seria por minha conta e risco.

Com o passar do tempo, percebi que a cor não me fazia tanta falta, já que os Mangás tinham (e até hoje tem) mais objetividade que os quadrinhos coloridos. Segundo o Ilustrador JN, o preto e branco consegue transpassar as mesmas sensações e emoções que um HQ colorido, só que para isso fazer mais sentido, o traço juntamente com outros elementos semióticos tais como onomatopeias e variações na escala acromática e monocromática (preto/ cinza/ branco), são capazes de nos fazer viajar e adentrar nesse universo. Mas, o que seria essa escala acromática?

De uma forma mais simples, cor acromática é aquela que apenas dá a ilusão de luminosidade. Ela não é cor de fato, e nesse seleto grupo inclui-se o cinza. Sabe-se que o branco e o preto não são cores. Elas apenas são a junção de todas as cores do espectro solar, ou a ausência de todas elas. O correto é mencionarmos ao preto e ao branco como valores e não cores. A escala acromática não é algo de única e exclusividade no Mangá. Ela faz cada vez mais parte do nosso quadrinho ocidental. Isso por causa de seu baixo custo de produção. É muito comum vermos os quadrinhos dos jornais dentro desses padrões. O baixo custo e a baixa qualidade do papel fazem que cada vez mais a indústria do jornal escolha esse recurso. Além de ser viável à indústria, a aplicação das cores nesse tipo de material traria um peso visual muito grande, fazendo que o leitor desinteressasse pela leitura. Hoje em dia quando se refere a quadrinhos coloridos, o cargo chefe fica para as grandes editoras.

Bem, em geral um quadrinho preto e branco pode sim, dar a mesma sensação de um colorido, além de trabalhar encima dessas nuances monocromática e acromática, são feitos o uso de recursos mais dialéticos além da própria criatividade do artista - relata o nosso entrevistado AB e também estudante de Artes Visuais, pois, a cor por si só não seria o fator central que define a ideia do quadrinho e sim o conjunto de um todo. Ela no HQ ajuda a

trazer a ideia de “realismo” e isso é umas das buscas que o leitor faz dentro desse tipo de mídia literária.



Figura 30. McCloud, 1995; p. 19

Não podemos esquecer que no mundo dos quadrinhos tudo pode acontecer. Entre a fantasia e a realidade ha um espaço enorme a ser preenchido e isso fica por conta da capacidade lúdica do leitor.

Considerações

De acordo com as pessoas entrevistadas, as cores sofrem sim alguma influência do estado emocional do autor, mas isso depende. Segundo AB, a ilustração só vai sofrer essa influência se o projeto for de cunho pessoal. Por exemplo, as ilustrações de Maurício de Souza são apenas casos impessoais, pois seguem um padrão estético pré-determinado desde a criação dos seus personagens, ou seja, a ilustração dele segue algo mais mecanizado, pois sua criação deixou de ser algo “*pessoal*”, a partir do momento que entrou na indústria e começou a ser produzido em larga escala. Como passou a ser produzido amplamente, conseqüentemente se fez necessário à contratação de ilustradores que copiassem seu traço e se adequasse ao seu padrão. Ou seja, mera repetição de arquétipos. Logicamente, não estou me referindo aos seus *novos concepts*, mas sim as suas antigas publicações, pois, nessa nova roupagem, vários ilustradores foram convidados para refazer seus personagens sem perder a essência.

Abaixo, podemos comparar imagens de alguns personagens feitos em larga escala (vários ilustradores ao mesmo tempo com a intenção de copiar o traço original de Maurício de Souza) e feito em pequena escala (artistas pontuais contratados unicamente para um único fim).

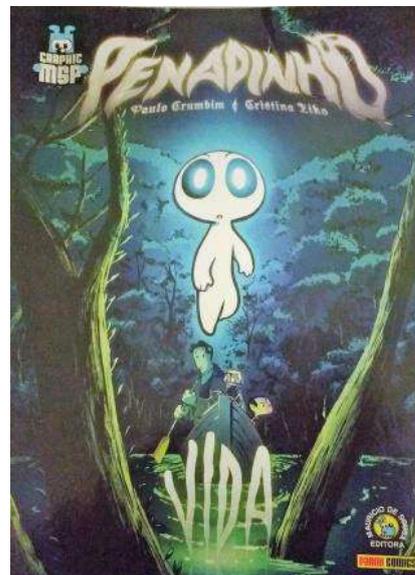
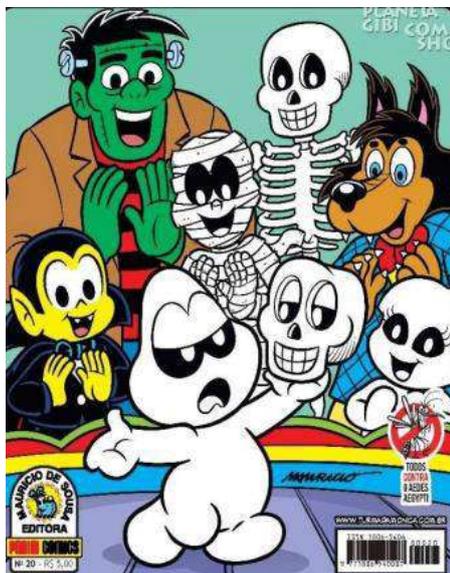


Figura 31, Turma do Penadinho (traço clássico Mauricio de Sousa x Paulo Crubin e Cristina Eiko)

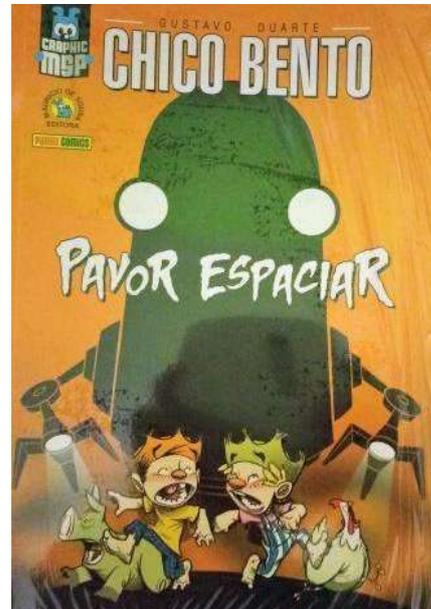
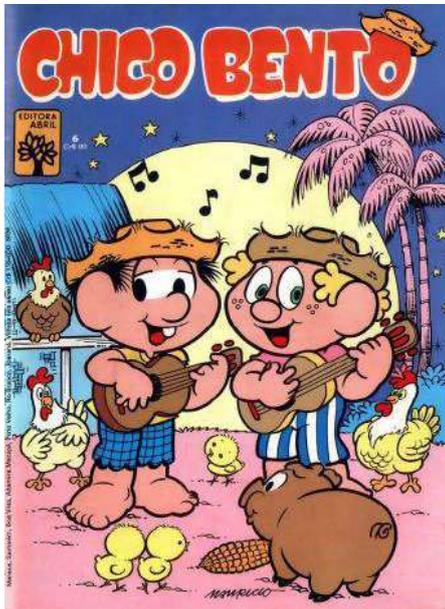


Figura 32, Chico Bento (traço clássico Mauricio de Sousa x Gustavo Duarte)

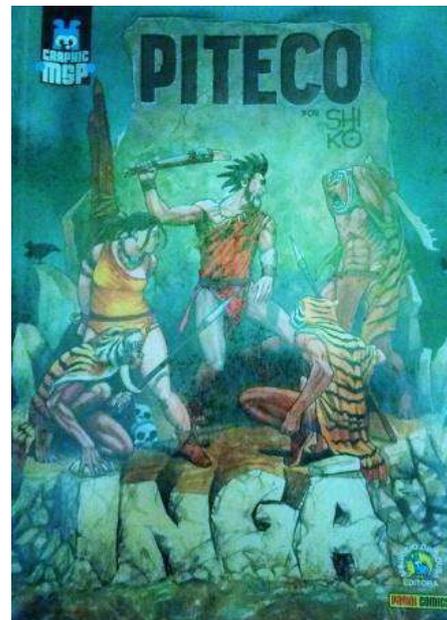


Figura 33, Piteco (traço clássico Mauricio de Sousa x Shiko)

Muitos são os exemplos a dar, mas resolvi me reter apenas a esses personagens. Note o quanto do artista existe nas imagens. Cada um com sua própria forma de traçar e com paletas de cores totalmente distintas umas das outras. Por exemplo, Shiko usou uma gama de cores mais voltada para a realidade, pois buscou na trama desse HQ reportar pessoas do período Paleolítico. Já na História Vida, os artistas Paulo e Cristina deram um toque cartunesco juntamente como o real. Observe que o traço dos personagens são cartonizados (não tem traços equivalentes a realidade como o de Shiko), além disso eles reportam elementos do carton como em exemplos vistos anteriormente tais a saída rápida e o deboche de Zé Vampir. O que remete ao “real” no trabalho deles, fica por conta da cor do cenário e da atmosfera criada nessa história. Em Chico Bento, tudo está em formato cartunizado. Desde o traço até a gama de cores escolhidas para fazer a atmosfera da história, tudo com tons vibrantes, o que mostra a peculiaridade de cada artista e aquilo que desejam transmitir para o leitor.

No início de 2017, tive a oportunidade de ver uma entrevista ao vivo com esses artistas acima citados e percebi o quanto deles ficou gravado dessas obras. Percebi que a tranquilidade e a simplicidade de Paulo e Cristina estão em Vida, notei a seriedade de Shiko nos traços de Ingá e pude perceber o quão despojado Gustavo é e o quanto isso está carregado em Pavor Espaciar; cada obra sofrendo interferência do próprio artista de acordo com sua personalidade.

Referências

CRUBIM, Paulo; EIKO, Cristina, **Vida**, Panini Comics, 2017

DUARTE, Gustavo, **Pavor Esparciar**, Panini Comics 2005

FREITAS, Ana Karina Miranda de, **Psicodinâmica das Cores em Comunicação**, Limeira/SP, Ano 4, nº 12- De outubro à dezembro de 2007. ISCA Faculdades

McCLOUD, Scott, **Desvendando os Quadrinhos**: Tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. São Paulo, Makron Books 1995.

SHIKO, **Ingá**, Panini Comics, 2013

Sites

ACAR, Rafaela, **A Importância das Cores na Publicidade**, Landingi Blog. Disponível em <<https://landingi.com/br/blog/importancia-das-cores-na-publicidade>> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

ARTE, Tom, **Tonalidade de Cores**, Tom Artes Estúdios. Disponível em <<http://tomartestudio.blogspot.com/2015/01/tonalidades-de-cores.html>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

BELO, José Carlos, **6 Quadrinhos de Super-Heróis de Jack Kirby que Todo Mundo Deveria Conhecer**, Obivius. Disponível em <http://obviousmag.org/em_busca_de_ideias_perdidas/2016/6-quadrinhos-de-super-herois-de-jack-kirby-que-todo-mundo-devia-conhecer.html> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

CORAL, Guilherme, **Russ Heath, Artista de Quadrinhos da Marvel e DC, morre aos 91 anos**, Observatório do Cinema. Disponível em <<https://observatoriodocinema.bol.uol.com.br/quadrinhos/2018/08/russ-heath-artista-de-quadrinhos-da-marvel-e-dc-morre-aos-91-anos>> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

ÉRIC, **O Uso das Cores no Motion Designer**, ÉricPio Motion Designer. Disponível em <<http://ericpio.com.br/2018/08/17/o-uso-das-cores-no-motion-design-parte-2/>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018

FERNANDES, Patty, **Teoria das Cores Parte 3**, Sigo Sim. Disponível em <<http://www.mundodapatty.com.br/2012/11/teoria-das-cores-parte-iii.html>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

[HTTP://pipocaenanquim.com.br/sem-categoria/pop-art-e-os-quadrinhos/](http://pipocaenanquim.com.br/sem-categoria/pop-art-e-os-quadrinhos/), 2018

IKEDA, Augusto, **Por que o Traje do Wolverine nos Quadrinhos é Amarelo e Azul?**, Ei Nerd. Disponível em <<https://www.einerd.com.br/por-que-o-traje-do-wolverine-nos-quadrinhos-e-amarelo-e-azul/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

LIMA, Reginaldo, **Pop Art: Um Mundo de Cores, Olhos Grandes e Abertos**. Disponível em <<http://olhosgrandeseabertos.blogspot.com/2011/02/pop-art-um-mundo-de-cores.html>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

LOPES, Paulo Roberto, **Círculo Cromático**, Treinaweb Blog. Disponível em <<https://www.treinaweb.com.br/blog/circulo-cromatico/>> último acesso em 15 de dezembro de 2018.

MILLETTO, Evandro Matias, **Cores na Web**, Slide Share. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/uomo/cores-na-web>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

MINILUA, **Por Que o Hulk é Verde?**, Minilua, Disponível em <<https://minilua.com/que-hulk-verde/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

NASCIMENTO, Victor, **Tom King Está Escrevendo História de Doze Partes do Superman**, O Vício. Disponível em <<http://ovicio.com.br/tom-king-esta-escrevendo-historia-de-doze-partes-do-superman/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

PORTO Digital, **Monocromia**, Designer Culture. Disponível em <<https://designculture.com.br/monocromia>> último acesso em 15 de dezembro de 2018.

RAIO X, Guarda-roupa: Os uniformes do Capitão América, Mutantexis. Disponível em <<https://mutantexis.wordpress.com/2011/07/30/guardarroupa-os-uniformes-do-capitao-america/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

REVISÃO do Estudo da Cor, **Dimensões da cor**, Estudo da Cor. Disponível em <<https://estudodacor.wordpress.com/aspectos-fisicos/dimensoes-da-cor/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

SILVESTRE, Viviane Matos, **Como Harmonizar Cores no Look com a Ajuda do Círculo Cromático**, Arquetetando Estilos. Disponível em <<http://www.arquetetandoestilos.com/circulo-cromatico/>> último acesso em 15 de dezembro de 2018.

SHOPPUB, **Harmonia Triádica**, Blog Shoppub. Disponível em <<http://blog.shoppub.com.br/como-cores-podem-influenciar-vendas/harmonia-triadica/>> Último acesso em 15 de dezembro de 2018.

SCHULZ, Charles M. Acervo pessoal do usuário Sydney Santell, **Pinterest**, Disponível em <<https://br.pinterest.com/pin/477803841710177946/?lp=true>> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

SÃO PAULO, Ig, Batman é o Super Herói Preferido dos Leitores de HQ. Disponível em Ultimo Segundo <<https://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/livros/batman-e-o-superheroi-preferido-dos-leitores-de-hqs/n1597655949040.html>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

SMEE, Guilherme, **O Design dos Super-Heróis: Identidade, Cores e Uniformes**, Splash Pages. Disponível em <<https://splashpages.wordpress.com/2018/01/14/o-design-dos-super-herois-identidade-cores-e-uniformes/>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

TOLEDO, Marília, **Pop Art e os Quadrinhos**, Pipoca e Nanquim. Disponível em < <https://pipocaenanquim.com.br/sem-categoria/pop-art-e-os-quadrinhos/>> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

Trabalho Acadêmico, **Universidade Anhembi Morumbi**, 2013, New Pop. Disponível em <<http://popart.paginaoficial.ws/roy.php>> ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.

VALLE, Paulo, **O Que é Policromia?** Cardquali. Disponível em <<https://cardquali.com/policromia/>> Ultimo acesso em 15 de dezembro de 2018.



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

JOÃO VICTOR PINTO BAÍA

O ENSINO FORMAL DO DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE

RECIFE
2018

JOÃO VICTOR PINTO BAÍA

O ENSINO FORMAL DO DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE

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

Orientador: Prof. Eduardo Romero Lopes Barbosa.

**RECIFE
2018**

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOÃO VICTOR PINTO BAÍA

O ENSINO FORMAL DO DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE

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

Orientador: Prof. Eduardo Romero Lopes Barbosa.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Eduardo Romero Lopes Barbosa (Orientador) UFPE

Prof. Wilson Roberto Chiarelli Junior (Membro Externo- UFRPE)

Prof. Dr. Carlos Newton de Souza Lima Júnior (Membro Interno- UFPE)

On whom then can [the artist] rely, or who shall show him the path that leads to excellence? The answer is obvious: those great masters, who have traveled the same road with success, are the most likely to Conduct Others.

(Sir Joshua Reynolds)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu forças e ânimo ao longo desses anos para concluir essa etapa da minha vida.

Agradeço aos meus pais, Miciara e Fortunato, que sempre me incentivaram e me ensinaram o real significado do amor, e aos meus irmãos, Rafael e Gabriela, que sempre estiveram ao meu lado e sempre me apoiaram.

Agradeço aos meus professores do curso por toda orientação e ensinamentos, em especial a Fernando Lúcio que me ensinou os grandes valores da Arte e como amá-la. Ao meu orientador Eduardo Romero que me deu grande liberdade e incentivo para essa pesquisa. A Luciana, Vitória e Maria Betânia, que sempre me incentivaram a pesquisar com seriedade e ânimo e todos os outros professores que estiveram presentes na minha formação.

Agradeço aos meus colegas de curso e principalmente a Luís, Dilhermando e Aline que sempre estiveram ao meu lado, nas conversas, pesquisas e estudos. E um agradecimento especial a minha grandessíssima amiga Niara que me ajudou, aturou, cobrou e me acompanhou nessa jornada.

E por último, agradeço a Clarissa, o meu amor e companheira, que sempre esteve ao meu lado, que cresceu comigo e sempre me incentivou com uma alegria contagiante! O meu eterno agradecimento.

Resumo:

Analiso o ensino do Desenho na contemporaneidade a partir das tendências *acadêmica*, *conceitual* e *Arte Digital*, com o objetivo de compreender a metodologia de ensino e seus conceitos teóricos e estéticos que estruturam essas linhas de pensamento. Realizo a partir disso um panorama desse ensino e debato essas tendências e como elas influenciam as ações pedagógicas do Desenho no ensino formal, visto nas universidades, escolas de arte e academias clássicas a partir de uma pesquisa de natureza bibliográfica, no qual foi realizado por meio de primeiramente uma pesquisa bibliográfica em plataformas científicas como livros, artigos de teóricos que dialogam diretamente com a questão do ensino do desenho na contemporaneidade. Essa pesquisa é dividida em três capítulos que buscam contextualizar e discutir essas metodologias de ensino, dessa forma no primeiro capítulo eu abordo a estrutura histórica e metodológica que culminou na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* no século XIX através da influência de *Charles Bague* (ca.1826/1827 – 1883). No segundo capítulo analiso a quebra dessa homogeneidade através dos movimentos modernistas europeus que levou a uma reestruturação do pensamento artístico do Desenho e de seu ensino, levando a estruturação do pensamento *Conceitual* que se diferencia totalmente do pensamento clássico do ponto de vista artístico e pedagógico, mantendo-se dessa forma muito influente nas universidades ocidentais. Por fim, no terceiro capítulo analiso como essa construção histórica ainda influencia o ensino do Desenho, mostrando as novas metodologias baseadas na *Arte Digital* que se voltam ao mercado de entretenimento (concept art, ilustração, quadrinhos, etc.) e tem seu ensino focado nas *escolas de arte* (presenciais e virtuais), assim como abordo o retorno da metodologia clássica de ensino do século XIX através das novas academias clássicas no âmbito internacional. Acredito que na contemporaneidade o ensino formal do desenho se diversifica a partir dessas três linhas de pensamento (*Clássica*, *Conceitual* e *Arte Digital*), não havendo, portanto, uma homogeneidade no seu ensino formal, assim como percebo que são criados espaços de ensino específicos para cada tipo de metodologia.

Palavra-chave: Arte Contemporânea; Arte Educação; Desenho;

Abstract:

I analyze the teaching of Drawing in contemporaneity from the academic, conceptual and Digital Art tendencies, in order to understand the teaching methodology and its theoretical and aesthetic concepts that structure these lines of thought. From this I develop a panorama of this teaching and discuss these tendencies and how they influence the pedagogical actions of the Drawing in the formal education, seen in the universities, schools of art and classic academies from a research of bibliographical nature, in which it was realized through means of first a bibliographical research in scientific platforms like books, articles of theorists that dialogue directly with the question of the teaching of the drawing in contemporaneity. This research is divided into three chapters that seek to contextualize and discuss these teaching methodologies, so in the first chapter I discuss the historical and methodological structure that culminated in the *École nationale supérieure des beaux-arts de Paris* in the nineteenth century through the influence of Charles Bargue (ca.1826 / 1827-1883). In the second chapter I analyze the breakdown of this homogeneity through the European modernist movements that led to a restructuring of the artistic thought of the Drawing and its teaching, leading to the structuring of Conceptual thinking that is totally different from the classic thinking from the artistic and pedagogical point of view, keeping is very influential in Western universities. Finally, in the third chapter, I analyze how this historical construction still influences the teaching of Drawing, showing the new methodologies based on Digital Art that turn to the entertainment market (concept art, illustration, comics, etc.) and has its teaching focused on schools of art (presential and virtual), as well as the return of the classical methodology of teaching of the nineteenth century through the new classical academies in the international scope. I believe that in contemporary times the formal teaching of drawing diversifies from these three lines of thought (Classical, Conceptual and Digital Art), so there is no homogeneity in its formal education, as I realize that specific teaching spaces are created for each type of methodology.

Keywords: Art Education; Contemporary Art; Drawing;

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
Introdução.....	08
Objetivos.....	09
Metodologia.....	10
Capítulo 1- A Academia Clássica.....	11
1.1 Formação Histórica.....	11
1.2 Charles Bague e sua Influência.....	15
1.3 Base Curricular.....	19
Capítulo 2- Modernidade e Pós-Modernidade.....	30
2.1 Movimentos Modernistas.....	30
2.2 A Pós-Modernidade e suas Influências.....	35
Capítulo 3- O Desenho no Século XXI.....	40
3.1.1 Arte Digital.....	40
3.1.2 Metodologia e Variação do Ensino.....	41
3.2 As Novas Academias Clássicas.....	47
Considerações Finais.....	50
BIBLIOGRAFIA.....	53

INTRODUÇÃO

Introdução

No século XIX a Europa vivia uma estabilidade teórica e poética quando se tratava do ensino das Artes Plásticas. A *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* não se formou somente fisicamente em 1817, mas formou também um padrão estético e metodológico a ser seguido, não só na França, mas em toda Europa. De fato, a *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* proporcionou inúmeros avanços técnicos e formou inúmeros artistas e principais figuras do campo das artes na época, além disso desenvolveu uma homogeneidade no sistema metodológico de ensino do desenho acadêmico, sendo essa sem dúvidas, um dos principais legados dessa academia.

Um grande causador dessa homogeneidade metodológica foi Charles Bague (ca.1826/1827 – 1883) e seu curso de desenho, feito em colaboração com Goupil & Cie, que foi desenvolvido através de um concurso promovido pela própria academia e posteriormente tornou-se uma unanimidade nas academias da época. Essa metodologia acadêmica de ensino permaneceu forte na Europa até os movimentos de vanguarda se estabelecerem no mercado da arte e no gosto popular. Essa influência das vanguardas não influenciou somente o mercado, mas todo o pensamento que se teve sobre a arte, tanto na sua concepção quanto na sua aprendizagem, apesar de não ter sido o foco inicial desses movimentos.

Os impressionistas não colocaram em suas pautas estéticas os conceitos teóricos sobre o ensino do desenho ou da pintura, apesar de defenderem uma pintura que se diferenciava do neoclassicismo. Édouard Manet (1832 – 1883) foi um pintor que dialogava com as duas perspectivas. Apesar de ser um pintor que classificamos como *impressionista*, e apesar de ter participado de diversas exposições Impressionistas, sua pintura continuou sendo essencialmente acadêmica, mostrando talvez, seu gosto e sua admiração por essa escola de pensamento. Além disso diversos outros artistas vanguardistas foram influenciados por essa metodologia. O próprio Van Gogh (1853 – 1890) utilizou do curso de desenho de Charles Bague para estudar a composição e a figura humana, mesmo sendo considerado por muitos como um artista que se opunha a academia e ao mercado de arte da época. Isso se deve, sem dúvidas pelo fato de que não se questionava a forma como se deveria ensinar a desenhar, ou não havia questionamentos acerca de que tipo de desenho é considerado *bom* ou *bem feito*; tais discussões surgiram posteriormente no início do século XX.

Portanto, foi percebido que uma das principais consequências dos movimentos vanguardistas dentro das academias de arte da Europa foram as mudanças não só estéticas, visadas inicialmente por esses movimentos, mas também uma mudança metodológica que foi se modificando naturalmente com o desenvolver das ideias e padrões que foram sendo desenvolvidos posteriormente. Já no início do século XX, diversos movimentos foram surgindo com fortes influências pós-modernistas que começam a introduzir conceitos teóricos e principalmente experimentais que anteriormente não eram exploradas nas academias convencionais de arte. Dentre esses movimentos há principalmente o *Movimento Conceitual* que na década de 50 e 60 ganha bastante força nos museus, academias e universidades de arte apesar de existir um estranhamento natural por parte do público.

Além disso o ensino do desenho não se restringiu às academias convencionais de arte, mas também aos novos cursos de *Arte Digital* que abordam temas como ilustração e *concept art*, que passaram a surgir no final do século XX e início do século XXI. Esses cursos são formados essencialmente por artistas e estudantes que atuam ou pretendem atuar no mercado de entretenimento para o desenvolvimento de filmes, jogos e outras necessidades que o mercado pede. Esses artistas mais recentemente estão formando seus próprios cursos e suas próprias escolas de ensino, não só físicas, mas virtualmente também pela internet.

Quando pensamos em ensino do desenho na contemporaneidade, devemos agora nos perguntar “que tipo de ensino de desenho estamos buscando?” e “que tipo de desenho cada estudante busca?”. Atualmente é perceptível uma grande divisão por parte das instituições de arte e dos estudantes com relação a essas perguntas e portanto essa pesquisa se propõe a demonstrar através de uma análise curricular e teórica como essas modificações na metodologia do ensino do desenho têm gerado três grandes correntes de pensamento que por sua vez têm se separado das instituições tradicionais de arte.

Objetivos

Objetivo geral: Debater o ensino do desenho na contemporaneidade a partir das *escolas/tendências* acadêmica, conceitual e *Arte Digital* no ensino formal (*universidades, escolas de arte e academias clássicas*).

Objetivos específicos:

- Compreender a metodologia e conceitos teóricos e estéticos que estruturam o pensamento crítico, artístico e pedagógico das *escolas Conceituais, Acadêmicas e Arte Digital* no ensino formal.
- Realizar um panorama histórico do ensino do *Desenho* no ensino formal através das universidades, escolas de arte e academias clássicas.
- Debater as tendências e como elas influenciam o ensino do desenho na contemporaneidade.

Metodologia

Essa pesquisa é de natureza bibliográfica, no qual foi realizado por meio de primeiramente uma pesquisa bibliográfica em plataformas científicas como livros, artigos de teóricos que dialogam diretamente com a questão do ensino do desenho na contemporaneidade, identificando autores que trabalham essas questões através de uma perspectiva de experimentação conceitual, influenciada pela pós-modernidade e também autores que trabalham as questões metodológicas por uma perspectiva clássica (acadêmica) e autores que trabalham com *Arte Digital* e tem o desenho e seu ensino focando no mercado de entretenimento (concept art, ilustração, quadrinhos, etc.).

Posteriormente foi realizada uma análise curricular comparativa de instituições formais contemporâneas que aplicam de alguma forma essas metodologias em seus currículos, com o objetivo de demonstrar a diversidade conceitual/ teórica por parte das instituições com relação ao ensino do desenho. A coleta dos dados curriculares foi feita através dos currículos disponibilizados pelas instituições tradicionais de arte (universidades) nacionais e internacionais, das novas escolas acadêmicas de arte, que utilizam uma metodologia do século XIX) e das escolas de *Arte Digital* (presenciais e virtuais). Dessa forma, analisando individualmente cada metodologia, através da relação entre o currículo, autores e artistas que dialogam com cada tema.

Capítulo 1

A Academia Clássica

1.1 Formação Histórica

Ao longo dos séculos na Europa, as primeiras instituições formais de arte surgiram através do conhecimento que era desenvolvido em combinação com o conhecimento que já havia sido aprendido com os anos, que eram absorvidos pela sociedade e condensados em ateliês e academias ao longo dos principais centros de cultura europeia. Sendo assim, as grandes academias de arte na Europa surgiram justamente de ateliês que ao longo dos séculos iam se desenvolvendo e criando gerações de artistas que levavam sobre si uma carga histórica dos seus mestres, que os ensinavam diretamente, e dos *mestres do passado*, aqueles cuja habilidades eram reconhecidas pelos seus aprendizes e admiradores, que se inspiravam em sua produção, penso como Aristides (2006) quando afirma que:

Muitas vezes, a fim de avançar, é preciso olhar para trás. Como a tecnologia, a arte é construída sobre o que aconteceu antes e influenciada pelo que aconteceu na época de sua criação. Cada nova descoberta técnica e invenção estilística abre o caminho para a geração seguinte de uma afirmação do que veio antes de uma reação contra ela. Olhando para trás, para a arte que foi criada durante eras anteriores, podemos nos conectar com os mestres do passado, aprender as realizações e criar uma nova arte para os nossos tempos sem reinventar a roda proverbial. (ARISTIDES, 2006, p. 1)¹

Analisando produções europeias podemos perceber que essa influência artística foi de vital importância para a elaboração dos primeiros espaços formais de ensino acadêmico da arte. As primeiras academias gregas, por exemplo, tiveram uma forte influência dos egípcios, de povos do Leste Europeu e do povo Egeu, dessa forma “os gregos revigoraram as ideias e técnicas artísticas existentes, aceitando o conhecimento de seus antepassados e combinando-o

¹ Tradução pelo autor. “Oftentimes in order to advance on must look back. Like technology, art is built upon what happened before and influenced by what happened around the time of its cration. Each new technical discovery and stylistic invention paves the way for the next-generating either an affirmation of what has come before of a reaction against it. By looking back at the art that was crated during previous eras we can connect with past masters, learn form the accomplishments, and crate a new art for our times without reinventing the proverbial wheel (ARISTIDES, 2006, p. 1)”

com suas novas descobertas científicas, aumentando assim a precisão com que representavam a natureza. (ARISTIDES, 2006, p.1)².

Podemos ver isso, por exemplo, quando analisamos as diversas esculturas gregas do período arcaico, que têm em seu estilo, vários aspectos em comum com as esculturas egípcias, como por exemplo a aplicação da lei do frontalidade, “eles abandonaram um cânone de esquemas artísticos rígidos e alcançaram um realismo elevado em sua arte que foi influenciado pela observação da vida (ARISTIDES, 2006, p. 1)³”. Ao afirmar isso, Aristides mostra que os gregos não reinventaram ou negaram os conhecimentos daqueles povos, pelo contrário, esses conhecimentos serviram como inspiração para aquela cultura, modificando assim sua forma de pensar.

Essa influência estética foi sendo passada pelas gerações por esse povo até se tornar uma herança histórica, estética e filosófica para outra nação que haveria de influenciar a historiografia europeia tanto quanto os gregos haviam feito. Nesse sentido, Roma foi naturalmente moldada pelos conceitos gregos ao ponto de normalmente definirmos sua cultura como *greco-romana*. Esse tipo de relação cultural evidentemente torna-se o exemplo mais visível de como a herança dos *grandes mestres do passado* passariam a influenciar a forma de pensar de toda uma nação. Os romanos passariam não só a imitar a arte grega, mas passaria a idolatrar aquela cultura tanto quanto idolatravam os deuses que dessa mesma cultura eles haviam herdado.

Se fossemos definir quais seriam os principais tópicos estéticos abordados pela arte greco-romana, dificilmente não colocaríamos o antropocentrismo como um dos pontos principais. Durante séculos a exaltação da figura humana na Arte havia sido tema predominante em boa parte do território europeu, e apesar disso, esse tema foi quase que descartado no império bizantino, não que o figurativo humano não aparecesse em suas obras, muito pelo contrário, eles estavam presentes em boa parte das obras bizantinas, porém passariam a ocupar outro espaço dentre a relevância estética e teórica daquela nação.

² Tradução pelo autor. “The Greeks invigorated existing artistic ideas and techniques by accepting knowledge from their forebears and combining it with their new scientific discoveries, thereby increasing the accuracy with which they represented nature.” (ARISTIDES, 2006, p.1)

³ Tradução pelo autor. “they turned from a canon of rigid artistic schemas and achieved a heightened realism in their art that was influenced by observation from life.” (ARISTIDES, 2006, p. 1)

Essa mudança ocorreu por diversos motivos, podemos salientar como um dos pontos principais a relevância da fé cristã como agente central da cosmovisão daquela nação, que passaria a enxergar a cultura greco-romana como uma cultura pagã e por esse motivo haveria de ter uma separação clara e objetiva da representação do Deus cristão dos deuses de outras nações. Podemos observar também a forma como o povo Judeu representava seu Deus, ou melhor, como *não* o representava em interpretação a um dos *dez mandamentos* sobre a elaboração de ídolos, o que criava um certo temor nas primeiras representações dos cristãos primitivos.

Os primeiros cristãos rejeitaram a fundação da arte clássica por causa de sua associação com a idolatria das religiões pagãs. A veneração clássica do nu era mundana e profana pelos primeiros cristãos. A arte religiosa baseava-se no olho da mente, buscando a natureza eterna, mais do que observadora, que é temporal. Os primeiros cristãos não estavam interessados nas qualidades ilusionistas da arte. Seu trabalho era bidimensional, sempre vestido e baseado em cânones e convenções que refletiam sua visão de mundo. Consequentemente, o interesse grego pelo estudo da natureza foi substituído pela iconografia religiosa e ficou inativo durante séculos. (ARISTIDES, 2006, p. 3)⁴

É possível observar diversos aspectos que levariam o império bizantino a se diferenciar artisticamente do império romano, entretanto não pretendo ao longo da minha pesquisa fazer uma análise historiográfica ou estética acerca dessas mudanças. O que pretendo demonstrar nesse momento é como a mudança da cosmovisão de um povo influenciou diretamente a forma como esse povo passaria a representar a realidade, além disso, como a mudança dessa cosmovisão passaria a afetar diretamente a relação dos artistas com os *grandes mestres do passado*, ou seja, sua herança *artístico/cultural*. Por exemplo, qual teria sido a mudança principal do ensino artístico do povo romano para os bizantinos? Ou qual teria sido as principais mudanças do povo grego para os egípcios? Muito provavelmente quase nenhum do ponto de vista geral do ensino.

Apesar de não haver um tratado oficial do ensino artístico desses povos, com relação a especificamente sua metodologia de ensino, podemos supor que o ensino dos principais centros acadêmicos de arte desses povos era feito essencialmente nos ensinamentos que os seus mestres

⁴ Tradução pelo autor. “The early Christians rejected the foundation of classical art because of its perceived association with the idolatry of pagan religions. The classical veneration of the nude was found worldly and profane by the earliest Christians. Religious art was based on the mind's eye, searching for the eternal, rather than observing nature, which is temporal. The early Christians weren't interested in the illusionistic qualities of art. Their work was two-dimensional, always clothed, and based on canons and conventions that reflected their worldview. Consequently, the Greek interest in the study of nature was replaced by religious iconography and lay dormant for centuries.” (ARISTIDES, 2006, p. 3)

havam repassado, ou seja, sua herança *artístico/cultural* que era propagada pelas gerações e organizada nos ateliês e guildas de artistas com o objetivo de cumprir uma função que era proposta, algo natural no pensamento pedagógico artístico, pois como afirmou o pintor Joshua Reynolds (1723-1792) “Em quem então [o artista] pode confiar, ou quem deve mostrar-lhe o caminho que conduz à excelência? A resposta é óbvia: aqueles grandes mestres, que viajaram pelo mesmo caminho com sucesso, são os mais propensos a conduzir os outros. (REYNOLDS, 1778 apud ARISTIDES, 2006, p.79)⁵.

De qualquer forma, fazendo um grande salto temporal e analisando a arte renascentista é possível perceber que houve uma mudança com relação as questões estéticas referentes ao figurativo humano e como ela passaria a se tornar peça chave na expressão artística italiana do século XV. Além disso, como o próprio nome sugere, houve um *renascimento* dos valores greco-romanos na cultura europeia que havia ficado oculta nos séculos anteriores.

Porém, se analisarmos, por exemplo, as esculturas renascentistas podemos perceber que além dos valores greco-romanos terem retornado como tema principal, as próprias esculturas renascentistas foram muitas vezes feitas da mesma forma que as esculturas gregas do passado haviam sido feitas, ou seja, apesar dos séculos que distanciavam aqueles povos, aquele conhecimento não foi perdido por completo. Apesar de alguns conceitos terem sido “redescoberto” pelos renascentistas, o fazer em si dessas esculturas foi repassado para aquele povo, porém, de que forma? Provavelmente pela herança *artístico/cultural* (que já foi abordado anteriormente), pela observação das obras dos *grandes mestres do passado*, o que levou os artistas renascentistas a pensarem em “*como fazer?*” e não necessariamente do ponto de vista técnico “*no que fazer?*”.

A base principal do pensamento artístico das academias de arte europeias foi fundamentada metodologicamente na análise e no estudo dos grandes artistas daquela cultura, que deixaram uma herança cultural muito marcante e tornaram-se inspiração para os novos artistas e mestres da academia. Esse pensamento foi elevado ao grau máximo no século XVIII e XIX com a formação da principal academia de arte de sua época, a *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*.

⁵ Tradução pelo autor. “On whom then can [the artist] rely, or who shall show him the path that leads to excellence? The answer is obvious: those great masters, who have traveled the same road with success, are the most likely to Conduct Others.” (REYNOLDS, 1778 apud ARISTIDES, 2006, p.79)

A *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* passaria a ser não só uma referência na Europa como criaria de forma inédita na cultura ocidental uma metodologia unificadora de ensino, baseando-se nos *grandes mestres do passado* e gerando assim um padrão que seria seguido em toda a Europa. Analisaremos em seguida como essa metodologia foi pensando no desenho, criando assim o que é popularmente conhecido como *desenho acadêmico* e como essa metodologia surgiu e foi organizada.

1.2 Charles Bargue e sua Influência

É muito difícil se deparar com o trabalho de Charles Bargue (ca.1826/1827 – 1883) e não associar sua influência e sua estética ao academicismo europeu, na realidade é impossível atualmente desassociar Bargue ao ensino clássico da arte como também sua influência sobre ela, isso porque graças a Charles Bargue a *École nationale supérieure des beaux-arts de Paris* desenvolveu sua principal metodologia e a disseminou por toda Europa no século XIX.

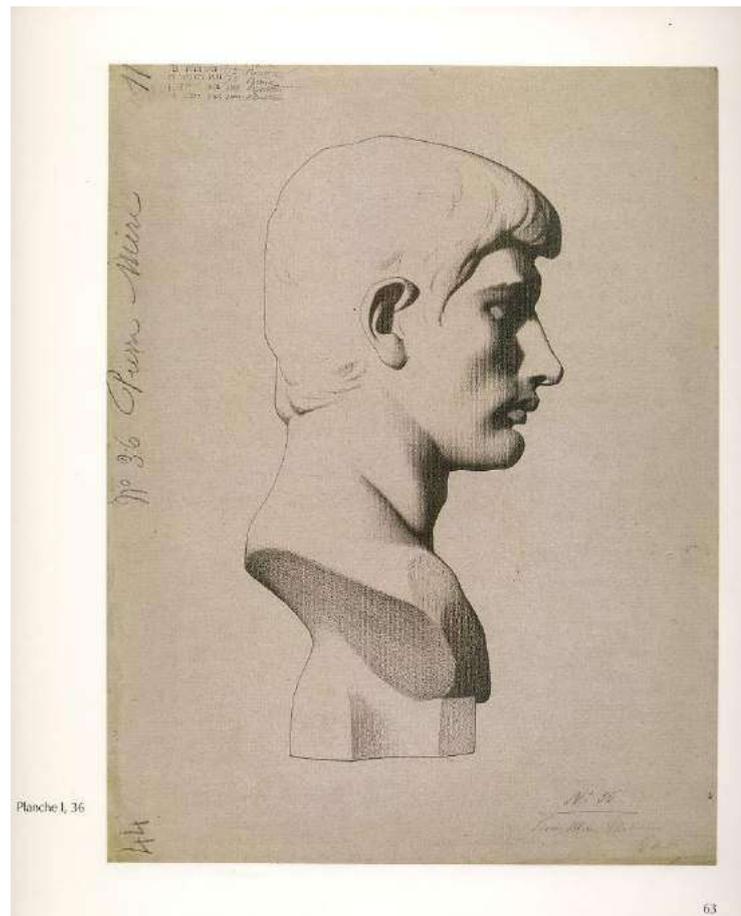


Figura 1- Charles Bargue, *sem título*, 1866.

Em 1896 foi realizado uma grande exposição estudantil em Paris pela *Union Centrale des Apliques de Beaux-Arts* com diversos artista e um acervo com mais de oito mil desenhos. Certamente essa exposição foi muito comentada em sua época, pois as belas artes estavam em alta como uma das principais correntes artísticas da *alta sociedade*, além disso a *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* já era reconhecida como uma das maiores academias de artes europeias e uma das principais propagadoras da arte que foi caracterizada como academicista.

Entretanto o resultado dessa exposição foi extremamente negativo por parte do público e da crítica especializada da época, isso porque das mais de oito mil obras que se encontravam na exposição a maioria foi caracterizada como “malfeita” e de “qualidade duvidosa”. Devemos sempre ter em mente que a arte europeia havia se voltado para os valores greco-romanos, passando assim a valorizar a harmonia da beleza, o heroísmo, a perfeição do corpo humano e a grande valorização do realismo e conseqüentemente do apreço pelo desenvolvimento técnico.

Acredito que o principal motivo do descrédito dessas obras tenha sido justamente o fator técnico que certamente não agradou os espectadores. Certamente o fator técnico dessas obras colaboram para a reformulação dessa metodologia, pois não foi desenvolvido posteriormente nenhum tratado estético e teórico junto a metodologia elaborada por Charles Bargue, pelo contrário ela só reafirmou os conceitos greco-romanos e proporcionou uma metodologia mais clara para os artistas daquela academia.

Como consequência dessa exposição houve um grande investimento por parte das editoras e de vários artistas para reformular a metodologia de ensino e criar assim um padrão de ensino técnico que deveria ser seguido posteriormente. Nesse contexto Charles Bargue e Gérôme aparecem junto a Gulpil & Cie (uma editora que viu uma grande oportunidade de financiar um livro que se encaixasse nesse propósito) e um curso de desenho foi planejado pelos artistas e publicado pela editora em uma publicação de doze páginas. Como assim descrito pela própria editora:

A Maison Goupil não poderia permanecer insensível aos crescentes apelos tendo como objeto a resposta a um elevado grau de preocupação contemporânea. Com a ajuda de alguns homens práticos foi criado um programa para o estudo do desenho, cuja execução foi confiada a dois artistas ilustres.

Monsieur Charles Bargue, com a associação de Monsieur Gérôme, membro do Instituto, foi encarregado dos modelos para o desenho da figura humana. Na escolha e execução desses modelos, não houve concessões para o aprendizado da grandeza do desenho da figura humana, pois sua gravidade

desencorajará sem dúvida falsas vocações. Esse curso de modelos certamente irá repelir aqueles que pensam do desenho como um passatempo agradável. Visto assim, o curso de modelos não é oferecido para este tipo de estudante, mas para aqueles que desejam seriamente tornarem-se artistas. (BARGUE, 2014, p. 17)

Em 1866 o *Curso de Desenho Charles Bargue* foi lançado pela Gulpil & Cie tornando-se um fenômeno nas academias europeias, apesar de não ter sido o primeiro curso de desenho publicado, outros cursos de desenho ganharam destaque na mesma época, como o caso de Bernard-Romain Julien. Julien “avia publicado seu próprio curso, que foi projetado para uso em escolas públicas da França, um fato orgulhosamente declarado na página-título (BARGUE, 2014, p. 17)” e que porventura tem grande semelhança com o curso de Bargue.

Essencialmente, esses cursos de desenho utilizavam uma metodologia semelhante para o seu desenvolvimento, eles abordavam principalmente o desenvolvimento da percepção através da comparação, algo que seria essencial posteriormente com a aplicação de técnicas como *Sigh-size*, *método comparativo* ou *método de comparação relacional*⁶, em objetos tridimensionais e principalmente com o modelo-vivo. Porém inicialmente o estudante seria introduzido a elementos técnicos essenciais para o desenvolvimento da percepção de imagens bidimensionais e gradativamente seria realizada a transição para o tridimensional.

Portanto qual a grande diferença entre Bargue e Julien? O que diferenciou essas metodologias? E por que o curso de desenho de Bargue se tornou tão popular e difundido?

Em resposta a essas perguntas podemos perceber que apesar das duas metodologias se basearem na cópia de litogravuras, a metodologia de Bargue se torna mais simples e intuitivo aos iniciantes pois ele é desenvolvido em 3 partes (1- cópia das litogravuras [semelhantes a esculturas clássicas]; 2- cópia dos grandes mestres; 3- introdução ao modelo vivo).

Enquanto o curso de Julien não teria esse desenvolvimento tão bem definido como Bargue, introduzindo logo cedo a figura humana e seu retrato, algo que poderia ser muito desafiador para os estudantes mais novos. “Bargue, por outro lado, ofereceu dicas sobre como trabalhar as formas essenciais e defendia um método para fazer longas linhas moduladas que eram mais fáceis de dominar (BARGUE, 2014, p.17).”

⁶ Será abordado posteriormente no capítulo “1.3 Base curricular”.



Figura 2- Bernard-Romain Julien, *sem título*, 1860?

Não demorou muito para que diversas academias em toda Europa adotassem a metodologia de Barye para sua base curricular, certamente por influência da França e de sua *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*. A propagação dessa metodologia criou uma homogeneidade no ensino do desenho nas academias de artes e consolidou o retrato da Academia de Belas-artes em âmbito internacional no século XIX. Essa metodologia só seria discutida posteriormente, no final do século XIX e início do século XX, com os movimentos de vanguarda e a reformulação estética e teórica que a Europa passaria a vivenciar.⁷

⁷ Esse tema será abordado posteriormente no capítulo 2.

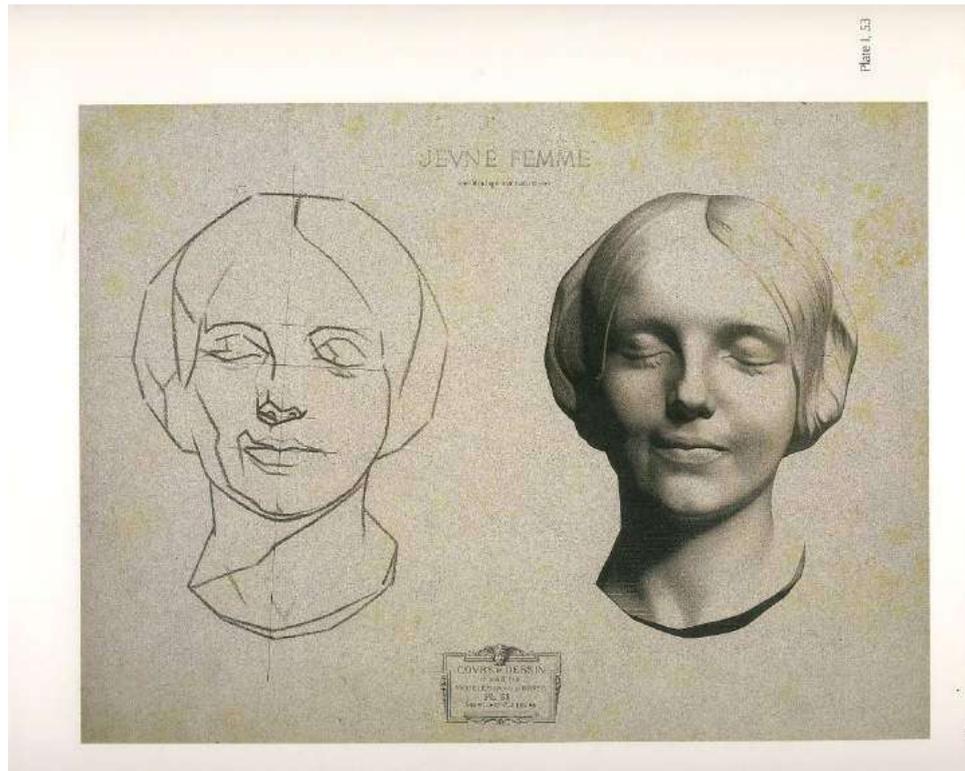


Figura 3- Charles Bargue, *sem título*, 1866.

1.3 Base Curricular

Como visto anteriormente, as primeiras academias formais de arte europeias foram organizadas a partir de uma extensa tradição artística que era difundida através dos ateliês e dos discípulos dos grandes mestres da arte dos séculos passados. Esses ateliês por sua vez tinham a responsabilidade de propagar a arte ensinada pelos seus mestres de forma fiel, mesmo que muitas vezes houvesse variações e individualidades inerentes ao desenvolvimento pessoal de cada mestre. Apesar disso, é perceptível que a arte europeia, em especial as artes feitas a partir do século XV em diante, passariam a ter uma semelhança metodológica mesmo que não houvesse uma metodologia unificadora que cobrisse a grande extensão do território europeu, algo que só aconteceria posteriormente com a formação da *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*.



Figura 4- Bouguereau, *Estudo de uma figura feminina sentada com véu*, séc. XIX.

Podemos exemplificar essa semelhança ao analisarmos três artistas de épocas e estilos distintos: Rembrandt van Rijn (1606-1669), William Bouguereau (1825-1905) e Anders Zorn (1860-1920). Esses três artistas são exemplos perfeitos de *mestres da academia* que foram consagrados pelos séculos entre os estudantes de arte acadêmica. Bouguereau naturalmente seria reconhecido como um dos maiores mestres do academicismo, pois foi professor da *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* no período auge do Neoclassicismo, porém sua arte (e mais especificamente o seu desenho) tem grandes semelhanças com o desenho de Rembrandt (um artista que se tornou muito popular por representar um estilo que diversas vezes é classificado como o barroco), da mesma forma que teria tantas semelhanças quanto o desenho de Zorn, um dos principais artistas sueco, conhecido pela sua pintura realista a óleo e aquarela.

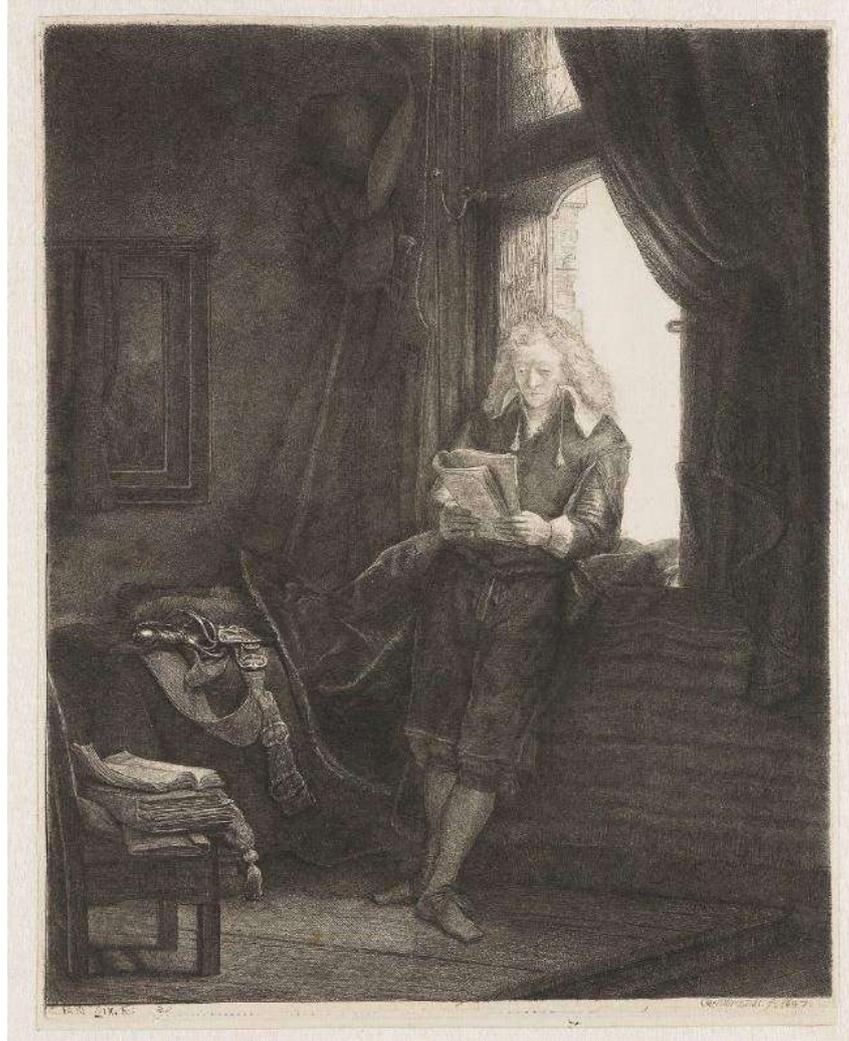


Figura 5- Rembrandt, *sem título*, 1647.

Apesar de suas diferenças históricas e estilísticas, esses artistas detinham a mesma fundamentação artística, ou seja, eles tinham os mesmos conceitos universais referentes ao trabalho visual muito bem fundamentado, o que deu expressão e liberdade para esses artistas se desenvolverem através de suas poéticas.

Os *fundamentos* são conceitos teóricos que estão presentes em todas as manifestações artísticas, seja no desenho, na pintura, ou até mesmo na escultura. Pensar em *fundamentos* para o desenho seria como pensar no estudo do campo harmônico para a música. Os *fundamentos* independem de estilo e da plataforma, pois eles são leis universais que estão presentes em todos os elementos visuais, e nós, seres humanos, somos capazes de ler, interpretar, absorver, replicar e desenvolver trabalhos estéticos que se relacionam com essas leis. Rembrandt se assemelha a Zorn não por ter estudado na mesma instituição, o que não foi o caso, mas por ter estudado os mesmos fundamentos universais que Zorn haveria de estudar.

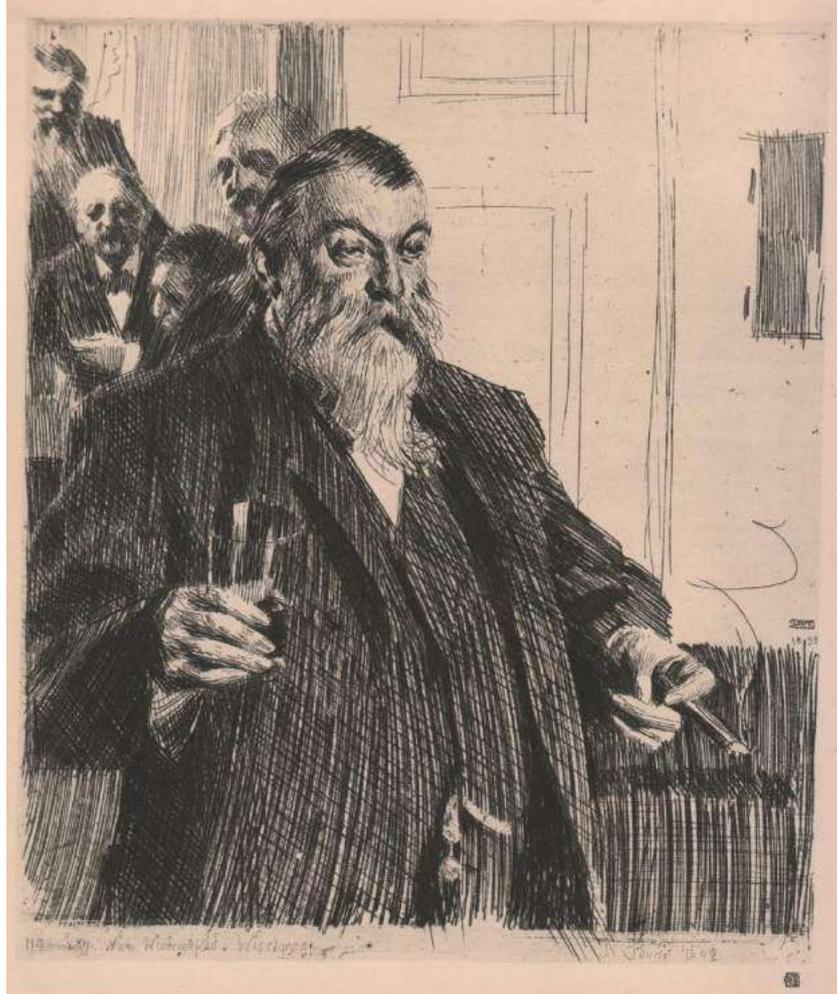


Figura 6- Zorn, *O brinde II*, 1893.

Os fundamentos do desenho seriam em si o estudo da luz, dos valores, o estudo da forma, a linha. Assim como os conceitos relacionados à composição, ao estudo da perspectiva, ao estudo da anatomia humana (e do seu rosto como elemento de estudo específico), do *gesture*, ou seja, da expressão e movimento dessa figura humana. Os *fundamentos* seriam o estudo da anatomia animal, da botânica e de toda a natureza. Portanto, os *fundamentos* seriam aquela fonte estética e teórico/visual que serviria de pilar para o artista ter seu trabalho solidificado.

Aristides (2011), por sua vez, afirma que existem várias maneiras de aprender a desenhar e que a técnica por si só é a parte menos significativa desse processo, pois os princípios por trás do desenho, ou seja, os *fundamentos*, seriam o ponto principal a ser explorado, visto que “todo bom desenho exhibe um entendimento e controle de tom, proporção, harmonia e

composição” (ARISTIDES, 2011, p.14)⁸, mesmo que inicialmente pareça um desenvolvimento mais lento.

Quais seriam os principais pontos a serem abordados nos estudos de forma eficiente e como organizá-los foi o propósito do curso de desenho de Charles Bargue e conseqüentemente da *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*. Essa academia de arte desenvolveu um sistema que criaria uma homogeneidade e eficiência no ensino dos *fundamentos* por toda Europa. Não que essa instituição tenha desenvolvido os conceitos dos *fundamentos*, mas a *École nationale supérieure des beaux-arts de Paris* passaria a definir uma metodologia efetiva com relação aos *fundamentos* que passaria a ser seguida por toda Europa.

De forma objetiva, as aulas de desenhos eram oferecidas pelas academias clássicas como a primeira parte de um curso extenso de pintura. Normalmente o estudo de desenho era visto como complemento fundamental para o ensino da pintura, que era o objetivo principal dos estudantes acadêmicos do século XIX. O ensino de desenho seria visto ao longo de todo o curso, porém nos primeiros anos de estudo ele seria visto de forma intensiva para que todos os conceitos fundamentais referentes à técnica fossem abordados pelos estudantes.

O curso de desenho se dividia em algumas matérias essenciais que eram comuns em todas as academias; poderiam haver diferenças entre algumas ordens dependendo da academia, entretanto era comum que as academias abordassem as seguintes matérias: *cópia dos grandes mestres; desenho de escultura; desenho de natureza-morta; figurativo humano e desenho de retrato*.

A *cópia dos grandes mestres* era uma atividade fundamental para os estudantes clássicos, além disso de fundamental importância para os artistas profissionais, que ao longo de sua carreira passariam a se voltar aos grandes mestres para os estudos mais avançados. Era comum no século XIX realizar cópias de obras famosas para a venda no mercado, muitos artistas se mantinham financeiramente através das vendas dessas réplicas. Nesse mesmo período era comum que as academias pedissem para seus estudantes, em processo de intercâmbio, fazer cópias autorizadas de mestres daqueles países e das novas tendências, com o objetivo de estudá-las em seus respectivos países, criando assim os *museus das réplicas* nas principais cidades europeias.

⁸ Tradução pelo autor. “every good drawing exhibits an understanding and control of tone, proportion, harmony, and composition (ARISTIDES, 2011, p.14)”.

As cópias das litogravuras de Charles Bargue poderiam enquadrar-se como *cópia dos grandes mestres* apesar de que muitas vezes as *cópias de Bargue* são colocados como um estudo a parte, geralmente como estudo para os estudantes iniciantes no desenho, visto que suas litogravuras oferecem um desenvolvimento mais suave e de fácil compreensão para os novos estudantes.

Esse tipo de estudo é muitas vezes visto como uma parte chata e cansativa no desenvolvimento artístico para um estudante do século XXI. Criou-se um pensamento de que a cópia dessas obras pouco colabora para a expressão e poética individual de cada artista e, portanto, copiar outro artista, mesmo que seja para um estudo, é visto como uma atividade que não deve ser incentivada para os outros artistas.

Devemos reconhecer que a cópia sem objetivo pouco colabora para o desenvolvimento de uma habilidade, independente que seja de um desenho ou da música por exemplo. Porém, devemos perceber que o curso de Charles Bargue, por exemplo, não se propõe a ser uma atividade que desenvolvesse a poética e a criatividade, mas sim um estudo de forma, de materiais, de valores (tonalidades), de observação, etc. O curso de Bargue se propõe a desenvolver uma habilidade técnica nos estudantes e não em desenvolver uma leitura pessoal da realidade.

Nesse sentido, acredito que a cópia de Bargue se diferencia de outros estudos de *grandes mestres*, pois ao desenvolver essas habilidades técnicas e entender o processo para a elaboração do desenho, o estudante poderia facilmente observar as obras de outros artistas e utiliza-las como estudo específico para um tema, como por exemplo o estudo que Paul Rubens fez da obra *A batalha de Anghiari* de Leonardo da Vinci em 1603. Rubens por sua vez foi um grande artista, considerado como um grande mestre da figura humana e mesmo assim fez um estudo aprofundado de outro grande artista. A *cópia dos grandes mestres* é uma disciplina importante na trajetória do artista, pois ela possibilita que o artista perceba como outros grandes artistas conseguiram as soluções para problemas que eles cotidianamente enfrentam.

Além disso, a metodologia de ensino de Bargue introduz o estudante nas técnicas de observação e percepção. Em especial a metodologia de Bargue muitas vezes é utilizada como uma versão mais simplificada da técnica de Sight-size, que seria justamente a colocação do objeto tridimensional ao lado do cavalete (o cavalete deve ficar reto e ser colocado exatamente ao lado do objeto) permitido assim que o artista tenha uma visão igual do desenho e do objeto

ao se distanciar o desenho ficaria com o exato tamanho do objeto e a correção seria feita com mais facilidade.



Figura 7- Rubens, *A batalha de Anghiari (cópia de Leonardo da Vinci)*, 1603.

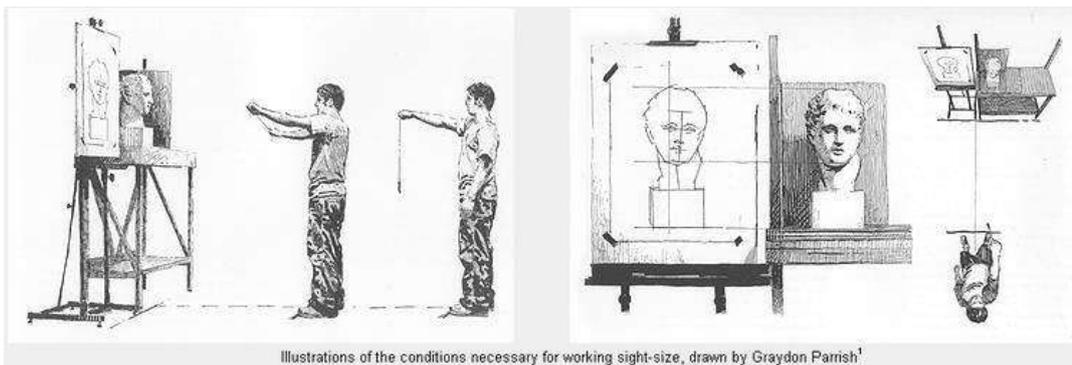


Figura 8- Sight Size.⁹

Entretanto ainda há muitas divergências com relação a técnica de observação utilizada nas academias clássicas. Artistas como Hans- Peter Szameit acreditam que essa metodologia não era utilizada nas academias clássicas até o início do século XX, através de fotos e pinturas que indicam que o trabalho nas academias era feito de forma diferente, portanto, em vez de utilizar o *sight-size*, a técnica de observação mais utilizada seria a de *medição comparativa*,

⁹ Disponível em: <<https://www.swedishacademyofrealistart.se/comparative-method>>. Acesso em: 17 de set. 2018.

através de “comparações” entre o desenho e o modelo vivo, não necessitando de uma condição organizacional entre o cavalete e o objeto para ser realizado. Podemos ver isso através de pinturas e fotografias dos ateliês mais antigos.

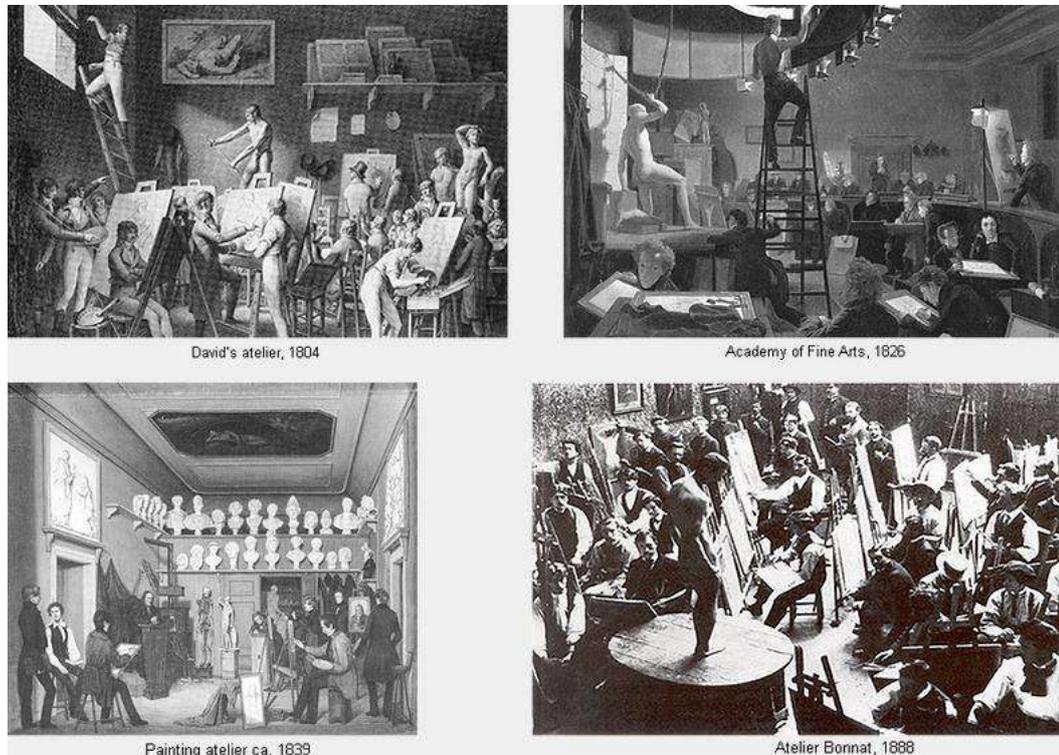


Figura 9- Academias clássicas de arte.¹⁰

Além dessas duas técnicas de observação existe ainda uma terceira, muito utilizada por artistas como Leonardo da Vinci (1452 – 1519), que utilizava outro método de observação chamado *Método Relacional*, no qual é caracterizado pela elaboração quase que matemática do desenho em que é criado pontos de referência entre o desenho e o objeto e conseqüentemente a elaboração de relações geométricas para o desenvolvimento do desenho. Devemos ter em mente que de qualquer forma podemos perceber que são técnicas muito populares entre as academias clássicas e de certo modo uma técnica não exclui a aplicação e nem o ensinamento de outra, são ferramentas a serem exploradas pelo estudante que deve optar pela técnica que ele mais se sente confortável em usar.

Ao encerrar o estudo de Bargue, o estudante inicia seu estudo de *desenho de esculturas*. Essa disciplina tem diversas semelhanças com as atividades propostas por Bargue pelo fato de muitas das litogravuras de Bargue serem de esculturas clássicas. A grande diferença e desafio

¹⁰ Disponível em: <<https://www.swedishacademyofrealistart.se/comparative-method>>. Acesso em: 17 de set. 2018.

desse estudo é pelo fato de que o desenho passaria a ser de um objeto tridimensional (escultura) para o bidimensional (papel), deixando de ser um estudo do bidimensional (litogravura) para o bidimensional (papel).

O estudo das esculturas (geralmente de gesso) propõe diversas vantagens para os estudantes. Primeiramente a escultura é um objeto inanimado, o que facilita a observação e reprodução por parte do estudante, tendo mais facilidade em desenhá-lo do que em comparação a um modelo vivo, que por mais imóvel que tente ficar, sempre fará pequenos movimentos para relaxar seus músculos para dar mais conforto a sua pose. Em segundo lugar as esculturas são monocromáticas (normalmente da cor branca) o que permite maior facilidade para ver os *valores* que as sombras vão criar ao se distribuir sobre a peça. Por ser monocromática o estudante terá mais facilidades em observar as variações dos *valores* do que em relação a uma natureza morta, que diversas vezes pode ser um objeto colorido.

É necessário que o artista não se preocupe com os detalhes ou com as cores nos seus estudos iniciais, como se quisesse copiar o objeto nos mínimos detalhes, mas que tenha uma visão geral do processo do desenho, buscando a simplificação visual para seu trabalho, pois, “o mundo visível contém infinitas informações, mas quando desenhamos usamos ferramentas finitas” (ARISTIDES, 2011, p.130)¹¹, e portanto, o desenho é sempre uma representação da realidade, uma visão pessoal do artista que por sua vez busca desenvolver em sua linguagem a interpretação da sua cosmovisão.

O estudo da cor, em si, só seria abordado posteriormente para a pintura e ele seria feito no final do curso intensivo de desenho, quando o desenho do estudante já estaria solidificado, e mesmo assim essa introdução à cor só viria depois de vários exercícios de pintura monocromáticas. O estudante de desenho estaria mais preocupado com os *valores* do que a formação da cor necessariamente, nesse sentido o estudo de *natureza morta* se tornaria um excelente estudo, pois assim como o *desenho de escultura*, a *natureza morta* normalmente seria um objeto inanimado que não faria movimentos, a menos que fosse um objeto orgânico, como uma fruta, por exemplo, que pelo processo de amadurecimento se estragaria e mudaria de forma.

¹¹ Tradução pelo autor: “The visible world contains infinite information, but when we draw we use finite tools” (ARISTIDES, 2011, p.130)

Em seguida (e talvez a parte mais importante da grade curricular das academias de arte clássica do século XIX), o estudante iniciaria seu estudo do *figurativo humano*, através de inúmeras sessões de desenho de modelo vivo, que poderiam ser de desenhos curtos e mais dinâmicos conhecido como *croquis*, que teriam duração de pose que poderiam variar de 30 segundos a 30 minutos, dependendo do objetivo dos professores, e desenhos de poses longas que poderiam ter duração de mais de 3 horas, que se repetiriam por semanas. Nesse mesmo processo o estudante seria introduzido no estudo específico do rosto humano, visto a complexidade e incrível variação que o retrato normalmente tem, atividade difícil para os iniciantes e que normalmente seriam introduzidas ao longo de um processo extenso de aprendizagem.

Nessa etapa do processo de aprendizagem o estudante já estaria plenamente familiarizado com o processo de elaboração do desenho bidimensional, que seria caracterizado nesse caso por um desenho feito a partir da observação e teria seu processo estrutura pelo *block-in*, ou seja, geometrização do objeto e em seguida a estruturação das massas e o desenvolvimento do *chiaroscuro*, que implicaria na observação do comportamento da luz e sombra sobre o objeto.

O estudo do desenho normalmente não teria fim para o estudante de arte clássica, talvez deixasse de ser prioridade pelo interesse na pintura ou na escultura. De qualquer forma o estudo do desenho é fundamental para essas atividades, não por ser uma ferramenta que só serviria para isso, mesmo que muitas vezes fosse vista assim ao longo da história da arte. Michelangelo por exemplo sempre teve uma preferência pela escultura, entretanto desenvolveu um desenho sólido que repercutiu em sua pintura e se tornou referência para os estudantes dos séculos seguintes.

O desenho proporciona uma visão, de certa forma, mais prática e intuitiva dos *fundamentos* e possibilita uma facilidade a mais para o iniciante se familiarizar com esses conceitos, visto que naturalmente temos a prática de desenhar mesmo na infância, atividade que se torna mais difícil em comparação à escultura, por exemplo.

Portanto a academia clássica de arte proporcionou um ensino de desenho pautado na observação direta da natureza, abordando temas específicos que proporcionavam ao estudante conhecer os *fundamentos* de uma forma sistemática, mesmo que muitas vezes de forma rigorosa. Esses conceitos foram modificados com o passar dos anos, em especial no período

que caracterizamos como modernismo, em que a arte clássica passaria a ser questionada. Apesar de não haver necessariamente uma crítica direta a metodologia de ensino acadêmico, as consequências teóricas e práticas que o modernismo trouxe foi justamente o questionamento e modificação desse ensino.

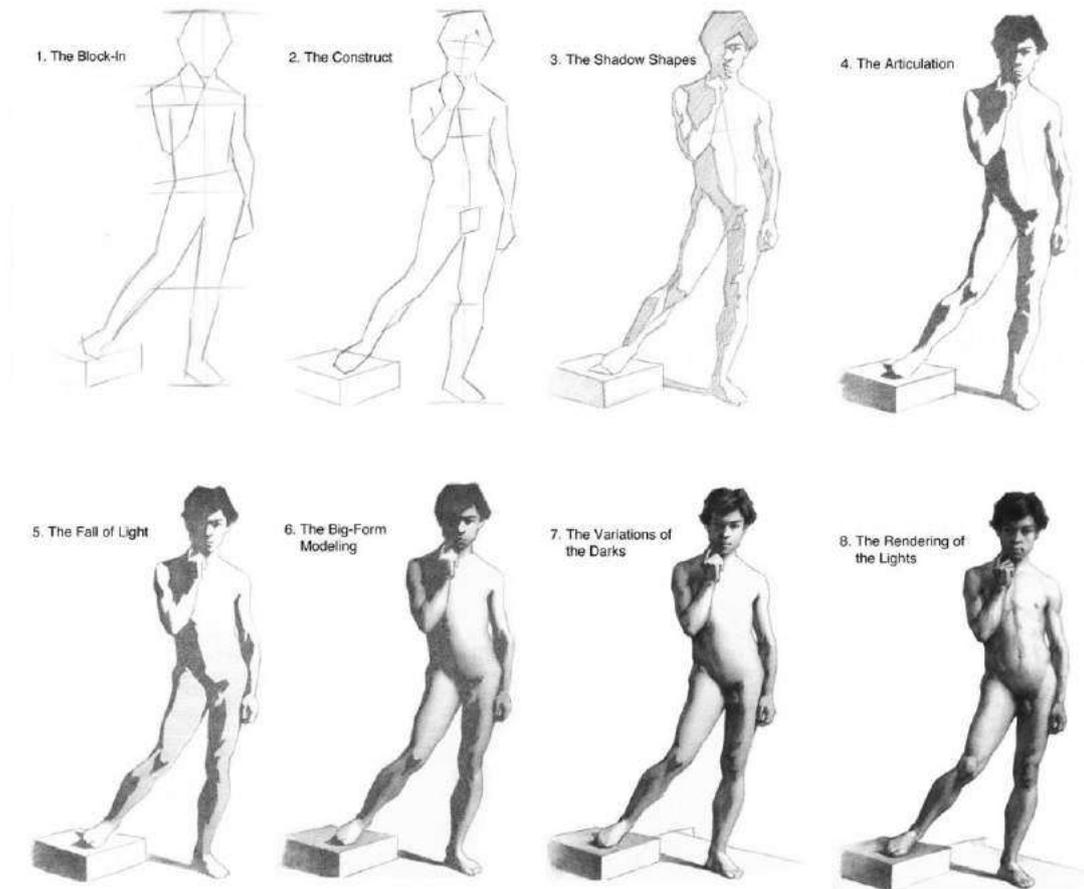


Figura 10- Processo do desenho acadêmico.¹²

¹² Disponível em: <<https://opusartsupplies.com/introtofiguredrawing>>. Acesso em: 17 de set. 2018.

Capítulo 2

Modernidade e Pós-Modernidade

2.1 Movimentos Modernistas

No final do século XIX e início do século XX a Europa passaria por uma das suas maiores mudanças culturais e estéticas. O movimento *Impressionista*, liderado por Claude Monet (1840 – 1926), foi responsável pela ruptura com a Arte Neoclássica em relação ao mercado de arte e como consequência dessa mudança estética, diversos outros grupos vanguardistas surgiram em seguida, não só em Paris, mas por todo território europeu desenvolvendo linguagens que mudariam a percepção tradicional da pintura, escultura, arquitetura, literatura e do desenho.

A história de como o movimento *Impressionista* se organizou e como adquiriu esse nome (através de um deboche jornalístico) decretou a mudança artística que a Europa passaria a ter. Os artistas classificados como *Impressionistas*, de certa forma, pouco se interessavam por uma mudança metodológica na forma de aprender arte, muito pelo contrário, a discussão estética advinda pelo movimento se restringia a esfera final do desenvolvimento artístico, ou seja, da obra de arte em si, e não do processo que levaria até ela.

Édouard Manet (1832 – 1883), por exemplo, foi um artista que apesar de expor e ser um grande propagador do movimento *Impressionista*, ainda *flertava* com a academia tradicional de arte. Seus trabalhos detêm muitas características advindas do estilo acadêmico e frequentemente o artista desenvolvia obras que buscavam fazer o diálogo entre o tradicional e as novas linguagens *modernistas*. Podemos perceber essa influência ao analisarmos obras como *Um bar em Folies-Bergère* (1882), que apesar de ser uma pintura com elementos *modernistas* (como a pincelada forte e não esfumada) ainda matem diversos elementos, que para sua época, a academia valorizava, como o figurativo humano e a perspectiva.

Mas não só Édouard Manet tinha obras que dialogavam com esses dois universos da arte, outros artistas *modernistas* também promoveram esse diálogo. Vincent Van Gogh (1853 – 1890) por exemplo, foi um artista extremamente icônico para o cenário vanguardista Europeu e desenvolveu uma obra com uma assinatura tão própria que a classificação de *Expressionista* não é o suficiente para classificar seu trabalho tão único.

Seus autorretratos e sua pintura paisagista se destacavam em toda sua obra, assim como a pintura de natureza morta. O trabalho de Vincent certamente não foi reconhecido pela academia da sua época como representativa, por causa do seu estilo particular, que eram muitas vezes caracterizados como malfeito e descuidado. Entretanto, tinha uma personalidade exacerbada e uma capacidade de tocar o expectador de forma única.

Algo chama a atenção na trajetória artística de Vincent além da sua trágica história e das suas obras consagradas. Vincent foi um artista que desenvolveu sua habilidade artística pós maioridade, um fato que chama muita atenção quando analisamos a forma como o artista se desenvolveu. Vicente não desenvolveu sua obra de maneira diferente que outros artistas da época (como o Édouard Manet por exemplo), ele se desenvolveu artisticamente seguindo a metodologia acadêmica de ensino, como visto no *Capítulo 1.3*. Temos registros de *cópias de Bague* produzido por Vincent, além disso como a própria obra dele demonstra seu estudo incansável sobre os *fundamentos*¹³. Vincent estudou de maneira consciente todos os *fundamentos* que envolviam o desenho e a pintura, e os reproduziu de forma autodidata, o que de fato caracteriza sua incrível habilidade de aprender e de se desenvolver artisticamente, algo que permitiu, posteriormente, o desenvolvimento de sua linguagem única.

Esse desenvolvimento acadêmico é tão presente em suas obras que ao analisarmos seu vasto legado artístico podemos criar uma trajetória estética perfeita a maneira como ele se desenvolveu academicamente (de forma autodidata) e se *desvirtuou* de forma consciente da estética acadêmica para criar sua própria linguagem. O *estilo Van Gogh* é exatamente a visão arquetípica e pessoal que o próprio artista tinha sobre a realidade, desenvolvida através de muitos estudos e experimentos, além das ferramentas tradicionais de ensino. Vincent teve contato com os mais diversos artistas do cenário modernista europeu, o que facilitou a absorção das novas tendências europeias de arte e seu desenvolvimento artístico pessoal.

¹³ Os conceitos referentes aos *fundamentos* foram abordados no *Capítulo 1.3*, página XX.

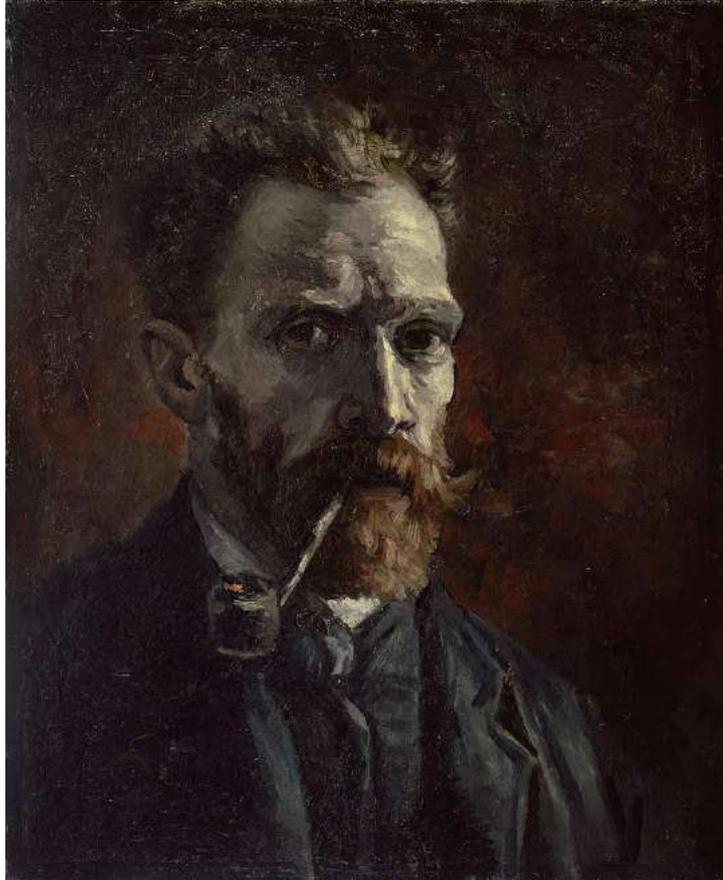


Figura 11- Van Gogh, *Autorretrato com Cachimbo*, 1886.

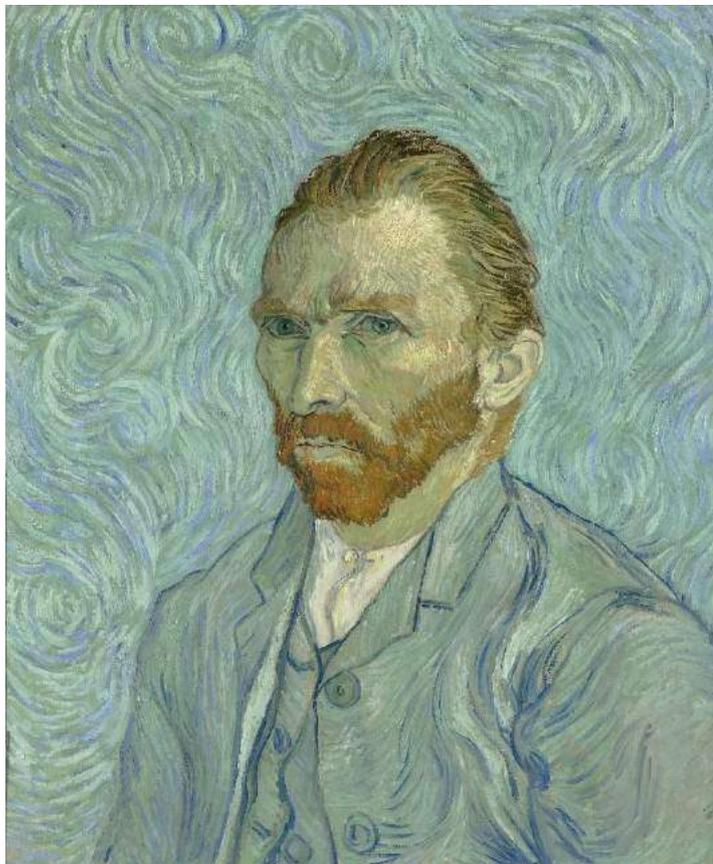


Figura 12- Van Gogh, *Autorretrato*, setembro de 1889

Por um viés distinto, Pablo Picasso (1881 – 1973) foi outro artista que teve um ensino acadêmico em sua formação, apesar de ser reconhecido como um dos principais artistas do movimento *cubista*, tendência essa que se distanciou quase que por completo do pensamento acadêmico da arte. Podemos analisar suas obras iniciais sua formação acadêmica e diversos exercícios de *anatomia*, *retrato*, *natureza-morta* e até mesmo cópias das *litogravuras de Bague*. Todo esse estudo dos *fundamentos* colaborou não só para sua pintura de uma maneira mais técnica, como também para o desenvolvimento de sua criatividade e expressão, que foi alimentada com os anos, até o ponto em que ele passou a transformar sua produção artística para a linha de pensamento cubista

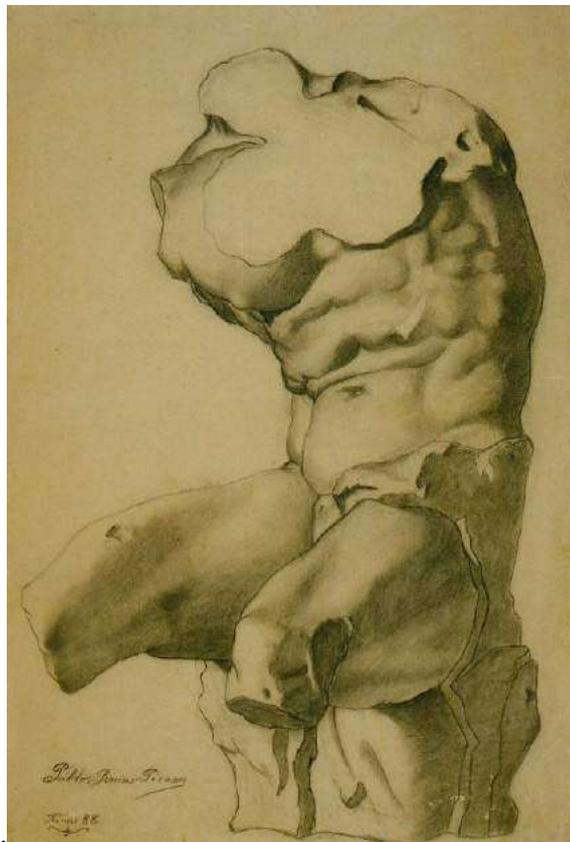


Figura 13- Pablo Picasso, Cópia de Charles Bague, 1892.

Diversos outros movimentos modernistas e vanguardistas começaram a surgir no início do século XX e que se distanciariam ainda mais da Arte Clássica e até mesmo de alguns outros movimentos artísticos, como por exemplo o movimento *Futurista*. A Europa do início do século XX vivia em uma crise social, diversos países estavam em uma jornada armamentista e o continente seria palco de um dos maiores massacres mundiais, a Primeira Guerra Mundial. O impacto da Primeira Guerra foi devastador para a juventude daquela época, que se via desabrigada e perdida pelo caos da vida e sem perspectiva para o futuro que não fosse a

perdição. Consequentemente a Arte passaria a refletir a cosmovisão dessa época, a Arte europeia passaria a ser um reflexo do pensamento político e social que era vivido. O *Novecento Italiano* por exemplo, passaria a exaltar uma Itália fascista e uma estética mais pura, exaltando também o nacionalismo exacerbado, como afirma Dempsey (2010):

Sarfatti apresentou o novo estilo como algo essencialmente “italiano” e o estilo que melhor representava a nova Itália do regime fascista. Seu relacionamento com Mussolini e sua reputação de “ditadora das artes visuais” permitiram-lhe atrair outros importantes artistas de várias tendências para o movimento, tais como Carlo Carrà (1881-1996), anteriormente figura destacada do futurismo e da pintura metafísica, Massimo Marini (1901-80), Arturo Martini (1889-1947) e Arturo Tosi (1871-1956). (DEMPSEY, 2010, p. 147)

Diversos movimentos de cunho político surgiram na Europa, cada um deles se destacava pelo seu discurso e pelo momento histórico ao qual pertencia. Porém não surgiram só movimentos de cunho político, Movimentos como o *Surrealismo* buscava a exploração do inconsciente, a representação que surgia do mundo dos sonhos e que era externalizado nas obras de Arte. Apesar disso, esses movimentos não iam em confronto objetivamente com a metodologia de aprendizado vigente na arte, como visto anteriormente, diversos artistas foram ensinados e utilizavam dos ensinamentos acadêmicos em suas obras, entretanto, outros movimentos artísticos passariam a questionar todo o *establishment* artístico.

Os artistas *futuristas*, por exemplo, eram contrários a um dos maiores valores da academia clássica: seu legado, sua história e os grandes mestres do passado. Para os *futuristas* era preciso que se esquecesse esses valores para progredir, avançar e evoluir. Naturalmente ao pautar sua arte na destruição dos valores do passado, o artista *futurista* devia se opor ao ensino da arte que se nutria do passado, não foi um dos pontos estabelecidos pelo movimento, mas estava implícito em seus ideais, como visto no *Manifesto Futurista*, escrito em 1909 por Marinetti.

Marinetti afirmava em seu manifesto, no oitavo tópico, que os artistas não deveriam olhar para trás, ou seja, o passado artístico, visto que os desejos desses artistas eram “atravessar as portas misteriosas do Impossível”, portanto ele afirma que o “Tempo e Espaço morreram ontem. Nós já vivemos no absoluto, porque nós criamos a velocidade, eterna, onipresente.” (MARINETTI, 1909), mostrando sua obsessão e amor pela tecnologia e ideal de futuro modernizado. Já no décimo tópico Marinetti afirmar os ideais destruidores do seu movimento

ao dizer que os artistas *futuristas* iriam destruir “os museus, bibliotecas, academias de todo tipo” e ainda lutaria “contra o moralismo, feminismo, toda cobardice oportunista ou utilitária” (MARINETTI, 1909), mostrando assim o seu repúdio a toda manifestação clássica da arte, que tinham valores opostos aos dos futuristas.

Provavelmente o *Dadaísmo* foi o movimento artístico que dividiu por completo as novas gerações de artistas da arte tradicional. “O Dadá foi um fenômeno internacional e multidisciplinar, e significou tanto um estado mental ou modo de vida, quanto um movimento” (DEMPSEY, 2010, p.115), e por se tratar de uma tendência que dialogava com diversas áreas das Artes Visuais, seu conceito de arte passou a ser a fonte principal que motivava os artistas.

Abertamente o conceito principal do *dadaísmo* era caos, o nada, a indignação contra o *establishment*, muitas vezes o ridículo, o sarcasmo, e quase sempre a anarquia. Podemos ver isso ao analisar o manifesto Dadaísta, onde o próprio termo *Dadá* não tem um significado específico, visto que o *dadá* “em francês quer dizer "cavalo de pau". Em alemão: "Não me chateies, faz favor, adeus, até à próxima!" Em romeno: "Certamente, claro, tem toda a razão, assim é.” (BALL, 1916). Explicitamente o conceito principal do dadaísmo era justamente isso, *O conceito* da obra seria a própria Arte, a obra passaria a ser aquilo que o artista dissesse que era, assim como foi a *Fonte* de Marcel Duchamp (1887 – 1968) por exemplo. “Afirmção de que ela (a Arte) poderia ser feita a partir de qualquer coisa e o questionamento dos usos e costumes societários e artísticos modificaram irrevogavelmente a trajetória da arte.” (DEMPSEY, 2010, p. 119).

A Arte teria seus valores e estética modificados, e conseqüentemente, esses pensamentos influenciaram diretamente o ensino da arte. Seria impossível para o mundo moderno continuar a ensinar apenas um tipo de arte (a Arte Clássica e sua metodologia tradicional) se a Arte feita pelos intelectuais, grupos artísticos e professores das instituições formais (como universidades e ateliês) tinha se modificado radicalmente.

2.2 A Pós-Modernidade e suas Influências

Como visto anteriormente, os movimentos modernistas e vanguardistas não tinham como objetivo inicial a ruptura metodológica do ensino da Arte, pelo contrário, essa metodologia de ensino foi muito presente no desenvolvimento artístico de diversos artistas,

como Manet, Van Gogh e Picasso por exemplo. A consequência natural da ruptura vanguardista com o classicismo foi a separação total dessa linha de pensamento, não só com a obra final ou com o mercado da Arte, mas também com relação a hegemonia acadêmica no ensino.

As instituições formais de ensino começaram a receber diversas influências, como por exemplo, os estudantes que passariam a buscar um ensino diferenciado do ensino acadêmico como ainda dos professores e artistas que passariam a ser influenciados pelo pensamento que ressignificou o academicismo artístico. Além disso todo o pensamento intelectual europeu seria influenciado pelo *Pós-Modernismo* e como consequência o campo das artes seria também influenciado por ele.

Além dessas influências intelectuais a Arte passaria por uma mudança causada pela tecnologia advinda da fotografia. Com o desenvolvimento da fotografia a arte realista passaria por mudanças em seu conceito, os artistas passariam a questionar a necessidade da representação do realismo em seus desenhos visto que a câmera fotográfica teria inicialmente essa função. “O surgimento da fotografia também contribui para uma reflexão sobre o modo de pensar a arte enquanto pura cópia do real. Com a fotografia substituindo a representação do visível na pintura, cabe aos artistas repensarem os propósitos a arte.” (RODRIGUES, 2011, p. 18).

O uso de tecnologias não era algo inusitado no mundo das artes, descobertas recentes apontam para o uso da câmera obscura por parte de alguns artistas, como por exemplo, Jan Van Eyck (ca. 1390 – 1441), o que teria facilitado a reprodução da figura humana e do realismo. Entretanto a câmera fotográfica causou grande impacto na representação dos artistas, que a partir de então teriam que pensar em outras formas de representação que não fosse a reprodução fiel da realidade. Graças a isso, linhas de pensamentos como o abstracionismo e o conceitualismo ganharam cada vez mais espaço, somadas as novas tendências intelectuais da época.

Por causa dessas influências, o campo de ensino das Artes seria modificado intelectualmente por diversos autores, como por exemplo John Dewey (1859-1952) que afirmou: “A experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” (DEWEY, 2010). Para Dewey, é necessário que haja uma qualidade estética para que a experiência seja significativa quando se refere ao ensino das Artes Visuais. Essa qualidade estética por sua vez está relacionada com a experiência de criar algo e ela é

percebida pelos sentidos de quem se envolve com o fazer artístico. Dessa forma, desenvolvendo um processo de fruição apreciativo que tem a capacidade de causar a reflexão e a contextualização do indivíduo, ou seja, na experiência artístico-estética há uma relação fruída entre o fazer artístico e o processo de percepção do mundo.

Na contemporaneidade o fazer artístico está mais do que nunca ligado a experiência dos indivíduos, se relacionando também com suas origens e anseios, proporcionando uma reflexão direta entre o artista e o espectador, que muitas vezes deve se relacionar de forma direta e ativa com a obra de arte. Nesse sentido a arte conceitual se posiciona muitas vezes pela experimentação do fazer artístico e nas relações interpessoais que elas causam, não havendo limites para o desenvolvimento artístico e da obra de arte como um todo, que por sua vez sofre constantes ressignificações no mundo contemporâneo.

Como visto no capítulo anterior, a metodológica academicista do Desenho se pautava na sistematização dos *fundamentos* e no desenvolvimento do Desenho de observação para a compreensão da realidade e do fazer artístico. Na Pós-Modernidade esses conceitos são subvertidos e o ensino do Desenho passou a ser pautado na experimentação e na poética pessoa e de cada artista, não havendo assim um padrão a ser seguido. O padrão por si só seria questionado e o Desenho deveria se modificar metodologicamente, plasticamente e conceitualmente ao mundo subvertido em que ele estava inserido. Estudar os *fundamentos* não seria uma atribuição necessária para o fazer artístico, ele não seria necessariamente proibido, mas a prática por si só é questionada. O Desenho por sua vez sofre uma grande modificação, muitas vezes ele é utilizado em conjunto com outras mídias e ferramentas que buscam, em suma, a expressão poética do artista, como afirma Silva (2010):

As novas experiências requerem novas condições de aprendizagem. Na arte contemporânea, a experiência estética, a *performance*, a instalação e o vídeo emergem em confronto directo com práticas artísticas convencionais. A arte contemporânea proporciona uma experiência individual vivida mental e fisicamente, deslocando-se, por isso, de outras formas de comunicação. Trata-se de um campo simbólico alternativo ao da imagem bidimensional que abunda nos *massmedia*. Não obstante os progressos tecnológicos, apuramos que, em muitas vezes, continuamos a praticar métodos de ensino ultrapassados (Hickman, 2005). (SILVA, 2010, p.48)

Na segunda metade do século XX as primeiras manifestações conceituais começaram a surgir de forma mais intensificada. Influenciadas pelos pensadores pós-modernos e movimentos como o dadaísta, os artistas conceituais se destacaram pela experimentação e por suas obras

que acima de tudo colocavam o conceito, a ideia, a imaginação como ponto referencial para suas obras. O *conceitualismo* tornou-se sinônimo de *contemporaneidade*, criando uma classificação nas artes visuais, mesclando-se com novas tendências e desenvolvendo experimentações que deram a essa linguagem uma dinâmica e expressão diferenciada das manifestações artísticas anteriores, “pode-se dizer que Desenho não é mais visto como uma simples relação bidimensional entre lápis e papel, mas sim algo de natureza mental, que pode percorrer o espaço até mesmo tridimensionalmente, rompendo os limites da representação pura.” (RODRIGUES, 2011, p.30)

O Desenho na pós-modernidade por sua vez pode se utilizar de diversas técnicas, como a *frotagem*, a *colagem*, ela pode também ser feita através de um processo performático, “o desenho pode assumir várias formas, assim como pode adotar vários suportes. (RODRIGUES, 2011, p.30)”. O Desenho pode ainda ser modificado e manipulado por técnicas digitais ou ainda por cima pode não haver um desenho da forma tradicional de pensar, ele pode ser feito através de uma *instalação* ou poderia ser ressignificado e partiria para uma abstração ou uma conceitualização da obra, não dependendo do material físico. Ou seja, o Desenho e a sua metodologia de ensino seriam adaptados aos objetivos do artista, muito mais focado no conceito poético do que na representação de sua obra.



Figura 14: Yves Klein, *Antropologia do período azul*, 1960 ¹⁴

¹⁴ Artistas como Yves Klein (1928 – 1962) passariam a desenvolver performances relacionadas como o desenho, como por exemplo essa da imagem, em que o artista utiliza modelos como pinceis e “pinta” sua obra com elas em um ato performático.



Figura 15: Do Ho Suh, *Rubbing/Loving Project: Metal Jacket*, 2014¹⁵

¹⁵ “A técnica conhecida como frotagem, do verbo francês *frotter*, que significa "esfregar", é um método de desenho automático desenvolvido pelo artista Max Ernst. Ele envolve renderizar uma imagem colocando uma folha de papel sobre um objeto ou superfície dimensional e esfregando-a com um agente de marcação, como grafite ou lápis de cera. Esse procedimento relativamente simples - que combina elementos de desenho, gravura e escultura - gera composições sofisticadas e inesperadas que capturam tanto as propriedades indexicais quanto as mais elusivas dos objetos. O poeta e pintor francês Henri Michaux cunhou o termo aparições para suas frotagens: imagens que são ditadas pelo acaso tanto quanto por escolha e que emergem na superfície do papel. Uma técnica favorecida entre os desenhistas surrealistas, a frottage continuou a ser explorada ao longo do século XX e continua sendo uma prática experimental nos estúdios de hoje.”. Disponível em: <<https://hammer.ucla.edu/exhibitions/2015/apparitions-frottages-and-rubbings-from-1860-to-now/>>. Acesso em 11 de set. de 2018

Capítulo 3

O Desenho no Século XXI

3.1.1 Arte Digital

O mundo contemporâneo mostrou-se complexo e mutável em muitos aspectos, criando paradigmas e questionando outros. Entretanto podemos perceber que o ato de desenhar e o fazer artístico sempre estiveram presentes no desenvolvimento da humanidade e ainda se mantem presente na sociedade. Analisando a História da Arte como um todo, podemos perceber que ela não é constituída em linha reta, com movimentos que começam, e dão início a outros, pois, essa teia cultural se mantem orgânica e se desenvolve de forma complexa com o passar dos séculos.

Dessa forma não devemos imaginar que o desenvolvimento artístico como um todo passaria a seguir uma linha de pensamento, enquanto outras linhas de pensamento seriam por sua vez descartadas e excluídas da sociedade. Ao invés disso é preciso perceber que diversas linhas de pensamento artístico são constituídas ao mesmo tempo. Como foi visto no capítulo anterior, a Arte Conceitual e outras manifestações artísticas que foram influenciadas por ela e pelo Pós-Modernismo se tornaram sinônimos de Arte Contemporânea. Entretanto, devemos perceber que a Arte Contemporânea em si é feita da Arte que é feita hoje, na atualidade, não se restringindo a uma linha de pensamento específico.

Podemos perceber que além da Arte Conceitual e suas variações, existem outros tipos de manifestações artísticas que se destacam e tornam-se tão fortes que desenvolvem uma linguagem metodológica específica. A contemporaneidade é marcada também por movimentos que reforçam o figurativo humano e a representação realista, assim como muitas vezes a Arte Conceitual se propõe a questionar e fazer um tipo de arte singular.

Acredito que, atualmente, existem três tipos de metodologias referentes ao ensino do Desenho que se destacam no meio formal de ensino como referências para os artistas contemporâneos. Além da Arte Conceitual, que é muito presente nas universidades, bienais e

nas galerias *contemporâneas*, existem também a *Arte Digital* (que será discutida nesse capítulo) e a *Arte Acadêmica*, que se volta a metodologia clássica¹⁶.

No final do século XX a revolução tecnológica seria um marco na civilização humana, trazendo mudanças e modificando a forma como vivemos e aprendemos. Naturalmente a arte seria influenciada pela tecnologia, em especial pelo computador e as novas ferramentas que seriam utilizadas para a realização do Desenho, como a mesa digital e os programas de edição como o Photoshop. Essas ferramentas tecnológicas, por sua vez, estão atualmente interligadas com as novas tendências artísticas que atuam diretamente com a produção de filmes, jogos, ilustração e outras mídias populares.

O termo *Arte Digital* que eu abordo aqui vai além da arte que é feita em mesas digitais e com programas de manipulação visual. Ela representa toda a arte que é feita no mundo globalizado contemporâneo e que se volta para as novas mídias além das galerias e dos espaços tradicionais de Arte. Podemos destacar nesse meio a *Ilustração*, o *Concept Art*, o *caracter* o *Design*, a *animação 2D e 3D*, *Modelagem Digital e Tradicional* (voltada para o mercado de entretenimento), *Revista Quadrinho*, etc.

Essa é uma área relativamente nova a ser explorada, entretanto é muito relevante no meio artístico e se destaca não só pela sua variedade, mas pela sua organização metodológica em grupos de artistas que se organizam informalmente (tanto presencialmente quanto pelas redes sociais) ou formalmente em espaços e instituições que se propõem a fazer esse tipo de ensino específico.

3.1.2 Metodologia e Variação do Ensino

Quando analisamos anteriormente a *metodologia conceitual de ensino*, percebemos o seu rompimento com a *metodologia clássica* e dessa forma trazendo para dentro dela uma abordagem diferenciada, com objetivos e fundamentação teórica que diversas vezes abandonam por completo o conceito acadêmico e se distanciam da representação realistas e do figurativo humano. Atualmente, a indústria de entretenimento cresceu e tornou-se uma das indústrias que mais movimentam investimentos pelo mundo. Gigantes do ramo de filmes, *games*, quadrinhos e

¹⁶ Esse tema será abordado no Capítulo 3.2

outros setores, passaram a buscar cada vez mais artistas que produzissem obras de Arte para os mais diversos produtos.

Apesar do setor ser extremamente diversificado, é possível perceber que esses dois pontos são muito presentes nas obras que são produzidas, mesmo em obras com um viés mais *cartoonizado*¹⁷ diversos elementos realistas estão presentes, como a perspectiva, o figurativo humano (que mesmo estilizado continua sendo uma representação de um ser humanoide de braços e pernas), *luz e sombra* (que simula aspectos da realidade) e outros elementos que estão muito presentes neste estilo de representação visual.



Figura 16- Hal Ambro, *Fada Madrinha*, 1950.

É possível notar que esses elementos por sua vez são semelhantes aos *fundamentos* que são explorados pela metodologia clássica. Isso ocorre, pois, como dito anteriormente, os *fundamentos* são “leis universais que estão presentes em todos os elementos visuais”, que vão desde a pintura clássica de Rembrandt até os longas-metragens animados. Esses elementos estão presentes não só por serem leis universais, mas também porque vários artistas

¹⁷ Um tipo de desenho que se utiliza de arquétipos para transformar a representação da realidade em algo estilizado.

contemporâneos que atuam no mercado de entretenimento também tiveram uma formação clássica, como por exemplo Glenn Vilppu, Nathan Fowkes, Craig Mullins entre outros.

Andrews Loomis (1892 – 1959) por exemplo, foi um artista norte-americano muito popular na década de 1940 com suas pinturas e desenhos que representavam o figurativo humano. Ele também ficou muito conhecido na representação que fazia de seus modelos, em que foram feitos de aspecto *pin-up* e acaba sendo associado como algo mais *vintage*. Loomis foi muito relevante para o ensino de Arte por desenvolver uma metodologia clara e de fácil compreensão em seus livros. No livro *Drawing The Head And Hands* (2011) o autor aborda de forma simples e divertida o seu processo de criação da cabeça humana (homens, mulheres, crianças e bebês) e as mãos, tornando-se muito popular entre os artistas da época entre artistas de outras gerações, como Stan Prokopenko(1986-)¹⁸.

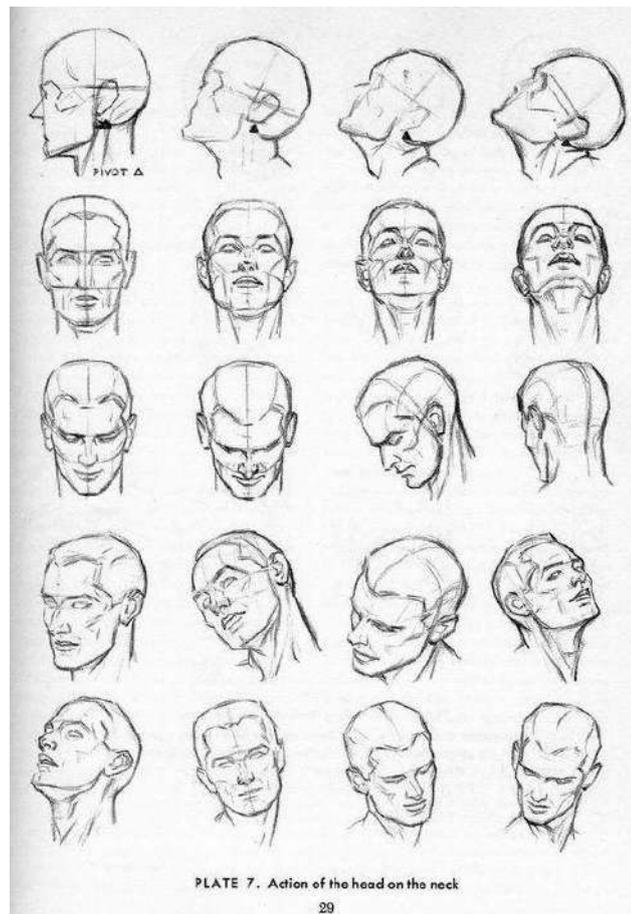


Figura 17- Andrews Lommis, *sem título*, 1956.

¹⁸ Stan Prokopenko é um artista ucraniano, naturalizado americano e formado em *Watts Atelier of the Arts*. Ele atua como artista e professor de desenho e pintura e ficou muito popular também por produzir uma série de vídeos gratuitos no Youtube sobre o *método Loomis* de desenhar.

Frank Reilly¹⁹ (1906 – 1967) também desenvolveu um método de desenho da cabeça humana que continua sendo muito utilizada pelos artistas contemporâneos, se diferenciando um pouco do método de Andrews Loomis, porém mantendo um esquema semelhante que cria a figura tridimensional a partir de relações imaginárias, não necessariamente pela observação, a observação nesse caso seria utilizada para aplicar as várias nuances do rosto humano. Artistas como Nathan Fowkes²⁰ utilizam essas metodologias e aplicam em suas obras, tanto as de cunho pessoal, como as que são utilizadas no mercado de entretenimento, como ele afirma em seu livro *How to Draw Portraits in Charcoal* (2016), quando diz: “meu trabalho pessoal e profissional beneficiou-se enormemente dos conceitos que foram passados para mim, os quais vou apresentar para você da melhor maneira possível nas páginas seguintes” (FOWKES, 2016, p.37), em seguida fazendo uma explicação de como ele interpreta essa metodologia em suas obras.

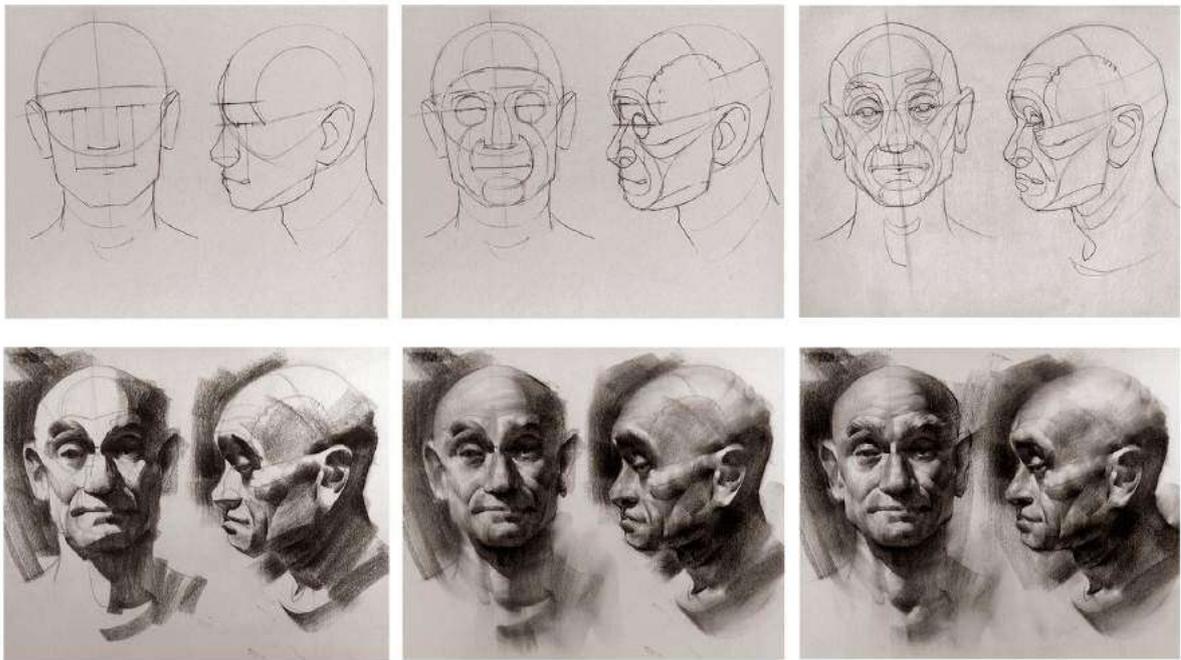


Figura 18- Nathan Fowkes, Reilly Method, 2016.

¹⁹ “Frank J. Reilly foi um respeitado instrutor de arte na Art Students League de Nova York e ensinou ativamente desde 1930 até a década de 1960. Suas influências remontam à Academia Francesa do século 19, tendo estudado com George Bridgman, que estudou com Jean-Léon Gérôme, um dos artistas mais proeminentes da Academia Francesa.” (FOWKES, 2016, p.37).

²⁰ Nathan Fowkes é um artista americano, *concept*, que trabalha em diversas empresas de entretenimento, como Disney, DreamWorks, Blue Sky. Atua também como professor de desenho e pintura em *The Los Angeles Academy of Figurative Art, Schoolism e Art Center College of Design*.

Mais recentemente artistas como Scott Robertson passaram a desenvolver livros como *How to Draw* (2013), desenvolvendo uma metodologia sistemática para o ensino do desenho, focando nas tendências atuais exigida para os artistas. O livro do Scott Robertson aborda uma metodologia diferente da clássica, apesar de tratar dos mesmos fundamentos, onde foca no ensino no desenho tridimensional, com mais intensidade na perspectiva e na criação de figuras através de uma abordagem tridimensional.

Essa é a mesma abordagem vista na *FZD School of Design*, uma das maiores e mais renomadas *Escolas de Arte* focada no mercado de entretenimento do mundo. Situada em Singapura e tendo como fundador o renomado artista Feng Zhu, a FZD propõe um ensino integral de curta duração (1 ano) que foca nos *fundamentos* e no desenvolvimento da criatividade em sua grade curricular, através de projetos coletivos e individuais que introduzem o estudante ao mercado de entretenimento, como afirma Celestino (2015) ao analisar o curso de Desenho da FZD:

O curso tem como foco o mercado de design para entretenimento, para tal garante que os professores serão especialistas em suas áreas de atuação, incluindo o próprio Feng Zhu. Eles frisam grande foco nos fundamentos artísticos, com uma abordagem de desenho voltada para técnicas de design e projetos semelhantes aos encontrados no mundo real e não o que eles chamam de trabalhos de "escola de arte tradicional".

A grade curricular está dividida em três termos, cada um com a duração de 15 semanas e com pausas de duas semanas entre eles. Os módulos internos (disciplinas) de cada term foram desenvolvidos para conversar uns com os outros e responderem a questões específicas da indústria de entretenimento. (CELESTINO, 2015)

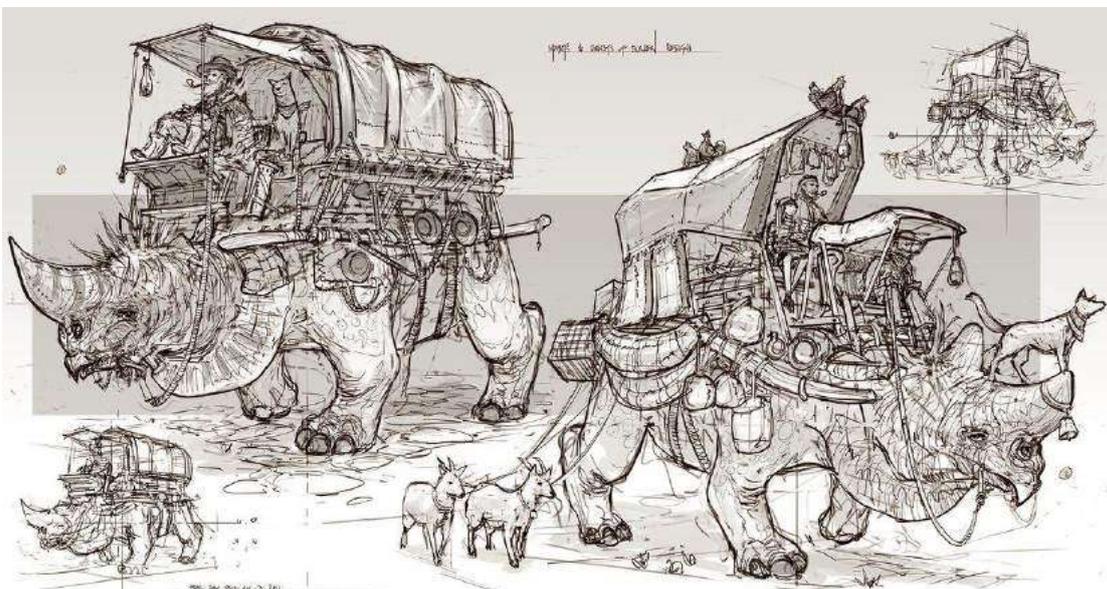


Figura 19- Feng Zhu, *sem título*, 2016.

Feng Zhu aponta que a aprendizagem do Desenho deve ser pautada na observação da realidade²¹ com o objetivo de desenvolver uma vasta biblioteca visual, ou seja, para o artista, é necessário que o estudante tenha uma sólida base de *Desenhos de Observação* dos mais variados temas. O artista sugere uma lista de temas que devem ser abordados, tais como o desenho de pedras, árvores, casas simples, insetos, aves, animais com pouco pelo e vários outros temas até chegar no figurativo humano. O objetivo principal dessa sistematização é, como já foi dito, desenvolver uma vasta biblioteca visual, que dará ao futuro artista a capacidade de desenvolver desenhos de imaginação de forma sólida e com mais facilidade.

Acredito que as metodologias de ensino do Desenho na *Arte Digital* matem os mesmos fundamentos que os cursos clássicos de Arte, com poucas diferenças no foco e na aplicação de cada *fundamento*. Enquanto a metodologia clássica foca no Desenho de observação, com o foco no comportamento da luz sobre o objeto, a metodologia da *Arte Digital* tende a focar mais os seus estudos na observação, principalmente na elaboração do *Desenho Tridimensional* em perspectiva. Apesar de ambos os *fundamentos* se manterem e serem estudados de forma sistemática, a diferença é o foco que cada metodologia dará.

Dessa forma, vejo que há uma separação do ensino de Arte tradicional (oferecido pelas universidades e com foco em pesquisas) para o ensino de *Arte Digital*; muitos dos estudantes e professores passam a não recomendar os cursos tradicionais de Arte pelo fato de que eles normalmente não estão inseridos diretamente no mercado de entretenimento.

Existem outras escolas de Desenho que seguem essa linha de pensamento, onde podemos destacar *The Los Angeles Academy of Figurative Art, Schoolism, Art Center College of Design, Brainstorm School* e outras escolas internacionais. Nacionalmente existem escolas como *ICS, Revolution Escola de Artes Digitais, SAGA* e outras instituições que também focam nesse ensino específico com artistas que trabalham na área e focam no mercado de entretenimento. Essas instituições geralmente não fazem parte do sistema universitário e muitas vezes não conferem certificados que possam ser utilizados para o desenvolvimento acadêmico (como uma pós-graduação por exemplo); entretanto, o número de escolas desse tipo aumentou e a procura dos estudantes por elas aumentou também.

²¹ Esse assunto foi abordado com mais profundidade pelo próprio artista em seu canal no youtube, FZDSCHOOL. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WLqWX7onVmU>>. Acesso em 17 de set. 2018.

3.2 As Novas Academias Clássicas

No século XXI o *Ensino do Desenho* se mostrou muito diversificado, não só nas universidades, mas também em ateliês e em outras *Escolas de Arte* pelo mundo. A quebra da hegemonia do academicismo deu espaço para a elaboração de outras metodologias de ensino que de alguma forma entram em contraste com a metodologia clássica.

Como foi visto nesse capítulo, o ensino do desenho no século XXI não se restringe a um tipo de ensino específico, atualmente é visto que existem diversas metodologias que estão surgindo com propostas e objetivos específicos. Da mesma forma, o ensino de Arte de maneira mais clássica ainda se mantém e tem ganhado mais espaço internacionalmente como uma metodologia específica de ensino.

Ao analisarmos a História da Arte e suas manifestações artísticas, devemos sempre ter em mente que a arte se mostra de forma contínua e dificilmente um movimento ou uma linha de pensamento se encerra com o surgimento de outra. Várias linhas de pensamento e estilos surgem constantemente e se mantêm ao lado de outras. A Arte e a metodologia clássica não foram apagadas, muito menos se tornaram algo do passado, pelo contrário, a metodologia clássica sempre se manteve constante e continua existindo no ensino formal, ainda que, talvez tenha “saído de moda” em alguns momentos, entretanto, atualmente tem ganhado cada vez mais força e tem se diversificado pelo mundo.

No final do século XX várias academias de Arte Clássica começaram a se formar na Europa e nos Estados Unidos. Esses espaços se declaravam abertamente como espaços que utilizavam a metodologia de ensino vista na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* do século XIX e recebiam influências de artistas como Rembrandt, Sargent, Bouguereau e outros mestres da arte, atraindo assim a atenção de jovens interessados nesse tipo de aprendizagem. O Dr. Gregory Hedberg explica em seu artigo publicado em 2004 como foi o seu primeiro contato com essas academias na década de 1970 como curador de pinturas no Instituto de Artes de Minneapolis, tendo assim a oportunidade de visitar esses ateliês e assim observar os estudantes, em sua maioria jovens com menos de 40 anos, “cuidadosamente desenhando moldes de gesso e modelos nus” e ainda descreve a disciplina desses estudantes,

afirmando que “eles pareciam ainda mais reacionários do que os realistas de fotos que estavam na moda na época.” (HEDBERG, 2004)²²

Hedberg (2004) lista diversas academias de arte clássica que surgiram nos Estados Unidos no final do século XX:

Refletindo uma demanda cada vez maior por parte de jovens artistas em aprender técnicas tradicionais, as outras academias recém-formadas (em ordem de fundação) são o Colégio de Belas Artes da Lyme Academy em Connecticut (1976); a Academia de Belas Artes de Nova Orleans (1978); A Academia de Arte de Nova York (1982); Charles H. Cecil Studios, Florença (1983); O Estúdio Bougie em Minneapolis (1988); a Academia de Belas Artes de Seattle (1989); Academia de Arte de Florença (1991); A Escola de Arte Representacional, Chicago (1992); A Academia de Arte de Los Angeles (1994); The Angel Academy of Fine Art in Florence (1997); O Michael John Angel Studios em Toronto (1997); Escola de Belas Artes Bridgeview, em Nova York (2001); Academia de Arte Figurativa de Los Angeles (2002); o Harlem Studio of Art (2002); (HEDBERG, 2004)²³

A arte figurativa e realista passou a ganhar cada vez mais espaço e interesse pelas novas gerações de artistas que surgiram e continuam a surgir. Acredito que isso ocorre primeiramente pois muitas vezes esses estudantes tem o interesse e o gosto por esse tipo de arte, mas dificilmente conseguem ter acesso a essa metodologia, pois na sua educação básica e em muitas universidades o foco artístico tem se mostrado outro, como visto anteriormente. Além disso, com as novas ferramentas de comunicação, como internet e redes sociais, está cada vez mais fácil ter contato com artistas que dialogam com a linha de pensamento de cada pessoa e dessa forma criando grupos de pessoas com ideais em comum.

Instituições como *The Florence Academy of Art*, *Angel Academy of Art*, *Barcelona Academy of art*, *The Swedish Academy of Realist Art* e dezenas de outros espaços se propõem a trazer um ensino rigoroso e sistemático, baseando na mesma metodologia vista na *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris*. Isso ocorre também porque muitos dos

²² Tradução pelo autor. “In the 1970s, as Curator of Paintings at the Minneapolis Institute of Arts, I had occasion to visit this atelier and to observe the students. Carefully drawing plaster casts and nude models, they appeared to be even more reactionary than the photo realists who were in vogue at the time.” (HEDBERG, 2004)

²³ Tradução pelo autor. “Reflecting an ever-growing demand on the part of young artists to learn traditional techniques, the other newly formed academies (in order of their founding) are The Lyme Academy College of Fine Art in Connecticut (1976); the New Orleans Academy of Fine Art (1978); The New York Academy of Art (1982); Charles H. Cecil Studios, Florence (1983); The Bougie Studio in Minneapolis (1988); the Seattle Academy of Fine Art (1989); The Florence Academy of Art (1991); The School of Representational Art, Chicago (1992); The Art Academy of Los Angeles (1994); The Angel Academy of Fine Art in Florence (1997); The Michael John Angel Studios in Toronto (1997); The Bridgeview School of Fine Art in New York City (2001); The Los Angeles Academy of Figurative Art (2002); the Harlem Studio of Art (2002)” (HEDBERG, 2004)

fundadores desses espaços vêm de uma linhagem de artistas que mantiveram esse tipo de ensino vivo em seus ateliês e decidiram que para manter essa tradição era necessário que houvesse uma separação dessas “novas” academias com relações as universidades tradicionais de arte.

Além da formação individual de cada academia, há também a formação de uma organização internacional, não governamental que ganha notoriedade por promover, divulgar e realizar eventos relacionados com a arte clássica. *Art Renewal Center (ARC)* tornou-se a maior instituição que divulga a metodologia clássica pelo mundo, com o objetivo de “promover o retorno de treinamento baseado em habilidades, padrões e excelência nas artes visuais. O rico patrimônio artístico de 2.500 anos de conhecimento acumulado na criação de imagens tradicionais e realistas, abordando temas universais e atemporais” (ARC, 1999)²⁴, realizando fóruns, salões, exposições, bolsas de estudo e outros tipos de auxílios, criando assim, um manifesto a favor da Arte Clássica.

Esse movimento em prol do "renascimento" da Arte Clássica tem se destacado pelo mundo nas últimas décadas de tal modo que as principais academias e ateliês de arte realista do mundo utilizam o selo de aprovação do ARC, criando assim uma rede internacional que promove o mesmo objetivo. Acredito que isso seja algo importante e que deve continuar sendo analisado e estudado, não por promover a arte clássica em si ou por promover um tipo de arte especificamente, mas sim por ser um movimento que faz um apontamento sobre o ensino de arte abertamente como ponto principal de seu manifesto, assim como tem o objetivo de “promover a alfabetização visual nas salas de aula das escolas públicas e privadas e para o público em geral.” (ARC, 1999)²⁵. Ou seja, esse não é somente um movimento artístico, mas sim um movimento artístico/educacional de porte internacional que tem como objetivo “unir o movimento de arte realista a uma comunidade sinérgica de organizações e indivíduos com ideais em comum” (ARC, 1999)²⁶.

²⁴ Tradução pelo autor. “To promote a return of skill-based training, standards and excellence in the visual arts. The rich artistic heritage of 2,500 years of accumulated knowledge in creating traditional, realistic images touching upon universal and timeless themes.” (ARC, 1999).

²⁵ Tradução pelo autor. “- To promote visual literacy in public and private school classrooms and to the public at large.” (ARC, 1999).

²⁶ Tradução pelo autor. “To unite the realist art movement into a synergistic community of like-minded organizations and individuals.” (ARC, 1999).

Considerações Finais

A Arte é, foi e sempre será uma das áreas mais importantes para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e seu ensino nas Artes Plásticas quase sempre começa pelo desenvolvimento do Desenho, que é uma das ferramentas mais básicas, e ainda assim, complexas da Arte. Dessa forma, continuo me impressionando o quanto a educação artística tem evoluído e continua em constante evolução com o passar dos séculos.

Através das análises vistas nessa pesquisa pude perceber que o ensino do Desenho continua em constante mudança. Além disso acredito que as três metodologias (*clássica, conceitual e de arte digital*) que abordo aqui tem se destacado pelas principais instituições de ensino pelo mundo. Vale destacar ainda a importância dessas *três* metodologias, ou seja, a importância dessas variações, o que conseqüentemente leva a um tipo de ensino específico, isso quase sempre não é visível para os novos estudantes que iniciam seus estudos em espaços formais de ensino (universidades, escolas de arte, academias clássicas), o que pode levar a frustrações e expectativas erradas com relação ao propósito do ensino artístico.

Não acredito que distinções sejam ruins ou que atrapalham de alguma forma o desenvolvimento de algum estudante. Devemos reconhecer que variações sempre existiram no meio artístico, sejam elas feitas pelos métodos desenvolvidos pelos *grandes mestres* em seus respectivos ateliês, ou quanto pela quebra metodológica ocorrida pelos movimentos modernistas. Essas variações sempre existiram e fazem parte de um processo natural de reconhecimento e experimentação das metodologias artísticas que vão sendo desenvolvidos.

Naturalmente o propósito de uma instituição de ensino em geral deve ser levar a maior quantidade de conhecimento para um estudante de forma mais eficiente, elevando sempre sua capacidade e abrindo portas para o seu melhor desenvolvimento. Se alguma instituição tem o interesse, por exemplo, de desenvolver metodologias mais eficientes para o ensino do Desenho que seja voltado para os Quadrinhos (pesquisando assim narrativas visuais, roteiro, composição e etc.) que seja incentivado e não suprimido por alguma tendência ou filosofia que está em moda. Acredito que se tratando de metodologias de ensino não devemos impor uma homogeneidade para tal, mas sim oferecer soluções e realizar cada vez mais estudos sobre o tema.

Através dessa pesquisa foi percebido que sempre houve variações nas metodologias referentes ao *ensino do Desenho*, variações que já ocorriam nos ateliês dos *grandes mestres* e

se mantiveram em modificação até a consolidação da *École Nationale Supérieure des Beaux-Arts de Paris* no século XIX. Através da metodologia elaborada por Charles Bargue, conseqüentemente, essa sistematização tornou a metodologia academicista amplamente divulgada pelo território europeu. Por sua vez, essa metodologia tinha como principal ponto o desenvolvimento do Desenho através do estudo sistemático dos fundamentos, através da observação da natureza, com o objetivo de desenvolver o Desenho com uma abordagem bidimensional, através do *block-in* e da estruturação do claro e escuro (*chiaroscuro*).

Essa homogeneidade só foi quebrada com a popularização dos movimentos modernistas europeus, ainda que não tenha sido a intenção inicial desses movimentos (até mesmo pelo fato de vários artistas desses movimentos terem sido treinados com a metodologia (academicista), a separação metodológica das novas tendências artísticas foi uma consequência natural desse questionamento. O ponto máximo da separação dessas metodologias foi com a influência do Pós-Modernismo em conjunto com as tendências *Conceituais*, que passaram a analisar o ensino de Desenho como um experimento conceitual/ poético e esse desenvolvimento deveria ser feito através da experimentação com outras técnicas, com o objetivo de desenvolver poéticas individuais.

Apesar do movimento conceitual ter se tornado sinônimo de contemporaneidade, outros movimentos, e principalmente, as metodologias de Desenho foram sendo elaboradas. Nesse sentido, a metodologia ligada a *Arte Digital* tem ganhado cada vez mais espaço, criando escolas de Desenho voltadas para uma arte focada no mercado de entretenimento. Essa metodologia se diferencia da metodologia Conceitual e se assemelha em muito com a metodologia Clássica. Isso acontece porque o estudo da *Arte Digital* se volta aos *fundamentos* apesar de abordá-los de forma diferente com relação a metodologia academicista. Portanto a metodologia de desenho da *Arte Digital* se propõe a estudar os *fundamentos* do desenho, tendo como diferencial o maior estudo da perspectiva, ferramenta principal para a abordagem tridimensional do Desenho. Além disso essa metodologia foca no desenvolvimento da biblioteca visual, através da observação da Natureza, para melhor elaboração dos desenhos de imaginação.

Pensar Desenho na contemporaneidade implica pensar a extensa complexidade que esse gênero artístico pode propor. Apesar de ser uma das primeiras atividades artísticas a ser ensinado na infância, ainda estamos longe de chegar a um consenso sobre qual seria a melhor metodologia a ser seguida do ensino do Desenho.

Acredito que variações metodológicas sempre existiram, cada ateliê no passado tinha um “jeito” de ensinar o Desenho e que essa maneira de ensinar foi sendo propagada pelos discípulos daqueles mestres. Apesar disso, acredito que os novos artistas, estudantes e profissionais tem muito mais facilidade de entrar em contato com trabalhos que dialogam com suas poéticas, graças a diversos fatores, como a globalização, grupos organizados e principalmente pela internet, que mostrou ser uma ferramenta crucial para a propagação de conhecimento pelo mundo, dando assim, mais liberdade para os artistas se relacionarem e compartilharem visões, experimentos, filosofias e, conseqüentemente, se organizarem em grupos e instituições com interesses semelhantes.

Naturalmente a consequência da elaboração de conceitos tão distintos de metodologia seria justamente a separação institucional desse ensino. Podemos ver que diversas academias de Arte Realista têm surgido pelo mundo, assim como diversas escolas de *Arte Digital* estão surgindo até mesmo no Brasil. Acredito que isso ocorre por dois fatores: primeiramente por ser uma visão artística diferenciada sobre a Arte e seu ensino, ou seja, metodologias diferentes tendem a atrair estudantes com perfis diferentes, dando mais flexibilidade aos interesses de diversos grupos. Em segundo lugar eu acredito que quando uma instituição de ensino é criada, ela tem um propósito e um objetivo que atrai outros artistas com ideias semelhantes, isso sempre ocorrerá naturalmente e, portanto, acredito que a criação de espaços, com metodologias específicas, é um fator natural não deve ser restringido com a tentativa de uma homogeneização pedagógica.

A Arte continua em constante mudança, não haverá um ponto final para o desenvolvimento artístico, muito menos para o pensamento por trás desse ensino. Certamente haverá muitas modificações no ensino do Desenho, e que as próprias instituições o farão. Não acredito que essas diferenças metodológicas devam de alguma forma ser utilizadas ou pensadas como forma de separar os artistas ou suas ideias sobre a arte. Diversos artistas contemporâneos dialogam com mais de uma linha de pensamento, como Cesar Santos (1982-), que tem uma formação clássica, mas dialoga também com movimentos conceituais, ou como Nathan Fowkes, que trabalha na indústria de Cinema, mas ensina Desenho com uma metodologia mais clássica. O artista é livre para desenvolver sua própria linguagem, isso ocorrerá de forma natural conforme ele passa por experimentações em sua trajetória educacional.

BIBLIOGRAFIA

ARC (Estados Unidos da América). **Mission Statement**. 1999. Disponível em: <<https://www.artrenewal.org/AboutUs/MissionStatement>>. Acesso em: 11 set. 2018.

ARISTIDES, Juliette. **Classical Drawing Atelier: A Contemporary Guide to Traditional Studio Practice**. New York: Watson-guptill Publications, 2006.

_____. **Lessons in Classical Drawing: Essential Techniques from Inside the Atelier**. New York: Watson-guptill Publications, 2011.

BALL, Hugo. **Primeiro Manifesto Dadá**. Zurique, 14 jul. 1916.

BARGUE, Charles. **Curso de desenho de Charles Bargue**. São Paulo: Criativo, 2014. Organização: Fábio Morais.

CELESTINO, Luiz. **Como é estudar Design para Entretenimento na FZD, a escola do Feng Zhu (parte 1/4)**. 2015. Disponível em: <<http://brushworkatelier.com/blog/2015/7/4/feng-zhu-e-o-ensino-do-outro-lado-do-mundo>>. Acesso em: 09 set. 2018.

DEMPSEY, Amy. **Estilos, escolas e movimentos: guia enciclopédico da arte moderna**. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Tradução de: Vera Ribeiro.

FOWKES, Nathan. **How to Draw Portraits in Charcoal**. China: Design Studio Press, 2016.

HEDBERG, Gregory. **A New Direction in Art Education**. 2004. Disponível em: <<https://www.artrenewal.org/Article/Title/a-new-direction-in-art-education>>. Acesso em: 15 set. 2018.

LOOMIS, Andrew. **Drawing The Head and Hands**. China: Titan Books, 2011.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto Futurista**. França, 20 fev. 1909.

ROBERTSON, Scott; BERTLING, Thomas. **How to Draw: Drawing and Sketching Objects and Environments from Your Imagination**. China: Design Studio Press, 2013.

RODRIGUES, Carla Souza Simão. **As possibilidades e o processo do desenho na arte contemporânea.** 2011. TCC (Graduação) - Curso de Artes Visuais, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011.

SILVA, Inês Carolina Robusto Leitão da. **O contributo da arte contemporânea no ensino do desenho artístico, através de métodos experimentais.** 2010. Dissertação (Mestrado) – Educação Artística.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
LICENCIATURA EM ARTES VISUAIS**

Silvia Ferreira de Oliveira

**A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE
MEDIAÇÃO CULTURAL NA EXPOSIÇÃO COLETIVA *TRAMAÇÕES (2ª EDIÇÃO)***

RECIFE
2018

SILVIA FERREIRA DE OLIVEIRA

**A ELABORAÇÃO DE UM MATERIAL PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA DE
MEDIAÇÃO CULTURAL NA EXPOSIÇÃO COLETIVA TRAMAÇÕES (2ª EDIÇÃO)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial
para obtenção do título de licenciada
em Artes Visuais pela Universidade
Federal de Pernambuco.

Orientadora: Profª Dra Luciana Borre

RECIFE
2018

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Luciana Nunes Borre (UFPE/ Orientadora)

Prof^a Dra. Ana Elizabeth Lisboa Nogueira Cavalcanti (UFPE/Examinadora Interna)

Prof^a Cristiane Vasconcelos da Silva (Examinadora Externa)

RESUMO

Este trabalho investiga quais foram os desafios e as possibilidades nos processos de mediação cultural na exposição coletiva *Tramações (2ª edição)* realizada na Galeria Capibaribe (localizada no hall do Centro de Artes e Comunicação da UFPE - Campus Recife), que teve por base tratar os temas de gênero e sexualidade a partir da perspectiva da cultura visual. Tendo por caminho metodológico a investigação-ação, os objetivos foram descrever, registrar e rememorar os meus processos de formação como professora/mediadora de artes visuais; desenvolver um material pedagógico como ferramenta de mediação cultural para a referida exposição e; analisar os processos educativos desenvolvidos por mim e pelos outros colegas que mediarão durante a exposição. Nesta pesquisa utilizo como território reflexivo a metodologia de investigação-ação dialogando com Clara Pereira Coutinho (2009, 2013); para pensar questões de mediação e jogos educativos trago Ana Mae Barbosa (2008), Rejane Coutinho (2008), Simone Ferreira Luizines (2008), Johan Huizinga (1971) e Gilles Brougère (1998). Concluo que museus e galerias de arte são importantes laboratórios para arte/educadores em formação, sendo um campo de experiências de diversos diálogos e ações educativas, nos munindo de um melhor preparo profissional para pensar questões de mediação e atendimento do público. Em *Tramações (2ª edição)* pude experienciar a urgência da elaboração de um material educativo para melhor acolher, informar e dialogar com os visitantes.

Palavras-chave: Mediação Cultural; Formação de Professores de Artes Visuais; Ações Educativas.

ABSTRACT

The present study investigates the challenges and possibilities of the cultural mediation processes used during the collective exhibition *Tramações (2nd Edition)*, held in the Capibaribe Gallery (located inside the Arts and Communication Center of the UFPE – Recife Campus), which presented as main theme gender and sexuality from the perspective of visual culture. Using as methodology investigation-action research, the study's main goal was to describe, record and recollect my formation processes as a teacher/mediator of visual arts; to develop a teaching material to support the cultural mediation in the said exhibition; and to analyze the educational processes developed by me and my colleagues during the exhibition. In this research, I use as reflexive territory the methodology of investigation-action dialoguing with Clara Pereira Coutinho (2009,2013); for thinking issues of educational mediation and games I bring Ana Mae Barbosa (2008), Rejane Coutinho (2008), Simone Ferreira Luizines, (2008), Johan Huizinga (1971) and Gilles Brougère (1998). Therefore, I conclude that museums and art galleries are an important laboratory for art/educators in formation, being a fertile field for experiences and a diversity of dialogues and educational actions, providing us with better professional preparation to think issues of mediation and attendance of the visiting public. In *Tramações (2nd Edition)*, I could experience the urgency for the creation of an educational material to better welcome, inform and dialogue with the visitors.

Keywords: Cultural Mediation; Teacher Training for Visual Arts; Educational Actions

SUMÁRIO

Introdução	7
Mediações Culturais e seu Contexto Sócio-histórico	8
O Caminho Percorrido: Formação como Professora de Artes Visuais e Mediadora Cultural	10
Laboratório 3: Um material Pedagógico como Ferramenta de Mediação Cultural na Exposição Coletiva Tramações (2ª edição)	14
Investigação-Ação como Caminho Metodológico	27
Considerações Finais	29
Referências	30

Introdução

Em 2015, ainda cursando o 4º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais, estagiei no Museu Cais do Sertão, localizado no bairro do Recife Antigo - PE. Foi meu primeiro emprego e contato com a área de mediação cultural, onde aprofundi as questões da educação não-formal na própria prática da mediação e nas formações internas da equipe educativa. Escolhi minha primeira experiência profissional em um museu por acreditar que a educação vai muito além da sala de aula.

De acordo com o currículo do curso, as disciplinas e estágios específicos para a educação não-formal aconteceriam a partir do 6º período. Portanto, de forma consciente entrei nessa área sem ter tido bases reflexivas mais aprofundadas.

Quando Ana Mae (2008, p.13) fala que “museus são laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da arte como os laboratórios de química o são para a aprendizagem de química”, faço a ligação do “laboratório de conhecimento de arte” não apenas para quem visita as exposições, mas para os estudantes da licenciatura em Artes Visuais. Estes podem encontrar nesses espaços certa autonomia na ação educativa.

Seguindo com o pensamento do profissional reflexivo de Schon (2000, p.31), ele traz o *conhecer-na-ação* como forma de revelar nossas ações inteligentes, ou seja, “*performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas”. Trazendo para minha formação enquanto mediadora cultural, fui elaborando e trabalhando processos educativos na prática *conhecer-na-ação* e posteriormente pude tomar consciência e reelaborar a prática com base no que foi refletido, buscando formações e leituras sobre o assunto. Coutinho (2009, p.358) afirma que “prática e reflexão assumem no âmbito educacional um interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.” Depois de dois anos atuando como educadora nesta instituição necessitei de uma nova experiência e reflexões sobre minhas ações como mediadora cultural.

Em 2018 tive a oportunidade de cursar o componente *Tramações (2ª edição)*, que teve por objetivo a formação de professores de artes visuais sobre os temas de

gênero e sexualidade, tendo por base a cultura visual. As 120 horas de formação teriam como culminância uma exposição coletiva acerca dos temas tratados em sala. Elaboramos algumas estratégias de chamamento do público utilizando as redes sociais, bem como o planejamento das ações pedagógicas que ocorreriam tanto para as pessoas que visitariam espontaneamente a galeria, como para os grupos que agendaríamos previamente.

Tramações (2ª edição) foi se tornando um novo laboratório para minha formação. Colocando em prática o que havia sido experienciado no Cais do Sertão e passando por situações específicas em *Tramações*, fui desafiada a repensar minhas metodologias de trabalho como mediadora e a pensar cada vez mais fundo nas questões sobre arte/educação.

Portanto, os objetivos deste trabalho foram descrever, registrar e rememorar os meus processos de formação como professora/mediadora de artes visuais; desenvolver um material pedagógico como ferramenta de mediação cultural para a exposição coletiva *Tramações (2ª edição)* e; analisar os processos educativos desenvolvidos por mim e pelos outros colegas que mediarão durante a exposição.

Mediações Culturais e seu Contexto Sócio-histórico

A mediação cultural vem sendo adotada por muitas instituições como algo a ser priorizado junto com outras demandas de uma exposição. Megaexposições, por exemplo, contam com grande número de visitas escolares não correspondendo, necessariamente, a qualidade da ação desenvolvida, como bem articula Honorato (2010, p.2004).

A mediação educacional configura uma instância relativamente profissionalizada, se levarmos em conta sua atuação e presença, como um setor, nas principais instituições culturais e exposições de arte no país - é claro, isso ainda não implica condições de formação, nem de trabalho favoráveis a uma carreira, que inexistem para quase totalidade dos mediadores.

Empresas públicas e privadas discursam que seu interesse e investimento giram em torno de um retorno social que determinada exposição ou instituição oferece para a população, divulgando suas marcas através de um suposto bem cultural a ser

adquirido. Investimento e incentivo no livre pensar das pessoas, sem nada em troca? Sobre isso, Honorato (2007, p.119) fala que a quantidade do público visitante a essas instituições, que é aumentada pela oferta de programas educativos, é “interesse dos patrocinadores na medida em que pode ser capitalizada pelas estatísticas. Principalmente se o público tem uma qualidade específica ou valor agregado: crianças, adolescentes, excluídos de todo tipo e iniciantes.”

Na contemporaneidade o grande chamariz é a inovação tecnológica/digital e a exclusividade das informações (pesquisa sobre o próprio acervo e/ou elaboração de exposições com temáticas específicas e exclusivas). O público diversificado é visto como potencial consumidor/fruidor cultural e as instituições começam a ser patrocinadas por diversas empresas, não só das do mercado de arte. Wilder (2009, p.25) amplia esta questão ao dizer que:

As transformações em andamento na sociedade mundial afetam também os museus, que vivem constantes crises de identidade e estão frequentemente atualizando sua definição. De colecionador, guardião, estudioso e apresentador de obras de arte para um público de frequentadores habituais, apreciadores e estudiosos, o museu de arte precisou reconsiderar sua atuação perante a sociedade, apropriar-se de técnicas de marketing e da comunicação, preparar-se para receber grupos de visitantes ocasionais, estudantes de todos os níveis e turistas, e tomar conhecimento de suas necessidades e desejos, objetivando sua fidelização.

Quando Wilder (2009) fala “e tomar conhecimento de suas necessidades e desejos, objetivando sua fidelização”, podemos refletir sobre como as exposições passam a pensar estes novos grupos/visitantes e suas interações nos espaços culturais, e em como as relações de ensino e aprendizagem ganham pauta ao se elaborar e planejar uma exposição. Como se daria essa objetivação da fidelidade?

Pensando a educação de forma geral: se entendemos a instituição Escola como formadora de sujeitos a partir de ideias, culturas e valores com o objetivo de manutenção da sociedade em escala micro ou macro, como explana Durkheim em “Educação e Sociologia” (2011), podemos entender como funciona as instituições culturais, já que estas também lidam com a educação. E, como afirma Paulo Freire (2017, p.100), não existe educação neutra. Então, entendo que há ideias, culturas e valores também sendo pensadas/passadas em cada instituição cultural por intermédio de suas ações educativas e pelas próprias exposições. A mediação

cultural é usada como disseminador da narrativa presente no espaço cultural ou na curadoria da exposição (além de, claro, na própria narrativa pessoal do profissional da mediação). Cayo Honorato (2010, p.2010) traz a reflexão de que a mediação educacional (cultural) é “como uma redistribuição dos poderes sociais; uma corrosão das formas de dominação e de controle.” O que me faz lembrar o último item do cartaz “Código de ética das Guerrilla Girls para museus de arte” (1990) que diz o seguinte “Admitirás ao público que palavras como gênio, obra-prima, seminal, potente, forte, valente e poderoso são usadas unicamente para sustentar o Mito e inflacionar o Valor de Mercado de Artistas Homens Brancos”. Aqui podemos ver um exemplo de como a curadoria e a instituição podem influenciar nos valores e ideias do público por meio de palavras usadas na própria exposição de forma questionável.

Assim como a escola tem um papel importante na educação, o setor educacional e suas ações nas instituições culturais são importantes. E para democratização de acesso ao público visitante no espaço cultural, acredito que usar esses incentivos e patrocínios de empresas (ligadas à arte ou não) seria uma forma de subverter e realmente promover algo relevante para o público objetivando sua fidelização de uma forma democrática e transparente.

O Caminho Percorrido: Formação como Professora de Artes Visuais e Mediadora Cultural

Início - Licenciatura em Artes Visuais

Em 2014 comecei a cursar a licenciatura em Artes Visuais, onde entrei em contato com o ensino de artes e as suas possibilidades. Foi onde entendi o que é educação, ensino e aprendizagem, dentro e fora da instituição escolar.

Na disciplina de Fundamentos da Arte/Educação debatíamos textos sobre arte/educação e discutíamos o que era arte. Um dos livros que li para a disciplina foi “Porque arte-educação”, do João-Francisco Duarte Júnior (1994) e foi quando comecei a entender a docência de artes e observar outros professores do próprio curso, por exemplo em como a professora nos questionava de forma a incentivar reflexões sobre a arte e a educação, me mostrando uma das formas de atuar como docente de artes visuais.

Uma experiência muito importante que reverberou tempos depois em minha formação como mediadora cultural foi visitar instituições culturais localizados no bairro do Recife Antigo. Fui com mais cinco colegas, para fazermos um trabalho, e visitamos dois espaços culturais. Teríamos que apresentar em sala as exposições, ou seja, uma pequena mediação das obras e dos artistas que tínhamos visto.

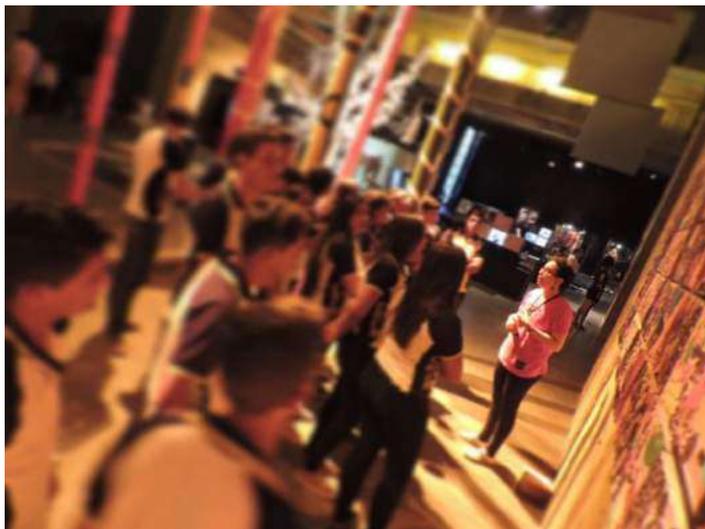
Esse foi o pontapé inicial para minha formação como arte/educadora e mediadora cultural, pois comecei a entender que era necessário questionar certezas, estar aberta a novas possibilidades e buscar sempre refletir o meu papel enquanto profissional na área da arte/educação.



Visita às instituições culturais no Recife Antigo
Fotografia: Pedro Henrique, 2014.

Laboratório 1 - Museu Cais do Sertão

Em 2015, ainda cursando o 4º período do curso de Licenciatura em Artes Visuais, comecei a atuar como estagiária no Museu Cais do Sertão, localizado no bairro do Recife Antigo - PE. Foi meu primeiro emprego e contato com a área de mediação cultural, onde me aprofundei nas questões da educação não-formal na própria prática da mediação e nas formações internas da equipe educativa. Escolhi minha primeira experiência profissional em um museu por acreditar que a educação vai muito além da sala de aula.



Mediação no Cais do Sertão
Acervo Cais do Sertão, 2017.

Fui desenvolvendo ações educativas juntamente com os outros mediadores, além de mediações específicas para a exposição permanente do Cais do Sertão. Conheci de perto as dificuldades que os museus da cidade do Recife passam. Mesmo se tratando de um museu novo, nascido de interesses políticos do Estado, os recursos de manutenção eram escassos. Salários atrasados, quadro de funcionários reduzido, equipamentos quebrados, etc.

O número de mediadores foi caindo e carga de trabalho sempre aumentando. Não havia mais tempo para estudo e preparo das mediações. Além da cobrança por números de visitantes e grupos agendados. A qualidade do trabalho, cada vez mais, ficava de lado.

Depois de dois anos atuando como educadora nessa instituição necessitei de uma nova experiência e reflexões sobre minhas ações como mediadora cultural, pois a partir de diálogos entre colegas, formações da equipe do educativo e conversas com visitantes me fizeram perceber que além de todos esse problemas citados à cima, vi o quanto a presença da mulher foi negligenciada na exposição “Mundo do Sertão”. O museu foi criado a partir das músicas do Luiz Gonzaga, tido como identidade do povo Nordestino. No entanto, qual é a voz da mulher sertaneja? Ou melhor, qual sua representação? Qual é a minha voz?

Dentro do Cais do Sertão, duas perguntas me motivavam a refletir a minha prática enquanto profissional de mediação cultural: como poderia trazer mais elementos da

arte para dentro de uma mediação em que a exposição não era especificamente de arte? E quais seriam as atividades que eu poderia elaborar (pensando não só nas crianças), para além do “desenhe o que mais gostou”?

Laboratório 2 - Curso de formação de mediador cultural

Particpei do curso de formação de mediadores culturais oferecido pelo Arké produções, no período de 11 de Setembro a 06 de Dezembro. Havia duas turmas: uma no Recife com aulas na Casa-Museu Gilberto Freyre; e outra turma em Caruaru, com aulas no Museu do Barro. A grande maioria dos alunos eram profissionais atuantes no circuito de museus da cidade (tanto em Recife, quanto em Caruaru), e isso proporcionou interessantes debates e reflexões sobre nossa profissão de mediador cultural.



Mediação na Casa-Museu Magdalena e Gilberto Freyre
Fotografia: Manoel Neto, 2017.

Até então, eu não tinha refletido criticamente sobre a profissão de mediador cultural. Discutimos conceitos de educação, formas de atendimento ao público infantil, como estamos inseridos no sistema de mercado da arte e nosso papel dentro das instituições. Foi proposto, como forma de laboratório do que foi discutido, que cada turma elaborasse uma mediação, para atender a turma da outra cidade, dentro da instituição que estavam sendo ministradas as aulas do curso.

Fizemos o levantamento de quem eram as pessoas que viriam (suas formações) e a faixa etária. Então, estudamos a Casa-Museu Gilberto Freyre para que pudéssemos

elaborar uma mediação lúdica e sensorial, já que Gilberto Freyre tem obras sobre comidas do nordeste e tratava muito da memória afetiva e tradição da região. Nos separamos em subgrupos para melhor atender a alguns dos tópicos mais importantes das obras de Gilberto Freyre: Comidas, Lendas, Flora e Fauna, e a própria vida do sociólogo. Tudo isso foi feito colocando em prática nossas discussões em sala, juntamente com a experiência que muitos já tinham na área de mediação.

Fiquei responsável pelo grupo Açúcar, que iria tratar das comidas regionais e a visão sociológica do Gilberto Freyre. Considerando todas as informações que tínhamos, como faixa etária, por exemplo, preparamos na varanda da casa pratos com alguns doces, para que o grupo pudesse degustar e se sentir mais à vontade e acolhido. Conversamos com as pessoas, a partir da comida, sobre as memórias afetivas que elas traziam sobre esses doces. E a partir de relatos, falávamos algumas coisas sobre o que Gilberto pensava e escreveu sobre as comidas do nordeste.

Esse curso foi importante para me tirar da zona de conforto e realmente entender que a prática de mediação cultural também depende de vários fatores externos à atuação do profissional. A partir dessa experiência, comecei a refletir: “como dialogar com o público de forma que eles participem sem se sentirem constrangidos?” e “o que ainda faz com que minha atuação profissional não seja, de alguma forma, satisfatória para o público?”.

Laboratório 3 - Um material pedagógico como ferramenta de mediação cultural na exposição coletiva *Tramações* (2ª edição)

Em Maio de 2018 fui convidada para participar, como bolsista Pibexc, do projeto *Tramações*. Minha função foi mediar, junto com outros colegas, as obras expostas na galeria.

Tramações: Gênero, Sexualidade e Cultura Visual é um projeto de formação de professores de Artes Visuais, oferecido como componente eletivo no curso de Licenciatura em Artes Visuais. Nas duas vezes ofertadas, foi pensada uma exposição coletiva das obras dos alunos da disciplina em questão, como forma de

incentivo à pesquisa e a pensar em relação às questões de gênero e sexualidade, por meio das artes visuais e da cultura visual.

Gênero e sexualidade ainda são temas tabus e “polêmicos” dentro e fora da UFPE. Portanto não demorou muitos dias, após a abertura, para que a exposição sofresse a tentativa de censura por parte de grupos de alunos conservadores da própria universidade, bem como ser assunto na Câmara do Recife:

Desde o início de maio, no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), ocorre a segunda edição da exposição coletiva “Tramações: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades”, apoiada por alguns órgãos públicos. Ocorre que, entre as criações expostas na exposição em tela, há caricaturas e distorções nitidamente ofensivas a símbolos das religiões cristãs, com desrespeito aos seus objetos de culto, a figura de Jesus Cristo, Maria e a Bíblia, associando-os a atos sexuais lascivos, de violência, mutilação e falta de pudor, a exemplo da apresentação de uma Bíblia cristã-protestante, dentro da qual há páginas com desenhos de um ânus feminino nas suas páginas, a colagem de uma vagina feita em crochê, ou com dizeres como “esta Bíblia foi concebida sem pecado”, dentre outras situações. (Requerimento Nº 5206/2018, Sala das Reuniões, em 11 de junho de 2018. Pastor Cleiton Collins, Deputado.).

Diante dessas acusações e tensa situação, qual seria a melhor ferramenta para diálogo com essas pessoas e com o público em geral? E mais, quais seriam as estratégias para que os alunos da disciplina, que não tinham experiência com mediação, pudessem atuar de forma dialógica com as pessoas? Era a oportunidade de irmos a fundo, a partir da prática, sobre as questões de gênero e sexualidade que tínhamos estudado e debatido nas aulas. É a partir da vivência, antes e durante, de uma exposição, da observação do público e sua reação, que um material pedagógico foi criado para melhor servir ao público que iríamos atender. Trabalhar com acontecimentos fora do planejamento prévio das ações também é um dos papéis do mediador. Porém, para o trabalho do educativo ser algo contínuo e efetivo em sua proposta inicial, deve haver sempre uma preparação e pesquisa sobre os assuntos tratados na exposição, bem como as ações planejadas previamente. Como afirma Coutinho (2008, p.53):

A toda ação educativa se antecede um trabalho de preparação nem sempre evidente e devidamente valorizado. Nesse caso específico, para conceber e desenvolver uma estratégia de

mediação para uma exposição é necessário, inicialmente um denso e amplo mergulho no universo a ser mediado.

Pensei como poderia envolver as pessoas, de forma direta, com as obras da exposição em formato de jogo. Segui de acordo com a definição de Huizinga (1971, p.33) para *jogo*: “atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço”, e segundo o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa sobre *memória*: “Faculdade pela qual o espírito conserva ideias ou imagens, ou as readquire sem grande esforço”, desenvolvi um Jogo da Memória contendo 22 duas cartas com a imagem de cada obra (selecionadas de acordo com a melhor resolução da imagem disponível), 22 cartas com a descrição poética (algumas elaboradas por mim e a professora Luciana, e o restante tiradas de textos do próprio artista) e 22 cartas com perguntas reflexivas elaboradas a partir de cada obra (perguntas pensadas por mim e a professora Luciana), totalizando 66 cartas.

Como a "doação" do ser materno está presente em tua vida?

"A obra é um convite a reflexão sobre o corpo-mãe durante o período de amamentação exclusiva, já que a díade mãe-bebê traz uma série de novas vivências corporais e psicológicas para a mulher."



Quais os corpos que escapam? Que contradizem nossas versões de realidade? O que é um corpo transgênero? Transsexual? Intersex?...

A obra apresenta um corpo até então invisibilizado. Um corpo que perturba e remete ao caos que as certezas provocam. Embora também controlado, favorece a fuga.



Qual teu fio condutor de vida?

A obra nos mostra ancestralidade e narrativas tramadas em linhas de algodão, folhas e madeira. Elementos que fazem parte da construção da identidade poética da artista.



Como o corpo
feminino é construído
e "consumido"?

A criação dessas imagens
surge da composição de
novos corpos, unindo
fragmentos do corpo
feminino e de carnes.



"Da série Fragmento - Corpo Cadáver" Raylla Brito, 2018
Colagem digital

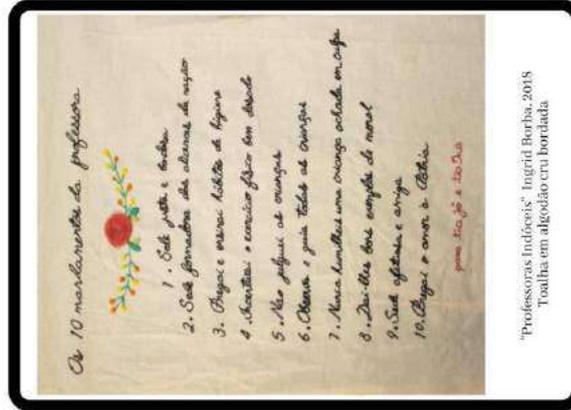
Onde se escondem as suas
lágrimas?

"Choramos escondido
ou tentamos chorar
baixinho pra ninguém
ouvir. É comum
ocultarmos nossas
fragilidades e, mesmo
sabendo que "faz bem
chorar", retemos nossas
lágrimas."



O que permanece e o que foi ressignificado sobre ser professora ?

"A obra é um recorte de um documento encontrado no livro 'O ensino normal de Pernambuco', escrito pelo médico e professor Ulisses Pernambucano. O documento, escrito na década de 20, mostra as regras e normas de conduta para o exercício da profissão de normalista."



Criado sem regras prévias, o jogo proporcionou a cada mediador liberdade para utilizar as cartas da forma mais conveniente ao grupo e à sua forma de atuação. Utilizei formas diferentes a cada vez que usei o material, pois se tratava de uma ferramenta com múltiplas possibilidades. Rejane Coutinho (2008) trás, a partir de sua experiência com elaboração de materiais educativos para exposições de arte, a reflexão sobre a questão de manter a autonomia do educador/mediador nas suas ações:

Pensamos o material como incentivo à pesquisa e apoio à prática do educador, não como material prescritivo ou como guia de aulas, pois acreditamos que métodos e metodologia são desenvolvidos pelos educadores diante da realidade e do contexto em que atuam e, a partir das crenças que orientam suas práticas. (Coutinho, 2008, p.58)

Na primeira mediação com este material recepcionei o grupo e deixei todos livres para explorarem a exposição. Depois de um tempo, reuni o grupo no meio da galeria e expliquei que iríamos jogar um jogo da memória.

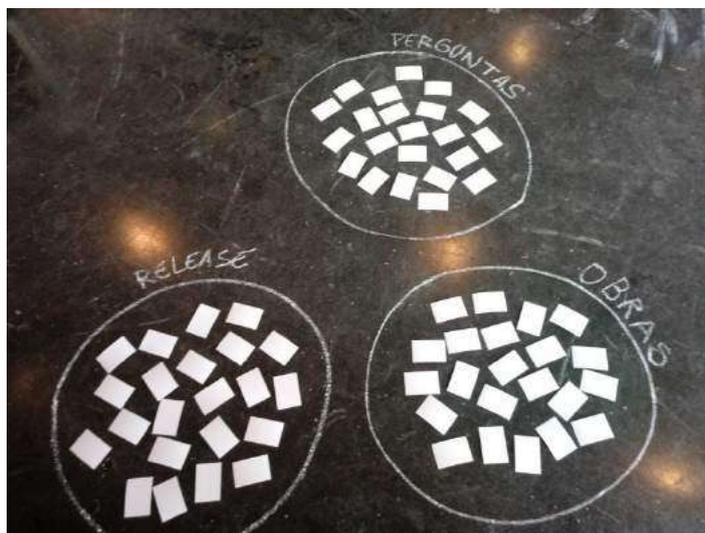


Foto ilustrativa da organização do jogo da memória
Acervo Pessoal, 2018.

Orientei que cada pessoa do grupo pegasse uma carta de cada bloco: obra, descrição e pergunta. As cartas estavam embaralhadas e viradas para baixo. Após a escolha das cartas, pedi que cada um lesse e se perguntasse se poderia relacionar a descrição e a pergunta com a imagem da obra que estava em suas mãos. Terminado essa primeira parte, pedi que todas compartilhassem suas associações. Uma pessoa do grupo quis responder sua pergunta, já que não conseguiu associar com as outras cartas: *“Eu peguei a carta que fala sobre conhecer alguém chamada*

Tereza e escrever uma carta para ela... A minha avó se chamava Tereza e eu diria a ela muito obrigada por tudo o que ela fez por mim e por tudo o que sou hoje.” Foi nessa hora em que percebi o quanto as obras estavam ligadas/tramadas com a vida das pessoas e o quanto as cartas facilitavam essa identificação, porque todas as pessoas do grupo pegaram cartas completamente aleatórias e a maioria associou diretamente a descrição e a pergunta com a imagem que tinham pego, ou com a sua própria vida. E é nessa reflexão-na-ação (Schon, 2000, p.32) que faz com que as ações seguintes se tornem mais conscientes e significativas para o grupo mediado com o jogo, como bem reflete Huizinga (1971, p.7)

Se verificarmos que o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa “imaginação” da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens), nossa preocupação fundamental será, então, captar o valor e o significado dessas imagens e dessa “imaginação”. Observaremos a ação destas no próprio jogo, procurando assim compreendê-lo como fator cultural da vida.

Para os que não conseguiram relacionar suas cartas, eu pedi que comparassem com outra obra que tinham visto na galeria. Já na parte das perguntas, pedi que lessem e respondessem pra todos ouvirem. Aquelas que não conseguiam responder (por não saber ou por ser algo tão profundo que uma resposta imediata não seria possível), alguém do grupo ficaria livre para contribuir com aquele tema em específico. Após todos falarem, perguntei se gostariam de saber a qual obra suas descrições pertenciam, conversamos sobre algumas e a mediação foi finalizada.



Mediação com os estudantes da Escola João Pernambuco
Fotografia: Rayellen Alves, 2018

Na hora em que estávamos no jogo, busquei sempre ouvir mais do que falar. As vozes principais foram as dos participantes, algumas pessoas do grupo levantavam questões, o que gerava identificação pelo grande grupo e as trocas fluíam naturalmente. Como aconteceu nessa fala:

Ela (apontou para uma das colegas na roda) tirou uma carta que pergunta se ela reconhece o poder que as palavras dela tem. Ela disse que não sabe responder, mas eu queria dizer que ela sempre pergunta como eu estou. Sempre me diz coisas pra me deixar pra cima quando to triste. Ela não sabe responder, mas eu digo que as palavras dela tem muita força sim. (Estudante)

Eu trazia reflexões sobre suas cartas, fazendo com que todas pudessem se colocar sem serem forçadas, como aconteceu nessa fala acima. Foi uma experiência positiva, todas participaram da mediação e houve poucas dispersões durante o jogo por ser um grupo pequeno.

Em outro dia, jogamos de outra maneira. Assim que chegaram, entreguei uma carta-pergunta e pedi que explorassem a exposição. Depois, reuni todos para conversarmos. Perguntei quem gostaria de ler e responder sua pergunta. Os que não souberam responder, os outros mediadores e eu fomos respondendo. Com o fluir do jogo, fomos conversando sobre as temáticas, relatando fatos pessoais e fazendo cada vez mais com que o grupo se sentisse à vontade para participar. Eles fizeram ligação direta com suas vidas e não com as obras. Durante as respostas fui pedindo que associassem também com alguma obra da exposição, incentivando a apropriação e a identificação pessoal das imagens expostas.

Como o jogo não tinha regras pré-estabelecidas e o segundo grupo era maior que o anterior, precisava de um dinamismo maior por conta do tempo. Então, sugeri aos colegas que estavam comigo que entregássemos a carta-pergunta assim que chegassem, para que eles já fossem pensando na resposta (ou refletindo sobre a temática) enquanto olhavam as obras. A memória usada seria tanto das imagens vistas pessoalmente na galeria, quanto da vida pessoal de cada participante. O resgate de histórias de vida, a partir das perguntas e imagens, foi natural. E a troca também. O grupo não se conhecia tão bem e isto gerou uma espécie de empatia e solidariedade com cada história contada. Explicamos termos desconhecidos também, como por exemplo “transsex”, “binarismo”, “transgênero”, dentre outros.

Perguntar e questionar são dois dos artifícios que os mediadores utilizam. Pois é mais fácil propor a participação e o diálogo com o grupo, sem que eles se sintam pressionados ou constrangidos de se colocar quando questionamos durante a mediação, e Luizines (2008, p.61) reflete bem sobre isso quando diz que:

A pedagogia questionadora – aquela que propõe questões que exigem reflexão, análise e interpretação, sem que sejam evitadas as informações que esclarecem e/ou apoiam interpretação – é muito mais aproveitada, já que a função da pergunta é levar a pensar, estimular associações e interpretações.

Acredito que este material foi como ferramenta de aproximação e reflexão com os grupos, tanto pelas perguntas das cartas, quanto pelas imagens das obras e informações trocadas durante os processos de mediação. Refletindo sobre o uso do jogo como material de mediação e de como foi proveitoso ser trabalhado temas do cotidiano, e mesmo assim “polêmicos”, Huizinga (1971) afirma que uma das características mais importantes do jogo é sua separação espacial em relação à vida cotidiana. Acredito que essa separação espacial ajuda na reflexão sobre o próprio cotidiano. Seria a observação de “longe” para melhor pensar e reformular nossas ações perante a sociedade. Como também pensa Schon (2000) acerca do profissional reflexivo – que aqui trago como uma reflexão para a sociedade no geral – que “nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo.” Não é por estarmos separados espacialmente do nosso cotidiano que não deveríamos pensar ou refletir sobre ele. E foi o que aconteceu com a utilização do jogo da memória, os grupos estavam fora do seu espaço cotidiano mas foram tratados, refletidos e debatidos temas que lhes pertenciam.

Como mediadora cultural - arte/educadora - professora de artes, senti o quanto essas cartas construíram autonomia. Ecoando, assim, suas vozes e a colocação de si em um espaço que, a princípio, pode parecer inibidor.

Em outra mediação recebemos uma escola com um pouco mais de 50 adolescentes, todos eram estudantes do 9º ano. Como a galeria não comportava esse quantitativo de pessoas e eles estavam bastante agitados, eu e mais dois mediadores demos papel e lápis para cada um e pedimos que escolhessem uma obra que chamasse a atenção para fazer uma releitura. O desafio era escrever cinco qualidades pessoais baseados nas obras da exposição.



Atividade com os alunos da Escola Arraial Novo do Bom Jesus

Fotografia: Dante Olivier, 2018

Depois, juntamos o grupo no jardim externo e conversamos sobre a temática das obras, da exposição e, pedimos que alguns falassem do desenho que tinham feito e das suas qualidades (imagem 1).

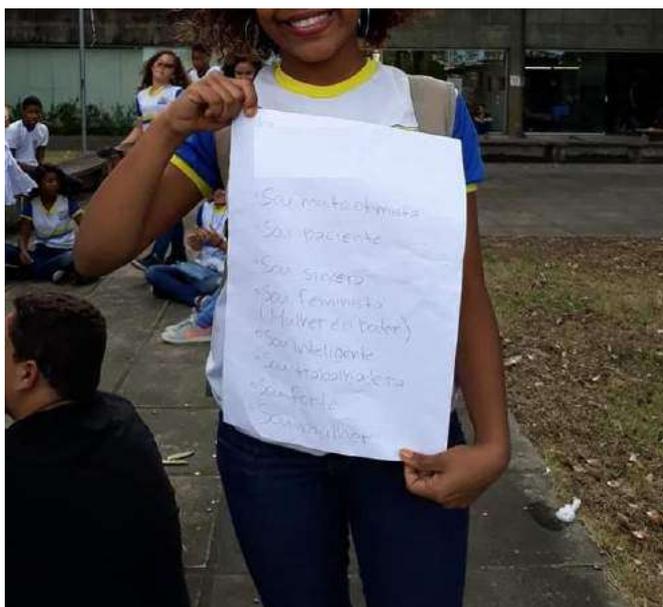


Imagem 1: Cinco qualidades
Acervo Pessoal, 2018

Investigação-Ação como Caminho Metodológico

Necessitando de um caminho que me ajudasse a atender a urgência de uma nova prática de mediação na exposição coletiva *Tramações (2ª edição)*, a partir das minhas experiências em outros espaços expositivos, me debrucei em leituras sobre ensino, aprendizagem e reflexão profissional. Me deparei primeiramente com a

pesquisa-ação que segundo David Tripp (2005, p.447) “é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. Não me contentando com o termo “técnicas de pesquisa consagradas” fui dando continuidade às leituras e entendi que a *pesquisa-ação* seria uma das ramificações da metodologia de *investigação-ação*, a qual melhor abraçava a minha necessidade, bem como reflete Coutinho (2009, p.356):

Verificamos que sempre que uma investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como a metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem acompanhar os sinais do tempo, o que é só possível quando toda uma comunidade educativa se implica num mesmo dinamismo de ação e intervenção.

Sendo uma metodologia que é “mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou instituições educativas”, acreditei ser a melhor forma de trilhar meu caminho pela mediação cultural, ou seja, usando a *investigação-ação* como base para pensar minha prática e conseqüentemente minhas reflexões profissionais.

Sendo assim, entendi que a autorreflexão crítica foi de total importância durante todo o processo de mediação na exposição *Tramações*, onde o público visitante era bastante heterogêneo e precisava ser atendido/entendido para incentivar diálogos e reflexões sobre as temáticas abordadas na exposição. E foi diante de algumas adversidades, que a partir da reflexão crítica da prática – “reflexão sobre a ação” (Schon, 2000, p.32) – a turma e eu recorremos a outras formas de atuação de maneira a resolver as questões enfrentadas, como explana Coutinho (2009, p. 358) em sua fala quando diz que:

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para refletir.

A *investigação-ação* “pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação

e reflexão crítica” (Coutinho, 2009, p.360), que se encaixa perfeitamente em como foi o processo de mediação pensado e executado com o jogo da memória e para o atendimento do público em geral na exposição *Tramações (2ª edição)*.

Considerações finais

Lidar com o público é saber que nossa atenção deve estar completamente voltada para ele. Por mais que se adote um posicionamento de livre fruição sem interrupções e explicações por parte dos mediadores, é preciso mostrar-se presente e disponível. É a partir daí que se percebe expressões, reações, onde acontece os diálogos etc. Como bem afirma Simone Luizines (2008, p.61) “não se pode pensar a figura do mediador como aquele que ensina a ver, nem muito menos aquele capaz de formar o olhar abstendo-se de qualquer construção do grupo, até porque isso seria impossível.”

Constatei, a partir da análise dos meus registros, que um jogo elaborado especificamente para a ação educativa em uma exposição é um ótimo instrumento de diálogo e de troca de experiências, fazendo com que as pessoas se sintam muito à vontade para contar suas narrativas pessoais e questionamentos relacionando diretamente as obras expostas com as suas vidas. Proporcionando sentimento de reconhecimento e identidade.

Observei, a partir de minhas experiências na universidade e instituições culturais, que museus e galerias de arte são importantes laboratórios para arte/educadores em formação. Sendo, assim, um campo de experiências de diversos diálogos e ações educativas, nos munindo de um melhor preparo profissional para pensar questões de mediação e atendimento desse público visitante. Bem como ocorreu em *Tramações (2ª edição)*, onde pude experienciar o desafio da urgência na elaboração de um material educativo para melhor acolher, informar e dialogar com o público visitante da exposição coletiva. Assim como as possibilidades enxergadas em grupo, pensando e atuando de forma a repensar as nossas práticas para o público agendado e o espontâneo diante da censura sofrida durante a exposição; além de estratégias para o diálogo com o público adolescente, que foram pensadas formas mais dinâmica/prática para que não se sentissem inibidos com as obras.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009, p.13-22.

BECHELANY, Camila; PEDROSA, Adriano. **Guerrilla Girls: gráfica 1985-2017**. São Paulo: MASP, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 2003.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

COUTINHO, Clara Pereira. Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. In: **Revista Psicologia, Educação e Cultura**, p. 355- 379, Dez, 2009.

_____. **Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2014.

COUTINHO, Rejane Galvão. Desenhar materiais para educadores: uma experiência e desafio. In: AQUINO, André (Org.). **Diálogos entre arte e público: dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, p. 52-58.

_____. A formação de educadores como mediadores culturais. In: ARANHA, C. S. Graça, CANTON, Kátia (Orgs.). **Espaços da mediação: a arte e seus públicos**. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, 2013.

COLLINS, Pastor Cleiton. “**Requerimento N° 5206/2018**”. 2018 Disponível em: < <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/197810361/al-pe-04-07-2018-pg-5> >. Acesso em: 24/10/2018.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

HONORATO, Cayo. Mediação educacional e sistema da arte. **Revista Entre Territórios**, 19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Cachoeira, Bahia, p. 2004-2012. Nov/2010.

_____. **Expondo a mediação educacional: questões sobre educação, arte contemporânea e política**. Trabalho de mediação cultural realizado no Centro Cultural São Paulo, 2007, p. 117-127.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

JÚNIOR, João-Francisco Duarte. **Por que arte-educação?** Campinas: Papyrus, 1994.

LUIZINES, Simone Ferreira. A leitura que forma o mediador, forma o olhar e ajuda a ler o mundo? In: AQUINO, André (Org.). **Diálogos entre arte e público: dos diálogos que temos, aos diálogos que queremos**. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008, p.59-62.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Susana Gomes. Para além do olhar: a construção e negociação de significados pela educação museal. In: BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane (Orgs.). **Arte/educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, Set./Dez. 2005.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

**DESALINHOS:
ESTUDO ARTÍSTICO/ PEDAGÓGICO EM GÊNERO E SEXUALIDADES¹**

Ingrid Borba de Souza Pinto Domingos

Resumo:

Este artigo trata de uma investigação artística e pedagógica intitulada “Desalinhos” sobre questões de gênero e sexualidades. “Desalinhos” é o nome da poética artística desenvolvida no campo da Arte Têxtil que articulou bordados, narrativas autobiográficas do feminino e alguns exames de ultrasonografia. Para criar tramas de pesquisa entre a produção artística e a prática pedagógica ancorei-me na metodologia Narrativa Artográfica. Problematizei meus processos de criação em Artes Visuais e suas relações com a formação docente para questões de gênero e sexualidades. A pesquisa se desdobrou em três pilares: 1) Desalinhos como poética artística, onde analisei minha produção artística dentro do campo da arte contemporânea feminina e expus seis imagens bordadas da série Desalinhos, na Galeria Capibaribe, na exposição coletiva *Tramações (2ª edição)*; 2) Desalinhos como experiência docente, pois mediei ações educativas na exposição mencionada e nos meus períodos de estágio curricular nos ensinos fundamental e médio que relacionaram minhas formações de artista, pesquisadora e professora para as questões de gênero e sexualidades com os sujeitos dos ambientes educacionais e; 3) Desalinhos como ação micropolítica de autotransformação pessoal e profissional.

Palavras-chave: Artografia; Processos de Criação; Arte e Educação; Gênero e Sexualidades; Pós- Feminismo.

¹ Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais. Banca: Professora Dra. Luciana Borre Nunes (Orientadora/UFPE); Professora Dra. Maria Betânia e Silva (membro interno/UFPE); Professora Dra. Silvia Marques (membro externo/UFAM).

Abstract

This article deals with an artistic and pedagogical investigation entitled "Desalinhos" on questions of gender and sexualities. "Desalinhos" is the name of the artistic poetics developed in the field of Textile Art that articulated embroidery, autobiographical narratives of the feminine and some ultrasonography exams. To create frames of research between artistic production and pedagogical practice, I became interested in Artographic Narrative methodology. I have problematized my creation processes in Visual Arts and their relationship with teacher education for gender and sexuality issues. The research unfolded in three pillars: 1) Desalinhos as artistic poetics, where I analyzed my artistic production within the field of contemporary feminine art and I exhibited six embroidered images of the series Desalinhos, in the Capibaribe Gallery, in the collective exhibition *Tramações (2ª edição)*; 2) Disrepair as a teaching experience, since I mediated educational actions in the aforementioned exhibition and in my periods of curricular internship in elementary and middle schools that related my formations as an artist, researcher and teacher to the issues of gender and sexuality with the subjects of educational environments and ; 3) Misalignment as micropolitical action of personal and professional self-transformation.

Keywords: Artography; Creation Processes; Art and Education; Gender and Sexuality; Post-Feminism

Introdução

Desalinhos é o nome da minha produção artística sendo o ponto inicial da investigação deste Trabalho de Conclusão de Curso em Artes Visuais. Quando ingressei na Licenciatura acreditei que deveria dedicar-me a temas e assuntos que eu considerava prioridades nas práticas pedagógicas. Queria aprender a fazer planos de aula, planejamento de semestre, métodos de avaliação, metodologias para educação e acreditava que as atividades em sala de aula estavam distantes ou não dialogavam com a minha formação artística. Sentia que as aulas nos ateliês de arte eram para meu desenvolvimento como possível artista enquanto que, as de arte/educação seriam para o meu desenvolvimento de pesquisa acadêmica.

No desenvolver da graduação fui instigada a repensar, nas disciplinas de Estágio, Metodologia de Ensino das Artes Visuais e Fundamentos da Arte/educação, o que achava serem atividades separadas. Também fui convidada a refletir como se formam os meus interesses e motivações para as atividades de arte, pesquisa e docência. O estudo da arte e suas práticas constitui esse lugar questionador, realocador de olhares e intensificador de memórias e vivências. Nesse momento comecei a perceber que a construção do conhecimento está relacionada às nossas histórias de vida e experiências no mundo e que essas são formadoras das identidades e trazem aquilo que nos é mais significativo.

Marilda Oliveira coloca como a autobiografia desperta o saber para nossas escolhas de pesquisa e também o reconhecimento dos locais que ocupamos historicamente, pois “uma narrativa consta de uma experiência singular de acontecimentos, estados mentais, nos quais os humanos participam como personagens ou autores” (OLIVEIRA; 2011, p. 178).

Sou autora e personagem da minha autobiografia que começa pelo processo de reconhecimento de que possuo uma identidade e um corpo do sexo feminino. Este corpo possui contextos em que estou inserida, modos pelo qual me identifico e me represento como estudante de artes, filha, neta, amiga, mulher, artista e professora. Essas reflexões me levaram a pensar na formação do meu corpo e na sua correlação com as problemáticas de gênero e sexualidades.

Na minha formação como mulher e na transformação do meu corpo apresentei um problema fisiológico nos seios que me obrigou a estar em constante acompanhamento médico. A ida ao

médico me fez estar em convivência com outras mulheres que detinham outros tipos de doenças que acometem a anatomia do sexo feminino. Escutar essas histórias me fez repensar sobre: quais seriam as possíveis identidades do corpo feminino e suas funções biologicamente, historicamente e culturalmente definidas? Além disso, percebi que estava imersa em uma rede de narrativas que se cruzavam com a minha biografia e que precisavam, de alguma forma, serem compartilhadas.

Desalinhos é uma série de 6 imagens dos meus exames de ultrassom em tamanho A4 (21,0 cm por 29,7cm) , impressas em papel de fibra de algodão 200g, bordadas com linhas de mouline coloridas. Utilizei a técnica do bordado livre para compor a obra e praticar o exercício da escrita autobiográfica, ou a escrita de si, rememorando e legitimando fatos que carregam uma carga de subjetividade, desejo, crítica e problematizações.

A obra *Desalinhos* não se encerra apenas em ter sido produzida e exposta. Ela me trouxe a experiência prática daquilo que fui convidada a repensar: as relações entre ser professora, artista e pesquisadora. Gênero, sexualidades, corpo, identidades, subjetividades, cultura, feminismo e arte passaram a se tornar temas que despertaram minha curiosidade e interesse. Eles passaram a falar de mim e criavam tramas da minha história com a pesquisa acadêmica e com a maneira como eu me formava professora. Com a obra desenvolvi pesquisa e projetos pedagógicos que serão descritos neste texto.

Neste espaço de escrita busco como principal objetivo verificar como aconteceu o meu processo de formação artística e pedagógica para questões de gênero e sexualidades no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE. A partir dessa premissa, os objetivos específicos traçados foram: 1) Analisar e refletir criticamente o desenvolvimento da obra *Desalinhos* e suas aproximações com formação de professoras/es, gênero e sexualidades; 2) Observar por meio da narrativa autobiográfica quais são as dificuldades vivenciadas em relação a gênero e sexualidades na formação acadêmica e 3) Identificar a necessidade, ou não, de abordagens específicas para gênero e sexualidades no processo de formação de professoras/es.

Desalinhos buscou investigar sobre formação de gênero e sexualidades a partir de inquietações sobre o conceito de identidade. As relações políticas, históricas, sociais e culturais contemporâneas modificaram a relação dos sujeitos com suas concepções de identidade (HALL; 2001). Esta entende-se como instável, pois pode ser construída e

reconstruída ao longo da história individual. Assim, podemos pensar que a existência presente, subordinada ao corpo biologicamente, também é uma construção do sujeito instável. Por vezes, a fisiologia humana tende a complicar as tramas internas do organismo trazendo a desarmonia. A desarmonia da anatomia fisiológica feminina causa deslocamentos, adaptações e construções de novas perspectivas pessoais e identitárias.

As concepções pós- modernas de identidade também trouxeram à tona estudos feministas indagando quais foram os locais ocupados pelo gênero feminino e suas contribuições nas diversas esferas sociais. Ao estudar história da arte percebi a ausência de artistas mulheres nos livros citados como referências e também encontrei dificuldades em planejar aulas sobre artistas mulheres, pois não encontrava materiais documentados de suas biografias e trabalhos. A pesquisa histórica documental feminina é permeada por dificuldades e apagamentos e sobre a questão da autobiografia feminina a historiadora brasileira Margareth Rago nos aponta que:

é um gênero literário com uma tradição masculina. O contraponto aqui foi justamente o de dar um rosto feminino a uma história que é normalmente narrada por homens, para homens e sobre homens. Para tanto, ela recupera a “escrita de si”, no sentido foucaultiano de construção da subjetividade que mantém sua abertura e o caráter processual do ser como devir.(RAGO; 2013, p. 19).

Em *Desalinhos* busco construir a minha narrativa autobiográfica feminina como tema central da investigação rompendo com a ideia de imparcialidade e distanciamento científico do conhecimento. A minha narrativa encontra-se entrelaçada a vida e obra de outros sujeitos dentro do momento político e social que vivemos sobre as questões de gênero e sexualidades. Diante desse cenário, a metodologia mais adequada para pesquisa foi a Artografia.

A Artografia ancorou-me para conseguir organizar o estudo nos seus processos artísticos, pedagógicos e de pesquisa. Além de dar conta das problemáticas subjetivas e identitárias presentes no trabalho. Para alcançar os objetivos já descritos e investigar a minha formação artístico / pedagógica para a temática de gênero e sexualidades foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos : 1) Produção das imagens, cadernos e pesquisa no processo de criação; 2) Escrita de diários de observação nas escolas dos estágios; 3) Participação no curso de formação de professores e exposição coletiva *Tramações (2ª edição)*: Cultura Visual, Gênero e Sexualidades.

Aproximo minha pesquisa a autores já mencionados como Stuart Hall (2001) para trabalhar o reconhecimento da identidade na pós-modernidade, Zygmunt Bauman (2005) e seu conceito de identidade líquida, Marilda de Oliveira (2011) e Margareth Rago (2013) para os estudos da narrativa autobiográfica e a narrativa feminina como ponto partida da pesquisa científica. Belidson Dias (2013) para a sistematização metodológica do estudo com a Artografia. Apresento também a pesquisadora brasileira Luana Tvardovska (2015) que me forneceu bases para a pesquisa na produção contemporânea artística feminina, nas práticas de bordado e artes têxteis.

Em campos de estágio, locais de observação e mapeamento da pesquisa, pude reconhecer na parte pedagógica de *Desalinhos* que as narrativas se aproximaram também dos estudos da Cultura Visual. Estes me mostraram que as ações de pesquisa e de docência possuem visualidades, ou seja, modos pelos quais eu observo, interpreto e participo dos acontecimentos. Neste campo de estudo, diálogo com Fernando Hernández (2011), Raimundo Martins e Irene Tourinho (2013). Trago também, a autora brasileira Guacira Lopes Louro (2013) em suas proposições e estudos sobre gênero, sexualidade e práticas feministas na educação. A pesquisadora Maria Angélica Alves (2017) com estudo sobre a educação feminina no Brasil.

Enquanto pesquisadora, artista e docente acredito que arte apresenta-se na contemporaneidade como um local social onde os artistas e professores criam estratégias que visam questionar e repensar os regimes de poder. Além de buscar melhores relações com a vida presente, consigo próprio e com o outro. A pesquisa acadêmica, a atividade docente e a produção artística, desta maneira, podem se tornar um local de práticas libertárias, de resistência e contestação dos movimentos éticos, políticos e culturais atuais. Portanto, converso também, neste trabalho, com autores que repensaram os mecanismos de poder e das micropolíticas: Michel Foucault (2009), Suely Rolnik e Felix Guattari (2013).

Por se tratar de uma pesquisa que tem como ponto de partida minha autobiografia trago imagens da série *Desalinhos* com reflexões do meu processo criativo, de pesquisa e de vida criando uma narrativa visual com os temas que foram pesquisados.

Na primeira parte deste artigo discorro sobre a poética artística de *Desalinhos*, seus processos de criação, suas relações com a arte contemporânea feminista, suas referências artísticas e as relações das artes têxteis com a narrativa biográfica feminina.

Na segunda parte, trago *Desalinhos* como campo de práticas educativas inserido na Cultura Visual e nas práticas pós-feministas das minhas experiências, observações, reflexões e diários em estágio nas escolas. Na terceira parte apresento *Desalinhos* como ferramenta micropolítica do poder com a sua participação na exposição coletiva e também curso de formação de professores para as demandas de gênero e sexualidade *Tramações (2ª edição): Cultura Visual, Gênero e Sexualidades*. E percebo também como todo esse processo de pesquisa e produção artística refletiu na minha formação docente e se transformou num espaço de liberdade e micropolítica dentro dos tecidos e tramas do poder.

Desalinhos como poética artística

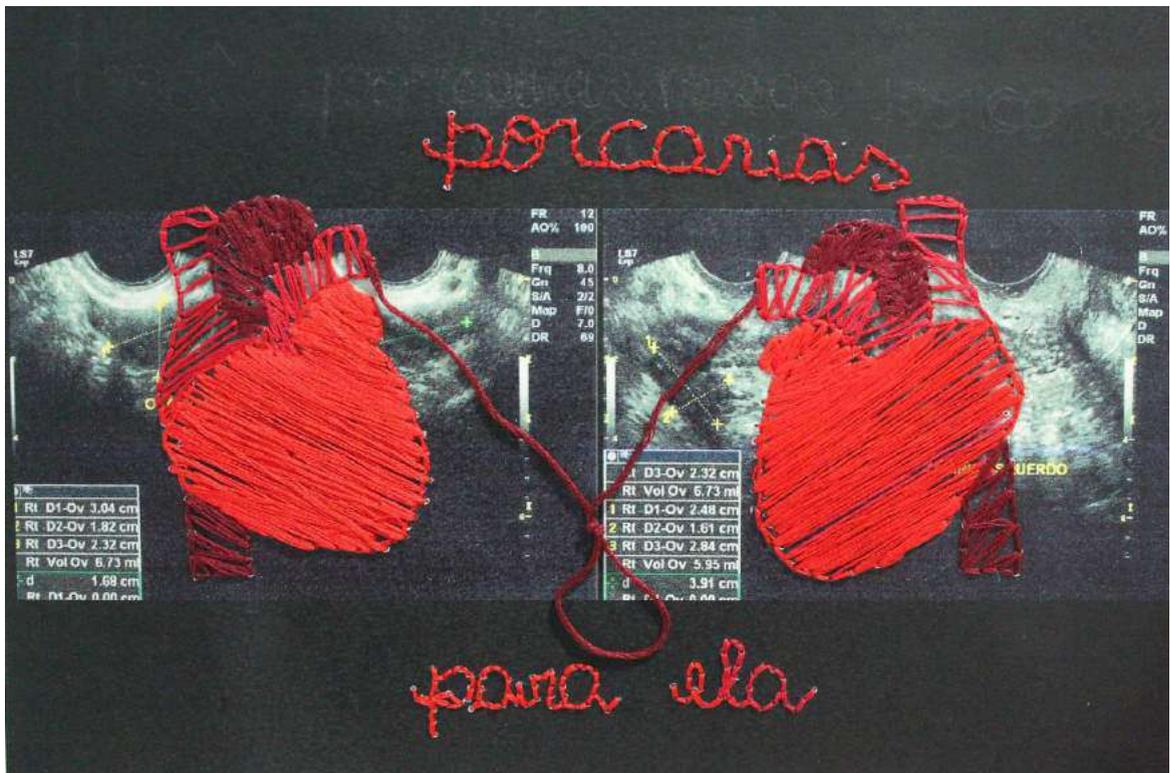


Imagem 1:

Série *Desalinhos*, *Porcarias para ela*, Ingrid Borba, *Tramações 2ª edição*, 2018, Bordado sobre fotografia.

Primeiro, tinha curiosidade em estudar gênero e depois queria aprender a bordar porque a prática me encantava . Fui a uma exposição de artistas bordadeiras e me animei. Comprei agulhas, bastidores, uma linha cor vermelha número 46 e aprendi os primeiros pontos. Ao praticar a técnica, conheci o trabalho da artista argentina Silvia Gai, Invierno del 96, e senti a sua angústia misturada a minha. Queria colocar para fora o incômodo de não ter controle sobre as dinâmicas do meu próprio corpo. Comecei a costurar e pontear histórias que modelaram o meu ser feminino. (Anotações de diário do processo criativo, 2017.)

Ser mulher é a primeira identidade pela qual sou reconhecida. Na disciplina Metodologia do Ensino das Artes Visuais I, no curso de graduação em Artes Visuais, fui convidada a pensar em um projeto artístico individual que refletisse sobre o tema identidade e que procurasse se relacionar com a minha vida. Durante a atividade me questionei: o que seriam identidades e corpos femininos? Essas duas provocações me motivaram a observar e rememorar fatos da minha história de vida com olhares de investigação reflexiva.

Recordei das primeiras vezes que fui ao ginecologista e ao mastologista, pois desenvolvi um problema fisiológico nos seios. Na sala de espera dos consultórios cheios de mulheres ansiosas e angustiadas para serem atendidas escutava atentamente, na espera também de ser chamada, fatos pelos quais as mulheres precisavam estar ali. Lembrei de estar entre amigas na faculdade e conversar sobre doenças que afetam nossa anatomia e como aquilo provocava receios em relação às nossas expectativas sociais, familiares e afetivas. Em família, rememorei momentos de inadequação, não aceitação, abusos, silenciamentos e violências em relação aos corpos e as histórias de tias, primas, avós, mães e a minha. Percebi nessas lembranças que o reconhecimento da minha identidade feminina estava associada aos vários grupos e contextos sociais, culturais e históricos nos quais vivi e que o meu corpo, biologicamente feminino, não era apenas um suporte fixo para essa identidade. Ele também era uma construção que carregava várias narrativas. Nas concepções pós-modernas de formação da identidade Stuart Hall define que “a identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos

representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente e não biologicamente” (HALL; 2001, p. 13).

Surgiu em mim a necessidade de produzir artisticamente uma obra que relatasse esses momentos que faziam parte da minha identidade e autobiografia e neste contexto, questionei-me: será possível repensar e (re)construir histórias sobre o corpo feminino? Como ressignificar este corpo historicamente estigmatizado por relações de poder e preconceitos? Como “narrar-se” e, neste ato, repensar a si mesmo e possibilitar processos de cura?

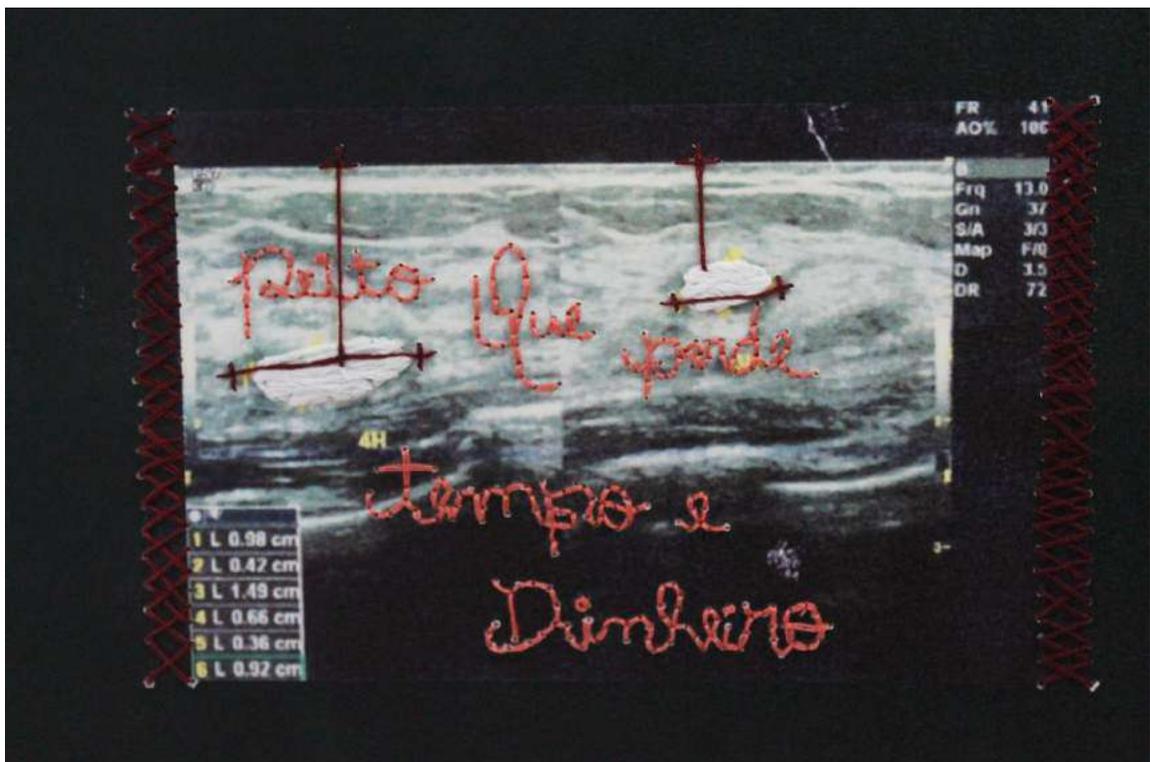


Imagem 2:

Série *Desalinhos*, Tempo e dinheiro, Ingrid Borba, *Tramações 2ª edição*, 2018, Bordado sobre fotografia.

Ir ao médico era uma necessidade constrangedora e angustiante. Todos os médicos ficavam impressionados e indignados com a minha condição biológica incomum. Escutava sempre “- muito raro casos como o seu... não provoca nada muito grave, mas não tem cura.” Me sentia sempre desalinhada aos modelos de corpos femininos. (Anotações de diário do processo criativo, 2017.)

Desalinhos, então, foi o nome que eu escolhi para criar uma série de 6 imagens com meus exames de ultrassom que foram bordados com memórias que construíram a minha identidade, minha vida e meu corpo. As imagens dos exames foram escaneadas e recuperadas digitalmente no software photoshop e depois impressas em papel de fibra de algodão 200g no tamanho A4(21,0 por 29,7 cm). No processo de criação da série selecionei e escrevi em post it frases que mais marcaram minha narrativa. Escrevendo-as notei que as biografias que havia escutado de outras mulheres se tornou parte da minha quando relembrava fatos e os escrevia para bordar. Essa apropriação é chamada por Margareth Rago de “*heteroautobiografia*, ou seja, de uma escrita de si que se dá através de reinscrição das vidas de *outras* mulheres” (RAGO; 2013, p.17). A autora ainda apresenta o conceito da escrita de si, desenvolvido por Michel Foucault, para explicar que a prática da escrita narrativa promove o exercício auto reflexivo que busca não só relatar nossa biografia em linha cronológica de acontecimentos, mas sim encontrar, pelos fatos, melhores relações com o eu presente, com a vida em suas ordens políticas, estéticas e sociais.

Entendendo a transformação social não só como um projeto político, mas como um estilo de vida, uma “estética da existência” criada na experiência individual e social, Foucault busca fazer a história das “técnicas de si” e das “artes do viver”, uma história das experiências de construção da vida como arte. (RAGO; 2013, p. 49)

A narrativa feminina por muitas vezes veladas, seja por vergonha ou por angústia, e as transformações que ocorrem nos seus corpos, são marginalizadas, subjugadas, estereotipadas e estigmatizadas dentro de um regime de verdades absolutas. O ato de narrar essas histórias através do bordado se transformou numa ferramenta micropolítica e ética criando um espaço de resistência e estratégias de novas formas de se pensar dentro das normatividades. Neste aspecto Tvardovskas afirma que:

A arte possui grande potencial de transformação da experiência vivida, sendo um dos campos profícuos para a criação de modos de viver mais intensificadamente livres - tão urgentes perante os fascismos cotidianamente experimentados por nós. É justamente nessa capacidade de ativação do sensível da arte - compreendida como a possibilidade de liberação de padrões de recalque das emoções, da criatividade, da sensibilidade - que essa problemática investe. (TVARDOVSKAS; 2015, p. 114)

A série *Desalinhos* entende-se como uma produção artística feminista não apenas por ter sido feita por uma mulher, mas por caminhar no território das experiências de vida, na problematização da cultura, dos regimes de verdade, e deste modo está inserido em poéticas femininas contemporâneas que buscam intensificar as atividades cotidianas com o fazer artístico.

A técnica do bordado livre, utilizada para intervir e compor as imagens, é uma prática manual historicamente relegada ao universo feminino e deslocada do circuito legitimado das belas artes. Na formação social, histórica e cultural do ocidente os ambientes domésticos e privados foram concedidos às mulheres, deste modo, as mesmas foram privadas de participar ativamente de decisões e construções históricas, sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais. Coube aos homens as decisões e contribuições para essas esferas do poder. Essa separação naturalizou as desigualdades de gênero e definiu papéis sociais para o masculino e o feminino. Ao gênero feminino foi atribuído às concepção de domesticidade e docilidade natural.

Tal formação social definiu que a educação, nas classes mais abastadas, fossem divididas em funções previstas ao futuro de homens e mulheres. Observa-se na história, principalmente no século XIX, que os padrões de educação para as mulheres estavam intimamente ligados a função da maternidade e do casamento. A mulher somente estaria apta para a vida se recebesse uma instrução adequada onde, aprenderia as prendas do lar, o bordado, a costura, o piano e a pintura (ALVES; 2002). Assim, o bordado torna-se uma prática manual feminina “desalinhada” do campo das legitimadas artes (pintura, desenho, escultura e gravura) e cria uma relação próxima com a intimidade feminina, pois sempre esteve presente nesse cotidiano privado das mulheres.

Os acontecimentos históricos da década de 60, para o ocidente, permitiu que surgissem novas maneiras de se pensar os papéis políticos, culturais e de conhecimento na sociedade. Os movimentos feministas desta época sofreram influência de estudos identitários, étnicos, culturais, sociais e do pensamento filosófico pós-estruturalista promovendo assim lutas para a maior participação da mulher na sociedade e questionamentos sobre as desigualdades e violências de gênero estabelecidas e normatizadas socialmente.

É dentro desse panorama histórico e social que surgem pesquisadoras, artistas e intelectuais como Linda Nochlin, 1971, que questionou a invisibilidade da produção artística das mulheres na história da arte ocidental no seu artigo “*Por que não houve grandes mulheres artistas?*”. À vista disto, a pesquisa e produção artística feminina passou a se voltar e ser reconhecida por fontes consideradas alternativas para a escrita histórica que são registros de diários, agendas, cartas, trabalhos manuais ou artísticos.

Na contemporaneidade, é deste modo que várias produções artísticas femininas são conhecidas, apresentadas e legitimadas. Estas estão carregadas de potência de vida, de rompimento a regimes de desigualdades históricas e de legitimação de poéticas baseadas em suportes do cotidiano como coloca Tvardovskas:

Trazer à tona suas próprias experiências em chaves autobiográficas, expor seus corpos, desejos, confrontar a repressão ou violência sobre sua história e sexualidade são alguns dos elementos que, dentro de uma variedade de propósitos, podem ser pensados como práticas feministas de si nas obras de arte dessas mulheres (TVARDOVSKAS; 2015, p.48).

Diante dos pontos apresentados, tenho como principais referências artísticas para a produção de *Desalinhos* as artistas: Rosana Paulino e Silvia Gai. Embora tenham vivido em contextos e países diferentes, ambas possuem em sua produção pontos semelhantes apresentando uma relação muito íntima com suas histórias de vida e reflexão sobre o corpo feminino.

Rosana Paulino é uma artista brasileira, nascida em 1967, no estado de São Paulo. Ela, faz parte de uma nova geração de artistas brasileiras advindas dos movimentos de abertura política pós-ditadura militar. A produção artística brasileira deste período é permeada por problemáticas políticas e de resistências que, cada vez mais, estreitam laços com a vida, com as subjetividades e com as vivências culturais da época.

O fim da ditadura militar acompanhou o processo de abertura política que trouxe crescentes esperanças para a produção artística nacional por se tratar de um momento de volta de alguns exilados políticos e maior liberdade criativa (TVARDOVSKAS, 2015). Dentro deste contexto de abertura cultural vemos, com maior contundência, a participação e legitimação feminina na arte. Sobre esse ponto Tvardovskas ressalta que:

As mulheres, participando das intensas discussões que permearam esse processo político em torno da cidadania, repensaram o corpo, redefiniram as categorias de gênero e os significados sobre a sexualidade feminina, como

também seus papéis de mães, esposas e filhas (TVARDOVSKAS; 2015, p. 91).

As obras produzidas por mulheres passaram a expandir, questionar, transformar e dar visibilidade às histórias ocultadas e subjugadas. Rosana Paulino vivenciou as circunstâncias descritas sendo mulher negra, nascida numa zona periférica de São Paulo. A mãe da artista, uma costureira, lhe proporcionou o convívio com a técnica presente em muitas de suas obras: bordados e costuras.

Em suas obras Paulino problematiza porque trabalhos com linhas e agulhas esteve designado às mulheres e concebido como produção manual dita como “inferior” em relação às belas artes. A sua produção artística faz referências ao passado escravocrata do Brasil, a história de várias mulheres negras que estão no anonimato e a exposição das violências simbólicas vividas pelas mulheres negras. Rosana se apropriou de vários retratos de mulheres da sua família para ressignificar sua história pessoal e reconstruir um legado coletivo através de *Bastidores*. Outra característica presente na obra da gravadora paulista é a relação de suas imagens com o corpo da mulher negra, sua sexualidade e as relações de desconforto a padronização da beleza.



Imagem 3:

Rosana Paulino, Série Bastidores, 1997, Imagens Transferidas sobre tecido e bastidor 30cm.

Paulino nos convida a pensar não somente sobre as desigualdades de gênero em relação ao sexo feminino, mas também nos direciona o olhar para os preconceitos étnicos-raciais tão

presente nas relações interpessoais (TVARDOVSKAS; 2015). A poética da artista é, sem dúvida, uma potência desconstrutiva de verdades presentes na cultura, bem como, um lugar de criação de novas formas de ver e de viver no reconhecimento de vivências das mulheres silenciadas na história.

Minha segunda referência poética é Silvia Gai, nascida na cidade de Buenos Aires, Argentina, em 1959 e que desde cedo aprendeu com as mulheres de sua família a arte de fazer crochê. Silvia Gai se formou em Biologia, estudando com afinco a anatomia humana, aspecto significativamente presente em sua obra artística.

A vida de Silvia Gai, assim como a de Rosana, esteve inserida em contextos políticos ditatoriais. A artista viveu na época da ditadura militar argentina de 1976 que foi considerada por muitos historiadores a mais violenta da América Latina (TVARDOVSKAS; 2015).

Neste contexto pós-ditatorial e depois de sua gravidez, Silvia Gai passou a dedicar-se à produção artística. Ela rememorou histórias e reencontrou a antiga caixa de costura e crochê da avó, passando a tricotar esculturas de órgãos humanos. Essas esculturas eram cristalizadas numa técnica de banho no açúcar aprendida com sua avó para fazer cestinhas comestíveis. As obras nos mostram as inquietações da artista em relação ao seu corpo feminino e sua busca pela construção de um corpo “saudável”.

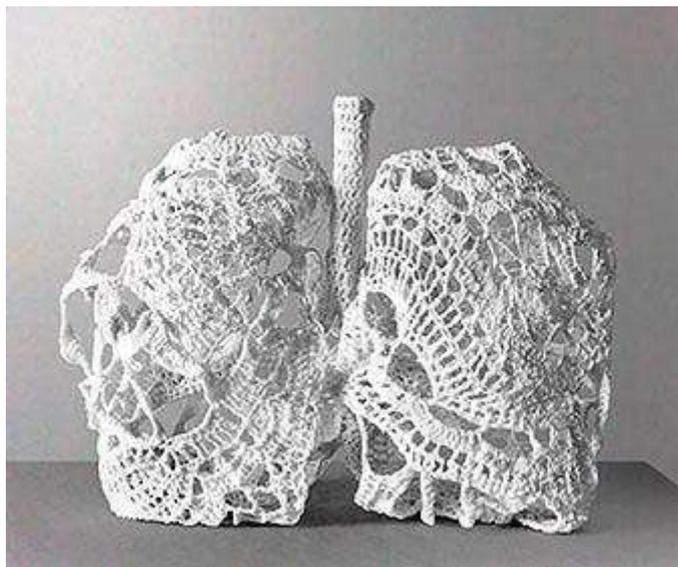


Imagem 4:

Silvia Gai - *Invierno de 1997*, Crochê endurecido com açúcar 35cm

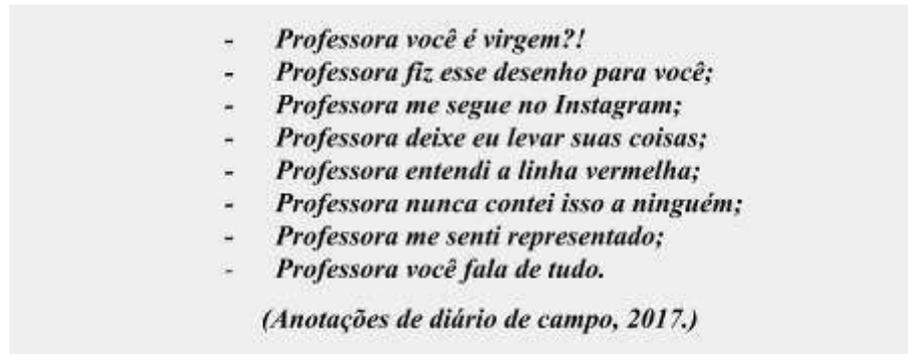
Silvia Gai e Rosana Paulino nasceram em lugares diferentes, possuem histórias de vida diferentes, mas contextos históricos culturais semelhantes no que diz respeito ao ser mulher, artista e latino-americana. Suas obras também dialogam sobre as problemáticas femininas do corpo, a sexualidade e as relações de poder. Ambas desconstruíram técnicas e suportes, ressignificaram histórias e escreveram a história da arte contemporânea com suas próprias biografias. A minha identificação com os seus trabalhos parte da busca por “contar-me” a partir das linhas e das agulhas de bordado, a ressignificação de meu próprio corpo, a aproximação com os temas gênero e sexualidade e desconstrução e problematização de técnicas manuais para o circuito das artes legitimadas. Tendo em vista esses panoramas conceitual e artístico para a produção de *Desalinhos* caminhava agora para o projeto pedagógico que pensasse em ações dentro das escolas sobre gênero e sexualidade e que estivessem relacionados a práticas auto reflexivas na minha formação.

Desalinhos como experiência docente



Imagem 5:

Série *Desalinhos*, *Você continua virgem?*, Ingrid Borba, *Tramações 2ª edição*, 2018, Bordado sobre fotografia.



Cursando uma licenciatura percebo mais um aspecto de construção na minha identidade: ser professora. Ao estagiar pela primeira vez nas escolas pensei em como poderia relacionar meu projeto artístico, na sua temática autobiográfica e de gênero, com um projeto pedagógico de estágio. A busca por essa relação me insere nos estudos da Artografia que se configurou como metodologia para a pesquisa.

Os estudos e a pesquisa em artes necessitam de metodologias específicas que consigam atender as demandas da ação artística com a teoria (DIAS; 2013). A artografia é uma metodologia que estabelece elos entre o fazer artístico e a prática educativa relacionando ambas a maneira como construímos nosso conhecimento. Essa construção está ligada a nossa identidade, nossos locais históricos, culturais e nossas visualidades, ou seja, o modo pelo qual observamos o mundo. Assim, como os estudos feministas da década de 60, a artografia também passa pelo referencial teórico do Pós-estruturalismo que trouxe novas maneiras de se compreender a identidade e a diferença. Produção de conhecimento e prática pedagógica na artografia associam-se à Cultura Visual que considera nossas representações visuais como formadoras de aspectos identitários e biográficos e como eles impregnam nossas posições de pesquisa.

Podemos dizer que essa narrativização da pesquisa é uma espécie de “fabricação do mundo”. Por mais engenhosa ou surpreendente que possa parecer, a pesquisa é uma maneira de interpretar o mundo e o contexto em que foi realizada. É possível afirmar que a prática de escrever uma investigação é uma aventura/exercício de construir versões de realidade, ao mesmo tempo que editamos nossa própria criação do mundo. (TOURINHO, MARTINS, 2013, p.65)

A artografia enquanto metodologia de pesquisa e ensino de arte almeja dar oportunidade as subjetividades, as emoções, a criatividade, a narrativa de si, as imagens, a escrita poética, entre outros aspectos essenciais e característicos do trabalho em arte.

A Cultura Visual, na pedagogia, traz a importância da cultura, do cotidiano, das imagens que nos rodeiam nas mídias digitais, televisivas e de artefatos culturais fora dos ambientes formais da educação, como formadores das identidades sociais e agentes da constituição do saber. As imagens segundo Fernando Hernández “ são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensar a nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ; 2011, p. 33). A Cultura Visual pretende deslocar as hegemonias do conhecimento, propõe olharmos a partir de nós o que nos é ensinado, considera as diversas versões de mundo, nós compreende como produtores do saber e propõe entender as relações de poder na educação.

Considero a cultura visual não somente uma atitude e uma metodologia viva, mas um ponto de encontro entre o que seria um olhar cultural (visualidade) e as práticas de subjetividade que se vinculam. Esse ponto de encontro permite pesquisar as relações entre os artefatos da cultura visual e aquele que vê (e é visto), e os relatos visuais que, por sua vez, constroem o visualizador. Essa aproximação permite assinalar ao menos duas posições presentes nas aproximações à pesquisa sobre e a partir da cultura visual na educação. A primeira é a que considera que cultura visual são objetos e artefatos visuais que nos rodeiam e com os quais interagimos. Diante dessa posição, o que sustento é que o relevante das pedagogias da cultura visual não são os objetos, mas sim as relações que mantemos com eles. A segunda convida a explorar a noção de produtores da cultura visual. (TOURINHO, MARTINS, 2013, p.83)

Desalinhos é uma proposta poética e pedagógica que envolve a construção da minha narrativa autobiográfica para romper com a ideia de imparcialidade e distanciamento científico do conhecimento e da prática pedagógica. Aos movimentos feministas deve-se também reconhecer suas contribuições para novas maneiras de se pensar não só o gênero e a sexualidade, mas também o poder nas esferas do conhecimento principalmente nas barreiras entre o que seria conhecimento privado e o que seria público.

Hoje é possível constatar que o feminismo introduziu outras maneiras de organizar o espaço, outras “artes de fazer” [...] no cotidiano e outros modos de pensar, desde a produção científica e a formulação das políticas públicas até as relações corporais, subjetivas, amorosas e sexuais. Conferiu novos sentidos às ações das mulheres e à sua participação na vida social, política, econômica e cultural, tanto quanto na esfera privada. Aliás, desfez as tradicionais fronteiras instituídas entre essas dimensões da vida em sociedade, afirmando que os problemas domésticos deveriam ser denunciados como questões de

domínio público, o que alterou profundamente a imagem de si mesmas que as mulheres podiam construir. (RAGO, 2013, p.25)

Compreendido nesse espaço entre novas maneiras de se pensar o poder apresento o conceito de pós-feminismo (RAGO; 2013) que é fruto das lutas e conquistas da segunda onda feminista dos anos 60, no qual questionou-se aspectos identitários do sujeito até então entendidos como imutáveis. Essa problematização provocou novas formas de se construir o conhecimento e, conseqüentemente, mudou a compreensão daquilo que já havia sido registrado como fato.

Dentro desses contextos descritos e em observação na prática de estágio, percebi que a temática gênero e sexualidades estão “desalinhadas” dos conteúdos curriculares programados para o Ensino Fundamental e Médio. No entanto, ao circular e observar a escola, o assunto é um dos principais quando se convive no ambiente escolar com os sujeitos que dele fazem parte. De fato, o ambiente escolar é um recorte da sociedade na qual estamos inseridos sendo a instituição principal local de formação de conceitos e reconhecimento de gêneros e identidades dos sujeitos.

Tornar-me professora é, para mim, quase uma herança de família, pois possuo tias, avós, primas e mãe que se dedicaram a profissão do magistério. Na prática em sala de aula pude confrontar uma visualidade formada por esse aspecto da minha história: o que era ser uma boa professora. Questionada sobre a minha sexualidade pelos estudantes, no primeiro dia de aula com o ensino médio, percebi como a imagem que tinha da “professora” foi criada em torno de uma não sexualidade. Em sua pesquisa sobre a formação docente Guacira (2016) nos mostra que na concepção histórica e social da profissão “professoras foram vistas em diferentes momentos, como solteironas ou “tias”, como gentis normalistas, habilidosas alfabetizadoras, modelos de virtudes, trabalhadoras da educação” (LOURO; 2016, p.104). Em estudo ainda com Louro (2016) pude ver que a profissão do ensino se feminiza a partir da segunda metade século XIX, no Brasil, tornando-se uma atividade indicada e permitida para as mulheres, porém como nos lembra Guacira:

Portanto, é possível argumentar que, ainda que os agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino - não apenas porque as diferentes disciplinas escolares se construíram pela ótica dos homens, mas porque a seleção, a produção e a transmissão dos conhecimentos (os programas, os livros, as estatísticas, os mapas; as questões, as hipóteses e

os métodos de investigação “científicos” e válidos; a linguagem e a forma de apresentação dos saberes) são masculinos. (LOURO, 2016, p. 93)

Compreender as relações de poder do local que estava ocupando e as representações pelas quais me comportava na escola foram parte das reflexões na minha formação para assuntos em gênero e sexualidade. Assim, procurei através das imagens de *Desalinhos* legitimar às narrativas dos alunos e deslocar minha posição de detentora do conhecimento e trocar experiências com as/os estudantes a partir dos conhecimentos que produzi com a obra.

Partindo da premissa de expor as narrativas autobiográficas femininas sobre o corpo, suas singularidades e subjetividades, bem como entender como estava ocorrendo a minha formação docente para gênero e sexualidades no período que estagiei com o 7^a ano do ensino fundamental busquei relacionar a proposta *Desalinhos* para problemáticas subjetivas e invisíveis da mulher na arte. Baseada em Linda Nochlin (2016) em seu texto: “*Por que não houve grandes mulheres artistas?*” desenvolvi uma ação, em conjunto com uma amiga e colega de curso Lizandra Santos da Silva, intitulada *A lente do invisível* trouxe apenas referências femininas e um pouco de suas narrativas pessoais. Expus as narrativas de vida de Francesca Woodman e Vivian Mayer, artistas que mostravam em seus registros fotográficos críticas sociais, cotidianos, autorretratos, poéticas melancólicas e depressivas em relação ao seus corpos. Nas aulas seguintes trouxe apenas referências femininas e um pouco de suas narrativas pessoais.

Meu objetivo inicial era traçar um estudo preliminar onde pudesse me perceber enquanto professora e pesquisadora mergulhada nos estudos de gênero e sexualidades. Meu intuito também era abordar algumas reflexões teóricas e práticas sobre gênero como construção social, de modo a entender como as/os estudantes poderiam refletir criticamente sobre o assunto. Na prática procurei aproximar e contextualizar a vida dessas artistas com a realidade dos/ das estudantes criando um ambiente favorável para a troca de conhecimentos. Também solicitei aos mesmos, como atividade para os próximos encontros, uma pesquisa sobre a biografia e obra e temáticas de alguma artista mulher e verifiquei a visão das/os alunas/os sobre o gênero, o que vem sendo trabalhado sobre isso dentro do colégio e como as/os estudantes encaram estas propostas nos seguintes depoimentos:

Eu trouxe a Tarsila! Ela foi muito importante pro modernismo, acho que é importante que ela seja mulher, porque tinha muitos homens e ela foi tipo revolucionária”. “Professora, eu pesquisei sobre Anita Malfatti. Ela também

foi revolucionária, foi a primeira mulher do modernismo a fazer uma exposição no Brasil. Foi muito importante para as mulheres, ela foi meio que desprezada pelo Monteiro Lobato que escreveu algumas coisas chatas sobre ela, acho que foi numa revista ou foi num jornal. Eu acho que ela representa bem a figura da mulher como artista, foi como uma resistência. (Anotações dos diários de estágio, 2017.)

As experiências mais significativas no meu processo de formação docente foram com os/ as estudantes do 1º ano do Ensino Médio. Nesse estágio possuía imagens prontas de *Desalinhos* e resolvi levar para uma atividade em sala. Meu primeiro desafio foi conseguir falar de gênero e sexualidade com os adolescentes de maneira honesta, aberta e autocrítica. Falo em autocrítica, pois enquanto professora em formação acredito que se compreender como parte integrante da “trama” das relações de poder, das políticas de representação e dos regimes de desigualdades é que seria uma prática educativa pós- feminista.

Criei uma atividade de narrativas com *storyboards* onde os/ as estudantes poderiam contar histórias em formato de quadrinhos. E expus o trabalho de resgates de narrativas autobiográficas que fazia em *Desalinhos*. A atividade gerou uma roda de debate e compartilhamento de experiências vividas pelos sujeitos ali presentes. Os mesmos mostraram suas visões e falas sobre feminismo, gênero, homossexualidade, política, racismo, preconceito e bullying vividos por eles no ambiente escolar e familiar.



Imagem 6:

Série *Desalinhos*, Tábua de pirulito, Ingrid Borba, *Tramações 2ª edição*, 2018, Bordado sobre fotografia.

Ao levar a imagem de Desalinhos e contextualizar sobre o que se tratava um estudante falou: “- Professora a história que eu vou contar é do menino que colocou o “dedito” nas partes da menina no ônibus. Todos riram na sala. Ai eu falei: “ - Mas vocês entendem e concordam que a situação relatada nessa história é de abuso sexual ? Todos pararam de rir e ficaram em silêncio por alguns segundos. Um outro aluno veio até mim e falou: “ - Professora eu já sofri abuso por um homem que me trancou num banheiro masculino, mas eu gritei muito e conseguiram me tirar de lá. Naquele momento me senti responsável e conectada com as narrativas do grupo. (Anotações de diário de campo, 2017.)

Eu e os/ as estudantes pudemos exercitar a prática da escrita do sensível ou escrita de si dando voz a acontecimentos que formam marcas em nossas biografias e que não são contempladas nas ações educativas escolares. A escola quando se trata em trabalhar sexualidade mantém

seu foco e interesse em assuntos ligados a prevenção de DSTs e gravidez precoce e assuntos ligados a temática do gênero, no que diz respeito a estudantes trans e seu nome social, a temática do corpo e suas representações, violência e preconceito entre gêneros e homossexualidade, são assuntos considerados não formais para o ambiente institucional. Pude verificar ainda no meu processo de prática e observação enfrentamentos religiosos como tabu para a discussão de gênero, diferenças e diversidades na escola.

As minhas experiências e atividades em sala de aula reflito com Guacira quando ela fala que:

Se existe algo que pode ser comum a essas iniciativas talvez seja a atitude de observação e de questionamento - tanto para os indícios das desigualdades como para com as destabilizações que eventualmente estão ocorrendo. Esse “afinamento” da sensibilidade (para observar e questionar) talvez seja a conquista fundamental para a qual cada um/ uma e todos/ as precisaríamos nos voltar. Sensibilidade que supõe informação, conhecimento e também desejo e disposição política. As desigualdades só poderão ser percebidas - e destabilizadas e subvertidas - na medida em que estivermos atentas/ os para sua forma de produção e reprodução. (LOURO, 2016, p. 125).

Para todas essas situações em sala de aula gosto de pensar que meu processo de formação docente para questões de gênero e sexualidade esteve ligado a uma prática educativa pós-feminista que é a iniciativa de promover e integrar a mim como professora e dos/das estudantes com postura auto reflexiva em suas ações mais cotidianas. Saber que em minhas ações e relações estive exercendo ou sofrendo algum tipo de poder. É enfim, me perceber como linhas nos pontos dos bordados cruzados e tramados nos tecidos sociais.

Desalinhos como ação micropolítica

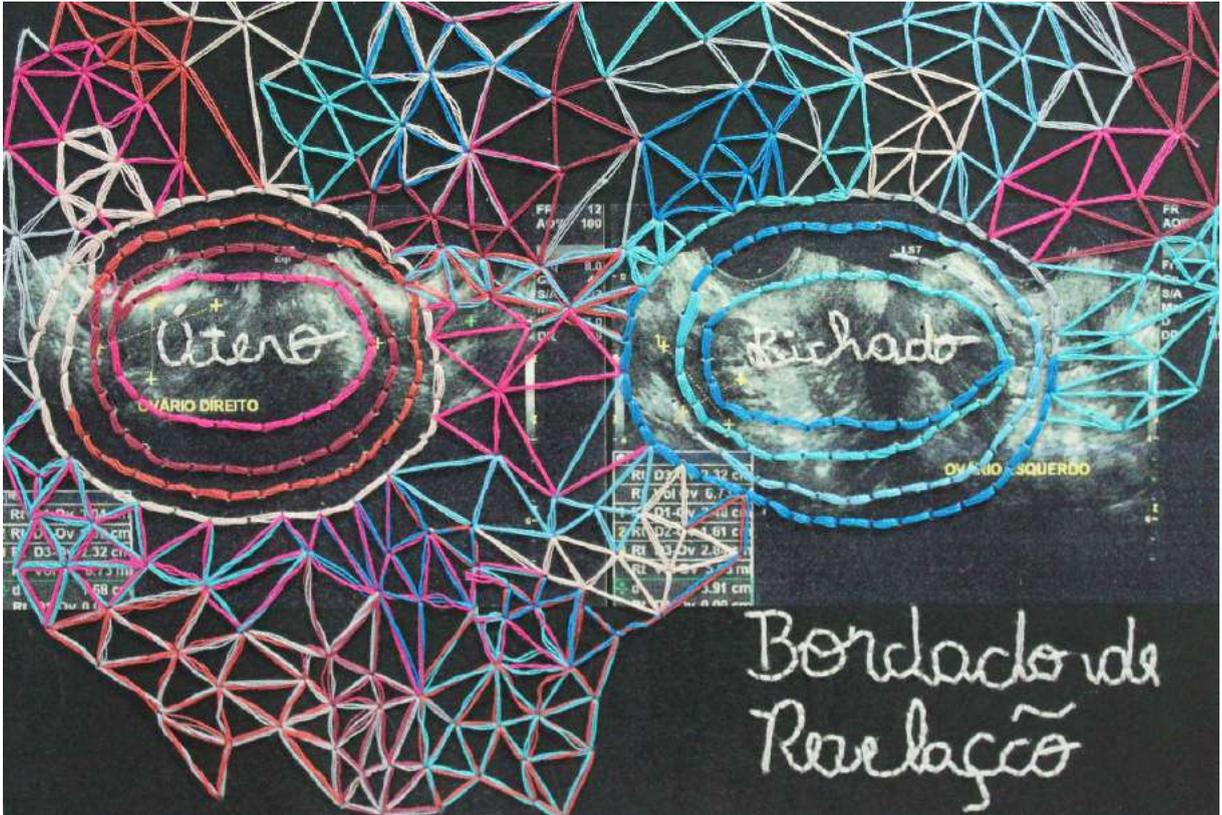


Imagem 7:

Série *Desalinhos*, Chá de revelação, Ingrid Borba, *Tramações 2ª edição*, 2018, Bordado sobre fotografia.

Acredito na metáfora de que as linhas de um tecido são como os sujeitos nas tramas das esferas sociais. Busquei no exercício de bordar sentidos, ressignificados, conhecimentos e histórias que falavam de mim. Deixei transbordar o desejo de um conceito desalinhado que ansiava encontrar novas e instáveis verdades. Alinhavei encontros com outros sujeitos e me confortei nas pedagogias pós-feministas. Me percebi repreendida e censurada pelos mecanismos de poder. Encontrei a liberdade nas micropolíticas do devir e no cuidado de si. Me fortaleci com o coletivo. Tramei. Tramamos. (Anotações de diário de processo criativo, 2017.)

Após *Desalinhos* ter caminhado por processos de criação poética e práticas educativas o projeto participou do curso de formação de professores e também exposição coletiva *Tramações (2ª edição): Cultura Visual, Gênero e Sexualidades*, que aconteceu na Galeria Capibaribe, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE. A participação proporcionou para mim e para *Desalinhos* um amadurecimento. Enquanto obra tive a oportunidade de expor a um público mais amplo a minha narrativa encontrando identificações e embates. Enquanto que na participação do curso de formação de professores pude estudar, com um grupo de discentes vinculados a graduação e pós-graduação do curso de Artes Visuais, problemáticas ligadas à nossa formação de professores e pesquisadores para gênero e sexualidades.

No processo dessa experiência e trocas a parte que para mim se tornou mais significativa, sem dúvida, foram as discussões e estudos de gênero e sexualidade com as relações de poder. Falar e pensar em poder me levou a leitura de Foucault (2009) e requereu uma prática de reconhecimento de quais são os poderes que são exercidos sobre mim e quais são os que eu exerço nas minhas práticas cotidianas? Como os discursos de poder se formaram e como me afetam? Como os reafirmo a partir dos locais que ocupo?

Que caminhos lhe permitem atingir as formas raras ou quase imperceptíveis do desejo, de que maneira o poder penetra e controla o prazer cotidiano - tudo isso com efeitos que podem ser de recusa, bloqueio, desqualificação mas, também, de incitação, de intensificação, em suma, as “técnicas polimorfos do poder” (FOUCAULT; 2009, p. 18).

Michel Foucault, na *História da Sexualidade I* (2009), discorre em como as estruturas de poder, na formação da sociedade ocidental cristã, buscou modelar e controlar nossas expressões e discursos de identidade, desejo e prazer. Por meio da confissão e culpabilização católica o indivíduo é levado sempre a reflexão de que seus impulsos, desejos e vontades possuem algo de errado e é preciso sempre alinhar-se e corrigir-se para o modelo normatizador vigente. São criados, assim, mecanismos de verdade, poder e funções sobre a sexualidade, identidade e a individualidade dos sujeitos. Instituem-se desse modo algumas desigualdades sobre os gêneros e a heteronormatização da sexualidade.

Um discurso obediente e atento deve, portanto, seguir, segundo todos os seus desvios, a linha de junção do corpo e da alma: ele revela, sob a superfície dos pecados, a nervura ininterrupta da carne. Sob a capa de uma linguagem que se tem o cuidado de depurar de modo a não mencioná-lo diretamente, o sexo é açambarcado e como que encurralado por um discurso que pretende não lhe permitir obscuridade nem sossego (FOUCAULT; 2009, p. 26).

A produção de conhecimento ligada ao gênero e as sexualidades está permeada de relações e estruturas de poder. Reconhecê-las e questionar nossos espaços de poder é algo indissociável. Os estudos feministas, aos quais me detive, buscaram questionar e reivindicar desde os primeiros movimentos, do final do século XIX, até os dias de hoje a participação, posicionamento e visibilidade das mulheres nas esferas públicas, porém se partimos dos pensamentos de Foucault de que o exercício de poder está de alguma forma em todas as camadas sociais e de que na medida que estamos sofrendo algum tipo de poder podemos resistir e encontrar saídas para ressignificá-lo e transformá-lo o poder não é exclusividade apenas de um grupo social.

Pude perceber essa teoria na prática na participação da exposição coletiva *Tramações (2ª edição)*, onde as versões de verdade do grupo, ao qual me fazia também integrante, chocaram-se com outras versões de verdade de um outro grupo criando um embate de poder. Sob a ameaça de fechar, tivemos que buscar fortalecimento e apoio com outros grupos que unidos a nós “tramaram” estratégias de resistência, legitimação e diálogo. Em conversa com o grupo propositor da exposição pude reconhecer também os nossos espaços de atuação e esferas do poder. Estávamos em uma universidade pública, numa galeria de bastante visitação, tínhamos acesso a materiais de pesquisa e produção de conhecimento, tínhamos o apoio financeiro de um edital de cultura, entre outros aspectos.

As articulações de estratégias para se repensar o poder são compreendidas por Guattari e Rolnik como micropolíticas. Estas ações estão ligadas segundo os autores a um dever dos sujeitos pelo “direito à liberdade do desejo” (GUATTARI; ROLNIK ;2017, p. 89) .

As ações micropolíticas além de repensar estruturas de poder podem, pela transformação do dever, permitir espaços de liberdade onde os sujeitos expressam suas subjetividades e desejos.

Eu oporia a essa máquina de produção de subjetividade a ideia de que é possível desenvolver modos de subjetivação singulares, aquilo que poderíamos chamar de “processos de singularização”: uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de sensibilidade, modos de relação, com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de

dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos.(GUATTARI; ROLNIK,p. 23, 2017)

A prática artística contemporânea busca exatamente esses espaços de criação que proporcionem liberdade sobre os regimes de poder. Assim, as ações em que *Desalinhos* se encontrou contextualizado caracterizam-se como micropolíticas. Desde a busca pela escrita de si nas narrativas retratadas, a problematização das práticas artesanais nos circuitos legitimados das artes, suas ações educativas “desalinhadas” dos conteúdos escolares e, por fim, sua participação em *Tramações* (2ª edição).



Imagem 8 :

Série *Desalinhos*, Parto Natural , Ingrid Borba, *Tramações* 2ª edição 2018, Bordado sobre fotografia.

Vermelho é a cor do sangue que em muitas narrativas que escutei representava para mim a morte. Vermelho foi a cor da linha que entrelaçou cada história do grupo que participei na exposição coletiva. Vermelho nº 46 é a cor da linha que escolhi para bordar autobiografia em fotografias. Vermelho encontrou ressignificados que o libertaram das representações de morte e passou a (re)existir sendo vida cheia de desejos, pulsante e criativa. (Anotações de diário de processo criativo, 2017.)

Considerações finais

A investigação *Desalinhos* buscou entender como aconteceu o meu processo de formação artístico/pedagógico para questões de gênero e sexualidades. Partii de acontecimentos da minha autobiografia para produzir conhecimentos e trazer à tona a problematização do fazer científico como algo pessoal e distante das nossas vivências e memórias. Utilizei a metodologia artográfica para criar elos entre pesquisa, produção artística e pedagógica.

A autobiografia e os estudos das narrativas femininas foram as bases do processo de criação de *Desalinhos* onde pude me inserir no contexto de produção artística feminina contemporânea das artes têxteis. Esse circuito de obras e artistas têm em comum abordagens que não apenas expõe histórias de vida, mas problematizam normatividades e questionam desigualdades de gênero.

Enquanto estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais e professora, penso que o meu fazer artístico encontrou diversos caminhos e possibilidades de aproximação com as minhas práticas em sala de aula. Nesse processo pude reconhecer, também pelas experiências vivenciadas, a necessidade de legitimar as vozes dos sujeitos que participam do ambiente escolar. Assim como acolher os seus locais de afeto, subjetividades e narrativas de vida nos caminhos da escolarização.

A atuação em estágios curriculares como professora me fez compreender também os contextos sócio-históricos da minha profissão, as visualidades que carregava e as relações de poder em que estava imersa. Assim, a auto reflexão, a ressignificação e as estratégias de

resistências do poder foram ações que me inseriram dentro de uma prática pós-feminista na educação.

Desalinhos caminhou por territórios instáveis, fluídos, por narrativas de vidas e várias versões de verdade para encontrar caminhos sensíveis e livres para produzir, ensinar, pesquisar e viver.

Referências

- ALVES, Maria Angélica. *A educação feminina no Brasil do entre- séculos (XIX e XX) : imagens da mulher intelectual*. Natal, Nov. 2002. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema5/0540.pdf>> Acesso em: 20 de jul. 2017.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- DIAS, B.; IRWIN, R. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A. Guilhon Albuquerque. 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.
- GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- HALL, S. *Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2006.
- HERNÁNDEZ, F. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.
- LOURO, G. L. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós estruturalista*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.
- MARTINS, Raimundo.; TOURINHO, Irene. *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.
- NOCHLIN, L. *Por que não houve grandes mulheres artistas?* São Paulo: Edições Aurora, 2016.
- OLIVEIRA, M. O. *Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: os diários de aula como foco de investigação*. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM, 2009.
- RAGO, M. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade*. São Paulo: Editora UNICAMPI, 2013.
- TVARDOVSKA, L. S. *Dramatização dos corpos: Arte contemporânea e crítica feminista no Brasil e na Argentina*. São Paulo: Intermeios, 2015.