

SIPACV

FABRICAÇÕES E ACIDENTES VISUAIS

ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE
PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL

 REALIZAÇÃO

arte e cultura
visual
programa de pós-graduação

Fav
FACULDADE DE ARTES VISUAIS | UFG

PROEC
PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA

 **UFG**
UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS

 **BELLAS
ARTES**



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

 APOIO

 **FAPEG**
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás

 **FUNAPE**
Fundação de Amparo à Pesquisa
do Estado de Goiás



CARLA LUZIA DE ABREU
(ORGANIZADORA)

ANAIS DO SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL

FABRICAÇÕES E ACIDENTES VISUAIS
FABRICACIONES Y ACCIDENTES VISUALES
FABRICATIONS AND VISUAL ACCIDENTS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE E CULTURA VISUAL [PPGACV]
FACULDADE DE ARTES VISUAIS [FAV]
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS [UFG]
GOIÂNIA, 2018





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) GPT/BC/UFG

Bibliotecária responsável: Adriana P. Aguiar / CRB1: 3172

S471 Seminário internacional de pesquisa em arte e cultura visual. (2. : 2018 : Goiânia, GO).
Anais do II Seminário internacional de pesquisa em arte e cultura visual (SIPACV).
Fabricações e acidentes visuais. [recurso eletrônico]. / Organizadora, Carla Luzia de
Abreu. – Dados eletrônicos. 2. ed. – Goiânia: Núcleo Editorial FAV, 2018.
1315 p. ; il.

Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV).

Sistema requerido: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web:

<<https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/p/26284-2018>>

ISSN: 2595-8992

Tema do evento: Fabricações e Acidentes Visuais.

1. Eventos inesperados. 2. Políticas de imagens. 3. Construções visuais. 4. Cultura
visual. 5. Discursos visuais. I. Universidade Federal de Goiás (UFG). II. Faculdade de Artes Visuais
(FAV).

CDU: 7:37





Universidade Federal de Goiás [UFG]

Reitor

Prof. Edward Madureira Brasil

Vice-Reitora

Profa. Sandramara Matias Chaves

Pró-Reitora de Graduação

Profa. Flávia Aparecida de Oliveira

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Laerte Guimarães Ferreira Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Prof. Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

Profa. Lucilene Maria de Sousa

Pró-Reitor de Administração e Finanças

Prof. Robson Maia Geraldine

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Prof. Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitor de Gestão de Pessoas

Prof. Everton Wirbitzki da Silveira

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

Profa. Maísa Miralva da Silva



Diretor da Faculdade de Artes Visuais - FAV

Prof. Bráulio Vinícius Ferreira

Coordenadora do Programa de Pós Graduação
em Arte e Cultura Visual – PPGACV

Profa. Leda Maria de Barros Guimarães

Os trabalhos apresentados no II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual (2018) e publicados neste livro foram submetidos a um processo de avaliação cega por pares, realizada pelo Comitê Científico do Seminário. No entanto, o conteúdo e revisão gramático-semântica dos textos são de inteira responsabilidade de seus autores e autoras.

COORDENAÇÃO GERAL DO II SIPACV

Carla Luzia de Abreu (PPGACV-UFG)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alice Fátima Martins (PPGACV-UFG)

Carla Luzia de Abreu (PPGACV-UFG)

Edgar Silveira Franco (PPGACV-UFG)

Fernando Nelson Miranda Somma (IENBA-UDELAR)

Gonzalo Vicci Gianotti (IENBA-UDELAR)

Marcela Blanco (IENBA-UDELAR)

Melissa Ardanche (IENBA-UDELAR)

Raimundo Martins (PPGACV-UFG)

Samuel José Gilbert de Jesus (PPGACV-UFG)

COMITÊ CIENTÍFICO

Alice Fátima Martins (UFG)

Belidson Dias Bezerra Junior (UnB)

Carla Luzia de Abreu (UFG)

Carla Milani Damião (UFG)

Edgar Silveira Franco (UFG)

Eliane Maria Chaud (UFG)

Emerson Dionísio Gomes de Oliveira (UnB)

Fernando Nelson Miranda Somma (UDELAR, Uruguai)

Glauco Batista Ferreira (UFG)

Henrique Paiva de Magalhaes (UFPB)

José Maria Gonçalves da Silva Ribeiro (UFG)

Juan Sebastián Ospina Álvarez (Univ. de Caldas, Colômbia)

Lara Lima Satler (UFG)

Leda Guimarães (UFG)

Lilian Ucker Perotto Brasil (UFG)

Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)

Lutiere Dalla Valle (UFSM)

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues (UFG)

Mariane Blotta Abakerli Baptista (FASM)

María del Rosario Tatiana Fernández Méndez (UnB)

Martinho Alves da Costa Júnior (UFJF)

Montserrat Rifà Valls (Univ. Autònoma de Barcelona, Espanha)

Raimundo Martins (UFG)

Rita Morais de Andrade (UFG)

Rosana Horio Monteiro (UFG)

Samuel José Gilbert de Jesus (UFG)

Thiago Fernando Sant'Anna (UFG)

Vanessa Freitag (Universidad de Guanajuato, México)

COMISSÕES:

COORDENAÇÃO DA EQUIPE DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DAS ATIVIDADES

Clícia Tatiana Alberto Coelho
Mirna P. Marinho da Silva

IDENTIDADE VISUAL DO II SIPACV

Ítalo Augusto de Castro
Carla Luzia de Abreu

EDIÇÃO E DIAGRAMAÇÃO DOS ANAIS DO II SIPACV

Carolina Brandão Piva
Juan Sebastián Ospina Álvarez

LOGÍSTICA, PRODUÇÃO E APOIO

Adriane Camilo Costa (PPGACV-UFG)
Alliny Maia Siqueira de Carvalho (PPGACV-UFG)
Ana Carolina Rocha Lisita (Estudante Especial PPGACV-UFG)
Andréa Alcântara Almeida Amorim (PPGACV-UFG)
Antonia Camila Alves Moreira (PPGACV-UFG)
Bárbara Lyra Chaves (PPGACV-UFG)
Carolina Brandão Piva (PPGACV-UFG)
Cesar Eduardo da Silva Pereira (PPGACV-UFG)
Clícia Tatiana Alberto Coelho (PPGACV-UFG)
Dustan Oeven Gontijo Neiva (PPGACV-UFG)
Edvaldo de Goiás Pereira Pontes (PPGACV-UFG)
Flávio de Lima Ferreira (PPGACV-UFG)
Helder Amorim Silva Borges de Deus (PPGACV-UFG)
Hélida Costa Coelho (PPGACV-UFG)
Ilda Aparecida Ribeiro de Santa Fé (PPGACV-UFG)
Ítalo Augusto de Castro (FAV-UFG)
Itandehuy Castañeda Demesa (PPGACV-UFG)
Janayna Medeiros Pinto Santana (PPGACV-UFG)
Kárita Garcia Soares (PPGACV-UFG)
Karyna Barbosa Novais (PPGACV-UFG)
Larissa Isidoro Serradela (PPGACV-UFG)
Mariana Magri Rodrigues (PPGACV-UFG)
Mauricio Fernando Schneider Kist (PPGACV-UFG)
Mirna P. Marinho da Silva (PPGACV-UFG)
Naira Rosana Dias da Silva (PPGACV-UFG)
Patrícia Quitero Rosenzweig (PPGACV-UFG)
Pedro Simon Gonçalves Araújo (PPGACV-UFG)
Renato Cirino Machado Alves Pereira (PPGACV-UFG)
Ronne Franklim Carvalho Dias (PPGACV-UFG)
Rosane Andrade de Carvalho (PPGACV-UFG)
Wilder Fioramonte (PPGACV-UFG)

FEIRA DE LIVROS

Alda Alexandre (PPGACV-UFG)
Carolina Brandão Piva (PPGACV-UFG)
Rosane Andrade de Carvalho (PPGACV-UFG)

EXPOSIÇÃO "MOSTRA ORGÂNICA" (coletiva). LOCAL: EXPOLAB

Ilda Aparecida Ribeiro de Santa Fé (PPGACV-UFG)
Janayna Medeiros Pinto Santana (PPGACV-UFG)

EXPOSIÇÃO "ARREGAÇA", COM A ARTISTA CAMILA SOATO. LOCAL: GALERIA DA FAV

Antonia Camila Alves Moreira (PPGACV-UFG)

COORDENAÇÃO DA EQUIPE DE MONITORIA

Adriane Camilo Costa (PPGACV-UFG)

MONITORIA

Abner Mattheus da Silva Ramos (FAV-UFG)
Angélica Moraes Machado (FAV-UFG)
Bárbara Stela Oliveira (FAV-UFG)
Edilane de Matos da Silva (FAV-UFG)
Emily Sabrine Nery Bittencourt (FAV-UFG)
Eras Saturnino Gondim Martins (FAV-UFG)
Gabrieli Cavalcante de Oliveira (FAV-UFG)
Kárita Garcia Soares (FAV-UFG)
Karl Marx Silva Araújo (FAV-UFG)
Lorranny Lôbo Fernandes (FAV-UFG)
Lorrany Dutra Cardoso (FAV-UFG)
Marcos Felipe Fidelis Araújo (FAV-UFG)
Matheus Martins da Silva (FAV-UFG)
Myreille Hortência do Nascimento Silva Caetano (FAV-UFG)
Naor Filho Pacífico de Vasconcelos (FAV-UFG)
Natália Teixeira de Lima (FAV-UFG)
Noêmia Pereira da Silva (FAV-UFG)
Rafael Rocha Oliveira da Mata (FAV-UFG)
Rafael Vaz de Souza (FAV-UFG)
Rhisia Mariane Gonçalves Xavier de Souza (FAV-UFG)
Rosângela Soares Campos (FAV-UFG)
Ruth Marçal Honorato Garcia (FAV-UFG)
Sabrina Ventura de Carvalho de Oliveira (FAV-UFG)
Sara Veras Ribeiro (FAV-UFG)
Sheridan Michael Pereira (FAV-UFG)
Stefany Alves Dantas (FAV-UFG)
Vasti Pereira Dutra de Oliveira (FAV-UFG)
Wanessa Ribeiro dos Santos (FAV-UFG)
Yasmin Marciano dos Santos (FAV-UFG)

FABRICAÇÕES E ACIDENTES VISUAIS

O II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual é um evento voltado a pesquisadores e estudantes de pós-graduação em arte, cultura visual e artes afins, interessados na interlocução, cooperação e divulgação de seus projetos e pesquisas.

Entre as fabricações, quantas vezes emergem os acidentes: aqueles eventos inesperados, que irrompem em meio às rotinas, ao previsível, mudando direções, alterando os tempos, redesenhando os mapas? Realizado entre os dias 4, 5 e 6 de setembro de 2018, a proposta do II SIPACV foi pensar os discursos e as políticas de imagens intrínsecas, entendidas, estas, como articulações entre o que é produzido, visto, pensado, sentido e dito, fora dos processos naturalizados (e por isso não questionados) nos quais se compactam informações e se organizam as construções visuais cotidianas do social.

O evento foi realizado pela primeira vez no ano de 2000, com o objetivo de divulgar e fomentar diálogos e discussões sobre a produção docente e discente da Faculdade de Artes Visuais. A partir de 2003, em sua quarta edição, a realização do Seminário ficou a cargo do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) <<https://culturavisual.fav.ufg.br>>, recém implementado na Universidade Federal de Goiás (UFG) que, a partir de então, assumiu a responsabilidade de planejar e dar continuidade ao evento. Em 2008, o Seminário se transformou em um evento nacional e incluiu programas de pós-graduação, pesquisadores, mestrandos e doutorandos do país, expandindo interlocuções e reforçando o debate sobre questões do campo da pesquisa em arte, poéticas e cultura visual. Em 2017, o evento passou a ser internacional e foi realizado na cidade de Montevideo (Uruguai), em parceria com Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad (IENBA-UDELAR) <<http://www.enba.edu.uy>>. Na ocasião, estabeleceu-se que a realização do Seminário será alternada anualmente entre as cidades de Montevideo (UDELAR) e Goiânia (FAV/UFG). Assim, em 2018, o Seminário aconteceu na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás <<https://fav.ufg.br>>.

A programação do II SIPACV reuniu pesquisas relevantes e convergentes com as três linhas do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV-UFG) e as linhas afins do Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad (IENBA-UDELAR).

Linhas do Programa de Pós-Graduação da FAV-UFG:

<<https://culturavisual.fav.ufg.br/p/5003-apresentacao-do-programa>>

(Linha A) Imagem, cultura e produção de sentido

Estudo de imagens e visualidades artísticas, seus processos de criação, recepção, circulação e produção de sentido, articulados com a cultura.

(Linha B) Poéticas visuais e processos de criação

Estudo de linguagens e narrativas, técnicas, materiais e suportes na produção de poéticas visuais, e investigação de processos de criação e interpretação artística.

(Linha C) Culturas da imagem e processos de mediação

Estudo de experiências estéticas e visuais, sua significação e interpretação em contextos educativos formais, não-formais e informais, enfatizando a investigação de práticas culturais em contextos de formação, aprendizagem e recepção de visualidades. A área de concentração, as linhas de pesquisa e as disciplinas do curso integram conceitos de visualidade, imagem, arte e educação, tratando-os em relação à cultura e como cultura.

LINHAS do Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad (IENBA-UDELAR).

El grupo investiga sobre temas vinculados a los estudios de cultura visual y a las condiciones de creación y producción artística contemporánea, especialmente en las artes visuales. Asimismo, interesa la relación de estas temáticas con la educación artística y los procesos de construcción de identidad, sobre todo aquellos que se vinculan a los entornos urbanos y/o institucionales, así como a las relaciones entre Arte, Ciencia y Tecnología <<https://nucleodeculturavisual.com/about/>>.

Profa. Dra. Carla Luzia de Abreu (PPGACV-FAV-UFG)

Coordenadora do II Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual



SUMÁRIO

TEXTO DE ABERTURA

Profa. Dra. Montserrat Rifà Valls (UAB, Espanha)

.....8

ARTIGOS

Imagem, cultura e produção de sentido

.....21

Poéticas visuais e processos de criação

.....319

Culturas da imagem e processos de mediação

.....600

Núcleo de Investigación en Cultura Visual, Educación y Construcción de Identidad

.....1244

NARRATIVAS VISUAIS

.....1279





PROCESSOS DE FABRICAÇÃO VISUAL DO PROTESTO NO ESPAÇO PÚBLICO ATRAVÉS DE HANNA ARENDT

Montserrat Rifà-Valls

Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha

Resumo

Neste seminário, que reflete sobre as construções visuais cotidianas do social, aproximarei-me aos discursos visuais do protesto desde as fabricações e os acidentes. O objetivo principal da minha palestra é analisar a produção de subjetividades e a formação visual do político no espaço urbano. Deste modo desenvolverei conceptualizações de labor, fabricação e ação política de Arendt (1958) para compreender os processos de fabricação visual e a construção do sujeito político no protesto. Realizarei, também, um percurso visual por Barcelona enquanto *fábrica-cidade* do protesto com suas manifestações estéticas, políticas e ontológicas (GARCÉS, 2018). Acreditando que seja possível, incorporarei as manifestações, eventos, alterações de rotinas e mapas, precariedades, afetos e resistências que derivam da cidade como espaço da política às margens de uma educação por meio da cultura visual. Ao final deste percurso, apontarei alguns métodos para pesquisar visualmente o protesto desde uma perspectiva narrativa, ativista e corporizada.

Palavras-chave: fabricações visuais; visualidades do protesto; espaço público; Hanna Arendt.

1. A labor na *vita activa*

Para encarar a análise das fabricações visuais do protesto é preciso desenvolver as relações entre natureza e artifício, vida e esfera pública, labor e trabalho, entre outros. Nos termos de Arendt, a relação entre vida e política é complexa. Historicamente, a família tem sido assimilada pelo grupo social de forma acelerada nos últimos três séculos: através da sociedade tem se canalizado o próprio processo da vida na esfera pública (ARENDR, 1958). O conceito de *vita activa* é chave na teoria arendtiana e contém tudo aquilo a que estamos consagrados e também do que não podemos fugir. Aqui Arendt integra também a contemplação – diferente do que acontece na filosofia clássica – que constrói como dependente de todos os tipos de atividades, dado que é dependente “da labor que produz todo o necessário para manter vivo o organismo humano, depende do trabalho que cria todo o necessário para hospedar o corpo humano e necessita da ação com o fim de organizar a vida em comum” (ARENDR, 1995, p. 90, tradução própria). Por outra parte, as condições de crescimento do social provocadas pela emancipação do trabalho da esfera privada e o transbordamento da esfera pública com a vida têm gerado transformações na visão do sujeito, a vida e a política:

No momento em que o trabalho ficou liberado das restrições impostas por seu deslocamento na esfera privada – e esta emancipação não foi consequência da emancipação da classe trabalhadora, mas a precedeu –, foi como se o elemento de crescimento inerente a toda vida orgânica tivesse superado e sobrecrecido os processos de decadência, com os que a vida orgânica é contida e equilibrada na família da natureza. A esfera social, onde o processo da vida tem estabelecido

seu próprio domínio público, tem desatado um crescimento não natural, por falar de alguma maneira; e contra este constante crescimento da esfera social, não contra a sociedade, o privado e o íntimo, por um lado, e o político (em um sentido reduzido da palavra), por outro, têm-se mostrado incapazes de se defender (ARENDR, 1958, p.69, tradução livre).

Neste marco, segundo as interpretações que Arendt efetuou das teses marxistas, o labor dos corpos encarna a propriedade moderna, ou seja, a força do trabalho – que está relacionada com a riqueza que se converte em interesse público e que é ingovernável pela propriedade privada. Para Arendt, o labor está vinculado à necessidade e à rotina, à natureza e ao cuidado da vida, nesta esfera tudo está destinado a ser consumido e é efêmero, além disso, segundo ela, o labor individualiza e é a “provedora das coisas boas”. Nesta perspectiva, é preciso salientar que: “pertence a si mesma ao labor sua não visibilidade e seu caráter repetitivo e fortemente apolítico” (BIRULÉS, 1997, p. 16, tradução livre). O labor é eminentemente processual e seu sujeito é o *animal laborans* – que desafiou ao *animal rationale* que o precedeu (ARENDR, 1953). O labor sempre é rítmico (cíclico), processual, fatigador, infinito e encarnado: “laborar significava estar escravizado pela necessidade, e esta sujeição era inerente às condições da vida humana” (ARENDR, 1958, p. 109, tradução livre), por isso, segundo ela, os escravos são instrumentos de fabricação da vida, não de coisas. Contudo, desde posições pós-humanistas, os corpos são materialidades discursivas e os objetos devêm corpos orgânicos, além disso, tanto o material dialético como os novos materialismos mantêm um deslocamento sobre o artifício humano. Esta virada conduz à dissolução da distinção entre labor e trabalho:

Em uma <<humanidade socializada>> por completo, cujo único propósito fosse manter o processo da vida – e tal é desgraçadamente o nada utópico ideal que guia às teorias de Marx–, a distinção entre labor e trabalho desapareceria por inteiro; todo trabalho se converteria em labor devido a que as coisas se entenderiam não na sua mundana e objetiva qualidade, mas sim como resultado do poder do labor e das funções do processo da vida. (ARENDR, 1958, p.113, tradução livre)

O labor é produtivo e na divisão do trabalho só há especializações, mas não distinção entre trabalho manual e intelectual, deste modo, “o comprado e o vendido no mercado do trabalho não é habilidade individual, mas ‘poder do labor’, do qual todo ser humano possui aproximadamente o mesmo” (ARENDR, 1958, p. 113, tradução livre). Na sociedade neoliberal consumista, segundo Arendt, teriam sido dissolvidas as fronteiras que protegem o mundo (artifício humano) da natureza, de tal sorte que “os ideais do *homo faber*, o fabricante do mundo, que são a permanência, estabilidade e caráter duradouro, têm se sacrificado ante a abundância, ideal do *animal laborans*” (ARENDR, 1958, p. 141, tradução livre). Arendt faz referência aqui à centralidade que adquire o fato de garantir a abundância para satisfazer as necessidades humanas por meio do laborar, que ocupa de forma crescente a esfera pública, como se nas sociedades pós-capitalistas “qualquer coisa que fazemos, supõe-se que a fazemos ‘para ganharmos a vida’”; tal é o veredito



da sociedade, e o número de pessoas capazes de desafiar dita crença que esta tem diminuído rapidamente ” (ARENDR, 1958, p. 142, tradução livre).

2. Trabalho, produção e narrativa do protesto

A diferença entre labor e trabalho segundo Arendt vem definida na história das línguas europeias que distinguem entre laborar e trabalhar: “desta forma, o grego distingue entre *ponein* e *ergazesthai*, o latim entre *laborare* e *facere* ou *fabricari*, o francês entre *travailler* e *ouvrer*, o alemão entre *arbeiten* e *werken*” (BIRULÉS, 1997, p. 16, tradução livre). Na sua explicação, Arendt argumenta que fabricar [*faber* em latim] está relacionado com “fazer algo” [*facere*], ou seja, com produzir, deste modo afirma que “designava originariamente ao fabricante e artista que trabalhava o material duro, tal como a pedra ou a madeira; também se empregou como tradução do grego *tektōn*, que tem a mesma conotação” (ARENDR, 1958, p. 196, tradução livre). Por outra parte, adiciona que “a palavra *fabri*, frequentemente seguida de *tignarii*, designa de forma especial os trabalhadores da construção e carpinteiros” (ARENDR, 1958, p. 196, tradução livre). Para Arendt, o trabalho é “o que contém a humanidade do homem” (1954, p. 39, tradução livre).

Nos anos cinquenta, resumindo, Arendt declara que: o labor representa uma forma não política de vida (ainda que não seja antipolítica); a fabricação na esfera pública se converte no mercado de câmbio; e a ação se dá no mercado de intercâmbio. Na sua “projetabilidade”, o *homo faber* ou “construtor do mundo” considera que a natureza proporciona materiais que não têm um valor em si mesmo, mas que se revalorizam por meio do trabalho realizado sobre eles:

O processo de fabricação está inteiramente determinado pelas categorias de meio e fim. A coisa fabricada é um produto final nos sentidos que o processo de produção termina nela e que só é um meio para produzir tal fim. A diferença da rotineira atividade do labor, onde laborar e consumir são só duas etapas de um mesmo processo, a fabricação e o uso são dois processos absolutamente distintos. O fato de ter um começo definido e um fim determinado previsível são marcas próprias do trabalho. (BIRULÉS, 1997, p. 17, tradução livre)

Fabricar é produtivo. No trabalho de fabricação tudo está destinado a ser usado, perdurar, transformar-se no artifício e mediante este processo se “multiplica algo que já possui uma existência relativamente estável” (BIRULÉS, 1997, p.16, tradução livre). Em um dicionário de sinônimos em Português de Brasil, aparecem trinta termos associados à “fabricação” que estão agrupados sob cinco significados: 1. Processo de fabricar ou produzir algo: fabrico, produção, fábrica, feita, confecção, construção, montagem, manufatura, manufaturação; 2. Produtos fabricados: produtos, mercadorias, artigos, artefatos; 3. Criação de algo: criação, concepção, geração, obra, elaboração, lava; 4. Ato de inventar uma história: invenção, fabulação, maquinação, ideação; 5. Ato de divulgar: divulgação, difusão, disseminação, propagação, comunicação, publicação,



vulgarização¹. Em síntese, a fabricação tal como a conceituo no meu texto envolve as seguintes atividades: trabalho, produção, criação, narração e comunicação.

Neste contexto, interessa-me especialmente compreender como Arendt construiu a tarefa do artista como exceção, para poder desmontar depois a distinção entre o artista e o político. A diversão como subversão no protesto e a coreografia e a dança no protesto são temas de pesquisa para Marchart (2012, 2013), que seguindo a Arendt, refere-se à relação entre ação política e dança, na qual o produto é idêntico ao ato performático em si mesmo¹. Através dessa lente, Marchart (2013) analisa o *lap dance* contra o G20 no verão de 2010 em Toronto sob o cântico: “You’re sexy, you’re cute, take off your riot suit” como frivolidade tática². Outro exemplo do protesto, no qual os manifestantes performaram uma cena da cultura visual contemporânea, foi o protesto zumbi prévio à reunião do G20 em Hamburgo no ano de 2017, inspirado em *The walking dead*³. De qualquer forma, a contribuição da arte, da cultura visual e da performance nos modos de protesto é significativa, por este motivo, interessa-me localizar o papel periférico do artista no social e no político:

A única exceção que a sociedade está disposta a conceder é ao artista, que, estritamente falando, é o único <<trabalhador>> que permanece na sociedade laborante. A mesma tendência de considerar todas as atividades como um meio de ganhar-se a vida se manifesta nas atuais teorias laborais, que quase de maneira unânime definem o labor como o contrário de diversão. Daí que todas as atividades sérias, prescindindo de seus frutos, chamam-se de labor, e toda atividade que não é necessária para a vida do indivíduo ou para o processo de vida da sociedade se classifica na categoria da simples diversão. Nestas teorias, que ao fazer eco na opinião corrente que se dá em uma sociedade acentuam e a levam a seu inerente extremo, nem sequer fica o <<trabalho>> do artista; dissolve-se em diversão e perde seu significado mundano. Esta característica <<divertida>> do artista desempenha a mesma função no processo da vida laborante da sociedade que a de jogar tênis ou ter um *hobby* na vida do indivíduo. A emancipação do labor não tem oferecido como resultado a igualdade desta atividade com as outras da *vita activa*, mas sim seu quase indisputado predomínio. Desde o ponto de vista de <<ganhar-se a vida>>, toda atividade não relacionada com o labor se converte em *hobby* (ARENDDT, 1958, p.142, tradução livre).

Se observamos a fabricação das mobilizações, especificamente, seus começos e fins, poderemos compreender muito mais seu funcionamento. A seguir interpretarei os processos de fabricação visual do protesto atendendo a uma cronologia deste nas ruas e praças de Barcelona. Esta análise é um percurso por algumas das mobilizações e protestos acontecidos na cidade, empregando os atributos do trabalho de fabricação fixados na *Condição humana* por Arendt (1958) como categorias para a análise: reificação, instrumentalidade, mercado de câmbio e permanência no mundo.

¹ Fonte: <https://www.sinonimos.com.br/fabricacao>

² Lap Dance: <https://www.youtube.com/watch?v=vG8yrLclRIY>

³ Protesto zumbi: <https://www.youtube.com/watch?v=ZV99jp897Cw>



3. Processos da fabricação visual do protesto

Garcés (2018) fixou no ano de 1996, com o desalojo do *Cine Princesa*, o ponto de partida de todas as mobilizações recentes na cidade de Barcelona. Na minha análise, referirei-me a alguns destes protestos, que se contextualizam nesta breve cronologia do protesto em Barcelona:

2001, 20.01: encerramentos nas igrejas para exigir documentos para todos;

2003, 15.02: manifestação massiva contra a guerra do Iraque;

2004, verão: protestos contra o fórum das culturas;

2005, 28.06: protesto unitário para reivindicar os direitos LGBTQ;

2011, primavera: movimento do 15M;

2017, verão: denúncia dos atentados por parte da comunidade islâmica;

2017, 01.10: jornada democrática para o referendun;

2018, 08.03: greve mundial de mulheres e manifestação feminista.

3.1. A plataforma “*Aturem la guerra*” (reificação)

Arendt reinterpreta o conceito de reificação marxista, entendido como cosificação das subjetividades e relações que se convertem em fetiche sob as leis do mercado, a qual anteriormente tinha sido descrita por Lukács a partir de quatro elementos: é uma forma de relação que media socialmente em si mesmo, com os outros e com a natureza, adquirindo forma de segunda natureza no capitalismo; aparece como uma “objetividade fantasmagórica de legibilidade rígida e clausurada”; baseia-se na fragmentação da experiência na forma de relação capitalista (deslocamento da mercadoria e desarticulação da relação produtor-produto no trabalho); e se ancora no comportamento contemplativo provocado pela relação capitalista de um sujeito passivo e sem vínculos (RABIELA, 2016, p. 233-234). Arendt inverteu seu sentido, já que para ela a reificação se trata de um elemento de violação e de violência que interfere no processo de fabricação, aplica-se de forma ininterrompida sobre o objeto que se materializa a partir de um modelo ou imagem prévia (na mente ou em um esboço). Assim, a fabricação advém uma infinita continuação, que estará determinada pela relação entre os meios e o fim, terá um começo definido mas não um fim previsível: “o *homo faber* é livre de produzir e, frente ao trabalho feito por suas mãos, é livre de destruir” (ARENDR, 1958, p. 171, tradução livre). Se é distinguido do *animal laborans* que está sujeito à repetição ligada às necessidades da própria vida e do homem de ação que depende de seus semelhantes, então: “a multiplicação, de modo diferente à mera repetição, amplia algo que



já possui, relativamente, uma estável e permanente existência no mundo” (ARENDR, 1958, p. 170, tradução livre). Em suma:

No processo de fabricação o fim está fora de dúvida: chega quando é adicionado ao artifício humano uma coisa completamente nova e duradoura o suficiente para permanecer no mundo em qualidade de entidade interdependente. No que se refere à coisa, produto final da fabricação, o processo não necessita se repetir. O impulso à repetição resulta da necessidade que tem o artesão de ganhar seu meio de subsistência, em cujo caso seu trabalho coincide com seu labor, ou às vezes de uma demanda do mercado, em cujo caso, o artesão agrega, como teria dito Platão, a seu ofício a arte de ganhar dinheiro. A questão reside em que em qualquer caso o processo se repete por razões externas a ele e é diferente da obrigatória repetição inerente ao laborar, na qual um terá de comer para laborar e laborar para comer (Arendt, 1958, p.170-171, tradução livre).

Neste ponto, as manifestações contra a guerra do Iraque convocadas por meio da plataforma “*Aturem la guerra*”, em especial, a que teve lugar em Barcelona no dia 15 de fevereiro de 2003⁴, foi um clamor contra o sujeito e as relações objetificadas, a fantasmagoria, a fragmentação e o comportamento contemplativo do capitalismo, usando os termos de Lukács. Esta manifestação encarnou a crítica anti-imperialista e pacifista, reunindo na rua à população e ativistas de distintos movimentos sociais (antirracistas, antipatriarcais, anticapitalistas, entre outros). Seguindo a Arendt (1958), a manifestação como tal, supôs a geração de um modelo de protesto, o que tem servido de imagem para protestos posteriores, adicionou ao espaço das reivindicações algo novo, que tem retornado com o tempo em outras formas de protesto (micro e macro) e em ocasiões este processo tem se repetido por razões externas ao mesmo. Visualmente, além disso, a bomba ou míssil, converteu-se naquilo que deve ser combatido, do mesmo modo que anteriormente tinha acontecido com a máscara com um risco vermelho na boca, símbolo da luta pela liberdade de expressão, ou posteriormente como aconteceu com a proibição das tesouras (*tijeretazos*) durante os cortes que sofreram os serviços públicos por conta da má gestão da crise econômica. Outra evidência do impacto desta forma de se mobilizar, teve lugar um ano depois, em novembro de 2004, em uma convocatória ocorrida em Barcelona e Madrid, formada de modo espontâneo por meio das mensagens de celular⁵. Nessa ocasião, as ações do protesto fizeram cair o governo do partido popular e sua política da pós-verdade em relação aos fatos do atentado na rede de trens de Madrid.

3.2. A greve mundial de mulheres e o 8 de março (*instrumentalidade*)

O *homo faber* é descrito por Arendt desta forma: “o homem é, segundo disse Benjamin Franklin, um <<fabricante de úteis>>” (1958, p.171, tradução livre), úteis que lhe servem para

⁴ Aturem la Guerra: <http://www.aturemlaguerra.org>

⁵ Concentrações contra o PP: https://elpais.com/diario/2004/03/14/espana/1079218807_850215.html



construir o mundo, não para sustentar a vida. Outra característica do trabalho como produção é que o processo aglutina criação, cadeia de montagem e fabricação, assim: “O resultado tem sido uma verdadeira revolução no conceito de fabricação; esta, que sempre tinha sido <<uma série de passos separados>>, tem se convertido em <<um contínuo processo>>, o da cadeia de arraste e montagem” (ARENDR, 1958, p.174, tradução livre). Realmente, Arendt salienta que tudo é meio, inclusive o utilitarismo ficará encerrado em uma interminável e voraz cadeia de meios e fins, sem chegar a um princípio que possa justificar a utilidade mesma, em síntese trata-se de: “a generalização da experiência da fabricação onde o proveito e a utilidade são estabelecidos como as próprias normas para o mundo, assim como para a vida ativa dos homens que nele transitam” (ARENDR, 1995, p.102, tradução livre). O processo se converte no mais importante, não o produto.

Na conferência “Labor, trabalho e ação”, reproduzida em Arendt (1995), a autora equipara labor com trabalho doméstico, para assinalar o menosprezo que alguns filósofos mostram sobre esta esfera da vida. Porém, na sua teoria, descreve sempre o labor como aquelas tarefas ligadas às necessidades e ciclos biológicos da vida (cuidado, reprodução e supervivência) e destinadas ao consumo, o que praticamente envolve tudo. Desde seu ponto de vista, Marx enalteceu o labor entendido como o trabalho daqueles menos qualificados, aos que historicamente não eram levados em conta: a classe trabalhadora. O que constituiu a verdadeira contribuição antitradicional do marxismo é precisamente a dignificação do labor e que a distinção “tradicional” entre labor e trabalho vira difusa (ARENDR, 1953). Algumas das críticas que Arendt tem recebido desde os feminismos, têm se centrado na *condição humana*, afirmando que “reflexava um subtexto de gênero inaceitável, pois reduzia as mulheres ao biológico e à esfera doméstica não política” (BIRULÉS, 2015, p. 147, tradução livre). Para Butler (2015), a crítica sobre Arendt centra-se na sua visão de reduzir o corpo à necessidade, que não o contemplaria como um texto político que encarna a liberdade. Além disso, segundo Butler, o direito de aparecer do gênero se circunscreveria somente às posições disponíveis ou já existentes, mas não às condições que estão por criar e ao performativo, por isso ela reivindica também, de alguma forma, a fabricação do gênero e as possibilidades de ação.

Para dismantelar a visão essencialista de natalidade Arendtiana e a designação do labor à mulher, quero destacar alguns exemplos de instrumentalidade na fabricação dos protestos protagonizados pelas mulheres – que frequentemente não são valorizadas como hábeis na tecnificação dos processos. A greve mundial de mulheres do passado 8 de março de 2018⁶, foi significativa por sua instrumentalidade, devido a distintas razões: pelo alcance global da convocatória do protesto, uma convocatória coordenada em mais de cinquenta países; porque não se tratou de uma comemoração festiva mas sim teve um impacto na vida e no mercado (organização de paralisações, greve de consumo, penalização nos salários); porque a distribuição de panfletos, cartazes, acontecimentos, convocatórias, redes... implicou o emprego de esforços e um trabalho em si mesmo; e, por último,

⁶ 8M e a greve feminista: <https://vagafeminista.cat/manifest-8m/>

porque se tratou de um protesto articulado intergeracionalmente, especialmente motivador para as meninas jovens, que não segregou por sexo, sexualidade, classe social, raça-ethnicidade ou dificuldades psicomotoras. Esta manifestação teve continuidade nos protestos contra a sentença que indultava “*La manada*” a finais de abril⁷, nesta os clamores da manifestação em Barcelona, Madrid ou Valencia foram também exemplos de fabricação através da linguagem. Os feminismos têm feito aparecer as reivindicações sobre a economia do labor e a precariedade na esfera pública e na política, o que *a priori*, desde o ponto de vista de Arendt, não estava sujeito à acumulação do capital, agora desde a perspectiva feminista resulta em trabalho, já que os limites entre a produção econômica e a reprodução social ficam difusos ao quantificar o trabalho dos cuidados.

3.3. Os indignados e o 15M (*mercado de câmbio*)

A esfera pública do *homo faber* é o mercado de câmbio no qual exhibe seus produtos: o *agora* ou praça de mercado do protesto (manifestos, diários, blogs, tweets...). Diferencia-se entre uso e valor de câmbio (permuta), o intercâmbio (valor) sempre se produz entre os membros de uma sociedade: “Ninguém, como acertadamente assinalou Marx, <<produz valores isoladamente>> e, ninguém, poderia ter acrescentado, preocupa-se por eles em seu isolamento; as coisas, ideias ou ideais morais <<só se convertem em valores na sua relação social>>” (ARENDR, 1958, p.187, tradução livre). Na conceitualização da ação política como fabricação, as formas de protesto baseadas nas relações, a mobilização e conversação também implicam tarefas de organização, visibilidade e demonstração pública. A atividade do *homo faber* está guiada pelo emprego de padrões, medidas, normas e modelos, no contexto de uma sociedade de consumo na qual se produz uma perda do valor de uso que fica substituída pelo valor de câmbio.

Os inimigos do capitalismo podem usufruir de bastante liberdade para fazer seu trabalho: escrever, ler, falar, reunir-se, organizar-se, manifestar-se, fazer greves, eleger. Mas sua liberdade de movimento transforma este movimento em uma empresa, e finalmente têm que desempenhar o papel paradoxal de promotores e mercadores da revolução, que necessariamente se converte em uma mercadoria como qualquer outra (BERMAN, 1982, p.111, tradução livre).

Como tem apontado Garcés, entre 2011 e 2013 houve uma infinidade de protestos e revoluções – 15M, Occupy Wall Street, revoluções árabes, Gezi Park– que em alguns casos fizeram cair governos, bancos e mandatários, efetuando “uma grande força de pressão, uma força latente de vigilância, de desobediência, de acoso, de controle dos poderes desbocados do capitalismo atual. <<Se não nos deixam sonhar, não os deixaremos dormir>>, anunciava-se nas praças em 2011” (2018, p.159, tradução livre). Ações que obtiveram uma resposta repressiva e violenta exercida pelos Estados sobre os corpos políticos do protesto, quicá porque como no caso de Barcelona e Madrid: “Nas praças apareceu um excedente de saberes, conhecimentos,

⁷ Concentração contra a sentença da Manada: <https://www.youtube.com/watch?v=qGgn2RKQtFQ>



habilidades, materiais e recursos à disposição da coletividade” (GARCÉS, 2018, p.25, tradução livre). Desde seu ponto de vista, o 15M recolheu formas de estar e ser na cidade do protesto que tinham começado com os protestos contra as grandes reuniões, a globalização e contra a guerra, estabelecendo as praças como espaços que geram possibilidades, ao se converter em lugares para a contestação, a conversação, a deliberação, a vida, os acordos, a revolta e o conflito – através das assembleias, reuniões, comissões, coordenações e convocatórias⁸. Para Butler (2015), além disso, as práticas de dormir, acampar e comer no espaço público são uma forma não só de resistir no espaço da aparência ou de apropriar-se do espaço público como se fosse o lar, mas também uma forma de manter-se como “corpos persistentes com necessidades, desejos, e reivindicações” (p.97, tradução livre).

3.4. 1 de outubro (*permanência no mundo*)

Segundo Arendt (1958) os humanos centram a tarefa de produzir coisas no “trabalho, atos e palavras” procurando que sejam não perecedouras e garantir a imortalidade. A arte carece de utilidade, não está sujeita ao uso que fazem dela as pessoas: “seu carácter duradouro é de uma ordem mais elevada daquele que necessitam as coisas para existir; pode conseguir permanência ao longo do tempo. Nesta permanência, a mesma estabilidade do artifício humano (...) consegue uma representação própria” (ARENDR, 1958, p.190, tradução livre). Na minha apresentação durante o seminário, apontei ironicamente o produtivo da inutilidade da arte para o protesto, e isto gerou debate entre os participantes a partir da exposição de visões contrapostas como as de Ordine (2013) e Garcés (2017). Para Arendt, o *animal laborans* necessita do *homo faber* para facilitar sua tarefa e os homens de ação (e fala) necessitam do produtor, seja do artista, escritor ou historiador, para fixar o único produto da sua atividade: “a história que estabelecem e contam” (ARENDR, 1958, p.195, tradução própria). No caso das obras de arte, a reiteração é transfiguração ou metamorfoses.

As obras de arte são coisas do pensamento, mas isto não impede que sejam coisas. O processo do pensamento por si mesmo não produz coisas tangíveis, tais como livros, pinturas, esculturas ou composições, como tampouco o uso por si mesmo produz e fabrica casas e moveis. A reificação que se dá ao escrever algo, pintar uma imagem, modelar uma figura ou compor uma melodia se relaciona evidentemente com o pensamento que precede à ação, mas o que de verdade faz do pensamento uma realidade e fabrica coisas do pensamento é a mesma feitura que, mediante o primordial instrumento das mãos humanas, constrói as outras coisas duradouras do artifício humano (ARENDR, 1958, p.191, tradução livre).

O processo que findou com a jornada eleitoral do dia 1 de outubro de 2017 em *Cataluñanos* oferece um monte de evidências sobre o papel fundante da visualidade e a persistência

⁸ Aniversário do 15M: <https://reportajes.lavanguardia.com/15m-5-aniversario/>



nos processos históricos que começam. Por um lado, se “na política o que está em jogo não é a vida mas sim o mundo, como espaço de aparição” (BIRULÉS, 1997, p.26, tradução livre), os dias que antecederam ao 1 de outubro, contribuíram na construção de um relato democrático que transcendia a narrativa nacionalista. Nesse momento, as imagens da repressão e de denúncia colapsaram as redes sociais e as mídias nacionais e internacionais⁹, a proliferação de relatos visuais pessoais gerou um espaço singular para contar o vivido, tão surpreendente como a convocatória de um *holi* festival em 2018 para comemorar estes acontecimentos como mostra da imaginação política¹⁰. Um ano antes, as escolas abriram-se como espaços para garantir a democracia e a liberdade, preservando os espaços de deliberação e os corpos que se convocaram nas ruas como uma forma de ação política. A permanência no espaço público das ações políticas tem se confirmado como efêmera e imprevisível, excetuando a materialidade nas urnas e nas condições de possibilidade da democracia. Embora persista o paradoxo principal da teoria marxista, aquele que aponta que a liberdade não pode ser assimilada como o produto da atividade humana como passa com a fabricação de um objeto e tampouco a história pode ser vista como algo finalizado: os discursos visuais que se constroem com as imagens do protesto proporcionam novos começos para a ação revolucionária.

4. Conclusões

Para finalizar, gostaria de deixar algumas notas relacionadas com os métodos visuais de investigação e me fixar em três dimensões da pesquisa dos protestos como manifestações da cultura visual. Em primeiro lugar, nos processos de fabricação visual do protesto, assim como nos processos de pesquisa visual, são chaves as reflexões sobre as histórias dos sujeitos que produzem as imagens, os protagonistas e quem contribuimos com a difusão. Reflexões que deveriam considerar a perspectiva das proximidades e das distâncias, e também, as posições de classe social, sexo-gênero, dificuldades psicomotoras, raça-etnia, sexualidade e idade, e as quais marcam a realidade desde um olhar plurilocalizado. Em segundo lugar, os métodos visuais que empregam artistas, fotojornalistas, etnógrafos, documentalistas e ativistas para narrar uma manifestação são completamente distintos, portanto, precisamos de uma análise das tecnologias de produção visual do protesto e da pesquisa, que estude de forma entrecruzada o material e o imaterial. Por último, em ambos os casos, a ética da pesquisa me leva novamente a considerar as condições de produção da realidade mediante as imagens, ponderando o compromisso com as repercussões da sua distribuição e poder valorizar como afeta nas vidas das pessoas e sua posição no mundo. Nesse caso, interpretando o modo como a cultura visual está envolvida na transformação da fabricação da ação política na esfera pública.

⁹ 1 de outubro: <https://spanishpolice.github.io>

¹⁰ Holi festival: <https://www.youtube.com/watch?v=3FTnDt0qjzE>



5. Referências

- ARENDR, H. (1953). **Karl Marx y la tradición del pensamiento político occidental**. Edición de Agustín Serrano de Haro. Madrid: Encuentro [selección de dos textos inéditos publicados por primera vez en 2002. La edición consultada es de 2007].
- ARENDR, H. **Entre pasado y futuro**. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Tradução: Ana Poljak. Barcelona: Península, 2016.
- ARENDR, H. (1954). **La tradición y la época moderna**. Entre el pasado y presente. Op. cit., pp. 33-66-. [Publicado originalmente en *The Partisan Review*, 21 (1)].
- ARENDR, H. (1957-1958) [2016]. **El concepto de historia**: antiguo y moderno. Entre el pasado y presente. Op. cit., pp. 67-143 [Fragmentos publicados originalmente en *The Partisan Review*, 24 (1) y *The Review of Politics*, 20 (4)].
- ARENDR, H. **La condición humana**. Introducción de Manuel Cruz. Tradução: Ramón Gil Novales. Barcelona: Paidós, 2005.
- ARENDR, H. **De la historia a la acción**. Introducción de Manuel Cruz. Bellaterra: Paidós ICE-UAB, 1995.
- ARENDR, H. **¿Qué es la política?** Introducción de Fina Birulés. Bellaterra: Paidós, ICE-UAB, 1997.
- BERMAN, M. **Todo lo sólido se desvanece en el aire**. La experiencia de la modernidad. Tradução: Andrea Morales Vidal. Madrid: Siglo veintiuno editores, 1988.
- BENHABIB, S. (2006). La paria y su sombra: sobre la invisibilidad de las mujeres en la filosofía política de Hannah Arendt. In: M. Cruz (comp.). **El siglo de Hannah Arendt**. Barcelona: Paidós Básica, pp. 15-35 [reproducido también en Birulés, 2006].
- BIRULÉS, F. **Introducción al libro de Arendt**. (1997).
- BIRULÉS, F. **Entreactos**. En torno a la política, el feminismo y el pensamiento. Tradução: Florencia González Brizuela. Madrid: Katz editores, 2016.
- BUTLER, J. **Notes Toward a Performative Theory of Assembly**. London & Cambridge, MA: Harvard University Press, 2015.
- GARCÉS, M. **Nueva ilustración radical**. Barcelona: Anagrama, 2017.
- GARCÉS, M. **Ciutat princesa**. Barcelona: Galàxia Gutenberg, 2018.
- MARCHART, O. (2012). Elements of Protest: Politics and Culture in Laclau's theory of Populist Reason. **Cultural Studies**, v.26, n. 2-3, p. 223-241, 30 de jan. 2012.
- MARCHART, O. (2013). Dancing politics. Political Reflexions on Coreography, Dance and Protest. In: G. Siegmund y S. Hölscher (Eds.) *Dance, Politics & Co-immunity*. **Diaphanes**: 39-57 [https://www.diaphanes.net/titel/dancing-politics-2126].
- ORDINE, N. **La utilitat de lo inútil**. Barcelona: Acontilado, 2013.



RABIELA, A. (2016). **El concepto de reificación en Lukács**, una reconstrucción desde la escuela de Frankfurt. *Argumentos*, 29 (80): 219-235 [accesible en <http://www.redalyc.org/pdf/595/59551329010.pdf>].

YOUNG-BRUEHL, E. (1982). **Hannah Arendt**. Una biografía. Barcelona: Paidós testimonios [2006].



EIXO TEMÁTICO A:
IMAGEM,
CULTURA E
PRODUÇÃO DE SENTIDO





CENTRAL DO BRASIL E A DIREÇÃO DE ARTE COMO ENCENAÇÃO

CENTRAL STATION AND PRODUCTION DESIGN AS MISE-EN-SCÈNE

Benedito Ferreira dos Santos Neto

Universidade Federal de Goiás (UFG), Brasil
benedito@beneditoferreira.com

Resumo

O artigo investiga a direção de arte do filme *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998) a partir de um breve levantamento da história do Cinema Brasileiro sob a perspectiva da direção de arte e sua efetivação na estética do melodrama. Para isso, propomos uma reflexão sobre questões da visualidade e da direção de arte do longa-metragem em questão, além de uma averiguação de suas escolhas que autorizam o estabelecimento da função no Brasil - a configuração de um modo de produção que se orienta a partir da definição visual de conceitos como “nacional” e “Brasil” - tão fundamentais para o Cinema Novo. Murcia (2002), na tentativa de compreender a direção de arte como campo autônomo de investigação, reforça a teoria de Martin (1990), crítico pelo qual a cenografia, no cinema, não tem uma função específica, ou seja, que não pertence exclusivamente à arte cinematográfica, sendo frequentemente utilizada por outros domínios artísticos, como o teatro, por exemplo. Apoiando-se em uma segunda abordagem, que compreende a direção de arte enquanto profissão del engañu, o mesmo autor defende que a função ontológica da direção de arte está relacionada à necessidade da regra de verossimilhança dos cenários. Função que se utiliza das diversas linguagens de expressão, como a pintura, fotografia, moda, arquitetura e desenho, a direção de arte sofre transformações conceituais durante a década de 1990 no Brasil, e acreditamos que o excelente desempenho internacional de *Central do Brasil* estaria atrelado a este modelo de pensamento e exercício da profissão.

Palavras-chave: Central do Brasil; cinema brasileiro; direção de arte.

Abstract

The article investigates the art direction of the film *Central Station* (Walter Salles, 1998) from a brief survey of the history of Brazilian Cinema under the perspective of art direction and its effectiveness in the aesthetics of melodrama. For this, we propose a reflection on questions of the visuality and the direction of art of the feature film in question, as well as an investigation of its choices that authorize the establishment of the function in Brazil – the configuration of a mode of production that is guided by the visual definition of concepts such as ‘national’ and ‘Brazil’ – so fundamental to Cinema Novo and its production. Murcia (2002), in an attempt to understand art direction as an autonomous field of investigation, reinforces Martin’s (1990) theory that scenography, in cinema, does not have a specific function, that is, it does not belong exclusively to cinematographic art, being frequently used by other artistic domains, such as theater, for example. Based on a second approach, which includes art direction as a profession of delusion, the same author argues that the ontological function of art direction is related to the necessity of the scenario’s verisimilitude rule. Connected to the different languages of expression, such as painting, photography, fashion, architecture and design, art direction has undertaken conceptual transformations during the 1990s in Brazil, and we believe that the outstanding international performance of *Central Station* would be attached to this model of thinking and exercise of the profession.

Keywords: brazilian cinema; *Central Station*; production design.

Em *Central do Brasil* (Walter Salles, 1998), acompanhamos¹ a travessia de Dora e Josué rumo ao sertão brasileiro, espacialidade bastante recorrente na história do cinema produzido no Brasil. A professora aposentada Dora, atuada pela atriz Fernanda Montenegro, conduz boa parte das cenas, conferindo apoio ao garoto Josué, que está em busca do pai. A direção de arte do filme é um dos principais elementos que ampara a narrativa clássica estabelecida já nos primeiros minutos do filme. Em determinadas cenas ganha certa autonomia, dedicando-se a observar a multiplicidade das paisagens - a cidade e o interior do País -, suas transformações e os corpos frágeis dos protagonistas que, com a aproximação do destino final da viagem, tornam-se mais obstinados.

O melodrama e suas características conferem à direção de arte do filme um modelo de encenação e recursos de visualidade muito distintos àqueles preconizados pelo cinema brasileiro da década de 1960, por exemplo. O Cinema Novo elegeu um olhar crítico e polêmico, negou o melodrama e suas implicações discursivas e utilizou-se da criatividade para redesenhar a carência dos modos de produção. Nessa perspectiva, Nogueira (2000) relembra que quando os personagens Rosa e Manuel, em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Glauber Rocha, 1964), experienciam a religião, a encenação não a concebe como um ornamento, mas tensiona a espacialidade, optando pela ironia e alegoria. Os protagonistas de *Central do Brasil*, por sua vez, estão alicerçados pelo pano de fundo da religiosidade, como um *trompe-l'œil*².

Na década de 1990, período em que a função atinge sua maioridade, *Central do Brasil*, direção de arte de Carla Caffé e Cassio Amarante, apresenta uma visualidade cujos elementos se confundem a partir das definições de “real” e “artifício” - debates fundamentais para o exercício da profissão. Vera Hamburger (2014), autora da primeira publicação sobre o tema no Brasil, atesta, em abordagem similar àquela preconizado por Vincent LoBrutto (2002), que,

[...] quando falamos em direção de arte, estamos referindo-nos à concepção do ambiente plástico de um filme, compreendendo que este é composto tanto pelas características formais do espaço e objetos quanto pela caracterização das figuras em cena. (HAMBURGER, 2014, p. 18)

Inserida em um modelo usual de cinema de ficção, em que a equipe reunida se dedica à criação de um universo visual, rítmico e sonoro, e o diretor de arte propõe e efetiva imagens, sensações e experiências para a criação daquilo que está sinalizado no roteiro cinematográfico, gerando um trabalho de colaboração com o diretor cinematográfico e o diretor de fotografia. Murcia (p. 55, 2002), amparado pela noção do “irreal verossímil”, observa que a direção de arte se ampara

¹ Neste artigo, detemo-nos à análise de um dos filmes que integram o *corpus* de uma investigação mais ampla, iniciada em 2017, mestrado do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV – UFG), em orientação do Prof. Dr. Samuel José Gilbert de Jesus.

² Termo em francês que significa enganar os olhos. Técnica de pintura na qual a perspectiva e o sombreamento dão a impressão, à distância, de que são imagens reais. Os cenários teatrais, inicialmente em *trompe l'œil* simulando a tridimensionalidade, eram a representação do espaço pretendido pela encenação.



na cenografia tanto para reproduzir como para fazer acreditar que reproduz. É evidente que um cenário existe para a câmera e a direção de arte extrapola também a dinâmica do enquadramento, conferindo outros sentidos à visualidade fílmica estabelecida na tarefa do dispositivo.

Numa das cenas mais expressivas em termos de visualidade e direção de arte, a protagonista Dora desmaia numa capela entulhada de velas, fotografias e bilhetes aos santos e, na seguinte, surge amparada pelo menino. Essa depuração humanista servirá de alicerce para a construção da direção de arte do filme. O mesmo autor comenta que o maniqueísmo, ferramenta comum ao melodrama, revela uma adesão ao código de conduta da indústria de cinema americana na medida em que

[...] vigora em Hollywood desde 1920, com rebeldia esparsa aqui e ali. Ele diz: a) não se produzirão filmes contra os princípios morais do público; b) serão apresentados modelos corretos de vida, sujeitos apenas ao drama e ao entretenimento; c) a lei não será ridicularizada nem se poderá despertar simpatia por sua violação. O filme segue essas normas. Não deixa de ser uma das senhas principais que o guindaram ao Oscar e ao restrito mercado americano para o filme estrangeiro - mesmo procedimento de *O que é isso companheiro?*, de Bruno Barreto. (NOGUEIRA, 2000, p. 157)

O espaço cênico da primeira fase do filme, ambientada no subúrbio do Rio de Janeiro, propicia uma reflexão com base no conceito de uma cidade de anônimos e analfabetos que, orientados pela personagem Dora, ocupam o primeiro plano do quadro cinematográfico. Como numa “operação de registro”, tal como Walter Salles explicita o desejo de vínculo com o Cinema Novo³, esse espaço funde-se às propostas de uma encenação, de operação de artifício com a questão documental. Nessa fase, a ambientação das cenas objetiva retratar o cotidiano, a vida sem grandes novidades, a rotina massacrante, sinalizando uma espécie de direção de arte dos espaços “reais”, sem intervenção cenográfica, ou seja, sem artifício.

Não há uma opção pelos pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro, cidade que concentra a primeira etapa da narrativa. A decisão estética é de mostrar não os “lugares da memória carioca”, tais como o Corcovado e o Cristo Redentor, por exemplo. Esses lugares acrescentam ao apelo documental já apresentado no prólogo do filme, assim como os elementos de colapso da concepção de urbanidade. Os objetos cênicos de caráter discursivo, tal como pontua Luiz Antônio Coelho (2006), apresentam uma relação intensa com o conceito de travessia. Ricardo Barbarena (2009), ao avaliá-los a partir dos [des]encontros entre Dora e o menino Josué, destaca que

Os trens, enquanto indicadores de entre-especialidade, promovem um constante movimento de repulsa e aproximação nos indivíduos que povoam a Central do

³ Em diversas entrevistas, o diretor faz menção a essa aproximação do filme com o Cinema Novo, como advertiu Todd McCarthy (1998).



Brasil em busca de um destino ainda não trilhado naquelas rotas de nonsense econômico. [...] Os mesmos trens, no entanto, levam o menino para a casa de Dora e para o sonho de uma outra vida, uma vida de implacável rastreamento do seu pai [origem], o que destruiria aquele insólito e miserável passado – agravado pelo atropelamento da mãe – maculado pelas dúvidas acerca da sua identidade. (BARBARENA, 2009, p. 148)

O filme descarta os signos visuais estereotipados, tais como os pontos turísticos, para a intermediação de uma discussão sobre a urbanidade e o projeto falido dos centros das cidades. A respeito da relação de representação no cinema entre população e os espaços públicos, Fábio Allon dos Santos (2004, n.p) anota que

O movimento das massas nos espaços públicos também consolidou-se na história do cinema como fator representativo da veracidade de qualquer construção de cena urbana. A sensação de pertença a grandes grupos contrapõe-se ao medo de aglomerações, à distância do lar, e o inconsciente coletivo é alçado à condição de figura chave no universo fílmico. Fugindo novamente do usual, nas séries de espaços que se sucedem somos (o público) incapazes de distinguir grandes grupos; ao contrário, tudo nos leva a uma busca pelo anonimato e o filme acena para uma individualização da experiência, onde o individualismo tem conexão direta com a fragmentação espacial proposta.

Essas características de anonimato e de pertencimento ao espaço público marcam as primeiras cenas e reforçam as características psicológicas da personagem Dora, embora as primeiras sequências não sejam suficientes para a apresentação da personagem, uma vez que a protagonista, da ordem do “ficcional”, confunde-se com o universo que está sendo proposto como “documental”. Não é preciso ver a casa de Dora para a compreensão de suas características psicológicas, mas o surgimento de seu pequeno apartamento é decisivo para a confirmação daquilo que é construído em torno de suas motivações. A mescla entre os aparatos discursivos - que o filme entende por “real” -, e o campo da ficção, dimensionado em sua proposta de encenação, são definidores para que, já de imediato, uma direção de arte se manifeste e escolha a verdade como um guia visual. Essa “direção de arte da verdade” se mostra capaz de configurar no plano cinematográfico uma confusão entre os dois âmbitos definidos nas primeiras sequências. Jacques Rancière (2009, p. 58) aborda essa questão do real, propondo que

O real precisa ser ficcionado para ser pensado. Essa proposição deve ser distinguida de todo discurso - positivo ou negativo - segundo o qual tudo seria “narrativa”, com alternâncias entre “grandes” e “pequenas” narrativas. A noção de “narrativa” nos aprisiona nas oposições do real e do artifício em que se perdem igualmente positivistas e desconstrucionistas. Não se trata de dizer que tudo é ficção. Trata-se de constatar que a ficção da era estética definiu modelos de conexão entre apresentação dos fatos e formas de inteligibilidade que tornam indefinida a fronteira entre razão dos fatos e razão da ficção, e que esses modos de conexão foram retomados pelos historiadores e analistas da



realidade social. Escrever a história e escrever histórias pertencem a um mesmo regime de verdade.

A direção de arte definida no projeto de filme “realista” se atém a uma verossimilhança que lhe parece fundante. A exaltação desse humanismo, orgânico, por meio da adoção de uma maquiagem que revele as rugas e que potencialize o suor, direcionado à representação de classes sociais mais pobres, também se aplica a obras como *Rio, 40 graus*, primeiro longa-metragem dirigido por Nelson Pereira dos Santos, em 1955. Débora Lúcia Butruce (2015, p. 114) aponta que

Sua estrutura de produção baseada no sistema de cotas, concretizando a possibilidade de realização fora dos grandes estúdios, e a construção não linear da narrativa constituem os maiores diferenciais de outros filmes de época. A história gira em torno de meninos vendedores de amendoim, cujas narrativas se desenrolam de modo independente. Nota-se a preocupação constante com a representação do popular, principalmente o universo da favela, em oposição a uma burguesia abastada e insensível, traço estrutural de um considerado primeiro momento do Cinema Novo (cf. Ramos, 1987). “O filme é a exaltação e o deslumbramento de uma imagem ainda desconhecida e que fascinará de forma intensa mais de uma geração de cineastas brasileiros” (Ramos, 1987, p. 306). Assim, *Rio, 40 graus* pode ser considerado pioneiro na utilização de temáticas e estruturas que mais tarde viriam ser as defendidas pelo movimento.

Em *Central do Brasil*, a caracterização do ambiente cênico (a cenografia) e a caracterização dos personagens (maquiagem e figurinos) objetivam domesticar o aparato que a direção de arte e a encenação nomearão como “real”. A direção de arte, quando ingressa num projeto de filme realista, isto é, da ordem do verossímil, por vezes é entendida como “invisível”. O objetivo é que ela não seja “percebida” e que a encenação seja capaz de contê-la no desenho de narrativa perseguido. Tomemos como exemplo inicial a caracterização da personagem Dora. Trata-se de uma mulher sexagenária, bastante ranzinza, cujo figurino monocromático sinaliza certo cansaço, evidenciando poucos desejos. Trabalha na Central do Brasil, estação de trem localizada no subúrbio do Rio de Janeiro, escrevendo cartas para analfabetos (Figura 1).

A direção de arte nesta fase acompanha um percurso de cores que remetem à ideia de passado, de matéria envelhecida e fotografias antigas que, com o passar do tempo, começam a se deteriorar. A opção pela fotografia sem perspectiva, processo que anula a profundidade de campo (o “fundo” desfocado), alude à questão do distanciamento, percurso que será desfeito à medida que a história se aproximar da segunda fase, ou seja, a ganhar a estrada.





Figura 1: Dora escreve as cartas para analfabetos na Central do Brasil.
 Fonte: *Frame* retirado do filme (CENTRAL..., 1998). Reprodução do autor.

Dedicada ao processo de travessia em que a direção de arte do filme se aventura na segunda fase, cujo espaço é o “desconhecido”, a investigação particular de Dora e do garoto Josué é externalizada na imagem preconizada pela direção de arte. A multiplicidade de identidades se torna evidente, organizada nas sequências que tomam como valor de representação as características geográficas do sertão, além do conflito do abandono de Dora, que deixa a cidade para auxiliar a aventura de Josué. O desejo de transformação faz com que Josué dê possibilidade de segunda chance para a rancorosa Dora, que pode ser capaz de se reinventar no espaço do imobilismo e da indiferença. Josué, portanto, objetiva a reescritura de seu futuro com o auxílio de Dora, a única figura que, de certa maneira, conhece sua história. Então, ambos atuam como sujeitos participantes dessa ação.

A cenografia particular do mundo áspero e sem grandes novidades de Dora cede lugar para a geografia do inesperado na qual a narrativa de viagem lembra “o mundo inteiro de um viajante” ou a descoberta de um novo mundo. Então, o filme opta novamente pela apropriação de locações reais, o diálogo entre a ficção e a realidade (Figura 2). A mudança na paleta de cores, embora discreta, é eficaz para o conceito de filme de estrada a que está intimamente ligado.



Figura 2: Locações reais marcam a direção de arte no filme.
 Fonte: Frame retirado do filme (CENTRAL..., 1998). Reprodução do autor.

O entendimento dessa experiência de viajar pela estrada é ainda mais reforçado quando eles conhecem César (interpretado pelo ator Othon Bastos), um caminhoneiro solitário de idade semelhante à de Dora que lhes oferece carona até certo ponto da viagem. Esse encontro contribui para um acréscimo de feminilidade e amor à figura de Dora, uma vez que seu interesse por César proporciona uma mudança na maquiagem, adquirindo, assim, uma função dramática notável quando ela vai ao banheiro de um restaurante de estrada e se maquia (Figura 3). Dessa forma, a narrativa é representada pelo conhecimento do entorno físico e suas propriedades, e cenário, figurinos, maquiagem, objetos encaminham a navegação. Sobre isso, Luiz Antônio Coelho (2014, n.p) discorre que

Não se trata de invólucros da ação dramática, como espaços que se justificam pela circulação de personagens apenas. São as “chaves” na rede semântica da obra. No caso do cinema, esse aspecto talvez fique mais evidente no filme policial, onde “pistas” são buscadas em objetos; ou em filme de suspense e terror, que dão grande peso dramático à realidade sensível. De qualquer maneira, podemos afirmar com razoável certeza que tanto em jogos quanto no cinema objetos cênicos constituem vetores diegéticos. Deles dependem o desenvolvimento da ação dramática. - do lado da proposta do texto - e a produção de sentido ou decodificação de fases de um processo cognitivo, a fruição da história - do lado da recepção.

No segundo eixo de *Central do Brasil*, a textura é utilizada normalmente para a criação de contraste e complementaridade entre os objetos, além de aumentar sua verossimilhança em relação ao sentido tátil, servindo para indicar as propriedades de suas estruturas. Portanto, a textura dos materiais também mantém relação com a narrativa do filme, informam sobre o estado econômico, tempo, lugar, condições políticas e sociais do ambiente.



A metáfora de uma “estética da fome” permite definir um estilo de fazer cinema, que retira da fraqueza a sua força, transformando sua precariedade técnica em fonte de sua riqueza de significações. Essa comparação não pretende amalgamar as particularidades do possível diálogo entre o filme e o movimento do Cinema Novo, mas apenas sublinhar o caráter de aproximação da direção de arte em *Central do Brasil* com a temática pura de um Brasil, do movimento que tinha Glauber Rocha como grande pensador e artista. Assim como em boa parte dos filmes do Cinema Novo, o filme mescla o trabalho de não atores e atores de teatro, processo semelhante ao da direção de arte quando alterna elementos do espaço real e elementos produzidos, como a cena da romaria em que poucas construções cenográficas parecem ter sido desenvolvidas. É importante frisar, contudo, que *Central do Brasil* está relacionado ao projeto de feitura de um “cinema de qualidade”, e para isto se torna mais interessante uma proposição que tenda ao melodrama que a um projeto político de Brasil, como pretendido pelo Cinema Novo.



Figura 3: Texturas e maquiagem como elementos dramáticos.
Fonte: *Frame* retirado do filme (CENTRAL..., 1998). Reprodução do autor.



Figura 4: Poucas construções cenográficas na segunda fase do filme.
 Fonte: Frame retirado do filme (CENTRAL..., 1998). Reprodução do autor.

Essa função simbólica na direção de arte em *Central do Brasil* chega ao ápice quando Dora e Josué, localizados na Vila São João, interior da Paraíba, encontram a casa da família do garoto, que finalmente conhece seus dois irmãos. O espaço da Vila São João, embora de arquitetura diferente àquela da moradia de Dora no edifício do Pedregulho, no Rio de Janeiro, retoma a visualidade da desumanização dos conjuntos habitacionais no Brasil, no sentido de ordem e enfileiramento de pequenas casas.

O encontro de Josué com parte de sua família e o retorno de Dora ao Rio de Janeiro reforçam a dicotomia das duas fases do filme: uma cidade fria, sem perspectiva, e um sertão caloroso, ao lado dos irmãos. O trabalho da direção de arte ameniza tamanho maniqueísmo através da apropriação do espaço agregado de significação ao sentido da narrativa, principalmente no comportamento de Dora e suas relações com o garoto.

Embora se note a prevalência de certa monocromia na paleta de cores de *Central do Brasil*, a direção de arte atua como pesquisadora de locações reais para que poucas inserções, nessa segunda fase, ocorram (Figura 4). A semelhança entre os figurinos de Dora e Josué demonstra a afetividade conquistada após a viagem (Figura 5). Com um trabalho de montagem que alterna as aparições finais de Dora e Josué - ela dentro do ônibus de volta ao Rio de Janeiro, ele se apropriando da casa dos irmãos e depois da rua -, o filme se encerrará situado no plano do melodrama, tendo o sertão como redenção, como forma de redescobrimto de valores afetivos em Dora e como um primeiro contato com Josué com sua identidade.



Figura 5: Semelhança marca os figurinos de Dora e Josué no conjunto habitacional da Vila São João.
Fonte: *Frame* retirado do filme (CENTRAL..., 1998). Reprodução do autor.

É importante destacar que a origem dos termos “*production design/production designer*” se notabiliza a partir do trabalho de William Cameron Menzies e seu projeto de direção de arte do filme *E o Vento Levou...* (Victor Fleming, 1939), que recebeu um *Oscar* honorário e inédito para a função. A respeito deste importante trabalho, Léon Barsacq (1985 *apud* BAPTISTA, 2008) comenta que

A evolução da produção nos Estados Unidos é ligada a aparição do termo *production design*. A origem do P. D.: projetador (“conceituador” e designer ao mesmo tempo) da produção, remonta a 1923. Cedric Gibbons, trabalhando nos filmes de Douglas Fairbanks, percebe o “gouffre” que separava o cenário de sua realização visual (a mise en scène, a luz, as trucagens, etc.). William Cameron Menzies foi o primeiro a utilizar o método com sucesso em *E o vento levou* (*Gone with the wind*, 1939). É por seu trabalho em este filme que o título *production design* é por primeira vez usado. (BARSACQ, 1985, p. 160 *apud* BAPTISTA, 2008, p. 116).

As pesquisas dedicadas ao estudo da história da direção de arte no Brasil⁴ apontam que o filme *O Beijo da Mulher-Aranha* (Héctor Babenco, 1984) credita, pela primeira vez, a função de diretor de arte, e não “cenógrafo”, como usualmente se empregava. Por se tratar de uma coprodução Brasil e Estados Unidos, os primeiros estudos partem da hipótese de que esse comando de mercado foi decisivo para a introdução do termo no filme em questão. Há uma discreta evolução cromática dos cenários, além de uma construção espacial intimamente ligada à atmosfera psicológica dos protagonistas, o que demonstra uma capacidade de organização do departamento liderado pelo diretor de arte Clovis Bueno, profissional fundamental na escritura da função no País.

⁴ Destacamos o catálogo, organizado por Débora Butruce e Rodrigo Bouillet (2017), da mostra *A Direção de Arte no Cinema Brasileiro*, realizada na Caixa Cultural do Rio de Janeiro.



Em geral, na fase de preparação do filme ocorre um levantamento minucioso do que é necessário para a realização do projeto de direção de arte, a definição das locações e a contratação de uma equipe. Na seguinte, a pré-produção, é definido se o filme será realizado em locações, podendo ser adaptadas ou não, ou em estúdio, por exemplo. Estabelecendo o diretor de arte como um “maestro visual”, ele conduz as relações dos profissionais da cenografia, produção de arte e de objetos, figurinos, maquiagem e efeitos especiais para que, na etapa de filmagem, tudo se adéque ao modo de produção estabelecido. As fases finais - desprodução e finalização - envolvem a devolução dos itens alugados e emprestados, entregas das locações e, caso seja necessário, participação do diretor de arte na correção de cor do material gravado.

A abordagem de Mauro Baptista (2008, p. 112), em torno da concepção da função do diretor de arte cinematográfico, aproxima a tradução “direção de arte” ao conceito de “*production design*”, como se mantém na produção cinematográfica hollywoodiana – e que Murcia (2002, p. 41) também corrobora:

A tecnologia digital amplia muito a manipulação e alteração do já filmado, o que permite um controle muito maior da imagem final. A isso se soma a existência de uma corrente forte no cinema contemporâneo (que poderíamos chamar de pós-moderna) que valoriza uma imagem estetizada, não realista e sem profundidade. Trata-se de um tipo de imagem em que o referente perde importância. À medida que os processos de manipulação digital avançam, a chamada realidade pró-fílmica perde importância: cenários, objetos, figurinos, tudo é passível de ser recriado na fase de pós-produção. Passamos de uma direção de arte, na qual cenário e objetos eram organizados para serem captados por uma câmera, para o conceito de design de produção.

O debate levando por Baptista concentra questões que balizam conceitualmente nosso debate em torno do surgimento e amadurecimento da função “diretor de arte” e da dinâmica na produção de *Central do Brasil*. No entanto, acreditamos que ela atende a um mecanismo distante do tipo de cinema que é feito atualmente no Brasil. A proximidade do trabalho da direção de arte com a noção de encenação torna-se um caminho fértil para o cinema produzido no País na década posterior ao filme dirigido por Salles. Parte crescente das produções se coloca interessada por novos comandos de mercado e adota uma linguagem “internacional”, o que, acreditamos, aproximaria tais conceitos aqui destacados. Com a consolidação da função na década de 1990, percebemos que é necessário um debate a fim de garantir uma incorporação da pesquisa acerca do campo da direção de arte como elemento da linguagem narrativa e plástica dos filmes, pensando uma escritura da história a partir deste elemento.

Referências

- BAPTISTA, Mauro Alejandro. A pesquisa sobre design e cinema: o design de produção. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 15, p. 109-120, jun. 2008. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1498>>. Acesso em 10 mar. 2018.
- BARBARENA, Ricardo. A errância identitária na lente-travessia de Central do Brasil e na escritura fílmica de As Doze Cores do Vermelho. **Revista Verbo e Minas**, Juiz de Fora, v. 8, n. 15, p. 147-164, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/57129386-A-errancia-identitaria-na-lente-travessia-de-central-do-brasil-e-na-escritura-filmica-de-as-doze-cores-do-vermelho.html>>.
- BUTRUCE, Débora Lúcia Vieira. **A direção de arte e a imagem cinematográfica**: sua inserção no processo de criação do filme brasileiro dos anos 1990. 2005. 227 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação, Imagem e Informação) – Pós-Graduação em Comunicação, Imagem e Informação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: <http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/28/TDE-2006-10-18T154400Z-500/Publico/debora.pdf>. Acesso em 23 abr. 2017.
- BUTRUCE, Débora Lúcia Vieira. **A direção de arte no cinema brasileiro**. 1a. ed. Rio de Janeiro: Mnemosine, 2017. v. 1. 240
- CENTRAL DO BRASIL**. Direção: Walter Salles. Produção: Martire de Clemont-Tonnere e Arthur Cohn. [S.l.]: Le Studio Canal, 1998. 1 bobina cinematográfica.
- COELHO, Luiz Antônio Luzio. O papel narrativo do objeto cênico. **Anais do P&D – 7º Congresso de Pesquisa & Desenvolvimento em Design**. Curitiba: Unicenp/UFPR, 2006. Disponível em: <www.dad.puc-rio.br/nel/artigos/06-coelho-ped.pdf>. Acesso em
- HAMBURGER, Vera. **Arte em cena**: a direção de arte no cinema brasileiro. São Paulo: SENAC; SESC, 2014.
- LOBRUTTO, Vincent. **The Filmmaker's Guide to Production Design**. Nova Iorque: Allworth Press, 2002.
- MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.
- MCCARTHY, Todd. Central Station. **Variety**, 1998. Disponível em: <<https://variety.com/1998/film/reviews/central-station-1200452950/>>. Acesso em 20 de julho 2018.
- MURCIA, Félix. **La escenografía em el cine** - el arte de la apariencia. Madri: Fundación Autor, 2002.
- NOGUEIRA, Lisandro. Central do Brasil e o Melodrama. **Revista Comunicação e Informação**. Goiânia, v. 3, n. 2, pp. 155-169, jul/dez de 2000. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/22870>>. Acesso em 14 ago. 2017.
- RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível**. Estética e Política. São Paulo: Editora 34, 2009.
- SANTOS, Fábio Allon dos. A arquitetura como agente fílmico. **Arquitextos**, n. 45, fev. 2004, n.p. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/04.045/616>>. Acesso em 14 ago. 2017.

Minicurrículo

Benedito Ferreira dos Santos Neto

Realizador audiovisual e mestrando em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, com pesquisa focada em direção de arte no cinema brasileiro.





UM CORPO PARA UMA IMAGEM: O IMPASSE NA COMPRA DA PERFORMANCE REFUS, DE MAURÍCIO IANÊS

*A BODY FOR AN IMAGE: THE IMPASSE IN THE PURCHASE OF PERFORMANCE REFUS,
BY MAURICIO IANÊS*

Bianca Andrade Tinoco

Universidade de Brasília, Brasil
biancatinoco@gmail.com

Resumo

Em 2014, o Centro Nacional de Artes Plásticas da França (CNAP), órgão colecionador público ligado ao Ministério da Cultura francês, adquiriu a performance *Refus*, do artista brasileiro Maurício Ianês, apresentada naquele ano na exposição “Des Choses en Moins, Des Choses en Plus”, coletiva realizada no Palais de Tokyo, em Paris. Durante a coleta de dados para a inclusão de *Refus* em sua coleção, a equipe do CNAP, informada de que Ianês seria a única pessoa autorizada a apresentar a performance, ofereceu ao artista o pagamento de um seguro de saúde vitalício internacional e expressou preocupação com os hábitos dele. Ianês interpretou a atitude como uma intromissão em sua intimidade, rejeitando qualquer proposta relacionada ao controle de sua preservação física. Tal polêmica expõe as particularidades do colecionamento de performance a partir de um elemento chave: a necessidade do corpo do performer para que o trabalho artístico se constitua, inclusive visualmente, e ganhe projeção por meio de registros. A partir da leitura de Theodor Adorno e Max Horkheimer, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Bernard Stiegler, coloca-se em discussão os limites entre o interesse patrimonial e a objetificação do corpo do artista, em prol da capacidade de exposição de uma obra imaterial.

Palavras-chave: performance; mercado de performance; objetificação do corpo; conservação de arte contemporânea.

Abstract

In 2014, the National Center of Plastic Arts of France (CNAP), a public collector linked to the French Ministry of Culture, acquired the performance *Refus* by the Brazilian artist Maurício Ianês, presented that year at the exhibition “Des Choses en Moins, Des Choses en Plus”, held at the Palais de Tokyo in Paris. During the collection of data for the inclusion of *Refus* in its collection, the CNAP team, informed that Ianês would be the only person authorized to present the performance, offered to the artist the payment of an international health insurance and expressed concern about his habits. Ianês interpreted the attitude as an intrusion into his intimacy, rejecting any proposal related to the control of his physical preservation. This example exposes the particularities of the performance collection from a key element: the need of the body of the performer so that the artistic work is constituted, including visually, and gain projection through registers. From the reading of Theodor Adorno and Max Horkheimer, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Bernard Stiegler, the limits between the patrimonial interest and the objectification of the body of the artist, for the capacity of exposition of an immaterial work, are put into question.

Keywords: performance art; performance art market; body objectification; contemporary art conservation.

Paris, fevereiro de 2014. Em uma das salas do Palais de Tokyo, instituição público-privada dedicada à exibição de arte contemporânea, um homem vestido de preto está sentado atrás de uma mesa de escritório, à espera. A exposição, “Des Choses en Moins, Des Choses en Plus” [“Coisas a Menos, Coisas a Mais”], é uma curadoria de Sébastien Faucon e Agnes Violeau a partir de obras imateriais de 40 artistas reunidas no acervo do Centro Nacional de Artes Plásticas da França (CNAP)¹. O homem, com alguns papéis e canetas a sua frente, não é identificado por placa, crachá ou uniforme. Ele não chama os passantes, embora estabeleça contato visual.

Com quem se dispõe a conversar, o homem troca impressões sobre a exposição e sobre os caminhos da arte contemporânea, até apresentar uma questão: você gostaria de receber de volta o valor do seu ingresso? Se a pessoa diz não, ele apresenta argumentos para que ela repense sua posição. Se a resposta do interlocutor é sim, ele expõe motivos para que o reembolso não ocorra. Quando o visitante sustenta sua posição, ele entrega o voucher para a troca na bilheteria, com uma condição: que o participante escreva em uma folha a justificativa para a devolução do dinheiro e assine. A negociação, descrita aqui em linhas gerais, é o cerne da performance *Refus* [Recusa], de Mauricio Ianês², criada especialmente para a mostra e apresentada diariamente, do meio-dia à meia-noite.

Logo após o período de apresentação no Palais de Tokyo, *Refus* foi comprada pelo CNAP. A performance está entre as duas vendidas por Ianês e também pela galeria Vermelho, que representou o artista até 2018³. Ao ser adquirida pelo governo francês, *Refus* se tornou alvo de uma negociação, em um momento metalinguístico que deslocou para outro patamar as discussões de valoração propostas por meio da obra.

Durante a coleta de dados para a inclusão de *Refus* em sua coleção, a equipe técnica do CNAP promoveu uma série de reuniões com Ianês, ao longo de oito horas, de modo a instituir os termos do contrato, os protocolos e as condições de preservação e de reapresentação da obra.

¹ A coleção do CNAP possui 95 mil obras. A seção de Artes Visuais (na qual se encontra o gênero performance) do módulo de produção contemporânea conta com mais de 19 mil obras de 6 mil artistas, adquiridas desde os anos 1960 (CENTRE NATIONAL DES ARTS PLASTIQUES, 2016). Fizeram parte da mostra “Des Choses en Moins, Des Choses en Plus” trabalhos de: Laurie Anderson, Eleanor Antin, Beatrice Balcou, Davide Balula, Nina Beier & Marie Lund, Pierre Bismuth, Ulla von Brandenburg, Olivier Cadiot, Hsia-Fei Chang, Boris Charmatz Thomas Clerc, Antônio Contador & Julie Bena, Carole Douillard, Mounir Fatmi, Didier Faustino, Christophe Fiat, Nicolas Floc’h, Ceal Floyer, Andrea Fraser, Esther Ferrer, Dora Garcia, Mauricio Ianês, IKHÉA @SERVICES, Ann Veronica Janssens, Philippe Katerine, Elodie Lesourd, Christian Marclay, Gordon Matta-Clark, Joris van Moortel, Melik Ohanian, Roman Ondák Cecile Paris, Steven Parrino, Maxime Rossi, Noé Soulier, Annie Vigier & Franck Apertet (Uterpan), Michel Verjux, Lawrence Weiner, Ian Wilson e Fred Wiseman.

² O valor reservado pelo Palais de Tokyo para a contrapartida dos reembolsos para todo o período da exposição, de pouco mais de 400 euros, foi esgotado antes do prazo final da exposição, que durou de 14 de fevereiro a 2 de março de 2014. Restou a Ianês concluir a ação e exibir, até a data de encerramento da mostra, apenas as folhas de justificativa assinadas.

³ A outra performance, O Nome, pertence desde 2014 ao acervo da Pinacoteca do Estado de São Paulo, por meio de uma compra intermediada pela Associação Pinacoteca Arte e Cultura - APAC.



O artista relata⁴ que dialogou com advogados, a equipe de curadoria e, naquele que classificou como o encontro mais interessante e exaustivo, com um grupo do departamento de conservação da coleção. Entre as exigências feitas pelo artista, estava a de que ele seja o único autorizado a apresentar a performance, uma vez que ele se propõe a realizar uma extensa pesquisa acerca das leis do local onde a obra será exibida para dispor de argumentos convincentes contra ou a favor do resgate do valor do ingresso. “Os argumentos usados na hora vêm desse conhecimento e muito da intuição, da conversa que eu construí. Outro ou outra performer mudaria bastante o trabalho, por isso tem que ser eu [a executá-lo]” (IANÊS, 2018).

As representantes do departamento de conservação guardaram todos os vestígios e documentos relacionados à exibição da obra no Palais de Tokyo. Ianês considerou divertido quando elas propuseram guardar em um cofre refrigerado as canetas utilizadas na performance (as mais baratas encontradas pelo artista), de modo a que a tinta não secasse e as mesmas fossem utilizadas numa reapresentação do trabalho. A situação descontraída transformou-se em uma discussão delicada quando as conservadoras demonstraram preocupação com a longevidade do próprio Ianês, uma vez que o trabalho só pode existir com a presença dele.

Elas falaram: “É do nosso interesse que você viva saudável por mais tempo possível”. E começaram a me entrevistar: “Você fuma? Você bebe? Você usa drogas? Você tem alguma doença hereditária?” Aquilo foi me gerando um desconforto tão gigante que eu falei “Para. Eu sou o meu corpo e ele não pertence a vocês, ele não faz parte do contrato de vendas, essa relação acabou aqui”. Eles queriam me oferecer um seguro de saúde vitalício internacional. Chorei por ter negado, teria sido maravilhoso, mas neguei porque aceitar isso seria aceitar as condições de que meu corpo é um objeto, um produto que passa pelo domínio deles.

Diante da negativa, as conservadoras manifestaram incômodo, conta Ianês (2018). “Falaram: ‘Não é do nosso interesse que você se suicide amanhã, por exemplo. Ou que você vire um alcoólatra e morra de cirrose’”. A possível inclusão no contrato de cláusulas envolvendo a preservação do corpo de Ianês foi afastada apenas com a mediação do curador do CNAP à época, Sébastien Faucon, que intercedeu a favor do artista. “No fim, conseguimos convencê-los de que isso seria um lugar bastante complicado, inclusive para eles.”

A precaução dos conservadores franceses, que pode ser interpretada como uma medida extrema, encontra ressonância na expectativa de prolongamento das condições de existência de uma obra em acervo público, a qual tende a se esvaír diante do caráter perecível dos elementos envolvidos. Do ponto de vista da conservação, a partir do momento em que Ianês afirma que é necessário para a realização de Refus, ele se torna insumo para a execução da obra.

Por outro lado, o impasse chama atenção para uma questão moral: ao comprar uma performance, pode um colecionador interferir nas condições de vida do artista,? Até que ponto a

⁴ Em entrevista a Anna Paula da Silva e à autora, realizada em São Paulo em 23/03/2018.

posse da obra se estende à propriedade sobre o corpo? Não estaríamos tratando aqui de uma linha tênue entre a venda e a escravidão?

Leituras sobre a objetificação do corpo

Uma visão aguda acerca da objetificação do corpo é oferecida por Max Horkheimer e Theodor W. Adorno no livro *Dialética do Esclarecimento*, lançado em 1947. Segundo os autores, tal atitude teria sido intensificada por um ideário iluminista que se estendeu até o século XX. De acordo com Horkheimer e Adorno (1985, p. 11), o livro foi impulsionado pela meta de “[...] descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie.” Os autores argumentam que uma das chaves para compreender esse desencantamento é analisar a oposição existente desde Platão, entre corpo e intelecto (alma) ou entre desejo e razão, como a expressão na esfera pessoal da polarização entre natureza e cultura (técnica, civilização).

Adorno e Horkheimer partem da premissa de que a natureza parece ameaçadora para o sujeito limitado, que enxerga no controle dela sua única chance de se preservar e não sentir mais medo. Assim como a natureza deve ser dominada a fim de evitar riscos, o corpo que deseja, sofre e se emociona deve renunciar às pulsões e ser controlado pela razão, via renúncia da satisfação imediata e a possibilidade de uma gratificação posterior, a exemplo de Ulisses em sua viagem de Troia a Ítaca relatada na *Odisseia* de Homero.

Nessa passagem de Ulisses, comentada em *Dialética do Esclarecimento*, está presente o comando de um sobre o corpo de outros – no caso, o domínio do herói, amarrado no mastro, sobre os remadores que continuam a trabalhar, de ouvidos tapados com cera e incólumes ao encanto das criaturas. O homem racional, aquele que ordena prender a si mesmo para não obedecer aos instintos, determina o que será feito daqueles sob sua autoridade.

De acordo com Adorno e Horkheimer, Ulisses personifica o ser humano que vê seu próprio corpo e o de outros como objetos a serem conhecidos e dominados, e os separa de uma dimensão não corporal (o espírito, *Geist*) que toma decisões e adia as gratificações. Foi com base nesse paradigma, os autores afirmam, que a filosofia grega começou a ser desenvolvida, no embate com o mitológico e o irracional.

Adorno e Horkheimer lembram ainda que o trabalho (como modificação da natureza) e o domínio, diretamente relacionados nas primeiras sociedades, foram dissociados com o surgimento da noção de propriedade privada e a estabilização de povos em áreas de cultivo. Os trabalhadores do barco de Ulisses, por exemplo, cedem à pressão para terem os ouvidos fechados com cera porque Ulisses é o proprietário da embarcação, ou seja, o patrão. O herói não trabalha e não se identifica com eles - ele toma as decisões, segundo seu intelecto.

O domínio da natureza e do mítico por meio do método científico, do cálculo e da técnica enaltecidos pelo *cogito* cartesiano, torna o conhecimento uma fonte de poder, uma justificativa para a superioridade (racional, intelectual) de um ser humano sobre outros. Por meio do “penso, logo existo”, o racionalismo reforçou a premissa de uma divisão do corpo humano em duas instâncias: *res extensa* (corpo e matéria) e *res cogitans* (coisa pensante). Esse pressuposto, que coloca o ser humano como sujeito e tudo mais (inclusive outros seres) como objeto, leva a uma relação patológica com o corpo, ao mesmo tempo amado e odiado. Adorno e Horkheimer (1985, p. 217) avaliam que o corpo, “[...] quando exaltado, o foi sempre como coisa, objeto sem vida, como algo ‘proibido’, ‘reificado’, ‘alienado’”. Trata-se, na visão deles, não de um corpo vivo (*Leib*) mas de um meramente material, físico (*Körper*) - em suma, um cadáver sem ativação.

Tratado como objeto da natureza, como argumentam Horkheimer e Adorno, o corpo é algo de que o ser humano pode se aproximar somente sob a prerrogativa da posse. Segundo essa concepção, o ser humano não é um corpo: ele *tem* um corpo. E quando se tem um corpo, ele pode ser comprado, emprestado, alugado - pelo próprio sujeito ou por outrem que disponha dele como posse. A admissão do corpo como objeto abre terreno para que ele seja entendido como mercadoria.

O corpo que trabalha ou está ativo segundo regras determinadas, obediente ao controle, é elogiado – mesmo o que se exercita em uma academia (em inglês, *work the body*). Aquele, no entanto, que está em descanso ou lazer, disponível para a satisfação de seus desejos, é considerado indolente e precisa ser controlado por meio da repressão ou da sedução - pela indústria cultural, pelo consumo desenfreado, pelas tecnologias, pelo totalitarismo político. Para Adorno e Horkheimer, a submissão do corpo conduz a sujeitos desencantados, vazios em meio à racionalização e às adaptações a uma autoridade (econômica).

Michel Foucault e Gilles Deleuze se aproximaram das reflexões da *Dialética do Esclarecimento* ao definirem, respectivamente, os termos sociedade disciplinar e sociedade de controle. Em *Vigiar e Punir*, Foucault apresenta o corpo confinado e docilizado por efeito da vigilância e da ocupação de espaços disciplinados (escola, hospital, quartel, prisão). Foucault também situa nos séculos XVII e XVIII – os mesmos da ascensão do iluminismo – o momento de inauguração das disciplinas de observação e sujeição. Por meio da sociedade disciplinas, ocorre a transformação de corpos, que se tornam úteis e submissos nos gestos e no comportamento, controlados a partir de práticas de poder.

Deleuze avança na discussão sobre a submissão dos corpos ao teorizar que as sociedades disciplinares deram lugar às de controle na segunda metade do século XX, após a II Guerra Mundial. Tal controle seria facilitado pelas inovações tecnológicas, como câmeras de vigilância, aparelhos celulares, cartões de crédito e comunicação pela Internet, elementos que permitem o controle em rede abrangendo todos os campos da vida social. “Atualmente, vivemos o capitalismo da superprodução, no qual o problema é consumir o que se produz em excesso comparativamente à necessidade. Desde então, o corpo entra no mercado como capacidade de consumir e ser consumido.” (VAZ, 2006, p. 42)

Na visão de Deleuze, o corpo deixa de ser mera força de trabalho domada e preservada para a produção, papel que lhe era relegado no capitalismo vigente até o início dos anos 1960, e assume a posição de consumidor.

[...] atualmente o capitalismo não é mais dirigido para a produção, relegada com frequência à periferia do Terceiro Mundo, mesmo sob as formas complexas do têxtil, da metalurgia ou do petróleo. É um capitalismo de sobre-produção. Não compra mais matéria-prima e já não vende produtos acabados: compra produtos acabados, ou monta peças destacadas. O que ele quer vender são serviços, e o que quer comprar são ações. Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa. A família, a escola, o exército, a fábrica não são mais espaços analógicos distintos que convergem para um proprietário, Estado ou potência privada, mas são agora figuras cifradas, deformáveis e transformáveis, de uma mesma empresa que só tem gerentes. Até a arte abandonou os espaços fechados para entrar nos circuitos abertos do banco. As conquistas de mercado se fazem por tomada de controle e não mais por formação de disciplina, por fixação de cotações mais do que por redução de custos, por transformação do produto mais do que por especialização da produção. (DELEUZE, 1992, p. 3)

Bernard Stiegler (2007, p. 16) demonstra um diagnóstico próximo ao afirmar que a segunda metade do século XX presenciou o início de um capitalismo cultural, que se utiliza da informática, das telecomunicações e do audiovisual para “[...] formar os comportamentos no sentido do interesse de consumo”. Nessa condição, mesmo as diferenças entre as singularidades são controladas: para exercer o poder, é necessário “[...] massificar os comportamentos para fazer com que os indivíduos adotem objetos-padrão produzidos em série, onde é preciso, evidentemente, que os comportamentos sejam eles mesmos padrão e induzidos em série [...]” (idem, p. 22).

Aquilo que Deleuze denominou as sociedades de controle, que Rifkin descreveu como capitalismo cultural, consiste em captar os tempos individuais da vida para os massificar, o que induz inevitavelmente a uma desindividualização e uma dessingularização dos indivíduos [...]. (STIEGLER, 2007, p. 31)

Para Stiegler (2007, p. 35-36), cabe ao artista retirar as pessoas dessa miséria simbólica por meio da devolução da experiência estética, incompatível com o condicionamento do consumo e com a indeterminação de comportamentos: “A experiência do sensível [...] consiste em *dilatar* as capacidades do sensível, isto é, a *intensificar as singularidades* dos indivíduos.”

O artista é elevado pelo autor (idem, p. 36-37) à posição de “figura da *singularidade por excelência*”, capaz de motivar em outros a diacronia. Nesse sentido, Stiegler apresenta uma posição coincidente com a de Adorno e Horkheimer, que identificavam o artista como aquele capaz de provocar nos sujeitos o reencontro com o corpo vivo, o *Leib*.



Performance, colecionamento e impermanência

Retornando à negociação da performance *Refus*, é de fato instigante imaginar Maurício Ianês como esse corpo diacrônico que se insurge frente à proposta de controle pela via financeira. Mas, não seria essa uma visão um tanto idealista e rasa da questão? Afinal, trata-se de um performer vendendo um trabalho, uma associação com o mercado retesada desde as primeiras manifestações assumidamente dedicadas ao gênero, nos anos 1950 e 1960.

A historiadora da arte Amelia Jones (2006, p. 22) afirma que “a aparição ou o descobrimento do corpo do artista na década de 1960 pode ser considerada como uma forma de representar e afirmar o ‘eu’ dentro da sociedade”. Ela reitera que “a utilização do corpo do artista [...] é uma forma de desenterrar o que Feher denomina ‘tensão constante entre os mecanismos de poder e as técnicas de resistência’, uma tensão que persiste no indivíduo encarnado.” (idem, p. 23)

Um dos precursores da performance na França, Yves Klein testou essas bordas por meio do trabalho *Zonas de Sensibilidade Pictural Imaterial*, de 1959 a 1962. Klein vendia espaços vazios de Paris a colecionadores e, uma vez recebido o valor em ouro por determinada “zona de sensibilidade”, jogava metade do pagamento no Rio Sena, ante a presença de duas testemunhas - um crítico de arte e um diretor de museu. O tensionamento entre performance e remuneração perdurou ao longo das décadas, por vezes na esfera poética, outras efetivamente na financeira. No século XXI, a aquisição mais valiosa de que se tem notícia foi a ocorrida em 2008 com a venda de *Kiss* (2003), de Tino Sehgal, ao Museum of Modern Art (MoMA) de Nova York, por US\$ 70 mil.

O pudor que cerca a relação do artista com o dinheiro, ligado à preservação de uma suposta autonomia da criação, remonta ao século XIX, lembra Larry Shiner (2010, p. 276): “Atraídos [...] devido à aura espiritual dele, pelo culto ao herói, e pela retórica da liberdade, os aspirantes a artista do século XIX fundaram um discurso acerca do ‘espírito contra o dinheiro’ para explicar a falta de êxito”. Em grande medida, diz Shiner ainda, esse discurso era acompanhado pelo mito do artista ignorado ou incompreendido.

A imagem do boêmio que mantém as normas de ambição, decoro e moralidade da classe média manteve um lugar no imaginário popular até hoje, dando origem à fórmula padrão de caricatura nos meios de comunicação de massa. (SHINER, 2010, p. 278)

Sobre a arte produzida na segunda metade do século XX, Hans Belting (2006, p. 161) afirma que “[...] trata-se de uma ficção necessária na qual se materializa a cultura. O valor ideal e o material combinam-se de uma maneira paradoxal, mesmo que o valor material tenha se autonomizado com as práticas atuais do mercado artístico”.

Ao analisar o papel dos museus como “catedrais” da cultura, Belting chama atenção para outro ponto pungente relacionado à venda de *Refus*: a condição inexorável de que essa



performance possui um limite para ser ativada – o limite da vida de Ianês. A previsão de finitude fere uma das premissas das coleções: a responsabilidade de preservar para a posteridade. Até a ascensão dos centros de arte contemporânea, o museu era o local onde “[...] as obras alcançavam uma estação final em que o tempo não mais chegava. Aqui elas escapavam à transformação artística para serem reverenciadas em nome da história ou em nome de uma arte que torna a história visível”. (BELTING, 2006, p. 162)

A arte efêmera, segundo Maria Lúcia Kern (2005, p. 234), é caracterizada por trabalhos que “revolucionam o estatuto da obra de arte e os princípios de perenidade e de peça única, se rebelando contra os museus e o mercado de arte e se alinhando, conforme Jean Baudrillard, ao destino físico dos objetos degradáveis”. Segundo a pesquisadora, por meio da arte efêmera o artista lança um olhar crítico “em relação às convicções da arte moderna - obra perene, autonomia, originalidade, autoria, teleologia [...]” (Kern, 2005, p. 235).

Adquirir um trabalho artístico com prazo de expiração pode parecer um desperdício e soa ainda mais ousado quando o pagamento é realizado com recursos públicos, como ocorreu na negociação entre Maurício Ianês e o CNAP. Por outro lado, a transação teve o mérito de reconhecer que algumas obras, sim, possuem uma temporalidade material, ainda que possam ser lembradas por meio de documentos, vestígios e relatos. Ianês, ao estabelecer as exigências para a venda de Refus e não aceitar passivamente as imposições da equipe de conservação, se propôs ao diálogo mais difícil, aquele que reconhece o poder da instituição e a conduz a repensar seus conceitos.

Referências

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BELTING, H. **O Fim da História da Arte**: Uma Revisão Dez Anos Depois. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Michel Foucault ; tradução de Raquel Ramallete. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

JONES, A. **El cuerpo del artista**. Tradução de Carme Franch Ribes. Londres: Phaidon, 2006.

SHINER, L. La Apoteosis del Arte. In: SHINER, Larry. **La invención del arte**: Una história cultural. Buenos Aires: Paidós, 2010, p. 257-305.

SHUSTERMAN, R. The Somatic Turn: Care of the Body in Contemporary Culture. In: SHUSTERMAN, R.. **Performing Live**: Aesthetic Alternatives for the Ends of Art. Ithaca: Cornell University Press, 2000, p. 154-181.

STIEGLER, B. **Reflexões (não) contemporâneas**. Bernard Stiegler; tradução de Maria Beatriz de Medeiros. Chapecó: Argos, 2007.



Documentos eletrônicos

CENTRE NATIONAL DES ARTS PLASTIQUES. **A collection on the move**. Paris: CNAP, 2016. Disponível em: <http://www.cnap.fr/sites/default/files/article/132869_presentation_collection_cnap_en.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

_____. **Mauricio Ianês, Refus**: Interview Vidéo de l'Artiste. Paris: CNAP, 2017. Disponível em: <<http://www.cnap.fr/mauricio-ianes-refus>>. Acesso em: 20/08/2018.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, G. **Conversações: 1972-1990**. Gilles Deleuze; tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, p. 219-226. Disponível em: <<http://www.somaterapia.com.br/wp/wp-content/uploads/2013/05/Deleuze-Post-scriptum-sobre-sociedades-de-controle.pdf>>. Acesso em: 20/08/2018.

HYAMS, Rosslyn. **Brazilian performance artist Mauricio Ianês questions cultural policies at Palais de Tokyo, Paris**. Audio. RFI. World News Explained. Paris, 24/02/2014. Duração: 05'37". Disponível em: <<http://en.rfi.fr/americas/20140224-brazilian-performance-artist-mauricio-ianes>>. Acesso em: 11/08/2018.

KERN, M. L. B. Arte contemporânea, historiografia e memória. (M. A. Ribeiro, D. da S. Gonçalves, Eds.). **XXV Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte - CBHA**. Anais. Tiradentes: Editora C/Arte, 2005. Disponível em: <http://www.cbha.art.br/coloquios/2005/Anais_2005.pdf>. Acesso em: 20/08/2018.

PALAIS DE TOKYO. **Des choses en moins, des choses en plus**: Une exposition inédite autour des collections immatérielles du Centre National des Arts Plastiques. Paris: Palais de Tokyo, 2014. Disponível em: <https://www.palaisdetokyo.com/fr/evenement/des-choses-en-moins-des-choses-en-plus>. Acesso em: 20/08/2018.

VAZ, P. Consumo e risco: mídia e experiência do corpo na atualidade. In: ESCOLA SUPERIOR DE PROPAGANDA E MARKETING. **Comunicação, Mídia e Consumo**. Dossiê Consumo e Risco. São Paulo, vol. 3 n. 6, p. 37-61, mar. 2006. Disponível em: <<http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/58>>. Acesso em: 20/08/2018.

Minicurrículo

Bianca Andrade Tinoco

Doutoranda em Teoria e História da Arte no Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade de Brasília. Dedicou-se ao estudo da institucionalização da performance no Brasil por meio do colecionamento, sob orientação do Prof. Dr. Emerson Dionísio Gomes de Oliveira. Mestre em Poéticas Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2009), com dissertação sobre performance na Geração 80 do Rio de Janeiro.



AINDA A LAMENTAR: UMA BIOGRAFIA POSSÍVEL

STILL TO LAMENT: A BIOGRAPHY POSSIBLE

Rosa Amélia Barbosa

UTFPR, Brasil
rosa.amelia@gmail.com

Resumo

Neste texto o trabalho *Ainda a lamentar*, da artista brasileira Rosana Paulino é explorado como artefato, como potência expressiva. Fazemos uma abordagem sobre sua materialidade, para desencadear uma possível biografia, explorando os encontros, contornos e poéticas do material utilizado pela artista. Como fundamentação teórica utilizamos os estudos de Miller (2013) sobre a cultura material e Joly (2012) quanto aos signos plásticos, icônicos e verbais.

Palavras-chave: *Ainda a lamentar*; materialidade; poética; Rosana Paulino.

Abstract

On this text the work *Still To Lament*, of the Brazilian artist Rosana Paulino is explored as artifact, as expressive power. We make an approach on your materiality, to trigger a possible biography, exploring the meetings, contours and poetics of the utilized material used by the artist. As theoretical foundation we used the studies of Miller (2013), about the material culture and Joly (2012) about the plastic signs, iconic and verbal.

Keywords: *Still To Lament*; materiality; poetics; Rosana Paulino.

Uma biografia possível

Este texto tem como ponto de reflexão o trabalho *Ainda a lamentar* de Rosana Paulino.



Figura 1: Rosana PAULINO. *Ainda a lamentar*. DAS (cerâmica fria), cordão, madeira, plástico e metal.

23,0 x 8,0 x 49,5 cm – 2011. Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br>

Utilizamos essa peça como artefato que possui história, significado e identidade. Como Miller (2013), pensamos a mistura da materialidade com a “ideia de que os trechos de algum modo drenam nossa humanidade” (p.11). Assim como as pessoas que possuem biografias e ciclos de vida, também as coisas devem ser pensadas sob essa perspectiva, considerando que a trajetória do artefato pode nos levar a lugares que dificilmente iríamos seguindo apenas os humanos, buscando as relações constituídas no objeto.

A perspectiva é traçar possibilidades de uma investigação biográfica para *Ainda a lamentar* pensando os seus atravessamentos, sua materialidade, a fala da própria artista e as diferentes camadas interpretativas que o trabalho oferece. A tentativa é exercitar a reflexão sobre as mediações propostas pelos elementos e narrativas tramadas a cada leitura/interpretação da obra, em um dado contexto. Nesse trabalho, exploramos a reflexão sobre os signos plásticos, icônicos e verbais¹, pensando uma biografia possível.

Sobre a artista

Rosana Paulino é natural de São Paulo, desde a infância vive na Freguesia do Ó, onde também está localizado seu ateliê. Doutora em poéticas visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em gravura pela ECA/USP. Entre 2006 e 2008 foi bolsista do Programa Bolsa da Fundação Ford e Capes de 2008 a 2011. Em 2014 recebeu a bolsa para residência no Bellagio Center, da Fundação Rockefeller, em Bellagio na Itália. Investe em pesquisas que resultam em produções visuais.

Em entrevista realizada pelo estúdio de pintura Apotheke (2016), afirma que para manter seu ateliê em pleno funcionamento depende de aulas e outras atividades como palestras e oficinas. Considera-se uma artista profissional pela relevância que o trabalho alcançou ao longo dos tempos, mas, por outro lado, não consegue viver apenas com os recursos do seu trabalho artístico.

Sua produção visual dialoga com as memórias familiares. Rosana conta em entrevista concedida à pesquisadora Célia Maria Antonacci (2014) que a mãe é influência marcante do seu trabalho, pois, desde a infância, incentivou brincadeiras com argila e desenhos. Hoje, esse tipo de material e técnica, são presença constante no trabalho da artista. Rosana possui uma vasta produção artística, com destaque aos trabalhos produzidos de 1994 até o presente momento. Diversifica a materialidade utilizada, com ênfase às gravuras, desenho, colagem, terracota, costura e utilização de fotografias recriando as camadas de leitura dessas imagens.

¹ Os signos plásticos se referem a elementos como cores, formas, composição, textura; os signos icônicos tratam da imagem especificamente e os signos verbais o conteúdo linguístico, como propõe JOLY, 2012.



Seu trabalho artístico volta-se às questões sociais, étnicas e de gênero. Ela assume (ANTONACCI, 2014) que suas escolhas, produção visual e pesquisas buscam responder à questão: “Onde estão os negros na sociedade?”. Enfatiza discussões acerca das mulheres negras. Rosana problematiza a posição que essas mulheres, historicamente excluídas, ocupam no cenário contemporâneo, pensando os diferentes tipos de violências sofridas, e ainda, as marcas deixadas pela escravidão.

As pesquisas de Rosana Paulino direcionam-nos a um caminho de encruzilhada artística, científica, social, política e cultural. Elas são passíveis de muitas camadas de leitura, como diz Rosana, mas estão sempre associados ao corpo, ao corpo que se apresenta, interroga e denuncia. Percebemos nas poéticas de Rosana Paulino formas possíveis de trabalhar os limites sociais e epistêmicos, impostos aos escravizados e aos subalternos, a partir da subjetividade. (ANTONACCI, 2017, p. 290)

De modo geral, sua produção artística traz para a arena de discussão uma série de suturas da história nacional, mas, ao mesmo tempo, com uma abordagem sensível. “No meu caso é uma coisa que nasce de fora para dentro, questiono constantemente meu lugar – e o lugar dos meus – no mundo. Não nasce de algo que vem de fora, é a minha própria essência”, esclarece Rosana em entrevista (ANTONACCI, 2014).

Seu trabalho dialoga com a condição sócio-histórica brasileira e, ao mesmo tempo, aborda as memórias coletivas e individuais. Nesse sentido, trabalha com imagens de uma sensibilidade feminina culturalmente determinada, sobretudo questionando os lugares sociais destinados às mulheres negras: “Manipulando a diferença na arte, Paulino expandiu suas “retratospectivas” que trabalhavam com antigos retratos familiares, falando de um universo negro e feminino, para lidar com novas instalações utilizando suportes originais” (CANTON, 2001, p. 90).

Ainda a lamentar situa-se numa etapa de produção investigativa da nossa artista. Em 2011 Rosana defendeu sua tese de doutorado, encerrando uma etapa de formação acadêmica, com perspectivas de investir em novas pesquisas, aprofundando suas reflexões políticas e sociais e desenvolvimento de novos trabalhos.

Convidada a participar da Bienal Naïfs do Brasil 2016, Rosana afirma ter se sentido muito contente, já que se trata de um tipo de produção artística considerada de forma bastante pejorativa durante muito tempo no Brasil. Além disso, as referências populares são presença marcante na produção visual de Rosana. Na exposição dessa bienal, duas peças estiveram presentes. *Ama de leite I*, um trabalho em terracota que insere no resultado final, fitas de cetim coloridas, bonecos e tem uma forte influência da cultura popular, segundo a artista. E *Ainda a Lamentar*, uma peça que para a artista

traz bastante informação sobre esse local social ocupado pelas negras. E é uma peça que, ela vai trazer também, elementos ainda que estão povoando aí o imaginário, são colocados para a mulher que é a família, a necessidade da família, do casamento, e



outras coisas que nos são impostas. E ao mesmo tempo eu gosto muito da peça porque ela feita com DAS que é um material muito usado em artesanato. A minha produção também dialoga não só na escolha dos temas mas no uso dos materiais com o artesanato. (Bienal Naïfs do Brasil, 2016, transcrição de entrevista)

Esta última, objeto do texto aqui apresentado, será discutida adiante, pensando os elementos de sua composição material e biográfica.

Sobre Rosana Paulino há uma vasta produção acadêmica que dialoga e/ou discute seu trabalho artístico. No conjunto, essa produção intelectual varia entre artigos e produções livres² até dissertações³ e teses⁴. Como um todo, os textos reafirmam a importância da artista no cenário atual, realçando a potencialidade social da sua obra e as discussões sobre os negros na sociedade brasileira. Seja quanto aos silenciamentos, a invisibilidade ou os traumas da escravidão as pesquisas são realizadas em diferentes áreas de conhecimento.

Contexto e materialidade

Ainda a lamentar, quais histórias, que narrativas esse trabalho carrega? Esse artefato participa do fenômeno social já que possui intrínseco a ele uma série de relações, como todo artefato, é atravessado por histórias.

A peça é constituída por diferentes materiais. A mulher, construída com a modelagem em cerâmica fria permite uma série de leituras. Rosana utiliza uma pasta para modelar tratada, chamada DAS. Esse tipo de matéria prima é utilizado por modeladores já que possui uma maleabilidade que permite a criação de diversas esculturas. Sua textura e plasticidade são características marcantes, com secagem final que varia entre 24 e 48 horas, dependendo da temperatura e umidade. Não vai ao forno e não é tingida antes da produção do trabalho, mas permite que após a secagem final tintas a base de água, esmaltes, tinta a óleo e qualquer tipo de verniz e canetas hidrográficas sejam utilizadas no acabamento. Nesse caso, Rosana aplica tinta, sem uniformidade, como vemos nos detalhes da cabeça, por exemplo. São marcas dos lamentos que ainda temos a fazer?

² Há um levantamento no site da própria artista, com a disponibilização dos links de acesso. Para conferir: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/imprensa/>

³ VIANA, Janaina Barros Silva. Uma possível arte afro-brasileira: corporeidade e ancestralidade em quatro poéticas. São Paulo, 2008. OLIVEIRA, Ivaina de Fátima. A (In) visibilidade da cultura negra africana no ensino de artes visuais [manuscrito] / Ivaina de Fátima Oliveira. 2008.

⁴ COUTINHO, Andréa Senra. Poéticas do feminino/feminismo na arte contemporânea : transgressões para o ensino de artes visuais em escolas. Universidade do Minho, Braga, 2010.
DOSSIN, Francielly Rocha. Entre Evidências Visuais e Novas Histórias: Sobre Descolonização Estética na Arte Contemporânea. Orientação Maria Bernardete Ramos Flores. UFSC. Florianópolis, SC, 2016
SANTOS, Renata Aparecida Felinto dos. A construção da identidade afrodescendente por meio das artes visuais contemporâneas: estudos de produções e de poéticas (tese de doutorado). São Paulo: IA/Unesp, 2016.



A mulher é negra, está de pé, não possui braços, e não precisa de nenhum suporte para manter-se sobre seus pés. Seria uma sutil referência às esculturas antigas, quebradas, vestígios de uma época, de uma vivência? O corpo inclinado para frente, visivelmente apresentando o peso de arrastar a madeira que está carregada de objetos e literalmente amarrada a esse corpo. Nos permite pensar, qual o peso e quais as amarras essa mulher negra carrega historicamente? Há nesse percurso histórico, fatos que deceparam, mutilaram seus corpos, como aparece nessa peça? O que conhecemos dessa história, sob a ótica das mulheres negras?

O corpo dessa mulher, possui maior dimensionamento das pernas, desde as coxas até os pés. Qual o percurso da caminhada percorrida pelas mulheres negras? Essa evidência visual, o que nos diz daquilo que conhecemos do percurso da população negra no Brasil? Toda a peça possui marcas do manuseio da artista, textura rugosa. Quais são as marcas deixadas pela história dessa população? Ou devemos mudar pergunta e nos sentir provocados a descobrir quais histórias essas marcas remetem?

A personagem está nua, seios, boca e olhos delineados em relevo. A cabeça inclinada marca o gesto de olhar para baixo, com a boca entreaberta. O cabelo modelado em blocos, constrói a perspectiva de vários rolos dos fios presos. O que mais está aprisionado e que podemos nos perguntar a partir desse trabalho? Quais clamores estão impressos nesta expressão?



Figura 2: Detalhe da peça *Ainda a lamentar*. Rosana Paulino – 2011.

Quais histórias atravessam essa figura forte, mas ao mesmo tempo dilacerada, que aparece neste trabalho representada como a mulher negra? Essa mulher, sua curvatura, gesto e expressão o que nos provoca a buscar? Quais naturalizações ela traz consigo e quais são as

contradições? Todas as perguntas aqui apresentadas, constituem algumas possibilidades de construção de narrativas a partir da mulher negra que ainda tem a lamentar.

O peso das amarras contemporâneas estão de que modo relacionados com as memórias e as marcas da escravidão? Como podemos relacionar a materialidade desse trabalho, com a potência expressiva dessa mulher que ainda lamenta? Há muito a ser ressignificado, revisitado para que outras histórias sejam contadas. Quais histórias as mulheres negras constroem em nosso país? Ainda vivem a lamentar o passado ou os lamentos são das condições do tempo presente? Quem são essas mulheres negras na nossa sociedade hoje?

Essa peça dialoga com toda produção de Rosana, tanto nos trabalhos que a antecedem, que denunciam a dor e o sofrimento da população negra no Brasil. Como a série *Bastidores* de 1997⁵, a série *Colônia* de 2006⁶, e *As Amas* de 2009⁷. Mas o diálogo também atravessa a produção posterior, como nos *Assentamentos* de 2012 e 2013⁸, a série *Adão e Eva no paraíso brasileiro* de 2014⁹ e ainda as exposições *Atlântico Negro* e *Atlântico Vermelho*, 2016 e 2017¹⁰, respectivamente.

A produção da Rosana é marcada pela presença da mulher negra. Essa mulher silenciada, invisibilizada, oprimida rodeada de histórias. Aqui essa imagem, muito mais que uma ilustração, é ponto de partida, é produtora de sentidos e significados. O que ela evidencia produz camadas de leituras diversas, seus silenciamentos também dizem muito. O que as ausências por nós identificadas querem revelar? Continuemos a esmiuçar esse trabalho.

A personagem curvada, de pernas grossas e pesadas arrasta um bloco de madeira no formato de um longo paralelepípedo. Trata-se de um bloco desgastado, surrado. Ela está ligada a ele por fios de sisal, este por sua vez, trata-se de uma fibra rígida extraída das folhas de plantas denominadas assim. Sua cor varia do branco ao amarelo-claro, nesse trabalho, Rosana utiliza o barbante, tradicionalmente usado no artesanato. Os fios perpassam seu pescoço, peito e cintura e constroem uma trama envolvendo a madeira. São amarras? São laços? Ou quem sabe as duas coisas. Amarras de uma história da escravidão naturalizada. Ou laços e 'refazimentos' como a autora propõe em trabalhos como *Assentamentos*¹¹?

Sobre o bloco de madeira, carregado de valor simbólico, enviezado no peso da escravidão que se arrastou por muito tempo neste país. Ele nos remete ao tronco, ao pelourinho, ao castigo, ao mesmo tempo, ao peso dessa narrativa. Sobre ele estão amarrados alguns objetos. Na parte da

⁵ Para saber mais acesse: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/?s=bastidores>

⁶ Para saber mais acesse: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/soldados-soldiers/>

⁷ Para saber mais acesse: <http://rosanapaulino.blogspot.com/2009/>

⁸ Para saber mais acesse: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/>

⁹ Para saber mais acesse: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/assentamentos-no-ipn/#comments>

¹⁰ Para saber mais acesse: <http://www.galeriasuperficie.com.br/artistas/rosana-paulino/fotos/>

¹¹ Assentamentos constitui três séries de trabalho de Rosana Paulino, de 2012 a 2014. Para saber mais acesse: <http://www.rosanapaulino.com.br>



frente um boneco, homem branco. Com gesto imponente, braço direito apoiado na cintura, ereto e vestido com fraque. No trabalho, é o único que está vestido. Suas roupas carregam marcas de uma 'superioridade' historicamente construída? Ou revelam a desigualdade social não superada? Há ainda a possibilidade de representar o poder e a dominação sobre as tantas pessoas negras que foram escravizadas e que realmente, nos colocam na condição de pensar como ainda temos a lamentar. Não há nenhuma outra cor no boneco, apenas o branco. Quem é ele? O senhor? O opressor? O chefe ou legislador que historicamente manteve os negros em posição desigual na sociedade brasileira?

Um coração de cerâmica, vem em seguida. É uma chamada de humanidade? Propõe novas significações? Resignificações? Outros circuitos de relações entre brancos e negros, quem sabe. Resgata afetos, memórias e outras histórias construídas e ainda a construir? Esse coração pulsante de humanidade tem muita *Ainda a lamentar*.

O anel dourado em metal. Sobrepõe ou desloca as possíveis histórias que atravessam *Ainda a lamentar*? Quais representações ele potencializa para a artista? Há aproximações ou distanciamentos com elos, circuitos? Quais alianças estão imbricadas nessa narrativa, nessa história nacional? Quais valores esse objeto traz para o diálogo nessa peça?

Por fim uma boneca branca, de plástico, nua. Dessas bonecas em miniatura, utilizadas em composições como maquetes, decoração. Essa boneca representa os filhos dos senhores, amamentados pelas amas de leite? Crianças que superaram as marcas dessa história de desigualdades? Crianças das quais as mulheres negras são babás ainda hoje? Crianças que não estão carregadas de preconceitos e não são cheias de verdades? Ou ainda, crianças como um viés de esperança, de superação de reconstrução social? De pessoas que lutam pela diminuição da desigualdade, que não se deixam levar pelas naturalizações que menosprezam a dor dos outros.



Figura 3: Detalhe da peça *Ainda a lamentar*. Rosana PAULINO. – 2011.

Essa materialidade trama possibilidades, são diferentes camadas de leitura, são inúmeras as interpretações. É uma peça convite, convida à revisão histórica e ainda chama à caminhada. Carrega consigo as marcas do percurso de sua autora. Rosana poetiza a história e faz da sua produção visual instrumentos para outras histórias. Cada trabalho carrega muitas narrativas, sejam elas pessoais, alheias, familiares e coletivas, transformadas em produção visual.

Ainda a lamentar, quem lamenta? A mulher, a artista ou somos nós? O que temos a lamentar? Esse lamento está atrelado à escravidão ou a vida atual? Há necessidade de nos lamentarmos pelas duas coisas? Em quais aspectos? Miller (2013) pensa em “como as coisas fazem as pessoas” (p.66), e nos perguntamos como as pessoas fazem as coisas?

É também Miller (2013) quem diz que «a melhor maneira de entender, transmitir e apreciar nossa humanidade é dar atenção à nossa materialidade» (p. 10). Então, cabe questionar, o que a materialidade do trabalho *Ainda a lamentar* nos diz? O que as perguntas aqui levantadas e tantas outras que emergem no momento de apreciação desse trabalho nos permitem construir?

Rosana, ao falar do diálogo de sua produção visual com o artesanato, nos leva a pensar sobre os processos que estão atrelados e que são possíveis nessa discussão, nessa proposta de refazimento, que ela insistentemente considera.

As tramas, amarras, laços, cores, formas, gesto, resgatam, dentro do circuito de produção de Rosana Paulino, os preconceitos e as marcas que a escravidão deixou na sociedade brasileira. Ela sempre problematiza a invisibilidade, o descaso, a inferioridade, a agressão à população negra no Brasil. Sabemos que a abolição da escravatura aconteceu no Brasil com a Lei Áurea de 13 de maio de 1888, que outorgava liberdade aos escravos. Na poética construída pela artista ela nos instiga a pensar: em que medida e circunstâncias a escravidão foi abolida? O que temos a lamentar e reconstruir, ressignificar? A potência expressiva do seu trabalho é um ponto de reflexão ímpar.

Stuart Hall, ao perguntar-se “Que ‘negro’ é esse na cultura negra?”(2003) descreve uma conjuntura de deslocamentos que está propiciando um espaço global para a presença do negro no sistema de arte. “Não podemos simplesmente reafirmar a “democracia”. Mas a questão multicultural também sugere que o momento da “diferença” é essencial à definição de democracia como *um espaço genuinamente heterogêneo*. (HALL, 2003, p. 83, grifo do autor). As resistências e as camadas que compõem *Ainda a lamentar* são efetivamente um convite a conhecer e reconhecer a história biográfica da peça.

A leitura desse objeto em contínuo processo de refazimento, se transforma e nos transforma à medida que o desenho da sua história e biografia se constitui. Concordo com Hall (2003) quando afirma que “frequentemente operamos com uma concepção excessivamente simplista de “pertencimento.” (p.80). Além do pertencimento, precisamos avançar no entendimento da materialidade que nos cerca e nos constitui.



A leitura de *Ainda a lamentar* a partir das fotografias aqui apresentadas nos permite retomar a discussão da imagem como linguagem específica e heterogênea, como nos propõe Joly (2012), nos provocando a relativizar sua interpretação, pensando todos seus elementos e signos. Associando os signos plásticos, icônicos e verbais, em suas conotações e diálogos com temporalidades múltiplas (passado/presente), o que ajuda a situar melhor o contexto de produção de sentido e o modo como nos constituímos e somos constituídos pelo processo de interação e leitura da obra.

Uma outra chave de leitura da peça é a fala da própria artista. Como vimos, o que ela diz sobre o trabalho pode ou não reverberar sobre uma leitura interpretativa das narrativas e poética de *Ainda a lamentar*. A partir da imagem, propusemos aqui uma revisão imagética do trabalho, uma chamada ao olhar atento aos signos plásticos. Em muitos aspectos, levantamos possibilidades não registradas na fala da artista, eis aí caminhos para relativizar e construir diferentes camadas de leitura, diferentes diálogos.

Como um mapa a ser desvendado, *Ainda a lamentar* me instiga a buscar sua história, ouvir as vozes que atravessam essa peça que encanta e sensibiliza. Como na imagem, fica a sensação de “peso” em seguir a caminhada, desbravando essa história e conhecendo os significados que constituem cada elemento desse trabalho de Rosana Paulino. Aqui iniciamos o percurso de uma possível construção biográfica desse trabalho, tarefa que ainda tem um longo caminho a percorrer.

Sobre a metodologia de investigação

Seguindo a perspectiva da cultura material, a relação entre a concretude da obra e a trajetória da artista, ensaiou-se uma biografia do artefato como uma alternativa investigativa. Segundo Ferrarotti (1988), o método biográfico compreende o desenvolvimento de um procedimento investigativo que leva em consideração a relativização de determinada abordagem.

A biografia representa a possibilidade de pensar os entre lugares, os espaços existentes entre as categorias, construindo possibilidades outras de leitura dos artefatos. Além do valor investigativo, a biografia também propicia a revisão da narrativa do sujeito.

O trabalho aqui apresentado, evidencia o início de uma construção biográfica. Pensamos as diferentes possibilidades de construção de uma narrativa biográfica do artefato considerando a possibilidade de relativização. A partir dessa revisão dos signos plásticos, pretendemos seguir construindo a trajetória e deslocamentos até aqui traçados para o trabalho *Ainda a lamentar*.

Para seguir desvendando a biografia de *Ainda a Lamentar*, precisamos investir em novas descobertas. Como esta obra costuma ser mostrada, nos espaços onde circula? Além da Bienal Naïfs do Brasil 2016, de quais outras exposições, instalações ela fez parte? Como essa peça costuma ser divulgada? Outras obras por perto, contaminam seu sentido? Como ela é atualizada? Sobre a trajetória do objeto em sua transformação de significado ainda há muito a desvendar.



Considerações possíveis

Inserido num sentido de reflexão dos signos plásticos para desencadear a construção biográfica, este texto propõe rever possibilidades de leitura de um trabalho artístico. Para tanto, buscou-se a significação a partir da materialidade do artefato, dos objetos que constituem o trabalho *Ainda a lamentar* de Rosana Paulino, e que configuram a cultura material conceituada por Miller (2013).

É possível perceber como o trabalho está intimamente relacionado com toda a produção visual, a poética da artista Rosana Paulino, é também possível pensar o que a própria materialidade nos diz. *Ainda a lamentar* possui diferentes camadas de leitura. Desde o contexto de exposição na Bienal Naífs do Brasil 2016, até o papel das mulheres negras na sociedade brasileira. Tema de discussão da nossa Rosana.

A partir da fala de Paulino entende-se que a peça foi construída numa perspectiva de imagem/denúncia, como boa parte dos trabalhos da artista. A história e assinatura de uma artista negra, brasileira, contemporânea singularizam o trabalho, ao revisarmos a história nacional marcada por desigualdades.

Como na poética inspiração teórica e reflexiva de Stallybrass (2016) o poder da materialidade em colocar em ação essas redes, seja sua capacidade de ser permeada e transformada, e ainda sua capacidade de durar ao longo do tempo. *Ainda a lamentar* tem muita história a contar, a construir e a modificar. Esse texto esboça algumas possibilidades de imersão nessa busca biográfica da trajetória da peça.

Como afirma Mieke Bal,

Tradicionalmente, dicho círculo, conjunto-detalle-conjunto, da por sentada la autonomía y la unidad del objeto. Esta asunción autonomista ya no es aceptable, especialmente a la luz de los entresijos sociales de la “vida” de los objetos. [...]

las prácticas interpretativas en los estudios de cultura visual defienden que el significado es dialógico. Este “sucede” más que existe a priori de la interpretación. El significado es el diálogo entre el espectador y el objeto, así como entre distintos espectadores. (BAL, 2016, p. 50-51)

Múltiplos olhares são possíveis, constituindo relação de sentidos e significados na interação dos diferentes signos da imagem. Esta foi nossa proposta.

Para desconstruir e reconstruir caminhos a partir desse trabalho de Rosana Paulino, entendemos, como García-Canclini, que “não se pode desconstruir essas visões estereotipadas sem promover uma ruptura entre as noções de cultura e identidade” (2003, p.77). Reiteramos, portanto, que este trabalho aqui iniciado, tem vistas a se desdobrar numa investigação aprofundada do assunto.



Referências

ANTONACCI, Célia Maria. *Rosana Paulino: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea*. **Rebento**, São Paulo, n. 6, p. 272-291, maio 2017.

_____. **Rosana Paulino**. [Entrevista]. Entrevistadora: Célia Maria Antonacci. 2014.

APOTHEKE REVISTA. Entrevista com Rosana Paulino. **Apotheke Revista**, Santa Catarina, v.2, n.1, ano 2, fevereiro de 2016.

BAL, Mieke. **Tiempos transtornados**: análisis, historias y políticas de la mirada. Madrid: Ediciones Akal, 2016.

CANTON, Katia. **Novíssima arte brasileira**: um guia de tendências. São Paulo: Iluminuras, 2001.

GARCÍA-CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EdUSP, 2000 (Ensaio Latino-americanos, I)

_____. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais/Stuart Hall. SOVIK, Liv (org). Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Tradução Marina Appenzeller; revisão técnica Rolf de Luna Fonseca. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Série Ofício de Arte e Forma)

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. 7. ed. 1.reimp. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

MILLER, Daniel. **Trecos, Troços e Coisas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

PAULINO, Rosana. **Rosana Paulino** |Artistas| Bienal Naïfs dos Brasil 2016. entrevista [2016]. Sesc São Paulo. São Paulo, 2016. Disponível em: <<http://www.rosanapaulino.com.br>> Acesso em 28 de maio de 2018.

SOVIK, Liv. Apresentação. *Para ler Stuart Hall*. In: _____ (org). **Da Diáspora**: Identidades e mediações culturais/Stuart Hall. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003. pp. 09-21.

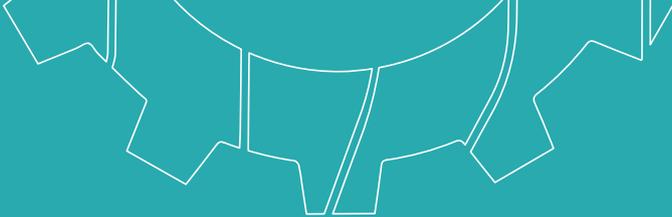
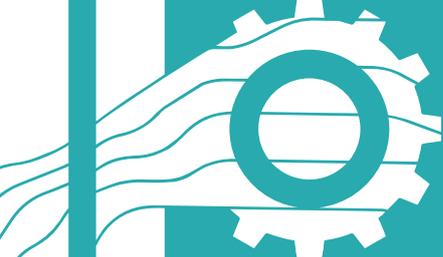
STALLYBRASS, Peter. *A Vida Social das Coisas*: roupas, memória, dor. In: _____. **O Casaco de Marx**: roupas, memória, dor. 5. ed. rev. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

Minicurrículo

Rosa Amélia Barbosa

Doutoranda em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Linha de Pesquisa Mediações e Cultura. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal do Paraná (IFPR). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), graduada em Educação Artística/Artes Visuais e Pedagogia.





IMAGENS DO CORPO DA NADADORA OLÍMPICA

IMAGES OF THE OLYMPIC SWIMMER'S BODY

Rosângela Soares Campos

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil
roscamposgyn@gmail.com

Rita Morais de Andrade

Universidade Federal de Goiás, Brasil
ritaandrade@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as imagens do corpo da nadadora olímpica (feminino, sexy, branco e magro) construídas pelos discursos dominantes e a maneira como a mídia divulga tais imagens. Foram investigadas quatro fotografias de nadadoras olímpicas (publicadas nos sites Self, Coed, CNN e Jornal Herald Sun) a partir da análise do discurso de matriz francesa. Os resultados sugerem que a mídia utiliza comentários e fotografias que são enquadradas, recortadas e focadas de modo a enfatizar tais imagens e, dessa maneira, influencia a capacidade de olhar do espectador.

Palavras-chave: natação; imagens; corpo; mídia.

Abstract

This article aims to analyze the images of the Olympic swimmer's body (female, sexy, white and skinny) built by the dominant discourses and the way the media disseminate such images. Four photographs of Olympic swimmers (published on the websites Self, Coed, CNN and the newspaper Herald Sun) were investigated from the analysis of the French matrix discourse. The results suggest that the media use comments and photographs that are framed, cropped and focused in order to emphasize such images and thus influence the viewer's ability to look

Keywords: swimming; images; body; media.

Introdução

Neste artigo¹ são analisadas as imagens do corpo da nadadora olímpica, categorizado socialmente (padrão ideal de corpo para a atleta) como feminino, sexy, branco e magro, e a forma como a mídia reproduz tais imagens por meio de fotografias e comentários.

Entretanto, como ser feminina e sexy e, ao mesmo tempo, musculosa? Esse conflito Russell (2004) chamou de identidade dupla e, normalmente, é resolvido reafirmando, negando ou transformando a feminilidade tradicional (ser feminina e sexy).

¹ Este artigo é o resultado parcial das reflexões que faço em minha tese, sob orientação da profa Dra. Rita Morais de Andrade, na qual são investigadas as imagens do corpo e dos maiôs na natação feminina de alto nível.

Já o discurso do corpo branco, em parte, é devido à segregação do passado, que implicou a falta de acesso às piscinas aos negros e, por isso, temos hoje uma disparidade entre negros e brancos na natação competitiva. Ser negro diminui as possibilidades de nadar em cerca de 60%, mesmo ajustando outros fatores como idade sexo e classe social (HASTINGS et. al., 2006). E, por último, o corpo da nadadora olímpica deve ser magro com base na premissa de que o desempenho de alto nível esta associado à baixa porcentagem de gordura (SIDERS, 1993)

Essas imagens² são construções sociais compartilhadas, usadas para definir e orientar práticas sociais relacionadas ao corpo da natação e a fotografia é um meio de materialização dessas imagens. O corpus de análise é constituído de quatro fotografias de três atletas olímpicas, entre 2012 e 2016 (período após a proibição dos maiôs tecnológicos em competições) publicadas nos sites Self, Coed, CNN e no Jornal Herald Sun. As fotografias foram interpretadas partir da análise do discurso³ de matriz francesa (PÊCHEUX, 1993) na qual se verificou os sentidos estabelecidos a partir das categorias gênero (ser feminino e sexy), raça (ser branco) e atributo estético (ser magra), considerando se a pose da nadadora era em movimento, se tinha relação com a natação e se enfatizava as habilidades atléticas ou a aparência.

A mídia tem um papel importante na disseminação das imagens do corpo da nadadora olímpica enquanto algo feminino, sexy, branco e magro, na medida em que tais imagens são reforçadas pelo uso de comentários e de fotografias que são enquadradas, focadas e recortadas para direcionar o olhar do espectador.

A dupla identidade

Russell (2004) identificou que as atletas apresentam identidades duplas com relação aos seus corpos. Na verdade, ao mesmo tempo em que descrevem sentimentos de orgulho quanto a um corpo musculoso, decorrente da prática esportiva, elas se sentiam incomodadas ao imaginar como seus corpos seriam percebidos em um contexto diferente do esportivo.

Uma nadadora pode se sentir confortável com seus ombros largos estando em uma piscina, mas pode se sentir inadequada por não conseguir encontrar camisetas que caibam no seu corpo. A nadadora americana Misty Hyman afirma que o problema é que “você acaba com ombros maiores que a média das mulheres, às vezes maiores que seus amigos” (AUERBACH, 2016, p. 1.).

² Compreendo o conceito de imagens a partir da teoria da representação social. Para Wagner (1998), a representação social é um “conteúdo mental estruturado - isto é, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico - sobre um fenômeno social relevante, que toma a forma de imagens ou metáforas, e que é conscientemente compartilhado com outros membros do grupo social”. A imagem também é analisada em sua materialidade por meio de fotografias.

³ A interpretação do discurso “é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico . [...] A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história. [...] Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade [...]”.(ORLANDI, 2004, p.18-9)



Para Hargreaves (2000), as mulheres atletas compensam o fato de terem músculos avantajados com maquiagem, vestimenta e ações. Na natação o comportamento mais frequente é destacar as unhas. Para a nadadora Katie Seaton (2015), “as unhas pintadas de uma nadadora são uma última tentativa de permanecer feminina [...] O brilho adicionado às nossas unhas é a única forma de expressão feminina que temos” (SEATON, 2015, p.1).

As atletas utilizam várias estratégias comportamentais apologéticas para resolver o conflito da dupla identidade: esforçam-se para parecer femininas, desculpam-se por atos agressivos, evitam contatos físicos com outras mulheres publicamente e interagem com namorados. Elas são conscientes da possibilidade de serem enquadradas em estereótipos negativos, tais como: atletas do sexo feminino são masculinas; atletas do sexo feminino são lésbicas; e atletas do sexo feminino são inferiores aos atletas do sexo masculino. Por isso reforçam os estereótipos tradicionais de feminilidade, como uma forma de justificar a manifestação de comportamentos conflitantes e, assim, reafirmar sua feminilidade e heterossexualidade (DELANO et al., 2009) e descartar aproximações com imagens masculinas ou lésbicas (CARTY, 2005).

Outra forma de resolver o conflito da dupla identidade é por meio da seletividade de comportamento denominada por Ross e Shiner (2008, p. 54) de “seletividade da feminilidade”. Esses estudiosos identificaram que as atletas avaliam se determinada situação solicita uma aparência feminina e, a partir daí, escolhem enfatizar ou não sua feminilidade. Elas agem ocasionalmente de acordo com a feminilidade tradicional, em especial no âmbito social, mas se sentem livres para não reforçá-la em outros contextos. Isso mostra que as atletas compreendem os papéis tradicionais de gênero, entretanto “construíram suas próprias definições aceitáveis de gêneros” (ROSS E SHINER, 2008, p. 54).

E por último o conflito da dupla identidade é administrado ao considerar um corpo definido –como o arquétipo de corpo feminino. Isso ocorre porque os “ideais musculares empurram os ideais culturais anteriores do corpo minúsculo e magro para incluir subsídios para peso e volume substanciais” (BORDO, 1993, p.191). Entretanto, as mulheres atletas poderiam até ser poderosas e musculosas, o que evidencia uma mudança nos papéis de gênero, mas isso não excluiria a necessidade de serem sexy (ROSS; SHINER, 2007).

Da mesma maneira, a nadadora americana Natalie Coughlin é definida como tendo ombros fortes e sexys em matéria publicada no site Self (PHAM, 2013). A matéria fala dos segredos de Coughlin para ter ombros sensuais e é acompanhada de uma foto (ver Figura 1) que enquadra os ombros e o rosto da nadadora, sugerindo uma oposição – embora a nadadora tenha ombros largos, seu rosto é feminino e sexy. A pose é estática e sem relação alguma com a natação: o olhar é desviado da câmera, mas, ao mesmo tempo, é sedutor. Além disso, a nadadora, apesar do porte atlético que não é exagerado, está dentro do “teto de vidro” definido por Dworkin (2011), ou seja, apesar de musculoso, ainda é considerado um corpo feminino. Para Connell (1987), isso significa que os corpos que buscam força muscular são moldados e limitados por práticas sociais e ideologias de feminilidade enfatizadas, e não mais pela biologia.

Portanto, resumidamente, há três métodos que as atletas utilizam para resolver o conflito entre ser atleta e feminina: abraçando, rejeitando ou transformando a feminilidade hegemônica (PRUITT, 2013).



Figura 1: Nadadora americana Natalie Coughlin. Fonte: Pham, 2013, p. 1.

Do corpo feminino e sexy

Desde Annette Kellerman, uma nadadora australiana do início do século passado, pioneira na defesa da natação profissional feminina, prevalece a imagem da nadadora sexy. Embora Kellerman tenha rompido com alguns padrões comportamentais femininos de sua época, ela se projetou como uma “sereia”, “seu *sex appeal* ajudou a inaugurar uma nova era de natação, mas as mulheres ainda eram excluídas das piscinas particulares, como a luxuosa do New York Athletic Club” (ROSENBERG, 2018, p. 1).

Nas décadas de 1940 e 1950, a mídia intensificou a imagem da nadadora como alguém sexy e obscureceu suas realizações atléticas. A nadadora Eleanor Holm foi da equipe americana nos Jogos Olímpicos de 1932 e foi expulsa dos Jogos de 1936 por estar bebendo no navio da Alemanha. Depois disso, ela estrelou vários filmes de Hollywood, incluindo *Tarzan’s Revenge*, mas nunca voltou a nadar de forma competitiva. Na verdade, o público a percebia muito mais como uma mulher que representava os ideais femininos do que uma mulher com grandes conquistas atléticas (ROSENBERG, 2018, p. 2).

Da mesma maneira que Holm, Ester Williams foi uma grande nadadora que se tornou uma estrela de cinema. No filme *Technicolor Million Dollar Mermaid*, o apelo sexual é evidente na fala de um dos personagens que diz a Williams: “Molhada, você é fantástica; seca, você é apenas uma garota legal que deveria se estabelecer e se casar” (ROSENBERG, 2018, p. 2).



A imagem da nadadora sexy permanece nos dias atuais, a exemplo da maneira como a nadadora americana Natalie Coughlin foi representada por Hasty (2016)⁴. Ele ressalta seus feitos olímpicos, entretanto a fotografia (ver Figura 2) que acompanha o texto é da nadadora nua em uma pose sexy dentro da água, ou seja, a imagem não tem relação alguma com o texto. Na verdade, ela desloca o olhar do leitor para o corpo, e não para a *performance* da nadadora. Além disso, o título da matéria reforça as construções sociais da imagem: “Natalie Coughlin: as fotos mais quentes da nadadora olímpica dos EUA” (Hasty, 2016, p.1)



Figura 2: Natalie Coughlin. Disponível em: <https://coed.com/2016/06/29/natalie-coughlin-photos-hot-pictures-best-sexy-instagram-us-olympic-swimmer>

Boveé e Arens (1986) sugerem que os leitores, ao lerem a matéria, primeiro direcionam o olhar para a imagem, em seguida para o título e só depois para o texto. Isso significa que, provavelmente, as primeiras percepções e construções de valores são da fotografia da atleta nua. Nessa fotografia, o corpo nu de Coughlin ocupa a posição central, em uma pose que sugere movimento, mas sem relação alguma com os movimentos da natação. Esses resultados estão parcialmente de acordo com os estudos de Buysse e Herbert (2004), nos quais se evidenciou que as mulheres foram mais propensas a ser retratadas em poses passivas e irrelevantes para o esporte. Consistentes com esses achados, Kane (1996, p. 102) afirma que “atletas do sexo feminino normalmente são retratados fora da quadra, fora do uniforme e em poses altamente passivas e sexualizadas”.

O rosto da atleta é ocultado e é destacada a marca do maiô, uma forma de apelo sexual, além de indicar que a atleta pratica uma modalidade aquática, sugerindo que a água é um elemento que a deixa sexy e atraente. O fato é que, nesse tipo de fotografia, Coughlin não foi representada como

⁴ Matéria publicada no site COED, intitulada “Natalie Coughlin: Hottest Photos Of The U.S. Olympic Swimmer”. Disponível em: <https://coed.com/2016/06/29/natalie-coughlin-photos-hot-pictures-best-sexy-instagram-us-olympic-swimmer/>. ESPN. Acesso em 8 de junho de 2018.

atleta, mas como modelo. Para Kim e Sagas (2014, p. 13), “quando os atletas são retratados como modelos de maiôs, eles obviamente ganham notoriedade de modelos de moda, não como atletas”.

A forma como a atleta é enquadrada na fotografia, destacando suas pernas e nádegas (partes do corpo consideradas sensuais), contribui para a percepção do público sobre o ideal de corpo para a nadadora olímpica. O estudo de Knight e Giuliano (2001) evidenciou que, em artigo no qual o foco são as habilidades atléticas, as mulheres são percebidas como menos atraentes, do que quando o foco é sua beleza e sensualidade. Isso sugere que esse tipo de fotografia orienta nossas representações de como deve ser o corpo das atletas, reforçando a ideia de um corpo feminino e sexy.

O corpo branco

Quando a primeira mulher negra, a nadadora jamaicana Alia Atkinson, ganhou uma medalha de ouro no campeonato Mundial de natação, a CNN, a ESPN e a Guardian escolheram uma fotografia na qual ela se mostrava surpreendida pelo resultado, de olhos arregalados, “fazendo-a parecer mais uma ganhadora de loteria do que uma nadadora de elite” (ROSENBERG, 2018, p. 1). E abaixo da fotografia publicada no site da CNN, ainda tinha um pequeno texto explicativo: “um olhar de descrença é gravado no rosto de Alia Atkinson depois que ela conquista o ouro nos 100m nado de peito feminino nos campeonatos mundiais de natação de curta duração no Qatar” (GITTINGS, 2014, p. 1). Dessa maneira, o discurso da legenda se cruza com o da fotografia, a fim de estabilizar interpretações. Por que não escolheram uma fotografia dela nadando ou recebendo a medalha?

A fotografia (ver Figura 3) destaca a expressão de perplexidade da nadadora por ter ganhado uma medalha olímpica. A pose é estática, e, a touca, os óculos, o maiô e o fato de estar dentro de uma piscina sugere que a fotografia tem relação com a natação, mas não evidencia a *performance* da nadadora



Figura 3: Alia Atkinson. Fonte: Gittings, 2014. Disponível em: <http://edition.cnn.com/2014/12/07/sport/swimming-atkinson-world-first/index.html>



Pussield (2004, p.1), ex-técnico de natação, afirma que a natação “talvez seja o esporte mais branco da América ou quem sabe do mundo”. O fato é que as mulheres negras estão invadindo um espaço antes ocupado por brancos, a exemplo de Alia Atkinson e do pódio do Campeonato de Natação NCAA, que foi composto somente por atletas negras. No entanto, esses feitos não chamam a atenção da mídia, pois a natação torna-se notícia somente quando Michael Phelps ou Ryan Lochte quebram outro recorde (ROSENBERG, 2018) ou quando atletas brancas se destacam, como Katie Ledecky.

Por que ao se referirem aos atletas brancos, como Katie Ledecky, não é mencionada sua cor, mas, quando se referem a negros, a cor é enfatizada? A nadadora Simone Manuel (2017) afirma que é constantemente mencionada como “a nadadora negra” e, na verdade, gostaria de ser referida como a nadadora “campeã olímpica”, embora saiba da importância de ser uma atleta negra na natação.

A natação, historicamente, é marcada por estereótipos racistas e consequente exclusão dos negros. De acordo com Fryar (2016), narrativas como a de que o negro tem muita densidade muscular óssea, o que dificultaria sua flutuação, foram criadas para afastar os negros das piscinas⁵. Um exemplo dessas teorias está no estudo de Allen e Nickel (1969) intitulado “O negro não aprende a nadar”. A pesquisa concluiu que os negros flutuavam menos que os caucasianos e que seus músculos se movimentavam com dificuldade em águas frias. E o mais recente estudo de Bejan et. al. (2010) afirma que há diferenças no centro de gravidade entre brancos e negros, o que explicaria uma melhor *performance* dos brancos. Essas justificativas, portanto, dão ênfase ao determinismo biológico, sendo que a sub-representação dos negros nas piscinas é, na verdade, resultado de aspectos socioculturais. A vitória de Manuel foi uma rejeição enfática dessas narrativas de que negros não conseguem nadar.

Portanto, como é perceptível, o elemento raça é, infelizmente, um fator de distinção social no mundo da natação. Com efeito, observa-se comumente que aqueles que não se classificam como brancos recebem tratamento diferenciado, pois o corpo ideal nessa modalidade está atrelado a conceitos eurocêntricos. Mas nadadoras como Alia Atkinson mostram que a necessidade de um corpo branco para nadar é uma invenção social, uma forma de manifestação de dominação branca.

O corpo magro

Imagine estar em um maiô de natação, o qual adere ao corpo e revela que você está acima do peso, isso na frente das câmeras de todo o mundo em uma olimpíada. A nadadora australiana Leisel Jones participou de quatro Olimpíadas, ganhou nove medalhas, sendo três de ouro e ficou na mira da mídia, que criticou sua forma corporal ao participar dos Jogos Olímpicos de

⁵ A origem da segregação racial nas piscinas remota em parte ao período da escravidão.

Londres em 2012. Mesmo sendo uma das melhores nadadoras australianas de todos os tempos, seus críticos destacaram sua aparência, a exemplo do Jornal Melbourne Herald que afirmou que Jones estaria fora de forma durante as eliminatórias para os Jogos (GERSTNER, 2012).

O jornal australiano Herald Sun publicou uma matéria sobre Jones comparando o corpo da nadadora nos Jogos Olímpicos de Pequim de 2008, quando ela apresentava um corpo esguio, com o corpo “acima do peso ideal” nos Jogos de Londres em 2012, o que levou o jornal a questionar se a atleta estava apta a participar das Olimpíadas (SMITH, 2012) e se ela conseguiria vestir seu maiô de competição como fez nas Olimpíadas de Pequim. “Foi uma das coisas mais difíceis com que já tive que lidar. [...] Eu fui chamada de gorda na primeira página de um jornal [...]. Eu queria engatinhar debaixo de uma pedra e morrer”, relembra Jones a respeito de quando estampou a primeira página de um jornal que criticava seu corpo antes dos Jogos de Londres (TRAN, 2018, p. 1).

O jornal ainda fez uma enquete com o público perguntando se os espectadores achavam que Jones tinha condição de competir. Os comentários no fórum on-line também se referem à forma e ao peso de Jones, que estariam comprometendo o desempenho da atleta, considerando inaceitável o corpo da nadadora. Um dos espectadores alterou a imagem da nadadora para que sua mochila se parecesse com um saco de comida do McDonald’s.

McMahon e Ruchti (2016) pesquisaram como a mídia australiana representou Leisel Jones durante os jogos olímpicos de 2008 e 2012. Para as autoras, a mídia veicula a ideia de que há uma relação necessária entre corpo magro e alto desempenho esportivo, ou seja, o atleta precisa ser magro para ser vencedor. Foram selecionadas duas fotografias de Leisel Jones, publicadas no *Sydney Morning Herald* e no *Herald Sun*. Assim como foi feita uma pesquisa on-line usando como palavras-chave “nadador gordo”, “excesso de peso” e “corpo nadador” e analisados comentários em fóruns on-line.



Figura 4: Leisel Jones. Disponível em: McMahon; Ruchti, 2016.

Primeiramente, as fotografias foram analisadas em seus aspectos técnicos, depois foi abordada a relação entre as fotografias, as legendas e os títulos das reportagens. Na fotografia publicada no Herald Sun (ver Figura 4), por exemplo, as coxas e a barriga da nadadora são destacadas, sua cabeça está baixa e os ombros estão curvados. Embora esteja em uma pose que sugere movimento e que tem relação a modalidade esportiva que pratica, o texto que acompanha a fotografia destaca sua aparência e usa as palavras “forma” e “peso” para direcionar a atenção do espectador à forma corporal de Jones, assim como postula que a atleta tem problemas para controlar o peso e que está “gorda”.

McMahon e Ruchti (2016) questionam por que os jornais que publicaram as fotografias com suas respectivas reportagens não publicaram fotos de Leisel Jones nadando ou com roupas menos reveladoras. Além disso, as mesmas fotos foram publicadas em outros meios de comunicação, tendo indicativos de processos de recortes e zoom.

Podemos inferir que essa preocupação com o peso deve-se à forma como a natação é categorizada, ou seja, como um esporte de construção fina que exige baixos índices de massa corporal (BYRNE; MCLEAN, 2002). Entretanto, uma porcentagem de gordura mais elevada pode influenciar positivamente na flutuabilidade e conseqüentemente influenciar positivamente no desempenho do atleta (STAGER, et.al., 1984), mas conforme Lowensteyn et. al. (1994) desde que esta porcentagem não seja excessiva, pois pode aumentar a força de arrasto e dificultar a *performance*.

McMahon e Ruchti (2016) se apropriam das teorias de Higgins (2008) para compreender os comentários on-line e sugerem que esses podem ser decorrentes do armazenamento visual interno de padrões e regras que auxiliam a criar um olhar esportivo. De acordo com Higgins (2008, p. 320), esse olhar, por sua vez, “ordena e regula o relacionamento com eventos e imagens esportivos, [...] identificando o “fora do comum” em termos de realização esportiva, elogiando-o, ou mesmo respondendo negativamente a ele”. Esse olhar esportivo direcionou os espectadores a enquadrar o corpo de Leisel Jones como insatisfatório para uma nadadora olímpica.

Conclusão

O corpo feminino, sexy, branco e magro, como algo ideal para a nadadora olímpica, constitui uma narrativa que traz consigo explicações e interpretações que foram construídas a partir do ideal de corpo da sociedade, o qual influencia todas as outras esferas sociais, sendo o esporte uma delas.

Haveria a possibilidade de as mulheres desenvolverem sua aptidão atlética sem serem necessariamente femininas (WHITSON, 1994) ou haveria formas de uma feminilidade própria do esporte? Ou ainda haveria um modo de a musculosidade ser algo também feminino e superar concepções do senso comum que atribuem apenas ao homem características de um corpo musculoso?



Quanto ao corpo branco, a *performance* de atletas negras como Alia Atkinson evidencia que as narrativas que sugerem que o negro não tem habilidades para nadar são decorrentes de aspectos culturais e sociais. E por último, a imagem do corpo magro para vencer foi divulgada pelas representações midiáticas as quais criaram concepções em relação ao corpo do nadador (MCMAHON E RUCHTI, 2016)

A mídia constitui um importante veículo para divulgar tais imagens (corpo feminino, sexy, branco e magro); para tanto, usa comentários e estratégias de enquadramento, recorte e foco das fotografias a fim de reforçar tal ideologia e, assim, construir significados a respeito do corpo da atleta e influenciar a capacidade de olhar do espectador.

Referências

ALLEN, R.; NICKEL, D. The Negro and learning to swim: The buoyancy problem related to reported biological differences. **Journal of Negro Education**, n. 38, 1969, p. 408-409.

AUERBACH, N.. U.S. women's swim team on body image, eating disorders and supporting each other. **USA Today**. Ago. 2016. Disponível em: <<https://www.usatoday.com/story/sports/olympics/rio-2016/2016/08/03/us-womens-swim-team-body-image-eating-disorders/>>. Acesso em: 18/6/2018.

BEJAN, A.; JONES, E.; CHARLES, J. . The evolution of speed in athletics: Why the fasted runners are black and swimmers white. **International Journal of Design and Nature & Ecodynamics**, n. 5, 2010, p. 199-211.

BORDO, S. **Unbearable weight: Feminism, western culture, and the body**. Berkeley, CA: University of California Press, 1993.

BOVEE, C. L.; WILLIAM, F. A. **Contemporary Advertising** .New York:McGraw-Hill, 1986

BUYSSSE, J. A. M.; HERBERT, M. S. E. Constructions of Gender in Sport: An Analysis of Intercollegiate Media Guide Cover Photographs. **Gender & Society**, vol. 18, n. 1, 2004, p. 66-81.

CARTY, V. Textual Portrayals of Female Athletes: Liberation or Nuanced Forms of Patriarchy? **Frontiers: A Journal of Women Studies**, vol. 26, n. 2, 2005, p. 132-155.

CONNELL, R. W. **Gender and Power**. Stanford: Stanford University Press, 1987.

DELANO D, L. R.; POLLOCK ,A.; VOSE,J. E. . "Apologetic Behavior Among Female Athletes." **International Review for the Sociology of Sport**. 2009, 44(2).

DWORKIN, S. L. Holding back: Negotiating a glass ceiling on women's muscular strength. **Sociological Perspectives**, vol. 44, n. 3, 2001, p. 333-350.

FRYAR, C. It's time to address the persistent stereotype that 'Black people can't swim'. **Media diversified**. Ago. 2016. Disponível em: <<https://mediadiversified.org/2016/08/17/its-time-to-address-the-persistent-stereotype-that-black-people-cant-swim/>>, Acesso em: 18/6/2018.

GERSTNER, J. C. Calls for Respect After Criticism of Swimmer's Weight. **New York Times on-line**, jul.2012. Disponível em: <<http://london2012.blogs.nytimes.com/2012/07/26/calls-for-respect-after-swimmers-weight-is-questioned/>>. Acesso em: 4/8/2018.

GITTINGS, P. Black swimmer makes history at world championships. **CNN website**,dez. 2014. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2014/12/07/sport/swimming-atkinson-world-first/index.html>> Acesso em: 8/8/2017.

HARGREAVES, J. *Heroines of sport: The politics of difference and identity*. New York: Routledge, 2000.
HASTINGS, D. W.; ZAHARAN, S.; CABLE, S. Drowning in inequalities: Swimming and social justice. **Journal of Black Studies**, vol. 36, n. 6, 2006, p. 894-917.

HASTY, T. Natalie Coughlin: hottest photos of the u.s. olympic swimmer. **ESPN website**,jun. 2016. Disponível em: <<https://coed.com/2016/06/29/natalie-coughlin-photos-hot-pictures-best-sexy-instagram-us-olympic-swimmer/>>. Acesso em 8/8/2017.

HIGGINS, M.. The sporting gaze: towards a visual turn in sports history – documenting art and sport. **Journal of SportHistory**, vol. 35, n. 2, 2008, p. 311-329.

LOWENSTEYN, I.; SIGNORILE, J.F.; GILTZ, K. The effect of varying body composition on swimming performance. **J Strength Cond Res**. 1994; 8(3):149–154.

KANE, M. J. Media coverage of the post title ix female athlete: a feminist analysis of sport, gender, and Power. **Duke Journal of Gender Law & Policy**, vol. 3, n. 95, 1996.

KIM, K; SAGAS, M. Athletic or Sexy? A Comparison of Female Athletes and Fashion Models in Sports Illustrated Swimsuit Issues. **Gender Issues**, vol. 31, n. 2, 2014, p.123-141.

KNIGHT, J. L.; GIULIANO T. A. He's a Laker; She's a "Looker": The Consequences of Gender-Stereotypical Portrayals of Male and Female Athletes by the Print Media. **Sex Roles**, vol. 45, n.3/4, 2001, p.217-229.

MANUEL, S. Simone Manuel: We Need To Get Rid Of The Racial Stereotypes That Surround Swimming. **Essence**, ago.2017. Disponível em: <<https://www.essence.com/culture/simone-manuel-swimming-stereotypes-free-low-cost-lessons>>. Acesso em: : 20/2/2018.

MCCMAHON, J.; RUCHTI, N. B. The media's role in transmitting a cultural ideology and the effect on the general public, **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, vol. 8, n. 2, 2016, p.131-146.

ORLANDI E. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4a ed. Campinas (SP): Pontes; 2004.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: Gadet F, Hak T, organizadores. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 2a ed. Campinas (SP): Ed Unicamp; 1993. p.61-105

PHAM, T. Get Swimmer Natalie Coughlin's Sexy-Strong Shoulders. **SELF [website]** Out. 2013. Disponível em: <<https://www.self.com/story/ommc-swimmer-natalie-coughlin-sexy-strong-shoulders>>. Acesso em: 20/8/ 2017.

PRUITT, L. **She's just a normal girl**: ESPN the magazine's body issue and the framing of women athletes. [Dissertação]. College of the Oklahoma State University, 2013.



- PUSSELLI, A. O negro e a natação. Agosto de 2004. **Bestswim**, ago.2004. Disponível em: <http://www.bestswim.com.br/2004/08/02/o-negro-e-a-natao-100/>. Acesso em : 16/6/2018.
- ROSENBERG, M.. Making waves the slow crawl toward making swimming more inclusive. **Bitchmedia**, jun. 2018. Disponível em: <https://www.bitchmedia.org/article/making-swimming-more-inclusive>. Acesso em: 7/6/2018.
- ROSS, S. R.; SHINEW, K. J. Perspectives of women college athletes on sport and gender. **Sex Roles**, vol. 58, p. 40-57.
- RUSSELL, K. M. On versus off the pitch: the transiency of body satisfaction amongfemale rugby players, cricketers, and netballers. **Sex roles**, vol. 51, n. 9/10, 2004, p. 561-574.
- SEATON, K. The Power of the Pre-Race Polish. **Swimming World Magazine**, jan. 2015. Disponível em <http://www.swimmingworldmagazine.com/news/power-pre-race-polish/>. Acesso em 8 /10/ 2017.
- SIDERS, W.A; LUKASKI, H.C.; BOLONCHUK, WW. Relationships among swimming performance, body composition and somatotype in competitive collegiate swimmers. **J Sports Med Phys Fitness**. 1993; 33(2):166–171
- SMITH, G. Backlash after Australian newspaper describes Olympic triple-gold medallist as fat and questions her fitness. **Daily Mail Austrália**, jun. 2012 Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-2179394/>. Acesso em 12 de junho de 2018.
- STAGER, J.M; BECKER, T.J; CORDAIN, L. Relationship of body composition to swimming performance in female swimmers. **J Swim Res**. 1984; 1(1):21–26.
- TRAN, C. It was one of the hardest things I’ve ever had to deal with: Former Olympic gold medallist Leisel Jones. **Daily Mail Austrália**, jan.2018. Disponível em: <http://www.dailymail.co.uk/femail/article-5300943/Olympian-Leisel-Jones-fat-shamed-page-newspaper.html>. Acesso 4/8/ 2018.
- WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C., **Estudos interdisciplinares de representação social**, 1998, p. 3-25.
- WHITSON, D. The embodiment of gender: Discipline, domination and empowerment. In: BIRRELL, S.; COLE, C., **Women, sport and culture**, 1994, p. 353-373.

Minicurrículos

Rosângela Soares Campos

Aluna do Doutorado do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (UFG) e professora de Educação Física do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)/ Câmpus Goiânia.

Rita Morais de Andrade

Professora associada da Universidade Federal de Goiás. Atua no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual e no Bacharelado em Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais (desde 2006).



INSTALAÇÃO ARTÍSTICA E OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELO PÚBLICO: O CORPO COMO LÓCUS DE POSICIONAMENTO POLÍTICO E ESTÉTICO

ART INSTALLATION AND MEANINGS PRODUCED BY THE PUBLIC: THE BODY AS LOCUS OF AESTHETIC AND POLITICAL POINT OF VIEW

Adriana Vaz

UFPR, Brasil
vazufpr@gmail.com

Rossano Silva

UFPR, Brasil
rossano.degraf@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tematiza sobre o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística realizada no espaço expositivo da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais. A instalação artística constava de 12 silhuetas de imagens femininas. A escolha das imagens fundamentou-se na ideia de apropriação de Arthur Danto e no conceito de estética relacional de Nicolas Bourriaud. Conceitualmente a instalação artística também seguia as ideias da estética da formatividade e estética da produção de Luigi Pareyson, cujos caminhos para se chegar a estética são a filosofia e a própria arte. Considerando o caminho delineado pela própria arte, para tratar das interferências realizadas pelo público durante a mostra, em hipótese, entende-se que parte delas coincide com as respostas encontradas na apreciação do objeto artístico com base nos estudos realizados por Michel Parsons e Abigail Housen como menciona Fernando Hernández. Seguindo as argumentações de Hernández, diferentes racionalidades foram elaboradas para justificar a importância do conhecimento artístico na educação escolar. Constatase que racionalidade cultural como fundamento para cultura visual não está presente apenas no processo criativo do artista, mas também na produção de sentido por parte do público. Nota-se que, graficamente, houve uma preocupação por parte do público com o aspecto mimético da imagem, e textualmente, os assuntos recorrentes tratam do combate ao racismo e a violência contra a mulher, pedem respeito à liberdade sexual e manifestam temas políticos e sociais. O conteúdo da arte associado à cultura visual por meio da apropriação de Danto possibilita propor temas como a representação do corpo cuja abordagem artística não adota a história da arte no sentido linear, visto que pela participação do público, os valores agregados à instalação conectaram-se com o repertório cultural que cada pessoa adota para si em seu cotidiano.

Palavras-chave: artes visuais; educação estética; cultura visual; gênero.

Abstract

This article has as its thematic the meaning of art for the public who acted as co-author in an art installation held in the Faculty of Education exhibition space at Federal University of Minas Gerais. The art installation consisted of 12 female silhouette images. Images choice was based on Arthur Danto's appropriation idea and on Nicolas Bourriaud's relational aesthetic concept. Conceptually, the art installation also followed the ideas of Luigi Pareyson's formativity aesthetics and production aesthetics to whom the ways to reach aesthetics are philosophy and art itself. Considering the way outlined by art itself, in order to deal with the interferences carried out by the public during the exhibition, hypothetically, it is understood that some of

them are coincident with the answers found in the artistic object appreciation based on the studies of Michel Parsons and Abigail Housen as mentioned by Fernando Hernández. Following Hernández's arguments, different rationalities were elaborated to justify the artistic knowledge importance in school education. It is verified that cultural rationality as a foundation for visual culture is not present only in the artist creative process, but also in the production of meaning by the public. It is noteworthy that, graphically, there was a concern from the public about the image mimetic aspect, and textually, the recurrent issues deal with the fight against racism and violence against women, respect for sexual freedom and manifest political and social themes. The content of art associated with visual culture through the appropriation of Danto makes it possible to propose themes such as body representation, whose artistic approach does not adopt the history of art in the linear sense, as through the public participation the values added to the art installation were connected to the cultural repertoire that each person adopts for himself/herself in his/her daily life.

Keywords: visual arts; aesthetic education; visual culture; genre.

A ideia de apropriação e as conexões sobre o conceito de estética

Este artigo tematiza sobre o sentido da arte para o público que agiu como coautor de uma instalação artística¹ realizada no Espaço ArtEducação, da Faculdade de Educação (FAE) na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Mesmo que a instalação aparente uma cronologia linear aos moldes tradicionais da história da arte: arte antiga, arte clássica, arte moderna e arte pós-histórica, salienta-se que o corpo feminino como tema de representação é o que une as silhuetas e permite a conexão da poética dos artistas com as ações do público. Os transeuntes da FAE atuaram como coautores interferindo dentro e fora das silhuetas, em similitude ao modo como apreciam esteticamente os objetos artísticos na acepção de Abigail Housen e Michel Parsons, como alude Fernando Hernández ao elucidar os caminhos que as pessoas articulam para a compreensão das obras de arte.

Seguindo as argumentações de Hernández, diferentes racionalidades foram elaboradas para justificar a importância do conhecimento artístico na educação escolar, constata-se que a racionalidade cultural como fundamento para cultura visual está presente no processo criativo dos artistas e na produção de sentido por parte do público. Visto que,

a arte é uma manifestação cultural e os artistas realizam representações que são mediadoras de significado em cada época e cultura. A compreensão (em sua dupla dimensão de interpretação e produção) desses significados é o objetivo prioritário do ensino de arte para alguns docentes desde o início dos anos 90. (HERNÁNDEZ, 2000, p.45).

Com isso, questiona-se: De que modo o conhecimento artístico pode ser abordado para educação estética? Quais os sentidos produzidos pelo público na posição de coautores?

¹ A mostra "Dupla exposição: silhuetas e formações" foi realizada no período de 7 a 28 de março de 2018, pela parceria com o Centro de Pesquisa em História da Educação (GEPHE).



A exposição em si constava de 12 silhuetas de imagens de mulheres, auto referenciando artistas mulheres e artistas homens de diferentes períodos da história da arte. Na figura 1 observa-se o panorama geral do espaço expositivo da FAE, um corredor em que as silhuetas feitas em adesivo preto fosco foram fixadas em ambas as paredes, e dois painéis centrais com as informações sobre as obras originais.

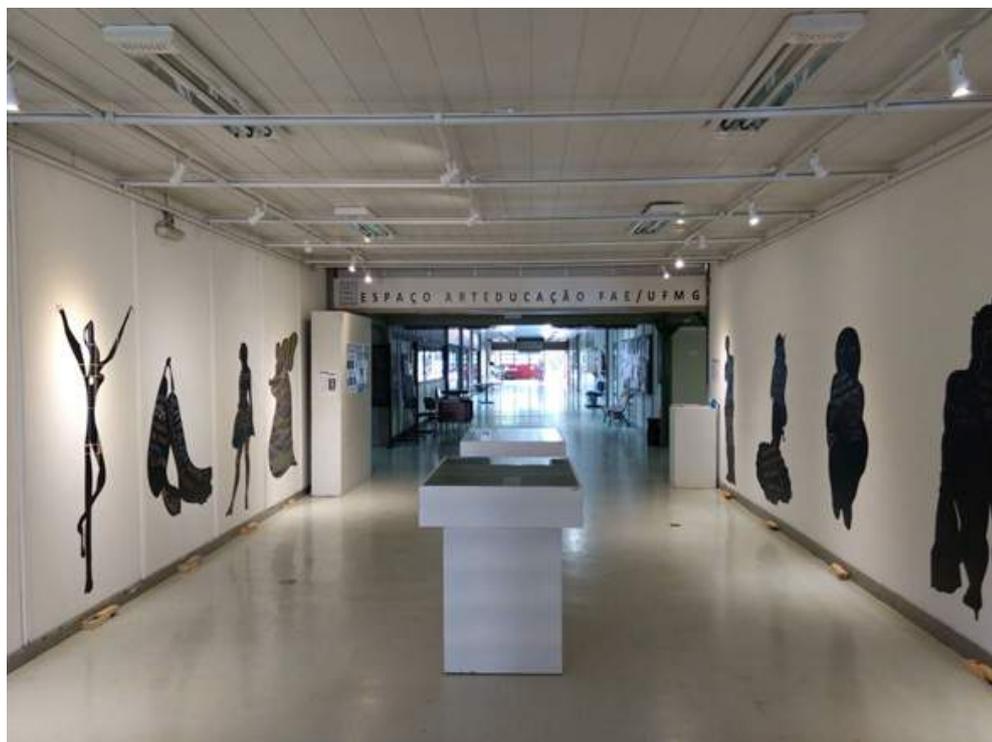


Figura 1: Espaço Arteducação FAE/UFMG. Registro em 9/3/2018.

O conjunto de silhuetas que compõem a mostra foi articulada em quatro eixos: o corpo pudico e impudico, o corpo como matéria pictórica, o corpo como empoderamento, o corpo como lócus de posicionamento político e valores do mundo. A ideia da representação do corpo da mulher como uma imagem pudica ou impudica se constrói associada a concepção da Vênus, retratada na exposição por três obras: a Vênus de Milo, o Nascimento da Vênus de Botticelli e a Vênus de Willendorf – as três primeiras silhuetas fixadas na parede 1, a direita do observador, do fundo para frente (figura 1). A qualidade pictórica da obra de arte corrobora com os aspectos formais das correntes artísticas da arte moderna o que possibilita a conexão entre as obras de Edgar Degas, Pablo Picasso e Gustav Klimt – também na figura 1, parede 2, a esquerda, observa-se quatro silhuetas do fundo para frente: a obra o Anjo e Flor de Djanira, a obra A pequena bailarina de 14 anos de Degas, a obra Abaporu de Tarsila do Amaral, e a obra As três dançarinas de Picasso. Do mesmo modo, o termo empoderamento permite articular a produção de artistas de diferentes nacionalidades como Diego Velázquez, Paula Rego e o grupo Guerrilla Girls; assim como, as obras do colombiano Fernando Botero e das brasileiras Tarsila do Amaral, Djanira da Motta e Silva, e Rosana Paulino. O quarto eixo, foco desse artigo, apresenta a análise de como o público interagiu com a instalação artística.

A escolha das imagens fundamentou-se na ideia de apropriação de Arthur Danto e no conceito de estética relacional de Nicolas Bourriaud, bem como, no que Luigi Pareyson define como estética da formatividade e da produção. Pela estética da formatividade a obra de arte engloba o fazer e o inventar, na reciprocidade entre a forma e o conteúdo, “a atividade artística consiste propriamente no ‘formar’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir” (PAREYSON, 1997, p.26).

O que de certo modo condiz com o aspecto híbrido da arte pós-histórica de Danto, o autor elucida que a pintura moderna teorizada por Clement Greenberg difere da arte pós-histórica ao assinalar o uso da apropriação de imagens pelos artistas, em especial, os que produzem a partir das décadas de 1970 e 1980. Com isso, a história da arte se torna tema e repertório imagético da própria arte no aspecto auto referencial. Outro argumento trazido por Danto a favor da arte pós-histórica é que a pintura como linguagem pura e plana não assume mais o papel principal delineado por Greenberg – em uma narrativa que teve início com o Impressionismo e culminou no Expressionismo abstrato – consequentemente, a produção artística na contemporaneidade engloba diferentes modalidades: instalação, performance, vídeo, fotografia, etc. A mostra mescla a linguagem do desenho com a da instalação, processo criativo que condiz com a estética da produção. De acordo com Pareyson:

as obras de arte são figuras espirituais: imagens que tem significado humano, que falam à mente e ao coração, que transmitem sentidos interiores e profundos. Mas o aspecto espiritual e interior das obras de arte não é alguma coisa que transcenda o seu aspecto sensível e a sua realidade física, porque, antes, coincide imediatamente com eles. (PAREYSON, 1997, p.156).

A materialidade da obra remete a montagem e desmontagem da instalação no espaço expositivo que incluía a fixação das silhuetas na parede e dos estojos de apagador com giz escolar no chão, e a disposição dos elementos textuais, etapa executada pelos próprios proponentes: Adriana Vaz e Rossano Silva, e com a colaboração de Nádia Rezende. Ainda a respeito do termo formação, esse conceito sustenta à estética relacional de Bourriaud, segundo o autor:

observando as práticas artísticas contemporâneas, deveríamos falar mais em ‘formações’ do que em ‘formas’: ao contrário de um objeto fechado em si mesmo graças a um estilo e a uma assinatura, a arte atual mostra que só existe forma no encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações, artísticas ou não. (BOURRIAUD, 2009, p.29-30).

Pelas ações do público no ato interativo de escrever, desenhar e apagar, observa-se que a instalação proposta suplantou o aspecto formal a que se refere Bourriaud, o que Hernández define como racionalidade perceptiva que se estabeleceu a partir dos anos 60, cujo enfoque “defende a necessidade de que, por meio da Arte, os meninos e as meninas possam desenvolver sua percepção visual, na dupla dimensão estética e para o meio” (HERNÁNDEZ, 2000, p.45).



Assim como na racionalidade cognitiva que antecede a perceptiva, a arte tinha como objetivo: “(...), mediante a observação e a análise dos elementos formais, desenvolver as habilidades plásticas dos alunos” (HERNÁNDEZ, 2000, p.45) – paradigma que se modifica a partir de década de 1980 e 1990. A ideia de “formações” de Bourriaud se assemelha com as colocações de Hernández sobre o universo de significados produzidos pela cultura visual.

As obras artísticas, os elementos da cultura visual, são, portanto, objetos que levam a refletir sobre as formas de pensamento da cultura na qual se produzem. Por essa razão, olhar uma manifestação artística de outro tempo ou de outra cultura implica uma penetração mais profunda do que a que aparece no meramente visual: é um olhar na vida da sociedade, e, na vida da sociedade, representada nesses objetos. (HERNÁNDEZ, 2000, p.53).

A arte como parte da cultura visual e pelas interferências do público na exposição exibem a não separação entre a arte e a cultura usual, e revelam, ao concordarmos com o autor, “que os objetos artísticos se produzem num contexto de relação entre quem os realiza e o mundo”. (HERNÁNDEZ, 2000, p.54).

A afinidade entre quem realiza a obra de arte e o mundo esteve presente durante a pré-seleção das imagens para exposição, um dos critérios de escolha das imagens era que os artistas produzissem na linguagem de artes visuais. Nessa fase notou-se uma invisibilidade de artistas mulheres pela pouca representatividade de suas obras nos livros clássicos de história da arte. A ausência de obras de artistas mulheres é potencializada quando os fatores raça e classe se somam ao gênero. Contudo, o público colaborou para mostrar a atuação de mulheres negras no âmbito da música e da política, ao registrar um trecho da música de Luedji Luna e citar a morte da vereadora carioca Marielle Franco.

Em sintonia com a poética dos artistas, os coautores da instalação construíram o sentido da obra e trouxeram como tema a violência da mulher e a busca pela sua emancipação, a exemplo dos dizeres na silhueta da Vênus de Milo, silhueta 1 (figura 1): “(...) ‘Não seja o que esperam de você’. (...) ‘No Brasil, a cada 5 min, uma mulher é agredida. A cada 11 min, uma é estuprada. A cada 2 horas, uma é morta’ (...)”. Nessa silhueta houve a inserção de sinais gráficos: o círculo na posição da cabeça com a inscrição: “We”; o coração com o texto “Love” na região do peito; na genitália o triângulo com as palavras “GRL PWR”.

Igualmente, na silhueta da obra *El estudio*, figura 2, destaca-se as frases: “(...) ‘Que nada nos limite. Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja nossa própria substância’ (...); ‘Queriam que ela fosse do lar, mas ela era do ler com essa liberdade, ela era de onde quisesse ser!’ (...)”.





Figura 2: Silhueta 4, apropriação da obra *El estudio*. Registro em 13/3/2018.

A obra *El estudio* exibe o corpo como empoderamento, Botero retrata o nu feminino em que a mulher está de costas em relação ao observador e de frente para o pintor. Pelas interferências do público a mulher foi retratada de frente para o observador, em função da representação dos seios. Durante o período expositivo o penteado do cabelo foi apagado e permanece as linhas curvas do seio, em interlocução com a frase “Feliz 8 de março!”, acrescentou-se o símbolo de interrogação (?). Das mediações textuais novas frases integram a imagem: “Seja vc mesma”, “O que não mata ainda não terminou!”, “#Nenhumamemora”, “a Mulher Mor”, “Por mais mulheres na matemática”, “Rad Fem Resiste”, “Gratidão por ser mulher”, “Mulheres de luta e de guerra”. Poucas alterações de desenho foram realizadas nessa silhueta, a maioria da ação do público aconteceu por meio de textos, as frases das coxas foram apagadas várias vezes e o cabelo também teve novos penteados, com destaque para a franja.

A Vênus de Milo simboliza o corpo pudico, o pudor da Vênus de Milo (silhueta 1, na figura 1) e da Afrodite de Cnido feita por Praxíteles possibilitam perceber o contraste entre a representação simbólica das vênus da Grécia Antiga e as do Paleolítico (silhueta 3, na figura 1). A imagem do pudico se constrói associada a deusa Afrodite e em diferentes períodos da história da arte sua beleza e sensualidade foi representada de modo idealizado como as obras que tematizam sobre o seu nascimento: de Sandro Botticelli artista do Renascimento (silhueta 2, na figura 1); de William Adolphe Bouguereau e Alexandre Cabanel, ambos do Neoclássico.



Assim, pelos sentidos produzidos pelo público acordamos com Bourriaud que na arte relacional: “o sentido da obra nasce do movimento que liga os signos emitidos pelo artista, mas também da colaboração dos indivíduos no espaço expositivo” (BOURRIAUD, 2009, p.114). Signos que condizem com o foco temático da instalação, cujo intuito era ampliar a representatividade da produção de artistas mulheres no universo artístico, ainda acanhado de acordo com Rui Fonseca (2013a, 2013b); problematizar sobre a imagem da mulher no campo artístico, visão que na maioria da vezes segue o padrão masculino associado ao deleite estético no sentido de pura contemplação como menciona Luciana G. Loponte. Reitera-se que a mescla de imagens que compõem a instalação condiz com a arte pós-histórica de Danto, pois o uso da apropriação permitiu criar um repertório imagético com temporalidade estendida.

Ações do público: olhares estéticos e posicionamentos políticos

As ações do público na mostra “Dupla exposição: silhuetas e formações” se adequam ao primeiro e segundo estágio estético de Housen:

(...) os observadores *narrativos* são contadores de histórias. Usando os seus sentidos e associações pessoais, fazem observações concretas sobre a obra de arte que são entrelaçadas na narrativa. (...), os juízos baseiam-se no que o observador sabe e gosta. (...) os observadores *construtivos* começam a construir uma estrutura para olhar para as obras de arte, usando as ferramentas mais lógicas e acessíveis: as suas próprias percepções, o seu conhecimento do mundo natural e os valores do seu mundo social, moral e convencional (HOUSEN, 2011, p.155-156).

Esses dois estágios iniciais de Housen ajustam-se ao que Parsons denomina de “Favoritismo” para o primeiro estágio e de “Beleza e realismo” para o segundo estágio de apreciação estético-artística, como alude Hernández:

1. *Favoritismo* - define-se como o da valorização empática tanto com a forma como com a narrativa da representação. Nele, busca-se destacar, sobretudo, os elementos reconhecíveis a título de livre associação vinculada a uma narração da qual não estão isentas as experiências pessoais de cada indivíduo. (...). 2. *Beleza e realismo* - define-se como o da identificação do grau de semelhanças (mimesis) entre a representação e a realidade. Relaciona-se com as convenções resultantes à representação vinculadas à arte figurativa e associadas a uma habilidade formal e temática do autor. (HERNÁNDEZ, 2000, p.115, grifo nosso).

Pela narrativa pessoal do público em resposta as silhuetas que compunham a exposição, podemos afirmar que o modo de produzir arte e seus sentidos seguem os estágios de apreciação estética descritos por Parsons e Housen, tanto pelos desenhos que preservaram nas imagens a sua qualidade mimética quanto pela visão de mundo de cada indivíduo que registrou por meio de textos seus desejos, angústias e reivindicações, ao transformar os corpos dessas mulheres em lócus de posicionamento político.



A bailarina de Degas foi interpretada como uma fada, visível no desenho de asas e meias do tipo arrastão. Na figura 3, interferência realizada na terceira semana da exposição, nota-se que o público adicionou o outro braço na imagem, nessa mesma mão a bailarina segura uma piteira de cigarro. Entre a fumaça, lê-se: “Campos das ideias cooperativas e não individuais”. As asas foram ampliadas e alargam-se pela parede. De modo direto ao primeiro estágio de Parsons o público inscreve a palavra “Empatia” na direção da boca, parte dos textos foram apagados e completados com outras expressões: “Sou fada, Sou bruxa, Sou tudo aquilo q quiser” e “Somos feitos da mesma matéria compartilhamos das mesmas dores e amores”.

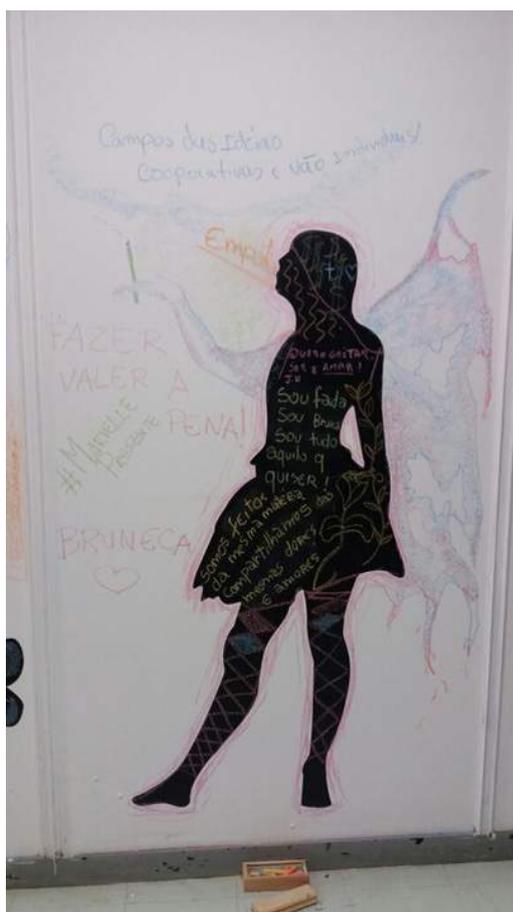


Figura 3: Silhueta 11, apropriação da A pequena bailarina de 14 anos. Registro em 22/03/2018.

Por fim, as outras intervenções são realizadas na parede de fundo, com as frases: “Fazer valer a pena”, “Marielle presente”, “Bruneca”. O segundo estágio de Parsons referente a *Beleza e realismo* está presente nas ações do público que em diversas silhuetas representaram o rosto das mulheres e outros acessórios, a exemplo das apropriações de Botero, da Vênus de Willendorf e do Nascimento da Vênus de Botticelli. Na apropriação da obra de Botticelli (silhueta 2, figura 1), além do aspecto de apreciação estética referente ao realismo da imagem, o público se manifesta politicamente ao trazer como tema o assédio sexual que as mulheres padecem em seus ambientes de trabalho, expresso nas frases: “Lugar de mulher é no tanque de guerra”, “42% das mulheres brasileiras já sofreram assédio sexual. # Basta”, “Assédio moral, Assédio por parte de colegas docentes (H a M), Linguagem Vidental!”.



Figura 4: Silhueta 3, apropriação a Vênus de Willendorf. Registro em 16/03/2018.

Na silhueta da Vênus de Willendorf (figura 4), ou vênus impudica como argumenta Carlos Velázquez, o público questiona o estereótipo da beleza feminina: “Sou gorda, mas isso não me faz menos sexy!”, em diálogo com outra pessoa: “Concordo deve ser linda”. Para Velázquez, a Vênus Willendorf tem duas versões: a primeira, trata da escultura encontrada em 1908 pelo paleontólogo Hugo Obermaier cuja descoberta alterou sua denominação original que era vênus impudica; a segunda, fundamenta-se na descoberta feita em 1864 pelo arqueólogo Paul Hurault, VIII Marquês de Vibraye, na França, que batizou essa escultura de vênus impudica em contraste com a vênus pudica, a Afrodite de Praxíteles. O autor estuda essa obra para mostrar a fragilidade epistemológica da história da arte, não devido a ambiguidade do objeto-arte, porém por configurar-se como um campo que desloca o olhar do social e das condições humanas na produção da vida.

O posicionamento de Velázquez coincide com o que o público registra na instalação, ao tematizar sobre outros estereótipos sobre o corpo feminino, isto é, o corpo feminino como sinônimo de corpo biológico e frágil. Em oposição, o público exhibe a força da mulher exibindo um corpo que resulta do construto cultural e social, seguindo o trecho da música “Um corpo no Mundo”, de Luedji Luna, na figura 4, lê-se: “Eu sou a minha própria embarcação, a minha própria sorte e a história do meu lugar”.



Direto na parede, interligando a Vênus de Milo com a de Botticelli temos as seguintes expressões: “Respeita les trans da FaE e de todos os lugares”, “#Marielle presente”. Do mesmo modo, ao fundo e não na silhueta, conectando a obra de Botticeli com a vênus de Willendorf estão os registros: “Todo poder ao povo negro, #Chega de racismo”.



Figura 5: Silhueta 8, apropriação da obra A Rainha. Registro em 19/03/2018.

Além das questões sobre racismo igualmente impresso na silhueta da obra A Rainha, de Rosana Paulino, sintetizada pela frase: “a FaE apaga pixo mas não apaga Racismo”, (...), conforme figura 5, acima. A inscrição marcando a presença de Marielle compõem várias partes da instalação nos limites das duas paredes, explanados nos contornos externos da silhueta da obra de Paulino e do cartaz produzido pelo Grupo Guerrilla Girls.

Diante desse contexto, com o intuito de tornar público a pouca representatividade de artistas mulheres no campo da arte, o grupo produziu seus primeiros cartazes tematizando a questão. Na imagem escolhida, assim como em outros cartazes produzidos pelo grupo, o rosto da mulher está oculto pelo uso de máscara, um gorila similar ao King Kong. O uso de meia arrastão e mini saia é outra marca que simboliza as mulheres retratadas nos cartazes, na contradição entre o estereótipo de sensualidade feminina e a virilidade grotesca do gorila. As artistas também utilizam codinomes de outras artistas e escritoras já falecidas, com a finalidade de recordar a presença feminina na arte.

No cartaz “*Guerrilla Girls Review The Whitney*”, de 1987, a silhueta selecionada encontra-se no centro da imagem em tonalidades de cinza e exibe uma mulher de perfil encostada em uma banqueta alta. Ao observarmos a imagem vemos uma perna esticada e outra perna dobrada com os pés apoiados na base da banqueta, o rosto está encarando o observador, uma mão aponta para outra, sendo que na mão direita a mulher segura uma banana descascada pela metade. A cor de fundo do cartaz é em amarelo com letras em preto, o texto refere-se à exposição realizada no *The Clocktower* (108 Leonard St, NY), no período de 16 de abril até 17 de maio de 1987. Nessa silhueta o público desenha a mini saia, o rosto, a banana, e escreve: “Bananas para o Machismo”, “Ser mulher é não se subordinar a ideias prontas”. Nas interferências da terceira semana aparece o desenho de sapatos e outras expressões de ordem política: “Fora Temer”, e de ordem social: “Contra o patriarcado”, “Campos, e abaixo o feminicídio”.

Considerações finais

O conhecimento artístico como parte da cultura visual adquire sentido a partir do olhar de cada pessoa atrelado a uma estética relacional, tanto no momento de produzir arte quanto como apreciador da arte, desse modo, a obra de arte para além dos seus aspectos formais permeia questões de ordem cultural, social e política conectando-se com o que cada pessoa constrói para si e valoriza em sua trajetória de vida, conectada a uma temporalidade histórica e social; logo, é por meio da relação arte e vida ou arte e cultura usual que o conhecimento artístico agrega valor estético a prática cotidiana de cada pessoa, seja no ambiente escolar ou em outros espaços de mediação cultural.

Pelas ações do público durante o período expositivo da mostra no Espaço ArtEducação da FAE, nota-se que, graficamente, houve uma preocupação por parte do público com o aspecto mimético da imagem, e textualmente, os assuntos recorrentes tratam do combate ao racismo e a violência contra a mulher, pedem respeito a liberdade sexual e manifestam sobre temas políticos e sociais. Em conexão com as colocações de Housen, os estágios narrativos e construtivos se comprovam pela interlocução do público durante o percurso da mostra; o mesmo ocorre com os dois estágios iniciais de Parsons: Favoritismo, e Beleza e realidade. O conteúdo da arte associado a cultura visual por meio da apropriação de Danto, possibilita propor temas como a representação do corpo cuja abordagem artística não adota a história da arte no sentido linear, visto que pela participação do público os valores agregados a instalação conectaram-se com o repertório cultural que cada pessoa valoriza para si em seu cotidiano.



Referências

BATISTA, Valdoni Ribeiro. A **desnaturalização do androcentrismo por meio de uma prática de pesquisa-ação no estágio de licenciatura em arte-educação da Unicentro**. Dissertação. (Pós-graduação em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2017.

BOTERO, F. **El Estudio**. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte-banco-de-la-republica/obra/el-estudio>>. Acesso em: 21 junho de 2018.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. (Coleção Todas as Artes). São Paulo: Martins, 2009.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: A arte contemporânea e os limites da história**. São Paulo: Odysseus, 2006.

FONSECA, Rui Pedro. Condições de produção dos feminismos artísticos em Portugal. **Estudos Feministas**, v. 21, n. 3, 2013a, p. 1015-1038.

FONSECA, Rui Pedro. Carreira, arte feminista e mecenato: uma abordagem à dimensão econômica do circuito artístico principal sob uma perspectiva de gênero. **Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, v. XXVI, 2013b, p. 113-137.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOUSEN, Abigail. O Olhar do observador: Investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, João Pedro et. al. **Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011, p.149-170.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Estudos feministas**, 2002.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VELÁZQUEZ, Carlos. Confissões da Madonna: A história da vênus feita arte em Willendorf. In: **XXIX Simpósio Nacional de História – Contra os preconceitos: história e democracia**, UNB, Brasília, 2017. p.1-15.

Minicurrículos

Adriana Vaz

Realizou Pós-doutorado em Educação na UFMG, é doutora e mestre em Sociologia pela UFPR, licenciada em Educação Artística: Desenho pela UFPR. Professora do Departamento de Expressão Gráfica e do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen da UFPR.

Rossano Silva

Doutor e mestre em Educação pela UFPR, licenciado em Desenho pela EMBAP. Professor do Departamento de Expressão Gráfica, do Programa de Pós-graduação em Educação: TPen e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR.





O TEMPO E A CRIAÇÃO NA RELAÇÃO DE JOVENS COM OS DESENHOS ANIMADOS

TIME AND CREATION IN THE RELATIONSHIP OF YOUNG PEOPLE WITH “CARTOONS”

Érika Lourenço de Menezes

Colégio Pedro II, Brasil

erikalmeneses@gmail.com

Resumo

Este artigo trará parte dos resultados de minha pesquisa de mestrado de título: Heróis, heroínas ou apenas colegiais - Juventude e os desenhos animados, que buscou entender que relações os jovens estabeleceram com os desenhos animados ao longo dos anos de consumo. Como base teórica foram utilizadas pesquisas realizadas com desenhos animados durante a infância e os debates dos Estudos Culturais Latino-Americanos, além de análises surgidas durante a pesquisa de campo (conversas em grupo com jovens cursando o Ensino Médio em uma escola Federal no Rio de Janeiro). Para pensar sobre os sujeitos, busquei suporte em alguns estudos sobre juventude, como os realizados por José Machado Pais e Paulo Cesar Rodrigues Carrano. Essas reflexões, somadas aos Estudos Culturais, trouxeram uma postura plural e ao mesmo tempo atenta aos pequenos detalhes presentes nos espaços de formação e interação dos sujeitos jovens com as mídias. Pesquisas realizadas nos últimos anos apontam o crescimento de 50% do uso da internet, sendo os jovens a maior parte dos usuários. Esse e outros dados demonstram, mesmo brevemente, o cenário de consumo deste grupo na atualidade. Eles representam a parcela da sociedade com maior consumo midiático em suas diversas plataformas, sendo a imagem principal instrumento destas. Os Jovens vivenciam e produzem uma série de novas relações com a imagem como sendo um lugar de experiência com outros tempos, um lugar de presença e pertencimento, lugar também de expressão e demarcação de posturas. Tudo isto de forma ampliada e aprofundada por meio da internet e das redes sociais. Como resultado esta pesquisa encontrou na relação dos jovens com os desenhos animados diferentes processos relacionados ao tempo. Neste artigo trago reflexões sobre o tempo e a criação/criatividade; as falas sobre infância, as relações entre a criação e ter tempo (livre) para criar.

Palavras-chave: juventude; tempo; cultura.

Abstract

This article will bring part of the results of my Masters degree research: Heroes, Heroines or Just High Schoolers - Youth and “Cartoon”, which sought to understand which relationships young people have established with cartoons over the years of consumption. As a theoretical basis were used researches carried out with cartoons during childhood and the debates of the Latin American Cultural Studies, as well as analyzes that arose during the field research (conversations in a group with young people attending high school in a Federal school in Rio de Janeiro). To think about the research subjects, I sought support in studies on youth, such as those made by José Machado Pais and Paulo Cesar Rodrigues Carrano. These reflections, added to the Cultural Studies, have brought a plural and at the same time attentive attention to the small details present in the spaces of formation and interaction of young subjects with the media. Research carried out in recent years points to a 50% growth in Internet use, with young people being the majority of users. This and other data show, even briefly, the consumption scenario of this group today. They represent the share of society with greater media consumption in its various platforms, being the main image of these. Young people experience and produce a series of new relations with the image as a place of experience with other times, a place of presence and belonging, a place of expression and demarcation of postures. All this in an extended and deepened way through the internet and social networks. As a

result, this research found in the relationship of the young with the cartoons different processes related to time. In this article I bring reflections about time and creation / creativity; the discourse on childhood, the relationships between creation and having (free) time to create.

Keywords: youth; time; culture.

Este artigo traz parte dos resultados de minha pesquisa de mestrado de título: Heróis, heroínas ou apenas colegiais - Juventude e os desenhos animados¹. Que buscou entender as relações que os jovens estabeleceram com os desenhos animados ao longo de seus anos de consumo. Teve como base pesquisas com desenhos animados durante a infância e conversas com o grupo, realizadas durante alguns encontros dentro do espaço escolar.

A escolha pelo público jovem para esta pesquisa, foi definida por uma série de motivos, dentre os quais destaco: ser um grupo pouco pesquisado nesse contexto dos estudos com desenhos animados, por perceber fortes vínculos entre os jovens com quem convivo² com esses desenhos e, ainda, buscando construir uma sequência e um diálogo com algumas pesquisas já realizadas com crianças. Em conversas com o grupo de pesquisas ao qual faço parte, CACE³, fui percebendo que as crianças que apareciam nas pesquisas realizadas por Adriana H. Fernandes, Analice D. Pilar e Raquel G. Salgado, tinham semelhanças com os jovens (de hoje) que frequentavam as minhas salas de aula. Algumas práticas e relações apresentadas em pesquisas com crianças, eram percebidas nas histórias contadas sobre a infância dos jovens com os quais convivía. Para refletir sobre juventude me debrucei sobre os estudos realizados por José Machado Pais e Paulo Cesar Rodrigues Carrano além de outros autores que me ajudaram a refletir este conceito, entendendo-o como um lugar de pluralidades e autonomia.

Ainda no período de construção deste trabalho, alguns conceitos foram levantados para refletir sobre as relações estabelecidas entre os jovens e os desenhos animados: consumo, cultura, identidade e experiência. Para estes conceitos busquei suporte nos Estudos Culturais Latino-Americanos em autores como Néstor Garcia Canclini e Jesús Martín Barbero. Além destes, outros autores contribuíram muito nas reflexões que desenvolvi ao longo de minha pesquisa, como: Jorge Larrosa e Walter Benjamin, que junto com Pais e Carrano, reforçam uma postura plural e ao mesmo tempo atenta aos pequenos detalhes presentes

¹ realizada entre os anos de 2015 e 2017

² Os sujeitos aqui pesquisados, os participantes de minha pesquisa, são estudante da 2ª e 3ª séries de Ensino Médio da escola que leciono, com idades entre 17 e 20 anos, são, assim, contemporâneos aos sujeitos pesquisados por Fernandes, Pilar e Salgado. Outra característica relevante desse grupo, é que a escola em questão oferece turmas do Ensino Fundamental 1 ao Ensino Médio, atualmente também oferece Educação Infantil, assim, esses jovens estudam na mesma escola e se conhecerem há, pelo menos, seis anos. Muitos fazem parte da mesma turma há mais de dez anos.

³ Grupo de pesquisas Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação, vinculado a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e ao programa de Pós-Graduação em Educação da mesma.



nos espaços de formação e interação dos sujeitos jovens com as mídias e, em especial, e de suas relações com os desenhos animados.

As análises da pesquisa de campo⁴ nos levaram a refletir sobre o tempo. Neste lugar, percebemos a importância do *tempo livre* e o lugar de destaque dos desenhos animados nesse momento do dia, durante a infância de nossos sujeitos. Percebemos a importância da autonomia nesse tempo onde, entre outros atributos, se desenvolveu a criatividade através de brincadeiras e desenhos (sem se esquecer que ver desenho também faz parte da brincadeira).

Juventude, identidade, visualidade os desenhos animados

Primeiramente, deve-se dizer que dentro do estudo sobre usos de mídia e relações com a imagem, cumpre ressaltar que, pelas rápidas mudanças dentro desse cenário, as reflexões aqui presentes foram construídas ao longo dos anos de 2015 e 2017. Mesmo dentro de tão pouco tempo, houve um considerável aumento do consumo de mídias e movimentos juvenis de notória importância para entendermos o que vem sendo construído por eles.

Uma pesquisa do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (IBOPE)⁵, divulgada em 2014, apontou um crescimento de 50% no consumo de internet pelos jovens brasileiros em um período de 10 anos (de 2003 a 2013 - de 35% para 85%). A televisão ocupava a preferência ou o meio mais comum de uso, apresentando uma taxa de 92% entre os jovens entrevistados.

Em um artigo publicado no jornal Folha de São Paulo⁶, de produção e autoria do jornal New York Times, pelo jornalista James B. Stewart, em maio de 2016, já aparecem alguns dados interessantes sobre o uso de internet, com uma análise especificamente voltada para o Facebook entre os norte-americanos. O artigo aponta que o tempo médio de uso diário da plataforma e suas vertentes (Messenger e Instagran) já toma 50 minutos do tempo dos usuários, representando 6% do tempo útil do dia das pessoas. Esse uso já representa a segunda atividade de lazer mais usual dos norte-americanos, perdendo apenas para a televisão, que consome cerca de 2 horas e 8 minutos do dia de seus telespectadores. A pesquisa ainda revela que a maior parte dos usuários do Facebook são jovens entre 18 e 34 anos, a chamada “geração milênio”. Por mais que a televisão

⁴ Composta por quatro encontros presenciais. Com atividades foram pensadas a partir de um questionário sociocultural, de forma cronológica, da infância até os dias atuais, e realizadas dentro do espaço escolar. Os temas para cada encontro foram: 1- Desenhos antigos (infância), 2- Desenhos atuais, 3- Coleções e objetos relacionados aos desenhos. Em um segundo momento, voltei a campo para um encontro de esclarecimento e aprofundamento de questões surgidas a partir das análises das transcrições dos três primeiros encontros, onde falamos sobre as relações de tempo (temática muito presente na fala do grupo) com as mídias partindo do consumo de desenhos animados.

⁵ Pesquisa disponível em: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>. Acesso em 03/01/2017.

⁶ “Pessoas gastam no Facebook quase o mesmo tempo que para comer e beber”. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/05/1768613-pessoas-gastam-no-facebook-quase-o-mesmo-tempo-para-comer-e-beber.shtml>. Acesso em 31/01/2017.



ainda ocupe um lugar de destaque no consumo midiático, dentro desse grupo, só 47% de seu uso seria dedicado a programação tradicional televisiva, ou seja a tv também é usada como suporte para assistir a DVD's e a opções on demand, como o Netflix, ou ainda, utilizam recursos móveis para fins comuns a televisão. Pesquisas de audiência realizadas pela comScore, utilizadas como base de pesquisa desse artigo, já apontam uma queda de 2% no tempo dedicado a assistir tv, e essa queda ocorre principalmente no público mais jovem.

O “Portal Brasil”, do Governo Federal, apresentou uma matéria, em 2014, indicando que 48% da população brasileira faz uso regular de internet, utilizando o recurso 4 horas e 59 minutos, em média, no dia, durante a semana. Portanto, um uso bem maior do que os americanos. Mais uma vez, os jovens (16 a 25 anos) representam a parte dos usuários com uso mais frequente e intenso, apresentando uma média de uso diário de 5 horas e 51 minutos por dia, durante a semana.

Todos esses dados demonstram, mesmo brevemente, o cenário de consumo dos jovens na atualidade. Eles representam a parcela da sociedade com maior consumo midiático, principalmente no uso dos recursos disponíveis através da internet, computadores e aparelhos móveis. Todas essas plataformas/suportes têm a imagem como instrumento principal. Mesmo os aplicativos de conversa, como o WhatsApp e o Messenger, se apropriam de recursos de fotos, vídeos e *emojicons*, pois falar do ocorrido já não é mais o suficiente. É preciso compartilhar, em detalhes, através de imagens, sejam fotos ou desenhos de rostos estilizados para acentuar emoções, reações ou, simplesmente, “florear” uma mensagem.

Couto Junior (2013) fala que, na relação dos sujeitos contemporâneos com o ciberespaço, já é possível compreender que este se torna uma extensão da realidade, pois “é retroalimentado pela relação desses sujeitos nos diversos espaços físicos da cidade” (p. 92). Essa ideia revela toda uma relação que vem transformando-se ao longo dos anos dos sujeitos com a imagem a partir da tecnologia. A presença física sempre esteve muito relacionada com a imagem, ver e ser visto, algo que a internet e as redes sociais facilitaram, e facilitam muito.

Para além de ver e ser visto, a publicação de imagens possibilita uma participação, do estar junto na distância, registrar que você esteve presente em algum show, passeata ou outro evento, ou se colocar em relação a algum fato por meio de compartilhamento de memes, vídeos e notícias de blogs ou jornais. Estar presente foi um dos elementos indicados pelos jovens em suas relações com as imagens em pesquisas realizadas por Fischer (2008). Em uma realidade de intensa produção de conteúdo para esse público (publicidade e indústria audiovisual dentro da sociedade do espetáculo), como os jovens se percebem em sociedade, o que pensam sobre mídia e tecnologia, e como articulam suas memórias individuais e coletivas através de experiências com esse conteúdo? Estas foram algumas das questões da pesquisa de Fischer, que buscou entendê-las através das narrativas dos jovens.

Para a autora, a mesma mídia que busca a audiência dos jovens, segregava grupos de jovens por suas classes sociais e estigmatiza a imagem do jovem (violência ou frivolidade), além



de criar necessidades de consumo em muitos setores do mercado. Como os jovens reagem a esses movimentos? O primeiro elemento presente na fala dos jovens, observado por Fischer (2008), foi a marcação do tempo através de elementos midiáticos ou de objetos consumidos, sempre com um tom nostálgico, ao que a autora chamou de “saudosismo precoce” (p. 679). Outro fator foi a relação com o tempo de uso, momentos preenchidos pelas mídias como o lugar do nada para fazer, mesmo sendo momentos em que faziam uso de mídias de forma intensa. Por fim os jovens também apresentaram uma forte admiração pelo passado, o tempo em que os pais viveram, por se tratar de um tempo em que as coisas eram mais interessantes: “seus pais, sim, ‘sabiam’ participar politicamente, tinham ídolos interessantes, como filósofos e artistas, criativos e engajados em lutas sociais” (p. 680). Assim, muitos jovens falaram sobre seus gostos por imagens e produções da época de seus pais.

Esse apego ao passado, que Fischer (2008) classifica como mítico, estaria associado a uma vontade de “fazer alguma coisa”, como fizeram as gerações anteriores. De alguma forma esse seria um dos motivos de apatia e desinteresse por causas sociais apontado pelos jovens da pesquisa de Fischer, reforçando, assim, falas de senso comum.

Há a expressão de um desejo não atendido, observado a partir de diferentes pesquisas: o desejo de participar, de estar presente, de envolver-se, por exemplo, com arte, cinema, vídeo, teatro, com formas de expressão de si mesmo, com materiais que arrebatem esses jovens para algum outro tipo de inscrição no social. (p. 682)

Essa vontade de participação explica o grande envolvimento de jovens com espaços midiáticos, como o Youtube, onde eles produzem e consomem conteúdos elaborados por outros jovens. Essa vontade de pertencimento pode ser percebida, também, nas organizações estudantis recentes, como o movimento que ficou conhecido como Primavera Secundarista⁷.

Voltando à questão de ver e ser visto (que é parte da construção de identidade do jovem na atualidade) e sua relação com a presença e o pertencimento, falaremos agora da imagem como identidade. Os jovens fazem uso de roupas, acessórios, atitudes e até mesmo uma linguagem verbal diferenciada para dizer, através de sua imagem pessoal, quem são dentro da sociedade. Mesmo que outras fases da vida façamos usos de objetos e posturas para compor nossa identidade social, mas, durante a juventude, esses usos são mais explorados, de forma mais intensa, constante e até mais criativa.

⁷ Esse movimento iniciou-se no Brasil no estado de São Paulo, em 2015, como reação a uma medida do Estado que tinha como proposta a extinção de escolas e a transferências de alunos e professores para outras unidades, entre outras medidas. O movimento se espalhou pelo país e chegou ao Rio de Janeiro, durante a greve dos professores do Estado em 2016 por conta da precariedade em que se encontrava a Rede. Num segundo momento, em 2016, estudantes das escolas e universidades federais também fizeram uso da ocupação para apoiar a greve dos profissionais de educação que se posicionavam contra a PEC 241, agora PEC 55, e outras medidas do governo, como a reforma do ensino médio e o movimento Escola Sem Partido. Além de também apresentar, em algumas escolas, reivindicações e propostas do próprio movimento para suas respectivas escolas. A escola que leciono e pesquiso foi ocupada e, dentre as propostas estudantis, o que mais se destacou foi a vontade de maior participação em diversas formas e espaços dentro do cotidiano escolar.



Canclini (2007) fala que cultura é “o conjunto de processos através dos quais dois ou mais grupos representam e intuem (p.49)”. O que produzimos, como interpretamos, com o que nos identificamos e tudo o que escolhemos para nos constituir em sociedade imaginariamente o social. Falar de identidade é falar de cultura, afinal, os processos que constituem um indivíduo culturalmente são os mesmos que o identificam como parte de um ou mais grupos. Quantos processos identitários foram constituídos desde a infância, e quantos destes começaram com os desenhos animados? Esses processos a partir dos desenhos, atravessam as relações de construção de identidade e chegam até as formas de interpretar e se relacionar com novas imagens durante a juventude, e possivelmente, até a vida adulta.

Campos (2010) apresenta essa característica, ver e ser visto e a formação da identidade, falando sobre as visualidades juvenis, entendendo como visualidade a forma com que algo, ou alguém, é representado (no caso dos jovens como eles são representando pelos meios de comunicação) e como esse alguém se apresenta/representa ao mundo. Campos (2010) problematiza o lugar cada vez mais destacado da imagem jovem na mídia, que vem construindo uma necessidade de as pessoas permanecerem jovens. Algo que vem ocorrendo “desde a invenção da cultura teenager no pós-guerra” (p. 113). O autor destaca, ainda, como característica das visualidades juvenis, o caráter mutante e híbrido presentes na atualidade cerceada pela mediação tecnológica.

Campos (2010) afirma que jovens e crianças desenvolvem uma série de aprendizagens com “as tecnologias visuais e audiovisuais, e mais recentemente as linguagens e tecnologias digitais” (p. 120) e que é nesse espaço que elas experimentam as imagens que farão parte de suas identidades. Essa análise traz consigo a importância de estudar a relação dos sujeitos com a imagem, e principalmente valoriza as construções ainda desenvolvidas durante a infância e a juventude, como é o caso desta pesquisa. Não podemos esvaziar os sentidos e/ou menosprezar relações estabelecidas entre produtos midiáticos na construção de identidades sociais e culturais dos sujeitos. Para Campos (2010, p. 120), “a visualidade é, assim, cada vez mais, uma arena de prospecção criativa, de afinação de competências sociais, culturais e simbólicas que, tantas vezes, é desconhecida ou censurada pelo universo adulto”.

Por todos os dados e análises apresentadas aqui - ainda que não contemplem todas muitas relações estabelecidas entre os jovens e as imagens dentro de uma realidade tecnológica e midiática - aponta-se que os jovens, na atualidade, vivenciam e produzem uma série de novas relações com a imagem como sendo um lugar de experiência com outros tempos (por eles vividos, ou não), um lugar de presença e pertencimento, lugar também de expressão e demarcação de posturas. Tudo isto de forma ampliada e aprofundada por meio da internet e das redes sociais. A facilidade de informações recebidas e criadas com/na internet, possibilita aprofundamentos em temas de interesse, facilita acessos e compartilhamentos. O que fica para pensar de tudo isso dentro do contexto desta pesquisa e, que tentaremos entender com os jovens com os quais pesquiso, é o lugar dos desenhos animados dentro desta experiência com as imagens.



Tempo livre e outros tempos – modos de criação e reflexões possíveis.

Durante as atividades de campo, chamou-me a atenção a relação dos jovens com o tempo no processo de consumo dos desenhos animados. Esse aspecto foi trazido para a pesquisa pela fala dos jovens ao longo das conversas nas oficinas realizadas. Assim, surgiram os mais diversos temas, desde conversas sobre as memórias da infância, até a falta de tempo de um vestibulando. Sentimos então a necessidade de pensar e refletir um pouco sobre esse tempo fora da escola, que era preenchido por brincadeiras e desenhos animados. Um tempo tratado por eles como uma continuação de suas atividades diárias, as quais, primeiramente, não se tinham referido em nenhum momento como *tempo livre* ou de *lazer*, mas sim, como *o tempo depois da escola*.

Para esse tempo fora da escola, farei uso do conceito de *tempo livre* baseando-me no sociólogo francês Joffre Dumazedier. Para Dumazedier (1994), *tempo livre* é “um tempo que a sociedade, num determinado momento de suas forças produtivas, pode liberar para o sujeito social fora dos tempos socialmente marcados pela obrigação ou pelo compromisso” (p. 48), e esse tempo seria uma conquista dos sujeitos, um espaço de autonomia e aprendizagem. O momento de “caminhar sem rumo” (p. 49), o tempo de lazer e da imaginação. Esse é um tempo organizado da maneira deles. E sendo assim, aparecem diferentes maneiras de viver esse tempo.

Para contextualizar a obra de Dumazedier (1994) e buscando entender a evasão escolar, no ano de 1988, o autor realizou uma pesquisa com 1199 jovens franceses, de idades entre 15 e 24 anos. Nesse estudo, o autor leva em consideração o calendário escolar da época, composto por 136 dias letivos e 200 dias de tempo livre (recessos, fins de semana, e férias escolares). O autor ainda salienta o uso de mídias como TV e Rádio nos momentos de tempo livre, mídias próprias do consumo nesse período histórico. Como resultado dessa pesquisa, Dumazedier (1994) relata que os jovens identificam o *tempo livre* como um espaço no qual desenvolvem autonomia, atividades físicas, criatividade e trato social (seja com a família ou amigos) de maneira mais aprofundada e satisfatória do que na escola.

Alguns jovens fizeram relações em suas falas sobre criatividade – elemento também comum ao *tempo livre*, segundo Dumazedier (1994) – e desenhos animados. Para eles, o consumo dos desenhos favorecia a vontade de criar histórias, brincadeiras e outros personagens. Nos parece que essa ritualidade do tempo livre favorece a criação. Seria essa a relação que fazem os jovens?

Pesq: você falou me disse que quer ser designer, que tem alguma ligação com isso? Você quer ser designer pelo seu envolvimento com os desenhos?

Ikki: Tem, talvez.... Eu acho que tem na questão do... tipo, quando eu era criança, eu gostava de tentar desenhar os ... os desenhos que eu gostava, desenhar aquilo no papel. Eu não conseguia muitas vezes, claro, mas eu ficava inspirado pra desenhar, e querer desenhar e misturava os personagens... fazia minha história.

Pesq: você misturava os personagens?



Ikki: Sim, eu pegava um personagem de uma história e falava: esse aqui combina com esse aqui, eles vão fazer um bom trabalho juntos. E aí eu criava minha história, e eu achava isso bem interessante. Eu fazia bastante isso. Com os brinquedos mesmo, com os bonecos. De vez em quando eu pegava um boneco super aleatório, um soldado, e ficava imaginando em um desenho e fazia minha própria história. As coisas aconteciam mais na minha cabeça, eu nem mexia as mãos as vezes, só ficava imaginando. É. mas tem esse negócio também quando vários desenhos..., eu queria interferir na história, pra mudar a história. Tipo Tom e Jerry, era um desenho que eu queria muito.... Todos episódios...

Na fala de Ikki, podemos perceber a continuidade de atividades. Dos desenhos assistidos, passa-se para os bonecos e para criação de histórias que complementaríamos as vistas, ou ainda, novas histórias para suas brincadeiras. Tudo a partir de uma vontade de interferir no que foi visto. Vontade que aqui toma lugar de motivação para criações durante as brincadeiras em seu tempo livre. A pergunta que fiz sobre a vontade de formação em designer surgiu, pois, ao longo da conversa, Ikki sempre voltava nesse ponto de gostar de imaginar continuidade ou mudanças nas histórias. Essas misturas vividas por Ikki se parecem com o que traz Fernandes (2010), em sua pesquisa, quando fala das hibridações das criações pelas crianças. Parece que, nesse aspecto, crianças e jovens não se diferenciam muito. Ambos gostam de hibridar personagens e situações, e de criar novos mundos a partir do consumo que fazem.

A vontade de criar, construída desde a infância, possivelmente traz alguma influência na carreira escolhida. Além de gostar de desenhar, o jovem falou sobre seu gosto por programação e informática e apontou que uma das possibilidades dentro da área de designer mais admiradas por ele é a de designer de games. Uma soma de atividades no seu tempo livre e em espaços formais de aprendizagem, encontrando um caminho comum em sua formação acadêmica. O espaço de aprendizagem, colocado por Dumazedier (1994), com os jovens, apresenta uma relação de continuidade quando se trata dos desenhos animados. Algo iniciado na infância, apresentando suas marcas em outras produções ou, ainda, sendo uma atividade comum no tempo livre do jovem.

Falar sobre um longo período da vida é buscar na memória suas histórias para contar. Para os sujeitos desta pesquisa, esse período é quase que toda vida a que se têm recordações. Da infância até os dias atuais, o que você tem a falar sobre os desenhos animados? Foi através das narrativas dos jovens que construímos essas análises, percorremos o caminho e a extensão de suas memórias. Foi falando de suas coleções que percebi a profundidade das relações estabelecidas com os desenhos animados ao longo do tempo através das memórias deles.

Benjamin (1994) disse que o primeiro narrador foi aquele de conto de fadas. Sobre esse fato, podemos refletir sobre o que seria o narrador, o que narra e sobre quais caminhos em comum podemos encontrar entre as definições de Benjamin e as relações dos jovens desta pesquisa com os desenhos.



Para Benjamin (1994), narrar é acima de tudo transmitir experiências. O que o narrador conta está atravessado de experiências pessoais e coletivas. Histórias que escutou e que o marcaram e, assim, tornam-se parte dele também. A narrativa conversa com o ouvinte, permite que esse a complete a partir de sua vivência. Ela abre lacunas para quem ouve, não explicando muito as entrelinhas.

A marca dessas histórias nos indivíduos (ouvintes ou narradores) pode ser de uma experiência⁸. Experiência esta que, por sua vez, demanda um tempo e uma apreciação que é cada vez mais difícil se estabelecer com a velocidade da vida contemporânea.

Dessa forma, essa vivência marcou de maneira relevante os sujeitos expectadores de desenhos na infância. Afinal, como relatado pelos jovens desta pesquisa, a infância é o lugar do tempo livre e de assistir a desenhos animados (filmes ou series de TV) era uma das práticas mais comuns desse momento do dia. Eles assistiam, reassistiam e criavam formas de interagir com o que viam, criando brincadeira, histórias que davam continuidade aos desenhos vistos, criavam personagens inspirados nos desenhos, entre outras coisas. De certa forma, todos esses desdobramentos são formas de completar as lacunas da história, como disse Benjamin, a partir da vivência do ouvinte.

Pesq: Você inventava brincadeiras com os desenhos?

Virgil: Sim um monte. Eu e meu primo brincávamos muito de KND a Turma do Bairro, eu era o número dois, o gordinho. Eu amava aquele gordinho (risos de todos). Tipo o Mac Donald teve aquele brinde (do KND), caraca! Quando ganhei aquilo eu fiquei muito emocionado.

Durante os encontros, muito se falou sobre brincadeiras inspiradas nos desenhos. Os desenhos vistos eram inspiração para brincar de ser algum personagem, onde se criava para além do que se tinha visto. Como reflexo disso, percebemos uma preferência por brinquedos que permitissem ser o personagem como cartas de RPG, Relógios Morfadores e fantasias (de super-heróis e princesas). Na produção de desenhos, inspiração para criação de outros personagens ou cópias dos desenhos favoritos.

Ash: Eu saí no meio do filme porque a cena em que o Macaco Louco pega professor Antônio e que tá cheio de macacos e eu fiquei muito assustado, muito assustado e comecei a chorar e pedi pra sair do filme [*quando criança*]. Era o filme das Meninas Superpoderosas. Depois eu criei um personagem que era a super galinha.

Pesq: era uma superpoderosa galinha?

Ash: Não, era uma galinha que na verdade era masculina. Porque eu imaginei o

⁸ Larrosa (2002) diz que experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p.21).



personagem sendo um homem. Só que era uma galinha e não era galo. E eu criei assim, uma vez de brincadeira. E nisso eu comecei a criar vários personagens, várias histórias. Só que eu não era só uma história. Eu botava temporada e episódio que eles apareciam, só que não tinha o episódio, não tinha nada, só tinha a ideia o personagem a temporada e o episódio. Tipo, tinha uma linearidade assim, mas não tinha a história. Só aconteciam as coisas.

Contar histórias da infância é narrar memórias. No contexto das oficinas realizadas, cada fala era propagada ao grupo, ativavam-se memórias individuais e coletivas. Voltando ao trecho do texto de Benjamin, em que o autor fala que os primeiros narradores eram os de contos de fada, podemos refletir sobre a herança desses contos nos desenhos, alguns sendo até mesmo releituras de contos tradicionais. Benjamin diz que uma das características da narrativa é a “moral da história” (contida na narrativa falada e escrita) e que essa característica a diferencia de outros estilos de histórias, como os romances que teriam como característica a busca do “sentido da vida”. Esse elemento, “a moral da história”, sem dúvida alguma, ainda tem muito espaço nas produções de animações em todas as suas instâncias. O desenho animado seria quase que uma versão moderna do contador de contos de fada. Quando um dos jovens diz que “via no desenho a possibilidade de fazer a minha história”, mostra claramente essa relação do consumo do desenho com seu desejo de ser narrador, vendo, no desenho, uma possibilidade de contar de si mesmo em diálogo com o que viu. A percepção sobre esse fato aparece na fala dos jovens, às vezes pensando sobre a criança que fora um dia, as coisas apreendidas no tempo da infância como parte da aprendizagem de todos.

Conclusão

O lugar do tempo livre, a partir de Dumazedier (1994), já não dispõe de todos os elementos do passado, responsáveis pela autonomia, sociabilidade, criatividade e facilidades para atividades físicas, como revelou a pesquisa do autor na década de 1980. O tempo fora da escola já se transformou, para muitas crianças e jovens, em um tempo para outras atividades cronometradas. A presença de parentes e amigos nesse tempo vem dando lugar aos grupos em aplicativos de bate-papo em plataformas online. O tempo livre perdeu tempo e pessoas. Enquanto isso, a escola se encontra em uma posição de perda da centralidade do conhecimento e vive (como evidenciado nesta pesquisa) uma crise de temporalidades entre diferentes gerações, provocada pela rápida transformação temporal ocorrida nos últimos anos com crianças e jovens, resultado das mudanças que a tecnologia vem imprimindo em nossa sociedade.

Entendo como possibilidade para equilibrarmos as perdas de ambos os espaços (tempo livre e tempo de escola), uma troca mais ampla entre as aprendizagens e as possibilidades de experiências. As pessoas estão nas escolas, e sempre estarão. Como melhorar a interação e a qualidade das relações estabelecidas dentro desse espaço? Precisamos perceber que pessoas fazem parte dessas pequenas comunidades. Tirando-as da invisibilidade ou passividade dos



processos que constituem este ambiente. Buscando entender os elementos (principalmente sobre crianças e jovens) que as compõe para criar possibilidades a partir disso. Bem como respeitar os limites e diferenças (sejam elas quais forem, e incluo aqui a diferença temporal) de todos os sujeitos que convivem neste espaço (estudantes, docentes, dirigentes, etc...). A escola é, ainda, o lugar do tempo de pausa, de reflexão, de saber ouvir a si e aos outros. Algo raro nos espaços em que transitamos nos dias de hoje, raro e importante. Precisamos pensar em caminhos para melhores usos deste lugar dentro de suas possibilidades e potencialidades.

O que posso apontar como relevante nesta pesquisa para diálogos posteriores com outros pesquisadores, é o importante lugar que os jovens constroem ao longo dos anos com os desenhos animados. Um lugar de pertencimento, de representatividade, de nostalgia e de aprendizagens diversas. O desenho animado proporcionou diferentes processos, como os que Canclini (2007) falava quando definiu o que seria cultura e identidade. Sendo por isso um forte elemento cultural destes jovens (ou de qualquer sujeito com experiência similar a esta pesquisa), mediando outras relações deles com o mundo e, principalmente, com a escola.

Referências

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

CAMPOS, Ricardo. *Juventude e visualidade no mundo contemporâneo: uma reflexão em torno da imagem nas culturas juvenis*. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 63, p. 113-137, 2010.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Editora UFRJ, 2007.

COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro. **Cibercultura, juventude e alteridade: aprendendo - ensinando com o outro no Facebook**. Paco Editora. Rio de Janeiro, 2013.

DUMAZEDIER, Joffre; DE LIMA CAMARGO, Luiz Octávio; ANSARAH, Marília. **A revolução cultural do tempo livre**. 1994.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. Revoluções culturais e as mídias: reflexões sobre as relações de crianças e jovens com o conhecimento. **Ciências & Cognição** (UFRJ), v. 15, p. 55-63, 2010.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, juventude e memória cultural. **Educação e sociedade**. São Paulo. Vol. 29, n. 104, out. 2008, p. 667-686, 2008.

Minicurrículo

Érika Lourenço de Menezes

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Professora da disciplina de Desenho no Colégio Pedro II.



FABRICAÇÕES PARA UM PASSADO COLECIONADO: O POPULAR COLONIAL NA COLEÇÃO DE ABELARDO RODRIGUES

FABRICATIONS FOR A COLLECTED PAST: THE POPULAR COLONIAL IN ABELARDO RODRIGUES' COLLECTION

Emerson Dionisio Gomes de Oliveira

Universidade de Brasília, Brasil
dionisio@unb.br

Resumo

A passagem de uma coleção dos domínios afetivos e significativos de um colecionador para a dimensão museológica, em toda a sua variedade, não necessariamente cinde tal coleção de seu passado “privado”. A coleção do pernambucano Abelardo Rodrigues está hoje dividida em diferentes museus, de distintas tipologias. Apartadas em seus novos acervos, a obras apenas expressam fragmentos da complexa personalidade coletora de Rodrigues. Nesse tocante, a coleção Rodrigues foi construída a partir de um sentido amplo de “popular”. Sob o questionável rótulo de “arte popular”, todo um conjunto de obras produzidas fora dos âmbitos classificados como “cultos” passou a ser assimilado pelas coleções privadas e, conseqüentemente, pelas narrativas da história da arte e pelo sistema museal brasileiro no último século. Nossa pesquisa busca compreender como sentido de popular foi adaptado para a recepção visual da produção colonial brasileira luso-brasileira. Partimos da premissa que a segmentação da coleção eclipsou o sentido de unidade operado por Rodrigues: uma atenta leitura que alinhava as obras do período colonial luso-brasileiro e suas reverberações dos oitocentos com a produção modernista e “popular” do século XX. Para tanto, buscamos compreender como foram instituídos discursos sobre o “popular” para a arte do período Colonial, na perspectiva dos discursos e políticas de imagens intrínsecas, lentamente “naturalizadas”. Preocupamo-nos em analisar as modificações deste conceito entre os anos de 1930 e 1970, momento de formação da coleção Rodrigues. A hipótese é que o “popular” na arte colonial atualizava a produção artística do passado, enaltecida como a antiguidade da arte brasileira, e, simultaneamente vinculava-a aos jogos identitários produzidos no e para o nordeste brasileiro.

Palavras-chave: arte popular; arte colonial; cultura visual; coleção.

Abstract

A passage of a collection from the affective and meaningful properties of a collector to the museologic dimension with all of its variety does not necessarily separates it from its “private” past. The collection of the Pernambuco-born Abelardo Rodrigues is today distributed through different museums, with distinct typologies. Each piece, apart in its own collection, tells a fraction of the complex personality collector of Rodrigues. In this regard, the Rodrigues Collection was built from an ample sense of «popular». Under the questionable label of “popular art», an entire set of works produced out of the usual scope of the «refined» went on to be assimilated by private collections, by narratives of Art History and by the Brazilian museological system during the last century. Our research seeks to understand how the “popular” was adapted to the visual reception of the Portuguese-Brazilian colonial production. We start with the premise that the segmentation of the collection outshone the sense of unity operated by Rodrigues: a thorough analysis that aligned the works of the Portuguese-Brazilian colonial period and its 17th century repercussions with 20th century modernist and «popular” production. To this end, we seek to comprehend how discourses about “popular” for Colonial period were instituted, in the perspective of discourses and policies of intrinsic images, slowly

becoming “naturalized”. We analyzed the transformation of this concept between the 1930’s and 70’s, the time in which the Rodrigues Collection was formed. The hypothesis that the “popular” in the colonial art updated the past’s artistic production, praised as the antiquity of Brazilian art and, simultaneously, attached it to identity dynamics produced at and for the Brazilian Northeast.

Keywords: popular art; colonial art; visual culture; collection.

Em 1972, com a morte do artista plástico e colecionador Abelardo Rodrigues, abriu-se uma disputa entre os governos de Pernambuco e Bahia pela posse de peças de arte religiosa pertencentes à coleção de Rodrigues (figuras 1 e 2). O litígio só fora resolvido com a decisão do Supremo Tribunal Federal brasileiro, em agosto de 1975, em favor do governo da Bahia. Como forma de reparar esse dano moral e patrimonial, o Estado de Pernambuco adquiriu o restante da coleção de Rodrigues em 1982 e destinou parte dela ao acervo do Museu de Arte Contemporânea em Olinda. Nossa pesquisa sobre a dissipação da coleção de Rodrigues busca compreender como sentido de popular foi adaptado para a recepção visual da produção colonial brasileira luso-brasileira a partir da coleção Rodrigues. Para tanto, parte-se da premissa que a segmentação da coleção eclipsou o sentido de unidade operado por Rodrigues: uma atenta interpretação que alinhavou as obras do período colonial luso-brasileiro e suas reverberações dos oitocentos com a produção modernista e “popular” do século XX.

Abelardo – foi-o sempre compromissado com os contrastes, na óptica de suas preferências ao erudito clássico, em bem quase unifica-los de valias, unindo-os ao seu interpretativo de entenderes e sensibilidade, o buliçoso movimentado, às retóricas do barroco, ao espontâneo, ingênuo, natural, o maneirismo da monumental erudição popular! (Governo do Estado da Bahia, 2006, p.25).

Ao criar dentro de sua coleção uma perceptível linha entre as peças então chanceladas como eruditas e as obras de artistas populares da tradição ceramista pernambucana, em particular a região de Caruaru, o colecionador nos ofereceu, até a segmentação da coleção, uma dissolução entre as linhas do dito popular e seu antônimo, o erudito, não apenas na produção mais recente, como é de praxe na literatura e no discurso patrimonial. Neste texto buscamos compreender como foram instituídos discursos sobre o “popular” para a arte do período Colonial, na perspectiva dos discursos e políticas de imagens intrínsecas, lentamente “naturalizadas”. Inicialmente estamos preocupados em analisar as modificações deste conceito entre os anos de 1930 e 1970, momento de formação da coleção Rodrigues. A hipótese é que o “popular” na arte colonial atualizava a produção artística do passado, enaltecida como a antiguidade da arte brasileira, e, simultaneamente vinculava-a aos jogos identitários produzidos no e para o nordeste brasileiro.



Figuras 1 e 2: Museu Aberlardo Rodrigues, Solar do Ferrão, Centro Histórico de Salvador.
Fotos: Rosilda Oliveira. Fonte: Site: <http://www.culturabaiana.com.br/>

A constituição e o enquadramento da produção artística “popular” apartada no sistema de reconhecimento acadêmico e mercadológico deram-se, lenta e gradativamente a partir do final do século XIX. Sob a controversa etiqueta de “arte popular”, um conjunto de obras produzidas fora dos âmbitos classificados como “cultos” foi assimilado pelas narrativas da história da arte e pelo sistema museológico brasileiro. Este conjunto foi inserido num processo de compreensão da produção popular mais ampla, no qual se destacaram a militância intelectual crítica e a supremacia do discurso erudito, num complexo jogo de representações que subordinava a cultura popular às categorizações. Enquanto noção histórica própria das artes visuais, a “arte popular” e suas imagens nasciam do interesse pelos temas regionais – por parte da literatura e do cinema –, da forte influência da música regional na incipiente indústria fonográfica, do nascimento das primeiras políticas voltadas para o patrimônio nacional, bem como do nascimento do turismo profissional em ampla escala. Ao mesmo tempo, para cientistas sociais, historiadores da arte e da cultura não passa despercebido o fato de que a consolidação do “popular” nos discursos destinados a segmentar uma parcela da cultura material, percebida como artística, deu-se em concomitância com o fortalecimento de uma ideia de “barroco”, enquanto estética gênese, generalizada e aplicada a quase toda produção artística dos séculos XVII e XVIII. Uma fina aliança entre a construção de “barroco tropical” do passado (AVERINI, 1997) e a arte “popular” constituída e assimilada no presente novecentista.

Alguns intelectuais foram cruciais no apartamento e na delimitação da “arte popular”. De Silvio Romeiro a Silva Mello, passando por Câmara Cascudo, Gilberto Freyre e Mário de Andrade¹, a consciência de uma produção material distinta daquela cortejada pelas clássicas classificações

¹ Mario de Andrade foi crucial na convergência entre uma categorização da “arte popular” e dos processos patrimoniais. Ele acreditava que ao Estado cabia o patrocínio de expedições de coleta folclórica e a preservação dos elementos selecionados em ambientes museais adequados. Mas não só. Quando propunha a criação de expedições, sua finalidade não estava apenas endereçada ao papel coletor, mas, sim, a uma trama pedagógica que visava, entre outras coisas, um “museu de reproduções”, cuja meta era a de levar a regiões remotas um pouco das artes plásticas produzidas nos centros urbanos. (CHAGAS, 2006).

foi sendo sedimentada no amplo, difuso e heterogêneo rótulo de Cultura Popular. Para Lélia Coelho Frota, a descoberta das artes populares “é consequência de um processo histórico cultural ligado à filosofia do movimento modernista de 1922 e do movimento regionalista do Recife, iniciado naquela cidade em 1923” (FROTA, 1986, p. 11). Ela ainda nos lembra que:

Os próprios artistas populares não foram absolutamente agentes passivos de seu processo de gradual reconhecimento, pois também por seu lado, experimentavam mudanças em relação ao seu meio cultural, fazendo uma síntese formal própria, como qualquer outro artista, das transformações que viam acontecer diante de seus olhos e que também os motivavam (...). Esses novos trabalhos apresentam a construção de um estilo comparável aos dos artistas de norma culta, e destinam-se agora à clientela de maior poder aquisitivo das galerias de arte e museus. (FROTA, 2005, p. 31).

Sendo assim, além da participação ativa dos criadores, a visibilidade dessa produção é indiciada como resistência pelas instituições patrimoniais desde os anos de 1930. Todo um conjunto de objetos e práticas herdadas do passado que se apresenta como testemunha de distintos estilos de vida, geralmente do universo rural e menos abastado.

Essa perspectiva traz como consequência a mistificação da noção de popular, idealizada enquanto cultura ‘autêntica’, ‘pura’, testemunho de uma realidade de outrora, mais nobre, que caberia a todo custo conservar e defender de influências espúrias, posto que lhe cabe o papel ora melancólico, de sobrevivência condenada ao desaparecimento, ora redentor, de representante das raízes, da identidade e da nacionalidade. (LIMA; FERREIRA, 1999, p. 112).

É nessa perspectiva que Michel de Certeau nos lembra de que esse processo de delimitação da arte e da cultura popular pressupõe uma ação não confessada. Para ele, foi preciso censurar a produção “popular” para poder estudá-la. “Tornou-se, então, um objeto de interesse, porque seu perigo foi eliminado” (CERTEAU, 1995, p. 55-56).

A aproximação entre o “popular” e o “barroco” no discurso de intelectuais, artistas, literatos, pensadores de diferentes formações políticas na primeira metade do século XX, surge como enaltecimento de uma visão modernista da história da cultura, que vinculava cada segmento da produção artística a um vetor identitário na construção de uma dada brasilidade. De fato, os termos “barroco” e “popular” passaram por uma adaptação neste período. O primeiro já vinha sendo utilizado desde os meados do século XIX para classificar a produção colonial. É conferida a Manuel Araújo Porto-Alegre a primazia de tê-lo utilizado como elemento “estilístico” classificatório da história da arte brasileira, numa reflexão que já intuía “a ideia de um ir e vir entre formas clássicas e formas amaneiradas”, segundo Gomes Júnior (1998, p.41).

A perspectiva cíclica recebe um lastro teórico importante com a publicação em 1915, do famoso e amplamente debatido “Conceitos fundamentais da história da arte”, onde Heinrich Wölfflin positiva o termo barroco, caracterizando a partir de seus esquemas constitutivos



(pictórico, forma aberta, unificação das partes a um conjunto, clareza e visão de profundidade), numa chave formalista fartamente conhecida. Subjacente a este escopo, Wölfflin ofereceu a ideia de uma “sociedade barroca”, cujos valores eram deduzidos destes esquemas. Independentemente de conhecerem as formulações do pensador suíço e do contexto de suas premissas, pensadores modernistas ou filiados as suas premissas como Mário de Andrade, Lúcio Costa, Luiz Saia, Affonso Ávila, Roger Bastide, Germain Bazin, Curt Lange, em diferentes momentos, predicaram a ideia de uma sociedade barroca como gênese de uma arte brasileira nacional autóctone, tendo a produção nas Minas Gerais como seu modelo supremo. Antônio Francisco Lisboa surge, assim, como um artista paradigmático.

Entre tantas qualidades que serão atribuídas ao artista, desde a biografia de Bretas, intitulada “Traços biográficos relativos ao finado Antônio Francisco Lisboa, distinto escultor mineiro, mais conhecido pelo apelido de Aleijadinho”, publicada em 1858, foi a de um artista “primitivo e popular”. Sabemos que o discurso “primitivista” confeccionado a partir do neocolonialismo oitocentista unificou lentamente as ideias de ancestralidade, de selvageria, de arcaísmo, de instintivo ao de “popular”. Para Price tal categorização decorreu do processo que instituiu e normatizou a produção material dos povos considerados primitivos. Para ela há um paralelo entre o modo como os meios científicos e artísticos se apropriam da arte “primitiva” proveniente de povos diferentes da organização ocidental e a fundação de lugar para os “primitivos” presentes nas sociedades “civilizadas”, um lugar específico e hierarquizado. A arte proveniente das culturais africanas, ameríndias, asiáticas, etc., serviu para autorizar uma discriminação, pela semelhança de funções ou formas, contra bens culturais de camponeses, operários, mulheres e homens “incultos”, numa complexa circulação, apropriação e re-apropriação de representações dos “inferiores” sociais (PRICE, 2000). Desta forma, Julia López, ao tratar da interseção entre arte indígena e arte popular, nos lembra da fina aliança entre as táticas colonialistas e os predicados fundantes do “popular”, segundo ela a produção no período colonial é:

Otra situación en la que se puede ver cómo una expresión cambia de acuerdo a sus circunstancias, y en la que reaparece una problemática de frontera y de territorio, centro-periferia, es la relacionada con las transformaciones que surgen durante la traducción cultural. La imagen original no tiene traducción porque pertenece a otro espacio y tiempo, y aún existiendo la paradoja que supone realizar una representación de algo que está fuera del territorio propio, se siguen produciendo nuevas imágenes. Esto sucede, por ejemplo, con las imágenes importadas a América desde Europa durante el **Barroco**, que se readaptaron gracias a las reinterpretaciones que se hicieron de ellas. (LÓPEZ, 2013, p.144, grifo nosso)

Desta forma, não é imprudente compreender a formulação de uma identidade “barroca” brasileira, na esteira do debate sobre o neocolonial na arquitetura dos anos de 1920, e o ressurgimento de uma arte “popular” de matrizes nacionalistas como sobrevivências de dinâmicas do colonialismo epistêmico. Ainda, não foi Aleijadinho que fora transformado no protótipo de



“barroco popular”. Ao mestre mineiro coube narrativas que celebraram a unidade estilística de seu trabalho, a partir de contornos de um discurso “erudito”. Sua arte, como de alguns poucos artistas do século XVII e XVIII, foi delineada a partir de propriedades que foram isoladas, individualizadas e sequenciadas. Perspectiva distinta deu-se com a chave “popular” dedicada à arte colonial.

A constituição da “arte popular”, enquanto categoria assimilada pela história da arte, no primeiro momento, estava assinalada pela interpretação das obras como unidades estéticas coesas, ancoradas na emancipação do artista popular como criador autêntico. Na maioria dos casos, obras naturalizadas como expressão unívoca de uma dada comunidade ou classe social, em contraponto a uma produção artística constituída “em processos híbridos e complexos, usando como signos de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações” (GARCIA CANCLINI, 2003, p.220). Se o artista popular, na primeira metade do século XX, passa por um processo semelhante àquele sofrido por Aleijadinho - o isolamento de suas características estéticas como processo de autorização de uma autoria particular – por que quando o adjetivo “popular” é utilizado para arte colonial ele opera no sentido oposto: a de identificar uma profusão de obras indistintas, fora das principais grades da historiografia da arte brasileira dedicadas, até recentemente, à arte daquele período?

A questão é de difícil resolução, justamente porque os termos “barroco”, como centralidade de uma arte produzida no período colonial, e “popular”, como partitivo entre a arte consolidada e o artesanal, permanecem maleáveis, muitas vezes com as fronteiras borradas e calculadamente paradoxais, atendendo às demandas políticas de uma historiografia nacionalista e dos diferentes mercados de bens artísticos ou artificados. Muitos pensadores já apontaram o artificialismo das operações que separam obras de artistas coloniais “conhecidos” e nominados daquelas obras cuja autoria é desconhecida. Não se trata, evidentemente apenas de um problema de anonimato. Autores conhecidos também passam pela chave do “popular”. Aparentemente o que os distingue é sua proximidade com os modelos que circulavam a partir da Europa. O artista colonial “erudito” surge como aquele capaz de emular tais modelos, aproximando-se das exigências técnicas predicadas nos centros que formulavam os valores e critérios estéticos. Em contrapartida, temos artistas ou que copiam modelos de modo servil ou que “inventam” formas em dissonâncias com o decoro e padrões exigidos, os ditos “populares”. Claro que o problema só toma contornos mais arbitrários quando levamos em consideração que as estratégias narrativas necessárias para criar o que venha ser o “erudito” são imprecisas e artificiais, cujo exemplo costumeiro continua sendo Aleijadinho:

O estilo Aleijadinho não é dedutível de idealidades aplicadas como estilo de época nas histórias da arte caudatárias do evolucionismo do século XIX. No tempo da sua prática, não existe “O barroco”, “A arte barroca” nem “A arte”, essências inventadas esteticamente a partir do Iluminismo como classificações que subordinam dedutivamente as múltiplas durações e práticas artísticas antigas a unidades evolutivas como “classicismo” e “barroco”. Integrado ao “corpo místico” da Igreja Católica e do Império português, o estilo Aleijadinho



não é Iluminista, nem clássico, nem barroco, mas patético, feito como emulação de autoridades artísticas que chegavam a Minas por meio de gravuras, como o trabalho pioneiro e excelente de Hannah Levi demonstrou, e da prática artística de escultores cultos, como o sutil Francisco Xavier de Brito. (...) As categorias ‘originalidade’ e ‘autenticidade’ não são necessárias, no caso, pois seu estilo não as pressupõe. Elas são categoriais românticas incluídas na conceituação de tempo histórico como evolução e progresso, consciência dos direitos democráticos da subjetividade burguesa, livre-concorrência liberal, autonomia artística, mercado de arte etc. O estilo Aleijadinho não pode ser nada disso, evidentemente, pois é inventado em um tempo anterior a tudo isso. (HANSEN, 2008, p.23)

Nesta perspectiva, qualquer obra do período colonial se acomodaria mal em qualquer modalidade “estética” intrusiva. Tomado os preceitos e preconceitos do rótulo “popular”, a maioria das obras seria, em via de regra, “arte popular”. Assim sendo, quando encontramos o sentido de “popular” aplicado às obras colecionadas por Rodrigues, encontramos a unidade entre peças coloniais de fatura desconhecida e obras de artistas renomados, como é o caso de Mestre Vitalino.



Figura 3: Vitalino Pereira dos Santos, *Retirantes*, barro natural, sem data.
 Fonte: Ministério das Relações Exteriores (1972).

No momento em que é aberta a mostra “Exposição de Cerâmica Popular Pernambucana”, na Biblioteca Castro Alves do Instituto do Livro, no Rio de Janeiro, em 1947, iniciava-se uma longa marcha de musealização da “arte popular” brasileira, prefigurada na obra de Mestre Vitalino, um símbolo dessa institucionalização:

Vitalino Pereira dos Santos, Mestre Vitalino, é figura emblemática na arte popular brasileira. Foram as suas esculturas que despertaram a atenção dos grandes



centros urbanos para o vasto território da criação plástica popular. Apresentado ao grande público em 1947, numa exposição coletiva organizada pelo artista plástico e criador da Escolinha de Arte do Brasil, Augusto Rodrigues, no Rio de Janeiro, na qual eram mostradas obras de artesãos e artistas pernambucanos, Mestre Vitalino tornou-se, juntamente com seu compadre Zé Caboclo e com Manuel Eudócio, uma das principais figuras do mundo da arte popular, até então tão pouco divulgado. (MASCELANI, 2002, p. 14).

Ao lado de Vitalino na construção de um “acervo” artístico, destacados ainda estavam os pintores Heitor dos Prazeres, artista presente na I Bienal Internacional de São Paulo, em 1951, e José Antônio da Silva, chamado a representar o país na 26ª Bienal de Veneza, em 1952. Um certo “gosto pelo primitivo” (FRADE, 2004, p.19) instaura-se na sociedade contemporânea. A partir desse momento iniciava-se um processo de colecionamento privado, onde se destacaram nomes como Abelardo Rodrigues, Lina Bo Bardi, Jacques van de Beuque, João Maurício Pinho, Emanuel Araujo, Gianzia Imazio, entre outros ².

Alguns dos mais importantes estudiosos da arte colonial trataram a fatura “popular” como componente “estranho”, não convencional, na arte do período. Benedito Lima de Toledo, por exemplo, ao tratar a arquitetura e arte franciscana de Penedo e São Cristóvão escreveu: “Em Penedo, a escultura revela um padrão próximo à arte popular, totalmente inconventional e as figuras, anjos e meninos tem algo de grotesco. Nem por isso de menor interesse” (TOLEDO, 2006, p.34). Nas últimas duas décadas uma série de eventos e instituições defenderam a perspectiva do “popular” para arte colonial brasileiro. Da exposição “O Universo Mágico do Barroco” de 1998, na Galeria de Arte do Sesi, em São Paulo, até a polêmica mostra *Brazil: Body and Soul*, no Guggenheim Museum em Nova York, em 2002, o sentido de sincretismo:

dos artefatos religiosos e dos objetos litúrgicos e exvotos, a conexão com o modernismo e com a vanguarda nacionalista de inícios do século XX e as ressonâncias na arte popular, indígena ou africana, tudo celebrando a invenção de uma arte local, original e nova que tinha encontrado na talha e na escultura setecentistas seu âmbito de maior experimentação. (BAUMGARTEN; TAVARES, 2013, p.8)

Um sincretismo que buscou deslocar a arte barroca para dentro de uma cultura visual barroca, cuja ampla assimilação da cultura material e imaterial poderia nos induzir a pensar a dissolução entre uma fatura erudita e popular, mas que de fato retomam o sentido de sociedade barroca, reafirmando pontos centrais da historiografia canônica da história da arte. O popular colonial, a seu modo, permaneceu subsidiário, embora, agora, como parte componente da celebração da excepcionalidade da arte colonial brasileira.

² O processo é mais complexo e encontra na Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro de 1958 e nos desdobramentos posteriores uma série de desdobramentos que fixarão o que se conhecer como “arte popular” e um elenco circunscrito de criadores no campo das artes plásticas. (OLIVEIRA, 2012).



Referências

- ANDRADE, M. de. "O Aleijadinho". In: _____. **Aspectos das Artes Plásticas no Brasil**. São Paulo: Martins, 1965.
- AVERINI, R. "Tropicalidade do Barroco". In: AVILA, A (org.). **Barroco**. Teoria e análise. Belo Horizonte: Cia Brasileira de Metalurgia e Mineração, 1997.
- BATISTA, E. "Iconografia tropical: motivos locais na arte colonial brasileira", **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, vol.25, nº1, jan.2017, p.359-401.
- BAUMGARTEN, J.; TAVARES, A. "**O Barroco colonizador**: a produção historiográfico-artística no Brasil e suas principais orientações teóricas", *Perspective*, nº2, 2013.
- CERTEAU, M. de. **A cultura no plural**. Tradução Enide Abreu Dobránszky. Campinas: Papiрус, 1995.
- CHAGAS, Mário de Souza. **Há uma gota de sangue em cada museu**: a ótica museológica de Mário de Andrade. Chapecó: Argos, 2006.
- FRADE, Isabela. O lugar da arte: o paradigma multicultural frente ao primitivismo. **Textos Escolhidos de Cultura e Arte Populares**, vol. 1, 2004.
- FROTA, Lélia Coelho. **Mestre vitalino**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 1986.
- FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro**: século XX. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.
- GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2003.
- GOMES JÚNIOR, G.S. **Palavra peregrina**: O Barroco e o pensamento sobre artes e letras no Brasil. São Paulo: Edusp, 1998.
- GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **A corte "celestial"**: 25 anos de arte e devoção. Salvador: Instituto do Patrimônio Artístico Cultural da Bahia, 2006.
- HANSEN, J.A. "Aleijadinho e outras representações". Prefácio. In: GRAMMONT, Guiomar. **Aleijadinho e o aeroplano**: o paraíso barroco e a construção do herói colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileiro, 2008, p.17-32.
- LIMA, Ricardo Gomes; FERREIRA, Claudia Marcia. O museu de folclore e as artes populares. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 101-119, 1999.
- LÓPEZ, J. "Las claves del arte popular: Ticio Escobar", **Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas**, vol.8, nº2, jul. 2013, p.143-146.
- MASCELANI, Angela. **O mundo da arte popular brasileira**. Rio de Janeiro: Museu Casa do Pontal; Mauad Editora, 2002.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. **O espírito criador do povo brasileiro, através da coleção de Abelardo Rodrigues do Recife**: catálogo de exposição em Comemoração do Sesquicentenário da Independência do Brasil. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 1972.

OLIVEIRA, Vânia Dolores Estevam de. A patrimonialização da memória da cultura popular brasileira no Museu de Folclore Edison Carneiro. **Revista Museologia & Interdisciplinaridade**, Brasília, v. 1, n. 1, p.135-164, jan. 2012.

TOLEDO, B.L. “Essência e Alcance das Manifestações Barrocas no Universo Luso-Brasileiro”, **Revista Música**, São Paulo, vol.11, 2006, p.29-44.

Minicurrículo

Emerson Dionisio Gomes de Oliveira

Docente e pesquisador no PPGARTE do Instituto de Artes e do PPGCINF da Faculdade de Ciência da Informação, ambos da Universidade de Brasília. Membro do Grupo de Pesquisa “História da Arte: modos de ver, exibir e compreender”. Editor da Revista MODOS. Atualmente desenvolve a pesquisa “A resignificação da coleção de arte de Abelardo Rodrigues por museus públicos brasileiros: (re) coleção, disputas e representações” com recursos do CNPq.



O I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – BRASÍLIA - 1973

FIRST SPRING'S GLOBAL COMPETITIVE ART FAIR – BRASÍLIA – 1973

Aguinaldo Coelho

Faculdade de Artes Visuais – UFG, Brasil
aguinaldocoelho1@gmail.com

Resumo

O I Salão Global da Primavera foi realizado em Brasília, em 1973, pela Rede Globo de Televisão (TV Globo de Brasília – Canal 10) e Jornal O Globo, com as colaborações do Governo do Distrito Federal e do Estado de Goiás, da Fundação Cultural do Distrito Federal, para artistas residentes no estado de Goiás e em Brasília. O objetivo dos realizadores era fazer levantamento e divulgar a arte destes estados e adquirir acervo para a coleção da Rede Globo. Com júri de atuação nacional (Clarival do Prado Valadares, Olívio Tavares, Jayme Maurício, Hugo Auler e José Roberto Teixeira Leite), e muitos prêmios oferecidos, foi um salão com grande interesse por parte dos artistas e do público. Conquistaram os prêmios principais Rubem Valentim, já consagrado, e os iniciantes Siron Franco, Cleber Gouveia, Heleno Godoy, de Goiás, e a dupla Antônio Wanderley e Roseane Marie Alvim, de Brasília. Foi intensamente noticiado na imprensa local e nacional. A participação dos artistas de Goiás causou positiva surpresa para os críticos, conforme declararam em artigos no jornal O Globo (RJ) e revista Veja da época. Os dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisa de documentos e entrevistas, realizadas com artistas participantes do evento e testemunhas do mesmo. A pesquisa documental utilizou-se de catálogos de exposições, livros, jornais e periódicos da década de 1970, do Rio de Janeiro, de Goiás e Brasília, sites relacionados e referenciais teóricos sobre os salões de arte. Devido à exigüidade de estudos sobre este Salão, esta pesquisa pretende contribuir para o registro e enriquecimento da História da Arte do Centro Oeste.

Palavras-Chave: salão de arte; arte no centro oeste; sistema da arte.

Abstract

The First Spring's Global Competitive Fair was held in Brasília, in 1973, by Globo Television Network (Globo TV Brasília - channel 10) and O Globo newspaper, with the collaboration of the Governments of the Federal District and the state of Goiás, for artists who resided in Brasília and Goiás. The organizer's objective was to survey and promote the Art of these states and acquire art works for Globo Network collection. With jury members' quality (Clarival do Prado Valadares, Olívio Tavares, Jayme Maurício, Hugo Auler e José Roberto Teixeira Leite) who were critics with a highly recognized track, such as São Paulo Biennial and wrote for national media, besides the plenty of prizes offered it was a competitive fair that gathered a lot of interest by the artists, who applied for participating in great number and also by the public. To the awarded and selected veterans like Rubem Valentim, who won the first place, and beginner artists such as Siron Franco, Cleber Gouveia, Heleno Godoy, from Goiás, and the couple Antônio Delei and Roseane Marie Alvim, from Brasilia, this Competitive Fair was massively reported in the local and national press. The artists of Goiás caused a positive surprise for the critics. The data was collected through bibliographic research, documental research and interviews with artists who participated in the event and it witnesses. The documental research used exhibition catalogues, books, journals and periodicals of the 1970's, from Rio de Janeiro, Goiás and Brasília, related websites and theoretical referential on Competitive Art Fairs. Due to the scarcity of studies about the First Spring's Global Competitive Art Fair, this work intends to contribute for the register and enrichment of the Art History of the Brazilian Centrewest.

Keywords: art in centrewest; competitive art fair; system of the art.

O I Salão Global da Primavera foi realizado em Brasília, em 1973, pela Rede Globo de Televisão (TV Globo de Brasília – Canal 10) e Jornal O Globo, com as colaborações do Governo do Distrito Federal, da Fundação Cultural do Distrito Federal e do Governo do Estado de Goiás (conforme catálogo do Evento), para artistas residentes no estado de Goiás e em Brasília.

Esta pesquisa enfocou o I Salão Global da Primavera, na tentativa de compreensão dos espaços de produção, circulação, exposição e arquivamento da produção artística nos anos de 1970, notadamente em Brasília, numa perspectiva geográfica expandida, envolvendo salões de arte, coleções e acervos de arte, realizadores institucionais, divulgadores (notadamente a imprensa escrita), críticos, artistas participantes e modalidades de exibição, enfim, os atores do sistema da arte¹.

Os dados foram levantados por meio de pesquisa bibliográfica; pesquisa de documentos e entrevistas, realizadas com artistas participantes do evento e testemunhas. A pesquisa documental utilizou-se de catálogos de exposições, livros, Jornais e Periódicos da década de 1970, do Rio de Janeiro, de Goiás e Brasília, sites relacionados e referenciais teóricos sobre os salões de arte, sob o viés da sociologia da arte, memória, história cultural e história da arte.

As intenções da realização do evento, pelo menos as iniciais, estão expressas nas palavras de Roberto Marinho, dono da Rede Globo, publicadas no jornal O Globo². Informava que o jornal O Globo e a Televisão Globo inauguravam o I Salão Global da Primavera, dentro do programa de estimular as artes plásticas em nosso País e que um júri de alto nível, composto de cinco membros, havia examinado 1.200 trabalhos de 400 artistas e selecionando 163 obras de autores de Brasília e Goiás.

Mencionava que a iniciativa integrava o Plano de Ação Cultural do Ministério de Educação, atendendo ao objetivo da Organização Globo de agregar à informação jornalística a prestação de serviços de interesse público, neste caso a informação cultural, por meio da exposição artística, ampliando as “dimensões qualitativas do público receptor” e valorizando o apoio aos que buscam o primeiro acesso aos bens culturais ou oportunidades de afirmação vocacional, estabelecendo o contato dos novos valores com os apreciadores da obra artística.

O texto do Diretor Regional da Rede Globo Brasília, Antônio Coutinho de Lucena, no catálogo do I Salão Global da Primavera, seguindo o modelo da mensagem de Roberto Marinho, informava que a Rede Globo é um veículo de prestação de serviços à comunidade, com recreação, informação, educação e um público de quase 1/3 da população brasileira assiste diariamente a programação da REDE GLOBO, programação esta cuidadosamente elaborada, que despreza a violência para dar ênfase aos valores humanos e culturais, com foco nas crianças, prepara-se para construir a sociedade de amanhã.

¹ Esta pesquisa foi desenvolvida durante o Pós Doutorado no PPGA - Instituto de Artes da UNB, sob supervisão do Prof. Dr. Emerson Dionísio de Oliveira.

² O Globo, “Brasília abre com 168 obras o I Salão Global da Primavera”, de 20/11/1973, p. 3.



Características

Previa o edital do I Salão Global da Primavera vasta premiação, com 5 Prêmios de Viagem, ao exterior e no Brasil e Prêmios de Aquisição. Dos conjuntos premiados com viagem, uma das obras integraria o acervo da Rede Globo. A empresa iria adquirir também outras obras, como prêmios de aquisição³.

Auler⁴ publicou em sua coluna que no caso dos consagrados, seria uma oportunidade de mostrar as suas últimas criações e ainda: o I Salão Global da Primavera englobaria as categorias pintura, desenho, escultura, gravura, objeto e “demais manifestações atuais da criação artística contemporânea”. Percebe-se a intenção de envolver arte contemporânea e vanguardas, embora o salão tenha contemplado poucos trabalhos neste perfil e tenha selecionado, inclusive, artistas importantes para as regiões, mas com trabalhos acadêmicos. Afirma Auler que os artistas eram obrigados a concorrer com obrigatoriamente 3 trabalhos, em cada categoria que se inscrevesse e que poderiam as inscrições ser individualmente ou em equipe.

Conforme Auler, a inscrição seria feita com as próprias obras e não por meio de dossiês ou projetos e a iniciativa era restrita à artistas brasileiros e estrangeiros radicados no Distrito Federal e no Estado de Goiás⁵.

A inauguração foi anunciada para, em Brasília, ocorrer em 19 de novembro de 1973 (ficando exposta até 30 de novembro) no Palácio do Buriti e, em 10 de dezembro do mesmo ano, haveria a abertura da exposição em Goiânia, no Centro Administrativo, exposta até 16 de dezembro, conforme catálogo do evento e diversas matérias na imprensa. Contou com consistente colaboração da mídia, tanto dos jornais de Brasília, Correio Brasiliense e Jornal de Brasília, como no jornal O Globo do Rio de Janeiro e no Jornal O Popular, de Goiânia, notadamente para divulgação e inscrição dos artistas goianos. Este jornal de Goiânia fazia parte do Grupo Jaime Câmara (hoje Organização Jaime Câmara), juntamente com a TV Anhanguera, que era afiliada da Rede Globo de Televisão.

Como informou em sua própria coluna, Domiciano de Faria, editor do jornal O Popular⁶ na época, foi o responsável pelo lançamento do Salão Global da Primavera em Goiás. O lançamento do evento foi noticiado em 1º de setembro de 1973, com o título “Oportunidade para artistas de Goiás e DF” e mencionava a Rede Globo de Televisão como realizadora, além dos auspícios do governo do Estado de Goiás. Evidentemente a participação da Rede Globo como realizadora aumentava em muito o interesse dos artistas na participação do evento⁷ e também aos governos apoiadores.

³ O Globo, “Rede Globo Promove Salão da Primavera”, 30/08/1973, p. 16.

⁴ AULER, Correio da Manhã, 12/09/1973, 2ª. página.

⁵ Correio Brasiliense, Atelier, 27/09/1973, 2ª. página.

⁶ Domiciano de Faria era também o diretor do Departamento de Cultura do Governo do Estado na época, parceiro do evento.

⁷ Além de anunciar Domiciano de Faria como coordenador do Salão Global da Primavera em Goiás, a matéria citava ainda Edwaldo Pacote, diretor da Rede Globo (o Popular - Coisas e Fatos – Domiciano de Faria, 01/09/73 – p. 02).

O corpo de jurados era composto por críticos notórios que atuavam nas Bienais de São Paulo, em importantes veículos da imprensa (Jornais O Globo, Correio da Manhã, Correio Brasiliense e Revista Veja)⁸ e nos grandes salões nacionais: Clarival do Prado Valadares, Hugo Auler⁹, Jaime Maurício, José Roberto Teixeira Leite e Olívio Tavares de Araújo¹⁰, todos membros da Associação Brasileira de Críticos de Arte, sendo que Valladares, Auler, Jayme e Teixeira Leite já haviam integrado júri internacionais.

Tal expediente, de convidar jurados notórios era utilizado por vários salões dos Estados periféricos aos grandes centros como forma de valorizar o evento, referendar e dar visibilidade aos artistas selecionados e ao acervo dele decorrente. Os salões proporcionavam circulação da produção artística e reflexão sobre esta produção, além de ser instância de legitimação da arte. Nesse sentido o salão era um importante ator do Sistema da Arte.

A participação de Hugo Auler no I Salão Global a Primavera era bastante interessante ainda pelo fato de que mantinha coluna no Correio Brasiliense chamada Atelier, onde dava notícias da arte que acontecia em Brasília e nas capitais, principalmente Rio de Janeiro, além de divulgar os artistas da Capital Federal. O jornalista, portanto, conhecia os artistas atuantes em Brasília. Já os de Goiás, Auler conheceu principalmente num evento por ele realizado em 1970, em Goiânia, a I Bienal de Artes Plásticas de Goiás. Como fazia parte do corpo de jurados da Fundação Bienal, de São Paulo, realizou¹¹ o citado evento em Goiânia, em 1970, que tinha a natureza das exposições regionais que funcionavam como prévia para a XI Bienal de São Paulo (“etapa” Nacional). Os artistas selecionados nesta Bienal goiana, participariam da Pré-Bienal de São Paulo (ou bienal nacional).

Auler explicou que a Rede Globo estava utilizando a sua coluna para convidar todos os artistas goianos para a reunião que seria realizada em Goiânia (no Museu Estadual, hoje Museu Zoroastro Artiaga, localizado na Praça Cívica) com a finalidade de dar conhecimento das bases do I Salão Global da Primavera, reforçando o convite para aqueles que participaram da I Bienal de Artes Plásticas de Goiás¹².

⁸ Jayme Maurício escrevia no Correio da Manhã, José Roberto Teixeira Leite escrevia no O Globo, Olívio Tavares de Araújo na Revista Veja e Hugo Auler no Correio Brasiliense.

⁹ Hugo Auler desembargador e crítico de arte, residia em Brasília. Era colunista do Correio Brasiliense. Foi jurado de vários salões de arte e da Bienal de São Paulo.

¹⁰ Conforme Catálogo do I Salão Global da Primavera e matéria no O Popular, 18/10/1973, p. 3.

¹¹ Hugo Auler representava a Fundação Bienal e também Associação Brasileira de Críticos de Arte, co-realizadoras da referida I Bienal de Artes Plásticas de Goiás, juntamente com o Governo de Goiás e Prefeitura de Goiânia. O Júri foi constituído por Hugo Auler, Alcides da Rocha Miranda, ex-professor da UNB e Iulio Brandão, professor de Ética e Filosofia na UNB. Tais dados estão no Catálogo desta Bienal e no jornal O Popular, de 14/06/1970, coluna de Domiciano Faria e também no Correio Brasiliense, de 26 de junho de 1970 – Caderno 2 – 2ª. página, Atelier. A I Bienal de Artes Plásticas de Goiás foi instituída pelo Decreto - Lei n.201 de 2 de junho de 1970, do Governador do Estado, Otávio Lage.

¹² Auler citou os artistas que participaram da I Bienal de Artes Plásticas de Goiás: Anna Maria Pacheco, Cleber Gouveia, Vanda Pinheiro Dias, Heleno Godoy, Cirineu de Almeida, D.J. Oliveira, Isa Costa, Tancredo de Araujo, Whashington Honorato, João Batista Rosa, Leonam Fleury, Laerte Araújo, Thomás Ritter, Gustav Ritter, Reinado Barbalho, Zofia Stamirowska e Liselote Thilde de Magalhães. Citou ainda Siron, Amaury Menezes e Maria Guilhermina, que não participaram desta 1ª. Bienal de Goiás (Correio Brasiliense, Atelier, 30/08/1973).



Também em Brasília, no primeiro semestre de 1970, aconteceu o I Encontro dos Artistas Plásticos de Brasília para selecionar os artistas que representariam o Distrito Federal na Pré-Bienal de 1970. Como a I Bienal de Goiás, foi organizado por Hugo Auler, representando a Fundação Bienal de São Paulo e a Associação Brasileira de Críticos de Arte, com apoio do Governo de Brasília¹³. Excetuando-se Marcos Vinícius e Rosane Marie, os demais artistas selecionados não participaram do I Salão Global da Primavera. Os artistas goianos, dos que participaram da I Bienal de Goiás, a maioria se inscreveu no I Salão Global da Primavera e muitos foram selecionados. Para Auler, a ausência no I Salão Global da Primavera dos artistas selecionados no referido I Encontro de Brasília, pode ter contribuído para a impressão de que a representação de Brasília naquele salão tinha sido superada pela de Goiás, externada por alguns jurados ¹⁴.

Atrativos

Segundo Oliveira “os acervos são, a seu modo e finalidade, mantenedores e fixadores de uma pequena parte da escrita da memória artística de uma sociedade (e geralmente acreditam ser o melhor que há nela)” (2009, p.35) e museus e acervos “são organizadores da escrita da memória no âmbito artístico ou no urbanístico...” (OLIVEIRA, 2009, p. 43). As cerimônias de abertura, nos dois locais, contaram com a presença dos respectivos governadores, sendo que a de Brasília contou ainda com 3 ministros, com o Secretário de Educação do DF e do Chefe do Gabinete Militar da Presidência da República.¹⁵

Aumentava ainda a expectativa de sucesso, para os parceiros realizadores, o fato de ter um antecedente de sucesso em Minas Gerais, que foi o I Salão Global de Inverno, realizado no mesmo ano pela TV Globo de Minas. Morici confirma que o Salão Global de Inverno “serviu de estímulo e embrião para o Salão Global da Primavera, realizado pela Rede Globo Brasília e o Salão Global de Verão, promovido no Nordeste” (Morici, 2006, p. 42). Tal opinião também é compartilhada por Franco Terranova, dono da Petite Galerie no Rio de Janeiro e diretor da Galeria Arte Global e, também, estimulou a criação da Galeria Arte Global, de caráter permanente, em São Paulo¹⁶.

¹³ Correio Brasiliense, 21/03/1970, 2ª. página, Caderno 2, Hugo Auler.

¹⁴ Jayme Maurício, em seu artigo “O Encontro nas Artes Plásticas” (O GLOBO, 28 de dezembro, p. 03), Olívio Tavares de Araújo (revista Veja, 28/11/73, p. 133, “Surpresas Goianas”) e até mesmo Hugo Auler,(Correio Brasiliense, 05/12/1973, 8ª p., Caderno 2).

¹⁵ Em 25/11/1973, na coluna de Domiciano de Faria no Jornal O Popular, está publicada a foto do Governador de Goiás, Leonino Caiado, entregando o prêmio do I Salão Global da Primavera a Siron Franco. Em 11/12/1973, Domiciano de Faria noticiou que na abertura em Goiânia o Diretor da Rede Globo, Walter Clark mandou discurso para ser lido no evento, que aconteceu no andar reservado ao Governador (10º andar do Centro Administrativo, na Praça Cívica).

¹⁶ A Galeria de Arte Global era de propriedade da Rede Globo, provavelmente criada em 1973 por Walter Clark e tinha a direção geral de Franco Terranova, com a participação das marchands Raquel Arnaud (proprietária do Gabinete de Arte Raquel Arnaud) e Monica Filgueiras (Gabinete de Artes Gráficas). <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao17516/galeria-arte-global-sao-paulo-sp>.



Conforme verificamos no relato de vários artistas entrevistados, de Goiás e de Brasília, que participaram do Salão Global, todos afirmavam a excelente oportunidade de divulgação que o evento oferecia pela força de comunicação da TV Globo Brasília, aspecto que os estimulou a participar do salão¹⁷. As numerosas matérias dos Jornais O Popular, Folha de Goyaz, Correio Brasiliense e Jornal de Brasília confirmavam esse aspecto. As matérias publicadas no Jornal O Globo e na Revista Veja, já citadas, corroboravam esta avaliação.

O Julgamento

A Ata do júri de Seleção e Premiação foi elaborada em 14 de outubro de 1973. Faz constar que o Júri reuniu-se em Brasília, nos dias 11,12,13 e 14 de outubro de 1973.

Como previsto pelo Regulamento, foi feita nos dias 11 e 12, a seleção das obras inscritas. Estabeleceu-se como critério básico de julgamento, o nível qualitativo, e também assegurar clara representatividade da criação dos artistas, que resultava num processo de levantamento regional pela própria natureza do salão. A premiação foi decidida na reunião do dia 13 de outubro. Fixou-se unanimemente o critério prévio de só serem discutidos para premiação os artistas que tivessem sido aceitos com três obras na categoria inscrita. O Júri chegou às conclusões abaixo relacionadas, pelos motivos que são expostos em cada caso¹⁸:

1 – Prêmio de Viagem à Europa e ajuda de custo de US\$ 1.000,00 conferido por unanimidade a Rubem Valentim, pela força e coerência de sua obra, baseada em fundamentos regionais permanentes na obra do artista, num plano de significação universal. O Júri considerou como “raro exemplo de humildade intelectual e confiança na própria pintura”, dado por Valentim, por ter-se inscrito num concurso, sujeito a seleção e concorrência, sendo artista consagrado .

2 – Prêmio de Viagem ao México e ajuda de custo de US\$ 750,00 conferido por unanimidade a Siron Franco, pela evidência de seu jovem talento em emergência, com obras de vigor expressionista e clima surrealista bastante originais.

3 – Prêmio de Viagem ao Peru e ajuda de custo de US\$ 500,00 conferido por unanimidade a Cleber Gouveia, pela correção de realização de uma obra com qualidades plásticas próprias e maturidade.

¹⁷ Foram entrevistados em 2017 para esta pesquisa os artistas de Goiás, Leonam Fleury em 13/11 por meio eletrônico, Roosevelt Lourenço em 28/11 por telefone, Siron Franco em 26/02 e Heleno Godoy em 26/02, em Goiânia e de Brasília: os artistas Minnie Sardinha em 06/11/2017 e Luiz Augusto Jungmann Andrade (Girafa) em 27/11/2017, ambos por telefone, Antônio Wanderley Santos Amorim (Delei) 19/01/2018 por meio eletrônico e o artista e professor da UNB, Elieser Szturm em 07/10/2017 por meio eletrônico, que não participou do Salão mas presenciou a mostra em Goiânia.

¹⁸ Auler (1973, 8ª. página) fez uma grande matéria sobre o I Salão Global da Primavera, onde comentava o rigor da seleção dos jurados, sendo “Prêmio Governo do Distrito Federal”, “Prêmio Governo do Estado de Goiás”, “Prêmio Rede Globo”, “Prêmio O Globo” e “Prêmio Fundação Cultural do Distrito Federal”, respectivamente do primeiro ao quinto prêmio. Os 15 prêmios de aquisição foram nomeados “Prêmio Canal 10 de Brasília”.

4 – Prêmio de Viagem à Argentina e ajuda de custo de US\$ 500,00 conferido por unanimidade a Heleno Godoy, pela linguagem monumental de força e impacto, em sintonia com a produção da gravura atual brasileira.

5 – Prêmio de Viagem ao Nordeste e ajuda de custo de Cr\$ 1.000,00 conferido por unanimidade à equipe Antonio Wanderley Santos Amorim/ Rosane Marie Alvim Carneiro, representando tendências mais vanguardistas e inquietas com os processos e funções da criação”.

Em seguida selecionaram os prêmios de aquisição previstos no art. 23 do Regulamento.

- 1** – A.C.Veiga, “Flórida”, 0,70 x 0,50 fotografia CR\$ 120,00
- 2** – Charles Mayer, “Tanatos IV”, 0,78 x 0,46, monotipia, CR\$ 1.800,00
- 3** – Dirso J. Oliveira, (D. J. Oliveira) “Os Trilhos”, 0,79 x 0,67, gravura, CR\$ 750,00
- 4** – Douglas Marque de Sá, “Pintura nº 2”, 0,99 x 0,67, CR\$ 3.000,00
- 5** – João Frank da Costa, “Cabeça de Touro”, 0,55 x 0,77, escultura, CR\$ 4.000,00
- 6** - Joaquim Paiva, “Casa de Madeira”, 0,48 x 0,59, fotografia, CR\$ 450,00
- 7** – Juca de Lima, “O Guardiã Desmembrado”, 0,92 x 0,93, pintura, CR\$ 2.000,00
- 8** – Leonam Nogueira Fleury, “Pintura nº 2”, 1,39 x 1,04, CR\$ 3.000,00
- 9** – Lucy de Sousa Borges, (Yashira) “Homenagem nº III”, 1,23 x 0,81, colagem, CR\$ 2.000,00
- 10** – Maria Eugênia Pedrette, (Minnie Sardinha), “Pé de Gato”, 1,20 x 1,60, tapeçaria, CR\$ 700,00
- 11** – Neuma Gusmão Lima Sá, “Forma Rompida”, 1,16 x 0,88, gravura, CR\$ 500,00
- 12** – Ricardo Torres, “Crianças”, 0,37 x 0,53, colagem, CR\$ 500,00
- 13** – Roosevelt de O. Lourenço, “Básculo 02”, 1,01 x 0,81, pintura, CR\$ 2.000,00
- 14** – Vanda Pinheiro Dias, “Gravura nº1”, 1,92 x 0,98, gravura, CR\$ 3.500,00
- 15** – Whashington H. Rodrigues, “Aglomerado nº 2”, 1,40 x 0,84, Pintura, CR\$ 2.000,00



Tendo em vista que os prêmios de viagem implicavam na permanência de uma obra do autor no acervo da Rede Globo, o Júri indicou as seguintes obras:

Rubem Valentim, “Emblema IX Logotipo Poético”, 1,20 x 0,73; Fig. 1.

Siron Franco, “Os Sobreviventes nº 3”, 1,83 x 1,37; Fig. 2.

Cléber Gouveia, “Umbilical Prestes a Romper”, 1,20 x 1,20; Fig. 3.

Heleno Godoy, “Gravura nº 2”, 1,50 x 1,50. Fig. 4.

Antônio Wanderley e Rosane Marie, “Bujões”, proposta. O Júri sugeriu o registro fotográfico, que pertenceria à Rede Globo e poderia ser exposto em futuras mostras. Fig. 5.

A Ata registra também todos os artistas que foram selecionados e portanto expositores:¹⁹ Segue a lista dos artistas e respectivas idades:

Residentes em Goiânia:

Pintura: Antônio Péclat (60), Nazareno Confaloni (56), Cleber Gouveia (31), Siron Franco (26), Enéas Silva (27), Roosevelt (26), Juca de Lima (47), Whashington Rodrigues (36), Leonam Fleury (22), Maluba (33). Desenho: Brasileu Cardoso (37). Gravura: Heleno Godoy (27), Mauro Ribeiro (22), D.J. Oliveira (41), Vanda Pinheiro (43). Escultura: Angelus Ktenas (36), Gustav Ritter (69), Maria Guilhermina (41). Objeto: Yashira (38).

Residentes no D.F e cidades satélites:

Pintura: Ângela Andrade, Charles Mayer (40), Douglas Marques de Sá (34), Francisco Correia, Felix Barrenechea Avilez (52), Hélio Alves (41), Lauro Nascimento (35), Luiz Jungmann (Girafa) (23), Luiz Carlos de Sá (27), Luiz Rochadel (21), Marcelo Montiel (17), Maria Luiza Centeno (48), Massanori Uragami (55), Milton Ribeiro (51), Oswaldo Cruz Marques (36), M. Kalil (47), Ricardo Torres (23), Rubem Valentim (51), Solange Escosteguy (38), Takashi Miura (31). Desenho: Marcus Vinícius Gonzaga (31). Gravura: Armindo Leal Marques (37), Elmira Hermano Rocha (40), Gusbeck Goffredo (59), Neuma Gusmão de Sá (24), Thomas Tillman Ritter (38). Escultura: Oswaldo Cruz Marques (36), João Frank da Costa (48). Tapeçaria: Adelina Alcântara (50), Minnie Sardinha (30), Ricardo Aratanha.

¹⁹ De toda a relação, só não constam em verbetes no livro de FIGUEIREDO, Aline, 1979, os seguintes participantes: Luiz Geraldo Nascimento, Victório R. Gomes, Edmun Irineu P. Rocha, Reinaldo Lima, Oswaldo Cruz. As localidades e idades dos artistas foram pesquisadas nesta obra, em MENEZES (1978) e nos sites dos artistas e do Instituto Cultural Itaú.

Fotografia: Antônio Tadeu Veiga (19), Joaquim Paiva. Objeto: Miro Hristov (50), Romeo Zero. Proposta: Equipe Antônio Vanderley Santos Amorim (20) e Rosane Marie Alvim Carneiro (19).

Artistas de localização desconhecida:

Pintura: Victorio Gomes, Vanderlei Fuzzeto, Vera Lúcia Frota Martins, Luis Geraldo Nascimento. Talha; Elizabeth Lobo e Oliveira. Tapeçaria: Helena Pereira Barreto. Desenho: Edmun Irineu Rocha, Reinaldo Lima.

Repercussão

Pelas categorias propostas no edital, pelo perfil dos jurados e também pelo trabalhos premiados, é possível ver que pretendiam levantar arte não acadêmica ou contemporânea para a época, mas aparentemente não se inscreveram ou não foram selecionadas as propostas de vanguarda como as que estavam acontecendo no período em mostras e eventos no Rio de Janeiro, São Paulo ou Belo Horizonte. Mas o mesmo ocorria nos salões nacionais, até os dos grandes centros e na própria Bienal de São Paulo do começo dos anos 1970. Pode-se citar como exceção no I Salão Global da Primavera, o trabalho premiado em 5º lugar, que era uma instalação com bujões de gás, bastante contemporânea. No entanto causou estranheza ao público, que demonstrou pouca intimidade com a arte contemporânea. Olívio Tavares (1973, p. 20), relata que houve reação de parte do público, com “risinhos”, além de indagações irônicas de outros concorrentes na cerimônia de abertura, no anúncio da premiação do trabalho acima referido. E até de jornalistas, mencionando a omissão sistemática deste prêmio por parte de um jurado de Brasília em sua coluna no jornal, ao discorrer sobre a relação de premiados. Inusitada também a insistência de cantores e compositores da música que “teimavam” querendo se inscrever e concorrer no I Salão Global da Primavera, um salão de artes plásticas, com suas músicas, aos prêmios, surdos às explicações de que aquela modalidade artística (música popular) não era do escopo do salão (Ângela Farias, Jornal de Brasília, 19/10/1973, p. 23). Nesta matéria comentava-se a inconformismo dos concorrentes com a premiação, aliás, coisa comum, que ocorre em praticamente todos os salões. Normalmente as premiações agradam os poucos premiados e desagradam a grande porcentagem dos participantes inscritos, que não são selecionados e nem premiados.

Conforme visto anteriormente, todas as obras premiadas deveriam ser reunidas no acervo da Rede Globo. No entanto, constatou-se que só existem na Coleção Roberto Marinho a obra premiada de Rubem Valentim e as 03 obras inscritas de Cleber Gouveia, conforme informação de Joel Coelho, coordenador da Coleção²⁰.

²⁰ Informação por meio eletrônico em 30/05/2017. Aliás é interessante notar que no registro deste acervo da Coleção



Nas dependências da Rede Globo de Brasília não constam tais obras dos premiados. Foram sondadas várias instituições pertencentes aos parceiros que, como os artistas entrevistados, premiados no evento, declararam não ter conhecimento do paradeiro das obras premiadas.

Todos os entrevistados participantes, de Goiás e de Brasília²¹, afirmaram que o fato de ser realizado pela Rede Globo, com a capacidade de visibilidade que o salão poderia oferecer, além do contato com jurados de Bienal de São Paulo, os tinha atraído e que sua premiação ou seleção alavancaram suas carreiras e, de fato, os convites para exposições individuais nos grandes centros aconteceram e tiveram muita visibilidade com o evento.

A visibilidade e o contato com os jurados do I Salão Global da Primavera contribuíram decisivamente para a projeção ou carreira nacional do artista Siron Franco, segundo ele mesmo relatou em entrevista²². Naquela oportunidade conheceu o crítico Jayme Maurício, que foi jurado daquele salão, com quem o artista teve longa relação profissional, inclusive o considerando como seu mentor intelectual, conforme declarou, completando que admirava Maurício pela sua extensa cultura, conhecimento em arte e generosidade.

Conclusão

Pode-se dizer que o I Salão Global da Primavera teve êxito em grande parte de seus propósitos, tais como realizar um levantamento da arte produzida no Distrito Federal e no estado de Goiás, com grande número de inscrições, divulgar e proporcionar visibilidade aos artistas jovens e aos veteranos, em termos locais e nacionais e permitir ao público a fruição de obras de arte. É importante considerar o intercâmbio cultural que foi possível acontecer no evento, principalmente com as mostras nas duas regiões.

Contribuiu o salão para que seus artistas selecionados e premiados tivessem convites por parte de galerias dos grandes centros a realizarem exposições individuais naquelas cidades e permitiu a estes que fossem vistos pelos jurados que além dos mais importantes salões nacionais, também todos julgavam Bienais de São Paulo. Como diz Oliveira, os jurados premiam o que conhecem (2009, p. 140) .

No I Salão Global da Primavera, os artistas de Goiás saíram com críticas mais favoráveis que os de Brasília na opinião dos jurados Jayme Maurício e Olívio Tavares, que escreveram em O Globo e Revista Veja, respectivamente.

Roberto Marinho, a obra premiada, conforme a ata, “Umbilical prestes a romper”, não corresponde à foto que está publicada no catálogo do I Salão Global da Primavera. Esta, no acervo, tem o título “Elo não encontrado”. Conforme pode-se observar no referido acervo, os títulos estão escritos à mão, provavelmente pelo autor, nos versos da obras, junto com a assinatura. Então, na publicação do catálogo, houve confusão, mas a Coleção Roberto Marinho abriga todo o conjunto premiado, ou seja, as 3 obras inscritas.

²¹ Anteriormente relacionados.

²² FRANCO, Siron. Entrevista em 26/02/2017, por telefone..



Um dos aspectos que pode não ter logrado sucesso foi a expectativa dos artistas (e governos apoiadores) de que suas obras premiadas integrassem o Acervo da Rede Globo.

Outro aspecto a ser considerado foi a falta de trabalhos que dialogassem mais com a estética das vanguardas do período, que parecia ser um dos objetivos da empreitada, observáveis nas próprias modalidades do salão, tais como objeto, proposta e outras formas de expressão artística de vanguarda, divulgadas nas matérias chamando para as inscrições do salão na imprensa escrita e regulamento do mesmo.



Fig. 1 - Rubem Valentim

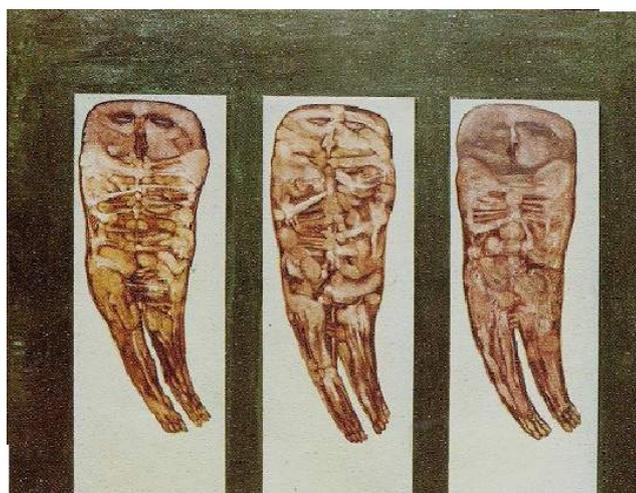


Fig. 2 – Siron Franco

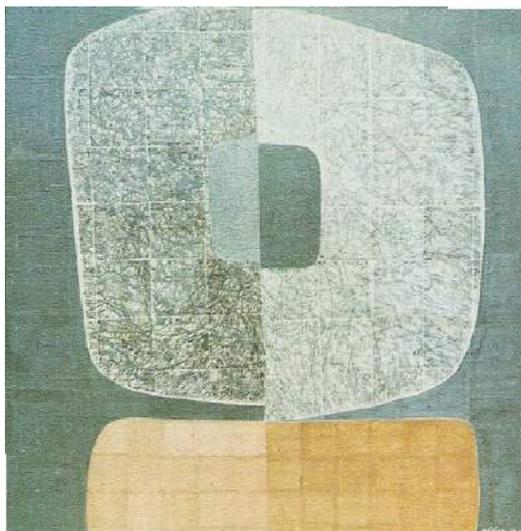


Fig. 3 – Cleber Gouveia

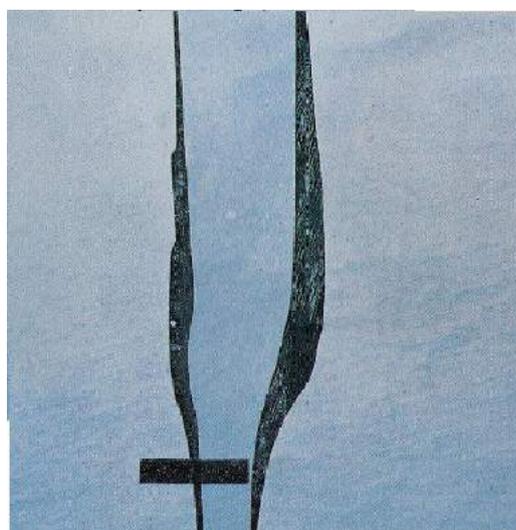


Fig 4 – Heleno Godoy



Fig. 5 – Antonio W. e Roseane M.



Referências

AULER, Hugo. **Correio Brasiliense**, Brasília: 05/12/1973, 8ª p, Caderno 2.

BULHÕES, Maria Amélia. Sistemas de Ilusão: institucionalizações que não se evidenciam. In: MARTINS, Alice F. COSTA, Luís E. MONTEIRO, Rosana H. (orgs). **Cultura visual e desafios da pesquisa em artes**. Goiânia: ANPAP, 2005.

_____. O sistema da arte mais além de sua simples prática. In: **As novas regras do jogo: o sistema de arte no Brasil**. BULHÕES, Maria A. (org.). Porto Alegre: Zouk, 2014.

_____. Considerações sobre o sistema das Artes Plásticas. In: **Porto Arte**, v.1, n.1, maio de 1990. Porto Alegre: I.A. UFRGS, 1990.

CATTANI, Icleia. Os salões de arte são espaços contraditórios. In: FERREIRA, Glória (org). **Crítica de Arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

COELHO, Aguinaldo C. C. de A. **Salões e Sistema da Arte: Os Salões da Caixa nos anos 1970**. Tese de Doutorado. Programa de Pós - Graduação em Arte e Cultura Visual FAV-UFG. Goiânia: 2015. Disponível em <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5048>>

FIGUEIREDO, Aline. **Artes Plásticas no Centro Oeste**. Cuiabá: UFMT, MACP, 1979.

HEINICH, Nathalie. Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. In: **Sociologia&Antropologia**, Rio de Janeiro, v.04.02: 373 – 390, outubro, 2014.

LEITE, J. R. Teixeira et al. **Seis Décadas de Arte Moderna na Coleção Roberto Marinho**. Rio de Janeiro: Edições Pinakothek, 1985.

MAURÍCIO, Jayme. Encontro nas Artes Plásticas. **Jornal O Globo**, Rio de Janeiro: 28/12/1973, Geral, p. 3.

MENEZES, Amaury. **Da Caverna ao Museu: Dicionário das Artes Plásticas em Goiás**. Goiânia: FUNPEL, 1998.

MORAIS, Frederico. Do Corpo à Terra. In: FERREIRA, Glória (org). **Crítica de Arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006.

MORICI, Carlos Yves. **A Tirania do Bem**. São Paulo: Globo, 2006.

OLIVEIRA, Emerson D. G. **Memória e Arte: a (in)visibilidade dos acervos de museus de arte contemporânea brasileiros**. Tese (Doutorado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília. Brasília, 2009.

_____. Arte e identidade nos salões de arte nos anos 1960. In: OLIVEIRA, E. D. G. & COUTO, M.F.M.; **Instituições de Arte**. Porto Alegre: Zouk, 2012.

_____. A Arte de Julgar: apontamentos sobre os júris de salões brasileiros nos anos de 1960. In: COUTO, M. F. Morethy & CAVALCANTI, A. M. T. & MALTA, M. (orgs). **XXXI Colóquio CBHA 2011 – [Com/Com] tradições na História da Arte**. Campinas: UEC, 2011.

TAVARES, Olívio. “Surpresas Goianas”. **Revista Veja**, São Paulo: 28/11/73, p. 130 – 133.



Fundação Bienal de São Paulo. **XII Bienal Internacional de São Paulo**. Catálogos. Governo do Estado de São Paulo: 1973. Disponível em: <<http://issuu.com/bienal/docs/namee1bdf4>> acesso em: 20/11/2013.

I BIENAL DE ARTES PLÁSTICAS DE GOIÁS – Catálogo. Goiânia: 1970.

I SALÃO GLOBAL DA PRIMAVERA – Catálogo. Brasília: Rede Globo e O Globo, 1973

Minicurrículo

Aguinaldo Caiado de Castro Aquino Coelho

Professor da FAV-UFG. Mestrado na ECA- USP em Arte Publicitária e Produção Simbólica, Doutorado na FAV-UFG em Arte e Cultura Visual (2015), Pós Doutorado no PPGA - Instituto de Arte - UNB (2018) e foi Secretário de Cultura do Estado de Goiás (2015).



EXPANSÕES DE LINGUAGENS E CONTAMINAÇÕES DE SENTIDOS BORDADOS NA FOTOGRAFIA ARTÍSTICA CONTEMPORÂNEA

EXPANSION OF LANGUAGES AND CONTAMINATIONS OF SENSE EMBROIDERED IN CONTEMPORARY ARTISTIC PHOTOGRAPHY

Júlia Mariano Ferreira

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil
photo.juliamariano@gmail.com

Halanda Sabrina de Souza Andreto

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil
halandaandrettofotografias@gmail.com

Karen Yohanna Godinho

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil
kahyohanna@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda trabalhos de duas artistas contemporâneas brasileiras, Rochele Zandavalli e Aline Brandt, as quais utilizam técnicas de bordado e colorização à mão para interferir em fotografias, investindo na materialidade do suporte, na mestiçagem de técnicas e na coexistência de tecnologias para produzir imagens ressignificadas. Busca-se analisar a produção dessas artistas, investigando sobretudo os anseios na construção de novos efeitos e sentidos nas fotografias expandidas. Essas obras conseguem despertar sensibilidades, produzir distintas formas de percepção e proporcionar diferentes interpretações? Para embasar essa investigação, são trazidos à tona conceitos de pesquisadores que estudam a fotografia na arte contemporânea, investigando posturas na produção de obras, extrapolando o estudo de procedimentos técnicos e estéticos, visando compreender de maneira conceitual as possíveis construções de sentidos. O conceito de Fotografia Expandida e os processos de criação na fotografia de Rubens Fernandes Júnior (2006), associados aos estudos de Charlotte Cotton sobre fotografia como arte contemporânea (2010) e aos apontamentos de Ronaldo Entler (2009) e Paula Tacca (2017) sobre a postura contemporânea nas artes, darão sustentação a essa análise, juntamente aos conceitos de Flusser sobre a Filosofia da Caixa Preta (2002). O discurso de Kossoy (2002) sobre as diversas realidades se faz presente para buscar compreender as singularidades e pluralidades nas obras dessas artistas.

Palavras-chave: fotografia; arte contemporânea; intervenção; processos manuais.

Abstract:

This article deals with the works of two contemporary Brazilian artists, Rochele Zandavalli and Aline Brandt, who use techniques of embroidery and colorization by hand to interfere in photographs, investing in the materiality of the support, in the miscegenation of techniques and in the coexistence of technologies to produce ressignified images. The aim is to analyze the production of these artists, investigating above all the yearnings in the construction of new effects and senses in the expanded photographs. Can these works awaken sensitivities, produce different forms of perception and provide different interpretations? To support this research, concepts of researchers who study photography in contemporary art, investigating postures in the production of works, extrapolating the study of technical and aesthetic procedures, aiming

to understand in a conceptual way the possible constructions of meanings are brought to light. The concept of Expanded Photography and the processes of creation in the photography of Rubens Fernandes Júnior (2006), associated with the studies of Charlotte Cotton on photography as contemporary art (2010) and the notes of Ronaldo Entler (2009) and Paula Tacca (2017) on the contemporary posture in the arts, will support this analysis, together with Flusser's concepts on the Philosophy of the Black Box (2002). The discourse of Kossoy (2002) on the various realities in photography is also present to seek to understand the singularities and plurals in the works of these artists.

Keywords: photography; contemporary art; intervention; handmade process.

Na contemporaneidade, diversos tipos de cruzamentos entre passado e presente, manualidade e tecnologia, materiais, suportes e formas são experimentados no campo da arte. Artistas contemporâneos não tem hesitado em misturar técnicas, lançar mão de mestiçagens, hibridismos para produzir obras ressignificadas graças à condição contemporânea dessas imagens.

Tendo conquistado autonomia em termos de linguagem e expressão, a fotografia abriu um leque de possibilidades, tecendo relações renovadas com as artes e com outros campos culturais, modificando os modos de lidar, conviver e entendê-la. No cenário atual, ela se liberta do papel de conservar as formas de um mundo existente, apresentando-se como um território de invenção, aberta ao imaginário e à diversas formas de intervenção.

O mundo da arte acolhe os fotógrafos como nunca o fez anteriormente, considerando galerias e livros de arte como espaço natural de exposição de trabalhos fotográficos. Uma das vertentes de trabalho dos artistas contemporâneos que trabalham com a linguagem fotográfica é a de realçar a própria natureza do meio como parte da narrativa da obra, salientando as propriedades físicas e materiais da fotografia. Para Cotton, 2010, essa fotografia artística contemporânea parte de iniciativas que envolvem cada passo do processo da sua construção, valorizando a materialidade desse meio de expressão.

Tacca, 2017, ressalta que muitos artistas tem desprezado os conservadorismos e, por meio de estratégias expressivas, introduzem novas formas de uso da fotografia dentro do discurso artístico ao reinventar e redefinir elementos como a própria materialidade da fotografia. Uma das possibilidades de concretização disso se dá por meio do uso de

práticas e processos contemporâneos que tem como cerne a fragmentação, as camadas e a criação de mundos particulares, especialmente a partir do diálogo, não só entre especificidades e técnicas artísticas, mas entre a fotografia analógica e digital, e destas com as *artesanias* e interferências subjetivas dos artistas. (TACCA, 2017, p. 341)

Entler (2009) aponta que esboçaram-se algumas tentativas de definições para a chamada fotografia contemporânea, sempre insuficientes e provisórias: fotografia construída, híbrida, contaminada... Fernandes Júnior (2006) apresenta ainda outras definições como: fotografia experimental, construída, contaminada, manipulada, criativa, híbrida, precária, entre tantas

outras denominações, até cunhar o termo fotografia expandida para nomear essa nova fotografia, comprometida com o fazer fotográfico, que ultrapassa os limites, contamina as técnicas, hibridiza os suportes, gerando uma produção contemporânea mais arrojada, livre das amarras convencionais

A fotografia expandida existe graças ao arrojo dos artistas mais inquietos, que desde as vanguardas históricas, deram início a esse percurso de superação dos paradigmas fortemente impostos pelos fabricantes de equipamentos e materiais, para, aos poucos, fazer surgir exuberante uma outra fotografia, que não só questionava os padrões impostos pelos sistemas de produção fotográficos, como também transgredia a gramática desse fazer fotográfico (FERNANDES JÚNIOR, 2006, p.11)

A substância dessa fotografia expandida é a ênfase no fazer, nos processos e procedimentos de trabalho com a intenção de gerar imagens que em sua essência são perturbadoras. O resultado são obras desafiadoras, que ao subverterem os sistemas, desarticulam as referências conhecidas e até esperadas do observador, provocando-o, em contraponto às homogeneidade visual a que ele é exposto cotidianamente.

Essa subversão, para Fernandes Júnior, se dá por meio do uso de categorias não previstas na concepção do aparelho, quando o artista inventa seu processo em vez de cumprir um programa pré-determinado, agindo como Flusser (2002) diz que o verdadeiro fotógrafo deve agir: procurando inserir na imagem uma informação não prevista pelo aparelho fotográfico. Isso se dá por meio da ruptura, do derrubar as barreiras, buscando uma diversidade de processos sem limites.

Isso faz com que a fotografia expandida seja encarada ao mesmo tempo como resistência e libertação (FERNANDES JÚNIOR, 2006). De resistência, por utilizar diferentes procedimentos que possam garantir um fazer e uma experiência artística diferente dos automatismos generalizados pelos aparelhos; de libertação, porque seus diferentes procedimentos, quando articulados criativamente pelos verdadeiros fotógrafos, e não pelos funcionários dos aparelhos, apontam para um inesgotável repertório de combinações que a torna ainda mais ameaçadora diante do vulnerável mundo das imagens técnicas.

Pintando e bordando

Aprimorando processos utilizados anteriormente na história da fotografia, como a colorização, mas em novos contextos e com outros propósitos, e incorporando técnicas e elementos alheios à tradição fotográfica, como o bordado e os fios, as artistas contemporâneas Aline Brant e Rochele Zandavalli tecem em suas obras intersecções com outras linguagens, pintam novos sentidos, libertando-se dos gestos previsíveis que já definiram o bom uso da imagem fotográfica e instigam um olhar curioso do espectador. Elas inserem novas camadas narrativas por meio de contaminação de sentidos, hibridização de linguagens, resultando na elaboração de novas narrativas visuais.



A pintura, o retoque manual e a colorização à mão são técnicas usadas desde os primórdios do processo fotográfico. Chiodetto (2011) aponta a origem da fotopintura em 1863, pelo fotógrafo Eugene Disderi, que aplicou tintas para dar cores aos retratos. No Brasil, já no século XX foi amplamente utilizada. Suas fortes cores hipersaturadas eram usadas para dar vida aos retratos em preto e branco. Comumente também a técnica era utilizada para correções, apagando elementos como o fundo das imagens e inserindo ou reforçando traços das feições dos retratados.

O uso do bordado, técnica artesanal, preterida do mundo das “Belas Artes” e encarado como um ofício doméstico, acrescenta às obras das artistas um aspecto transgressor por ser elemento analógico, cuja produção é simples e por ser inserido de forma manual não em tecidos, mas nas cópias fotográficas de papel. O bordado ainda ressignifica as imagens desde as perfurações feitas por onde os fios passam até o entrelaçamento de ideias e sentidos provocados por eles a partir dos elementos inseridos através dos pontos.

Zandavalli e Brant ao utilizarem o bordado e a colorização, inserem técnicas manuais no processo de produção de suas obras, cuja materialidade é baseada em fotografias, matéria essencialmente técnica e reprodutível (desde quando surgiram os negativos), tornando-as novamente únicas, singulares.

A ressignificação poética dessas fotografias, gera deslocamentos já que novas percepções e significações criadas de maneira manual e livre, sobrepostas às imagens produzidas com aparelhos técnicos, propõem claramente a inserção de histórias distintas, com contextos diversos, que não necessariamente tenham algum vínculo com um real capturado pela fotografia. Esses discursos incorporados posteriormente podem sugerir novas significações contemporâneas, possibilitando interpretações renovadas.

Essas obras conseguem despertar sensibilidades, produzir distintas formas de percepção e proporcionar diferentes interpretações nos seus observadores? Por meio da análise da produção das artistas, das singularidades e pluralidades dos processos escolhidos por elas para desenvolver suas obras, pretende-se ponderar essas questões.

O afeto bordado de Aline Brant

Aline Brant é uma fotógrafa e artista brasileira nascida em Macaé interior do estado do Rio de Janeiro, onde passou a maior parte da sua infância, residindo em uma casa rural, cercada de natureza. Atualmente mora no Rio de Janeiro e equilibra suas atividades de artista visual com a criação de seus filhos.

A vivência da maternidade a motivou a trabalhar com fotografia, sendo a maior fonte de inspiração de seu trabalho o registro do crescimento de seus filhos. A fotografia abriu um leque de possibilidades e a partir dela, a artista passou a interagir de forma mais profunda com

outras expressões artísticas. Aline sempre tentou adicionar algo às suas fotos, mas recusou o uso interferências digitais, tentando inicialmente outros métodos de intervenção como gravura, fogo, desenho e pintura. Em 2014 ela experimentou o bordado em fotografia, encontrando a técnica que abraçou sua obra.

Desde então, a artista trabalha com projetos pessoais, utilizando a fotografia como ferramenta fundamental para a criação de suas obras. Seus retratos, base da criação artística, são capturados por ela, com câmera analógica, e são, em sua maioria, monocromáticos. As cores aparecem nas obras graças às intervenções que ela realiza, por meio de colorização manual e essencialmente por meio dos bordados que fazem brotar folhas, ramos e flores, entrando em contraste com os tons de cinza do papel fotográfico, que apresenta crianças, homens, mulheres e gestantes, destacando e trazendo vida à figura humana que foi retratada.

Nas obras do projeto Fotografia Bordada, Brant escreve com a luz e arremata com linha e agulha. Liberdade e intimidade são temáticas frequentes nos corpus nús, despidos de convenções sociais, reconectados por meio dos bordados.à natureza graças à referências aos motivos florais, outra fonte de inspiração do seu trabalho, por ter sido muito presente em sua vida desde a infância. (Figura 1)



Figura 1: BRANT, Aline. [Sem título]. Da série *Transbordo*. Sem data.

Para a artista, “a intervenção manual é uma continuidade do processo de construção da imagem. Cada ponto do bordado se relaciona de forma muito específica com partes distintas do papel e da cor. Ambos se dinamizam, ilustrando-se. Daí a singularidade de cada obra” (BRANT, 2017). Para ela, o bordado permite inserir na fotografia novos conceitos e elementos que a câmera não é capaz de captar.

Brant apresentou suas obras em uma exposição, *Transbordo*, em janeiro de 2018, na Estação Luz do Metrô em São Paulo, onde exibiu 22 retratos com intervenção manual de bordado livre. A artista tem ministrado oficinas nas quais apresenta possibilidades de intervenções manuais com bordado em fotografias.

As fabulações de Rochele Zandavalli

Rochele Zandavalli é uma artista visual contemporânea. Pesquisadora do núcleo de Fotografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é mestre em Poéticas Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV) do Instituto de Artes da UFRGS. É docente na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNÍSINOS) e na Fluxo – Escola de Fotografia Expandida.

As obras de Zandavalli iniciam a partir da apropriação de fotografias adquiridas em antiquários e feiras de antiguidades, ou que chegam a ela dentro de livros de sebo ou são a ela presenteadas. Ela intervém manualmente nessas imagens, pintando e inserindo bordados com o intuito de criar novos afetos e significados nas fotografias. A série aqui estudada trata-se do projeto Rever: retratos ressignificados, iniciado em 2009, tendo sido analisado como *corpus* da pesquisa de mestrado defendida pela pesquisadora-artista em agosto de 2012.

O uso da fotografia analógica e a apropriação de imagens esquecidas por seus donos são escolhas conceituais essenciais para a transformação dessas imagens. Sobre as fotografias originais acumulam-se manchas e riscos como heranças da passagem do tempo, assim como inscrições, legendas e dedicatórias dos antigos donos. Essas camadas, associadas às intervenções inseridas pela artista, dão a ideia de palimpsestos, permitindo novos contextos e significações, ao reconstruir de forma ficcional as histórias desconhecidas sobre as pessoas que figuram nas fotografias, criando novas narrativas visuais.

A condição para que façam parte da série é que não seja conhecida a sua trajetória anterior. Eu me interesso, neste projeto, por imagens cuja origem seja por mim desconhecida, as quais serão ressignificadas através de procedimentos como a justaposição, que ocorre pela reunião dessas imagens vindas de locais diversos, pelo seu agrupamento em uma espécie de coleção de retratos, e a sobreposição das camadas de colorização e/ou bordados. Em alguns dos retratos que apresento, a narrativa é construída a partir de frases soltas, geralmente encontradas nas dedicatórias das fotografias ou em outros materiais como filmes, documentários, e outras histórias, por exemplo. A estes elementos, dos quais também me aproprio, adiciono elementos autobiográficos, numa inserção onde limite entre a natureza dos dados – ficcionais e autobiográficos – está oculto. (ZANDAVALLI, 2012, p.39)

As intervenções manuais feitas por Zandavalli com bordados e coloração à mão são inseridas sutilmente, com cuidado e afeição, com o intuito de preservar parcialmente a originalidade das fotografias, já que o interesse da artista não está na desconfiguração das imagens, mas sim na ressignificação, na criação de novas formas de interpretação, subjetivando as leituras dessas fotografias, reconstruindo as histórias das pessoas retratadas e criando novas narrativas. Rochele aponta que mesmo que ela “destrua” as cópias ao perfurar, raspar e pintar para elaborar novas imagens, essa destruição é pensada e executada com sutileza e cuidado.

Enquanto a pintura historicamente foi vista como técnica bem aceita nas Belas Artes, o processo artesanal do bordado é comumente encarado como um fazer menos valorizado no campo artístico, sendo atribuído como algo para ser feito por mulheres donas de casas, sem pretensões artísticas. Para Zandavalli, o uso do bordado nas fotografias é uma espécie de aposta para mostrar a riqueza que se pode encontrar no ato de cruzamentos de linhas.

Mesmo que o ato de bordar sobre retratos do século passado possa ser encarado como uma atitude melancólica ou nostálgica, e creio que seja sim, eu sempre busquei através dos desenhos tecer comentários e formas, atualizando estas imagens para que sejam pertinentes ao momento presente e futuro (ZANDAVALLI, 2012, p.82).

Os retratos ressignificados por Zandavalli são imagens de família, grupos sociais, de amigos, de amantes, dentre outros, que desempenharam diferentes funcionalidades ao longo de sua trajetória, mas ressaltam o aspecto documental exercido pela fotografia. São retratos que possuem fortes padrões culturais patriarcais do início do século XX, perceptíveis diante das poses, vestimentas, ornamentos característicos ou mesmo pelos vestígios técnicos deixados. (Figura 2)



Figura 2: ZANDAVALLI, Rochele [Sem título]. Da série Rever; retratos ressignificados, 2009- 2012.
Fotografia apropriada e bordada à mão

A série Rever: retratos ressignificados, reúne fotografias de origens desconhecidas e diversas, que acabaram se encontrando ao serem apropriadas pela artista Rochele Zandavalli, que uniu seus destinos, deixando de lado traços de laços biográficos, abrindo espaços para que o espectador tenha liberdade de criar suas interpretações sobre as ficcionalizações e fabulações construídas a partir das intervenções bordadas e pintadas.

Singularidades e pluralidades

As obras de Zandavalli apresentam muitos pontos técnicos em comum com as de Brant, entre eles o uso do bordado e da técnica de colorização manual sobre os retratos. Mas elas se diferenciam em questões conceituais e de ordem gerativa, relacionadas aos diferentes tempos de produção fotográfica, de ressignificação e de recepção.

Zandavalli explica que em *Rever* ela não busca o resgate da identidade ou da biografia dos retratados. Ao contrário, está interessada na transformação para que possam surgir outras máscaras, ficcionais, construídas por ela e pela interpretação do espectador que observa as imagens. Entler (2006) concorda que no caso de fotografias vindas do passado sem carregar informações sobre elas, resta-nos preencher com dados de nosso imaginário as brechas existentes. Assim, Zandavalli borda inventando memórias de anônimos.

Enquanto isso, Brant trabalha com fotografias produzidas por ela com o intuito de serem expandidas. Ela conhece as pessoas que serão fotografadas, consegue trabalhar na concepção do clique fotográfico estabelecendo os critérios selecionados por ela para compor sua série, como fotografias em monocromia, retratados nus e escolha do segundo plano neutro ou com natureza. Pelo fato dos retratados serem conhecidos, criam-se imagens íntimas nas quais ela também consegue presumir as intervenções que vão entremear a fotografia antes mesmo do clique fotográfico ou logo após a sua impressão. Há uma proximidade entre o clique e a perfuração da agulha, que pode bordar em entes queridos um presente reiterado.

As poses e roupas dos desconhecidos de Zandavalli apontam para padronizações de época, reforço de papéis sociais, reflexos de uma relação com a fotografia regida pela autoridade dos fotógrafos diante dos retratados. Ela borda essas imagens para criar novas histórias e sentidos diversos. Enquanto as vestes inexistentes dos amigos de Brant são criadas com os bordados nos corpos nus, cheios vida e liberdade de expressão. As linhas completam os sentidos que a linguagem fotográfica por si só não conseguiu impregnar originalmente, mas que a fotografia expandida consegue exteriorizar.

Os espectadores das obras das artistas também são diferenciados: enquanto é improvável que algum observador das obras da série *Rever* reconheça algum conhecido retratado nas obras, os próprios retratados que figuram nas obras de Brant serão também os receptores dessas imagens.

Para compreender isso, as reflexões de Kossoy (2002) sobre as duas realidades da fotografia são essenciais. Para ele, a “primeira realidade”, é aquela do assunto fotografado, na dimensão da vida passada, que diz respeito à história particular do assunto, e também ao contexto dele no momento do registro e independe da representação criada pelo fotógrafo, posto que é anterior a tomada da fotografia.



O autor explica que a imagem fotográfica é, por um único momento, parte da “primeira realidade”, mas findo o ato de obtenção da imagem, ela já se integra numa outra dimensão: a “segunda realidade”, a do assunto representado, “contido nos limites bidimensionais da imagem fotográfica”, sendo um fato definitivo, um “imutável documento visual da aparência do assunto selecionado no espaço e no tempo (durante sua primeira realidade)” (p. 37).

A partir desse conceito, toda fotografia será sempre uma “segunda realidade”, a realidade fotográfica do documento, fazendo, contudo, referência a um passado inacessível. O assunto representado é o conteúdo explícito da fotografia, o que Kossoy chama de “face aparente e externa de uma micro história do passado”, sendo o aspecto visível, a “realidade exterior” da imagem o que se torna documento. Sendo assim, realidade da fotografia não corresponde (necessariamente) à verdade histórica, apenas ao “registro expressivo da aparência” (p.38).

Por operar com tempos de produção diferentes das fotografias, com um público que pode ter conhecimentos (ou desconhecimentos) sobre as diversas realidades fotográficas, as obras de Brant e Zandavalli geram formas distintas de compreensão das histórias retratadas e ressignificadas, interferindo na recepção do observador.

O processo de recepção da fotografia se funda inicialmente na evidência fotográfica, mas também é elaborado no imaginário dos receptores levando em conta o seu jeito de perceber o mundo por meio de seus repertórios pessoais e culturais, seus conhecimentos, suas concepções ideológicas e estéticas e suas convicções morais, éticas e seus diversos interesses. No momento em que a fotografia é endereçada aos seus receptores, ela deixa de pertencer somente ao fotógrafo e passa a ser a ter potencialmente infinitas possibilidades de leitura (FERREIRA, 2013)

Por serem polissêmicas, as fotografias permitem múltiplas leituras dependendo de quem as observa. Também devem ser considerados o momento e a condição em que essa observação se dá, já que em função de estímulos externos, nossas reações emocionais podem ser imprevisíveis e alterarem a maneira como lidamos com as imagens. Para Kossoy (2002), ao serem assimiladas em nossas mentes, as imagens ganham vida no nosso imaginário e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos.

Kossoy acredita que as fotografias se prestam a adaptações e a interpretações convenientes, podendo servir para adequar seus significados aos valores e causas dos quem as analisam, pois, mesmo carregadas de realismos, elas não correspondem às verdades históricas, apenas ao registro das aparências. Pensando dessa maneira, a mensagem da imagem fotográfica (até mesmo daquela fotografia que não é expandida) ultrapassa, na mente do receptor, o fato que ela representa e extrapola as intenções do fotógrafo.

Para ele, a construção das realidades se dá por meio do confronto entre a realidade que se vê na fotografia e a realidade que se imagina a partir dela. A interpretação da fotografia permanecerá

sempre em “um conflito constante entre o visível e o invisível, entre o aparente e o oculto.” (p. 46), conduzindo sempre a um complexo e fascinante processo de construção de realidades.

Kossoy acredita que a realidade da fotografia é um processo interminável de construção de novas realidades, “moldável em sua produção, fluida em sua recepção, plena de verdades explícitas (análogas, sua realidade exterior) e de segredos implícitos (sua história particular, sua realidade interior), documental, porém imaginária” (p.47).

Arrematando os pontos

Rochele Zandavalli e Aline Brant apropriadas da expansão da linguagem fotográfica conseguem por meio de renovadas técnicas presentes na história da fotografia e de outras alheias ao processo fotográfico, inserir camadas de novas significações nas imagens trabalhadas por elas. Devido às diferentes formas de apropriação das fotografias, de acesso às suas realidades e histórias, seus trabalhos que, aparentemente, guardam muitas semelhanças, mostram-se distintos quanto aos seus objetivos e suas possibilidades de interpretações.

As artistas não foram as primeiras a mesclarem os processos manuais de bordado e colorização às suas obras com matéria fotográfica, mas com suas singularidades e pluralidades, abrem perspectivas de inspiração a outros produtores de imagem e propõem possibilidades de expressão de narrativas visuais por meio da mesclagem dessas artesanias manuais às fotografias expandidas.

As interpretações dessas obras se dará de acordo com às condições nas quais os observadores se encontram, suas relações de proximidade e distanciamento com as fotografias e as pessoas retratadas nelas, assim como as percepções sobre as realidades das fotografias.

Referências

BRANT, Aline. Entrevista concedida para Lucila Zahran Turqueto, **Casa de Valentina**. Disponível em: <<https://www.casadevalentina.com.br/blog/criadora-da-semana-aline-brant/>>. Acesso em 10/08/2018.

ENTLER, Ronaldo. Um lugar chamado fotografia, uma postura chamada contemporânea. In: **A invenção de um mundo**. São Paulo, Itaú Cultural, 2009

FERNANDES JÚNIOR, Rubens. Processos de Criação na Fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. In: **FACOM** - nº 16 - 2º semestre de 2006

FERREIRA, Júlia Mariano. **“Tia, me ensina a tirar foto?” Saberes partilhados, visões plurais de um assentamento rural**. Dissertação de mestrado. Goiânia: UFG. 2013



FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

TACCA, Paula Cabral. Não é mais sobre fotografia, é sobre arte contemporânea: alguns apontamentos. In: **Resgate - Revista Interdisciplinar. Cult.**, Campinas, v. 25, n. 1 [33], p. 333-378, jan./jun. 2017

ZANDAVALLI, Rochele. **Rever: retratos ressignificados**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: UFRGS. 2012

Minicurrículos

Júlia Mariano Ferreira

Mestre em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG) e especialista em Fotografia: práxis e discurso fotográfico (UEL). É docente do curso de Cinema e Audiovisual da UEG, onde pesquisa sobre Fotografia na Arte Contemporânea e desenvolve projetos de extensão. É orientadora de PIVIC. É membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI/UFG) desde 2006.

Halanda Sabrina de Souza Andreto

Graduada em Fotografia e Imagem pela Faculdade Cambury. Discente do curso de Cinema e Audiovisual da UEG, onde desenvolve iniciação científica no âmbito do projeto: Fotografia e manualidades: tramas entre as imagens técnicas, sob orientação da docente Júlia Mariano Ferreira

Karen Yohanna Godinho

Graduada em Educação Física pela UFG. Discente do curso de Cinema e Audiovisual da UEG, onde desenvolve iniciação científica no âmbito do projeto: Fotografia e manualidades: tramas entre as imagens técnicas, sob orientação da docente Júlia Mariano Ferreira.





O ESQUECIMENTO DA PERFORMANCE: “SEM TÍTULO” (1985?) DE HAMILTON VIANA GALVÃO NO MUSEU DE ARTE DO RIO GRANDE DO SUL

THE FORGETNESS OF PERFORMANCE: “UNTITLED” (1985?) OF HAMILTON VIANA GALVÃO IN RIO GRANDE DO SUL MUSEUM OF ART

Juliana Pereira Sales Caetano

Universidade de Brasília, Brasil.
julianasalesmuseologia@gmail.com

Resumo

Nas últimas décadas, a aquisição de performances de arte contemporânea em museus se tornou cada vez mais frequente. No Brasil, destaca-se o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Até o ano de 2017, o MARGS possuía em seu acervo oito “performances”. Todas estas incorporadas durante a gestão de Gaudêncio Fidelis (2011-2014) por intermédio de um projeto que objetivava o colecionamento dessa manifestação artística. Contudo, nem todas essas “performances” assimiladas foram previamente planejadas para compor a referida coleção. A obra “*sem título*” (1985) do artista pernambucano Hamilton Viana Galvão seria em meio a esse acervo um grande “elefante branco”. De acordo com o MARGS em 1985, Hamilton realizou uma performance dentro do museu, em que nu, simulava beber tinta, a qual se derramava sobre seu corpo e se acumulava no chão, onde havia sido estendido uma tela de pintura. Ao final da ação, a tela com tinta acrílica teria sido por acaso deixada sob a guarda da instituição. Décadas depois, Fidelis que estava presente no momento da performance, reconheceu o vestígio e decidiu que este faria parte da coleção. Não havendo, entretanto, termo de doação e maiores informações sobre a obra. Diante disso, entramos em contato com Hamilton Galvão, que informou que não por sua negligência, mas por doação, a obra foi entregue ao museu durante o 9º Salão Nacional Artes Plásticas em 1986. Desvelando nessa oportunidade, informações e documentos preciosos para a compreensão da performance. Tais elementos põe em questão, inclusive, os poucos dados divulgados pela instituição a respeito da obra. Nesse tocante, a presente comunicação tem como objetivo refletir, por meio da obra “*sem título*” (1985?) do artista Hamilton Galvão, os riscos de apagamento e esquecimento de obras de arte contemporânea proporcionadas, sobretudo, pela falta de diálogo entre museu e artista na elaboração da documentação museológica.

Palavras-chave: performance; arte contemporânea; documentação museológica; Museu de arte do Rio Grande do Sul.

Abstract

In the last decades, the assimilation of contemporary art performances in museums has become more and more frequent. In Brazil, the Rio Grande do Sul Museum of Art (MARGS) stands out. Until the year 2017, the MARGS had in its collection eight “performances”. All these acquired during the management of Gaudêncio Fidelis (2011-2014) through a project that aimed at the collection of this artistic manifestation. However, not all the “performances” assimilated were previously planned to compose the collection. The work “*untitled*” (1985) by the artist from Pernambuco Hamilton Viana Galvão would be in the middle of this collection a great “white elephant”. According to the MARGS, in 1985, Hamilton performed inside the museum, in which naked, it simulated drinking ink, which spilled over his body and accumulated on the floor, where a canvas of paint had been extended. At the end of the action, the screen with acrylic paint had accidentally been left under the custody of the institution. Decades later, Fidelis who was present at the time of the performance, recognized the vestige and decided that this would be part of the collection.

However, there was no term of donation or more information about the work. In view of that, we contacted Hamilton Galvão, who reported that not for his negligence, but for a donation, the work was delivered to the museum during the 9th National Salon of Plastic Arts in 1986. Unveiling this opportunity, valuable information and documents for understanding the performance. These elements call into question, even the few data released by the institution regarding the work. In this regard, the purpose of this communication is to reflect, through the work “*untitled*” (1985?) By the artist Hamilton Galvão, the risks of erasure and forgetfulness of contemporary art works, mainly due to the lack of dialogue between museum and artist in the elaboration of the museological documentation.

Keywords: performance; contemporary art; museological documentation; Rio Grande do Sul museum of art.

Desde meados da década de 1950, instituições museológicas viram seus limites materiais e epistemológicos desafiados pelas novas manifestações artísticas contemporâneas. Nesse novo movimento, a preservação de uma obra não depende apenas da conservação de sua materialidade, mas também de seus conceitos e poética. E dessa maneira, a falta ou gerenciamento inadequado de informações pode impactar na própria forma de preservação e reexibição de tais acervos. Necessitando-se, de uma mudança sobre a forma de se pensar e fazer preservação e documentação.

Essa necessidade é sentida com mais impacto quando tratamos de performances de arte contemporânea. Categoria artística das mais polêmicas, rompe com as próprias tentativas de definição de si e do termo “performance”. Sua poética inclui a necessidade da presença do performer ou de performers, uma relação com o público, a inclusão do tempo e da espacialidade e a singularidade da ação. Além quase nenhuma outra forma de expressão artística possui uma variedade tão grande de representações, uma vez que cada *performer* cria sua própria definição e novos modos de execução a cada processo (GOLDBERG, 2015, p. IX).

Não obstante, mesmo diante de tantas singularidades, têm se constatado um aumento na assimilação de performances em museus dedicados às artes visuais. No Brasil, uma das instituições de destaque é o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Desde que a performance começou a surgir enquanto categoria artística, a instituição tem sido palco não só de diversas exposições, como também, adquiriu uma quantidade significativa de obras nos últimos anos.

O elefante branco

Localizado no centro histórico da cidade de Porto Alegre, o Museu de Arte do Rio Grande do Sul é hoje uma das instituições museológicas mais expressivas do Brasil. Ao contrário de muitos museus, o MARGS surge sem sede ou acervo. Fundado como um órgão de execução

da Divisão de Cultura da Secretaria de Educação, por meio de uma lei e decreto de 1954¹. Através de uma iniciativa do então secretário de cultura José Mariano de Freitas Beck, com o apoio do Governo do Estado.

Sua criação foi impulsionada pela necessidade de sua cidade e estado por um museu que se voltasse para a preservação e divulgação de trabalhos de artistas locais. Embora, mesmo tendo esse como objetivo primário, seu acervo hoje conte não apenas com a produção de artistas gaúchos, mas também diversos trabalhos de artistas nacionais e estrangeiros, que vão desde a primeira metade do século XIX até a contemporaneidade. Detendo um total de 3.660 obras de diversas linguagens visuais², incluso entre essas, performances.

Até o ano de 2017, a instituição possuía em seu acervo museológico oito “performances”. Todas estas, assimiladas durante a gestão de Gaudêncio Fidelis (2011-2014) por intermédio de um projeto que visava o colecionamento dessa manifestação artística. Como amplamente divulgado à época pela instituição³, a ideia era não apenas expandir sua coleção de arte contemporânea, como elevar o MARGS ao patamar dos grandes museus do exterior como, por exemplo, o Museu de Arte Moderna de Nova York (MOMA), Museu Solomon R. Guggenheim, Tate Modern de Londres, que desde a virada do século têm adquirido em suas coleções essa categoria artística.

Assim, no ano seguinte ao projeto, há a aquisição de seis obras de Didonet Thomaz⁴ e em 2014, a série “*Tacet*” de Guilherme Dable. Como relatado por esses artistas (CAETANO, 2016), o interesse de realizar a doação a instituição se deu sobretudo pelo convite e interesse deste ex-diretor em adquirir tais obras como acervo museológico. Contudo, nem todas as “performances” assimiladas se restringiriam a tal enquadramento. A obra “*sem título*” (1985) do artista pernambucano Hamilton Viana Galvão (Figura 1) seria em meio a esse planejamento um grande “elefante branco”.

¹ Lei n. 2.345, de 29 de janeiro de 1954 e regulamentada pelo Decreto n. 5.065 de 27 de julho de 1954. (LIMA, 2014, p. 71).

² Disponível em: < <http://www.margs.rs.gov.br/sobre-o-margs/>>. Acesso em 13 de agosto de 2018.

³ Disponível em: < https://www.facebook.com/pg/margsmuseu/photos/?tab=album&album_id=604815902868411>. Acesso em 20 de novembro de 2016.

⁴ As obras da artista presentes na coleção em questão são: “1982” (1982); “Arte AE – aérea balões” (1983); “Abrolho” (1985); “Historieta de Truz” (1987); “Ronco da Solidão” (1990); “Doninhas da Solidão” (2011).



Figura 1: “*Sem título*” (1985), Hamilton Viana Galvão.
Fotografia cedida pelo Museu de Arte do Rio Grande do Sul. Arquivo Pessoal.

Em visita técnica à instituição⁵ nos foi informado pelo Núcleo de Acervo que a performance “*sem título*” (1985) apresentava particularidades em sua forma de aquisição e documentação. O setor conta que Hamilton Viana Galvão apresentou uma performance em 1985, durante sua exposição individual no MARGS, em que nu, simulava beber tinta, a qual se derramava sobre seu corpo e se acumulava no chão, onde havia sido estendido um retângulo de tela de pintura. Ao final do evento, a tela de tinta acrílica teria sido deixada pelo artista e recolhida pelo museu.

Ainda de acordo com o Núcleo de Acervo, eles somente souberam que a tela em questão dizia respeito a uma performance, quando Fidelis, que estava presente no momento da ação, reconheceu a tela décadas depois e decidiu que esta comporia a referida coleção. Não havendo, entretanto, neste setor, termo de doação e documentos sobre a obra. O núcleo em questão acredita que a tela seja o único registro da performance. E admitem que tem dúvidas se sua aquisição teria sido a melhor escolha. Uma vez que não sabem dizer se realmente o objeto em questão se trataria de uma “obra de arte”.

Nesse tocante, o ano da obra e de sua aquisição pelo museu foram datados em “1985” e reconhecida como “doação do artista”. Não obstante, “*sem título*” segue divulgado tanto em site institucional quanto no último catálogo do museu como “acrílico sobre tela de algodão” (MARGS, 2014, p. 233).

⁵ Visita técnica realizada ao Setor de Acervo e Setor de Pesquisa e Documentação em setembro de 2016. Embora, haja uma distância temporal da visita para esta comunicação, nos foi informado pelo núcleo de acervo via correio eletrônico em março de 2018 que a situação e documentação da obra em questão se mantém a mesma da época em decorrente da visita.

Durante a mesma visita, encontramos no Núcleo de Pesquisa e Documentação um arquivo sobre Hamilton Galvão em que constavam alguns documentos de sua trajetória e exposições nas quais fez parte. Listando aqui: matérias de jornais; convites e cartazes sobre exposições que participou na cidade de Porto Alegre; release da exposição individual do artista no MARGS em 1985 (contendo sua biografia e currículo até aquele ano); um pequeno livreto do II Encontro Nacional de Artistas Plásticos; folder da Funarte com a programação de eventos artísticos que ocorreriam nas principais cidades do país, dentre elas um convite para uma a “performance, instalação e pintura” do artista no dia 26 de abril de 1984 no Rio de Janeiro; duas laudas escritas sobre um trabalho intitulado “AMESA” na qual apresenta de forma breve os objetivos e materiais utilizados sobre o trabalho, assinado e datado pelo próprio artista em 1983; folder com o título “AMESA” (Figura 2) com a imagem que mais se assemelharia a descrição da performance, junto a outra duas imagens de uma mesa montada com latas de tinta.

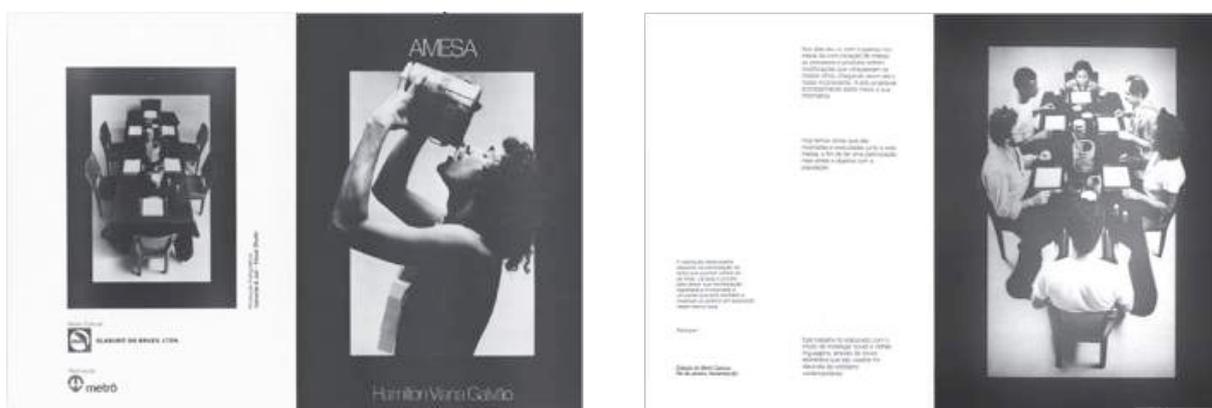


Figura 2: Folder presente na pasta do artista Hamilton V. Galvão no Núcleo de Documentação e Pesquisa do MARGS. Embora, também componha os documentos sob guarda do artista. Arquivo Pessoal.

O relato do artista

Tendo em vista a necessidade de maiores informações sobre a obra “*sem título*”, procuramos conversar com Hamilton Viana Galvão afim de compreender mais sobre a poética de sua obra, quais os significados dos arquivos encontrados no Núcleo de Pesquisa e Documentação, e se também possuiria outros tipos de documento sobre sua performance. De fato, houve uma dificuldade durante esse processo. O MARGS não possuía mais seu contato e poucos eram os dados fornecidos sobre o mesmo em *sites*. Entretanto, em meio a muitas tentativas conseguimos conta-lo. Interpretamos que uma das razões para tamanha dificuldade, pode ser explicada porque desde a década de 1990, por motivos pessoais, Hamilton deixou a carreira de artes plásticas (embora recentemente venha considerando retomar as atividades).

De acordo com o artista, a história da performance presente no MARGS, na qual se refere como “beber tinta” (embora a performance realmente não possua título) se inicia no contexto de outro trabalho intitulado “AMESA”, exibida pela primeira vez em 1983.

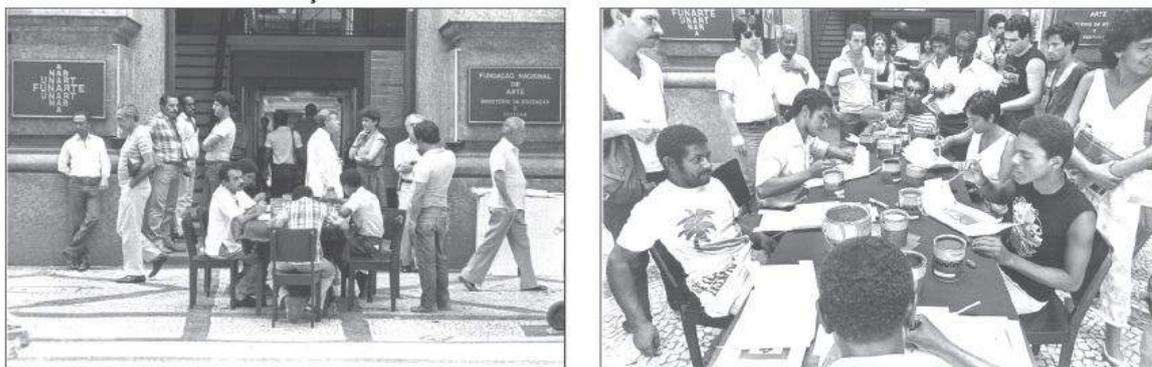


Figura 3: Fotos da Intervenção “AMESA” na Funarte no Rio de Janeiro. Fotografia de Vicente Valverde e Job. Cedido pelo artista à autora. Arquivo pessoal.

Esta intervenção no espaço urbano consistia em uma mesa de seis lugares com caixas brancas fechadas e tintas, pincéis e lápis distribuídos no formato de uma refeição. A estrutura era montada em local de passagem natural das pessoas. Aqueles que se sentassem, recebiam o folder (figura 2) e podiam desenhar ou pintar as caixas de modo livre (figura 3). O artista conta que ao final da intervenção gerou-se um total de 823 caixas. Esse material, seria exibido doze dias depois em uma exposição no Espaço Alternativo Funarte no Rio de Janeiro.

No dia da abertura deste evento, Hamilton realizou pela primeira vez a performance “*sem título*”. Conta que sua intenção era devolver a intervenção das pessoas que atuaram nas caixas. Admite, no entanto, que esta primeira exibição apresentou diversas distinções em relação as outras versões da obra. Uma vez que nesse primeiro momento, não havia se despido para apresentar a ação e nem também utilizava tinta, mas sim um líquido à base de café com leite e corante comestível. Nem ao menos utilizava tela de pintura.

No ano seguinte, Hamilton Galvão participou da exposição “*Como vai você geração 80?*” no parque Lage no Rio de Janeiro. Comenta que o curador e artista plástico Paulo Roberto Leal se interessou pela performance em questão e conversou por longas horas a respeito da ação. O curador teceu algumas considerações a respeito da obra que impactaram na forma com a qual viria a ser reexibida. Dentre elas, a necessidade de Hamilton utilizar tinta ao invés de sua mistura, uma vez que na opinião do curador, esses métodos diriam mais respeito a um ator e não artista.

Diante disso, Hamilton também passou a trabalhar com a ideia do seu corpo como um suporte da ação. Percebeu que a nudez seria o melhor caminho para se negar uma interferência de cor, além de ser ainda um dos tabus para a sociedade, sobretudo, contexto de ditadura militar. Desse modo, na exibição seguinte o artista passa a ficar nu e utilizar uma lata grande de tinta de uma só cor e a acrescentar uma tela no chão sem chassi para registrar os resíduos da pintura.

Ainda durante a mesma exposição, Paulo Roberto Leal submeteu a performance a apreciação de outros dois curadores: Marcus Lontra Costa e Sandra Marger. No quais pediram

que a ação fosse desenvolvida como uma interferência, sem aviso ao público. Lembra que a apresentação em questão foi uma sexta-feira de 1984, a sala de exposição estava cheia. Hamilton Galvão apareceu com a tela enrolada debaixo do braço segurando um galão de tinta. Procurou o lugar de maior visibilidade do salão e despiu-se e bebeu a lata de tinta. De acordo com ele, o público ficou imediatamente em silêncio durante todo o momento da ação, e ao final, quando o artista se encaminhava para o banheiro, realizaram vastos aplausos.

Em 1985, realiza novamente a ação no Ciclo Nacional de Performance de São Paulo. A repercussão por parte do público foi a mesma: um grande silêncio, seguido por aplausos. Em 1986, Hamilton escreve a performance para o 9º Salão de Artes Plásticas que ocorreria no Museu de Arte do Rio Grande do Sul. De acordo com ele, foram realizadas cinco apresentações no MARGS durante o evento. Embora tenha realizado novamente algumas modificações no formato da apresentação da ação. A performance passa a ter dois minutos de duração e o artista passa a trabalhar com quatro latas de tinta de ¼ nas cores amarela, azul, vermelha e branca, acrescentado de um galão vazio. Não somente, a instituição demarca no chão de seu salão uma área designada para sua realização. Hamilton tece uma breve descrição desta performance exibida no MARGS, e na qual acredita ser sua versão definitiva:

Entro com uma tela enrolada em baixo do braço, em um lugar já demarcado, encontram-se 4 latas de tintas de 1/4, nas cores azul, amarela, vermelha e branca, uma lata grande (galão) vazia, abro a tela branca no chão, tiro o calçado e vou para cima da tela, a cada peça de roupa tirada uma lata de tinta é colocada dentro da lata grande, ao término da última peça coincide com a última lata tinta, pego a lata grande que está cheia e começo a beber a tinta, como a lata é muito grande o excesso cai pelo lado da boca e desliza pelo corpo até chegar a tela, a lata grande vazia volta para o lugar onde estava, junto com as latas pequenas (lado direito da tela que está no chão) ficando exposta no mesmo lugar onde foi apresentada (quando o ambiente permite), quando não, recolhe-se na hora e não fica o registro.⁶

As fotografias cedidas pelo artista (figuras 4 e 5) não deixam dúvida quanto ao impacto que essas imagens geram sobre a forma de compressão e dimensão sobre a tela assimilada pelo MARGS. Na verdade, para Luiz Cláudio da Costa os registros fotográficos, fílmicos e/ou videográficos de performances não são mera documentação, eles possuem seus próprios discursos e sentido de contexto. E, portanto, tal ‘documentação’ artística possuiria força poética para criar seus próprios valores” (2009, p. 22).

⁶ Depoimento à autora em mensagem eletrônica no dia 11 de agosto de 2018.



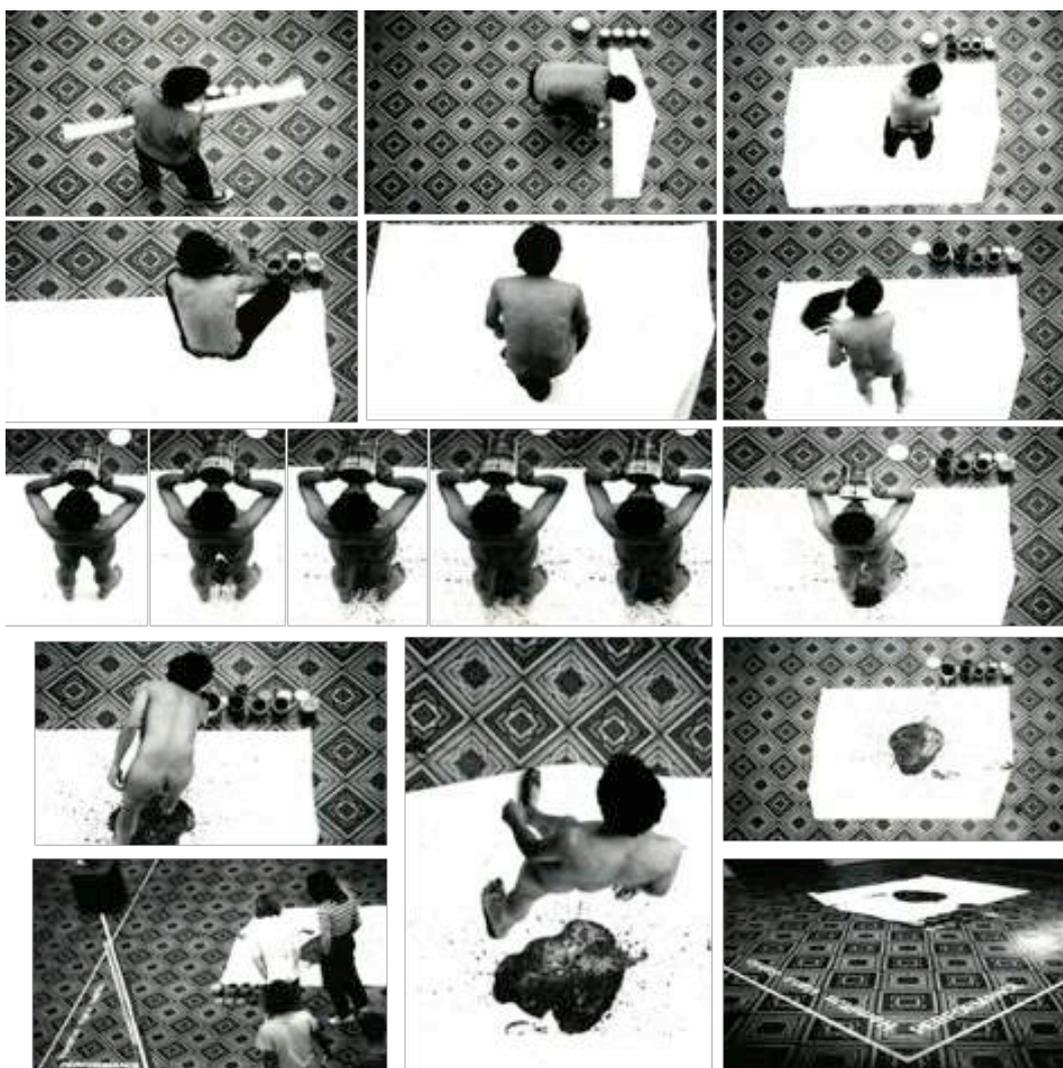


Figura 4: Registro da performance exibida no Museu de Arte do Rio Grande do Sul em 1986. Fotografia de Eduardo Vieira da Cunha. Cedido pelo artista Hamilton Galvão à autora. Arquivo pessoal



Figura 5: Registro da performance exibida no Museu de Arte do Rio Grande do Sul em 1986. Fotografia de Eduardo Vieira da Cunha. Cedido pelo artista Hamilton Galvão à autora. Arquivo pessoal.



O apagamento

Diante de todos as novas informações apresentadas sobre a obra “*sem título*”, não é difícil inferir a importância que o relato do artista tem para a compreensão de um acervo de arte contemporânea, sobretudo, performances. Sobre isso Rita Macedo e Cristina Oliveira (2009), afirmam que o artista é uma fonte primordial de informação para a atividade de documentação de obras de arte contemporânea, na medida em que é detentor central dos dados para a rerepresentação de seus trabalhos. Ainda para Macedo (2007), é exatamente a aproximação entre artista e museu permitiria a reexibição das obras no futuro sem que houvesse prejuízo semântico ou sem que fosse criado um discurso poético não pretendido e não autorizado pelo artista.

Contudo, é conhecimento comum, que no período da exibição desta performance muitos museus ainda não sabiam como proceder em relação as necessidades distintas dos processos de assimilação de obras de arte contemporânea. Em ensaio um antigo gestor do setor de acervo da instituição Ricardo André Frantz (2014, p. 3) comenta que por circunstâncias diversas, a coleção historicamente foi mal documentada. Até o momento de seu desligamento da instituição em 2011, calcula que haviam mais de “300 obras cuja documentação sobrevivente não indicava sequer a data de entrada no museu, para mais de 700 a data de entrada era apenas uma aproximação, e muitas outras tinham dados controversos, com fontes conflitantes”.

Em relação ao processo de doação, Hamilton Galvão comenta que durante as décadas de 1970 e 1980, percebia que as instituições museológicas de maneira geral eram notoriamente relapsas e desorganizadas com seus acervos. Admite que muitos dos seus trabalhos doados a museus e outras instituições de memória nunca tiveram termos de doação, sendo firmados apenas acordos verbais com seus gestores.

No caso da doação de “*sem título*”, Hamilton Galvão comenta que durante o 9º Salão Nacional de Artes Plásticas a cada semana era gerado um “kit performance” que consistia nas 4 latas de tinta de 1/4, a lata de tinta grande e a tela. Na última apresentação, reservou este material para o MARGS a pedido da diretora Evelyn Berg loschpe (1983-1987). Explica que não o deixaria lá se não houvessem pedido, uma vez que nem mesmo ele possui estes vestígios.

Curiosamente, a gestão de Berg foi mencionada pelo próprio Fidelis, em catálogo da exposição “O Museu Sensível” no qual realça de forma admirável a quantidade de obras adquiridas em sua gestão:

Em 1984, durante a gestão de Evelyn Berg, o museu avançou enormemente e inúmeras obras foram incorporadas ao seu acervo, havendo cerca de 25% de crescimento. (...). De 1983 a 1986, durante sua gestão, foram incorporadas ao acervo do museu 270 obras, sendo que eram de 66 artistas homens e 34 artistas mulheres.²⁹ só em 1986, 50 obras passaram ao acervo do MARGS por doação, número considerável para a época (FIDELIS, 2014, p. 150).

Embora seja importante frisar nos dias atuais, sobretudo no que diz respeito a obras de arte contemporânea, se torna necessário que os museus reflitam o que significa adquirir tais acervos. Para Magali Sehn (2012, p. 143-144), é importante que o museu estabeleça critérios diferenciados na própria decisão de aquisição de acervos de uma arte contemporânea. Tendo em vista que diferente das obras tradicionais, em que se “gira em torno do juízo de valor, considerando-se também a necessidade de suprir lacunas de determinada coleção” obras de arte efêmeras devem ser questionadas sobre a sua real possibilidade de preservação e exposição.

O direito à memória

Em vista das questões explicitadas se faz necessário primeiro reconhecer o equívoco instalado e divulgado nos documentos do MARGS a respeito da obra “*sem título*”. Uma vez que para o próprio artista a obra em questão se trataria de um conjunto de ações que abraçam os anos de 1983 a 1986. E dessa forma, qualquer outra data que o admita ou reduza a esse reconhecimento seria o estabelecimento e a concordância de um apagamento sobre a memória da performance.

Ressalta-se também a necessidade de diálogo entre o Núcleo de Pesquisa e Documentação e o Núcleo de Acervo, uma vez que a falta de informações pode prejudicar diretamente as atividades de preservação (coleta, aquisição, acondicionamento, conservação), comunicação (exposições, publicações, projetos educativos e culturais) e pesquisa (todas as atividades do museu fundamentadas cientificamente) (CÂNDIDO, 2006). Não adianta que a instituição possua determinados tipos de documentos presentes em seus arquivos, quando nem mesmo estes compreendem e percebem o valor de seu significado para suas próprias obras.

No que diz respeito a exposição é importante considerar novas possibilidades na forma de aquisição e reexibição dessa manifestação artística. É conhecido que durante o século XX quando museus buscavam colecionar algo relacionado às performances, eles o faziam por meio dos materiais remanescentes da ação, como objetos, indumentárias, fotografias, vídeos, mas raramente a própria performance enquanto evento ao vivo. Contudo desde o início dos anos 2000, artistas e teóricos tem contestado as concepções sobre a autenticidade da performance como um evento único e não reiterável ou mesmo de seus registros como suficientes para sua representação e passam a trabalhar a ideia de reperformance como uma possibilidade de preservação para tais acervos. Um dos pré-requisitos básicos para possibilitar a reexibição e preservação de performances por instituições museológicas é o estabelecimento de um acordo com o artista, de que outros *performers* possam vir a rerepresentar o trabalho.

Hamilton Viana Galvão, por exemplo, se mostra totalmente aberto ao assentimento da reexibição de sua performance. Uma vez que para ele, a tela em questão na representa a obra, mas sim o vestígio da performance realizada. Para tanto, pede apenas que caso reperformada continue semelhante ao ato performático de 1986. Além é claro que possa desenvolver junto ao performer selecionado o preparo para a ativação do trabalho.



Contudo, desde o evento em 1986, o artista não veio a ser procurado pelo MARGS para tratar sobre suas obras. “*sem título*” segue hoje sem uma documentação museológica que atenda a possibilidade e sua reexibição, uma vez que a falta de informações cria desafios ao setor expositivo. Sendo, portanto, enfaticamente recomendado que a instituição procure o artista para tecer um diálogo para a preservação do trabalho.

Assim sendo, o exemplo da obra “*sem título*” (1983-1986) nos leva a compreender que são necessárias novas estratégias de organização documental de obras de arte contemporânea, sobretudo no caso de performances. Ao mesmo tempo, por mais dificuldades e questionamentos que esses acervos apresentem, são exatamente esses conflitos e tensões que fazem com que os museus saiam de sua zona de conforto e busquem desbravar novos caminhos para a preservação e comunicação de seus acervos. Instituições que se neguem a esse enfrentamento precisam refletir sobre sua identidade e missão como “museus de arte contemporânea”.

Referências

- CAETANO, Juliana Pereira Sales. **Documentação museológica de performances de arte contemporânea: Museu de Arte do Rio Grande do Sul (1985-2016)**. 2016 111 f., il.. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Museologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- COSTA, Luiz Cláudio da (org.) **Dispositivos de registro na arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ, 2009.
- FIDELIS, Gaudêncio. A história da arte contada através de ausências: uma visão crítica do colecionismo da obra de artistas mulheres no acervo do MARGS. In: **O museu sensível** (Catálogo). Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- LIMA, Marcelo. **Museu, arte e educação: As práticas educativas do Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, (1954-1959)**. 2014. Monografia (Graduação em Museologia). Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS, Porto Alegre. 2014.
- MACEDO, Rita. Da preservação à história da arte contemporânea: intenção artística e processo criativo. In: **Iphan Boletim**, n.5, p.1-6, 2007.
- MACEDO, R.; OLIVEIRA, C. Novos documentos na preservação do efêmero? **Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhola**. Departamento de Ciências e Técnicas do Patrimônio da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2009.
- MUSEU DE Arte do Rio Grande do Sul. **Catálogo geral do acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre: MARGS, 2014.
- SEHN, Magali Melleu. A preservação da arte contemporânea, **Revista Poiésis**, Rio de Janeiro, n 20, p.137-148, 2012.

Referências eletrônicas

FRANTZ, Ricardo André. **Antigualhas do Acervo**: A formação e evolução física e documental do Acervo do Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli (MARGS): memórias e políticas, 1954-2014, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/6922866/Antigualhas_do_Acervo_A_forma%C3%A7%C3%A3o_e_evolu%C3%A7%C3%A3o_f%C3%ADsica_e_documental_do_Acervo_do_Museu_de_Arte_do_Rio_Grande_do_Sul_Ado_Malagoli_MARGS_mem%C3%B3rias_e_pol%C3%ADticas_1954-2014>. Acesso em 20 de agosto de 2018.

Minicurrículo

Juliana Pereira Sales Caetano

Mestranda e bolsista (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação na Universidade de Brasília. Além de bacharel em Museologia (2016) pela mesma universidade. Sua dissertação faz parte da linha de pesquisa “Organização da Informação” sob orientação do professor Dr. Emerson Dionisio Gomes de Oliveira. Integra o grupo de pesquisa “Museologia, Patrimônio e Memória”.





AUSÊNCIA E PRESENÇA IDENTITÁRIA - O RITO NA OBRA DE ANTÔNIO OBÁ

ABSENCE AND IDENTITY PRESENCE - THE RITE IN THE WORK OF ANTÔNIO OBÁ

Cinara Barbosa

Universidade de Brasília (UNB), Brasil
cinarabarbosa@gmail.com

Resumo

O artigo tem o propósito de apresentar a obra de Antônio Obá discutindo a performance como norteadora dos processos de criação que repercutem sobre outras linguagens utilizadas pelo artista. A investigação gira em torno de uma estética ritual e temas relacionados de forma a problematizar interpretações em torno do corpo, do sagrado e da identidade. Interessa aqui colocar em evidência as relações entre a produção artística e de acompanhamento crítico que vem sendo desenvolvido por esta autora ao longo da trajetória do artista. Neste sentido, procura-se evidenciar as articulações entre artista, crítica e curadoria para construção de análises e dos discursos e, por conseguinte, das formas de circulação da produção artística em questão. Para tanto, baseia-se nas experiências de projetos desenvolvidos partir do acompanhamento crítico e curatorial acerca do trabalho do artista realizado em exposições no Elefante Centro Cultural (Brasília) e no decorrer do processo de indicação e seleção como finalista do Prêmio Pipa de 2017. Desta maneira, importa colocar em visibilidade os processos de análise, de estratégias e de metodologia de acompanhamento crítico e processos curatoriais realizados. Para tanto serão descritas exposições do trabalho desenvolvido nesta investigação quanto analisados segmentos do texto “O que persiste como falta” publicado pela autora, de maneira a pontuar os desdobramentos de análise a partir de uma ativa convivência de trabalho. Pretende-se, portanto, problematizar sobre relações de proximidade entre artista e curador e sinalizar noções a respeito dos sentidos possíveis de uma crítica curatorial. Com isto, objetiva-se discutir as interpretações propostas nos discursos produzidos e de que maneira é garantida autonomia argumentativa. É neste sentido que se torna necessário retomar algumas dessas discussões.

Palavras-chave: rituais; arte sacra; crítica curatorial; identidade

Abstract

The article aims to present the work of Antônio Obá discussing the performance as a guide to the creation processes that have repercussions on other languages used by the artist. The research revolves around a ritual aesthetic and related themes in order to problematize interpretations around the body, the sacred and the identity. It is interesting here to highlight the relationship between artistic production and critical accompaniment that has been developed by this author throughout the trajectory of the artist. In this sense, we seek to highlight the articulations between artist, critic and curator for the construction of analyzes and discourses and, consequently, the forms of circulation of the artistic production in question. In order to do so, it is based on the reports of the experiences of projects developed from the critical and curatorial follow-up on the artist's work in exhibitions at the Elefante Centro Cultural (Brasília) and during the process of nomination and selection as a finalist of the Pipa Award of 2017. In this way, it is important to put the processes of analysis, strategies and methodology of critical follow-up and curatorial processes carried out. In order to do so, we will describe expositions of the work developed in this research and analyze segments of the text “What persists as a lack” published by the author, in order to punctuate the analysis results from an active working relationship. It is therefore intended to problematize on relations of proximity between artist and curator and to signal notions about the possible meanings of curatorial criticism. With this, it aims to discuss the interpretations proposed in the speeches produced and in what way is guaranteed argumentative autonomy. It is in this sense that it becomes necessary to resume some of these discussions.

Keywords: rituals; religious art; critical curatorship; identity.

A atualização do passado colonial por meio de seus rituais domésticos e a adstração de corpos escravizados ressoa na atualidade para reflexão sobre as consequências sociais e os sentidos históricos que venham a ser reproduzidos como verdade. Ao enveredar pela sinalização de uma autobiografia de caráter genealógico cultural, uma história de si, o artista Antônio Obá nos coloca em situação de risco consciente. Pois seu trabalho estimula a reflexão sobre o tema da construção das identificações e de pertencimento dos sujeitos. Partimos da premissa investigativa de caráter curatorial e de acompanhamento crítico que, nessa produção contam os processos de identificação e de elaboração de identidade que possam em certa medida (re)criar artifícios, a partir do desejo para que essa percepção e suas transformações ocorram, sobre, a consciência simbólica e dos sentidos que perfazem a ancestralidade africana e a social do negro em meio a formação cultural e religiosa brasileira.

Neste sentido, consideramos nessa abordagem crítico-investigativa o quanto o artista Antônio Obá vem demonstrando em sua produção, de que maneira seu resgate será sempre licencioso. De certa maneira, inicia sua trajetória a partir de um pressuposto do caráter de um certo acerto de contas consigo, dada a ausência de referências cotidianas e familiares recentes que remetam a uma ideia de história cultural específica, ou seja, vivida cotidianamente como a de uma família de matriz africana, um povo negro, de herança negra e constituída originariamente e simbolicamente como tal.

Antônio é um artista de Ceilândia, cidade-satélite de Brasília, que pratica o desenho desde menino, integrante no ensino médio da ‘sala de recursos’ – programa voltado a alunos com habilidades específicas, neste caso, com aptidão artística. Com o desenvolvimento e orientação de pesquisa e prática em sua formação começa a perceber a amplitude que poderia ocorrer sobre seu domínio, o desenho, que se volta para uma produção e um pensamento por meio da arte. Em sua própria fala “a articulação de uma linguagem voltada não só para a produção, mas para a pesquisa, o estudo, o reconhecimento de si, de seu lugar, de seus incômodos”¹.

Com isto, consideramos que o desejo de construção de sua identificação a partir de uma matriz originária africana e, mesmo a percepção crítica da condição social do negro, parte de um esforço de problematização e busca pessoal. Parte, portanto, irremediavelmente do corpo e de práticas religiosas impostas. Essa leitura, no entanto, não interessa aos fundamentalistas religiosos que vem desferindo ataques e censura ao artista e a sua obra. Como argumentamos:

Não é do interesse compreender os comentários do artista negro, católico-praticante, de forte relação familiar, cuja a provocação é a de evidenciar a demasiada presença das marcas colonialistas, escravocratas e católicas na formação do povo brasileiro (BARBOSA, 2017, p.40).

¹ In: OSORIO, Luiz Camillo. Conversa com Antonio Obá, por Luiz Camillo Osorio. Prêmio Pipa. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.premiopipa.com/2017/09/conversa-com-o-antonio-oba-por-luiz-camillo-osorio/>>. Acesso em: 15/08/2018.

Ao partir desta espécie de forma e conteúdo, ou seja, corpo como matéria artística e tema das tradições afro-brasileiras de modo geral e de cunho religioso em específico temos chaves de entendimento dos construtos identitários. Assim, percebemos, por um lado, um, o corpo, como prova incontestada da origem. E, de outro, a crença, aparece como questionamento dos sentidos de aculturação e daquilo que por fim nos forma. Por esta visada, chama-nos a atenção o quanto o artista expõe dúvidas sobre comportamentos humanos e políticas decisórias diversas que podem se expressar estrategicamente nos universos culturais, místicos e religiosos.

Podemos sinalizar algumas temáticas de exploração suscitadas pelo trabalho do artista. De modo geral, a produção propicia a recondução do tema da Arte Sacra. Mas isto é o que pode ser percebido por uma abordagem apressada, localizada parcialmente a temas da História da Arte Brasileira e suas reinterpretações. Para chegar até aí, perspectivamos criticamente como relevante posicionar a performance como norteadora dos processos de criação que repercutem sobre outras linguagens utilizadas pelo artista. Como dissemos, isto se dá tendo em vista a relevância que o corpo passa a assumir nessa poética artística afro-brasileira e de consciência de si.

A partir daí a investigação passa a girar em torno de uma estética ritual e de temas relacionados de forma a problematizar interpretações em torno do corpo, do sagrado e da identidade. Obá surge, portanto, como sobrenome artístico dentro do processo de questionamento acerca dos posicionamentos como sujeito artista². Extraído da origem herética das lendas africanas dos orixás na interpretação e apropriação por parte do artista, destacamos o sentido de auto batismo, de reinvenção, e também de afirmação com o propósito de ‘ser/tornar-se’ artista que coincide com o momento da compreensão necessária sobre a dedicação que a atividade exigiria para além dos exercícios impulsivos e momentâneos do desenho que praticava.

O domínio das representações

Podemos supor portanto, o quanto a escolha da designação (o nome) já coloca de partida não só o conceito de identidade quanto as construções identitárias a partir de interpretações socioculturais e pelas quais podemos tratar o conjunto de sua obra. No entanto, a perspectiva é de um deslocamento da noção de identidade como algo idêntico, e igual a si, de cunho filosófico, para uma abordagem antropológica. Assim, pelo viés sócio-histórico-cultural importa as mudanças em suas dinâmicas que fundam os fenômenos. A realidade construída de maneira simbolicamente fluida da ordem da cultura coloca em evidência as “lutas de representações” como apontada por Roger Chartier (1988), a respeito das marcas da identidade e seus limites do que é excluído ou incluído.

² O artista conta que descobre por meio de pesquisa a palavra ‘rei’ como significado de Obá. Conta que também achava que a sonoridade era boa. Depois de algum tempo é que descobriu que se trata de Orixá, feminino, guerreira, e passou a apreciar mais. Em depoimento à autora. 10/06/2015. OBÁ, Antonio. Entrevista concedida a Cinara Barbosa. Brasília, 10 jun. 2015.

É relevante destacar no entanto, que esta perspectiva apontada por Chartier, considerada aqui, plausível para discutir a complexidade do domínio da identidade, fez-se a partir das vertentes teóricas a respeito da cultura aventadas por Pierre Bordieu³. A percepção sobre as relações de comunicação como relações de poder e “sistemas simbólicos” como papel político para legitimar, forçar e assegurar a dominação de uma classe que se sobrepuja a outra e assim pratica ‘violência simbólica’ na monopolização advindas das disputas do saber, são as contribuições deste autor para compreender também de que maneira ganham destaque as disputas das narrativas que enfatizam a importância dos lugares de fala e tão sintomáticos na contemporaneidade. Segundo Bordieu,

O que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de a subverter, é a crença na legitimidade das palavras e naquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (1998, p. 15).

Podemos arriscar, portanto, que em sua produção artística Antônio Obá acaba colocando em visibilidade a problemática das representações que podem ser inquiridas em variadas determinações do mundo social. Assim, pela requisição de um nome, Obá, auto designativo, temos que “é o grupo que (...) exerce sobre ele mesmo a eficácia mágica contida no enunciado performativo (BOURDIEU, 2008, p. 95). Outros elementos surgem comentando sobre instrumentos de eficácia simbólica e dos sujeitos que exercem os direitos agora, não só sobre as palavras, mas sobre as dicotomias de suas tradições de criação familiar religiosa, ou das concepções rituais e o sagrado, o corpo negro.

A produção de arte afro-brasileira de Antônio Obá importa os elementos que coloquem em questão a concepção crítica de sincretismo. Entram nessa condição de visibilidade um inventário tradicional como a cachaça, o corpo trabalhador e as marcas dessa presença diluída tanto nas atividades religiosas quanto de trabalho.

Neste sentido, questionar a própria ideia de representação faz refletir o “ser-percebido” que indivíduos ou coletivos sociais erigem e propõem para si e para os outros (BOURDIEU, 2007). Desta maneira, vale considerar, no tratamento das obras do artista percebermos de que forma transcorrem e quais são as lutas de representações em vista das imposições monopolizadoras da visão legítima acerca do mundo social, as violências simbólicas, os consentimentos (arbitrário por ser de toda maneira abusivo e intimidador) de quem sofre a agressão, as maneiras de ser-percebido dos sujeitos que estão consolidadas nas variadas determinações sociais de classe e de produção para daí se constituírem como modelos ordenatórios (parâmetros) do próprio mundo em sua organização e realidade social, ou ainda como matrizes que definem identidades.

³ Pierre Bordieu desenvolve esta análise a partir de desdobramentos de da filosofia de Kant, e depois de bens culturais como instrumentos de construção e conhecimento do mundo para criação de ‘formas simbólicas’ (Cassirer); ‘formas sociais’ (Durkheim); ou como da funções políticas dos bens culturais que podem ser compreendidos como ferramentas de dominação (a partir de Marx e Weber).



Em obras objetos e impressões variadas sobre tela da série “Inventário instrumental da casa” (Figura 1. E Figura 2) podemos perceber alguns sinais sobre a potencialidade da eficácia de dominação simbólica da ordem do domínio sobre a força de trabalho doméstico. As lutas da violência bruta não estão explícitas, mas está presente a força latente de um ‘poder dirigente que consegue obediência e submissão’ (CHARTIER, 2002, P. 170) e que dão a entender sobre os aspectos da dominação simbólica que vão ganhar contornos mais definidos em produções posteriores do artista.

É na trilha da reflexão acerca do caráter da construção das identificações tendo em mente que “do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída” (CASTELLS, 2000, p.23), que salientamos os propósitos de escolha do artista sobre os códigos que lhe importam. Chartier recomenda que se parta dos códigos, e não das classes sociais, para apreender assim a diversidade de apropriações dos códigos (2002, p. 66-67; 69). Desta maneira, é no lastro da identidade e da diferença, que Antônio Obá parte para o entendimento do que é o outro para forjar verdadeiramente a consciência dos elementos aos quais deseja pertencer ou até que lhe são destinados. O corpo tem aí portanto uma função de destino.

É neste sentido que a performance “*Atos da transfiguração: desaparecimento ou receita para fazer um santo*” (Figura. 3) parece potencializar variadas camadas das tensões que permeiam as ideias das representações coletivas. Tendo em vista que este talvez seja o trabalho não só mais conhecido do artista, mas que também o tenha projetado em uma cena de destaque da produção nacional, mediante a repercussão de prêmios e exposições e também de ataques e censura, faremos um breve roteiro descritivo para que tenhamos mais adiante a consideração do valor de síntese referencial a produção nesse momento.

O momento da performance como síntese da produção artística

Nesta performance o percurso ritual tem a seguinte sequência descritiva. Em uma parte de um espaço expositivo sobre o chão estão depositados uma gamela e um ralador. A disposição relativamente próxima à parede de fundo sugere o posicionamento do público de frente, mas mantendo certa distância presumida de algum acontecimento que irá ocorrer. Ao adentrar no recinto, o performer carrega a imagem de Nossa Senhora Aparecida que cobre a parte frontal da nudez de seu corpo.

O artista se ajoelha com a imagem que mantém a sua frente, pega o ralador, coloca-o em posição vertical, pega a ‘santa’, depositando-a sobre a gamela e começa a ralá-la. Nos quase 20 min que dura performance, dá-se também um processo paulatino de percepção do esfarelamento da imagem (a desaparecimento). Percebe-se uma força de atividade laboral física insistente e cansativa que verte em suor do corpo negro. Soma-se uma respiração ofegante que produz sonoridade arfante que acaba por impulsionar novo fôlego para continuar a tarefa intensa



de ralar. Pelo esforço intenso e insistente, eventualmente surgem cortes na pele pelo contato dos braços com as lâminas do ralador e fazem o sangue brotar e escorrer. Acompanhando a cena, o silêncio inevitável do público, dado que surge a consciência da circunstância ritual. Irrompe uma situação de colaboração para que também se adense as noções de rito e das ambivalências de representação como as que repercutem sobre campo simbólico do sagrado.

Por vezes parece que, no tempo transcorrido em que rala a imagem da padroeira do Brasil, ter-se a impressão de um certo desconforto do espectador consigo mesmo a respeito dos dogmas, das culpas, das impugnações que transcorrem na relação com o outro, que é ali, um corpo negro. O processo da performance prossegue nesta repetição até que reste apenas um pedaço de gesso disforme em que não se reconhece mais o ícone da santa negra. Neste momento o artista, repousa o resto da massa sólida na gamela e encosta o ralador. Uma pausa. E o artista começa a jogar o pó branco sobre o seu corpo. Torna-se circunstancialmente branco, funde-se à santa, confunde-se com os dispositivos, faz perceber tanto a subjugação que lhe é impetrada quanto o lampejo da contra-argumentação simbolicamente construída.

Depois, já com o corpo branqueado de pó, levanta-se, permanece segundo em pé exposto e em seguida caminha para fora do ambiente. Deixa para trás, na sala, objetos e público.

Na série de performances desenvolvidas por Antônio Obá entendemos como crucial a discussão não só das problemáticas da representação quanto as maneiras como, as representações são recebidas e, mais adiante, apropriadas. As apropriações são assim práticas de produção de sentidos (CHARTIER, 1999) que operam entre formas materiais e práticas habituais.

Em um dado momento consideramos a possibilidade crítica de perceber a performance “(...) Receita de como fazer um santo” como uma síntese dos atributos a que o artista recorria em sua produção, ao longo dos desdobramentos de sua pesquisa poética. Tendo em vista que ali era evidente o quanto objetos, corpo e pintura diziam também sobre a síntese de quadros, instalações e outras performances destacando as possibilidades do jogo das apropriações e das representações. Como dissemos:

Pelo pensamento artístico de Antônio Obá percebe-se que ‘transfigurar’ trata da busca de autonomia do desejo e capacidade de decisão pela identificação que lhe foi usurpada. O artista disponibiliza-nos marcas de ferro, sangue, ouro, fuligem, algodão cru para que assim tenhamos em mente que, criamos a todo momento a relação de intimidade que queremos com aquilo que pode não existir na prática, mas persiste como falta. (BARBOSA, 2017, P.41)

Outras performances como “Verônica” (2013), “Nossa Senhora dos Nós” (2016) e “Malungo: rito para uma missa preta” (2016) (Figura 4.) e “Votivo” (2017) inevitavelmente colocam relações gerais acerca a representação religiosa. Mas outros elementos também passam a compor a tensão da dimensão da representação da realidade e a realidade representada por meio de elementos articulados entre si que englobam contradições que podem ser relacionados



aos tipos de registros pelos quais indivíduos ou grupos mantêm relações com o mundo. Vale a pena destacar a noção de ‘registro de realidade’ segundo Chartier:

primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma identidade própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais ‘representantes’ encarnam de modo visível, ‘presentificam’, a coerência de uma dada comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (2002, p. 169).

As relações entre a produção artística e acompanhamento crítico curatorial

Uma parte significativa da produção artística desenvolvida pelo artista Antonio Obá foi realizada em projetos e exposições apresentados no Elefante Centro Cultural. Neste espaço foi apresentada pela primeira vez a performance “Ato da transfiguração (...)” e posteriormente mostrada mais uma vez dentro do mesmo programa sob minha curadoria. Foram cinco ao todo as apresentações com alguns registros em fotografias e vídeo. Pouco antes desse momento percebemos um outro caráter de curadoria que passou a integrar o acompanhamento crítico.

Neste sentido, colocamos em questão a reflexão sobre estes dois campos, da curadoria e do acompanhamento crítico, de forma ao mesmo tempo que sinalizá-los, destacar as ingerências de um sobre o outro para dar complexidade também aos propósitos das intenções artísticas.

Por um lado, temos a curadoria de exposições que se traduz, não em uma produção artística, mas um conjunto de procedimentos (teóricos e práticos) por meio dos quais a obra de artistas se coloca em visibilidade publicamente. Temos um vasto campo de sentidos da linguagem neste caso e a atenção para a dimensão simbólica e das representações. Por outro, temos uma circunstância de acompanhamento crítico que pode vir a se constituir como um campo de investigação ou um *modus operandi* que, ou irá problematizar os meios curatoriais, ou adensar a compreensão de uma produção artística ou trançar outros caminhos de pesquisa histórica.

Além dos pontos iniciais da suspeita desse fenômeno, esse dos interlocutores críticos da produção artística na atualidade, somados às atividades curatoriais, seria preciso ainda questionar a ordem da dimensão dos variados discursos. No caso em específico deste artista, que domina a consciência de sua poética e pesquisa artística é preciso preservar por parte dessa crítica interna que acompanha os desdobramentos dessa produção, a autonomia para arriscar contribuições em função da potência de sentido e mesmo representação que se percebe.

Assim, destacamos especificamente alguns pontos que entendemos serem criticamente significativos denominar sobre esta produção. Por exemplo, o caráter reminiscente e ausente como pontos fulcrais da série “Ambiente com espelhos” criada especialmente para

a exposição dos finalistas do Prêmio Pipa 2017. Chamamos a atenção também os efeitos da sexualidade mítica negra ou a ambivalência de gênero, a servidão privada, a ‘eugenia’ cultural e racial (embranquecimento), da expurgação dos traumas e da reconstrução do presente pela manipulação ritual dos objetos. Mais uma vez importar frisar a perspectiva da ‘transfiguração’ como uma espécie de método que dá a partir da performance. Por meio deste posicionamento em pesquisa falamos das identificações que são construídas.

Neste período e, como desdobramento do acompanhamento crítico sobre o trabalho de Antônio Obá, identificamos e evidenciamos a linguagem escrita como uma manifestação recorrente no processo de sua produção. Em obras mais antigas aparece pelo interesse no desenho caligráfico. E retorna pelo conteúdo testemunhal ou, às vezes, quase descritivo que dá a alguns títulos, ou ainda por meio da inscrição de palavras sobre as obras. Como dissemos:

Em muitas delas deixa entrever, como no poema⁴, o quanto o impulso de sua produção está em querer acompanhar, trocar de lugar com o outro, reposicionar-se e ver o que de fato está à mostra, mas que não se apresenta de imediato. Fazer uma revisão crítica, ainda que pela via artística, talvez seja para poucos homens de fé.

Imagens:



Figura 1: Inventário instrumental da casa - “Fortuna”:
tirando a sorte
Objeto
Dimensões: 13 x 19 cm
Antonio Obá - 2015



Figura 2: Inventário instrumental da casa
Paradoxo da gênese* - *Ao que parece nunca se está
pronto
Objeto
Antonio Obá - 2015

⁴ Poema de Antônio Obá: caminho sou / caminho vou / ser / me seja / sem prever / me veja (BARBOSA, 2017, p. 41).





Figura 3: *Atos da transfiguração: desapareção ou receita para fazer um santo*
 Performance
 Registro. Local: Elefante Centro Cultural
 Antonio Obá – 2015



Figura 4: *Malungo: rito para uma missa preta*
 Performance
 Registro. Local: Elefante Centro Cultural
 Antonio Obá – 2016

Referências

BARBOSA, Cinara. O que persiste como falta. **Catálogo Prêmio Pipa 2017**. MAM Rio de Janeiro, 2017, p.40.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Lingüísticas**: O que falar quer dizer. Trad. Sergio Miceli – 2 ed., 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008, p. 95.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Thomaz. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998, p.15.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo:Paz e Terra, 2000, p. 23.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difusão Editora, 1988.

_____. **A ordem dos livros**: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Trad. Mary Del Priore. Brasília: EdUnb, 1999.

_____. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietude. Tradução de. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, pgs. 66-67;69; 170.

VERGER, Pierre Fatumbi. **Lendas Africanas dos Orixás**. Salvador: Corrupio, 1997.

Documentos eletrônicos

Osorio, Luiz Camillo. Conversa com Antonio Obá, por Luiz Camillo Osorio. **Prêmio Pipa**. Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.premiopia.com/2017/09/conversa-com-o-antonio-oba-por-luiz-camillo-osorio/>>. Acesso em: 15/08/2018.

Minicurrículo

Cinara Barbosa

Professora Adjunta do Departamento de Artes Visuais (VIS) da Universidade de Brasília (UnB). Membro do Conselho da Galeria Espaço Piloto da UnB. Idealizadora e coordenadora do BSB Plano das Artes – circuito por espaços artísticos autônomos. Tem como campo de pesquisa os temas da curadora e da arte brasileira. É Curadora associada do Elefante Centro Cultural.





BONECAS RITXOKO E SUA INDUMENTÁRIA EM MUSEUS: UM BALANÇO DO PROJETO PRESENÇA KARAJÁ¹

*RITXOKO DOLLS AND THEIR DRESS IN MUSEUMS:
A BALANCE OF THE KARAJÁ PRESENCE PROJECT*

Manuelina Maria Duarte Cândido

Universidade de Liège, Bélgica e Universidade Federal de Goiás
manuelin@uol.com.br

Rita Morais de Andrade

Universidade Federal de Goiás, Brasil
ritaandrade@hotmail.com

Resumo

Apresentamos nesse trabalho parte dos resultados do projeto de pesquisa *Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais*, que objetiva mapear, identificar e analisar coleções de bonecas Karajá (*ritxoko*) presentes em coleções de museus brasileiros e estrangeiros com vistas a reconstituir a trajetória de formação das coleções, os contatos entre pesquisadores/instituições e grupos indígenas Karajá, bem como estudar adornos corporais e indumentárias das bonecas. Buscamos ainda realizar o cotejamento entre os objetos e sua documentação museológica, contribuindo com instituições museológicas no aprimoramento das informações já registradas; contribuir para a difusão das coleções de bonecas Karajá presentes em museus no Brasil e no exterior; estimular o desenvolvimento de novas pesquisas e de projetos de comunicação museológica (exposições e ação educativo-cultural) visando ao atendimento à Recomendação sobre a Proteção e Promoção de Museus e Coleções da UNESCO (2015); e finalmente, relacionar as alterações históricas dos trajes nas bonecas como a inserção de tecidos industrializados, buscando afastar a produção indígena do nicho “étnico” nos museus. Esperamos que o destaque dado às coleções pouco ou nunca estudadas em seus museus de origem produza conhecimento que fundamente exposições, ações educativas e outras formas de extroversão das coleções ao público. O projeto é resultado de ações conjuntas de dois Grupos de Pesquisa brasileiros: GEMINTER E INDUMENTA: dress and textiles studies in Brazil.

Palavras-chave: bonecas Karajá; coleções de museus; patrimônio cultural; fluxos coloniais.

Abstract

We present in this work part of the results of the research project *Presença Karajá: material culture, colonial patterns and transits*. Its objectives include mapping, identifying and analyzing collections of Karajá dolls (*ritxoko*) present in collections of Brazilian and foreign museums in order to reconstituting the trajectory of collections formation, researchers- institutions and Karajá indigenous groups networking, as well as studying dolls' body adornments and clothing. Among our objectives are: to compare artifacts and their museological documentation, contributing with museological institutions in the improvement of the already

¹ Este texto decorre do projeto de pesquisa **Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais** sediado na Universidade Federal de Goiás com o apoio do Museu Antropológico, do Núcleo de Estudo de Antropologia, Patrimônio, Memória e Expressões Museais (NEAP) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Museologia e Interdisciplinaridade (GEMINTER) e do INDUMENTA, *dress and textiles studies in Brazil*.

registered information; to contribute to the diffusion of collections of Karajá dolls present in museums in Brazil and abroad; to stimulate the development of new researches and museological communication projects (exhibitions and educational-cultural action) in order to comply with the Recommendation on the Protection and Promotion of Museums and Collections of UNESCO (2015); and finally, to relate the historical alterations of the costumes in the dolls, such as the insertion of industrialized fabrics, trying to remove the indigenous production of the “ethnic” niche in the museums. We hope that the emphasis given to the collections little or never studied in their museums of origin will produce knowledge that bases exhibitions, educational actions and other forms of exhibition of the collections to the public. The project is the result of joint actions of two Brazilian Research Groups: GEMINTER (Group of Study and Research in Museology and Interdisciplinarity) and INDUMENTA: dress and textile studies in Brazil.

Keywords: Karajá dolls; museum collections; cultural heritage; colonial flows.

Neste trabalho apresentamos o projeto de pesquisa **“Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais”**, desenvolvido na Universidade Federal de Goiás, seus resultados preliminares incluindo um estudo inicial sobre os trajes das bonecas Karajá (*ritxoko*) em parte das coleções já localizadas.

O objeto do projeto de pesquisa interdisciplinar mencionado é o mapeamento, identificação e análise de coleções de bonecas cerâmicas Karajá (*ritxoko*) presentes em acervos de museus brasileiros e estrangeiros. Possui como base e antecedente o trabalho de campo que fundamentou o dossiê intitulado *Bonecas Karajá: arte, memória e identidade indígena no Araguaia*.²

Os karajá habitam o vale do rio Araguaia nos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Pará, somando cerca de 3.000 indivíduos, a maior parte na aldeia Hawalò, em Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal (no estado de Tocantins, região central do Brasil)³. Nesta localidade,

² A professora Nei Clara de Lima, Antropóloga, Professora aposentada da FCS/UFG e ex-Diretora do Museu Antropológico da UFG, que coordenou diferentes etapas desse trabalho, faz a passagem entre ele a presente pesquisa, “Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais”. Além dela, a equipe é formada por: Prof^a. Dra. Manuelina Maria Duarte Cândido, Coordenação (Curso de Museologia, FCS/UFG) Prof^a. Dra. Nei Clara de Lima (Antropóloga, Professora aposentada da FCS/UFG e ex-Diretora do Museu Antropológico da UFG), Prof^a. Dra. Ema Cláudia Ribeiro Pires (Prof^a. Auxiliar no Departamento de Sociologia, Universidade de Évora), Prof^a. Dra. Rita Morais de Andrade (Bacharelado em Design de Moda e PPG em Arte e Cultura Visual, FAV/UFG), Rafael Santana Gonçalves de Andrade (Doutorando em Antropologia Social no Museu Nacional, UFRJ), Sawakawa Kawinan (Jovem liderança indígena na aldeia Buridina), Dibexia Karajá (Ceramista e Discente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da UFG, residente em Santa Isabel do Morro), Milena de Souza (Discente de Museologia FCS/UFG), Indyanelle Marçal Garcia di Calaça (Mestre em Arte e Cultura Visual FAV/UFG), Rejane de Lima Cordeiro (Discente de Museologia FCS/UFG), Amanda Carlotti dos Santos (Discente de Museologia, Faculdade de Ciências Sociais, FCS/UFG), Thaís Maia Souza (Discente de Museologia, Faculdade de Ciências Sociais, FCS/UFG), Andréa Dias Vial (Doutora em História pela FFLCH, USP), Bárbara Freire Ribeiro Rocha (Mestre em Artes, Patrimônio e Museologia pela UFPI), Vitória Ramirez Zanquetta, (Mestranda em Museologia na Reinwardt Academy, Amsterdã, Holanda), Vinicius Santos da Silva (Discente de Museologia da UFMG), Bárbara de Alencar Nogueira (Licenciada em Ciências Sociais) e Henrique Gonçalves Entratice (discente em Gestão Cultural no ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa Ana Cristina Santoro (Conservadora e Restauradora de Bens Culturais - Museu Antropológico/UFG) e Markus Garscha (Fotógrafo).

³ O estado do Tocantins é a antiga porção norte do estado de Goiás, que foi desmembrada em 1988. Na documentação dos acervos da maior parte dos museus europeus, realizada anteriormente a este ano, mesmo quando digitalizada posteriormente, em geral se atribuem as peças sempre a Goiás, enquanto a maior produção, vindo da Ilha do Bananal, refere-se, hoje, ao estado de Tocantins.

segundo a Fundação Nacional da Saúde - FUNASA, encontram-se em torno de 670 habitantes (RESENDE, 2014, p. 21). A pesquisa, foi realizada ali e nas aldeias Buridina e Bdê-Burê, em Aruanã, estado de Goiás.

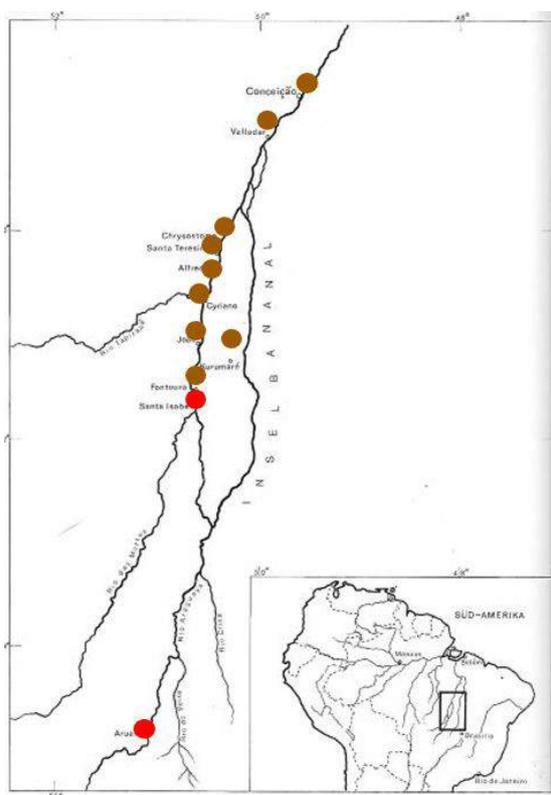


Figura 1: Mapa destacando a Ilha do Bananal, ao centro, e as aldeias Karajá ao longo do Rio Araguaia. Em vermelho estão a localização das aldeias de Santa Isabel do Morro (TO) e de Aruanã (GO). Mapa de Hartmann, 1973 com intervenção digital de Manuelina Duarte

Seu principal produto, o dossiê elaborado entre 2008 a 2011, permitiu ao Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) aprovar a inscrição das bonecas de cerâmica em dois Livros de Registro do Patrimônio Imaterial Brasileiro⁴ 1) *Saberes e práticas associados aos modos de fazer bonecas Karajá* e 2) *Ritxoko - expressão artística e cosmológica do povo Karajá*.

Nossos objetivos são percorrer a biografia dos objetos a partir do estudo da trajetória das bonecas desde a produção e uso nas aldeias à formação de coleções em museus, mapeando em que instituições elas estão presentes, no Brasil e no exterior, os contatos entre pesquisadores/instituições e grupos indígenas karajá, além de estudar adornos corporais e indumentárias das bonecas.

⁴ Interessa registrar que o Decreto-Lei 3.551/2000, que instituiu a categoria de patrimônio cultural imaterial no Brasil por meio do instrumento de acautelamento denominado registro, antecede a Declaração Universal da Diversidade Cultural, aprovada pela UNESCO em 2002, a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial de 2003, que cria a Lista do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade e a Convenção sobre a Proteção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais de 2005.



Sabe-se, até o momento, de sua presença em 58 museus, de 13 países, por todo o continente europeu, além de Brasil, Estados Unidos e Canadá⁵. A Recomendação para a Proteção e Promoção de Museus e Coleções sua Diversidade e seu Papel na Sociedade (UNESCO, 2015) afirma que “A proteção e a promoção da diversidade cultural e natural são desafios centrais do século XXI. Nesse sentido, museus e coleções constituem meios primários pelos quais testemunhos tangíveis e intangíveis da natureza e da cultura humanas são salvaguardados.” Portanto, contribuir para a proteção e promoção de coleções de bonecas Karajá em museus no Brasil e no mundo é uma forma de valorizar a diversidade cultural e especialmente as comunidades detentoras deste rico patrimônio imaterial. Desejamos também investigar como as coleções musealizadas no Brasil e no exterior se prestam a uma potencialização das medidas de valorização da cultura viva e das populações karajá, tal qual o registro (DUARTE CÂNDIDO e LIMA, 2018, no prelo).

Estamos investigando as complexas “redes de agentes em contínua e dinâmica interação, formadas pelas ceramistas, pelos compradores e, principalmente, pelos próprios objetos, na sua materialidade” (WHAN, 2010, p. 03 e 04), formadas inclusive pelos próprios pesquisadores e instituições ligadas ao patrimônio, que contribuem para ressignificação e difusão das bonecas como patrimônio cultural.

Ao constituir o projeto de pesquisa interdisciplinar **“Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais”**, o interesse em investigar a função/utilidade das peças nas aldeias, a formação das coleções, os contatos das instituições patrimoniais com os grupos indígenas, os processos que levaram bonecas Karajá a se tornarem um bem simbólico mundializado presente nos museus brasileiros e estrangeiros, juntou-se a outros, como a investigação em torno das indumentárias e dos adornos corporais das bonecas constituídos por incisões, pinturas, adição de fios, de entrecasca de árvores e de outros materiais.

Presença Karajá em museus pelo mundo

As bonecas karajá foram originalmente confeccionadas com a função de brinquedos de meninas. Por meio delas as mulheres ensinam, ainda hoje, modos de ser karajá, incluindo diferenças de gênero e de classes de idade, cotidiano do trabalho, rituais, narrativas míticas e relação com o mundo sobrenatural. A cera de abelha ou a argila crua, seca apenas pela ação do tempo,

⁵ Entre essas instituições, destacamos algumas. No Brasil: Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO; Centro Cultural Jesco Puttkamer, Goiânia/GO; Museu Goiano Zoroastro Artiaga, Goiânia/GO; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR; Museu de Arqueologia e Etnologia Professor Oswaldo Rodrigues (MARQUE/UFSC), Florianópolis/SC; Pavilhão das Culturas Brasileiras - Secretaria Municipal de Cultura - São Paulo/SP; Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP; Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém/PA; Centro de Arte Popular da CEMIG - Belo Horizonte/MG; Museu do Índio - Rio de Janeiro/RJ; Museu Nacional, Rio de Janeiro/RJ. E nos seguintes museus estrangeiros: Museu Nacional de Etnologia, Lisboa/Portugal; Musée du Quai Branly, Paris/França; Museu de Etnologia de Viena, Viena/Áustria; Museu Nacional Pigorini de Pré-História e Etnografia, Roma/Itália; Grassi Museum (Museu Etnográfico de Leipzig), Alemanha; Museu de Etnologia de Berlim, Alemanha; Smithsonian Institution, Washington/Estados Unidos. Para uma versão atualizada dos museus, visite a página do projeto de pesquisa no Facebook disponível em: <https://www.facebook.com/PresencaKaraja/>



foram utilizadas em um primeiro momento. Limitações técnicas levaram, progressivamente, à utilização da argila cozida, transformada em cerâmica, mais versátil para a representação de cenas do cotidiano, por exemplo. Criou-se assim a categoria das *wijina bedê*. Isso não significa que não se executem ainda hoje as denominadas *hakana ritxoko*, bonecas do tempo antigo (LIMA et al, 2011). Chamam-se *ritxoko* as bonecas antropomorfas de cerâmica e/ou de cera e *iroduxumo* as zoomorfas, havendo ainda as *kawa kawa*, de madeira. Nosso foco nesta pesquisa, são, portanto, as *ritxoko*, produção exclusiva das mulheres karajá. Todo o protagonismo é feminino, pois são as ceramistas que a produzem, da coleta do barro à modelagem, queima e pintura até sua comercialização (Krause, 1911; Whan, 2010; Faria, 2014, entre outros). O protagonismo feminino também se sobressai entre as equipes de pesquisadores que recentemente se dedicam ao estudo da cultura da materialidade karajá, ao contrário das primeiras décadas, de exclusividade masculina:

O alemão Paul Erhenreich, que esteve na região do Araguaia no ano de 1888, foi responsável pelo primeiro estudo sistemático sobre o povo e a cultura Karajá (1948), tendo coletado muitos exemplares de “likoko” (...) e outros artigos de sua cultura material.

Também Fritz Krause esteve entre os Karajá em 1908, durante a Expedição ao Araguaia de Leipzig, ocasião em que estudou aspectos de sua organização social, seus costumes, e cultura material. Reuniu e registrou muitos exemplares de “bonecas de argila e cera”, que foram levados ao Museu de Etnologia de Leipzig, na Alemanha. (WHAN, 2010, p. 02)

Desde o final do século XIX, as *ritxoko*, juntamente com outros artefatos karajá, passaram a ser coletadas e levadas para acervos de museus, no Brasil e no exterior. Mas foi a partir de meados do século XX que elas passaram a ser fonte de renda das famílias, entrando no circuito comercial de lojistas de artesanato, colecionadores privados e outros interessados. Com o registro como patrimônio imaterial brasileiro, percebemos uma valorização monetária das bonecas enquanto mercadoria.



Figura 2: O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, IPHAN, desenvolveu a embalagem acima, uma sacola que realça a patrimonialização das *ritxoko* e que é usada na comercialização das bonecas pelos indígenas.
Foto: Markus Garscha, 06 de setembro de 2017, aldeia Buridina, Aruanã, Goiás

A presença de exemplares das *ritxoko* em vários museus pelo mundo, especialmente na Europa Ocidental, indica a realização de trocas por bens industrializados com colecionadores e pesquisadores em visita às aldeias, e o comércio no mercado de bens artesanais. As ceramistas encontram na venda das *ritxoko* uma fonte de renda para a aquisição de bens da sociedade envolvente, inclusive roupas e tecidos industrializados:

A maioria das peças produzidas pelas ceramistas é destinada ao comércio. Algumas vezes as ceramistas recebem encomendas, mas normalmente vendem suas peças na cidade de São Félix do Araguaia, que é frequentada quase que diariamente, ou em viagens para cidades mais distantes como Goiânia, Brasília, Palmas, etc. A venda não é uma atividade feita individualmente, ela aciona uma rede de mulheres da mesma família, que podem levar as peças das parentas para vender quando vão cidade (sic) ou fazem uma viagem mais longa. (FARIAS, 2014, p. 26)

Porém, a mesma autora adverte que, embora todas as mulheres karajá sejam capazes de modelar, é o domínio do processo de queima, muito mais complexo, que as autoriza a se identificarem como ceramistas. Da mesma forma, a autora registra um empoderamento das mulheres que “sabem fazer bem feito” (FARIAS, 2014, p 93).

Há todo um controle social entre os indígenas para que uma mulher que não domine todo o processo não se identifique como ceramista, pelo impacto que isto pode trazer como depreciação do trabalho do grupo. A autora também identifica o fato de ser considerada ceramista com a dedicação a esta atividade, que viria juntamente com a produção de laços de parentesco, como ter marido e filhos (idem, p. 58)

São muitas frentes de trabalho simultâneas em andamento no projeto, e há ainda muito a avançar. Com uma equipe vasta e espalhada, já pudemos travar contato direto com acervos tão diversos quanto os do Museu do Quai Branly (Paris, França), do Museu Antropológico da UFG (Goiânia, Brasil), do Grassi Museum Leipzig (Alemanha) e do Museu Nacional de Etnologia de Lisboa (Portugal). Como o sistema documental de cada instituição é distinto e o processo de registro das informações e de produção do conhecimento pelos museus sobre suas coleções está em fases diferentes, além de que os integrantes da equipe que se deslocaram para os museus não são os mesmos, no primeiro momento não adotamos uma padronização da metodologia, sendo guiados pelas informações disponíveis pelas demandas percebidas neste trabalho de campo, mas compartilhando os avanços da pesquisa no grupo maior.

A partir do final de 2017 fortaleceu-se no grupo a ideia de construir um instrumento comum de coleta de dados nos acervos, cujo preenchimento seria uma segunda etapa do trabalho, após a checagem e tabulação dos dados já existentes no museu. Este instrumento é uma planilha com os campos mínimos estabelecidos pela pesquisa que, ao ser preenchido com o acervo de cada



museu, pode ter acrescentadas colunas para se registrarem dados muito relevantes e que constem na documentação daquele acervo, mas não necessariamente dos demais.

No Musée du Quai Branly, o então curador do Setor de América, André Depuelch, recebeu-nos em dezembro de 2016. Neste encontro e em contatos posteriores foram coletadas informações e fotografias (apenas frontais) das 114 peças no acervo com os critérios indicados: bonecas karajá antropomorfas em cerâmica. Este conjunto de *ritxokos* é proveniente inicialmente de uma coleta realizada por Claude Lévi-Strauss, para o Museu do Homem de Paris, depois transferida para o MQB juntamente com os que entraram posteriormente, formados por Jean Vellard, Vilma Chiara e Niède Guidon, entre outras missões. A equipe do projeto, com auxílio de Rafael Andrade, doutorando em Antropologia, fez uma revisão do material de documentação museológica cedido pela instituição. As observações estão sendo traduzidas para devolução à instituição, sugerindo algumas informações complementares e correções, especialmente em atribuição de gênero às bonecas (*poupée femme* ou *poupée homme*) e toponímia dos locais de coleta, mas também da reclassificação de um artefato tido como *ritxoko* que não o é (trata-se de um feitiço). Assim, o quantitativo cai para 113 peças.

O Museu Nacional de Etnologia (Lisboa, Portugal), possui uma reserva visitável denominada “Galerias da Amazônia”, em que se encontram diversas bonecas Karajá com características das mais antigas: pequeno formato, cabelos elaborados em cera. Por meio de consulta ao banco de dados MatrizNet⁶ soubemos da presença de 123 bonecas karajá no acervo. Integrantes do projeto têm feito visitas desde março de 2017 para alcance dos objetivos da pesquisa, e organizado os seguintes dados sobre cada *ritxoko*: número de inventário, tipologia, representação, origem, matéria-prima, autoria, forma de aquisição e *link* para o inventário daquela peça.

⁶ O MatrizNet é o catálogo on-line dos Museus do Estado Português, pertencentes à Direção-Geral do Património Cultural (<http://www.matriznet.dgpc.pt/MatrizNet/Home.aspx>).

Trajes das bonecas Karajá: observações iniciais



Figura 3: *Ritxoko* do acervo do Grassi Museum Leipzig. Número de Inventário: SAm 03126a

Estudar indumentária de bonecas Karajá pode ser um bom caminho para identificar trânsitos coloniais. É muito curioso, por exemplo, que algumas delas sejam vestidas com tecidos industrializados, alguns, inclusive, são costurados em formas semelhantes às roupas ocidentais da moda.

Essas roupas de estilo europeu exigem conhecimento técnico de corte e costura, tecnologias comuns às sociedades urbanas do século XX, mas não sabemos ainda se eram ensinadas às populações indígenas por meio do contato com colonizadores e, mais tarde, exploradores e pesquisadores.

Este, aliás, é um aspecto bastante desafiador do projeto porque não há, ao menos que tenha sido identificado até o momento, registro da execução dessas roupas de bonecas. Não sabemos, por exemplo, se as bonecas viajaram do Brasil aos seus destinos nos museus estrangeiros vestidas com essas roupas ou se foram vestidas posteriormente. Esses exemplares vestidos com tecidos e roupas à moda ocidental parecem-nos mais raros que as vestimentas e pinturas corporais das *ritxoko* presentes nos museus brasileiros, por exemplo.

Não avançamos suficientemente na investigação para inferir os sentidos relativamente a essa forma de vestir as bonecas, mas podemos especular algumas possibilidades. Há bonecas vestidas com indumentária feminina em que a estampa do tecido indica o padrão de design e produção de uma determinada época. O estilo da roupa, o corte e a costura podem ser úteis no processo de datação das bonecas porque informam, a partir de características visuais

e físico-químicas, o provável período de produção. De qualquer modo, seria importante cotejar esses dados com outros resultantes de análises de tecnologia têxtil, do desenho e da tecnologia de feitura da boneca.

Na figura 3, por exemplo, vemos duas bonecas envolvidas por tecidos. À esquerda da imagem a boneca foi vestida por uma espécie de tanga que emula as tangas mais comumente encontradas nas coleções de *ritxoko*, sendo a maior diferença o material têxtil. Neste caso, o tecido é aparentemente industrial, o que é possível inferir pela regularidade do padrão têxtil, tanto na trama quanto no desenho listrado. Nos demais casos, o mais comum é o uso de fios industrializados ou entrecasca de árvores. Já na figura à direita da imagem, a boneca está envolvida por uma espécie de bolsa ou saco para guardá-la. Pode ser ainda uma rede. Como o museu documentou o conjunto com somente um número de inventário, embora a documentação museológica tenha poucas informações⁷, podemos inferir que seja um conjunto, concebido como tal, provavelmente representando uma mãe (pois nas *ritxokos* a figura feminina é que porta a tanga) que embala o bebê na rede. Trata-se de um exemplar mais raro, considerando as observações realizadas até o momento, mas apresenta um tecido provavelmente industrializado, dadas suas características visuais de regularidade da trama. Contudo, nesse caso, destaca-se a costura aparentemente manual que une o tecido de cor natural cru e o tecido tingido do que parece ser cor de rosa. Ainda sobre o tecido desse saquinho que envolve a boneca, há desenhos que, pela disposição de seus elementos (um deles é uma pequena flor), pode ser uma estampa, ou seja, a impressão de um desenho no tecido a partir de diferentes possibilidades técnicas.

É exatamente na presença desses exemplares de bonecas vestidas ou envolvidas em tecidos industrializados que o projeto pretende avançar. Isto porque esses elementos de composição reunindo técnicas industriais e manuais de produção estão no cerne, é nossa hipótese, dos trânsitos coloniais que permaneceram mesmo após a independência do Brasil em relação a Portugal.

Considerações finais

As bonecas karajá foram originalmente confeccionadas com a função de brinquedos de meninas, por meio das quais as mulheres ensinam modos de ser karajá, incluindo diferenças de gênero e de classes de idade, cotidiano do trabalho, rituais, narrativas míticas e relação com o mundo sobrenatural. Inicialmente, eram confeccionadas em cera de abelha ou argila crua, seca apenas pela ação do tempo. Hoje é utilizada a argila cozida, transformada em cerâmica. Chamam-se *ritxoko* as bonecas de cerâmica antropomorfas e iroduxumo as zoomorfas, havendo ainda as *kawa kawa*, de madeira. Nosso foco na pesquisa são as *ritxoko*, bonecas figurativas antropomorfas em cerâmica, produção exclusiva das mulheres karajá.

⁷ Lê-se: “Wachsfigur (Frau) und kleine Tonfigur in Stoffhängematte”. Tradução livre: Figura de cera (mulher) e pequena figura de barro em rede de tecido.

Ao elaborar esse projeto de pesquisa interdisciplinar, o interesse em investigar a função/utilidade das peças nas aldeias, a formação das coleções, os contatos das instituições patrimoniais com os grupos indígenas, os processos que levaram bonecas karajá a se tornarem um bem simbólico mundializado presente nos museus brasileiros e estrangeiros, juntou-se a outros, como a investigação em torno dos adornos corporais das bonecas.

Em relação à indumentária, notamos que o estudo dos modos de vestir representados nas bonecas fornece uma oportunidade de identificar algumas características dos fluxos coloniais e também da dinâmica social numa perspectiva histórica. Os materiais, o grafismo, as cores nas bonecas informam sobre a produção material e imaterial karajá em contextos distintos. Analisados comparativamente, esses diferentes contextos revelam a dimensão subjetiva e criativa da produção e da circulação das bonecas, colocando em xeque qualquer ideia que reduza a cultura indígena a uma discutível estabilidade étnica.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Rafael Santana Gonçalves de. **Os Huumari, o Obi e o Hyri**: a circulação dos entes no cosmo Karajá. Goiânia: Faculdade de Ciências Sociais, UFG, 2016. (Dissertação de Mestrado em Antropologia Social).

ANDRADE, Rita Morais de. Vestires indígenas em bonecas Karajá: argumentos para uma história da indumentária no Brasil. In: História: questões & debates, Revista da Associação Paranaense de História (APAH) e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PPGHIS-UFPR). Curitiba, v. 65, n. 2, jul-dez. 2017, p. 197-222.

CAMPOS, Sandra Maria Christiani de la Torre Lacerda. **Bonecas Karajá**: modelando inovações, transmitindo tradições. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais - Antropologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007. (Tese de Doutorado)

DORTA, Sonia. "Coleções etnográficas: 1650-1955". In: CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos índios no Brasil**. p. 501-528.

DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria; LIMA, Nei Clara de. "Presença Karajá: Identificação, proteção e promoção de coleções e do patrimônio imaterial". In: Rede de Professores e Pesquisadores do Campo da Museologia (org.). **Anais do 3º Seminário Brasileiro de Museologia (SEBRAMUS)**. Belém: Rede de Professores e Pesquisadores do Campo da Museologia, 2018. (no prelo)

FARIAS, Joana Silva de Araújo. **Modelando parentes**: sobre a rede de relações das ritxo(k) entre os Karajá. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2014 (Dissertação de mestrado em Antropologia Social)

HARTMANN, Günther. **Litjoko**: puppen der Karaja, Brasilien. Berlin: Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz / Museum für Völkerkunde Berlin, 1973.

KRAUSE, Fritz. **In den Wildnissen Brasiliens**. Leipzig: R. Voigtländers Verlag, 1911.

L'ESTOILE, Benoît. "Do Museu do Homem ao Quai Branly: as transformações dos museus dos outros na França". In: Duarte Cândido, Manuelina Maria e Ruoso, Carolina (orgs.). **Museus e patrimônio**: experiências e devires. Recife: Editora Massangana, 2015. p. 103-120.

LIMA, Nei Clara de et al. **Bonecas Karajá: arte, memória e identidade indígena no Araguaia.** Dossiê Descritivo do modo de fazer *ritxoko*. Goiânia: Museu Antropológico, Universidade Federal de Goiás, IPHAN. 2011.

LIMA FILHO, Manuel F. “O Fluxo das coisas Karajá e a coleção William Lipkind do Museu Nacional: a construção de um diálogo intercultural”. In: LIMA FILHO, Manuel Ferreira; ABREU, Regina; ATHIAS, Renato (Orgs.). **Museus e atores sociais: perspectivas antropológicas.** 1ed. Recife - Brasília: Editora da UFPE - ABA publicações, 2016, v. , p. 171-188.

LIMA FILHO, Manuel F.; SILVA, T. C.. “A Arte de saber fazer grafismos nas bonecas karajá”. In: **Horizontes Antropológicos** (UFRGS. Impresso), v. 18, p. 45-74, 2012.

LIMA, Nei Clara de; LEITÃO, Rosani Moreira. **Bonecas Karajá como Patrimônio Cultural do Brasil: da pesquisa à salvaguarda.** Paper disponível online em <https://ndh.ufg.br/up/322/o/Artigo5.pdf?1453825313>, acesso em 08 de outubro de 2016.

LIMA FILHO, Manuel F.; CAMARGO, Telma Ferreira. Bonecas Karajá. In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 38, p. 45-74, jul./dez. 2012.

RESENDE, Michelle Nogueira de. **As ceramistas Karajá e o processo de registro de suas bonecas de cerâmica como patrimônio cultural do Brasil.** Goiânia: Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás, 2014. (Dissertação de Mestrado em Direitos Humanos)

RIBEIRO, Berta G. “Museu e Memória. Reflexões sobre o colecionamento”. In: **Ciências em Museus**, 1 (2), Pág. 120, 1989.

RUEF, Isabelle. **Les poupées Carajá (Brésil).** In: Journal de la Société des Américanistes. Tome 56 n°1, 1967. p. 161-177. Disponível online em http://www.persee.fr/doc/jsa_0037-9174_1967_num_56_1_2275 Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

SILVA, Telma Camargo. **Modos de fazer Boneca Karajá, circulação de conhecimento e a construção do território.** Paper disponível online em <http://nepi.ufsc.br/files/2013/11/Paper-Telma-Camargo-da-Silva-NEPI1.pdf> acesso em 7 de outubro de 2016.

SILVEIRA, F. L. A.; LIMA FILHO, Manuel F. “Por uma antropologia do objeto documental: entre a “alma das coisas” e a coisificação dos objetos.” In: **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 23, p. 37-50, 2005.

UNESCO. **Recomendação para a Proteção e Promoção de Museus e Coleções sua Diversidade e seu Papel na Sociedade.** Paris: UNESCO, 2015. Disponível online em <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002471/247152por.pdf> acesso em 29 de julho de 2017.

WHAN, Chang. **Ritxoko. A voz visual das ceramistas Karajá.** Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escola de Belas Artes, 2010. (Tese de Doutorado)

Documentos não publicados

LIMA, Nei Clara de; DUARTE CÂNDIDO, Manuelina Maria. **Projeto de pesquisa Presença Karajá: cultura material, tramas e trânsitos coloniais.** Goiânia: Museu Antropológico da UFG, 2016. 10 páginas. (Manuscrito não publicado)

LIMA FILHO, Manuel Ferreira. **Relatório de atividades Pós-Doutorado.** Goiânia, 2015. (Manuscrito não publicado)

Minicurrículos

Manuelina Maria Duarte Cândido

Licenciada em História (UECE, 1997), especialista em Museologia e mestre em Arqueologia (USP, 2000 e 2004), doutora em Museologia (ULHT, 2012). Realizou estágio pós-doutoral em Museologia na Universidade Sorbonne Nouvelle, Paris III sob supervisão de François Mairesse. Dirigiu o Museu da Imagem e do Som do Ceará e o Departamento de Processos Museais do IBRAM. Professora de Museologia na Universidade de Liège e do PPGAS-UFG.

Rita Morais de Andrade

Especialista em Museologia (FESP/SP, 1997) e em História e Cultura Afro-brasileira e Africana (UAB, 2013), mestre em História Têxtil e da Indumentária (University of Southampton/Reino Unido, 2000), doutora em História Cultural (PUC/SP, 2008). Realizou estágio pós-doutoral com o projeto de pesquisa sobre coleções de indumentária nos museus brasileiros, no PACC/UFRJ sob supervisão de José Reginaldo Santos Gonçalves. Professora Associada da Universidade Federal de Goiás, onde é editora da revista Visualidades (Qualis A2 em Artes) e atua no PPGACV.



FOTOPINTURA E FILTROS DO INSTAGRAM: MODOS DE ENCENAÇÃO DO RETRATO FOTOGRÁFICO

*PHOTO PAINTING AND INSTAGRAM FILTERS:
STAGING MODES OF PHOTOGRAPHIC PICTURE*

Ana Rita Vidica e Rafael Delfino Alves

Universidade Federal de Goiás, Brasil
anavidica@gmail.com

Rafael Delfino Alves

Universidade Federal de Goiás, Brasil
rafaeldelfino331@gmail.com

Resumo

Esta comunicação busca pensar as relações entre o Retrato Pintado (Séc. XIX) e os filtros utilizados no *Instagram* (Séc. XXI), a fim de refletir sobre a encenação do retrato fotográfico a partir da particularidade dos seus modos de produção, materializada na visualidade de cada um deles. Embora exista uma diferença temporal, como estes dois meios de apresentação fotográfica dialogam entre si e trazem a encenação do retrato fotográfico? Pretende-se, neste texto, apresentar como o eu precário e ficcional do retrato encontra abrigo nas fotopinturas e pelo uso dos filtros do *Instagram*. Esta construção será feita através da contextualização e apresentação conceitual da fotopintura (Chiodetto, Parente e Riedl), a fim de discutir a encenação do retrato (Soulages, Fabris) pela visualidade da fotopintura e pelo uso dos filtros do *Instagram* e seus modos de produção, no primeiro pela intervenção manual e no segundo pela operação de um aparelho.

Palavras-chave: fotopintura; retrato; Instagram.

Abstract: This message tries to think about the relations between the Painted Picture (19th century) and the digital filters used on *Instagram* (21st century), in order to reflect about the staging of photographic picture from the peculiarity of each means of production, shown in the visuality of each one. Although there is a time difference, how those two ways talks among themselves and bring the staging of photographic picture? It is intended, in this words, to present how the poor and fictional self finds shelf in the photo paintings and the use of *Instagram* filters. This build will be made trough the contextualization and conceptual presentation of the photo painting (Chiodetto, Parente and Reidl), in order to discuss the picture staging (Soulages, Fabris) by the photo painting visuality and by the use of the *Instagram* filters and it's ways of production, first by the manual intervention and second by the use of an equipment.

Keywords: photo painting; picture; Instagram.

O Retrato Pintado

O retrato pintado, como expõe Parente¹ (1998. p. 271) é uma expressão utilizada para reproduções fotográficas de originais (ex.: retrato 3x4cm ou fotos antigas e estragadas) ampliadas em preto-e-branco, retocadas e coloridas à mão, reunindo uma miscelânea de pigmentos e materiais. Como na figura 1, em geral, os fundos são retirados, para que a atenção fique voltada ao retratado, reforçando ou criando a sua expressão facial e inventando a sua vestimenta.



Figura 1: Fotopintura da Coleção de Titus Rield / Autor desconhecido²
Fonte: CHIODETTO, 2011, p. 36

A iconografia dos retratos pintados nos mostra uma predominância visual da indumentária masculina. Na maior parte dos homens são pintados paletós, camisas e gravatas. Já as roupas das mulheres não eram tão codificadas (MELENDI, 2017, p. 115), possibilitando a criação livre de estampas, cores, rendas ou franzidos, além do acréscimo de jóias como brincos, medalhas, rosários (Figura 2), elevando a posição social do retrato.

¹ Cristina Parente fez sua pesquisa sobre Fotopintura no Estado do Ceará. Ela verificou a presença dos retratos pintados nas paredes das salas de estar e santuários de imagens múltiplas, cemitérios e casas de milagres existentes em Juazeiro do Norte e Canindé (Funarte, 1998, p. 271).

² Via de regra, os autores das fotopinturas não assinavam seus trabalhos.



Figura 2: Fotopintura da Coleção de Titus Riedl / Autor desconhecido
 Fonte: CHIODETTO, 2011, p. 31

Os retoques, que culminaram na produção do retrato pintado, foram inventados pelo alemão Franz Seraph Hanfstaengl, apresentando essa técnica na Exposição Universal de Paris, em 1855. “Ao mostrar a mesma fotografia com e sem retoque, Hanfstaengl descortinou a possibilidade de esse ‘espelho mágico’ simular uma situação, ou seja, criar uma nova ‘realidade’” (CHIODETTO, 2011, p. 6).

Apesar dessa apresentação ter sido feita dezesseis anos após a invenção oficial da fotografia, segundo historiadores da fotografia, a criação do processo de fotopinturas se deu com o fotógrafo de retratos André Adolphe Eugène Disdéri (1819-1889), em torno de 1863. A partir de uma base fotográfica em baixo contraste aplicavam-se tintas para dar cores às imagens. E nos daguerreótipos usava-se uma camada de goma-arábica sobre a placa de metal, possibilitando cobrir com pinceladas transparentes de aquarela e óleo.

O processo de fotopintura chega ao Brasil ainda no século XIX, sendo bastante utilizado no nordeste brasileiro³, como aponta o colecionador de fotopinturas, pesquisador e sociólogo alemão Titus Riedl⁴, morador do Crato (CE), que levanta a tensão que envolve o retrato pintado, transitando entre a livre criação e a mimese da fotografia.

³ Embora os retratos pintados tenham sido bastante recorrentes no nordeste. Não ocorreu uma exclusividade. Eles encontraram eco em outras partes do Brasil, como nos estados de Minas Gerais e São Paulo, além de cidades localizadas no interior, principalmente. Os principais estúdios de fotopintura foram: Amirel Foto Artística Brasileira, Áureo Studio, Foto Paris (MELENDI, 2017, p. 113)

⁴ Titus Riedl possui uma coleção de fotopinturas com obras produzidas entre 1950 e final dos anos 1990. Em 2011, de 05 de abril a 21 de maio, na Galeria Estação São Paulo, foi realizada a exposição “Fotopinturas de Titus Riedl”, de curadoria de Eder Chiodetto.

Essa tensão é corroborada na fala do fotopintor Júlio Santos, em entrevista concedida à Parente (1998). Mestre Júlio, como é conhecido, coloca que “As pessoas não querem a fotografia nua e crua que mostra a realidade com espinhas, sombras, rostos pálidos, roupas pobres. Elas querem apresentar-se o melhor possível” (PARENTE, 1998 p. 277).

A fotopintura, portanto, desde o século XIX, cumpre essa função de melhorar a aparência do retratado, por meio da pintura e da colorização. Através desse processo de retoque, objetivava-se, segundo Melendi (2017, p. 114), dar prestígio ao proprietário, expressar a saudade de alguém, mostrar o orgulho pelos filhos, o respeito aos pais, a união do casal ou a solidez da família, através do retrato pintado.

Isto era feito de um modo artesanal pelo retocador, dentro de uma cadeia de produção. Os vendedores ambulantes ou bonequeiros faziam o contato direto com as pessoas, convencendo, muitas vezes, viúvas e mães de natimortos a fazerem os retratos dos seus maridos e filhos falecidos, respectivamente, como uma última lembrança. Ou insistiam para as solteiras serem pintadas com vestidos de noiva ou para eternizar o casal mais velho da família.

Ao receber o retrato original, o retocador reproduzia o original em negativo p&b, revelando-o, posteriormente. Em seguida, fazia o contorno do retratado usando mesa de luz, pincel com tinta látex vermelha para colorir face e cabelo. Depois era feita a lavagem para branquear com iodo os pontos indesejados, a secagem e colocação em papel cartão, o retoque (acréscimo dos acessórios) e colorização (tom de pele com tinta a óleo vermelho e gasolina com algodão), além do uso do esbatedor para colorir o fundo. Por fim, a fixação com verniz cristal (PARENTE, 1998, p. 273-274).

Com o advento da tecnologia digital, no século XXI, o ofício de fotopintores praticamente deixou de existir desta forma artesanal. Os poucos estúdios de fotopintura que sobreviveram passaram a realizar o trabalho pelo computador, como a Áureo Studio do Mestre Júlio. Ele afirma (*apud* PARENTE, 1998, P. 277) que “os retratos feitos no computador vão vir todos pra minha mão; porque eles vão se deteriorar, estragar e a pessoa vai querer aquele retrato que registra aquele momento e instante dele especial”.

O Retrato no Instagram

A diminuição do uso do trabalho dos fotopintores, na era digital, se deve ao fato de ter ocorrido uma maior popularização da fotografia, possibilitando que as pessoas fossem produtoras das próprias imagens. Nos anos noventa do século XX, a Kodak criou a primeira máquina fotográfica com tecnologia digital em sua totalidade (TRIGO, 2005, p.176).

A tecnologia da fotografia digital mudou significativamente a relação com a produção e armazenamento fotográfico. A partir de então, o número de fotografias não se limitava ao número

de poses do filme fotográfico e sim à capacidade de armazenamento do aparato eletrônico. Isso mudou também a maneira de produzir, armazenar e organizar os álbuns fotográficos.

A máquina fotográfica digital ficou bem mais próxima do computador do que das empresas que realizavam a impressão desse material. O computador passou a fazer parte do processo de visualizar e selecionar as fotos para uma possível impressão em papel fotográfico. Nesse período, início do século XXI, começaram a surgir locais na *internet* para a publicação e armazenamento das fotografias sem que fosse necessário a impressão, iniciou-se assim o ato de “postar”, no sentido de publicar a foto. O *Fotolog*, *Orkut* e *Flickr*⁵ foram algumas das mídias sociais que fizeram sucesso no Brasil no começo dos anos 2000 e anos posteriores.

No mercado atual, as mídias sociais digitais ganharam notoriedade com a chegada dos *smartphones*⁶, mudando mais uma vez o processo da fotografia e o armazenamento em álbuns. Nesse estágio, denominados por Jenkins (2009) como convergência midiática e cultural, a máquina fotográfica e o computador se interligaram e o ato de fotografar, escolher, tratar e postar se tornaram quase instantâneos. *Facebook*, *Instagram* e *Snapchat*⁷ são alguns exemplos de mídias sociais utilizadas para a publicação de fotografias na contemporaneidade.

Dentre esses três exemplos, o *Instagram*, criado em 2010, é o aplicativo criado à veiculação de imagens fotográficas, de modo preponderante, além da sua popularidade. Em 2018, o *site*⁸ do *Instagram* anunciou a marca de 800 milhões de usuários no mundo, ficando o Brasil em segundo lugar no número de perfis, aproximadamente 50 milhões, ou seja, cerca de 16% do total mundial. Ele se apresenta entre as redes sociais mais utilizadas entre os brasileiros.

Dentre as atividades realizadas na Internet investigadas pela TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) Domicílios, as de comunicação seguem como as mais citadas entre a população com 10 anos ou mais usuária de *Internet*. Destaque para o envio de mensagens instantâneas, como por *WhatsApp*, *Skype* ou *chat* do *Facebook* (85%), e o uso de redes sociais, como *Facebook*, *Instagram* ou *Snapchat* (77%) (CGI, 2016, 153).

Além desse uso percentual, destaca-se a sua utilização por galerias de arte, museus e artistas à veiculação de suas obras, possibilitando a discussão sobre a disseminação da arte pela circulação de imagens no meio digital, afastando-a do conceito de aura de Benjamin (2012) e do *status* de culto da obra de arte e o ganho em exposição.

⁵ Fotolog é um site de fotografia criado em 2002 para compartilhamento de imagens entre amigos; Orkut foi uma rede social em formato de blog criada em 2004 e desativada em 2014 e; Flickr também é um site da web de hospedagem e partilha de imagens como fotografias, desenhos e ilustrações criado em 2004.

⁶ Smartphone é a denominação para aparelho celular com funcionalidades de um microprocessador de computador.

⁷ Facebook é uma rede social lançada em 2004, Instagram também é uma rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos entre seus usuários, que permite aplicar filtros digitais lançado em 2010 e; Snapchat é um aplicativo de mensagens com base de imagens, criado e desenvolvido por Evan Spiegel, Bobby Murphy e Reggie Brown, estudantes da Universidade Stanford em 2011.

⁸ Disponível em: <<https://www.instagram.com/about/us/>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

O aumento da circulação das imagens no *Instagram* se soma à possibilidade de manipulação delas através dos filtros fotográficos presentes no aplicativo. Pode-se dizer que, de algum modo, passam a cumprir o papel de “melhoria” da imagem fotográfica, ora simulando a estética de fotografias do século XIX, pelo transformação da fotografia colorida em preto e branco ou sépia, ora agregando valor a ela.

Ao se escolher uma fotografia para a postagem do seu perfil no *Instagram*, a próxima etapa é a opção pela utilização de um dos 23 filtros⁹ que atuam no sentido de mudança de saturação, contraste e cor. Diferente do processo de colorização realizado na fotopintura, não é possível acrescentar objetos, mudar a cor somente de um adereço ou a fisionomia do retratado. Apenas, se torna possível enfatizar algo presente na imagem de origem, como é perceptível na figura 3.

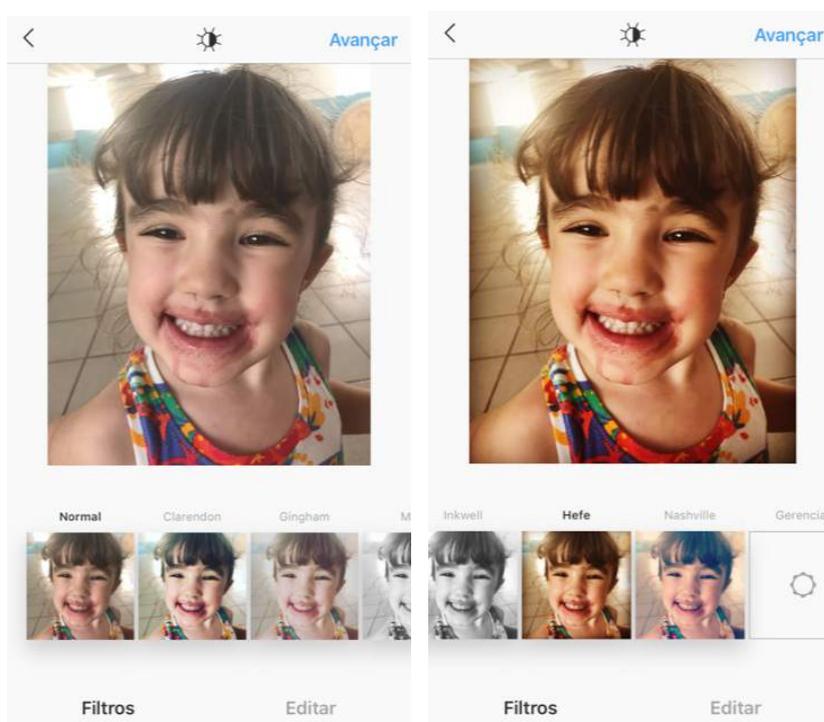


Figura 3: Retrato em processo de aplicação de filtros para postagem no *Instagram*
 Fonte: Instagram @imaginadeira

Na imagem acima, objetivou-se ressaltar a alegria e a espontaneidade da criança, utilizando-se o filtro *Hefe*, que torna a fotografia mais contrastada, amarelada e vívida. Embora não haja mudança substancial do retrato original, como no caso da fotopintura, pode-se inferir um processo de melhoria da imagem, reforçando o objetivo de passar uma sensação por meio da visualidade.

⁹ Os filtros no Instagram são: *Clarendon, Gingham, Moom, Lark, Reys, Juno, Slumber, Crema, Ludwig, Aden, Perpetua, Amaro, Mayfair, Rise, Hudson, Valencia, X-ProII, Sierra, Willow, Lo-fi, Inkwel, Hefe e Nashville*.



A Encenação do Retrato e Modos diferentes de encenar

Tanto a fotopintura como as fotografias¹⁰ aplicadas com os filtros do *Instagram* criam uma camada de significação ao retrato no que tange ao processo de ficcionalização de si mesmo ou do outro, embora isso seja feito de formas diferentes, tanto na metodologia quanto na forma de apresentação visual. Nesse sentido, François Soulages (2010, p. 66) propõe pensar uma teatralização no retrato, pelo fato de ser pleno de tensões. E, completa que não se tem diante dos olhos a pessoa do retratado, mas sua personagem, ou seja “um ar, um jogo e uma imagem que ela dá de si mesma aos outros e talvez a si própria” (*ibidem*, p. 71).

Dessa forma, Soulages acredita que todo retrato é uma encenação. Aliás, o objeto a ser fotografado não é mais do que uma oportunidade de encenação (2010, p. 74). Com isso, o retrato está vinculado à encenação no interior de uma estética que o autor chama de “isto foi encenado”. Nesse sentido,

“Isto foi encenado: todo mundo se engana ou pode ser enganado em fotografia - o fotografado, o fotógrafo e aquele que olha a fotografia. Este pode achar que a fotografia é a prova do real, enquanto ela é apenas o índice de um jogo.” (*ibidem*, p. 75)

Percebe-se a existência desse jogo de encenação na fotopintura e nos retratos do *Instagram*, porém de modos diferenciados. Na fotopintura, pode ser feito pelo retratado, no ato de posar para câmera fotográfica, mesmo que a imagem original seja uma fotografia 3x4, mas também pelo retocador que, a partir da solicitação do retratado cria ficções sobre ele ou mesmo utilizando a estética da fotopintura que consiste na retirada de manchas, rugas, clareamento de sombras e acréscimo de vestimentas, adereços e maquiagem. Com isso, expõe-se, conforme Melendi (2017, p. 96) “o eterno dilema entre quem somos e quem gostaríamos de ser”.

Pode ocorrer também a encenação da própria história de vida dos envolvidos na fotografia, como é o caso da figura 4, uma fotografia anônima que apresenta um encontro impossível entre um avô (já falecido) e a neta que ainda não havia nascido no momento em que a foto dele foi tirada.

¹⁰ Pontua-se que as fotografias veiculadas no Instagram não são somente retratos. Contudo, neste artigo, faz-se a discussão apenas a partir dos retratos, uma vez que o objetivo é relacionar com as fotopinturas.



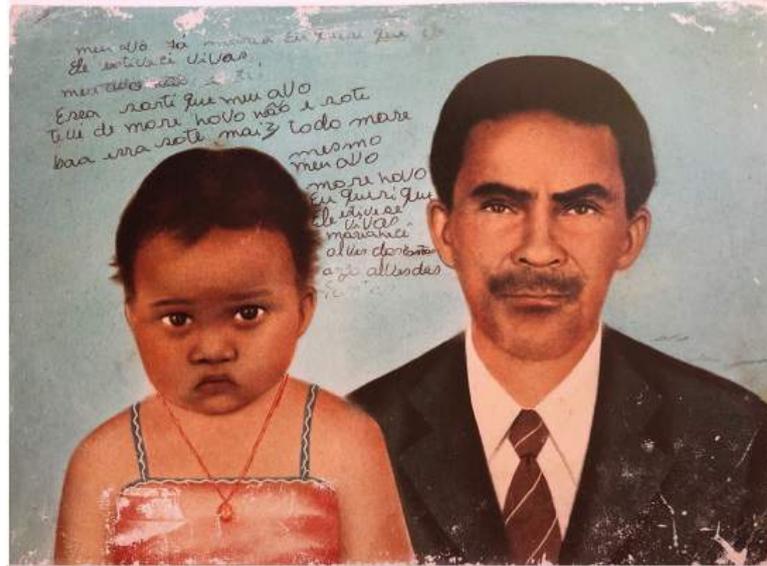


Figura 4: Fotopintura anônima
Fonte: MELENDI, 2017, p. 113

O retocador une as duas pessoas, aproximando as duas histórias, corroborando ao desejo da neta Marialice Alves dos Santos que escreve na foto: “Meu avô já morreu. Eu queria que ele estivesse vivo. Essa sorte que meu avô teve de morrer novo não é sorte boa [...]. eu queria que ele estivesse vivo” (MELENDI, 2017, p. 113).

Já os filtros do *Instagram* não possibilitam estas montagens e aproximações de pessoas, sendo que a encenação fica centrada no retratado. Ele mesmo cria, sem a mediação de um retocador, uma imagem inventada de si mesmo. Isto se dá no ato anterior de posar para a câmera e na colocação do filtro e posterior postagem, possibilitando o acréscimo de mais uma camada de significação que vem a reforçar a encenação feita no ato fotográfico.

Baudrillard (1997, p. 35) concorda com esta ideia de encenação que, para ele é tão complexa a ponto de obrigar a câmera a realizar uma operação de desfiguração e despojamento do caráter do fotografado. Assim, o retrato está sob o signo do sujeito ausente, ou seja, aquele que vemos, muitas vezes se apresenta como outro. Percebe-se que, mesmo com modos de encenações diferenciados, tanto a fotopintura quanto a retrato com filtro do *Instagram* estão sob o signo do sujeito ausente, uma vez que se apresentam como um outro.

Nessa perspectiva, Annateresa Fabris coloca que o importante do retrato fotográfico não é a identidade e sim a sua alteridade secreta. Para ela, essa identidade é “construída de acordo com normas sociais precisas. Nela se assenta a configuração de um eu precário e ficcional” (2004, p.55).

Assim, tanto os retratos das fotopinturas quanto das postagens no *Instagram* nos mostram a fragilidade desta identidade e nos convidam à fabular sobre estes “eus”, a construir ficções adentrando no outro, que se constituiria na encenação daquele que olha a fotografia. Com



isso, o lugar deste outro é duplamente “fábula” (DDI-HUBERMAN, 1998) tanto do ponto de vista de quem vê quanto de quem fala, possibilitando a criação de uma poética que faz aflorar em nós a inquietação do outro.

E, essa fabulação a partir do outro se dá nas paredes onde estão penduradas as fotopinturas, nos porta-retratados, álbuns de família ou no visor do celular, que se convertem em palcos destas encenações suscitadas por estes retratos. Algumas questões ficam em aberto ao vermos ambos os retratos. Quais sensações os retratos suscitariam em cada um? Surgiriam outras percepções diferentes daquelas instituídas pelo local onde são vistos? Quais histórias poderia ser criadas por aqueles que vêem as fotografias?

Considerações Finais

Este texto não tem a pretensão de responder as questões acima esboçadas. Mas, o de apresentar como este eu precário e ficcional encontra abrigo nas fotopinturas e pelo uso dos filtros do *Instagram*, embora isso ocorra de maneiras distintas. Esta construção foi feita a partir de uma contextualização e apresentação conceitual da fotopintura (Chiodetto, Melendi, Parente e Riedl), a fim de discutir a encenação do retrato (Soulaiges, Fabris e Baudrillard) pela visualidade da fotopintura e pelo uso dos filtros do *Instagram* e seus modos de produção, no primeiro pela intervenção manual e no segundo pela operação de um aparelho.

Percebe-se que, mesmo com essas diferenças ambos retratos criam ficções. Para Melendi (2017, p. 115), na fotopintura essas ficções são de segundo grau, uma vez que “escamoteiam verdades e renovam romances familiares”. Por isso, o que está em questão não é a verossimilhança fotográfica, tão preconizada no século XIX, mas o fato de que estes retratos estão “impregnados de desejos, afetos, ciúmes e lembranças” (*op.cit.*). Além de conferirem uma imagem pública àqueles que não a têm.

As fotografias de retratos, com o uso dos filtros, publicadas no *Instagram*, também colocam em cheque a verdade documental da fotografia. Atuariam, com mais força no sentido de dar uma imagem pública a qualquer um, uma vez que a plataforma do aplicativo em questão pressupõe a circulação e o compartilhamento de imagens.

Com essa possibilidade de exposição, tornando pública, em uma escala menor as fotopinturas e uma escala maior os retratos com filtros no *Instagram*, ambos podem ser reinventados pelo coletivo, ao mesmo tempo que se reinventa o próprio fazer fotográfico. Desta maneira, gerando novos significados à fotografia e aos retratados e ao local onde é são veiculados os retratos.

E, a partir da possibilidade de se pensar estas novas significações, ligadas à fabulação, à reinvenção e às encenações é que os retratos das fotopinturas e do *Instagram* se encontram. E,

este texto busca estes direcionamentos, que são possíveis porém não conclusivos, principalmente pelo fato de que a circulação deles possibilitarem outros caminhos interpretativos.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. A arte da desapareição. In: _____. **A arte da desapareição**. Rio de Janeiro : Editora UFRJ/N-Imagem, 1997.

BENJAMIN, Walter. *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. In: **Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 9-40.

CGI (COMITÊ DA INTERNET NO BRASIL). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2016. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_DOM_2016_LivroEletronico.pdf> Acesso: 25 abr. 2018.

CHIODETTO, Eder. Coleção de Fotopinturas de Titus Riedl. In: **Arte brasileira além do sistema**. São Paulo : Galeria Estação, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

FABRIS, Annateresa. **Identidades virtuais**: uma leitura do retrato fotográfico. Belo Horizonte : Ed. UFMG, 2004.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MELENDI, Maria Angélica. *Se fôssemos assim*. In: **ZUM #12** Revista Semestral de Fotografia. São Paulo : Ed. Instituto Moreira Salles, 2017, p. 96-115.

PARENTE, Cristina. O retrato Pintado. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n. 27. Rio de Janeiro : Ed. Funarte, 1988, p. 270-279.

SOULAGES, François. **Estética da fotografia**: perda e permanência. Editora SENAC, São Paulo, 2010.

TRIGO, Thales. **Equipamento fotográfico**: teoria e prática. São Paulo: Senac, 2005.

Minicurrículo

Ana Rita Vidica

Doutora em História (Faculdade de História/UFG), doutorado-sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris), Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais-UFG e graduada em Comunicação Social Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Goiás. Docente do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pós-graduação em Comunicação da UFG.

Rafael Delfino Alves

Mestrando em Mídia e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação da Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás (FIC/UFG). Possui pós-graduação em Comunicação, Marketing e Mídias no Setor Público pelo Instituto Brasileiro de Direito Público (2017) e Graduação em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Assessor de Comunicação Social e Fotógrafo da Polícia Militar do Estado de Goiás.



IDENTIDADE IMAGÉTICA: AS IMAGENS DE MORAR NO PINTEREST

IMAGETIC IDENTITY: THE IMAGES OF HOME ON PINTEREST

Juliana Queiroz Menezes

Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ – FAU – UFRJ
jqueirozrtm@gmail.com

Cristiane Rose Duarte

Universidade Federal do Rio de Janeiro – PROARQ – FAU – UFRJ
crduarte@ufrj.br

Resumo

O rápido e contínuo avanço da Internet vem gerando um aumento na quantidade de informações e imagens compartilhadas e assimiladas todos os dias pela sociedade. Vivemos em constante interação entre o online e o off-line, sempre conectados de alguma forma. Neste contexto, com o surgimento das redes sociais voltadas para o compartilhamento de imagens, a sociedade contemporânea, cada vez mais, alimenta e contribui para que essas imagens estejam, frequentemente, presentes no cotidiano das pessoas. O Pinterest aparece em 2012 no Brasil, com o objetivo de incentivar o compartilhamento e colecionamento de imagens e fotografias e com mais de 50 bilhões de imagens circulando, as fotografias de ambientes de morar são umas das mais procuradas pelos internautas. Considerando que toda imagem carrega consigo significados que transcendem a própria representação de um ambiente, a pesquisa se indaga se a postagem tão recorrente dos espaços de morar podem representar uma busca por metáforas da própria identidade do usuário. Dessa forma, nos questionamos se esta seleção de imagens feita no site indica uma busca por representações pessoais. Para compreender a relação que os usuários possuem com as imagens postadas, metodologicamente, o estudo utilizou conceitos e métodos da netnografia e da antropologia digital para elaborar e analisar questionários que foram aplicados em alguns usuários do Pinterest. O questionário desenvolvido, permitiu detectar metáforas que representam a busca individual por uma representação da própria identidade através das imagens compartilhadas no Pinterest. De modo conclusivo, este artigo apresenta alguns dos resultados obtidos na pesquisa, relacionando os significados e anseios dos internautas que se transformam em curadores das imagens de seus próprios espaços imaginados.

Palavras-chave: imagem; Pinterest; identidade.

Abstract

The rapid and continuous advance of the Internet has been increasing the amount of information and images shared and assimilated everyday by society. We live in constant interaction between the online and offline, always connected in some way. In this circumstance, with the emergence of social networks aimed at the world of image sharing, contemporary society increasingly feeds and contributes to the fact that these images are often present in people's daily lives. Pinterest appears in 2012 in Brazil, in order to encourage the sharing and collection of pictures and photographs with more than 50 billion images circulating, photographs of interior living environments are ones of the most searched by Internet users. Considering that every image carries within meanings that transcend the very representation of an environment, the

research inquires if the so frequent posting of interior living spaces may represent a search for metaphors of the user's own identity. In this way, we wonder if this selection of images made on the website indicates a search for personal representations. To understand the relationship that users have with the images posted, methodologically, the study used concepts and methods of netnography and digital anthropology to develop and analyze questionnaires that were applied in some users of Pinterest. The questionnaire created, allowed to detect metaphors that represent the individual search for a representation of the own identity through the images shared on Pinterest. In a conclusive way, this article presents some of the results obtained in the research, relating the meanings and desires of the internauts who become curators of the images of their own imagined spaces.

Keywords: image; Pinterest; Identity.

Introdução

Nos dias de hoje, vivemos em uma constante interação entre o mundo online e o mundo offline, estamos sempre conectados de alguma forma, recebendo novas informações. A sociedade contemporânea que vivenciou a criação da internet vê, também, cada vez mais, alimentando e contribuindo para a presença de imagens nas redes sociais. É neste contexto que se insere a rede social de imagens denominada Pinterest. Esta, surgiu em 2012 para os brasileiros como uma rede social que prometia uma experiência online muito agradável - um catálogo de imagens que incentiva os usuários a descobrirem e salvarem ideias – desde então a popularidade do site cresceu e hoje em dia são aproximadamente 19 milhões de usuários ativos por mês (Omnicores, 2018).

Cada vez mais tem se tornado comum o convívio diário com imagens virtuais - os constantes compartilhamentos e postagens de imagens. Para aqueles que utilizam o Pinterest pode parecer irrelevante colecionar, literalmente, milhares de imagens, mas as imagens sempre fizeram parte de nossas vidas e através delas contamos histórias, sendo assim, sentir conexões com as imagens postadas no Pinterest pode não ser tão simples quanto compartilhá-las.

No mundo atual, caracterizado pelo consumo em massa, globalização, economias mundiais e comunicação acelerada, somos bombardeados incessantemente por imagens visuais. Ítalo Calvino chama essa condição experimental de “chuva infinita de imagens”, enquanto Richard Kearney utiliza a noção de vício de imagem. Para Roland Barthes, toda cultura de mídia de massas pós-industrial e pós-moderna é “a civilização da imagem” (PALLASMAA, 2017, p. 14).

O Pinterest chegou como uma novidade no meio das redes sociais, desviando do conceito comum de rede social – conjunto de relações entre pessoas para partilhar interesses na internet. O site traz como objetivo o compartilhamento de imagens e fotografias e não necessariamente conectar os usuários em si. Com mais de 50 bilhões de imagens circulando e em constante acrescentamento podemos encontrar diversos temas postados: artesanato, arte, moda, decoração e arquitetura, receitas, tatuagens, viagens, entre outros. Essa diversidade de temas faz do Pinterest uma rede social que não conecta as pessoas de acordo com o círculo social

de conhecidos pré-existente e sim de acordo com a imagem referente aos interesses pessoais. Dentre os temas mais procurados no Pinterest as imagens relacionadas aos espaços de morar sempre estão presentes. Em 2015 o site (Pinterest, Newsroom) fez um estudo e identificou os dez temas mais procurados em seis países diferentes – Estados Unidos, Japão, França, Brasil, Reino Unido e Alemanha - desses seis, quatro tiveram uma ou mais buscas relacionadas a ambientes de morar no seu “top 10”. Considerando estas informações, delimitamos o objeto desta pesquisa: as imagens que representam ambientes de morar postadas no Pinterest.

Sun (2017) analisa em seu artigo “The Image Of Architecture” que, nos dias de hoje, o rápido consumo de imagens nas redes sociais vêm transformando a arquitetura em um produto consumido por muitos somente através das telas, onde a imagem é mais importante que a construção em si. Para Sun (2017), o consumo destas imagens online vêm mudando a maneira que consumimos, representamos e projetamos espaços de morar.

Questionamo-nos se a busca, quase incessante, pelo armazenamento de imagens relacionadas com ambientes de morar não estaria relacionada com algo além do consumo virtual da arquitetura. De fato, é importante lembrar que toda imagem carrega consigo algum significado e a postagem tão recorrente dos espaços de morar podem representar uma busca por metáforas da própria identidade do usuário.

Pinterest

Enquanto em outras redes sociais como Facebook e Instagram os usuários têm como objetivo ter feedback – comentários e *likes* - de suas postagens, o Pinterest é uma atividade mais solitária, na qual o usuário não precisa interagir com a sua rede de seguidores, a interação se dá, à princípio, somente através do compartilhamento das imagens postadas. O Pinterest possui uma interface bastante intuitiva, o layout de interface escolhido foi o *masonry*¹ junto com o sistema de *scroll* infinito. Isso quer dizer que o layout do site mostra as imagens como cartas, milhares de cartas organizadas em uma mesa virtual, que vão surgir “infinitamente” toda vez que o usuário descer a página. O objetivo da interface escolhida é, simplesmente, fazer com que os usuários possam olhar todas as imagens sem ter que pensar muito, sem fazer muito esforço para navegar no site e dedicando toda sua atenção ao conteúdo das imagens.

No que concerne ao seu aspecto gráfico, o Pinterest foi um dos primeiros grandes sites a utilizar esta interface, o formato de carta ou cartão possibilita que o site preencha qualquer tipo de tela e que, principalmente, a chuva infinita de imagens que recebemos, como diz Pallasmaa (2013), nos traga essa sensação de estímulo.

¹ Termo em inglês referente ao design da interface.

Além de tudo, como destaca Garcia (2014), as cartas mostram traços de uma geração que não pode perder nada, procuram pílulas práticas e fragmentadas de informação, procuram imagens que possibilitem a rápida leitura do que necessita ser absorvido. Garcia (2014) continua dizendo que cada imagem que encontramos no Pinterest nos conta uma história e o mosaico de imagens que encontramos no feed dialoga com a pluralidade de interesses que o site representa.

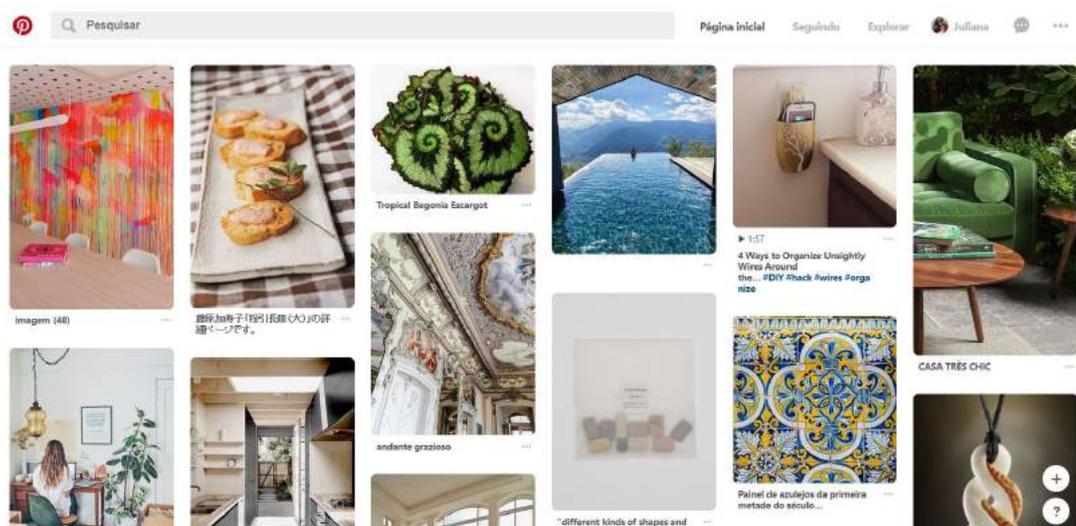


Figura 1: Página principal com o feed montado especificamente para o usuário.
Fonte: Pinterest <<https://br.pinterest.com/>>. Acesso em: 16/05/2018.

O usuário recebe esse “fluxo” de imagens em seu *feed* (figura 1), sendo exposto a diversos assuntos e, contraditoriamente, é obrigado a catalogá-los, caso se interesse por salvar alguma imagem, em *boards*. Os *boards* são pastas que precisamos criar em nossos perfis. Se um usuário deseja salvar alguma imagem para si, deverá criar uma pasta para arquivar essa imagem. Normalmente, são criadas pastas de acordo com temas. Na medida em que a pessoa passa por imagens em seu feed ela pode ir salvando as que lhe interessa de acordo com os possíveis temas que, expressam fortes referências à personalidade e gostos de cada indivíduo, remetendo a uma possível construção identitária de cada usuário.

De fato, a identidade é construída com suas “âncoras” espaciais e imagéticas, como ressalta Duarte (2015), e para compreender o EU, o indivíduo vai moldando os sentidos de sua existência enquanto se reconhece nas representações de “quem sou, quem quero ser, quem quero que os outros pensem que sou” (DUARTE et al, 2007 p.509). Por sua vez, Carvalho (2015) acredita que o trabalho de organizar metodicamente imagens em pastas de acordo com os próprios critérios – temas, cor, habilidades, desejos – é um profundo trabalho de curadoria das imagens ali presentes e que esta prática, segundo a autora, nos leva a pensar como o ser humano é formado através de imagens e coleções.

Imagem

No senso comum da linguagem, a palavra “fotografia” se refere ao registro de um momento percebido pela visão – a captura da imagem de objetos iluminados, uma imagem visual, uma representação gráfica visual. Para Barthes (2017) a fotografia começou, historicamente, como uma arte da Pessoa: da sua identidade, do seu estado civil, daquilo que poderia chamar, em todas as acepções da expressão o quanto-a-si-corpo. Assim, desde o século XIX as câmeras fotográficas vem obtendo rapidamente uma posição de grande importância em comparação aos outros métodos. Pallasmaa (2011) afirma que “o único sentido que é suficientemente rápido para acompanhar o aumento assombroso da velocidade do mundo tecnológico é a visão”, conseqüentemente, com o avanço da tecnologia, o fluxo de produção e reprodução de imagens aumentou, as redes sociais criadas nos últimos dez anos, como Facebook, Instagram e o Pinterest dão uma grande ênfase para o compartilhamento de imagens.

Naturalmente, cada uma dessas redes possui um intuito diferente, porém, com a fama e a repercussão que elas obtiveram nos últimos anos cada vez mais a sociedade se encontra familiarizada com uma comunicação feita por meio de imagens.

O desenvolvimento constante das tecnologias de imagem certamente geraram meios inteiramente novos de monitoramento, registro, análise e representação de inúmeros aspectos da realidade; [...]. A imagem mudou a maneira de vivenciarmos o mundo e nos comunicarmos a respeito dele. (PALLASMAA, 2013, p.14)

Para Sontag (2012), as fotografias armazenam o mundo e nós, conseqüentemente, armazenamos o mundo ao colecionarmos estas fotografias. O Pinterest utiliza esse processo de armazenamento através das pastas que os usuários são orientados a criar. Essas pastas contem imagens selecionadas uma a uma que indicam inúmeras possibilidades, projetos de vida, sonhos, vontades, uma reunião de imagens que representam a forma de pensar de cada usuário. A noção de armazenamento nos ajuda a entender que a mente humana absorve diversas informações constantemente, através de gatilhos visuais que despertam nossos valores culturais, nossa memória, nossa percepção dos objetos ali presentes. Portanto, a fotografia, aparece não só como registro histórico, mas também como uma forma sensível e artística de expressão e compreensão pessoal e individual. Dessa forma, ela pode ser vista como método de captação, transmissão e ativação de mensagens e símbolos que podem estar presentes na cena fotografada.

Pallasmaa (2013) nos diz que a imagem mudou a maneira de vivenciamos o mundo e que nos comunicarmos a respeito dele, os mundos virtuais já são objetos da nossa identidade, a imagem dominou o nosso cotidiano e a razão da imagem ser um meio tão poderoso está na sua influência sobre o imaginário humano. Esse imaginário humano, de forma dinâmica, é capaz de atribuir significados a essas imagens, usando-as como matéria para construções simbólicas.

Identidade no virtual

Para muitos, a Internet é o primeiro e, às vezes, único meio de pesquisa e obtenção de informações no dia a dia. Onde antes tínhamos jornais, rádio, revistas e livros como os principais meios para comunicação e conhecimento, hoje conseguimos obter tudo através de um só meio, o online. Há um grande debate no meio da antropologia digital sobre se as pessoas mantem suas identidades do mundo offline no mundo online. A facilidade de construir uma identidade online, muitas vezes, torna-se um atrativo para viver diferentes personalidades. No offline possuímos certos símbolos que representam a nossa identidade, como nossas roupas, pertences, empregos, lugares que frequentamos. Todavia, quando estamos online esse leque de representações fica menos evidente e precisamos construir outros meios para demonstrar a nossa identidade. Segundo Hall, “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros.” (HALL, 2005, p.39).

Acreditamos que o poder da imagem fotográfica está vinculada à sua capacidade de construir identidades enquanto uma forma de representação cultural e Woodward (2004), avalia a possibilidade de nos vermos nas imagens. Para ela, a forte ativação de desejos inconscientes relacionados a pessoas ou a imagens, faz com que seja possível nos identificarmos com imagens que estamos vendo. “[...] a produção de significados e a produção das identidades que são posicionadas nos (e pelos) sistemas de representação estão estreitamente vinculadas” (WOODWARD, 2004, p. 18), podemos assim, compreender então que as imagens são métodos de representação que incluem significados e símbolos. Para Jung (1993), “o que chamamos de símbolo é um termo, um nome ou mesmo uma imagem que nos pode ser familiar na vida diária”, portanto, compreendemos que as imagens estão repletas de símbolos e estes, promovem significados para cada pessoa que os vê. Assim, o mundo virtual é um campo aberto para novas possibilidades identitárias a serem construídas e, de modo específico, as imagens virtuais podem participar ativamente desse processo, considerando a sua abrangência e poder de penetração na sociedade, nesse início do século XXI.

Casa

Esta pesquisa adota como recorte documental as imagens dos ambientes de morar, pois entende-se, conforme se demonstra a seguir, que os ambientes de morar fazem parte inerente da construção identitária dos indivíduos. Hundertwasser (1973) traz uma abordagem sobre a vida e a essência humana, na qual o ser humano é formado através de cinco camadas - cinco peles – a primeira sendo, literalmente, a epiderme; a segunda, nosso vestuário; a terceira, a casa; a quarta, a identidade social de cada indivíduo e a quinta, nossa identidade planetária, o meio ambiente que nos rodeia. A habitação surge então, como uma raiz no mundo, um lugar onde podemos externar a nossa compreensão individual e de mundo, a casa dá significado à nossa existência.

No contexto habitacional, a questão da construção identitária é muito abordada, a relação pessoa - ambiente construído, nos indica de que forma um indivíduo cria vínculos identitários com o ambiente que ele habita. O imaginário e o desejo são dois processos que possibilitam essa criação de vínculos com o espaço.

O lar é uma coleção e uma concretização de imagens pessoais de proteção e intimidade, que permite a alguém reconhecer e recordar sua própria identidade. (PALLASMAA, 2017, p. 21)

Metodologia

Para a elaboração da pesquisa que está na base deste artigo, portanto, para compreender a relação que os usuários possuem com as imagens postadas, foi necessário, além de analisar as imagens que circulam no site, obter a perspectiva daquelas que as compartilham através de diferentes vertentes da etnografia.

Metodologicamente, o estudo utilizou conceitos e métodos da netnografia, a qual visa compreender o mundo virtual pelo meio dos sites e das redes sociais. A relação que temos nas comunidades online difere bastante das relações que possuímos no offline, Kozinets (2010) acredita que de todos as possíveis nomenclaturas e vertentes que uma etnografia feita no mundo online possui a netnografia é a única que analisa a experiência do usuário como um todo e não somente a experiência social pessoal. De um ponto de vista antropológico, que busca compreender a vida humana e sua cultura, o segundo método utilizado para a pesquisa, a antropologia digital, nos traz uma compreensão necessária sobre os novos e tecnológicos hábitos humanos, essa abordagem visa compreender em níveis mais aprofundados de programação e da linguagem computacional, como ocorre a relação entre a sociedade e o expansivo mundo digital.

Para a elaboração da pesquisa foi estruturado um recorte para selecionar determinados perfis de usuários para uma melhor compreensão da relação entre imagem e usuário. Para termos, possivelmente, um melhor entendimento cultural, escolhemos trabalhar com perfis públicos brasileiros, ou seja, perfis que estão em português e com as pastas liberadas para quem tiver interesse em vê-las.

Segundo as estatísticas do Pinterest (Omnicores, 2018), 81% dos usuários ativos do site são mulheres entre 25 e 40 anos, sendo assim, escolheremos perfis femininos que estejam aproximadamente nesta faixa etária. A pesquisa se baseia nas imagens de ambientes de morar, sendo assim, somente pastas com nomenclaturas referentes a “casa” foram selecionadas. Além disso, para evitar contrariedades, o/a informante não deve estar relacionado à carreira de Arquitetura ou Decoração. Sendo assim, a estratégia para a coleta de dados da pesquisa foi o desenvolvimento de um pequeno questionário que perguntava aos informantes – que se encontravam dentro dos parâmetros pré-determinados - questões sobre a relação deles com as imagens que eles mesmos selecionavam.

A primeira questão perguntava se este usuário possuía alguma pasta relacionada a temática “moradia” em seu perfil do Pinterest e se caso tivesse, que selecionasse três imagens de dentro dela e nos mostrasse. O objetivo dessa pergunta foi verificar se de fato os informantes tinham imagens relacionadas a moradia e dar a oportunidade de os participantes escolherem sozinhos imagens que eles julgassem ser relevantes para a pesquisa. Desta forma, ficamos livres de ideias pré-concebidas do que uma imagem de moradia deve ser e assim, obtivemos uma maior diversidade de fotografias.

A segunda questão perguntava, diretamente, o porquê de os participantes terem selecionado aquelas imagens, o objetivo dessa questão foi, novamente, obter respostas claras, sem serem influenciadas pelas perguntas do próprio questionário.

A terceira pergunta tinha interesse em entender se a pessoa teve algum critério de seleção daquelas três imagens, para podermos entender qual a relação que existia entre as imagens selecionadas e o porquê de elas existirem nas pastas dos usuários no momento que o questionário foi respondido.

A quarta pergunta indagava se os informantes haviam tentado de alguma forma incorporar o que estavam vendo nas imagens selecionadas por eles em suas residências e, também, qual seria o motivo da tentativa.

A quinta pergunta, questionava o que os participantes pensavam ao olhar para aqueles ambientes dentro das imagens. Esta pergunta era a primeira pergunta que trazia um questionamento, que dependendo do participante, poderia dar respostas de cunho mais imaginativo, trazendo assim, diferentes aspectos de análise das imagens de acordo com a identidade dos usuários. Por fim, a sexta e última pergunta estimulava a imaginação de cada um dos participantes, pois questionava se ao olharem para as imagens selecionadas, eles(as) se imaginavam naqueles ambientes de morar.

Análise das Respostas

Naturalmente, cada um dos indivíduos que respondeu ao questionário tem, mesmo que de forma inconsciente, a compreensão do conceito de morar, sobre ambientes de morar de forma diferenciada, entretanto, foi possível analisar similaridades entre as respostas. Foram analisadas dez respostas, dessas respostas três mulheres são mais velhas e se encontram em uma fase mais estável e já moram em suas próprias casas há mais tempo, quatro das mulheres questionadas se encontram em uma fase da vida onde estão montando suas primeiras casas, sem os pais e buscam inspiração e as outras três mulheres são bem mais novas, ainda moram com os pais e não possuem nenhuma expectativa real de mudança, mas colecionam imagens das possíveis casas “dos sonhos”. Sendo assim, foram traçados nessa pesquisa três perfis muito claros de quem são essas usuárias do Pinterest e o que procuram ao salvar essas imagens em suas pastas.

Perfil 01

Este perfil engloba 50% das mulheres pesquisadas, são mulheres mais velhas e mais estabilizadas na vida que buscam tirar do Pinterest algum tipo de ajuda para otimizar e organizar o seu dia a dia e, além disso, trazer a sensação de calma e conforto para suas casas. As imagens selecionadas por essas informantes são imagens de ambientes “relaxantes” e imagens que mostram formas inusitadas para uma melhor organização da casa (figura 2). Uma delas responde: *“são de ambientes que me trazem ideia de organização e calma”*.



Figura 2: Exemplos de imagens que foram enviadas pelas mulheres do perfil 01.
Fonte: Acervo pessoal.

As respostas se diferenciam um pouco, porém elas mantêm similaridades, a maioria não segue critério nenhum para selecionar as imagens, *“vou gostando e seleciono”*, mas todas tentam reproduzir de certa forma as imagens selecionadas para obter mais funcionalidade e organização em casa:

“Procuro ideias possíveis de adaptar ao meu próprio espaço. Gosto de “mudar” quando possível.”

“Sim, justamente pela ideia de organização e inspiração.”

Quando questionadas o que pensam quando olham para estas imagens, podemos perceber que as respostas se diferem de acordo com a identidade e personalidade de cada uma delas:

“Que gostaria de ter um assim.”

“Satisfação e conforto.”

“Penso em otimizar meu tempo e em relaxar.”

Todas as mulheres que se encontram nesse perfil conseguem se imaginar de alguma forma nesses ambientes virtuais, conseguem criar situações imaginárias que as ajudam a cooperar com a falta daquilo que desejam:

“Sim. De certa forma há até algo de sensorial. O cheiro, o frescor, a quietude. Se pudesse resumir, uma inspiração.”

“Descansando, lendo e fazendo atividades sem ser “dona de casa”.

Perfil 02

Este perfil engloba 30% das mulheres pesquisadas, são mulheres adultas que estão começando a vida em suas primeiras casas longe dos pais, casadas ou não. Normalmente, são mulheres que dizem não ter condição financeira de consultar profissionais da área de Arquitetura e Design de Interiores e optam por usar o Pinterest como inspiração para auxiliá-las em suas mudanças.

“Sim, porque não trabalhei com arquiteta no momento de decorar a casa, então precisei buscar referências para me inspirar.”

Uma delas quando perguntada o porquê de selecionar as imagens enviadas conta “Foram imagens que me basearam na decoração do meu novo ap!”.

As mulheres que participaram da pesquisa e que se encaixam nesse perfil procuraram o Pinterest para um auxílio muito além de somente uma inspiração imagética, elas usam essas imagens quase como um guia para decorar seus ambientes e a razão de não trabalhar com profissionais aparece como justificativa para muitas delas:

“Como não tive ajuda de arquiteto foi o Pinterest que me ajudou. Eu e o meu noivo pesquisamos muito ambientes que nos agradassem e que tivessem relação com o espaço que a gente tem.”

Muitas dessas entrevistadas assumiram que tentaram reproduzir as imagens de alguma forma em suas residências e uma delas até mostrou um grande orgulho disso *“a minha versão mini deles ficou ótima!”* se referindo uma imagem que usou como inspiração de um apartamento muito maior que o dela.

Todas elas disseram ter critérios para selecionar as imagens, elas possuem, quase sempre mais de uma pasta sobre o assunto *“casa”* (*“Sim! Eu tenho 5!!”*) e o principal critério é separar as pastas de acordo com os diferentes ambientes. As imagens enviadas (figura 3) são imagens mais joviais e lúdicas, não visam organização como as do perfil 01, elas transmitem design e cor, mas de toda a forma, são chamadas de *“lar”* pelas participantes.



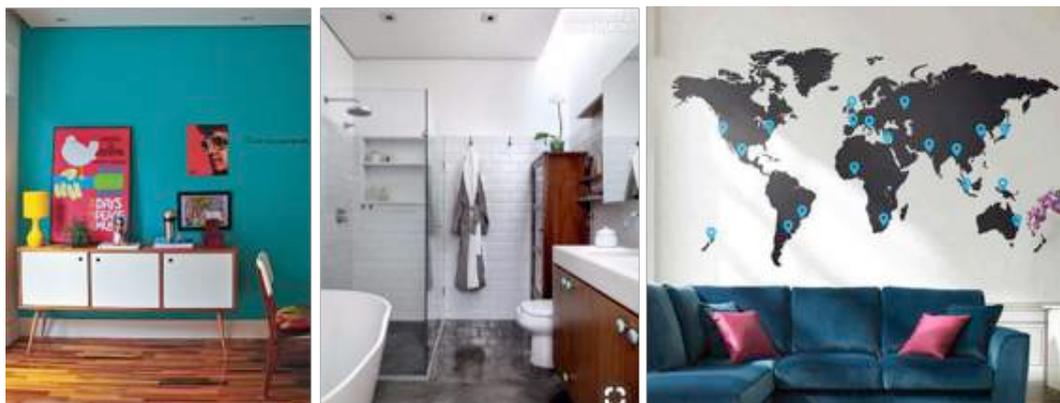


Figura 3: Exemplos de imagens que foram enviadas pelas mulheres do perfil 02.
 Fonte: Acervo pessoal.

De forma mais pragmática, mas ainda imaginativa, quando perguntadas se elas se imaginam nos ambientes das imagens postadas, essas mulheres responderam que sim, mas aparentam desejar mais o ambiente físico tão esperado do que se imaginar nos ambientes virtuais, mas ainda assim, ao se imaginarem nessas imagens, também buscam a sensação de conforto como as mulheres do perfil 01.

“Sim, descansando.”

“Sim! Foi nossa base pras escolhas da nossa casa mesmo. E agora que ta ficando pronto fica fácil de imaginar.”

Perfil 03

Este perfil engloba 20% das mulheres pesquisadas, são mulheres adultas, mas ainda muito jovens e que moram com seus pais. Elas dizem ter o Pinterest como uma forma de sonhar com a casa futura.

“Eu penso em inspirações, um futuro apartamento ou casa.”

“Tenho as pastas pq coleciono imagens que eu gosto e que posso usar na minha futura casa algum dia.”

As mulheres do perfil 03 que responderam ao questionário não possuem critérios para a seleção das imagens e para a criação das pastas, uma delas possui uma pasta única onde salva todos os tipos de imagem relacionadas a casa e a denomina de “Home is where your bed is” (figura 4), o que indica que a condição de casa dela está atribuída a cama pois sua compreensão de “casa”, atualmente, é o seu quarto.



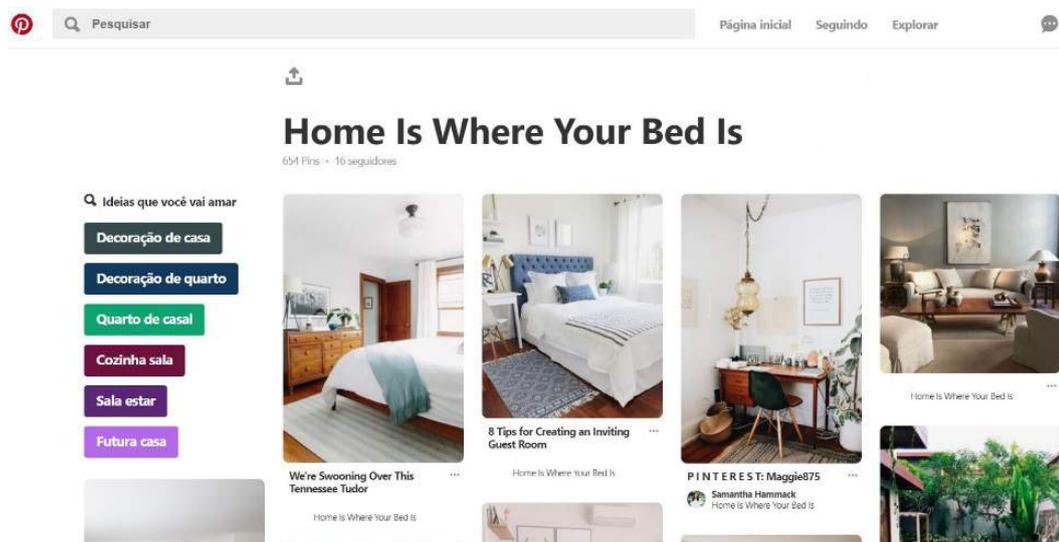


Figura 4: Pasta da usuária do perfil 03 “Home is where your bed is”.
 Fonte: Pinterest. Acesso em: 14/08/2018.

Quando perguntadas o que pensam quando olham para essas imagens, essas mulheres responderam buscar por inspirações para o futuro, ou então somente imagens que as agradam, mas que não necessariamente serão usadas.

“Para juntar ideias ou inspirações de ambientes que eu possa vir a usar no futuro em meu próprio apartamento ou que eu gosto mas não necessariamente para usar na minha própria casa.”

As imagens escolhidas por elas são imagens que não estão conectadas com uma realidade (figura 5), muitas vezes são ambientes que, claramente, não se encontram no Brasil, ou por possuírem paisagens estrangeiras ou então porque os ambientes são possuem dimensões e formatos de apartamentos típicos brasileiros.

“Ah, são imagens que eu gosto, sei que não vou usar o ambiente inteiro como está nas fotos, mas eu posso usar elementos como inspiração. Quando olhar para a foto eu vou saber qual é o elemento que eu gostei”.



Figura 5: Exemplos de imagens que foram enviadas pelas mulheres do perfil 01.
Fonte: Acervo pessoal.

Elas dizem se imaginar nesses ambientes, mas as imagens juntas não geram um todo, elas são cada uma delas um ambiente a parte, elas não formam um apartamento completo como as mulheres do perfil 02 fazem, essa mulher do perfil 03 se imagina hora em ambientes mais clássicos, hora em ambiente mais contemporâneos e dizem que tudo depende sempre de como vai ser o futuro delas:

“Eu consigo me imaginar nesses ambientes sim, apesar de não saber como vai ser a minha casa eu me imagino sentada nessa janela no frio, olhando as montanhas, mas consigo me imaginar num loft na cidade também, depende muito.”

Considerações Finais

Entendemos que o avanço tecnológico é inevitável e esse é o caminho que estamos seguindo, cada vez mais imagens de Arquitetura e Urbanismo estarão inseridas no mundo virtual e, tendo isso em vista, o objetivo deste artigo é investigar se as imagens compartilhadas pelos usuários no Pinterest contribuem de fato para a construção identitária de cada um deles.

O questionário desenvolvido, permitiu compreender que as imagens representam a busca individual por uma representação da própria identidade através das imagens compartilhadas no Pinterest. Muitas imagens são colocadas como demonstração de seus gostos pessoais estéticos ou, ainda, são imagens que significam sentimentos almejados (como a paz, o aconchego, o calor do lar). Verificou-se que é possível entender os significados e anseios dos internautas que se transformam em curadores das imagens de seus próprios espaços imaginados.

Um dos exemplos mais interessantes é o da respondente do perfil 1, que viu na imagem que ela salvou a representação de uma vida de descanso, na qual as tarefas de dona de casa que ela não gosta são deixadas de lado. Tais pessoas demonstram um poder de inserirem-se nas imagens e vivenciá-las como se estivessem de fato dentro daquele ambiente. Chegam até mesmo a “sentir” aquele ambiente “O cheiro, o frescor, a quietude” e no auge da imaginação, chama essas sensações de “inspiração”.

Outras pessoas entrevistadas demonstram confiar nas imagens como se fossem profissionais. Acreditam que a contratação de arquitetos seria muito onerosa e decidem pesquisar as imagens para construírem elas mesmas o ambiente desejado. Em todas as respostas sentiu-se uma vontade de mostrar “como elas são por dentro”, enquanto pessoas, com “bom gosto” e com um status social geralmente acima do que realmente possuem. A pesquisa mostrou que a identidade que as informantes querem atribuir a si mesmas é representada por cada imagem colecionada por elas, como um mosaico, a cada pedacinho, a cada figura, é uma parte da representação de si mesma que é revelada.

Referências

BACHELARD, G. **A Poética do Espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARROS, B. **A Fábrica de Peles: Hundertwasser e o caminhar contemporâneo**. [dissertação]. Em: Centro de Educação e Humanidades – Instituto de Artes, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BARTHES, R. **A Câmara Clara**. Lisboa: 70, 2017.

_____. **A Mensagem Fotográfica**.

CARVALHO, M. M. “*Sonho ou realidade?*” *O consumo das ou nas imagens colecionadas e trocadas entre usuários brasileiros do Pinterest*. Em: **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**, Natal, 2014.

_____. **Uma imagem vale mais que mil objetos: uma etnografia do colecionismo de imagens entre usuários brasileiros do Pinterest**. [dissertação]. Em: Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

DUARTE, C.R.et al. *O projeto como metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído*. Em: DUARTE, C. R., RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN,L. **O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007. Pp. 504-519

GARCIA, A. D. **Plataformas sociais digitais de expressão visual: Um estudo de caso do Pinterest**. 2014. Escola de Comunicação e Artes Curso de Pós Graduação Lato Sensu – Especialização em Gestão Integrada da Comunicação Digital para Ambientes Corporativos - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, S.; SILVA, T. T.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

HARVEY, D. **A Condição Pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2002.

HORST, H. A.; MILLER, D. **Digital Antropology**. Londres: BERG, 2012.

- JACOBI, J. **Complexo, Arquétipo e Símbolo**. Petrópolis: Vozes – Livro eletrônico, 2016.
- JUNG, C. G. **O homem e seus símbolos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- LÉVY, P. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Loyola, 2015.
- PALLASMAA, J. **A Imagem Corporificada**. São Paulo: Bookman, 2013.
- _____. **Habitar**. São Paulo: Gustavo Gili, 2017.
- _____. **Os Olhos da Pele**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- PINK, S. **Doing Visual Ethnography**. Londres: SAGE, 2007.
- SONTAG, S. **Ensaio sobre Fotografia**. Lisboa: Quetzal, 2012.
- KOZINETS, R. V. **Netnography: Doing Ethnographic Research Online**. Londres: SAGE, 2010.

Websites

- ASLAM, S. **Pinterest by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts**. Omnicore. 2018. Disponível em: <<https://www.omnicoreagency.com/pinterest-statistics/>>. Acesso em: maio de 2018.
- CHENG, L. **What in the world are people searching for?**. Pinterest. 2015. Disponível em: <<https://newsroom.pinterest.com/en/post/what-in-the-world-are-people-searching-for>>. Acesso em: maio de 2018.
- DUARTE, C.R..et al. O projeto como metáfora: explorando ferramentas de análise do espaço construído. Em: DUARTE, C. R., RHEINGANTZ, P.A.; AZEVEDO, G.; BRONSTEIN,L. **O lugar do projeto no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2007. Pp. 504-519. Acesso em: maio de 2018.
- Redação Metrôpole. **O que bombou em 2015?**: Pinterest revela ranking de buscas mais frequentes do ano. Metrôpole. 2015. Disponível em: <<https://www.metropoles.com/vida-e-estilo/comportamento/o-que-bombou-em-2015-pinterest-revela-ranking-de-buscas-mais-frequentes-do-ano>>. Acesso em: maio de 2018.
- NIMESH, R. **Understanding Masonry Layout**. Sitepoint. 2014. Disponível em: <<https://www.sitepoint.com/understanding-masonry-layout/>>. Acesso em: maio de 2018.
- PETRUNIA, P. **Working out of the Box**: Pinterest Co-Founder Evan Sharp. Archinect. 2016. Disponível em: <<http://archinect.com/features/article/39788357/working-out-of-the-box-pinterest-co-founder-evan-sharp>>. Acesso em: maio de 2018.
- SHARP, E. **Digital Economy Forum 2012, Venice**. YouTube. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GW-yzP-yLiU>>. Acesso em: maio de 2018.
- SUN, J. **The Image of Architecture**: Banham's New Brutalism and Baudrillard's Simulacra. Jonathan Sun. 2014. Disponível em: <<http://www.jonathan-sun.com/the-image-of-architecture/>>. Acesso em: maio de 2018.

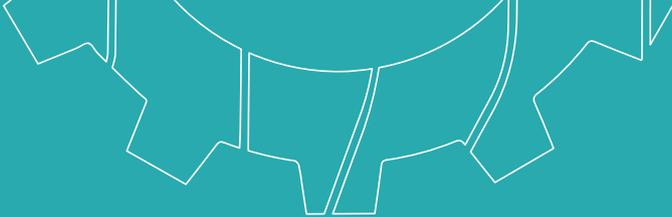
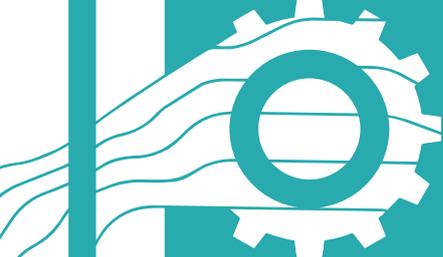
Minicurrículos

Juliana Queiroz Menezes

Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Arquitetura – PROARQ, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – FAU - UFRJ. Desde a graduação já atuou como Arquiteta em um escritório de Arquitetura e Urbanismo e recentemente atua como Arquiteta e Urbanista autônoma.

Cristiane Rose de Siqueira Duarte

Tem Graduação em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduação em Architecte DPLG pela École d'Architecture de Paris-La Villette; mestrado pela Université de Paris XII e doutorado pela Université de Paris I. Pós-doutorado na University of California Berkeley. Professora Titular da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro até 2017. Atualmente atua no Programa de Pós-graduação em Arquitetura da UFRJ PROARQ.



BREVE GENEALOGIA DA CURADORIA DE ARTE: SENTIDOS E PRÁTICAS EM DISPUTA

BRIEF GENEALOGY OF ART CURATING: MEANINGS AND PRACTICES IN DISPUTE

Beatriz Morgado de Queiroz

PPGCOM ECO-UFRJ, Brasil
biamorgado@gmail.com

Resumo

Mediante a constatação do desgaste contemporâneo no uso do termo “curadoria”, este artigo mapeará tanto a variedade de atividades nomeadas por este termo quanto a trajetória da prática de organizar e exibir objetos que deu origem às primeiras instituições de arte. Como método, distinguiremos a prática dos sentidos da prática em diferentes solos históricos. Ao identificar diversas conotações pelas quais se deslocaram os significados desta palavra, questionaremos o fenômeno que naturaliza a associação entre curadoria e o campo da estética. Seguindo os rastros do encontro entre a prática da curadoria e o campo da arte, investigaremos não apenas os profissionais envolvidos nesse processo, como também a urgência de organizar estrategicamente as camadas de contato entre o público e a obra de arte a partir da institucionalização da arte.

Palavras-chave: curadoria de arte; estudos curatoriais; história das exposições.

Abstract

This article will map both the variety of activities named by this term and the trajectory of the practice of organizing and displaying objects that gave rise to the first institutions of art. As a method, we will distinguish the practice from the senses of the practice in different historical contexts. Identifying several connotations by which the meanings of this word have shifted, we will question the phenomenon that naturalizes the association between curatorship and the field of aesthetics. Following the traces of the meeting between the practice of curatorship and the field of art, we will investigate not only the professionals involved in this process, but also the urgency to strategically organize the layers of contact between the public and the work of art since the institutionalization of art.

Keywords: curating; curatorial studies; exhibition histories.

O valor agregado da curadoria

Há curadoria de festival de rock, de mídias sociais, de e-commerce, de novas tendências, curadoria *fashion*, de cerveja artesanal, de turismo e até de queijo curado... Este termo se multiplica e populariza a cada dia entre páginas dos jornais, *feeds* do *facebook* e campanhas de marketing, sendo empregado em contextos diversos para nomear os profissionais responsáveis por qualquer tipo de seleção e que, por vezes, envolvem uma especialização ou pesquisa.

Atualmente, a designação “curador” parece conferir *status* de autoridade a profissionais que sempre existiram, como o editor de livros ou o programador de sala de cinema, que em suas versões sofisticadas vem sendo assim renomeados. Em muitos casos, portanto, a função não é nova, apenas a palavra que as nomeia ganhou visibilidade. Fica uma pergunta no ar: por quê é tão sedutor ser chamado de curador, hoje? Apropriado em diversos campos, o termo parece, a princípio, enaltecer e legitimar essas atividades, operando na lógica do capital que busca por novidades constantes. Há também produtoras culturais e agências de publicidade, marketing e design que passaram a acrescentar esta atividade na cartela oferecida aos clientes. Supomos assim que, muitas vezes, o emprego do termo “curadoria” vem correspondendo a uma demanda do mercado, pois agrega valor aos serviços oferecidos e demonstra que a empresa está “conectada” com o vocabulário de seu tempo.

Podemos associar o fenômeno de transformação da palavra curadoria em “tendência” à crítica que Suely Rolnik (2006:1) faz ao também recente uso sem distinção do termo “coletivo”. Para ela, esse é um fenômeno midiático típico da lógica de mercado que orienta uma boa parcela das produções artísticas atualmente. Nessa migração, segundo Rolnik (*ibid*: 2), as produções costumam se esvaziar de seu potencial crítico, pois entram para alimentar o sistema institucional de arte e transformar-se em um novo fetiche. Esta é a lógica do capitalismo financeiro que se instalou no planeta a partir do final dos anos 1970 e parece reger também a recente “moda” da curadoria, que extrapola o sistema da organização de exposições de arte.

Mesmo destacando as relações nocivas do uso do termo como mera vaidade ou resultado do mercado e da espetacularização da vida, recusamos reduzir nossa leitura a essa visão. Reconhecemos também a importância de enfatizar a proliferação do termo como um sintoma do contemporâneo que indica algum tipo de mudança, de desejo ou de estratégia para lidar com o excesso, com o valor e com a própria arte. Anunciar que a palavra curadoria está na “moda” não almeja diminuir a importância da atividade curatorial, nem defender uma exclusividade do termo ao campo da Arte (como veremos adiante). Nosso interesse é, além de situar a multiplicidade de sentidos que este termo vem adquirindo na contemporaneidade, alertar para os casos em que sua popularização implica em uma diluição do potencial de atuação, reduzida à uma exigência de mercado.

A curadoria está à venda. E se esse termo vem sendo tão disputado e desejado é porque deriva de um discurso já legitimado na esfera da arte, onde esta “moda” parece estar definitivamente estabelecida. Seu atual uso consagrado, prestigiado e vasto é sem dúvida fruto das bienais e das grandes exposições internacionais de arte que tornaram imprescindível, central e estratégica a figura do curador. Ainda que recente, a força e o impacto deste fenômeno provocou uma associação automática entre a curadoria e o campo da estética, onde o uso desta palavra já viria implicitamente colado à designação “de arte”. Mas ao mapearmos tanto as atividades que já foram nomeadas como “curadoria” quanto a prática de organizar e exhibir objetos, descobrimos que termo e atividade são anteriores à própria invenção moderna da “Arte”, conforme passaremos a discutir.



Curadoria antes da Arte

Foi na última década que o uso da palavra curadoria extrapolou do mundo das exposições para nomear a atividade de selecionar objetos ou conteúdos das mais diversas áreas. Mas será que esse termo tem sua origem atrelada à história da arte? Somente a partir de 2004, o verbete “curador de arte” foi incluído no dicionário Aurélio (apontado como aquele que “se encarrega de organizar e prover a manutenção de obras de arte em museus, galerias”). Até então, eram apresentadas apenas atribuições legais ou jurídicas e o sentido de “feiticeiro ou rezador”. Não resta dúvidas sobre as transformações de sentidos e práticas que passaram a disputar o uso do termo¹. Realizamos, então, um esforço para mapear essas variações de práticas e sentidos, a fim de desfazer alguns mal entendidos que atravessam e encobrem o uso do termo e confundem as pesquisas no campo da curadoria na arte.

Notamos que a curadoria não surge nem como prática nem como vocabulário da história da arte, pois tanto os usos desta terminologia quanto os possíveis sentidos associados a esta atividade hoje são anteriores à concepção moderna e ocidental de “Arte”. Nessa direção, a “história da curadoria” - enquanto “atividade articulada historicamente às práticas sociais que realizam de maneira zelosa a seleção e o agrupamento de elementos encerrados em determinado local”, como definiu Cinara Souza (2013: 33) - é anterior à invenção da “Arte”. Partindo desta definição, Souza relaciona a prática da curadoria à do colecionismo, presente pelo menos desde a Antiguidade. Nesta leitura, as ações de “selecionar, salvar, estudar e apresentar ‘obras’ publicamente” - atribuídas ao desenvolvimento de diferentes tipos de coleções - não surgem associadas ao termo “curadoria”, nem a figura de um curador, mas já guardam associações com seu usos no contemporâneo.

Muitas coleções gregas datadas da Antiguidade Clássica tinham funções educativas, como o Liceu de Aristóteles, de 384-322 AC (coleções de espécimes da natureza) e o Museu de Alexandria, de 290 AC, funcionando como centros de estudos integrados e locais de veneração das musas. O colecionismo na Roma Antiga não funcionava como prova material para aquisição de conhecimento, pois tinha o propósito de ostentar poder. Esculturas e pinturas adquiridas em conquistas e saques a outros Impérios eram exibidas como troféus em templos, fóruns, banhos, teatros e jardins públicos romanos. Prática que se firmou com o monopólio da atividade artística pela Igreja Católica e os reis, que formavam coleções com peças recolhidas durante as Cruzadas, trancafiadas em castelos feudais e abadias, vedados à visita. Segundo Marlene Suano (1986: 14), “a Igreja usava seus tesouros para lastrear alianças, formalizar pactos políticos e financiar guerras contra os inimigos do Estado papal”, sem qualquer interesse pedagógico.

Paralelamente, fomos em busca das primeiras aparições históricas do termo “curadoria”. Estas remetem à Roma Antiga, quando curadores (ou *caretakers*) eram os altos

¹ O substantivo “curador” tem sua raiz etimológica no latim *cur* que remete ao cuidado, ao zelo, significando inicialmente o que cuida, o encarregado de zelar, comissário, tutor, rendeiro, caseiro.



funcionários responsáveis pelos departamentos de obras públicas, supervisionando aquedutos, balneários e esgotos do Império (KISSANE, 2010). Segundo o crítico norte-americano David Levi Strauss (2006), no antigo Império Romano, o título de curador significava literalmente “tomador de conta” (conhecidos como *caretakers* na língua inglesa)², ou seja, tinha sentido jurídico e burocrático. Não se relacionava às pinturas de afrescos, murais decorativos e esculturas com influências gregas próprios do período.

É interessante notarmos que as funções do curador de arte hoje muitas vezes retomam este sentido jurídico e burocrático, pois passaram a ter uma abrangência tão grande que incluem atividades puramente administrativas. Participar de reuniões, revisar contratos, negociar com patrocinadores, com a instituição, com os artistas e com o departamento de incêndio, solicitar empréstimos de obras, contratar transporte e seguro, inscrever projetos em editais ou supervisionar equipes são algumas das ocupações deste profissional. Condição que chamou atenção de Vesna Madzosi (2014) para quem a curadoria é apontada como uma “administração de restrições” ao trabalho do artista.

Ao longo do período medieval, o termo curador passa a ser empregado no campo eclesiástico. Encontramos o *curatour* ou *curator* como um sacerdote dedicado ao cuidado (ou “cura”) das almas. O que seria hoje o padre responsável por uma paróquia, por vezes ainda chamado de “padre-cura” ou “cura”. Havia, portanto, uma dimensão espiritual associada ao termo, que podemos relacionar ao significado de “feiticeiro e rezador”, citado anteriormente no dicionário. A possível convergência entre tais figuras, segundo Fernanda Pequeno (2012: 17), “é que ambos seriam mediadores: o xamã entre o divino – ou sobrenatural – e o nosso mundo concreto, o curador entre as diversas instâncias que compõem a complexa rede da arte contemporânea.” Strauss (2006) arrisca uma nova associação entre esta prática contemporânea e o emprego inicial do termo curadoria em atividades ligadas à “lei” e à “fé”. “Curadores sempre foram uma curiosa mistura de burocrata e sacerdote”, avalia o crítico norte-americano (*idem*). Nesse sentido, questiona se exposições de arte “são ‘iniciativas espirituais com o poder de conspirar para modos alternativos de organização social’ ou veículos para turismo cultural e propaganda nacionalista?”.

A palavra “curadoria” também nomeou outra prática emergente na Idade Média, atrelada a responsabilidade por vigiar objetos icônicos, imagens e registros guardados em mosteiros, estando, pela primeira vez, associada ao colecionismo. Este talvez seja o início da posterior convergência entre o termo e sua apropriação pelo campo da arte. Essas coleções de relíquias e artefatos valiosos, formadas pela Igreja Católica, eram vedadas à visitação pública, pois

² Se, na Roma Antiga, a expressão “tomador de conta” pode ser traduzida para o inglês tanto por caretaker quanto por curator, ambos eram supostamente usados como sinônimos. Os nomes caretaker (inglês), assim como connaisseur (francês) são constantemente citados como os antecessores do curador de arte. Entretanto, no âmbito da produção cultural, encontramos grande dificuldade em situar as primeiras aparições do termo “caretaker”. Cabe uma investigação mais detalhada em relação às possibilidades de tradução do termo. Não foi possível identificar com precisão quando o termo “curator” para renomear o trabalho que vinha sendo realizados pelos “organizadores de exposições” e/ou diretores de museus.



eram associadas ao poder divino e não existiam enquanto obras de arte, apenas como objetos de culto. Conservando um certo saudosismo, o curador africano Olu Oguibe (2004), localiza nesse período as origens da curadoria (de arte):

“Não estão nos espaços glamourosos do mercantilismo cultural que associamos com a curadoria hoje em dia (...) A vocação de *curar* remonta a uma profissão ainda mais modesta e zelosa, a de zelador³ ou enfermeiro, cuja dedicação é motivada pelo cuidado e amor pelo objeto sob sua responsabilidade.”

Indo além da beleza desta associação almejada por Oguibe, o sentido atual de curadoria, como ele mesmo aponta, está principalmente atrelado à emergência de um mercado interessado em negociar arte. Esse processo tem início com a necessidade, durante o Renascimento, de preservar as obras que os mecenas começavam a financiar, abrigar e colecionar. O *caretaker*⁴ surge como o profissional que atendia a demanda de preservação dessas coleções. Nesse período, marcado pelo surgimento da concepção clássica de arte e pela valorização profissional do artista, a prática do mecenato tornou-se símbolo da pujança econômica da classe burguesa emergente. Nesse momento, o sentido de curadoria, inserido na emergência da noção de arte e seus deslocamentos institucionais, passa a ser atravessado por questões econômicas e também políticas, como discutiremos nas próximas páginas ao delinear a emergência não da figura do curador, mas de uma “inteligência curatorial”.

Sintomas de uma “inteligência curatorial”

Para seguir os rastros que nos levam ao encontro entre a prática da curadoria e o campo da arte, propomos um deslocamento da figura do curador (profissão que neste momento não existia) para um pensar em termos de “inteligência curatorial” - expressão que tomamos emprestada do artista-etc Ricardo Basbaum (2008), cunhada para designar a operação de reconstruir as, cada vez mais numerosas, camadas de mediação entre a arte e seus públicos. Situamos a configuração moderna da “curadoria de arte” como fruto da institucionalização da arte, que adensou estas camadas, a partir da necessidade de se pensar espacialmente, de forma interessada e estratégica, os modos de apresentação de obras de artes a um público emergente, e teve suas bases lançadas durante o Renascimento.

As ressonâncias entre a pintura de cavalete, a perspectiva, a construção de um lugar fixo para o observador e a descorporificação da visão, que ganham força durante o Renascimento, já nos permite identificar a emergência de um sistema de fundamentos construídos para legitimar

³ A palavra “zelador” é outra das traduções possíveis para o português da palavra *caretaker*, também usada como sinônimo do “curator” na Roma Antiga, como citado anteriormente.

⁴ Desde a Roma Antiga, as palavras *caretaker* e *curator* eram usados como sinônimos. Suspeitamos que o *caretaker* que “cuidava” das coleções burguesas também atendia pela alcunha de *curator*. Na literatura sobre curadoria, a figura do *caretaker* surge sempre de forma imprecisa.



o que é ou não é arte, governando as nossas relações sociais, culturais e psíquicas com a imagem. Para assegurar o compromisso com o ilusionismo e a representação, crescia a importância da moldura - antes produzida pelos próprios artistas - que ganhou a função de delimitar o território da arte, separando-a do mundo real. A pintura carregada de princípios e valores renascentistas não sofria interferências pela presença de um observador diante do quadro. Este modelo de observação, contemplativo, distanciado, passivo, tornou-se dominante na configuração dos primeiros espaços criados para exibição das coleções de arte que começavam a surgir, como gabinetes, galerias e museus, influenciando a experiência do público nessas instituições.

Se entendermos a área da curadoria como uma função estratégica de mediação desde a problemática da apresentação pública de obras de arte, fato consolidado pelos museus de arte, devemos relacionar sua “inteligência” às urgências museológicas e traçar as condições de surgimento dessas instituições. Também é adequado abordar e compreender os deslocamentos nas maneiras de apresentar trabalhos artísticos, desde o desejo de sua exibição pública. Esses são fatores decisivos para percorrer os desvios e padrões que vão integrar uma trajetória da “inteligência curatorial”.

A preocupação inédita de construir espaços específicos para acolher e exibir os tesouros da aristocracia e da burguesia a partir da emergência do mundo moderno deram origem aos primeiros *gabinettos*, *gallerinas* e salões. Acreditamos que estudar as configurações iniciais desses espaços deve, portanto, integrar uma genealogia da curadoria moderna. De modo breve, pretendemos descortinar os múltiplos formatos de apresentação de arte que disputaram e contribuíram para a estruturação, depois naturalizada, das instituições de arte, interferindo na experiência do público.

Os *gabinettos*, “gabinetes de curiosidades” ou “quartos das maravilhas” foram o cenário usado sobretudo entre os séculos XVI e XVIII para abrigar as coleções que reuniam uma intrigante diversidade de conteúdo em cômodos de uma residência ou dentro de móveis, voltados à apreciação íntima. A forma acumulativa como as peças eram apresentadas foi adotada mais tarde pelos salões franceses. Os colecionadores definiam critérios próprios para a formação de suas coleções. Segundo Rejane Cintrão (2010: 20), eles também “cuidavam de explicar cada item de seus acervos à amigos visitantes, fazendo, na época, o papel que vários profissionais exercem hoje: de pesquisador e curador a educador”. Outro esforço próprio da prática curatorial se delineava a medida que surgia o desejo de criar critérios para organização e classificação destas peças.

O formato de gabinete se tornou obsoleto aos padrões consolidados para as exposições modernas, mas chegou a ser resgatado em algumas mostras pelas vanguardas artísticas, que transformaram o arranjo visual “tudo junto como uma única coisa” em proposição poética. Essa apropriação, segundo Souza (2013: 75) alimentou processos de subjetivação relevantes na constituição do sujeito curador e das ações curatoriais. Atualmente, este modelo vem sendo



retomado em montagens contemporâneas, contribuindo para re-acender as discussões sobre os limites entre o que é ou não arte e ampliar as possibilidades da expografia.

Paralelamente aos *gabinettos*, já na segunda metade do século XVII, surgem os primeiros salões para apresentar a convidados os trabalhos dos alunos e professores da Real Academia de Pintura e Escultura Francesa. O uso de molduras cada vez mais pesadas, como limite absoluto entre cada quadro, permitia que fossem montados lado a lado sem interferências. Até a arte moderna, as pinturas eram vistas como uma janela para o mundo, por isso, a proximidade entre as telas não causava qualquer estranhamento. Não havia riscos de contaminação entre imagens que evocavam sempre uma interioridade. Esta comunicação visual e espacial, que surge com a expografia dos salões parisienses, vai influenciar a organização de mostras até o início do século XIX. Mesmo sem um profissional dedicado a seleção das obras, como temos hoje, haviam critérios para determinar a escolha e a localização das pinturas no espaço. A hierarquia de gêneros imposta pela Academia sugeria uma “inteligência curatorial” para guiar a montagem. As pinturas de cenas históricas vinham em destaque. Depois, colocavam-se os retratos e, na sequência, pintura de gênero, natureza-mortas e as paisagens. Pinturas maiores iam para o topo, pois se viam à distância; os “melhores quadros”, em destaque no centro; e os pequenos, próximos ao chão. (O'DOHERTY, 2002: 6) A colocação das obras na parede, portanto, interferia nas questões de interpretação e valor, sendo influenciada, mesmo que inconscientemente, pelos gostos, crenças e moda de seu tempo.

A abertura dos salões parisienses ao público, em 1737, e a instituição de um calendário regular passaram a atrair multidões. O Salão torna-se o primeiro espaço público de caráter periódico, aberto a todas as classes sociais (direito antes exclusivo das elites). A exibição pública de arte tornou-se desejada e mediação, necessária. Pessoas de diferentes áreas passaram a expressar suas opiniões sobre as obras expostas. (LIMA, 2013: 204) Emerge, assim, tanto a opinião pública quanto a esfera da crítica, que dividiu-se, inicialmente, entre defesa do gosto do público e os interesses da Academia. Nasce a noção de “público de arte” que logo transforma-se em um dos vetores com mais força na configuração de um dispositivo da curadoria. Aos poucos, as telas passaram a ser pintadas pensando no momento em que seriam exibidas a um “público”. A inteligência curatorial é convocada para mediar as relações entre a esfera da arte e a emergente esfera pública, tornando necessária uma renovação do olhar sobre os critérios de seleção e montagem, a arquitetura dos recintos, a conservação dos quadros e as possíveis reações dos espectadores.

Analisar o contexto social, econômico e cultural da construção de espaços voltados à exposição de objetos “curiosos”, como os *gabinettos*, ou de coleções valiosas como as *gallerinas*, apontando desdobramentos na configuração do Salão de Paris, nos ajudou a mapear os parâmetros propostos no momento em que a arte tornou-se instituição. As novas dinâmicas do colecionismo, a arquitetura dos edifícios que passam a abrigar essas peças, a forma como eram apresentadas,



a necessidade de critérios de organização, a especialização dos saberes, a maneira de montar, o papel da moldura, a hierarquia de gêneros entre as pinturas, os valores evocados, o embate com o público, a emergência da crítica, a participação da imprensa, as revoluções burguesas, a ampliação do mercado consumidor de obras e a crença no progresso através do conhecimento são chaves que nos ajudam a compreender o cenário dinâmico que permitiu também, a invenção do museu e da curadoria moderna.

Os museus e as novas dinâmicas curatoriais

A ampliação definitiva do acesso às coleções, antes privadas, é a marca dos primeiros museus pensados enquanto “patrimônio público”, erguidos após a Revolução Francesa, que trazem à superfície novos dilemas relacionados à curadoria: O que se deve exibir? Quais devem ser os critérios? Quem deve ser convocado? Como resolver o problema da descontextualização das obras do passado e local originário, inerente à instituição-museu? Questões inerentes a genealogia da curadoria de arte que apontaremos brevemente neste artigo.

A crença no conhecimento e na educação como condição para o progresso e o interesse em disseminação os novos valores da burguesia emergente estimularam a criação de museus, como o Louvre (1793) em Paris, que introduziu inúmeras inovações nas maneiras de organizar, pensar e expor seu acervo, complexificando os vetores que concorrem para a curadoria atuar de forma interessada. Muitas das convenções que interferem na experiência do público em museus contemporâneos foram inventadas nesse momento. Inicialmente, os objetos e as obras de arte que pertenciam à coleção real (na maioria, fruto de saques e pilhagens) foram redistribuídos e reagrupados segundo uma narrativa que se pretendia contar uma nova história social a partir do ponto de vista da burguesia no poder. Esta instituição, exemplarmente disciplinar, servia de instrumento para exaltar a democracia e o caráter público da *República* e denunciar a decadência e a tirania das antigas formas de controle. É o Museu do Louvre que inicia a separação de obras por escolas, lugar ou tempo.

Entre os novos critérios que passaram a mediar a relação público-obra de arte: a cronologia tornou-se premissa para exibição; pela primeira vez, criou-se a noção de reserva técnica; as obras dos artistas vivos foram separadas daquelas dos artistas já mortos; foram produzidos catálogos para venda a baixo custo; o espaço expositivo é agora uma preocupação: as vitrines foram para o centro das salas e a iluminação ganhou relevância. Outra novidade foi a criação crescente de cargos com funções específicas para as novas demandas do museu, quando o termo curadoria passa a ser usado pela primeira vez, ainda sem a acepção contemporânea. A criação da Escola do Louvre (1882) regulamenta diversas competências, passando a outorgar o título de “curador” aos membros do então chamado “corpo da curadoria” de museus, responsáveis pela implantação de códigos de ética que, depois, no século seguinte, passariam a ser acompanhados por conselhos de associações reguladoras destas instituições, os atuais “conselhos curadores”.

(HEINICH; POLLAK *apud* SOUZA, 2013: 58) O termo curadoria já não remetia à dimensão de “zelador” que cuidava das obras, mas aparecia ligado à poderosa função de direcionar os rumos da instituição-museu. Estes “curadores” ainda não se ocupavam diretamente de outros vetores da ordem de uma “inteligência”, como pesquisa, classificação, seleção, exibição ou montagem.

É nesse período que se estabelece também a figura do *conservateur de musée* como profissional responsável pela “organização das coleções e constituição de acervo, sua manutenção e restauro, pesquisa e documentação” (SOUZA, 2013: 58-59). Outro posto que começa a se a firmar é o de *commissaire d'exposition* ligado ao “tratamento dos objetos como suporte de informações e, na providência de acesso público, divulgação, circulação do patrimônio e do conhecimento para finalidades específicas objetivadas com a exposição, seja educacional, de formação profissional ou cultural, entre outras” (*idem*). Estas novas profissões interligaram-se ao passar dos anos ao campo profissional da curadoria. Ainda hoje essas nomenclaturas geram confusão. Atualmente, na França, a função de “curador” por ser designada tanto pelo termo “curateur” quanto pelas designações *conservateur ou commissaire d'exposition*, sendo a última, a mais comum para nomear um “organizador de exposições”.

O colecionador e *marchand*⁵ parisiense Jean-Baptiste-Pierre Le Brun chegou a publicar, em 1793, em suas reflexões sobre a inauguração do primeiro museu nacional, que os “especialistas” deveriam ser a autoridade máxima na formação do museu. Isto indica que os artistas perdem espaço na disputa de poder sobre as definições dos rumos da arte, enquanto os “especialistas” se destacam. A atuação desses profissionais, muitas vezes citados como o antepassado do curador moderno, como acredita Gonçalves (2004), tem caráter etnocêntrico e provinciano, sendo limitada a um conhecimento específico sustentado por uma autoridade acadêmica.

Embalados pela agitação social das revoluções burguesas, os novos museus passaram a funcionar com expertise na catalogação, recuperação e preservação de seus objetos. Essas inovações nas maneiras de conservar, identificar, selecionar e apresentar as obras acrescentaram novas camadas na articulação de uma inteligência curatorial, tornando a organização de exposições bastante complexa e, inegavelmente, um caso de política. Os museus eram defendidos como meio de civilizar a moral e os costumes. Responsáveis por produzir discursos, saberes e narrativas, esta instituição participa do projeto civilizatório moderno de fabricação de corpos e mentes dóceis, maleáveis e moldáveis, tendo portanto uma função disciplinar assim como a escola, a prisão, o hospital e a fábrica. Os museus conectam-se às necessidades de uma sociedade em rápida mutação. Mas, a memória constituída a partir de objetos selecionados, segundo critérios de valor de cada período, não ocorre de maneira neutra, pelo contrário, compromete-se com o poder hegemônico, com as ideias e o contexto da época. Afinal, toda cada coleção traz a marca singular dos valores de sua época e de seus patrocinadores.

⁵ Neste cenário, base de novas práticas expositivas, os marchands - atuando na compra e venda de obras, como Le Brun, tiveram peso significativo no desenvolvimento das grandes exposições.

Tão discutível quanto a neutralidade das coleções, são às políticas de classificação e exibição das obras - tarefas que envolvem diretamente o fazer curatorial.

A “era dos museus” (final do século XIX até meados da década de 1920) foi acompanhada por um crescimento da importância das exposições de arte, quando ganharam, paralelamente, outras propostas e formatos que alteraram as dinâmicas curatoriais. O desejo de instrução e poder econômico orientou as experiências expositivas lançadas tanto pelos Museus de Arte, quanto pelas Exposições Universais e Bienais Internacionais de Arte, como a de Veneza, que se transformaram em modelo para exposições espetaculares de arte, internacionais e temporárias, por todo o século XX.

Uma grande contribuição surge por parte dos artistas que, mediante desgastes com o dirigismo da Academia, inauguraram modos de expor alternativos aos dos Salões Oficiais e passaram a “criar o contexto de sua obra e, portanto, interferir no seu valor” (O’DOHERTY, 2002: 17). Mas as mostras propostas por artistas nem sempre trouxeram inovações na maneira de expor - até o início do século XX ainda mantiveram o formato de acumulação dos gabinetes de curiosidades e a autoridade da moldura. O movimento das Secessões Vienenses, criado no final do século XIX, foi o único a explorar desenhos expositivos alternativos aos modos decorativos clássicos de apresentação. Os artistas vienenses desenvolveram técnicas puristas de expor, planejando a atuação singular de cada elemento expositivo em função do que seria mostrado. As inovações produzidas pelo movimento possibilitaram a concepção moderna do “cubo branco” (HEGEWISH, 1998: 192), imposta no campo institucional do museu durante os anos 20, que viria a se tornar o principal paradigma das exposições modernas e contemporâneas. A continuidade e a regularidade dessas formas de expor não impediu que, durante o século XX, novos caminhos interessados em questionar esses padrões fossem abertos, contribuindo para a invenção da curadoria como função necessária e regular no sistema de arte.

Da função à virada curatorial

Para traçar esta brevíssima genealogia da curadoria enquanto inteligência, buscamos entrecruzar histórias da arte, dos artistas, da visualidade, dos observadores, dos públicos, do colecionismo, do mercantilismo cultural, da arquitetura e das exposições. Essas trajetórias, que tantas vezes coincidem e se atravessam, concorrem para a deflagração de novos modos de subjetivação e novos métodos para a apresentação pública de arte. Demonstramos que a curadoria emerge, não do trabalho exclusivo de um curador, mas como uma rede de forças que produz sentido ao articular estrategicamente as camadas de contato entre o público e a obra de arte.

Distinguimos a curadoria como função expositiva, rede, dispositivo ou inteligência da “invenção” da curadoria como profissão que responde hoje ao organizador de exposições. Entretanto, recentes pesquisas no campo da curadoria tendem a coincidir a história da curadoria



com a do pioneirismo de determinados curadores. Tal desvio contribui para produção de discursos em que os curadores contemporâneos se destacam como protagonistas da “inteligência curatorial”, deixando como figurantes outros elementos que interferem na experiência do público, mas não aparecem nas análises sobre exposições.

É apenas após a Segunda Guerra Mundial que surge a figura do curador como o “autor” de uma exposição, assumindo seu papel como entendemos hoje. Ao analisar rastros da invenção da curadoria como carreira especializada em organizar exposições até o fenômeno de sua ascensão como prática indispensável para a concepção de espaços artísticos contemporâneos, nos deparamos com a potência do gesto praticado pelo suíço Harald Szeemann, em 1969. Ao se afastar da diretoria da *Kunsthalle*, em Berna, Szeemann passou a se auto-denominar “fazedor de exposições *freelancer*”, ampliando o número de operações e espaços disponíveis para sua atuação. Costuma-se dizer que ao pedir demissão, Szeemann tornou-se o primeiro “curador independente” da história, mas esse termo propriamente não era usado na época. É interessante notar que no mesmo período, o crítico Frederico de Moraes, também sem utilizar esta nomenclatura, já atuava entre Rio de Janeiro e Minas Gerais organizando mostras temporárias para variadas instituições. As diferenças tanto estão na postura de Moraes que se identificava como crítico de arte (suas curadorias eram pensadas como uma nova forma de crítica), quanto no fato de ter atuado fora dos grandes centros de poder, como Europa e Estados Unidos, não figurando na história “oficial” que vem sendo contada.

A década de 1980 é marcada pela proliferação de discursos centrados na figura do “curador autor”, pelo crescimento das grandes exposições internacionais e pelas primeiras iniciativas de uma formação mais específica, dando início à chamada “virada curatorial” (OSÓRIO, 2015: 69). No espaço de uma geração, o termo curador se converteu da profissão despersonalizada do curador-conservador preocupado “em salvaguardar a herança, enriquecer coleções, investigar e exibir para uma posição de singularidade em uma área em particular: a apresentação de obras ao público”. (HEINICH e POLLAK *apud* BISHOP, 2015: 277) Ao passo que a organização de exposições se tornou carreira profissional, o crescimento de programas de treinamento de curadores cresceu em sintonia com a proliferação de megaexposições, onde a lógica do espetáculo redefine a inteligência curatorial.

Hoje, vemos proliferar diversos questionamentos ao status de autoridade conferido a estes profissionais. Em 1988, a crítica Aracy Amaral já antecipava tais indagações, apontando o problema do “curador como estrela”. Para Oguibe (2004) é lamentável que, ao final do século XX, grande parte destes profissionais tenha trocado o perfil acadêmico pelo corporativo. Na mesma direção, Bishop (2015: 279) associa os curadores contemporâneos a *globe-trotters* e celebridades perseguidos “tanto por artistas quanto por galerias”, que agem como “corretores de influências entre colecionadores, o mercado e agências de financiamento”.

Estas crescentes camadas de mediação entre arte e público nos indicam que a curadoria das exposições tornou-se uma tarefa ainda mais complexa, interessada e necessária. Ao mesmo tempo, há o esvaziamento do termo curadoria - utilizado de forma indiscriminatória em diversos campos, especialmente no da arte, como começamos apontando -, novas exposições vem, timidamente, deslocando o lugar do curador e tem convocado a figura do “interlocutor”, do “propositor”, do “curador-conector”, entre outras, ou distinguindo os responsáveis pelo “diálogo curatorial”, pelo “texto crítico” ou pelo “acompanhamento do artista”. Estes processos nos indicam tanto à recente necessidade de negação do termo quanto a vontade de buscar outros sentidos e vocabulários mais precisos para dar conta das muitas possibilidades de intervir na inteligência curatorial, sem exigir protagonismos.

Referências

- BASBAUM, Ricardo. “Deslocamentos rítmicos: o artista como agenciador, como curador e como crítico”, In: 27a. Bienal de São Paulo – Seminários, (Org.) Lisette Lagnado, Adriano Pedrosa, Jochen Volz, Rio de Janeiro, Editora Cobogó, 2008.
- BISHOP, Claire. O que é um curador? A ascensão (e queda?) do curador auteur. In: **Concinnitas** | ano 16, volume 02, número 27, dezembro de 2015.
- CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposições de arte: dos Salões de Paris ao MoMA. In: **Sobre o ofício do curador** / Alexandre Dias ramos (org.). Porto Alegre: Zouk, 2010.
- GONÇALVES, Lisbeth Rebollo. **Entre Cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/FAPESP, 2004.
- HEGEWISCH, Katharina. Um meio à procura de sua forma – as exposições e suas determinações. Trad. Marisa Flórido Cesar. In: **Arte e Ensaios 13**. Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/Escola de Belas Artes, UFRJ, 2006: 185.
- KISSANE, Erin. **The Curate and the Curator**. In: Incisive.nu Publicado em 29 de julho de 2010. Disponível em: <http://incisive.nu/2010/the-curate-and-the-curator/>
- LIMA, L. A Paris Regencial (1715-1723): o renascimento de uma cidade. **Revista Latino-Americana de História**, América do Norte, 2, p 5 -10, 2013.
- MADZOSKI, Vesna. A Invenção dos Curadores, publicado na **Arte & Ensaios**, Revista do PPGAV/EBA/UFRJ, n. 28, em dezembro de 2014.
- O'DOHERTY, Brian. **No interior do cubo branco: A ideologia do Espaço da Arte/Brian O'Doherty**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- OGUIBE, Olu. “O fardo da curadoria”, **Concinnitas**, Rio de Janeiro, Instituto de Artes/UERJ, nº 6, julho 2004.
- PEQUENO, Fernanda. Curadoria: ensaios & experiências. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, Instituto de Artes/UERJ, vol. 2. nº 21, 2012.

ROLNIK, Suely. **Geopolítica da Cafetinaagem**. 2006

SOUZA, Cinara Barbosa de. **“O Dispositivo da Curadoria: entre seleção, conceito e plataforma”**. Tese (doutorado). Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2013.

STRAUSS, David Levi. The Bias of the World: Curating After Szeemann & Hopps. In: **The Brooklyn Rail**. Publicado em 8 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.brooklynrail.org/2006/12/art/the-bias-of-the-world>

SUANO, Marlene. **O que é museu?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense: 1986.

Minicurrículo

Beatriz Morgado de Queiroz

Pós-doutoranda do PPGCOM ECO UFRJ (CAPES). Doutora e mestre em Comunicação e Cultura pelo PPGCOM ECO UFRJ, com estágio doutoral no Centro de Estudos Curatoriais da University of Essex (CNPQ e FAPERJ, respectivamente).





ANTROPOFAGIA RUMINANTE: A GASTRONOMIA VISUAL DE *ESTÔMAGO* NO CINEMA LITERÁRIO

ANTHROPOPHAGIC RUMINANT: THE VISUAL GASTRONOMY OF ESTOMAGO – A GASTRONOMIC STORY IN THE LITERARY CINEMA

Augusto Rodrigues da Silva Junior

Universidade de Brasília, Brasil
augustorodriguesdr@gmail.com

Lemuel da Cruz Gandara

Universidade de Brasília, Brasil
Instituto Federal de Goiás, Brasil
gandara21@hotmail.com

Resumo

O *Manifesto antropófago*, escrito por Oswald de Andrade, completa 90 anos em 2018. Essa obra transgressora, que propôs uma revisão do Brasil ancestral ante seu violento processo colonial, ainda ecoa em telas e estudos. O tratamento simbólico dado ao ritual de celebração da comunidade Tupinambá foi recepcionado ao longo das décadas por artistas e movimentos, como o Cinema Novo e o Tropicalismo. Do ato de comer o outro ao movimento de deglutir culturas, mastigar artes, ruminar ideias e vomitar criações a arte consolida-se e confronta “velhos mundos”. Nesse horizonte de observação, lançamos nossa atenção ao longa-metragem de ficção *Estômago* (BRA, 2007), dirigido por Marcos Jorge. Filme que amplia a biografia do personagem central de *Presos pelo estômago*, Alecrim, a partir da costura de contos do livro *Pólvora, gorgonzola e alecrim* (2005), de Lusa Silvestre. A obra é temperada por aspectos próprios do cinema brasileiro contemporâneo: violência masculina, tensão urbana e toques gastronômicos. Nosso estudo visual se concentra nas cenas ligadas à comida: o preparo dos pratos, o ato de comer, as metáforas do devorar e o modo de captar as imagens. Isso nos leva a um encontro dialógico, na perspectiva teórica de Mikhail Bakhtin (2003), entre o pensamento de Oswald de Andrade e Machado de Assis – pensadores do ato de ruminar. Para o tratamento estético dado à comida ao longo da história do cinema, por exemplo, dialogaremos com *A festa de Babette* (1987), *Ratatouille* (2007) e o personagem Hannibal Lecter.

Palavras-chave: *Estômago*; antropofagia; cinema literário brasileiro.

Abstract

The *Manifesto Antropófago*, written by Oswald de Andrade, turns 90 in 2018. This transgressive work, which proposed a revision of Brazil before its violent colonial process, still echoes in screens and studies. In the symbolic treatment given to the celebration ritual of the Tupinambá community, the idea was welcomed over the decades by artists and movements, such as Cinema Novo and Tropicalismo. From the act of eating the other to the movement of swallowing cultures chewing arts, *ruminant* ideas and vomiting creations art consolidates itself and confronts “old-fashioned worlds”. In this horizon of observation, we turned our attention to the fiction feature *Estomago – A Gastronomic Story* (BRA, 2007), directed by Marcos Jorge. Film that expands the biography of the central character of *Presos pelo Estômago*, Alecrim, from the sewing of tales of the book *Pólvora, gorgonzola e Alecrim* (2005), by Lusa Silvestre. The work is tempered by aspects specific to contemporary Brazilian cinema: male violence, urban tension and gastronomic touches. Our visual study focuses on the food-related scenes: the preparation of the dishes, the act of eating, the

metaphors of devouring and the way of capturing the images. This brings us to a dialogical encounter, in the theoretical perspective of Mikhail Bakhtin (2003), between the thought of Oswald de Andrade and Machado de Assis - thinkers of the act of ruminating. For the aesthetic treatment given to food throughout the history of cinema, for example, we will dialogue with *The Feast of Babette* (1987), *Ratatouille* (2007) and the character Hannibal Lecter.

Keywords: *Estomago – A Gastronomic Story*; anthropophagy; brazilian literary cinema.

*Bebida é água
Comida é pasto!
Você tem sede de quê?
Você tem fome de quê?
("Comida", Titãs, 1987).*

O cinema literário se preocupa com interpretações que geram comentários, citações, imitações seja a partir da literatura ou do cinema. As duas artes se respondem e animam (SILVA JR., GANDARA, 2017). Nesse âmbito, a tradução coletiva é uma das arenas mais profícuas. Aqui estudamos o filme *Estômagos* (BRA, 2007), dirigido por Marcos Jorge a partir do conto *Presos pelo estômago* (2005) que integra o livro *Pólvora, gorgonzola e alecrim* (2005) de Lusa Silvestre, como uma tradução coletiva. Essa coprodução entre Brasil e Itália acompanha o paraibano/cearense Raimundo Nonato/Nonato Canivete/Alecrim (interpretado por João Miguel) em duas narrativas que se cruzam inteligentemente.

Com isso em vista, isso faz-se necessária uma explanação sobre esse conceito. Gadamer afirma que “toda tradução já é, por isso, uma interpretação, e inclusive pode-se dizer que é a consumação da interpretação, a qual o tradutor deixa amadurecer na palavra o que se lhe oferece” (1999, 560). O grupo de artistas tem que dar forma cinematográfica ao literário – que, por sua vez, também se transforma ao entrar em contato com a reverberação fílmica. Assim, a noção benjaminiana de que “o filme é uma criação da coletividade” (2010, 172) e o ativismo do *leitor*, dos personagens e até mesmo do autor, que se torna leitor de si mesmo, no âmbito da língua viva (BAKHTIN 2003), são fundamentais para entendermos o processo dialógico da tradução coletiva.

Todos os envolvidos na tradução coletiva fazem parte de um grande ciclo da indústria cultural na era da reprodutibilidade técnica preconizada por Walter Benjamin (2010). O intercuro entre as artes torna o próprio mercado duplicado, visto que elas se amalgamam e fazem do produto final mais uma extensão publicística – o filme vende o livro, o livro é difundido pelo filme, como estimulado pelo imperialismo neoliberal estadunidense. Concordando com esse raciocínio, acrescentamos o pensamento de Bourdieu: “a lógica ‘econômica’ das indústrias literárias e artísticas que, fazendo do comércio de bens culturais em comércio como os outros, conferem prioridade à difusão, ao sucesso imediato e temporário” (1996, 163).

Já que trouxemos o sociólogo francês, acrescentamos sua reflexão sobre o campo literário em diálogo com Edgar Morin: “um campo de forças a agir sobre todos aqueles que entram



nele, e de maneira diferencial segundo a posição que aí ocupam” (2004, 262). Dessa forma, o campo literário não corresponde somente ao escritor ou à obra, pelo contrário, ele se expande, numa espécie de “campo cinêmico”. Campo cinêmico em que a tela de cinema vaga pelo espaço em inúmeros meios e suportes de reprodução (MORIN, 2014).

Esses conceitos, o filme de Jorge e o texto de Silvestre nos fazem entrar em contato com a antropofagia simbólica trazida a lume pela *Revista de Antropofagia* (1928-1929). Com isso em vista, lançamos algumas questões: ainda somos antropófagos como bradaram os nossos Modernistas? O Século XXI, com seu mal-estar econômico, ainda permite *antropófagices* na arte brasileira? De certo, é que nosso corpo, nossa cultura e nossa *vida conversável* são alimentados por uma base pensamental que advém da vanguarda brasileira. Fazedores que, ao realizarem um balanço da colonização, permitiram e se permitiram avançar em vários campos. Para começar esta endoscopia do cinema brasileiro nos servimos de uma citação do *Manifesto Antropófago* (de 1928):

Contra o mundo reversível e as ideias objetivadas. O stop do pensamento que é dinâmico. O indivíduo vítima do sistema. Fonte das injustiças clássicas. Das injustiças românticas. E o esquecimento das conquistas anteriores.

Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros. Roteiros (ANDRADE, p. 15, 1970)

Oswald propõe a revolução identitária pelo roteiro (tanto o percurso quanto a preparação para o filme). Admirador das novidades *futuristas* e futuras opõe a realização fílmica a qualquer forma de imobilidade, de injustiças clássicas e românticas, de ideias objetivadas e fora do lugar. Partindo de um ritual tupinambá, a antropofagia, propõe o mesmo na arte. De modo autoconsciente realizou isto na prática com manifestos, na poesia humorística e nos romances *Memórias sentimentais de João Miramar* (1924) e *Serafim Ponte Grande* (1933) – tecidos em linguagem cinematográfica e que trazem, inclusive, o sonho, visionário, de uma empresa brasileira de cinema.

Nossos “selvagens”, os Tupinambá, tão bem retratados por Theodor de Bry, à margem da sociedade civilizada, a serem escravizados e dizimados, comiam seus heróis e inimigos em banquetes ancestrais. Comiam os nativos, devoravam os estrangeiros, alimentavam-se de carne humana. Na leitura de Rocha, no livro *Antropofagia hoje?* (2001), o canibalismo oswaldiano, pilar da ponte pensamental, é a capacidade de apreender experiências diversas simultaneamente. Pluralidade com um pensamento da coletividade. Do ato de comer o outro ao movimento de deglutir, mastigar, ruminar e vomitar nasce a arte brasileira confrontando o Velho Mundo e apontando caminhos para o nacional.

O filme *Estômago* surgiu no intermédio político e estético do cinema brasileiro Pós-retomada, marcado pelo lançamento de *Cidade de Deus* (Fernando Meirelles, BRA, 2002) e consolidado com *Tropa de Elite 2* (José Padilha, BRA, 2010). A obra é marcada pela estética



preunciada por Meirelles e “mostra os conflitos de indivíduos marginalizados no meio urbano, propõe uma violência masculinizada em lugares que não estão na ordem do dia e reinterpreta ordens sociais segundo os espaços de confinamento de Nonato/Alecrim” (SILVA JUNIOR; GANDARA, 2015, p. 399). Ademais, temos o colorido dos requintes gastronômicos, sexuais e antropófagos na arte brasileira.

Uma consciência da alteridade, uma possibilidade de recontar a história, a faculdade de apontar propostas para novos tempos foram marcas das manifestações antropofágicas e hoje podem ser percebidas no cinema – arte que tem por base a captação e tradução de experiências simultâneas numa revolução que não dura mais que duas horas. Manifestações antropofágicas já eram perceptíveis em Machado de Assis e Augusto dos Anjos, em Lima Barreto e Manuel Bandeira e repercutiram ao longo do século em carnalivismos e carnavalizações nas penas de Clarice Lispector e Dalton Trevisan, no teatro de Hermilo Borba Filho e José Celso Martinez, na poesia de José Godoy Garcia, Nicolas Behr, Niemar, dentre outros.

No cinema nacional os gestos antropófagos avultam: Glauber Rocha e seus jagunços multicoloridos, o *Macunaíma*, de Joaquim Pedro de Andrade, com seus corpos e mordidas extrapolando a tela e Afonso Brazza parodiando rambos e mocinhas hollywoodianas. Neste sentido, encontramos um vínculo direto entre *Estômago* e *Como era gostoso meu francês* (de Nelson Pereira dos Santos, 1971). O canibalismo apresentado, com cenas de banquete, sexo, massacres e a personagem Suebepe, amante e deglutidora do Francês, fazem deste trabalho um ato basilar na responsividade ao mito da antropofagia colonial, à verve antropofágica do pensamento brasileiro a partir de 1922 e no enfrentamento da violência militar com um cinema de arena.

O conto *Presos pelo estômago* narra o dia a dia de Nonato na cadeia. Sua ascensão carcerária como cozinheiro e suas memórias de diálogos de bares e restaurantes, do tempo em que aprendia a cozinhar na cidade grande. Numa espécie de vida conversável, o personagem cozinha e conta histórias de comidas, de pratos, de banquetes. No filme, os desdobramentos culturais, tais como o futebol, a bunda como preferência nacional, a antropofagia “política” e o ato de misturar comida, amor e sexo no mesmo prato estendem a biografia do personagem.

Nessa tradução coletiva, a fotografia de Toca Seabra acrescenta modos de filmar a comida. A música composta por Giovanni Venosta estabelece vínculos com o prazer de comer e o fato de o personagem ser um criminoso e seus crimes a serem revelados no fim do filme. É instigante constatar que elementos musicais como violinos e assobios das composições de Venosta dialogam com as partituras de Ennio Morricone para os *Spaghetti western* filmados na Cine Citá italiana entre as décadas de 1950 e 1970 e os neons de uma das aberturas fazendo referência direta ao letreiro do filme *Nuovo Cinema Paradiso* (Giuseppe Tornatore, ITA, 1988).

Ao mesmo tempo em que a música entra em cena, há uma fumacinha de desenho animado que surge divertidamente dos pratos. O mesmo desenho animado, que guarda memórias de *clowns*, oferece à interpretação de João Miguel um tom decameronesco em diálogo com o

tão conhecido Pica-Pau – uma espécie de *trickster*, meio malando, meio bobo, capaz de realizar qualquer coisa: seja para se dar bem, seja para sobreviver à uma situação violenta. Não por acaso, o Nonato do filme tem o tal “pássaro louco” tatuado no braço.

Assim, o longa-metragem amplia a biografia do personagem e compõe um universo externo à prisão em que novas figuras estimulam, ampliam, excitam o lado gastronômico do migrante nordestino que aportara num submundo de cidade grande (cujos excesso de presos brancos e os extras do DVD nos levam a saber que é Curitiba).

O filme avança no que diz respeito à captação da imagem de alimentos e corpos – em conjunto. A câmera olha para o ato de comer. A câmera se delicia com o ato de cozinhar. A câmera admira os seres que se penetram, se dão, se devoram enquanto comem e são *comidos* – verbo ambíguo na língua certa do povo brasileiro.

Da experiência estrangeira de filmar comida, algumas memórias filmográficas avultam: *A festa de Babette (Babettes gæstebud*, Gabriel Axel Bélgica, 1987) e *O cozinheiro, o Ladrão, sua Mulher e o Amante (The Cook, the Thief, His Wife & Her Lover*, Peter Greenaway, Inglaterra, 1989). No que diz respeito ao cozinhar, temos *Como água para chocolate (Como agua para chocolate*, Alfonso Arau, 1992) e *Ratatouille* (Brad Bird, EUA, 2007). Partindo para a antropofagia em cena, certamente Hannibal Lecter está dentre os canibais mais famosos das últimas décadas. O personagem surgiu no livro *Dragão Vermelho* (1981), de Thomas Harris. Mas Anthony Hopkins certamente o elevou a um status universal com sua interpretação em *O silêncio dos inocentes (The silence of the lambs*, Jonathan Demme, 1991).

Nonato é o Hannibal possível em terras tupiniquins: “me arranja um pouco de alho, cebola, alecrim (...) azeite pra refogar, queijo ralado sempre é bom, sal e pimenta-do-reino. Dá pra se virar com isso aí” (SILVESTRE, 2005, p. 23). Acumula conhecimentos refinados, mas os confunde com sua vida na prisão. Acumula experiências da cozinha, mas pratica seus dons sempre preso por alguém ou algum motivo. Seja na cozinha de um bar decadente ou no cantinho da cela comandada por Bujiú, o fazer culinário de Nonato sempre transforma o espaço e oferece conforto ao paladar de que o experimenta.

Para nossa análise do filme, escolhemos dois símbolos que percorrem a obra: a coxinha, um salgado popular no Brasil e a bunda da mulher:



Figura 1: A coxinha e passagem do tempo (00:20:44)
 Fonte: Filme *Estômago*. Direção: Marcos Jorge. Brasil, 2007

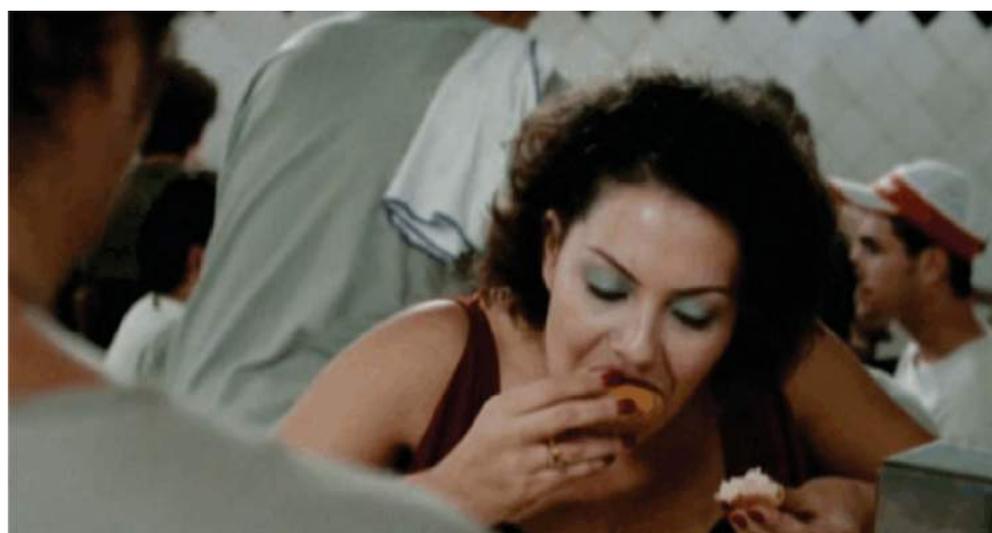


Figura 2: Iria (Fabíola Nascimento) come a coxinha pela primeira vez (00:22:04)
 Fonte: Filme *Estômago*. Direção: Marcos Jorge. Brasil, 2007

No primeiro caso, a iguaria, que já teve versões com a própria coxa do frango e hoje é servida com frango desfiado (quase sempre o peito), é o “prato” que vai possibilitar a passagem de tempo (fig. 1), a melhoria e a ascensão social de Nonato. Passando de *prisioneiro* em um bar situado na “boca do lixo”, a cozinheiro de um restaurante que se torna badalado justamente pelos seus salgados. O mesmo salgado vai aproximá-lo de Íria (fig. 2) – a prostituta por quem ele se apaixona e deseja, inclusive, o casamento. Ao mesmo tempo, a coxinha é a iguaria que leva um italiano dono de um restaurante de comidas finas a contratá-lo como seu aprendiz (é certo que o prato de músculo servido com batatinhas coradinhos e alecrim reforçam ainda mais este convite).

Além desses processos na construção da trajetória do protagonista, a coxinha também carrega em sua essência de preparação uma espécie de antropofagia. O salgado recebe o nome vindo de uma parte do frango e é recheado com partes temperadas do animal. Na forma e em seu interior, a coxinha é feita de frango *assimilado* (numa lembrança de Paul Valéry). Da mesma



forma é Raimundo Nonato/ Alecrim, que se constrói a partir do discurso do outro, assimilando e digerindo, segundo sua visão e lugar no mundo.

O segundo símbolo que elegemos foi a bunda. Essa parte do corpo aparece de inúmeras formas no filme, seja pelo viés sexual ou pela marcação do final do processo digestivo, a bunda é um dos motes principais para conhecermos melhor o protagonista e o crime que o levou para a prisão. Essa passagem nos coloca diante do aspecto antropofágico da obra.

Apesar de *Presos pelo estômago* ser o conto que deu origem ao filme, dentre todas as narrativas de *Pólvora*, *gorgonzola e alecrim*, foi *Areias* o que mais contribuiu para a característica antropofágica da obra. A epígrafe do conto traz uma fala do chefe indígena Cunhambebe transcrita por Hans Staden. Nela, o alemão pergunta se “um homem deve devorar outro homem?” (SILVESTRE, 2005, p. 41). Por sua vez, Cunhambebe responde que é um jaguar. Essa abertura ecoa no personagem Medeiro Vaz, político de vocação que disputa a eleição para prefeito de Areias com o frentista Aurílio. Em uma atitude vingativa, ele mata o concorrente e serve seu corpo no churrasco dedicado à cidade com a presença de membros da justiça e da igreja. Silvestre não escreve o que realmente ocorreu com Aurílio, no entanto somos levados a deduzir por meio do retorno à epígrafe de Staden presente nas palavras finais do conto:

Medeiro Vaz foi até o buraco no chão, olhou para o que restava da carne. Pegou um pedaço, e deu uma mordida. Realmente: delicioso. E dando mais uma mordida, olhou ao redor, olhou suas terras, olhou o povo todo ali, olhou para cima, e disse, orgulhoso de si mesmo: – Eu sou jaguar! (SILVESTRE, 2005, p. 74)

O político se delicia com a carne abatida do oponente. Por ser rico e ter contato com autoridades que vigiam e mantêm a ordem social da cidadezinha, não é preso. Dessa forma, o jaguar Cunhambebe e Medeiro Vaz são partes distintas do fato de comer o outro. Os textos de Silvestre e Staden contribuem para *Estômago*, pois seus pontos de vista retomam e transformam o mito europeu *novo mundista* que encorajou o processo civilizatório do bárbaro ameríndio. O Raimundo Nonato fílmico é construído com essas nuances e expõe a experiência antropofágica possível no início do século XXI.

No roteiro, temos um raciocínio semelhante ao do conto em relação ao não nomear os fatos, mas sim provocar a constatação por dedução:

Nonato toma um gole de vinho. Está na cozinha do restaurante. A luz está acesa e o rosto de Nonato está vermelho. Nonato cozinha alguma coisa numa panela, sobre o fogão. Ele joga dentro da panela vários temperos, inclusive alecrim, salga, abaixa o fogo, experimenta a preparação. Close dentro da panela: um pedaço de carne gorda sendo cozinhado.

PLANO-SEQÜÊNCIA

[...]

Giovanni com a barriga para cima e Íria deitada de costas. A câmera se aproxima de Íria: de seu traseiro, bastante sujo de sangue, falta um naco de carne (JORGE, SILVESTRE e NATIVIDADE, 2008, p. 251/52).



Ao compararmos o *close* na panela com a imagem da carne gorda cozinhando e o plano sequência com a câmera que se aproxima do traseiro de Íria, faltando um pedaço, concluímos que Nonato matou a moça e comeu uma porção de sua bunda preparada com requintes gastronômicos de um aprendiz de *chef* de cozinha. O jaguar de Staden e o de Silvestre são sutilmente inferidos pelos roteiristas tanto na opção estética de não explicitar o ato de seu personagem, quanto na atitude antropofágica. O filme pronto também seguiu esse princípio. Na figura 03, vemos as mãos de Raimundo Nonato adicionando alecrim no tempero da carne que prepara. O plano sequência termina com a bunda de Íria (Fabiola Nascimento) no centro da tela, toda ensanguentada e faltando uma fatia que tem o mesmo formato da carne preparada (fig. 04).



Figura 03: o pedaço de carne na panela
Fonte: Filme *Estômago* (01:45:25)



Figura 04: falta um pedaço do traseiro de Íria!
Fonte: Filme *Estômago* (01:46:55)

Essas constatações e o fato de Alecrim estar preso nos fazem deduzir que ele cometeu o crime. A atitude de preparar uma refeição com a carne de outro ser humano ilustra literalmente a antropofagia que desenvolvemos até aqui. A sugestão é que Alecrim devora (come) Íria e a assimila. Por esse crime é preso. A moça é uma garota de programa (a mulher da rua). Conforme DaMatta, em nossa cultura, essa persona feminina “é a comida de todos [...]. Em contraste com a mãe, a virgem e a boa esposa, ela surge como aquela mulher que pode literalmente causar indigestão nos homens, provocando a sua perturbação moral” (1986, p. 49).

Com *Pólvora, gorgonzola e Alecrim* e *Estômago*, retomamos o cinema literário brasileiro do Tropicalismo, de *Macunaíma* e *Como era gostoso meu francês*, filmes que também se propõem em investigar o ato canibal e sua celebração no âmbito da cultura. Ademais, voltamos às origens disseminadas pela *Revista de Antropofagia*. Os fragmentos dos textos literários, dos roteiros e as imagens dos filmes nos conectam com a antropofagia e com os banquetes em um processo de metamorfose da consciência cinêmica por meio de respostas possíveis no contexto do início do século XXI. São enfrentamentos simbólicos da experiência na literatura e no cinema, atravessados pelo desrecalque localista (ou histórico) em um país à sombra da colonização territorial e pensamental.

O livro e o filme se respondem a partir de experiências distintas que se sustentam, metaforicamente, o ator de preparar, assar, comer e assimilar o outro. Isso, no plano cinêmico,

dialoga com a ideia defendida por Oswald de Andrade com seu *Manifesto antropófago*: “só a antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente” (1970, p. 15).

O que é a tradução coletiva senão um conjunto de antropofágicos em conjuntos que geram novas formas de ver e de fazer arte. O que é o cinema literário senão o partir de palavras para tecer um roteiro e, destes conjuntos palavrados, tecer imagens mentais, cênicas, em-tela. Degluti-las, esquartejá-las, dividi-las entre comedores-fazedores até a montagem final que o diretor dá, em troca de um bilhete, ao espectador é o último ato deste exercício crítico (e endoscópico).

Em uma visão geral sobre *Estômago* no cinema literário, a eleição da coxinha e da bunda e o desfecho antropofágico em Nonato frita e come um pedaço do bumbum de Íria deram um tempero diferente ao filme. Um tempero requintado, regado a um crime com castigo e outro crime sem castigo (assassinato de Bujú). A presença de Alecrim e seus recorrentes alecrins nas receitas, deram um colorido especial à receita final.

Referências

ANDRADE, Oswald. Manifesto antropófago. In: **Oswald Andrade obras completas VI**: Do Pau-Brasil à antropofagia e às utopias. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: **Obras escolhidas I**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **As Regras da Arte**: Gênese e Estrutura do Campo Literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

ESTÔMAGO. Direção: Marcos Jorge. Brasil, 2007. 100 minutos.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. Tradução de Luciano Loprete. São Paulo: É Realização, 2014.

ROCHA, João Cezar de Castro. In: João Cezar de Castro Rocha and Jorge Ruffinelli (org.). **Antropofagia hoje?** São Paulo: É Realizações, 2001.

SILVA JR., Augusto Rodrigues; GANDARA, Lemuel da Cruz. Artes cinêmicas e artes cênicas em Garcia Lorca: noiva vestida de sangue. In: LABORDE, Elga Pérez. **Lorca total**. Campinas: Pontes, 2017.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues; GANDARA, Lemuel da Cruz. A tradução coletiva de Abril Despedaçado no âmbito do cinema literário brasileiro Pós-retomada. **Revista O Guari** (União da Vitória), 01, p. 1-15, 2015.

SILVA JUNIOR, Augusto Rodrigues; GANDARA, Lemuel da Cruz. O encontro dialógico e colaborativo entre a literatura brasileira e o cinema no limiar da Pós-Retomada: traduções coletivas no cinema literário. **Letras & Letras**, nº. 31. Uberlândia, janeiro-junho de 2015.

SILVESTRE, Lusa. Presos pelo estômago. In: **Pólvora, gorgonzola e alecrim**. São Paulo: Jaboticaba, 2005, p. 23.

SILVESTRE, Lusa; JORGE, Marcos; NATIVIDADE, Cláudia. **Roteiro de Estômago**. São Paulo: Imprensaoficial, 2008.

Minicurrículos

Augusto Rodrigues da Silva Junior

Professor de Literatura na Universidade de Brasília. Doutorado em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense. Realizou pós-doutoramento na Universidade do Minho (Portugal, 2015). Autor de Niemar, Onde as ruas não têm nome, Do livro de carne, Centésima Página, Joãozinho e o pé-de-pequi e Era uma vez uma vez outra vez.

Lemuel da Cruz Gandara

Mestre em Literatura e Práticas Sociais pela Universidade de Brasília com Doutorado em andamento na mesma instituição. Atua como docente de Letras no Instituto Federal de Goiás – Campus Formosa. Recebeu Prêmio UnB de Dissertações e Teses – Área: Literatura (2016). Ilustrou o livro Era uma vez uma vez outra vez e dirigiu o filme O cego da casa amarela.



PRODUÇÃO DE AUDIOVISUAIS BRASILEIROS DA DÉCADA DE 1970: NOTAS PRELIMINARES

BRAZILIAN AUDIOVISUAL PRODUCTION OF THE 1970S: PRELIMINARY NOTES

Rosane Andrade de Carvalho

Faculdade de Artes Visuais/UFG, Brasil
rosanedecarvalho@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta as proposições iniciais da minha pesquisa de doutoramento que tem como objeto a produção de audiovisuais com diapositivos na arte brasileira da década de 1970. Investigo a constituição do audiovisual com diapositivos como novo meio de produção e expressão artística e a sua inserção no contexto das discussões acerca do uso das novas tecnologias denominadas de novos meios. Para tanto, apresentarei um panorama sucinto dessa produção no período investigado e seu contexto de realização, bem como as obras *Matadouro* de Beatriz Dantas e Paulo Lemos, *Bichomorto* e *Hieróglifos* de Paulo Fogaça.

Palavras-chave: audiovisual brasileiro; diapositivo; década de 1970.

Abstract

This text presents the initial propositions of my doctoral research whose object is the production of audiovisuals with slides in the Brazilian art of the decade of 1970. I investigate the constitution of the audiovisual with slides as a new means of production and artistic expression and its insertion in the context discussions about the use of new technologies called new media. To do so, I will present a succinct overview of this production in the period investigated and its context of accomplishment, as well as the works *Slaughterhouse* of Beatriz Dantas and Paulo Lemos, *Bichomorto* and *Hieroglyphs* of Paulo Fogaça.

Keywords: brazilian audiovisual; slide; 1970s.

A produção artística brasileira da década de 1970 revela o desejo dos artistas de repontencializar as dimensões estéticas, éticas e políticas vigentes na década anterior. A arte dos anos 1960 no Brasil, em especial pós implantação do regime militar, constituiu-se entre uma atitude experimental e uma preocupação de cunho ideológico. Uma produção que, devido ao clima castrador, se fez, muitas vezes, através de metáforas, indicações indiretas de um estado de coisas. Os artistas tensionaram a relação entre estética e política propondo novos campos de ação, espaços alternativos de produção e circulação de arte e uma nova relação do público com a mesma. O público passou a ser requisitado para atuar no interior das proposições, para que fosse além da contemplação e acompanhasse o problema formulado, ou seja que se tornasse um participante. Nesse sentido, a relação ou fruição puramente ótica do público com a obra passou a se constituir no campo da reflexão, excedendo, por consequência o campo da pura visualidade.

Tais ações extrapolaram a década e ganharam força na década de 1970 agregando outras atitudes, processos e reflexões no campo da criação artística.

As divisões por décadas ocorrem por razões muitas vezes didáticas, em outras palavras, a mudança de uma década à outra não se traduz, necessariamente, em rompimentos e transformações radicais de eventos e ações na mesma medida de tal virada. Por outro lado, é possível apontar alguns traços herdados da década anterior que balizaram a produção artística brasileira dos anos de 1970. Assim, a seguir faço uma breve passagem pelos anos 1970 a fim de pontuar algumas questões que são relevantes para se pensar a produção de audiovisuais no Brasil, que é foco deste artigo.

Panorama geral da década de 1970 no Brasil

Os anos 1970 foi um período imerso em um contexto sociopolítico marcado por ações coercitivas advindas do governo ditatorial implantado no país. Uma década que agrupou repressão, tortura, transgressão, exílio, luta armada, efervescência e vazio cultural, desbunde, patrulha ideológica, contracultura, indústria cultural dentre outros aspectos. Inscritos nessa realidade conflituosa, artistas brasileiros direcionaram seus gestos para propostas conceituais intensificando o deslocamento dos circuitos tradicionais da arte através das mídias que estavam disponíveis naquele período. A arte postal é exemplar desse passo, uma arte de circulação via correios que possibilitou o compartilhamento de proposições de diferentes partes do mundo. Além disso, o uso de uma diversidade de meios tecnológicos como a fotografia, o vídeo, o super-8, filmes de 16mm e 35mm, o audiovisual com diapositivos, o xerox, off-set e o computador, integraram e caracterizaram a produção artística daquele período. Conforme Zanini (2010), as indagações sobre a imagem e sua relação com as novas mídias ganharam amplitude, tornando característica fundamental da arte dos anos de 1970.

Diante disso, podemos afirmar que, um ponto de equivalência entre as produções desse período pode ser notado no experimentalismo, sendo este visto como uma forma alternativa, senão marginal e transgressiva, de atuação do artista diante de uma realidade castradora. Assim, a subversão e também a transgressão foram condições básicas para existência da prática artística no interior de um sistema de arte vinculado a tradição e às questões mercadológicas que, em certa medida, funcionava como dispositivo de controle da criação.

Enfim, “‘Experimentar o experimental’ [...] indica o solo em que se dá o profundo diálogo entre esses códigos inéditos, marcados pela disparidade de temas, técnicas e materiais, trazendo na própria externalidade da linguagem sua produção de sentido” (FERREIRA, 2009, p.25).

É nesse contexto de experimentações, transgressões e subversões de processos, práticas e ações que o interesse pelos meios tecnológicos de captação, (re)produção e exibição de imagens como, a fotografia, o audiovisual com diapositivos, os filmes super 8 e 16mm, a



videoarte e outras ganhou potência. Destaco alguns eventos e espaços que foram fundamentais para a reunião, disseminação e propulsão das experimentações, em especial com as novas tecnologias como a Expoprojeção (1973)¹, que ocorreu na sede do GRIFE – Grupo de Realizadores Independentes de Filmes Experimentais, sendo a primeira mostra no país a reunir trabalhos em Super-8 e 16mm, audiovisuais e pesquisas com som, organizada pela historiadora e crítica de arte Aracy Amaral; Prospectiva 74 (1974), Poéticas Visuais (1977), organizadas por Walter Zanini e Júlio Plaza e, ainda as edições da Jovem Arte Contemporânea – JAC, também organizadas por Zanini, ocorridas entre 1967 e 1974, sendo que todos esses eventos organizados por Zanini foram realizados no Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC/USP).

Portanto, no decorrer da década o MAC/USP constituiu em um dos principais aglutinadores, catalisadores e disseminadores das proposições de cunho experimental, transformando-se em um grande laboratório para investigações de diferentes naturezas, incluindo o vídeo. Embora o vídeo fosse um dos meios em ascensão e representante legítimo das práticas experimentais, o acesso a aparelhagem, sobretudo a de edição, era bastante restrito aos artistas brasileiros. E, Zanini a frente do MAC/USP teve papel crucial no acesso ao equipamento e, consequentemente incentivo à produção e disseminação da mesma.

Enquanto que, no Rio de Janeiro o Museu de Arte Moderna (MAM/RJ) desempenhava papel semelhante, tendo o crítico, historiador e professor Frederico Moraes a frente. Moraes coordenou os cursos oferecidos pelo MAM e foi responsável pela reestruturação da grade de ensino dos mesmos. Para Moraes (1973 *apud* LOPES, 2013, p.27-28):

O museu de arte é um programador de atividades que se podem estender por toda cidade, e o ensino de arte não se fundamenta mais no aprendizado de técnicas específicas que envelhecem rapidamente. A noção de ateliê amplia-se, passando a ser qualquer lugar da cidade onde estiverem reunidos professores e alunos, e a técnica a ser desenvolvida na realização dos trabalhos é aquela adequada aos materiais e locais disponíveis no momento.

Impulsionado pelas mudanças nos cursos do MAM/RJ, em 1975 criou a *Área Experimental* no MAM/RJ juntamente com Cildo Meirelles, Luiz Alphonsus e Guilherme Vaz, espaço que aglutinou um conjunto de artistas cujas obras esgarçaram os parâmetros tradicionais do fazer artístico, em seus diferentes aspectos, como suportes, materiais, meios e os discursos assumidos por eles. Apesar da repressão, a *Área Experimental* existiu como espaço de resistência aos circuitos tradicionais e mercadológicos de arte do período, acolheu e favoreceu proposições de fraco cunho experimental, contudo sua duração foi curta, em 1978 encerrou suas atividades.

¹ A Expoprojeção 73 foi reeditada em 2013 constituindo o projeto EXPOPROJEÇÃO 1973-2013, sob a curadoria de Aracy Amaral e Roberto Moreira Cruz nos espaços do SESC/SP. Ver: http://www.expoprojecao.com.br/_pdf/expo_catalogo.pdf.

Tanto o MAC/USP em São Paulo, como o MAM no Rio de Janeiro foram nos anos 1970 o que Mário Pedrosa (1960, p.295) comentara em um de seus artigos em 1960², “casa de experiências. [...] um paralaboratório. É dentro dele que se pode compreender o que se chama arte experimental, de invenção.”

Audiovisuais com diapositivos

A produção de audiovisuais com diapositivos dos anos de 1970 realizada por artistas brasileiros é pouco explorada pela historiografia da arte. Boa parte dessa produção encontra-se em acervos particulares, ou seja, fora dos espaços institucionais o que torna ainda mais difícil o acesso e, conseqüentemente a visibilidade da mesma. As JACs e a Expoprojeção 73, eventos já citados neste artigo, demarcam raros momentos nos quais parte dessa produção esteve ao alcance do público e exposta à revisão crítica. Portanto, ainda hoje quando falamos da produção artística da década de 1970, raramente encontramos referências específicas aos audiovisuais com diapositivos.

Apesar da proposição *Cosmococa – Programa in progress* (figura 04) de Hélio Oiticica e Neville D’Almeida, realizada em 1973 quando ambos viviam em Nova Iorque, fazer uso do sistema de projeção de diapositivos sincronizados, o mesmo não é mencionado, pois os *Blocos Experimentos in Cosmococa* são vistos como ambientes, instalações nos quais o público interage com os objetos e imagens que lhes são apresentados. Em seus escritos Oiticica afirma o diálogo que estabelece entre as artes visuais e o cinema, sua intenção de criar uma nova linguagem a partir da “fragmentação do cinetismo”³, logo, as imagens projetadas primavam pela não-narração e a não linearidade.

Em *Cosmococas*, as imagens projetadas são registros de outras imagens advindas de capas de discos e revistas de descrevem o universo da cultura de massa, pop dos anos 1970. Assim sendo, as imagens atuam como elemento essencial da proposição e se apresentam através do sistema de projeção de diapositivos em sincronia com sons.

² Refiro-me ao texto *Arte experimental e museus* texto originalmente publicado no *Jornal do Brasil* em 16 de dezembro de 1960, in: Arantes, 1995, p.295

³ Projeto H.O. Tombo 0301.72. In: <http://www.heliooiticica.org.br/home/home.php>. Acesso em: 15.ago.2018.





Figura 01: Hélio Oiticica e Neville D'Almeida. *Cosmococa 5 Hendrix War*. 1973.

Foto: Eduardo Eckenfels. Fonte: <http://www.inhotim.org.br/en/inhotim/arte-contemporanea/obras/cosmococa-5-hendrix-war/>

Audiovisuais com diapositivos consiste em um sistema de projeção de imagens fixas (diapositivos) sincronizadas a sons – música, ruído, narração etc. – gravados em fita cassete, também denominado de diaporama, termo de origem francesa. O diapositivo quando projetado rememora os efeitos da lanterna mágica do século XVII. Esta era um aparelho para projeção de imagens sobre vidro pintados em cores translúcidas com uma fonte luminosa, que nos primeiros modelos podia ser uma vela ou um candeeiro a petróleo.

Nos audiovisuais as imagens se sobrepõem, se transformam, se fundem ou surgem de forma simultânea variando conforme a intenção de seu criador. A fragmentação e descontinuidade provocada pelas imagens fixas são passíveis de serem projetadas em diferentes formatos extrapolando qualquer delimitação espacial. Sua estrutura aberta, flexível, uma vez que os diapositivos podem ser alterados, apresentou ao artista diferentes possibilidades de constituição e exibição de seus trabalhos.

É válido dizer que, esse sistema, até a década de 1970, era utilizado no Brasil basicamente de forma didática em aulas, palestras, exposições temáticas, propagandas etc., além de servir a propósitos de arquivamento de imagens.

Alguns realizadores brasileiros

Apesar de Frederico Moraes não ser foco deste artigo, destaco sua importância como precursor e um dos maiores realizadores de audiovisuais e incentivador dessa produção, em especial em solo carioca. Numa época na qual o país passava por momentos de retração das liberdades individuais e de censura às artes decorrente da situação política, Moraes vislumbrou uma arte que foi por ele denominada de “contra-arte” ou “arte de guerrilha”, isto é, uma arte crítica e contestadora da realidade circundante. Para o crítico (MORAIS, 1975, *apud* FREITAS, 2013, p.15), o artista tornou-se “uma espécie de guerrilheiro”; “a arte, uma forma de emboscada”; e o espectador converteu-se em vítima, pois sentindo-se acuado, viu-se obrigado “a aguçar e ativar



seus sentidos”. Nessa linha de pensamento, inaugurou a “nova crítica”, na qual o crítico passa ter uma atitude mais efetiva, atuante propondo novas possibilidades de criação e ação. É o crítico-criador, que ocupando o ofício de artista exerce sua crítica.

A concretização dessa “nova crítica” ocorreu através da produção de audiovisuais como comentários críticos acerca da produção de alguns artistas, a exemplo de *Memória da paisagem* e *O pão e o sangue de cada um*, audiovisuais realizados em 1970. Moraes assim descreve *Memória da paisagem*:

Nele, confrontei as imagens (slides) dos trabalhos apresentados pelos artistas paulistanos José Resende, Luiz Baravelli, Carlos Farjado e Frederico Nasser, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, com as imagens de canteiros de obras da cidade, chamando atenção do espectador para o que denominei ‘arqueologia do urbano’. Pois, na cidade, a paisagem é precária, está sempre em modificação. Ao mesmo tempo, as imagens eram complementadas com uma espécie de memória sonora da cidade: sons de bate-estacas, oficinas, sinos, águas (...). (MORAIS, 1973 *apud* FERREIRA, 2006, p.391-394).

Esses dois audiovisuais demarcaram a inserção do audiovisual em um salão de arte⁴ como mais um novo meio de realização artística em solo brasileiro, segundo Moraes. Contudo, foi com *Cantares*, de 1971, que o crítico-criador tentou consolidar o audiovisual como um novo meio legítimo para criação. Segundo ele, teve “[...] a preocupação de afirmar a especificidade do audiovisual como linguagem” (1973b *apud* FERREIRA, 2006, p.392).

Matadouro (figura 01) de Beatriz Dantas e Paulo Lemos e *Bichomorto* (figura 02) e Hieróglifos (figura 03) de Paulo Fogaça são trabalhos que reafirmam o interesse dos artistas pelo audiovisual enquanto novo meio de expressão poética e crítica. Os mesmos apresentam um forte diálogo com o contexto social e político da década de 1970, porém em chave metafórica.

Em *Matadouro* (1973) Dantas e Lemos estabelecem uma espécie de narrativa do processo de abatimento do gado na qual as imagens vão do boi confinado ao seu total retalhamento expondo a caraça do animal. A trilha sonora que acompanha as imagens é uma mescla de viola e violão sertanejo. É a paisagem do campo em imagens e sons, é o interior do país que é revelado nas cenas de forte impacto visual gerado por uma espécie de monocromatismo vermelho - o vermelho do sangue, da violência, da tortura.

⁴ II Salão Nacional de Arte organizado pelo crítico Márcio Sampaio e realizado no Museu de Arte de Belo Horizonte, Minas Gerais.





Figura 02: Beatriz Dantas e Paulo Lemos. *Matadouro*. 94 diapositivos. 19min. 1973.
 Fonte: Catálogo Expoprojeção 73-2003.

Em *Bichomorto*, Paulo Fogaça transita entre o campo e a cidade registrando imagens de animais mortos às margens da estrada. Sobre as imagens dos corpos dilacerados o artista interfere com manchas gráficas avermelhadas. Assim como em *Matadouro*, em *Bichomorto* o vermelho assume caráter simbólico, sobretudo se pensado naqueles anos marcados pela restrição da liberdade de expressão. Paulo Fogaça associa aos diapositivos o som do ambiente externo, da cidade e da estrada, são buzinas, freadas, enfim, uma espécie de caos sonoro que potencializa a ideia da violência que pairava sobre todo o território brasileiro naqueles tempos de perseguição, censura, tortura e morte.



Figura 03: Paulo Fogaça. *Bichomorto*. 80 diapositivos. 3 minutos. 1973.
 Fonte: acervo do artista

Em *Hieróglifos* (1973) Fogaça explorou ao limite a capacidade plástica e discursiva da imagem do arame farpado. Em tempos de domínio da força militar, a funcionalidade original do objeto (arame farpado) é destacada a partir das características físicas do mesmo – objeto cortante, que serve ao confinamento tanto de animais como de pessoas. O audiovisual é construído a partir de imagens fotográficas do arame farpado em diferentes configurações entremeadas as páginas de jornal e de desenhos do corpo humano retirados de manuais de anatomia. Aquele corpo com suas indicações anatômicas carrega indicações daquele(s) corpo(s) que foram vitimados pela tortura e arbitrariedades do poder militar. A ideia é reforçada pela narração contínua da palavra “não” que acompanha as imagens, constituindo uma espécie de recusa absoluta de algo ou estado de coisas.





Figura 04: Paulo Fogaça. *Hieróglifos*. 77 diapositivos. 2 minutos. 1973.

Fonte: acervo do artista

Os audiovisuais acima citados podem ser vistos dos termos de André Parente ao comentar os dois trabalhos de Fogaça, *Bichomorto* e *Hieróglifos*. Diz Parente (2015, p.16):

Estes dois trabalhos possuem um requinte visual poético e experimentalista de rara beleza na produção audiovisual. Ambos apontam para a questão do insuportável: viver sob um regime ditatorial, fascista era análogo a ter um arame farpado amarrado ao corpo com um dispositivo de tortura. As estratégias de montagem das sequências de *slides*, as sobreposições das imagens, tudo leva a um sentimento de aniquilamento e de dilaceramento e ruptura do espaço, do corpo e da terra, deixando a sensação de que a violência da ditadura está em todo lugar.

Uma característica particular do audiovisual é justamente a imagem fixa dos diapositivos que postos em movimento pelo projetor (carretel de slides), e, em sintonia com os sons gravados em fitas cassetes o coloca nos limites entre a fotografia – imagem fixa – e cinema ou vídeo – imagem em movimento. Diz Moraes ao aproximar a linguagem do cinema com a do audiovisual:

(...) na moviola a realidade filmada é modificada, mas completada pela montagem, esgotam-se as possibilidades. Assim, quanto menos o cinema é ‘imagem em movimento’ – tendência do cinema pós Godard – mais ele se aproxima do audiovisual. Inversamente, a possibilidade trazida pelo ‘dissolver control’ de estabelecer a continuidade das imagens no audiovisual, durante a projeção, aproxima-o do cinema (...). (1973, *apud* FERREIRA, 2003).

Em suas reflexões sobre o audiovisual e o cinema, Frederico Moraes (MORAIS, 1973 *apud* FERREIRA, 2006) afirmou que o audiovisual acompanhava de perto as transformações do cinema (o filme Super-8), da televisão (a videoarte) e do som. Contudo, o cinema, apesar de ter uma estrutura livre na captação das imagens, em sua exposição na sala de projeção torna-se uma estrutura fechada. Enquanto que, o audiovisual permite diferentes variações, sobretudo em seu momento de exibição como, alterações de áudio, de efeitos visuais e sonoros, mudanças na sequência dos diapositivos, bem como o seu tempo de passagem. As imagens podem ser



deslocadas, relocadas, excluídas ou ainda, pode-se acrescentar diapositivos ao audiovisual conforme os propósitos do artista, como também seu local de exibição.

A estrutura livre do audiovisual é sua característica essencial, assim como seu caráter fragmentário causado pela descontinuidade ou possibilidade de existência da mesma, uma vez que cada diapositivo é em si uma unidade de tempo e espaço. E essa fragmentação pode ser associada ao ritmo da vida moderna, como parte integrante da mesma, segundo Frederico (MORAIS, 1973 *apud* FERREIRA, 2006). Talvez resida nesse aspecto geral do sistema audiovisual, o interesse de alguns artistas por esse novo meio naquele período de total efervescência cultural.

Assim posto, é possível dizer que a aproximação que Moraes fez entre a linguagem da fotografia e a do cinema nas reflexões sobre o audiovisual com diapositivos dos anos de 1970 pode ser vista em consonância com as discussões atuais sobre o dispositivo do cinema, em especial aquelas voltadas para as análises do cinema experimental e do cinema expandido que evadiram da sala de exibição para os espaços expositivos em museus e galerias de arte.

Outra questão a ser notada na produção audiovisual com diapositivos dos anos de 1970, relaciona-se diretamente ao aparato técnico que, atualmente, encontra-se em pleno estado de obsolescência e, por isso, praticamente inexistente. Tal fato, inviabiliza a exibição dos audiovisuais nos termos daquela década, sendo, desse modo necessário realizar sua transposição para linguagem digital. Além da questão da conservação do material fotográfico, os diapositivos que são filmes que requerem acondicionamento apropriado além de sua digitalização. Em tempos atuais o analógico abre espaço para o digital e acaba por abrir mais um nicho de discussão.

É importante dizer que, mesmo que hoje o audiovisual seja uma tecnologia obsoleta devido ao desenvolvimento da tecnologia digital, alguns artistas ainda utilizam o sistema de projeção de diapositivos sincronizados a sons em seus trabalhos. Não nos termos daqueles da década de 1970 aqui mencionados, mas em diálogos com outros meios, seja em obras instalativas ou em trabalhos como *A balada da dependência sexual* de Nan Goldin realizado com cerca de 700 imagens em diapositivos feitos nos anos 1980, acompanhados de uma seleção musical diversa.

No contexto de experimentação com imagens técnicas, o vídeo também desempenhou papel de relevo naquele período. Para alguns artistas o vídeo tornou-se mais atraente, mesmo guardando diferenças consideráveis com relação ao audiovisual. Letícia Parente, por exemplo, realizadora de alguns audiovisuais, passou a utilizar o vídeo como meio de expressão por considerar o sistema de projeção de imagem com diapositivos ultrapassada, segundo relato de André Parente (2015). Mas, outros continuaram investigando as possibilidades de criação com o audiovisual, como os citados neste texto e outros, e realizaram trabalhos de forte impacto.

Como dito, este artigo está pautado em minha pesquisa de doutoramento, ainda em fase inicial. Apesar de este texto apresentar tão-somente os artistas Frederico Moraes, Beatriz Dantas, Paulo Lemos e Paulo Fogaça integram o *corpus* preliminar de análise Letícia Parente



(1930-1991) e Luiz Alphonsus (1948). Neste momento da pesquisa é possível identificar alguns pontos de contato entre o uso do audiovisual pelos artistas citados neste texto.

De fato, todas as proposições buscaram alargar ao limite as possibilidades expressivas e discursivas do aparato – o zoom, a fragmentação, a sobreposição, o *fade-out* (desaparecimento), o *fade-in* (aparecimento gradativo), a distorção, o desfoque etc., além da sincronização sonora que é parte integrante do audiovisual. Contudo, é importante dizer que para além dos recursos técnicos ou elementos estruturais do sistema audiovisual, o mesmo carrega uma potência discursiva e poética que permitiu aos criadores realizar proposições localizada entre o experimentalismo e a crítica, seja ela ao contexto político ou a outras obras e, ainda, como meio de pesquisa do próprio fazer.

Assim, vemos que os audiovisuais de Fogaça, Beatriz Dantas e Paulo Lemos enveredam pela crítica político-social. Seus audiovisuais, à maneira de *Cantares* de Frederico Moraes, operam como comentários poéticos, porém sobre o momento de refreamento da liberdade de expressão, da violência, da tortura ocorria em todo território brasileiro desde a implantação de regime militar. Assim, conforme afirmou Frederico Moraes (1973, *apud* FERREIRA, 2006), o audiovisual foi um veículo propício à documentação das obsessões dos artistas e dos problemas do nosso tempo.

Referências

AMARAL, Aracy. Algumas ideias em torno à Expo-projeção 73. In.: FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de arte no Brasil**: temáticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Funarte, 2006, p. 385-390.

BITTENCOURT, Francisco. Dez anos de experimentação. In.: FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de arte no Brasil**: temáticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Funarte, 2006, p. 173-180.

BELOUR, R. A querela dos dispositivos. **Revista Poiésis**, n.12, p.15-22, 2008.

FERREIRA, Glória. **Arte como questão**: anos 70. São Paulo, Instituto Tomie Ohtake, 2009.

FREITAS, Artur. **Arte guerrilha e conceitualismo no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo,

LOPES, Fernanda. **Área experimental**: lugar, espaço e dimensão do experimental na arte brasileira dos anos 1970. São Paulo: Prestígio Editorial, 2013.

MELLO, C. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: Editora Senac, 2008.

MORAIS, Frederico. Audiovisuais. In.: FERREIRA, Glória (org.). **Crítica de arte no Brasil**: temáticas contemporâneas. Rio de Janeiro: Funarte, 2006, p. 391-394.

PARENTE, André; CARVALHO, Victa de. Entre cinema e arte contemporânea. **Revista Galáxia**, São Paulo, n. 17, 27 p. 27-40, jun. 2009.

_____; PARENTE, L. **Passagens entre fotografia e cinema na arte brasileira**. Rio de Janeiro: Editora, 2015.



PEDROSA, Mário. Arte experimental e museus. In: ARANTES, Otília (org.). **Política das artes**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995, p.295-296.

ZANINI, Walter. Prospectiva 74. In.: ALVARADO, Daisy V. M. P.(coord.). **Arte Novos meios, multimeios: Brasil 70/80**. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, 2010, p. 65.

_____. 8 JAC – Jovem Arte Contemporânea. In.: ALVARADO, Daisy V. M. P.(coord.). **Arte Novos meios, multimeios: Brasil 70/80**. São Paulo: Fundação Armando Álvares Penteado, 2010, p. 65.

Minicurriculo

Rosane Andrade de Carvalho

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Arte Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), mestre em Cultura Visual pela FAV/UFG. Bolsista FAPEG. Professora de artes visuais na rede municipal de educação do município de Goiânia, Goiás. Autora do livro Paulo Fogaça: o artista e seu tempo, lançado em 2012 pela Editora da UFG.





ACUSAÇÃO COMO ESTRATÉGIA: MAREPE E MARTINHO PATRÍCIO ENTRE O REGIONAL E O CONTEMPORÂNEO

LABEL AS A STRATEGY: MAREPE AND MARTINHO PATRÍCIO BETWEEN REGIONAL AND CONTEMPORARY

Pedro Ernesto Freitas Lima

Universidade de Brasília, Brasil
ped.ernesto.din@gmail.com

Resumo: Após serem selecionados para a mostra *Antarctica Arte com a Folha* (1996, São Paulo), as obras dos artistas do Nordeste Martinho Patrício e Marepe foram acusadas de “caricaturalmente nordestinas” por jovens artistas pernambucanos que formariam o grupo *Camelo* (1997). No entanto, quando nos detemos sobre os trabalhos selecionados, percebemos que os mencionados artistas recorrem a procedimentos contemporâneos, entre eles a “mestiçagem”, o que nos leva a questionar o sentido daquela acusação e seu impacto sobre as obras selecionadas para a mostra. A partir da análise das obras, de falas de artistas e de textos críticos de curadores, debateremos as seguintes questões: a acusação não reduziria e simplificaria o contato com essas obras? O que essa polarização nos informa sobre o ambiente institucional em Recife naquele momento?

Palavras-chave: Marepe; Martinho Patrício; arte contemporânea; local.

Abstract: After being selected for the show *Antarctica Artes com a Folha* (1996, São Paulo), the works of Northeastern artists Martinho Patrício and Marepe were accused of “caricaturally northeastern” by young artists from Pernambuco who would form the *Camelo* group (1997). However, when we dwell on the selected works, we notice that the mentioned artists resort to contemporary procedures, among them “mestiçagem”, which leads us to question the meaning of that accusation and its impact on the works selected for the exhibition. From the analysis of the works, from the speeches of artists and from the critical texts of curators, we will discuss the following questions: Would not the accusation reduce and simplify contact with these works? What does this polarization tell us about the institutional environment in Recife at that moment?

Keywords: Marepe; Martinho Patrício; contemporary art; Local.

A mostra *Antártica Artes com a Folha* realizada em 1996 no Pavilhão Manuel da Nóbrega, em São Paulo, apresentou o resultado de um mapeamento nacional de jovens artistas – nascidos após o ano de 1964 –, constituindo-se como uma iniciativa de descentralização da visibilidade da produção do país. Sessenta e seis cidades de todos os estados do país foram visitadas pelos curadores Nelson Brissac, Tadeu Jungle, Lisette Lagnado, Stella Teixeira de Barros e Lorenzo Mammì. Do Nordeste, os artistas selecionados para a exposição foram o paraibano José

Rufino – naquele momento já conhecido nacionalmente – o baiano Marepe e o também paraibano Martinho Patrício (LAGNADO et al, 1998). Artistas que foram excluídos da mostra passaram a criticar a seleção, afirmando que a mesma privilegiava produções “caricaturalmente nordestinas” (PINHEIRO, 1999: 34), isto é, que reiteravam uma representação exotizante do Nordeste.

A querela reacendia um debate que ocupou boa parte do século XX na região. A produção daqueles artistas comumente era aproximada de certa ideia de “nordestinidade” enquanto elemento interpretativo – baseada no que era tido como “cultura popular”, “folclore” e “regional” –, a qual operava como uma “régua” consensualmente aceita que a mensurava e eventualmente a legitimava (DIMITROV, 2013: 16-17). Se em determinados momentos a aproximação dessa “régua” favorecia, de certo modo, a legitimação de obras e artistas, por meio, principalmente, da contratação para realização de obras públicas e da aquisição de trabalhos para acervos públicos, alguns jovens artistas dos anos 1990 tentavam ser legitimados subvertendo o padrão dessa “régua”.

Entretanto, até que ponto é procedente entender essas obras como “caricaturalmente nordestinas”? O emprego de termos como “regional” e “local” não teria efeito redutor, o que negaria a elas uma série de efeitos, sentidos e problemas próprios da arte contemporânea? Certamente a negação de determinadas dimensões – nesse caso a dimensão contemporânea – a certos trabalhos é uma estratégia de disputa de espaços institucionais. Pretendemos, a partir de um estudo da obra de Marepe e de Martinho Patrício, especialmente aquela produzida na segunda metade dos anos 1990, discutir essas questões. Para isso, nos ateremos às falas de artistas e a posicionamentos de outros agentes, como o curador, por exemplo, para discutir como se dão essas mencionadas disputas. Ainda, recorreremos à fortuna crítica dedicada as suas obras para verificar como e quando elas são abordadas para além de questões locais.

Quando o curador incomoda: a seleção

A seleção para a mostra *Antártica Artes com a Folha* teve desdobramentos importantes, especialmente em Recife. Seu processo foi acompanhado com muita apreensão por artistas que perceberam nela uma importante oportunidade para ter seus trabalhos reconhecidos em escala nacional. Isso porque, segundo Cristiana Tejo, era o “primeiro projeto de grande visibilidade nacional a mapear artistas jovens e a demanda por pluralidade e descentralização ser o *zeitgeist*” naquele momento (2005: 89).

Embora os ateliês dos artistas Ismael Portela, Marcelo Coutinho, Oriana Duarte e Paulo Meira tivessem sido visitados pelos curadores mencionados, nenhum deles fora escolhido para a mostra em São Paulo. Esses artistas deliberadamente propunham em seus trabalhos práticas consideradas contemporâneas, entendendo-as como opostas a elementos e repertórios regionais. Diante da exclusão e das características do conjunto de obras que a mostra selecionou, esses



artistas formaram em 1997, em Recife, o grupo *Camelo*. Marcelo Coutinho explica da seguinte forma a formação do grupo, enumerando quais procedimentos e repertórios propunham evitar

Quando pensamos na mais clara característica de uma visualidade tipicamente nordestina, dificilmente não nos virá à mente a expressão bidimensional da gravura, do desenho, e especialmente da pintura. A força de uma iconografia de cunho popular, regional, também é uma das marcas profundas desta cultura. Provavelmente, a ausência desses elementos seja uma das características mais fortes que justifiquem a organização do grupo *Camelo*. (COUTINHO *apud* PINHEIRO, 1999: 37).

Entendemos que a constituição do *Camelo* era uma tentativa de garantir que produções que se distanciassem da “régua” do regionalismo também fossem absorvidas e legitimadas em exposições, locais e nacionais, e por coleções públicas. Naquele momento, Recife passava por um inédito adensamento de suas instituições artísticas. A Galeria Metropolitana de Arte (1981) havia sido transformada no Museu de Arte Aloisio Magalhães (MAMAM) em 1997. Ainda, a Fundação Joaquim Nabuco (FUNDAJ), por meio da Galeria Vicente do Rego Monteiro (1984), especialmente a partir de 1995, passou a se dedicar à arte contemporânea. Ambas promoveram uma série de eventos de intercâmbio entre artistas, curadores e críticos locais e de outras partes do país, e de formação de público para a arte contemporânea (TEJO, 2005: 94-95). Ainda, a seleção da mostra evidenciou a função do curador, agente fundamental nesse processo de adensamento institucional. Para a legitimação de determinada produção, parecia ser inevitável que ela passasse pelo crivo do curador.

Qual o sentido dessas acusações, dessa querela que polarizava e opunha artistas “contemporâneos” a “regionais”? Analisaremos alguns trabalhos de Marepe e Martinho Patrício de modo a levantar hipóteses de como essas acusações funcionavam como estratégia para que artistas fossem absorvidos e legitimados pelas instituições locais.

Há muito entre o regional e a arte contemporânea

O catálogo da mostra *Antarctica Artes com a Folha* informa que entre as obras expostas de Martinho Patrício estava *Danúbio azul I* e *Danúbio azul II*, trabalhos feitos em tecidos diversos como cetim, renda e cambraia. De Marepe, consta *Cabeça acústica* e *Banca de fichas e cartões telefônicos*, todos trabalhos de 1996 (LAGNADO ET AL., 1998: 134-137). É inquestionável que esses trabalhos dialogam com elementos tidos como representativos da cultura dos locais de origem dos artistas e, de forma geral, do Nordeste. Mas isso significa que seriam contrapontísticos ao regime da arte contemporânea? Rotulá-los como “regionais” ou “nordestinos” não limitaria o acesso simbólico aos seus trabalhos?

Desde pelo menos o início dos anos 1990, Martinho Patrício desenvolve trabalhos com tecidos comumente encontrados em seu entorno. Ao expor pela primeira vez esses trabalhos, na Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba, em 1991, o curador da exposição José Hermano afirmara que Martinho era “artista nordestino” e fazia parte das “manifestações artísticas espontâneas” possibilitadas pela situação de “isolamento” da região Nordeste em relação aos grandes centros culturais do país (1991: n.p.). Certamente esse argumento não funciona quando analisamos a produção anterior do artista e as obras expostas na mostra em questão.

Entre outras características, é possível observar em ambas diálogos com produções de matriz construtivista, especialmente aquelas dos grupos concretistas e neoconcretistas paulista e carioca. Na pintura *Estado I* (1989) (figura 1) observamos uma geometria rigorosa, na qual o retângulo vermelho e a área negra, predominante na tela, mantêm uma relação ambígua de figura e fundo. Já nas obras em tecido (figura 2), também observamos uma predominância de elementos não figurativos, no entanto, eles não são dotados de caráter rigoroso. Nelas, elementos associados a cultural local, como fitas, rendas e pequenos espelhos, presentes em festejos populares e em procissões religiosas, constroem linhas de cores vivas de forte contraste entre elas.



Figura 1: Martinho Patrício, Estado I, 1989, acrílica e colagem, 120 x 120 cm.



Figura 2: Vista da exposição *Expressão de uma cultura*, 1991, Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Fonte: arquivo pessoal de Martinho Patrício.

Para o curador Moacir dos Anjos, os elementos utilizados por Martinho são de informação ambígua

Martinho Patrício inclui o fascínio com o acetinado colorido das cortinas dos cabarés de vila e com os vestidos de tecido nobre usados nas quermesses de domingo; com as rendas que enfeitam os altares dos santos e com os adereços de cores vibrantes das festas populares de rua; com os ornamentos dos rituais afro-brasileiros e com os paramentos usados nas missas. (ANJOS, 2002: n.p.)

A ambiguidade apontada pelo curador é evidenciada quando aproximamos duas obras realizadas em tecido: a primeira, realizada com veludo e renda vermelha (*Sem título* [1999]) (figura 3) e a segunda com linho e renda branco (*Sem título* [2002]) (figura 4). Podemos afirmar que cores e materiais empregados sugerem ora certa sensualidade e erotismo, caso do trabalho realizado com veludo de intensa cor vermelha, sugestão intensificada pela sua forma envaginada, ora certa pureza e racionalidade – ou, usando uma concepção de Geroge Batille (1987), talvez certo erotismo religioso –, como na obra realizada com linho branco e moldada em dobras retas.



Figura 3: Martinho Patrício, Sem título, 1999, veludo e renda, 46 x 25 cm.

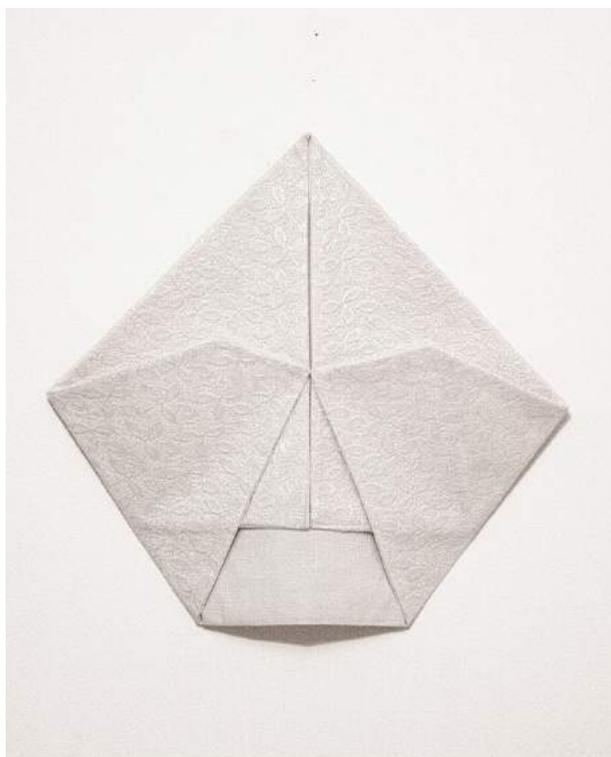


Figura 4: Martinho Patrício, Sem título, 2002, linho e renda, 42,5 x 46 cm.

A partir da análise de Anjos, é possível abordar o trabalho de Martinho Patrício da perspectiva do procedimento artístico, ou seja, para além de uma abordagem que o entendesse como um mero índice de elementos identitários de seu entorno. Essa percepção ressoa a afirmação de Gerardo Mosquera de que é possível reconhecer marcas identitárias na arte da América Latina mais nas características da prática artística, no modo de construção da obra ou no discurso sobre ela do que na identificação de elementos folclóricos, religiosos ou associados ao ambiente físico e histórico. Nos procedimentos artísticos estaria presente o contexto e a cultura em seus sentidos mais amplos do que na citação a elementos culturais específicos (2010 *apud* Asbury, 2016: 260).

Ao nos determos sobre o trabalho de Marepe, também observamos elementos associados ao seu entorno, o Recôncavo Baiano. Além dos trabalhos presentes na mostra, que remetem às grandes bacias utilizadas por lavadeiras e às bancas de comércio popular urbano, outros também combinam elementos reconhecíveis com procedimentos insólitos. Em *Cabeça acústica* (figura 5), bacias e outros utensílios de alumínio são montados de modo a construir um estranho objeto que pode envolver a cabeça de um espectador-participante, envolvendo os sentidos da fala e da audição. Em 1996 o objeto integrou a performance *A ilha, o castelinho de pólvora*, na qual o artista sugeria uma música¹ para ser entoada junto com o objeto de alumínio (LOLATA, 2005: 107).

Em *Filtros* (1999), assim como em *Cabeça acústica*, a montagem de objetos cotidianos constrói formas surpreendentes, insólitas, como os filtros prolongados verticalmente por meio da adição de seções suplementares.



Figura 5: Marepe, *Cabeça acústica*, 1996, bacias de alumínio, dobradiças e borracha.

¹ Segundo Priscila Valente Lolata, trata-se dos seguintes versos: “Todo mundo pode ser uma ilha / Todo mundo pode ser um castelinho de pólvora / Todo mundo pode ser / Uma ilha com um castelinho de pólvora.” (LOLATA, 2005: 107).

A estranheza promovida pelo inverossímil em Marepe poderia ser um elemento chave para entendermos a afirmação de Moacir dos Anjos de que, diante de seus trabalhos, “parece estar-se sempre longe ou perto demais daquilo que, supostamente, os explicaria de modo acurado”. (2010: 188). Perto demais o objeto estaria tão desfocado quanto se ele estivesse muito distante. Ainda segundo Anjos, Marepe se preocuparia em

[...] trazer, para o campo codificado das artes visuais [...], expressões características de seu espaço de vida ordinária. Diante do poder homogeneizador da cultura *global* – aquela que, em contato constante com outras, impõe com mais ênfase formas de pertencimento que são, em verdade, particulares –, Marepe cuida de inserir, nas próprias vias onde essa hegemonia é reclamada (exposições e publicações de arte, entre tantas mais), aquilo que pertence ao seu território doméstico, pelo qual tem estima e que aumenta, por isso, sua ‘potência’ de agir. O desejo do artista em proteger um espaço restrito e próximo contra algo que supostamente o nega [a cultura global] se confunde, portanto, com o desejo de ocupar o espaço simbólico mais distante, porém mais largo, que a arte instaura. (ANJOS, 2010: 186).

Podemos afirmar, portanto, que ambos os artistas mantêm como interlocutores a própria arte. Seus trabalhos cruzam e hibridizam espaços distintos que remetem a tensões entre “local” – os elementos culturais de seu próprio entorno – e “global” – a própria arte contemporânea e suas instituições que tendem à hegemonia –. É possível perceber uma heterogeneidade interna a esses trabalhos, associando-os a procedimentos artísticos contemporâneos como o da mestiçagem. Segundo Icleia Cattani (2007: 22), em oposição a uma ideia moderna de “pureza”, “a produção artística contemporânea aceita as contaminações provocadas pelas coexistências de elementos diferentes e opostos entre si”, os quais são ressignificados e recontaminados de forma mútua. Então, a

unicidade dá lugar às migrações de materiais, técnicas, suportes, imagens de uma obra à outra, gerando poéticas marcadas pela transitoriedade e pela diferença; o único dá lugar, assim, à coexistência de múltiplos sentidos. (CATTANI, 2007: 22).

O diálogo com produções de matriz construtiva, o emprego de procedimentos contemporâneos, como a mestiçagem, inviabiliza pensar essas obras produzidas por artistas a partir do Nordeste como imersos em uma situação de isolamento, como afirmou José Hermano. A análise dos trabalhos de Martinho Patrício e Marepe, consideradas em determinado momento como “caricaturalmente nordestinas” pelos integrantes do grupo *Camelo* demonstrou, portanto, o artificialismo da oposição “regional” e “arte contemporânea”.

Dito isso, como poderíamos entender a narrativa dessa oposição artificiosa? Como dissemos a partir de Tejo, as ações de descentralização pareciam ser o *zeitgeist* daquele momento, o que entendemos como uma reverberação dos efeitos daquilo que Joaquín Barriando denomina como “efeitos *Magicies*”, alusão à exposição *Magiciens de la terre* realizada em Paris, em 1989,



pelo curador Jean-Hubert Martin. Segundo Barriendos, o “efeito” se refere a como os tradicionais centros artísticos ocidentais “absorvem” “alteridades ‘continentalizadas’” a partir da “gestão da globalização do diferente” que, eventualmente, pode ser atravessada por práticas exotizantes (2015: 3-4). Portanto, o incômodo dos futuros membros do *Camelo* pode indicar, em alguma medida, preocupação com a exotização de seus trabalhos a partir de uma “gestão do diferente” administrada a partir do tradicional centro artístico do país, isto é, por agentes do eixo Rio-São Paulo, como era o caso da comissão curatorial da mostra *Antarctica Artes com a Folha*. Se para os artistas o rótulo “regional” era pejorativo, uma vez que empobrecia a abordagem dos seus trabalhos, para os curadores da mostra a presença de artistas de regiões consideradas periféricas legitimava o evento, comprovando que o mapeamento abarcava e contemplava, de fato, todo o território nacional, inclusive aquelas regiões “subterrâneas” de menor “ventilação artística”, termos um tanto etnocêntricos empregados pelo jornalista Matinas Suzuki Jr. no catálogo da exposição (1998: 10).

Uma alternativa à exotização, à “gestão” exógena, é o adensamento das instituições locais. Concordamos aqui com Fernando Cocchiarale:

Embora alguns setores da produção artística contemporânea mais jovem invistam contra as instituições, no nosso país, ao contrário, eu acho que se deve procurar fortalecer o que ainda não se consolidou, as instituições culturais. Eu acho que a crítica institucional, no Brasil, passa antes pelo fortalecimento das instituições do que pelo seu simples desmonte. Isso porque convivemos com problemas de várias naturezas: é a falta de orçamento por um lado, a descontinuidade das gestões, a composição dos *staffs* por critérios antes políticos do que técnicos. O gestor cultural é avaliado como se tudo dependesse de boa vontade, mesmo enquanto enfrenta problemas sérios como os citados. O inimigo não é a instituição. O inimigo é um modelo de gestão específica, é o modo como essas instituições vêm sendo tocadas. (TEJO, 2011: 23).

Acrescentamos que a concentração de poder decisório sobre a exibição e circulação de obras em apenas algumas poucas instituições também desfavorece a produção artística e de suas narrativas. Dessa forma, relações hierárquicas coloniais são perpetuadas, tanto as relativas à circulação em espaços expositivos e em mercados, como também na produção de sentidos.

A curadora Clarissa Diniz faz uma crítica a determinados artistas recifenses que reivindicam para si certo protagonismo enquanto pioneiros no diálogo com tendências contemporâneas internacionais:

[...] especialmente depois dos anos 2000, as condutas regionalistas são tomadas como ponto de partida para a autolegitimação de vários profissionais da arte – especialmente alguns artistas e dirigentes de instituições –, que, discordando de tal pensamento, elaboram um discurso que os coloca como os iniciadores, nas artes plásticas de Pernambuco, de um movimento de abertura às influências estrangeiras [...], gerando uma narrativa de nossa história da arte que os coloca como os pioneiros desse movimento, instaurando, assim, um discurso



que facilmente os legitima, ainda que em detrimento do apagamento dessas iniciativas anteriores, que, ao invés de serem buscadas e pesquisadas, são esquecidas. (DINIZ, 2008: 34-35).

Nesse contexto, a reivindicação do pioneirismo é uma forma de ocultar protagonistas da arte local que dialogaram ao longo do século XX com tendências internacionais, sejam elas modernas, como é o caso de Cícero Dias, ou contemporâneas, como Paulo Bruscky, Daniel Santiago, Montez Magno, Jomard Muniz de Britto, entre outros².

Portanto, entendemos que o uso de termos como “regional” para qualificar a obra de artistas como Martinho Patrício e Marepe, tende muitas vezes a simplificar e dificultar o acesso à obra, negando a elas, de certa forma, sua dimensão contemporânea. Como vimos, seu uso não está baseado em um dado conceitual *a priori*. Ele é operado por agentes e, a partir de suas perspectivas, pode conotar sentidos distintos. No caso estudado, a acusação funcionou como estratégia para que artistas interessados em repertórios e procedimentos que não se referiam a elementos do seu entorno imediato, conseguissem também institucionalizar sua produção nos âmbitos local e nacional. Para isso, elaboraram uma narrativa que opunha o “regional” a práticas consideradas contemporâneas. O caráter mestiço dos trabalhos aqui analisados demonstra que essa oposição nem sempre faz sentido. Ser “regional” ou “contemporâneo” é, muitas vezes, uma narrativa estratégica.

Referências

ANJOS, Moacir dos. **Martinho Patrício**. [folheto de exposição] Recife: Prefeitura do Recife, Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM), 2002.

_____. Longe ou perto demais para saber do que se trata. In: **Crítica, Moacir dos Anjos**. Rio de Janeiro: Automatica, 2010. p.183-197.

LIGNADO, Lisette et al. **Antarctica Artes com a Folha**. [catálogo de exposição] São Paulo: Cia Antarctica Paulista e Folha de S. Paulo, Cosac & Naify, 1998.

ASBURY, Michael. Contaminação e Quarentena: Curadoria para inglês ver. In: **Vis** Revista do Programa em Pós-Graduação em Arte da UnB. Brasília, v.15, n.2, p. 254-266, julho/dezembro, 2016.

BARRIENDOS, Joaquín. Confluência esférica: curadoria global após ‘*Magiciens de la Terre*’. In: **Art Research Journal**. Brasil: Revista de Pesquisa Em Arte ABRACE, ANPAP e ANPPOM em parceria com a UFRN, v. 2, n. 2, p. 1-14, dezembro, 2015.

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. Porto Alegre: L&PM, 1987.

CATTANI, Icleia Borsa [org.]. **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

² Para uma história do experimentalismo na produção artística de Pernambuco, cf. DINIZ, Clarissa [org.]. Pernambuco experimental [Catálogo de exposição]. Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2014.

DIMITROV, Eduardo. **Regional como opção, regional como prisão: trajetórias artísticas no modernismo pernambucano.** Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas na Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Professora Orientadora Dra. Lília K. M. Schwarcz.

DINIZ, Clarissa. **Crachá:** aspectos da legitimação artística. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2008.

HERMANO, José. **Expressão de uma cultura.** [folheto de exposição] João Pessoa: Pinacoteca da Universidade Federal da Paraíba, 1991.

LOLATA, Priscila Valente. **Marepe: memória, devaneio e cotidiano na arte contemporânea da Bahia.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2005. Professor Orientador Dr. Roaleno Ribeiro Amâncio Costa.

PINHEIRO, Jane. **Arte contemporânea no Recife dos anos 90: Grupo Camelo, Grupo Carga e Descarga e Betânia Luna.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Antropologia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1999. Professora Orientadora Dra. Danielle Perin Rocha Pitta.

TEJO, Cristiana Santiago. **Made in Pernambuco: Arte contemporânea e o sistema de consumo cultural globalizado.** Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Professora Orientadora Dra. Ângela Freire Prysthon.

_____. [Coord.] **Panorama do pensamento emergente.** Porto Alegre: Zouk, 2011.

Minicurrículo

Pedro Ernesto Freitas Lima

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília (UnB), na linha de teoria e história da arte, pesquisa relações entre arte e curadoria a partir de critérios identitários. Graduado em Desenho Industrial pela Universidade de Brasília e Mestre em arte pelo PPG em Arte da mesma instituição.





UMA CURADORIA IMPERFEITA DE ARTISTAS LATINO AMERICANOS: GÊNERO, RAÇA, CLASSE SOCIAL, IDENTIDADES E POÉTICAS

*AN IMPERFECT CURATORSHIP OF LATIN AMERICAN ARTISTS:
GENDER, RACE, SOCIAL CLASS, IDENTITIES AND POETICS*

André Ricardo Marcelino

Unirio, Brasil
professorandrenr@gmail.com

Resumo

Neste artigo crio uma reflexão baseada em experiências de várias oficinas (e suas revisões) sobre arte, cultura visual, gênero, sexualidade, raça e classe social. Tais oficinas surgiram de políticas públicas na rede estadual do Paraná e foram destinadas à formação continuada de docentes entre 2008 e 2012. Em 2018, para sua revisão me apoiei no artigo de Amélia Jones e Erin Silver, *História da Arte Feminista Queer, uma Genealogia Imperfeita* (2017) e no livro de Nicholas Mirzoeff, *Cómo ver el mundo, Una nueva introducción en la cultura visual* (2016). Considerando que a obra de diversos artistas e suas influências na cultura visual constituem nossas identidades, trago a ideia de interseccionalidade (HENNING, 2015; RIBEIRO, 2017), também presentes nos textos que apoiam o trabalho sobre as discussões da cultura visual que propõe marcadores sociais de gênero, raça e classe. Faço então, a problematização das visualidades que representam gênero em campanhas publicitárias, na cibercultura e na arte. No recorte deste artigo apresento parte da oficina relacionada a uma busca no *Google* imagens dos verbetes “homem”/”mulher” e a combinação com verbetes “lésbica”, “gay”, “negr@ e branc@”. Com análise focada nos primeiros resultados e nas *tags* que são geradas pela ferramenta de busca, discuto estereótipos e (não) visibilidades apresentadas. Por fim, realizei minha própria curadoria imperfeita, com mulheres brasileiras que alcançaram visibilidade na arte: Lygia Clark, Lygia Pape e o artista gay Leonilson, morto de complicações relacionadas à AIDS. Dou especial atenção ao trabalho de Rosana Paulino, que apresenta a partir de seu lugar de fala de mulher negra, a posição destas na sociedade brasileira. Esta proposta visa a formação de professores, por considerar a produção da cultura visual na constituição de identidades em um mundo dominado por imagens.

Palavras-chave: interseccionalidade; gênero; racismo; cultura visual.

Abstract

In this article I create a reflection based on the experiences of several workshops (and their revisions) on Art, Visual Culture, gender, sexuality, race and social class. These workshops emerged from public policies in the Paraná state system education and were intended for the teachers continuing training between 2008 and 2012. In 2018, for its revision I supported in the Amelia Jones and Erin Silver article, *História da Arte Feminista Queer, uma Genealogia Imperfeita* (2017) and the Nicholas Mirzoeff book, *Cómo ver el mundo, Una nueva introducción en la cultura visual* (2016). Considering that several artists works and their influences on visual culture constitute our identities, I bring the idea of intersectionality (HENNING, 2015; RIBEIRO, 2017), also present in the texts that support the work about discussions of culture visual that proposes social markers of gender, race and class. I then make the visualities problematization that represent gender in advertising campaigns, cyberculture and Art. In the research clipping I present part of the workshop, related to one Google Images searching of the words “man” / “woman” and the combination with the words “lesbian”, “gay”, “black and white”. Analysing the first images and tags by searching tool, I discuss stereotypes and (in) visibilities presented. Finally, I realized my own imperfect curatorship, with

Brazilian women who got visibility in art: Lygia Clark, Lygia Pape and gay artist Leonilson, dead from AIDS-related complications. I give special attention to the Rosana Paulino's work, who presents from her place of speech as a black woman, their position in Brazilian society. This proposal aims the teacher training, for considering the visual culture production in the constitution of identities in a world dominated by images.

Keywords: intersectionality; gender; racism; visual culture.

Introdução

A sociedade brasileira “ferve” com a ampliação da circulação de imagens e seus sentidos que protagonizam identidades historicamente invisibilizadas. Em contraposição, há a reação de movimentos de extrema direita na tentativa de manter essas identidades invisíveis. Surge a necessidade de compreender o presente a partir de uma revisão da história recente com foco nas mudanças culturais e políticas na América Latina.

A partir de experiências em várias oficinas (e de suas revisões) sobre arte, cultura visual, gêneros, sexualidades, raça e classe social, se deram as primeiras delimitações do projeto de pesquisa de Mestrado em Educação, atualmente em seu início. De 2008 a 2012, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (rede na qual trabalhei de 2004 a 2013), por meio do DEDI - Departamento da Diversidade, convidou docentes que se interessassem pelas questões das diversidades para participar de cursos de formação ministrados por pesquisadoras/es das universidades estaduais¹. A partir destas formações, realizei diversas oficinas para professoras/es e funcionárias/os desta rede, enfocando os temas Gênero/Sexualidade, além de palestras em eventos² e nos DEB-Itinerante³.

Neste mesmo período, atuava como professor no curso de Formação de Docentes (em nível médio), onde trabalhava essas temáticas especialmente na disciplina de Estágio Supervisionado. Ao mesmo tempo iniciei minha segunda licenciatura em Artes Visuais pelo

¹ Estes cursos enfocavam, dentre outros temas: Diversidade Sexual e de Gênero; Povos Indígenas; Culturas Africanas e Afro-brasileiras; Educação do Campo. Todos nós, participantes destas formações, seríamos responsáveis em duas frentes: 1) Realizar cursos de formação para os demais docentes e funcionários da Rede; e 2) Formar equipes multidisciplinares nas escolas e continuar estudos e pesquisas relacionados às questões das diversidades, além de auxiliar as comunidades escolares em questões (e conflitos) que envolvessem os temas.

² “Homofobia e Escola em questão”, em parceria com a Universidade Estadual de Londrina (UEL), para aproximadamente 400 professores das redes municipal e estadual de Rolândia, PR; para os participantes do I Encontro Estadual de Educadores LGBT do Paraná, em Faxinal do Céu, PR; ambas em 2010.

³ Os DEB-Itinerante eram encontros anuais de três dias que ocorriam em cada um dos Núcleos de Educação da Secretaria de Educação do Paraná, em que professores multiplicadores ofereciam oficinas de duração entre 4 e 8 horas sobre diversos assuntos. Organizados por área/disciplina ou função, docentes e funcionários gozavam de cursos de formação continuada sobre questões de sua área, mescladas a outras temáticas - sobre diversidade, educação, administração escolar etc.



PARFOR⁴ na Universidade Estadual de Londrina, que influenciou diretamente na construção da oficina a partir do uso de imagens da história da arte.

O presente trabalho é uma construção dos percursos destas experiências e da reflexão de possíveis territórios distintos e interligados. De uma oficina que trazia discussões de gênero a partir de uma história da arte eurocentrada e linear, em 2012, no Paraná, para, hoje, em revisão sobre o mesmo trabalho, a problematização do gênero a partir de artistas da América Latina, engajadas e engajados no protagonismo LGBTQI+ - Lésbico, Gay, Bissexual, Transexual, Queer, Intersexual e outras orientações sexuais e identidades de gênero. De uma oficina que já trazia a problematização de campanhas publicitárias acerca de gênero, em 2012, para, hoje, a inserção de imagens apresentadas pelo *Google* Imagens e *tags*⁵ sugeridas pelo gerenciador de *marketing* eletrônico da empresa de buscas.

O exercício da revisão desta oficina, em maio de 2018, para estudantes do curso de Pedagogia da Unirio, demonstrou o quanto é difícil realizar uma curadoria “desvinculada” dos cânones tradicionais do que se é reconhecido ou alcançou visibilidade e *status* de arte nos museus, na crítica e no mercado⁶. Para a construção do percurso atual, me aproximei da ideia de Jones & Silver (2017) de “uma genealogia imperfeita”, em que as autoras apontam a dificuldade de realizar um recorte quando se trata de revisar curadorias, exposições e artistas a partir do gênero, sexualidade, classe social, raça e outros marcadores sociais.

As autoras/es que apóiam este artigo falam a partir de lugares, de campos diferentes (Nicholas Mirzoeff - cultura visual, Jones & Silver - revisão genealógica de exposições e coletivos de arte Feminista, movimento de libertação gay, movimentos lésbicos e *queer*), sempre numa ideia que, para mim, se aproxima do conceito de interseccionalidade (HENNING, 2015; RIBEIRO, 2017).

Na elaboração da oficina, ao pesquisar artistas negras, gays, lésbicas, mulheres e artistas que acumulam/interseccionam tais categorias, traço de um modo didático, a construção

⁴ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é uma ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula (<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor> acesso em 19/08/2018).

⁵ As chamadas *tags* são apresentadas com base em aplicativos internos do *google* que alimentadas por produtores de páginas na internet, almejando maior visibilidade destas páginas quando um usuário realiza uma busca - ou seja, quanto mais determinados produtores associam palavras-chave ao seu conteúdo com investimento financeiro aliado ao mesmo, maior a probabilidade de seus produtos aparecerem nas buscas, palavras chave somadas a adjetivos também influenciam nos resultados, de modo se pesquisamos “homem negro” seus resultados estarão associados ao ranking de assuntos e temas buscados em relação ao “homem negro”, por exemplo.

⁶ Anne Cauquelin (2005, p. 9-19), historiadora da arte, propõe que o que chamamos atualmente de arte contemporânea não diz respeito exclusivamente àquela que é produzida hoje. A ideia de contemporâneo, na arte, diz respeito a uma “pluralidade incontrolável de agoras” (CAUQUELIN, 2005, p. 12); à ligação com determinados sistemas que decidem o que é, e o que não é, arte - as instituições museológicas, galerias, marchands, publicações especializadas, casas de leilões, eventos internacionais etc; a apropriações materiais e imateriais, inclusive de formas e valores culturais, identidades etc; a maneiras bastante particulares de fazer arte e à necessidade de educar o público para fru-la; todas operações que se instalam no interior das obras, que as constituem.



e problematização relacionada às identidades, poéticas que falam de gênero e orientação sexual numa perspectiva interseccional⁷ dos marcadores sociais de gênero, raça e classe social.

Contribuições teóricas

Para Jones & Silver (2017, p. 243), no pós II guerra europeu, Simone de Beauvoir e Franz Fanon iniciam o desenvolvimento de “um método para teorizar a identidade, método este que influenciará todos os modelos subsequentes de políticas de identidade”. Duas obras, “O segundo sexo”, de Beauvoir (1949) e “Pele Negra, Máscaras Brancas” (1952), de Fanon, especialmente, são importantes para o recorte deste método.

Para entender a relevância destas discussões, Jones & Silver percorrem as discussões da história recente, manifestações artísticas num contexto em que a Guerra Fria nos EUA e o “abandono” colonial de nações colonizadas pela Europa estavam em andamento. Especialmente a partir da década de 1960, artistas homossexuais ligados à *Pop Art* como Andy Warhol, Jasper Johns, Robert Rauschenberg, entre outros, identidades estas discrepantes do sujeito heterossexual, são amplamente reconhecidos, tendo, contudo, seus modos de vida ignorados:

(...) é fundamental para esse estudo o entendimento de que, como as subculturas da arte reconhecem plenamente as identificações homossexuais desses artistas, a história e o meio artístico mais amplo persistem em ignorar ou suprimir esse conhecimento até hoje (JONES & SILVER, 2017, p. 245).

Mirzoeff (2016), demarca os estudos da cultura visual a partir dos anos 70/80, num campo de estudos em que somente a crítica em arte não daria mais conta sem que um novo campo de estudos se estabelecesse. Para ele, um dos principais motivos do estabelecimento de um campo de cultura visual foi o surgimento dos meios digitais:

Os historiadores da arte começaram a se fixar nas publicações populares, nas fotografias e outros materiais visuais fabricados em série junto à pintura e escultura, um modo de pesquisa conhecido como «história social da arte». Durante as duas décadas seguintes, as pesquisas da história social da arte e da cultura visual destoava, até que a cultura visual chega a se constituir uma área de estudo independente por volta de 1990, devido em grande parte ao surgimento dos meios digitais (MIRZOEFF, 2016, p. 49)⁸.

⁷ “Enquanto suas teorias são em geral empregadas de modo distinto pelo feminismo (Beauvoir) ou pela teoria pós-colonial e antirracista (Fanon), tanto Beauvoir quanto Fanon demonstram em momentos-chave um reconhecimento da relação entre dualidades opressivas relacionadas à raça, classe, sexualidade, gênero e outros modos de identificação” (JONES & SILVER, 2017, p. 243).

⁸ Tradução nossa.



O autor aborda a obra de artistas como Velasquez, Courbet, Lautrec, Le Brun, e de obras do séc. XX, e na análise crítica dessas imagens, reflete sobre a própria gênese do campo da cultura visual, indicando que, no campo da arte, essas discussões já se apresentavam numa perspectiva de vanguarda, nas primeiras experimentações com a fotografia e na pintura. No capítulo “Os muitos eus da pós modernidade” Mirzoeff trabalha com duas ideias, uma que demarca a passagem da modernidade - pós modernidade e outra que afirma que tal demarcação não é tão clara.

Em relação ao conceito de interseccionalidade abordado neste texto a partir de Carlos Henning, em artigo de 2015, em que elabora estudo onde afirma que, apesar do termo ter sido cunhado por Kimberlé Crenshaw em 1991, aponta diferentes movimentos, especialmente de feministas negras nas décadas de 1960 e 70, nos EUA, que já traziam a ideia de que marcadores sociais de classe, gênero e raça são importantes para analisar a problemática feminista inclusive com apontamentos na chamada “primeira onda feminista”⁹.

Henning (2015) realiza um percurso, semelhante ao de Ribeiro (2017), outra autora que nos apoia, em que, ao contrário do que comumente se pensa, as três ondas do movimento feminista não podem ser vistas como marcos estanques. Numa revisão histórica, a ideia de interseccionalidade já se fazia presente, portanto, desde meados do século XIX. Além disto, o autor aponta para duas principais vertentes, ao abordar os marcadores sociais em:

(...) uma abordagem sistêmica/estrutural localizada basicamente nos Estados Unidos e que daria mais atenção aos impactos do sistema ou estrutura sobre a formação de identidades. Essa abordagem seria representada, por exemplo, pelos trabalhos de autoras como Kimberlé Crenshaw (1991) e Patricia Hill Collins (2000[1990]). E, por outro lado, uma abordagem construcionista - encampada principalmente por acadêmicas do Reino Unido, como Anne McKlinctock (1995) e Avtar Brah (2004; 2007) - a qual tenderia a desenvolver uma concepção de poder mais dinâmica e relacional, levando em consideração aspectos de agência e identidade social (HENNING, 2015, p. 111-112).

Mirzoeff, por sua vez, ao problematizar gênero apresenta o trabalho de Duchamp nas fotografias como Rose Sélavy, realizadas por Man Ray. O autor pontua o ativismo em arte, levando em consideração poéticas de coletivos artísticos e movimentos sociais que reivindicam suas vozes especialmente a partir da década de 1960, relacionados ao feminismo, movimentos gay, negro, e ativismo ecológico-ambiental.

⁹ Ribeiro (2017) e Henning (2015) apontam o discurso “Eu não sou uma mulher” de Sojourner Truth como indicação importante na ideia de interseccionalidade.



Figura 1: Man Ray, *Marcel Duchamp como Rose Sélavy*.

Afirma Mirzoeff sobre a foto de Man Ray (Figura 1):

Como parecia decidido ao deixar claro que Rose Sélavy não era sua identidade «real», Duchamp fez várias versões claramente diferentes deste autorretrato. A que aqui se mostra é talvez a mais afeminada, a maneira de um retrato de coluna social ou uma foto de revista de moda. Como todo disfarce de mulher, este retrato transmite que o gênero é uma representação. Como a visão, é algo que fazemos, ao não algo inerente e imutável. Rose Sélavy parece feminina pela roupa, a maquiagem e as joias que carrega, assim como pela postura que adota. Em seu clássico estudo *O segundo sexo* (1947), a escritora francesa Simone de Beauvoir expressa concisa: «Não se nasce mulher, torna-se mulher». Semelhantes reivindicações públicas da identidade feminista e homossexual como algo que fazemos, e que por tanto podemos mudar, combinadas com o desenvolvimento de novas tecnologias para a criação de imagem pessoal e computação do usuário, **foram cruciais para a criação do campo da cultura visual** (MIRZOEFF, 2016, p. 50, grifo nosso).¹⁰

Com a ideia de analisar as imagens e *tags* resultantes na busca *Google* Imagens, sobre a qual tratarei a seguir, as considerações de Mirzoeff em relação à cultura visual, deve-se levar em consideração associações de marcadores sociais de gênero, raça, classe social, evidenciando nos resultados a visibilidade e apagamento de categorias que representam os estereótipos de beleza, de gênero e a objetificação dos corpos:

Enquanto que uma vertente da arte e o pensamento pós-moderno destacava as ilusões da sociedade de consumo, obras como as de Goldin¹¹ inspiraram

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ Goldin mostrava suas fotografias numa sala escura como em um slide show, utilizando um projetor em carrossel nesses tempos anteriores ao PowerPoint. Com a música de *The Velvet Underground* e outros clássicos da cidade como trilha sonora, as sessões duravam em torno de uma hora, durante a qual se submergia o público num relato visual sobre a vida de Goldin. Os espectadores chegavam a reconhecer a seus amigos e seu namorado. (MIRZOEFF, 2016, P. 56-57. Tradução nossa)



uma nova geração de artistas e escritores que se concentravam na experiência cotidiana de gênero, raça e sexualidade (MIRZOEFF, 2016, p. 57)¹².

A pesquisa no *google* imagens

Uma das ações realizadas para oficina com estudantes do Curso de Pedagogia em 2018, foi a pesquisa no *Google* Imagens e suas *tags*. Os resultados dessas buscas mostram o quanto é problemático o modo como esta ferramenta se retroalimenta da quantidade de associações de palavras e imagens com determinado verbete.

A primeira constatação é que nem todo verbete produz *tags*. Curiosamente “homem” (figura 2), “mulher” (figura 3) e “homem gay” (figura 4) e “mulher negra” produzem *tags*, enquanto “mulher lésbica” e “homem negro” não o fazem. “Gay” isoladamente também não produz *tags*, ao passo que lésbica sim.



Figura 2: busca no *Google* Imagens em 15/08/2018 verbete “homem”.

Essas buscas se deram entre maio e agosto de 2018 (os resultados pouco variaram neste período). Ao revisar a oficina para apresentá-la na Semana de Educação da Unirio, homem (figura 2) gerou as *tags*: bonito, mais, pelado, lindos, feio, gostoso, cueca, forte, praia, mulher. As imagens inspiram força e confiança (atributos frequentemente dados como masculinos), numa estética padronizada, a maioria expressando um sorriso. Chama a atenção que uma imagem expressa raiva, também relacionado à masculinidade.

¹² Tradução nossa.





Figura 3: busca no Google Imagens em 15/08/2018 verbete “mulher”.

“Mulher”: em sua maioria são brancas de cabelos lisos e esvoaçantes, estão sorridentes e com ar sensual. Aqui há duas mulheres negras, magérrimas e com ar empoderado. Em um resultado muito semelhante aos homens há uma maioria em *closes*. Já, em relação às *tags* é interessante observar os adjetivos, especialmente relacionados a termos como magra, gorda, pelada, grávida e a ausência do “antônimo” homem; já que na categoria homem, “mulher” é uma das *tags* sugeridas.

Ao buscar “homem gay” (figura 4), as imagens apresentadas remetem diretamente à erotização de corpos masculinos, fetiches e, curiosamente, alguns casais, sempre apresentando estereotipados padrões de beleza masculina.



Figura 4: busca no Google Imagens em 15/08/2018 verbete “homem gay”.

Outras buscas como “mulher lésbica”, “lésbica”, “homem negro”, “homem negro gay” também se mostraram problemáticas, e em especial “homem negro” e “homem negro



gay” demonstram não somente imagens erotizadas como ocorre em “homem gay”, mas com diversas fotos que indicam a valorização do falo, comumente associada à raça negra, na objetificação de seus corpos.

Mirzoeff, na introdução de sua obra, afirma: “todos os meios de comunicação são meios sociais e que os usamos para nos representar perante os outros” (MIRZOEFF, 2016, p. 21-22). Nesta perspectiva, o resultado da busca em ferramenta tão poderosa como o *Google* Imagens, nos leva a compreender que estas imagens importam a quem as busca, as vê e as toma como referência. A ideia também se remete ao modo como nos vemos, nas prerrogativas de como a cultura visual vê o mundo. “A visão é na realidade um sistema de realimentação sensorial que mobiliza todo o corpo e não somente os olhos” (MIRZOEFF, 2016, p. 21-22). Para o autor, “reproduzimos o que vemos e compreendemos nas telas que nos acompanham por toda parte” (MIRZOEFF, 2016, p. 21-22)¹³.

Uma vez que as imagens fazem parte de nosso aprendizado, os resultados das buscas interferem diretamente ao modo como desejamos ser vistas/os, ou, de outra maneira, o que queremos esconder a partir do que entendemos como imagem padrão e imagem rechaçada. É interessante partir destes resultados também na observação das *tags* que acompanham as imagens, uma vez que a ferramenta eletrônica prioriza os resultados e sugere as palavras a partir de um ranqueamento das buscas realizadas, apresentando assim uma espécie de amostra das buscas em território brasileiro.

Outra consideração importante diz respeito à representatividade e aos lugares de quem não se vê representado: um adolescente negro, obeso ou qualquer corpo fora do padrão, se descobrindo gay, ao buscar “homem gay” terá como referência essas imagens. Terá ele uma ideia razoável de que qualquer tipo físico pode ser um homem gay aceito num grupo social? Os grupos sociais, aplicativos de encontros, espaços *gay friendly*, apresentam imagens que representam a todos homens gays?

Ribeiro (2017) em seu livro “O que é Lugar de Fala?”, problematiza os acessos sociais a partir de marcadores de raça, gênero e classe social; mostrando que, quanto mais se aproxima do gênero (masculino) e da raça (branca) maior a visibilidade e reconhecimento de saberes produzidos por essas identidades:

(...) não poder acessar certos espaços, acarreta em não se ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, meios de comunicação, política institucional. Por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso a internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social (RIBEIRO, 2017, p. 64).

¹³ Tradução nossa.

Estas categorias implicam numa hierarquia do que é valorado e do que é apagado, tanto na apresentação de artistas e coletivos de arte, quanto nas buscas de palavras chaves, visualidades, propagandas e protagonismos.

Uma Curadoria Imperfeita

Como forma de contribuição para a crítica imagética no campo da cultura visual e da arte, na oficina apresentei diferentes artistas e suas poéticas relacionadas às questões apontadas. Mulheres brasileiras que alcançaram visibilidade em espaços museológicos, como Lygia Clark e Lygia Pape e o artista gay Leonilson, que em sua poética particular, com a dramaticidade de viver com a infecção do HIV e morrer de complicações relacionadas à AIDS, produz um discurso potente, dentre outros e, principalmente, outras. Traço também Rosana Paulino, que, em sua poética apresenta seu lugar de fala como mulher negra e discute a posição das mulheres negras historicamente subalternizadas na sociedade brasileira. A proposta dessa reflexão numa pós-graduação em educação implica na intenção de entender a formação de professoras e professores de outras maneiras, considerando que a produção de visualidades dessas e desses artistas e suas influências na cultura visual faz parte da constituição de nossas identidades num mundo dominado pelas imagens.

A reflexão incita a discussão de gênero, sexualidade, racismo, diferenças religiosas e de classe, o que não significa somente garantir conteúdos curriculares mais democráticos incluindo as diversidades num tempo em que trazer estas temáticas encontra resistência de setores conservadores da sociedade, mas, de defender uma postura ética de professoras e professores, no enfrentamento de conflitos que pululam no cotidiano escolar. A curadoria evita, embora não logre eliminar, referências de artistas do hemisfério norte, e privilegia artistas latino-americanas e latino-americanos, contrapondo cânones tradicionais, enaltecendo a cultura e história do povo que construiu o continente que habitamos.

Para este artigo, optei por focar o trabalho de Rosana Paulino, pois em sua poética o uso de imagens apropriadas de arquivos históricos, doações, pesquisas da artista e seu deslocamento para outros suportes como no exemplo presente (figura 5), que ao inserir o bastidor de bordado, reescreve um objeto cotidiano, acionando o ato de bordar, inerente às atividades domésticas da mulher do lar, da criada e problematiza sua invisibilidade, seu impedimento de ter voz, de ver, de atuar no mundo.

Sua obra realiza diálogos com poéticas inerentes à arte brasileira e é fortemente identitária. A artista vive e trabalha em São Paulo, negra, de família humilde, alcança a visibilidade logrando o que poucas mulheres negras alcançam em nossa sociedade: o espaço acadêmico. Ao conquistar este espaço, Rosana Paulino realiza incansavelmente a denúncia dos lugares que as mulheres negras ocuparam e ocupam na sociedade brasileira. Na série “Bastidores”,

Paulino ressignifica o objeto utilizado tradicionalmente para o bordado, mesclando a impressão de fotografias e questionando os limites e privação de direitos das mulheres negras na história brasileira, numa obra tipicamente contemporânea, híbrida com referências históricas, identitárias e artísticas.



Figura 5: Imagem transferida sobre tecido, bastidor e linha de costura - 1997.

Considerações Finais

Ora, falar sobre tais questões, dentro e fora da escola na atualidade é fundamental, mesmo porque, como o advento das redes sociais e seu consumo massivo pela população é hoje parte da formação das crianças e adolescentes, que nascem num mundo já dominado pelas imagens, a questão é: Estas imagens representam e dão voz e alcance a quem?

A luta dos movimentos sociais e de grupos tradicionalmente marginalizados mostram um território potente de revisões históricas e reivindicações de direitos. Posso me arriscar a dizer que a visibilidade de grupos e figuras reacionárias tão em alta no momento, ocorre e alcança apoio por um simples dado, nunca como antes, a cibercultura proporcionou tantas vozes, discussões e representatividade como na atualidade. As redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e plataformas de vídeo como o *Youtube* estão cada vez mais fazendo frente à velha mídia de massa e ao pensamento reacionário. Nestes territórios, homens, mulheres, gays, lésbicas, transexuais, corpos outros encontram sua representatividade, trocam ideias, polemizam, fazem amizades e inimizadas. Estão a todo momento bombardeados por imagens.

A escola, neste sentido também tem a necessidade de se revisar, observar seus modelos padronizados e perceber que deve abrir espaços outros. Deve também se inserir na discussão desses territórios contemporâneos da cibercultura e rechaçar a padronização, não somente dos desempenhos, mas também mediando toda forma de conflito advindas das características que cada pessoa traz em seu corpo, em seus modos de vida, em seus desejos.

Referências

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2005, 168 p.

GOOGLE IMAGENS. Busca dos Verbetes “homem” (figura 2) “mulher” (figura 3) “homem gay” (Figura 4) Disponível em <<https://www.google.com.br/imgph?hl=pt-BR&authuser=0>> acesso em 15/08/2018.

HENNING, Carlos E. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença – **Dossiê Desigualdades e Interseccionalidades - Mediações**, LONDRINA, V. 20 N. 2, P. 97-128, JUL./DEZ. 2015.

JONES, Amelia & SILVER, História da Arte Feminista Queer, uma Genealogia Imperfeita. In: MESQUITA, André & PEDROSA, Adriano (org). **Histórias da Sexualidade**: antologia. São Paulo: MASP, 2017, p. 240-271.

Man Ray, Marcel Duchamp como Rose Sélavy, c. 1920-1921; © ARS, NY, Museo de Arte de Philadelphia (impresión en gelatina de plata, 21,6 × 17,3 cm), firmado con tinta negra en el ángulo inferior derecho: con amor, Rrose Sélavy / alias Marcel Duchamp [cursiva]; Colección de Samuel S. White III y Vera White, Museo de Arte de Filadelfia; crédito de la fotografía: Museo de Arte de Filadelfia / Art Resource, Nueva York In MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual**. Barcelona-Buenos Aires-México: PAIDÓS, 2016, 304 p.

MIRZOEFF, Nicholas. **Cómo ver el mundo: una nueva introducción a la cultura visual**. Barcelona-Buenos Aires-México: PAIDÓS, 2016, 304 p.

PAULINO, Rosana. **Bastidores**, 1 Fotografia em cor. Disponível em <<http://www.rosanapaulino.com.br>> acesso em 15/05/2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017, 111p.

Minicurrículo

André Ricardo Marcelino

Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, integrante do grupo de pesquisa CACE - Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação. Vive e trabalha na cidade do Rio de Janeiro como Pedagogo no Colégio Pedro II, *Campus São Cristóvão I*. É formado em Pedagogia e Artes Visuais pela Universidade Estadual de Londrina - UEL.





IMAGENS MÉDICAS: ILUSTRAÇÕES (IM)PRECISAS?

MEDICAL IMAGES: (IM)PRECISE ILLUSTRATIONS?

Juçara de Souza Nassau

Universidade Federal de Goiás, Brasil
jsouzanassau@gmail.com

Resumo

Considerando que historicamente o corpo foi aos poucos liberado ao estudo científico através de sua imagem, propomos algumas reflexões a respeito dessas representações. Procuramos vínculos entre a fotografia e a ciência baseando na análise da imagem numa abordagem teórica e conceitual. Para tanto, refletimos a respeito da compreensão das imagens produzidas no contexto médico, especificamente aquelas utilizadas pela psiquiatria, nos asilos Europeus, na segunda metade do século XIX, para registrar o corpo enfermo. Levamos em conta as pretensões atribuídas à fotografia científica que procuram objetivamente evidenciar a realidade e a veracidade e que a tomam como prova incontestável. Nessa esteira, entendemos que a ciência irá lançar mão da fotografia para registrar o corpo doente em dois momentos: como garantia do resultado objetivo e, portanto, científico da técnica e para, a partir das fotografias dos pacientes, reproduzir as imagens dos corpos através dos desenhos e das gravuras.

Palavras-chave: imagens médicas; arte; ciência.

Abstract

Considering that historically the body was gradually liberated to scientific study through its image, we propose some reflections on these representations. We seek links between photography and science based on the analysis of the image in a theoretical and conceptual approach. To do so, we reflect on the understanding of the images produced in the medical context, specifically those used by psychiatry in the European asylums in the second half of the 19th century to register the diseased body. We take into account the pretensions attributed to scientific photography that objectively seek to evidence reality and truthfulness and which take it as undeniable proof. Thus, we understand that science will use photography to register the diseased body in two moments: as a guarantee of the objective result, therefore, scientific result of the technique and from the patient's photography, reproduce the images of the bodies through draws and pictures.

Keywords: medical images; art; science.

Considerando que historicamente o corpo foi aos poucos liberado ao estudo científico através de sua imagem, propomos algumas reflexões a respeito dessas representações. Nessa esteira, entendemos que a ciência irá lançar mão da fotografia para registrar o corpo doente em dois momentos: como garantia do resultado objetivo e, portanto, científico da técnica e para, a partir das fotografias dos pacientes, reproduzir as imagens dos corpos através dos desenhos e das gravuras.

Se nos detivermos, por instantes que seja, sobre o percurso histórico a respeito da ciência, perceberemos o seu constante entrecruzamento com a história da arte. São recorrentes os casos em que estudos científicos beneficiam-se da arte ou vice-versa, principalmente, quando nos referimos aos estudos da anatomia humana. Para Elkins (2011, p.12), “as imagens médicas tiveram influência direta sobre a prática artística desde o século XV”.

Desde o período renascentista abrem-se possibilidades de estudos às imagens médicas desde que os primeiros gravuristas, médicos e/ou artistas, empenharam-se em mostrar e entender o funcionamento do corpo pela sua representação em imagens. Inúmeras vezes essas imagens foram descartadas pela ciência ao serem consideradas pouco fiéis a seu referente e, aos poucos, foram sendo substituídas pela objetividade técnica atribuída à fotografia. Assim, consideramos o fato do meio científico entender que poderá demonstrar e/ou comprovar evidências dos sintomas das enfermidades pela objetividade técnica atribuída à fotografia.

Diante disso tecemos relações entre a crescente produção de ilustrações e as explorações das imagens do corpo tanto as obtidas por técnicas mecanizadas quanto artísticas. A exemplo disso, citamos as ilustrações produzidas pela psiquiatria, na Europa, nos primórdios da utilização da técnica fotográfica para realizar registros do corpo enfermo, em meados do século XIX.

Refletindo a respeito da compreensão da imagem a partir dessa proposta, buscamos pela ausência ou presença da subjetividade na produção dessas imagens e nas pretensões atribuídas à fotografia científica que procuram objetivamente evidenciar a realidade e a veracidade e que a tomam como prova incontestável. Procuramos vínculos entre a fotografia e a ciência baseando na análise da imagem, numa abordagem teórica e conceitual.

Ilustrações científicas

Para Oliveira e Conduru (2004), a ilustração científica cujas finalidades são registrar, traduzir e complementar, por meio da imagem, observações e experimentos que vão desde a descrição de espécies microscópicas até a anatomia humana, tem a clara função didática de complementar a linguagem escrita e sua objetividade. Por isso, deve ser útil na “caracterização de um objeto sem conter ambiguidades ou outra característica que resulte em uma interpretação diferente daquela que o cientista deseja transmitir” e na arte, por outro lado, “há uma inevitável cota de subjetividade na fruição do objeto artístico” (OLIVEIRA e CONDURU, 2004, p. 337-338).

Como resultado da busca pela perfeição do corpo e pela veracidade de sua imagem, temos as formas de percepção e os regimes de visualidades que se imbricam ora atendendo à objetividade da ciência e ora servindo-se da subjetividade da arte. Nessa esteira, devemos considerar:

a ilustração médica é a sombra das representações do corpo feitas pela arte erudita, participando em muitos de seus sentidos e convenções, mas permanecendo escondida dentro do ostensivamente científico. Tantas convenções da arte erudita foram aproveitadas na ilustração anatômica, que a única diferença formal importante entre as duas é que os ilustradores médicos tinham rotineiramente garantida a licença para retratar aspectos da morte, da sexualidade e do interior do corpo que eram proscritos aos artistas eruditos. (ELKINS, 2011, p. 12-13)

A aproximação íntima dos ilustradores anatômicos com o corpo possibilitou o acesso a até então informações inacessíveis ao artista. A produção de imagens de cunho científico oportunizou a liberação da arte de algumas convenções e restrições temáticas e proporcionou tanto o enriquecimento do repertório artístico quanto o seu aproveitamento como ilustração no nascente saber científico.

Distanciando inúmeras vezes dos propósitos artísticos, muitos ilustradores produziram imagens do corpo que até não tinham sido concebidas, imaginadas ou vistas. E apesar de estar a serviço da ciência, o caráter artístico se faz presente tanto na técnica quanto na subjetividade que muitas vezes aparece, historicamente, na representação do corpo.

Assim, ciência, corporeidade e arte se imbricam numa relação constante de deslocamentos entre os saberes, perpassando diferentes técnicas, durante séculos em que o corpo foi retratado.

Produzindo imagens: manual e mecanicamente

Apesar da pretensão de averiguar o funcionamento do corpo com anseios de tomá-lo como uma máquina perfeita e manipulável as obras dos primeiros ilustradores anatomistas, às vezes, distanciavam-se do corpo perfectível e idealizado pela ciência.

Nesse sentido, a fotografia irá substituir as imagens produzidas manualmente do corpo enfermo. A partir do momento que se entende que produzidas manual e subjetivamente tais imagens não continham a fidelidade, a veracidade, a perfeição e nem a reprodução que os cientistas aspiravam para realizar estudos patológicos, para ilustrar suas obras anatômicas ou para difundir as suas imagens. A ambição de compreender o exato funcionamento do corpo e realizar as identificações e mapeamentos das doenças levará à utilização da fotografia como novo mecanismo de registro.

Para Clode (2010, p. 10), o período de criação da fotografia vai ser, igualmente, anos de grande evolução no progresso da Medicina. As primeiras aplicações da fotografia na medicina foram muito precoces. Apenas alguns meses após o anúncio da daguerreotipia, em 1839, a Medicina já utiliza esse método de registrar a imagem como um processo de demonstração.

A partir de então, a reprodução mecânica impulsionaria a produção de imagens médicas. O ato fotográfico impõe-se como promessa de revelar precisamente os segredos do corpo e de ser uma técnica perfeita e exata de sua captura, tal qual é visto. De acordo com Monteiro,

desde sua invenção na segunda metade do século XIX, a fotografia contribuiu para uma reconceitualização dos corpos na medicina e na arte. A fotografia, apesar de apoiar-se numa relação de indexicalidade com o objeto fotografado, nunca foi de fato uma simples evidência. Cada imagem é um artefato histórico, cultural, e as complexidades de como e quando uma fotografia é vista iluminam a natureza complexa da fotografia, principalmente quando acionada para produzir significados científicos. (2015, p.301)

A relação indexical da imagem com o objeto fotografado trará considerações a respeito da dependência com seus referentes, principalmente ao levarmos em conta que a fotografia “nunca foi de fato uma evidência”.

Além disso, com a fotografia, desponta a possibilidade de realizar a reprodução das imagens fidedignamente,

[...] o elemento chave para o uso da imagem como ilustração é a questão da reprodução mecânica na busca da perfeição de imagens que assegurem a verdade do que é afirmado; qualquer imagem passível de reprodução é utilizada para demonstrar o progresso da medicina (MELLO, 2007, p. 18)

“É nesse contexto que a fotografia se mostra uma técnica de coleta de dados ideal, pois a princípio minimizaria a interferência do autor/fotógrafo” (GONÇALVES, 2008, p. 75). Assim, os mecanismos da máquina a serviço dos mecanismos do corpo ensejarão outras maneiras de produzir as suas imagens e outras possibilidades de visualizá-lo.

Apesar dos desenhos, abstratos e esquemáticos, ainda servirem atualmente como ilustrações do corpo nos livros de medicina, Didi-Huberman (2015, p. 74) alerta que a fotografia pretende exercer a função de “registro incontestável”, cujo dever é ser a própria memória do saber preservar todas as manifestações patológicas através do registro fotográfico duradouro

Mas, apesar de se encontrar em posição privilegiada em relação às modalidades manuais de registro, a aceitação da fotografia, no campo científico, não representou a imediata substituição do desenho. Mesmo atendendo a tantas pretensões da ciência médica, segundo Silva (2003), a ilustração, produzida através de técnicas do desenho, pintura, gravura e escultura, persistiu até meados da década de 1910, quando foi, na maioria das vezes, substituída pela fotografia.



Fábricas de imagens

Para Mello (2007, p. 222), desde os seus primórdios a fotografia esteve incorporada à ciência como um instrumento “preciso e absoluto de observação”; atendendo primeiramente aos estudos das doenças mentais pretendia ser uma “janela para a realidade”, mesmo quando representavam estados psíquicos internos como a depressão. Como afirma essa autora,

curiosamente, sua inserção inicial na medicina, se deu pelo estudo das doenças mentais a partir da segunda metade do século XIX, com a realização de uma série de experimentos fotográficos com pacientes de hospitais e asilos da França e da Inglaterra. Acreditava-se que a imagem fotográfica, dotada de um valor de síntese e de revelação únicos, poderia mostrar, através da fisionomia dos doentes, detalhes dos sintomas físicos ou neurológicos que o olho nu, muitas vezes não poderia capturar imediatamente. (MELLO, 2007, p. 5)

Nessa esteira, vemos uma crescente produção de imagens em hospitais psiquiátricos em vários países simultaneamente. A fotografia, nesse caso, retrata os pacientes em tratamento, como ferramenta disponibilizada à ciência para o entendimento da loucura, fato que sempre desafiou o homem.

Os médicos, no século XIX, portadores de saberes psiquiátricos e neurológicos produziam as fotografias das manifestações visuais daqueles considerados doentes mentais. Fotografaram tanto as suas aparências externas (as expressões faciais e capturaram os movimentos dos corpos) em experimentos médicos, quanto o sistema nervoso. A partir disso, tentavam entender o cérebro e seu funcionamento através das imagens do corpo.

As imagens dos sintomas da loucura tiveram origem nos lugares de tratamento (asilos e hospitais) criados especificamente para atender a homens e/ou mulheres. Esses lugares eram regidos por um médico que exercia tanto o poder a partir do conhecimento que dispunha, quanto da autonomia no trato dos pacientes.

Em 1851 foram feitas as primeiras fotografias psiquiátricas (Figura 01), pelo médico Hugh Welch Diamond (1809 – 1886), fundador e presidente da Real Sociedade de fotografia de Londres e superintendente da Seção Feminina do *Surrey Country Lunatic Asylum*, perto de Londres. Para Diamond,

a fotografia é complementar do diagnóstico escrito, consegue exprimir o que as palavras não descrevem. Existe, de facto, uma atmosfera própria que emana dos doentes e que só é possível perceber através da sua representação fotográfica (DIAMOND apud GIL, 2015, p. 166).

Nesse asilo Diamond trabalhou de 1848 a 1858, local em que produziu diversos calótipos¹. Esse processo permitia a reprodução dos retratos das internas do asilo. Diamond

¹ Em princípios dos anos 1840, William Henry Fox Talbot (1800-1877) ofereceu mais dois fortes argumentos que contribuiriam para caracterizar a fotografia como recurso inspirador de praticidade e objetividade: ele apresentava ao público o processo negativo-positivo, batizado de calotipia. E o método fotográfico era anunciado como desprovido de qualquer intromissão humana para a obtenção de imagens. (SILVA, 2014)

fotografava as pacientes com o objetivo de documentar e classificar as doenças psiquiátricas e, também, identificar um traço comum na face dos doentes, procurando uma explicação fisionômica para as doenças (CLODE, 2010).



Figuras 01 e 02: Fotografia *Melancholy passing into mania*, Hugh W. Diamond, Londres, 1858 e Reconstituição em gravura a partir da fotografia *Melancholy passing into mania*. Hugh W. Diamond, Londres, 1858, respectivamente.
Fonte: DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 66.

Apesar de uma das principais características da técnica do calótipo ser exatamente resolver a questão da reprodução da imagem, esses primeiros retratos possibilitaram a passagem “do traço, ou criação de uma gravura a partir de uma fotografia” (Figura 02). Nessa passagem muita coisa se perde, esquecida ou desviada: a cortina para o fundo liso, o florido do vestido para o uniforme, as diferentes expressões na fotografia e na gravura. Além disso, “apesar da paixão pela exatidão que Diamond havia alegado”, por toda a Europa “os loucos e as loucas tiveram que posar, suas fotografias eram tiradas uma rivalizando com a outra” (DIDI- HUBERMAN, 2015, p. 67).

Para Gonçalves,

nesta passagem os elementos estereotipados de descrição da loucura, já presentes nas imagens de Diamond, parecem ter sido reforçados; tornando mais adequada e identificável a representação quanto à compreensão naturalizada de loucura na época (2010, p. 86).

Se o fato da substituição da pintura, do desenho ou gravura se baseou na representação realista que a fotografia poderia oferecer, porque, então, passar a imagem fotográfica para o desenho? Porque alterar a imagem? Seria porque a potência da imagem fotográfica dificultava a comprovação daquilo que se pretendia entender como verdade? Nesse caso a subjetividade da imagem produzida manualmente atendia mais aos propósitos médicos que a objetividade mecânica? Que categorização visual do insano se pretendia?

Segundo Gonçalves (2008), os retratos dos pacientes permitiram que Diamond refletisse sobre a função da imagem fotográfica e suas vantagens junto à medicina: preservar a aparência do doente mental, ser usada como recurso no tratamento do doente através da apresentação da própria imagem acurada, podendo, ainda, identificar o paciente readmitido.

Nessa esteira, muitas vezes se aproximando da arte, vemos uma crescente produção de imagens em hospitais psiquiátricos, que retratam os pacientes em tratamento, como ferramentas disponibilizadas à ciência para o entendimento da loucura. Daí surgiu um imenso acervo iconográfico, posteriormente difundido em publicações especializadas.

Segundo Gonçalves (2010, p.88), a fotografia psiquiátrica “vai assim se configurando como um importante elemento de descrição das patologias em conjunto a outras descrições da loucura”. Servirá de ilustração dos sintomas ou como modelo para a criação de gravuras em diversas publicações em meados do século XIX na Europa.

Os hospitais colônias da Europa, no século XIX, como o asilo feminino *La Salpêtrière*, na França, e o *Surrey Country Lunatic Asylum*, na Inglaterra, produziram um imenso arquivo fotográfico das pacientes (CROSS, 2010). O *La Salpêtrière* é considerado por alguns autores como uma “fábrica de imagens”.

Nesse cenário destacam-se dois médicos neurologistas franceses, que trabalharam em *Salpêtrière*: Guillaume Duchenne de Boulogne (1806-1875) e Jean- Marie Charcot (1825-1893). Ambos, acompanhados por fotógrafos, são considerados pioneiros na utilização da fotografia como método científico para capturar os movimentos dos corpos no intuito de desvendar o seu funcionamento. Além disso, os dois procuraram unir arte e ciência.

Nesse sentido, mesmo avaliando o poder de prova atribuído à imagem fotográfica, Didi-Huberman (2015) comenta que a utilização da fotografia como modelo para as práticas artísticas foi recursiva, desde os seus primórdios, pelo fato de a ciência entender que a fotografia talvez não conseguisse expressar e/ou deixar à mostra a nitidez do corpo, cabendo à subjetividade da arte registrar apenas o que fosse de interesse à medicina.

***La Salpêtrière*: fotografias, esboços, desenhos e gravuras do corpo**

Segundo Gonçalves (2010, p. 78), na Inglaterra, em meados do século XIX, Charles Bell (1774-1842) realizou ilustrações sobre a doença, conferindo a elas idoneidade científica, publicando-as no livro *Essays on the anatomy of expressions in painting* (1847). Nessas ilustrações a doença tinha sintomas característicos: demonstravam as propriedades motoras e dos nervos sensoriais da face, os músculos da expressão e da emoção. Todos os detalhes da imagem eram importantes e aqueles que se dispusessem a desenhar os sintomas através da fisionomia “deveriam utilizar técnicas científicas e metodológicas (como a observação e dissecação) e ter um propósito moral em mente” em que a verdade deveria sobrepor à estética. Ao representar o insano sugere uma caracterização: caretas, cabelos despenteados, músculos rígidos e “destacados da superfície da pele, características afiladas, os olhos irrecuperáveis, com pele marrom-amarelada e cabelo sujo, preto, rígido”.



Assim, os desenhos e as gravuras, utilizados no contexto médico, tinham a função de realçar a descrição sobre a loucura. Charcot e alguns de seus assistentes também realizaram desenhos dos pacientes da *Salpêtrière* e tentaram caracterizar os insanos. Dominavam a técnica do desenho, da gravura e produziram representações dos internos a partir de todas essas modalidades artísticas.

Nessa esteira, entendemos que utilizará a fotografia em dois momentos: como garantia do resultado objetivo, e, portanto, científico da técnica <https://www.youtube.com/watch?v=sDKnKzYyx5c>, e para, a partir das fotografias dos pacientes em crises nervosas, reproduzir os corpos através dos desenhos e das gravuras. Já que o olho humano era incapaz de captar os rápidos movimentos corporais em crises nervosas.

Assim, realizavam esboços dos movimentos, tanto voluntários quanto involuntários (como as convulsões), dos membros e do corpo inteiro, pontuando e classificando-os. Fotografaram as pacientes em suas crises histéricas, e, nesse caso, produziam os desenhos a partir dessas imagens. Como exemplo disso podemos verificar a gravura de Paul Regnard (1850-1927) produzida a partir de uma fotografia sua (Figura 03).



Figura 03: Paul Regnard, Anestesia Histórica, Paris, 1887
Fonte: DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 252

Ao analisar essa imagem (Figura 03) Didi-Huberman (2015, p. 251) comenta que os médicos raramente são fotografados junto aos pacientes e observa a raridade com que o médico aparece no enquadramento fotográfico. A partir desse fato, questiona “como será que um corpo se tornou para terceiros um objeto experimental, propício à criação de imagens e como terá esse corpo consentido nisso a tal ponto?” Sugere, então, que houve uma manipulação da imagem na passagem da fotografia para a gravura: “as histéricas da *Salpêtrière* realmente consentiam sim, numa grande simulação do desejo, em montagens extraordinárias”.

Se observarmos a imagem (Figura 03), percebemos de imediato essas colocações: o sorriso espontâneo dos lábios da paciente não condiz de forma alguma com a mão que segura o

seu punho e a agulha que transpassa o seu braço. Não vemos, através da imagem, sinais de dor ou inquietação, mas, ao contrário, satisfação e quietude.

Muitas gravuras foram realizadas nesse período. A imagem fidedigna, atribuída à fotografia, já não é mais tão necessária. Os médicos, provavelmente necessitavam de outro tipo de documento: mais abstrato e que registrasse apenas o que poderia interessá-los naquele momento. Daí, provavelmente, resultou a troca da técnica mecânica para manual.

Assim, a epilepsia e a histeria ofereceram uma profusão de imagens para os estudos na *Salpêtrière*. Isso pode ser visto em publicações com a participação de Charcot: a *Iconografia Photographique de Salpêtrière* (1877) e o jornal *Nouvelle Iconografia Photographique de Salpêtrière* (1888). As publicações *Les Démoniaques dans l'Art* (1887) e *Les difforme et les maldades dans l'art* (1889) são ilustrados com desenhos de Paul Richer².

Também podemos perceber o reforço nos sintomas da doença na passagem da fotografia para o desenho. Na fotografia vemos as expressões dos rostos femininos; nos desenhos, isso desaparece. Em alguns esboços não é possível ver a cabeça, que foi escondida ou degolada no desenho, na gravura ou na escultura. Será que entenderam que a fotografia poderia revelar a identidade ou a vida do sujeito? Começava-se atentar para o respeito ao ser humano? Difícil dizer.

Mas certo é que a fotografia, com todo seu aparato mecânico e objetivo, era considerada a técnica ideal para registrar os movimentos dos corpos. Porque, então, o trabalho de impressão das gravuras? Qual a ocorrência poderia ter motivado o uso do desenho a partir da fotografia anos depois da sua produção?

As diversas posições dos corpos, tidos como histéricos, são congelados pelo instante fotográfico. Talvez isso possibilite ao médico/desenhista “ver” melhor os movimentos dos corpos e reproduzi-los em desenhos esquemáticos ou esboços para serem catalogados.

Nesse caso, seria possível abstrair a imagem, retirar dela o desnecessário, e realçar aquilo considerado necessário. Para classificar subjetivamente apenas as suas distorções e estabelecer uma ordem esquemática dos sintomas. Enfim, a doença e o corpo poderiam ser mais bem controlados de dois modos: a partir da limpeza visual da imagem fotográfica, e, ao mesmo tempo, ao adicionar outros elementos compositivos para torná-la mais expressiva.

² Paul Richer foi residente em *La Salpêtrière* e, em 1882, tornou-se chefe do museu Charcot e em 1903 assumiu uma cadeira em anatomia artística na *l'Ecole des Beaux Arts*. Ele dominou a anatomia, fisiologia, desenho e modelagem. Em um estúdio anexo à *La Salpêtrière*, Richer produziu desenhos, a partir de imagens fotográficas, e começou a criar uma coleção de estátuas destinadas ao ensino de neurologia. Sempre se interessou muito em documentar imagens de doenças como forma de arte. Esta afinidade artística resultou na publicação de dois livros: *Les Démoniaques dans l'Art* (Paris, 1887) e *Les Difformes e Malades dans l'Art* (Paris, 1889), em que diagnosticaram doenças em obras de arte do passado (MARANHÃO FILHO, 2017)





Figura 04: Paul Regnard, Tetania, fotografia de Augustine, Paris, 1878.
Fonte: DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 179

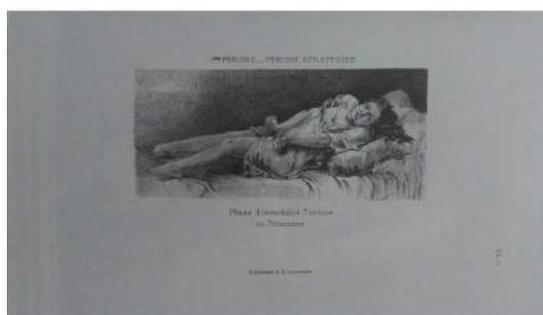


Figura 05: Paul Richer, Fase de imobilidade tônica ou tetania, Paris, 1881.
Fonte: DIDI-HUBERMAN, 2015, p. 181

Analisando as imagens (Figuras 04 e 05) Didi-Huberman (2015) afirma que a gravura recompõe a imagem fotográfica:

[compõe] uma coerência significativa *a posteriori* com base no “bem” visível deixado pela prova fotográfica. Compare as imagens: pernas desnudadas, com uma nova contratura, como a revelação da parte inferior de uma fotografia que não mostrava o bastante um exagero “expressivo” da crispação dos ombros; seios um pouco mais a mostra; uma espuma bem mais nítida saindo da boca; desaparecimento das correias de atamento ao leito (2015, p. 180).

Lembrando as primeiras representações do corpo pelas ciências médicas, as gravuras dos corpos histéricos não são resumidas a meros traços como nos esboços. São cheias de hachuras, texturas e de efeitos tonais. As passagens entre as áreas claras e escuras promovem profundidade e volume ao corpo representado (Figura 05). Nessa esteira, entendemos que as técnicas artísticas (o desenho e a gravura) se instalam nas representações do corpo pela ciência.

Se anteriormente a substituição da pintura, do desenho ou gravura se baseou na representação realista que a fotografia poderia oferecer, porque, então, passar a imagem fotográfica para o desenho? Seria porque a potência da imagem fotográfica dificultava a comprovação daquilo que se pretendia entender como verdade? Que categorização visual do doente se pretendia?



Para Rouillé (2009, p.77), “a fotografia nunca registra sem transformar, sem construir, sem criar. Livre para se desviar deliberadamente da analogia a fim de atingir maior força documental”. Igualmente, os desenhos, as gravuras, as esculturas, a pintura guardam o poder de transformar, construir e criar. Talvez em busca apenas da analogia, tentou-se descartar a força documental e a evidência fotográfica, que, nesse caso, não serviriam aos propósitos da ciência médica, que, naquele momento, pesquisava a “invenção” dos sintomas corporais da histeria. A subjetividade do desenho atenderia à criação da imagem histórica que se objetivava. E, além disso, provavelmente, na passagem da fotografia para o desenho, poderia reforçar o caráter de “espetáculo” atribuído às imagens médicas produzidas na *Salpêtrière*.

Conclusão

As ciências médicas utilizarão os registros fotográficos tanto para analisar, comparar e estudar a sintomatologia física ou psicológica do paciente e a evolução da doença, quanto para documentá-la. Complementando o prontuário, tornará possível a criação de arquivos visuais da doença. No entanto, apesar de uma das principais características da técnica fotográfica ser exatamente resolver a questão da reprodução da imagem, os primeiros retratos possibilitaram, também, a passagem ou criação de uma gravura ou desenho a partir de uma fotografia. Nessa passagem, a abstração se faz presente, muita coisa se perde esquecida ou propositadamente desviada. A fotografia servirá tanto para ilustrar os sintomas da doença como de modelo para a criação de desenhos e gravuras em diversas publicações, em meados do século XIX.

Assim, apesar de serem produzidas no meio científico muitas dessas ilustrações irão possuir uma estrutura compositiva dos retratos considerados não científicos. A imagem fidedigna, atribuída à fotografia, já não é mais tão necessária. Os médicos, provavelmente necessitavam de outro tipo de registro: mais abstrato e que captasse apenas o que poderiam interessá-los naquele momento. Daí, provavelmente atendendo aos propósitos da ciência resultou-se novamente em uma troca de técnica de produção de imagem: da mecânica para manual. Assim, ciência, corporeidade e arte se imbricam numa relação constante de deslocamentos entre os saberes. Perpassando diferentes técnicas, durante séculos em que o corpo foi retratado, temos as formas de percepção e os regimes de visualidades que se imbricam ora atendendo à objetividade da ciência e ora servindo-se da subjetividade da arte.

Referências

CROSS, Simon. **Mediating Madness Mental Distress and Cultural Representation**. London: Palgrave MacMklain, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Invenção da histeria: Charcot e a iconografia fotográfica da Salpêtrière**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.

ELKINS, James. História da arte e imagens que não são arte. Trad. Daniela Kern. **Revista Porto Artes**. Vol. 18. N. 30. P. 8-41, 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/29619>>. Acesso em: 30 de agosto de 2015.

GIL, Ines. Imagens em sofrimento nas fotografias psiquiátricas. In CASCAIS, A.F. (Org). **Olhares sobre a cultura visual da medicina em Portugal**. Leya Editores, Lisboa, 2015.

GONÇALVES, Tatiana Fecchio da Cunha. **A representação do louco e da loucura nas imagens de quatro fotógrafos brasileiros do século XX**: Alice Brill, Leonid Streliaev, CláudioEdinger, Cláudia Martins. Tese (Doutorado em Artes) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), São Paulo, 2010.

MELLO, Maria Teresa Villela Bandeira de. MELLO. **Imagens da memória**: uma história visual da malária (1910-1960). Tese (Doutorado em História). UFF. Niteroi, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2007_MELLO_Maria_Teresa_Villela_Bandeira-S.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, Ricardo Lourenço; CONDURU, Roberto. As frestas entre a ciência e a arte: uma série de ilustrações dos barbeiros do Instituto Oswaldo Cruz. **História, Ciências, Saúde- Manguinhos**, vol 11: 335-84, maio-ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v11n2/06.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. Trad. Constanca Egrejas. São Paulo: Editora Senac, 2009.

SILVA, James Roberto. **Doença, Fotografia e representação. Revistas médicas em São Paulo e Paris, 1869-1925**. Tese (Doutorado em História) Universidade de São Paulo (USP), São Paulo. S.P, 2003.

_____. Fotografia e ciência: a utopia da imagem objetiva e seus usos nas ciências e na medicina. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. **Ciênc. hum.** vol.9 no.2 Belém Maio/Ag. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222014000200006>. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

Minicurrículo

Juçara de Souza Nassau

Doutoranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Mestre em Arte e Cultura Visual pela mesma Universidade. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado de Goiás (FAPEG). Possui Licenciatura em Artes Plásticas, pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Investiga principalmente os seguintes temas: história e fotografia e imagem e ciência.





INTERVENÇÕES URBANAS NA OBRA DE CILDO MEIRELES

URBAN INTERVENTIONS IN CILDO MEIRELES' BODY OF WORK

Fernanda Werneck Côrtes

Universidade de Brasília (UnB), Brasil
fwerneck@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como tema a relação da obra de Cildo Meireles com o ambiente urbano. Partindo da obra *Paulista / 97* (1997), trabalhamos com as noções de espaço público e transitoriedade para analisarmos a presença de elementos da urbanidade em alguns trabalhos do artista, seja em instalações apresentadas no ambiente convencional do museu ou galeria, seja em intervenções ou ações que se realizam em espaços abertos da cidade. O objetivo é refletir acerca da atuação do artista como interventor no meio urbano. Apesar de na trajetória artística de Cildo Meireles destacarem-se as suas instalações, frequentemente reapresentadas em suas mostras individuais, podemos observar também essa dimensão interventora, que não somente questiona as noções de espaço e tempo, mas as absorve, agindo no fluxo urbano. Desse modo, buscamos refletir sobre como algumas de suas obras interferem nos espaços abertos e circuitos externos aos museus e galerias, trabalhando as ideias de esfera pública e urbanidade. Com isso, abordamos ainda que brevemente as possibilidades de musealização, de produção de sentido e de construção de valor dessas obras.

Palavras-chave: Cildo Meireles; arte contemporânea; intervenção urbana.

Abstract

This article deals with the relationship between Cildo Meireles' (Rio de Janeiro, 1948) work and the urban environment. Taking *Paulista / 97* (1997), a work of his, as a starting point, we consider the notions of public space and transience in order to investigate the presence of urban elements in some works by the artist, be it in installations displayed in the conventional setting of the museum or gallery or in interventions and actions that take place in the city's open spaces. The goal is to reflect upon the artist's intervening role in the urban environment. Even though Cildo Meireles' artistic trajectory is marked by his installations—frequently brought back into display for his individual exhibitions—, it is also possible to perceive this measure of intervention, which not only questions the notions of space and time but also absorbs them, acting upon the urban flow. Thus, we seek to reflect upon their ways of interfering in open spaces and circuits external to that of museums and galleries by working with the ideas of public sphere and urban environment. Building upon this, we also consider briefly the possibilities in musealization, in production of meaning and in valuation concerning these works.

Keywords: Cildo Meireles; contemporary art; urban intervention.

A presença da arte no espaço citadino não é recente, podendo remontar à Antiguidade. Apesar disso, é somente em meados da década de 1960 que os artistas se voltam de maneira

mais imperativa para o espaço e para as relações que nele se desdobram. É um momento de “ruptura de linguagem, de profunda revisão na noção modernista de espaço e também de uma extraordinária ampliação do campo de interesse da arte” (SALZSTEIN, 2005, p. 17), possibilitando intervenções artísticas diversas no espaço externo aos museus.

Sylvia Furegatti (2007, p. 35) aponta que, ainda que algumas das manifestações artísticas inseridas no meio urbano naquele momento mantivessem semelhanças com alguns aspectos do modernismo na arte, “a renovação fica embasada na ligação ambientalizada, sensorial, que passa a ser atribuída aos projetos artísticos vinculados ao contexto do local no qual são inseridos”. Como Sônia Salzstein observa, o que se buscou foi a recriação da “dimensão da ‘experiência’, no embate imediato com o espaço da vida” (SALZSTEIN, 2005, p. 20).

Tomando como ponto de partida *Paulista / 97* (1997), de Cildo Meireles, que integra o acervo do Instituto Itaú Cultural, o presente artigo baseia-se em análise documental – tanto da obra quanto da exposição *Diversidade da Escultura Contemporânea Brasileira*, para a qual foi comissionada – e em revisão de literatura, para apresentar alguns trabalhos de Meireles que se realizam em espaços abertos da cidade, absorvendo essa dimensão da experiência no espaço da vida a que Salzstein (2005, p. 20) se refere. O objetivo, portanto, é refletir acerca da atuação do artista como interventor no meio urbano a partir de trabalhos que não somente questionam as noções de espaço e tempo, mas as absorvem, agindo no fluxo da cidade.

É importante ressaltar, no entanto, que essa investigação não pretende abordar esses trabalhos de Meireles a partir de uma perspectiva limitante de intervenção urbana, segundo a qual as obras se realizariam somente em um ambiente específico, visto que o próprio artista acredita na autonomia de suas obras¹. Do contrário, buscamos refletir sobre as diferentes formas de intervir nos espaços abertos e circuitos externos aos museus e galerias, trabalhando as ideias de esfera pública e urbanidade.

Rosalyn Deutsche (1996, p. 269, tradução nossa) aponta que “o modo como definimos espaço público está intimamente ligado ao que significa ser humano, a natureza da sociedade e o tipo de comunidade política que queremos”², e o que todas essas ideias têm em comum é a promoção da “sobrevivência e ampliação da cultura democrática”³ (DEUTSCHE, 1996, p. 269, tradução nossa). A essa colocação de Deutsche está implícita a ideia de que a arte que é feita para um espaço público deve ser feita para a sociedade, promovendo a participação e a igualdade e gerando tensões (DEUTSCHE, 1996, p. 269-270).

¹ Ver a reportagem “As portas da percepção de Cildo Meireles”, do jornal O Estado de S. Paulo (10 de agosto de 2014). Disponível em: <<https://cultura.estadao.com.br/noticias/artes,as-portas-da-percepcao-de-cildo-meireles,1541778>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

² No original: “How we define public space is intimately connected with ideas about what it means to be human, the nature of Society, and the kind of political community we want”.

³ No original: “(...) survival and extension of democratic culture”.



Esse aspecto discursivo e participativo da arte no meio urbano também é abordado por Patricia Phillips (2000, p.192), que acredita que a dimensão pública depende mais de uma construção psicológica do que espacial. Para Phillips, uma obra de arte caracteriza-se como pública a partir de seu “envolvimento com as saturadas, cacofônicas interseções entre interesses pessoais, valores coletivos, questões sociais, acontecimentos políticos e padrões culturais mais amplos que constituem a vida cívica”⁴ (PHILLIPS, 2000, p. 192, tradução nossa).

Desse modo, o caráter público de uma obra de arte instalada em espaços externos aos museus e às galerias advém mais das relações que ela estabelece com o público do que de sua localização geográfica:

A arte pública intervém no espaço urbano, redefinindo-o, estabelecendo relações com/entre a arquitetura, o urbanismo e as situações socioeconômicas conflituosas. Assim, a intervenção atua, seja ela temporária ou de caráter mais duradouro, deixando marcas, registros, para além do espaço físico da cidade. A intervenção torna-se uma experiência no espaço urbano, problematizando as questões da cidade. (VALIO, 2018, p. 57)

É possível dizer, portanto, que a obra de arte que intervém no espaço urbano e assume uma dimensão pública não é necessariamente dependente de um lugar específico, mas sim que as questões que ela suscita estão estreitamente ligadas a um contexto e aos seus espectadores - que nos ambientes externos ao museu ou à galeria podem ser inadvertidos ou não. Nesse sentido, o terceiro paradigma⁵ de especificidade do local para a obra de arte descrito por Miwon Kwon (2002), o paradigma discursivo, nos ajuda a compreender essas intervenções públicas no espaço urbano. Segundo Kwon (2002, p. 29-30, tradução nossa), “a definição operativa de site foi transformada de uma localidade física – firmada, fixada, real – para um vetor discursivo – não-firmado, fluido, virtual”⁶; isto é, transitório e baseado na experiência.

Tanto as afirmações de Deutsche e Philips com relação ao espaço público como as de Kwon acerca da compreensão de *site*⁷ nas últimas décadas, apontam para uma concepção de intervenção urbana focada mais nos problemas e relações que essa vertente enuncia do que na interferência física no espaço da cidade.

⁴ No original: “(...) its engagement with the congested, cacophonous intersections of personal interests, collective values, social issues, political events, and wider cultural patterns that mark out our civic life”.

⁵ Miwon Kwon (2002, p. 3), ao falar de uma “genealogia da especificidade do local” para a arte contemporânea a partir de década de 1960, descreve três paradigmas de compreensão do site que orientariam os trabalhos de arte site-specific: fenomenológico, social/institucional e discursivo.

⁶ No original: “(...) the operative definition of site has been transformed from a physical location – grounded, fixed, actual – to a discursive vector – ungrounded, fluid, virtual”.

⁷ Anne Cauquelin define o site a partir da uma relação entre espaço, objeto e espectador: “encontramos três sortes de espaços: o espaço abstrato, oriundo da geometria, o espaço concreto, da memória e dos rastros, isto é, o lugar e, finalmente, um espaço híbrido que ressaia aos dois precedentes e que nomeamos ‘site’” (Cauquelin apud HUCHET, 2012, p. 160).

Paulista / 97 e outras intervenções de Cildo Meireles no meio urbano

No ano de 1997, o Instituto Itaú Cultural - juntamente com o Ministério da Cultura, no âmbito do Encontro Nacional de Cultura daquele ano -, realizou na cidade de São Paulo a exposição *Diversidade da Escultura Contemporânea Brasileira*, que integrava a mostra *Tridimensionalidade na Arte Brasileira do Século XX*, organizada para marcar a inauguração do setor “tridimensionalidade”, do banco de dados da instituição. De acordo com Ricardo Ribenboim (1999), curador da mostra e diretor superintendente da instituição à época, devido à grande transformação sofrida pela modalidade artística conhecida como “escultura” a partir da década de 1960, não era possível falar de “escultura no Brasil” sem se deparar com trabalhos que não mais correspondiam à sua definição tradicional: “a antiga designação não mais abarca a pluralidade de experiências, que ora se referem à tradicional, ora a retraduzem, ora manifestam outros modos de inscrever formas e gestos no espaço” (RIBENBOIM, 1999).

Para *Diversidade da Escultura Contemporânea Brasileira*, o Itaú Cultural selecionou 19 artistas para proporem obras para ocuparem o espaço da Avenida Paulista durante 25 dias do mês de novembro daquele ano. Além dos trabalhos tridimensionais – que incluíam tanto esculturas quanto instalações -, havia ainda a performance *100 redes e tralhas* (1997), de Tunga, a obra multimídia *Super-Herói Night and Day* (1997), de Regina Silveira, e a intervenção *Paulista / 97* (1997), de Cildo Meireles. O conjunto de obras era, portanto, constituído por manifestações artísticas diversas, em diferentes níveis de interação com a esfera e o espaço públicos.

Com *Paulista / 97*, Meireles propôs incrustar cem parafusos de ouro nas pedras portuguesas da calçada, em cinquenta pontos distribuídos ao longo da avenida (cinquenta em pedras brancas e cinquenta em pedras pretas), intervindo no meio urbano. Além do valor simbólico da presença do ouro na avenida, importante centro financeiro brasileiro, a obra atraía a atenção dos transeuntes para o chão, em uma referência ao tempo acelerado dos grandes centros urbanos:

O trabalho busca associar o substrato simbólico que a avenida evoca, em última instância o valor pecuniário, a essa coisa anódina e tão importante que é o chão que você pisa. Depois que o trabalho foi divulgado na imprensa, era interessante perceber muitas pessoas olhando para o chão em plena avenida Paulista; estavam procurando as pedras, mas, sobretudo, olhavam, realmente, para as calçadas. (Meireles *apud* HERKENHOFF, 2001, p. 48)

Tal afirmação de Meireles nos remete às reflexões de Michel de Certeau (1994) sobre as práticas do espaço e a presença dos transeuntes. Segundo Certeau (1994, p. 176), os passos dados pelos pedestres moldariam espaços, de forma que “o ato de caminhar parece portanto encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação”. Logo, o ato de caminhar na cidade articula e expõe pluralidades.

A caminhada afirma, lança suspeita, arrisca, transgride, respeita etc., as trajetórias que “fala”. Todas as modalidades entram aí em jogo, mudando a cada passo, e repartidas em proporções, em sucessões, e com intensidades que variam conforme os momentos, os percursos, os caminhantes. Indefinida diversidade dessas operações enunciadoras. Não seria portanto possível reduzi-las ao seu traçado gráfico. (CERTEAU, 1994, p. 179)

Se tomarmos essas colocações de Certeau e pensarmos acerca dos múltiplos trajetos realizados diariamente pelos pedestres na Avenida Paulista, podemos supor que, ao relacionar a arte aos usos do espaço público e, principalmente, ao chão da cidade, Meireles cria não apenas possibilidades de apreensão diversas, mas produz os mais variados enunciados, promovendo a criação de novos sentidos para a obra constantemente, junto às caminhadas dos transeuntes no centro financeiro.

Ao fim dos 25 dias da exposição, as pedras que ainda possuíam parafusos foram removidas e acervadas pelo Itaú Cultural, passando a integrar a sua coleção e assumindo um novo significado, diferente daquele que desempenhava no espaço da avenida em sua relação com os pedestres, muitas vezes espectadores desavisados.



Figura 1: As pedras portuguesas com parafusos de ouro incrustados que constituem a obra *Paulista / 97* (1997).
Fonte: HERKENHOFF, 2001, p. 49.

A relação que *Paulista / 97* estabelece com a cidade e seus movimentos se aproxima, de certo modo, daquela proporcionada pela série *Inserções em Circuitos Ideológicos* (1970-), uma vez que a partir da utilização de objetos cotidianos presentes nos grandes centros urbanos – tanto as garrafas de refrigerante, no *Projeto Coca-Cola*, quanto as notas de dinheiro, no *Projeto Cédula* -, ele intervém nos sistemas de circulação, questionando seus mecanismos de valor (FUREGATTI, 2007, p. 123). Na compreensão do artista, esses trabalhos constituem-se como uma espécie de

“grafite móvel” (FUREGATTI, 2007, p. 124), de modo que poderíamos interpretá-los como uma forma de intervenção urbana. Logo, *Inserções em Circuitos Ideológicos*, assim como *Paulista / 97*, se apresenta e se realiza nas atividades rotineiras das cidades.

Sylvia Furegatti (2007, p. 124-125) nos demonstra que, ao reinserir em um ambiente museológico esses projetos de Meireles que nascem de uma condição espacial, urbana e política, o caráter discursivo iniciado no espaço público aberto fica ainda mais evidente. Com relação à *Inserções em Circuitos Ideológicos*, Meireles afirma:

A sequência de garrafas em foto ou exposta no museu não é um trabalho; é uma relíquia, uma referência. O trabalho só existe enquanto estiver sendo feito. O seu lugar é um pouco o do terceiro malabar na mão do malabarista. Está ali num processo de passagem. (MEIRELES *apud* HERKENHOFF, 2001, p. 58)

Essa declaração de Meireles evidencia a importância do espaço público e do fluxo urbano para a realização da obra, indo ao encontro da definição proposta por Deutsche acerca da arte pública, uma vez que intervém no campo social, gerando tensões e atingindo uma larga escala.



Figura 2: *Inserções em Circuitos Ideológicos – Projeto Coca-Cola* (1970).
Fonte: HERKENHOFF, 2001, p. 59.

Não são apenas os trabalhos que se realizam no ambiente aberto e público que colocam em questão a espacialidade e a urbanidade, como é o caso, por exemplo, da instalação *Através* (1983-1989). Apesar de apresentada no interior da galeria, a obra introduz “no âmbito institucional metáforas que instigam a tomada de consciência das relações espaço-tempo na arte que (...) seguem enlaçadas ao viver” (INTERLENGHI, 2016, p. 43).



Figura 3: *Através* (1983-1989).
Fonte: MATOS; WISNIK, 2017, p. 115.

Em um outro exemplo, temos a relação da obra *Arte Física: Caixas de Brasília / clareira* (1969), originada de uma ação, com o espaço externo ao museu. Em um terreno às margens do Lago Paranoá, em Brasília, Meireles delimitou uma área e, em seu interior, capinou o mato e o incinerou, abrindo uma clareira. Em seguida, reuniu resíduos da ação no interior das caixas, enterrando uma delas no local, enquanto as outras duas passaram a integrar a obra. No espaço da galeria é apresentado um conjunto de objetos que remetem à ação e que constituem a obra: fotografias, o mapa da cidade com o local de realização destacado e as caixas contendo a terra e as cinzas coletadas. Com isso, a obra faz referência a um local, sem buscar reconstitui-lo no interior do museu (HERKENHOFF, 2001, p. 44).



Figura 4: *Arte Física - Caixas de Brasília / clareira* (1969).
 Fonte: HERKENHOFF, 2001, p. 45.

Esse movimento entre o interior e o exterior propiciado por *Arte Física: Caixas de Brasília / clareira* se assemelha, de certo modo, àquele dos *non-sites* do artista norte-americano Robert Smithson. Os *non-sites* seriam “ao mesmo tempo uma obra de arte elaborada para ser exposta em uma instituição e um conjunto de peças documentais descrevendo ou referindo-se a um lugar, o site, que lhe é exterior”⁸ (PAQUET, 2010, p. 111, tradução nossa). Smithson conferia a esses documentos o mesmo valor de obra da intervenção no espaço, evitando “apresentar o non-site como informação ‘secundária’”⁹ (PAQUET, 2010, p.117, tradução nossa). Dessa forma, buscava promover a relação entre o espaço dos museus e o mundo exterior a eles.

Já a obra *Viagem ao centro do céu e da terra* (2002) é uma intervenção realizada em Orto de’ Pecci, nos arredores de Siena, na Itália, e comissionada pelo Progetto per Arte all’Arte: Arte, Architettura e Paesaggio. Na ocasião, Cildo Meireles propôs enterrar no solo uma escada vertical de metal com 30m de altura, “como que a interligar dois infinitos: um celeste, outro subterrâneo” (INTERLENGHI, 2016, p. 43).

Durante o período de instalação da obra, uma nascente brotou, sendo integrada à obra, que foi erguida, então, a partir de um poço (INTERLENGHI, 2016, p. 43). Essa apropriação realizada

⁸ No original: “(...) tout à la fois une oeuvre d’art élaborée pour être exposée em institution et um ensemble de pièces documentaires décrivant ou référent à um lieu, le site, qui lui est extérieur”.

⁹ No original: “(...) présenter le non-site comme de l’information ‘secondaire’”.



pelo artista torna ainda mais marcante a relação da obra não somente com o espaço físico na qual está localizada, mas com a história da cidade e movimentos daquela sociedade: a interseção entre a parte da obra que se projeta para o céu e a que adentra o solo, “marca poeticamente o encontro de dois eixos temporais – o passado histórico, em que houve escassez de água em Siena, e o futuro apontado pelo centro universitário em que se transformou” (INTERLENGHI, 2016, p. 44).

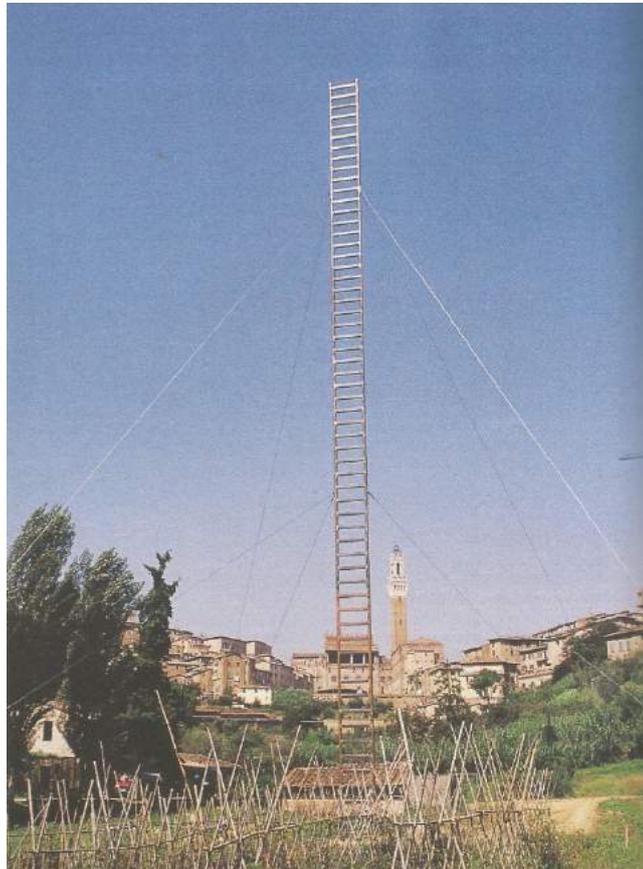


Figura 5: Intervenção *Viagem ao Centro do Céu e da Terra* (2002), em Siena, na Itália.
Fonte: MATOS; WISNIK, 2017, p. 150.

Nesse sentido, a obra *Viagem ao centro do céu e da terra* se aproxima de *Paulista / 97* não somente pelo fato de que elas intervêm fisicamente no espaço urbano, mas ambas fazem referência aos aspectos históricos e sociais do local no qual estão inseridas. Dessa forma, absorvem essa dimensão memorial e produzem sentidos tanto para o espectador inadvertido quanto para o público que vai até o local com o intuito de ver a obra e as frui como parte de um conjunto expositivo, o que é o caso tanto do *Arte all'Arte*, que a cada edição comissionava alguns artistas para produzirem obras para diferentes localidades na província de Siena, quanto do *Diversidades da Escultura Brasileira*, que naquele mês exibiu 19 obras ao longo da Avenida Paulista.

Luiza Interlenghi (2016, p. 43) explica que, no caso de *Viagem ao centro do céu e da terra*, a formação do poço de água que antes não existia no local e a sua relação com a obra de arte, “repercutiu no entorno da escultura e o Orto de' Pecci foi sendo ocupado como praça, lugar de encontros que se contrapõem à aceleração do tempo própria das demandas da produtividade de

consumo”. De modo semelhante, *Paulista / 97* fez com que os pedestres que circulam pelo centro financeiro de uma das maiores metrópoles do continente passassem a olhar para as calçadas, para o chão em que pisam, promovendo, ainda que por um breve momento, a suspensão do tempo acelerado das grandes metrópoles.

Em suma, os trabalhos de Cildo Meireles aqui apresentados e brevemente analisados acabaram por evidenciar mais do que a atuação do artista como interventor no meio urbano. Eles demonstraram que Meireles, ao realizar essas intervenções, atua no espaço público, promovendo a participação e gerando tensões.

Referências

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEUTSCHE, Rosalyn. **Evictions: art and spatial politics.** Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1996.

FUREGATTI, Sylvia Helena. **Arte e Meio Urbano: Elementos de formação da Estética Extramuros no Brasil.** 2007. 248 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, USP, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/16/16133/tde-12052010-111218/publico/tese_Sylvia_Furegatti_2007.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HERKENHOFF, Paulo. **Cildo Meireles, geografia do Brasil.** Catálogo de exposição. Rio de Janeiro: Artiviva Produção Cultural, 2001.

HUCHET, Stéphane. **Intenções espaciais: a plástica exponencial da arte, 1900-2000.** Belo Horizonte: C/Arte, 2012.

INTERLENGHI, Luiza. Arte em campo instável: estratégias de ativação poética para além da galeria. In: **Arte & Ensaios**, 2016, n. 32, p. 38-47. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8985/7161>>. Acesso em: 7 ago. 2018.

KWON, Miwon. **One place after another: site-specific art and locational identity.** Cambridge: The MIT Press, 2002.

MATOS, Diego; WISNIK, Guilherme (Orgs.). *Cildo: estudos, espaços, tempo.* São Paulo: Ubu Editora, 2017. PAQUET, Suzanne. N'importe quel turiste, avec une caméra: Robert Smithson et le'effet non-site. In: BÉNICHOU, Anne (org.). **Ouvrir le document: Enjeux pratiques de la documentation dans les arts visuels contemporains.** Dijon: Les presses du réel, 2010, p. 111-132.

PHILLIPS, Patricia. Out of order: the public art machine. In: MILES, Malcom; HALL, Tim (Orgs.). **The city cultures reader.** 2 ed. Londres: Routledge, 2000.

RIBENBOIM, Ricardo. Por que tridimensionalidade e não simplesmente escultura? In: **Tridimensionalidade: arte brasileira do século XX.** 2 ed. rev. e ampli. Catálogo de exposição. São Paulo: Itaú Cultural; Cosac & Naify, 1999.

SALZSTEIN, Sonia. Notas sobre a escala pública na escultura brasileira. In: SALZTEIN, Sônia (Org.). **Fronteiras: textos e entrevistas**. Catálogo de exposição. São Paulo/ Rio de Janeiro: Itaú Cultural/ Contracapa, 2005.

VALIO, L.B.M. Um projeto mais amplo de cidade: a memória de Lina Bo Bardi por Renata Lucas. In: **MODOS**. Revista de História da Arte. Campinas, v. 2, n. 2, p.54-71, mai. 2018. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/902>>; DOI: <<https://doi.org/10.24978/mod.v2i2.902>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Minicurrículo

Fernanda Werneck Côrtes

Mestranda e bolsista (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade de Brasília (UnB). Bacharel em Museologia pela mesma universidade, realiza pesquisa na linha “Organização da Informação”, com ênfase em rerepresentação, modos de exibição e arquivamento em museus de arte. Integra o grupo de pesquisa “Museologia, Patrimônio e Memória” (CNPq).



ENTRE ANATOMIAS E HIBRIDISMOS: EXCESSOS E PRODUÇÃO DE SENTIDO EM ARTES VISUAIS

*BETWEEN ANATOMIES AND HYBRIDISM:
EXCESS AND MEANING PRODUCTION IN VISUAL ARTS*

Lutiere Dalla Valle

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
lutiere@dallavalle.net.br

Resumo

Este texto parte de uma pesquisa poética em que são exploradas figuras humanas híbridas, nus masculinos, femininos e/ou andróginos e objetiva dismantlar ou colocar em relação noções rígidas de classificação e/ou de identidade que podem configurar-se desde situações cotidianas a imaginários coletivos que corroboram com concepções hegemônicas. Subsidiado por abordagens metodológicas interpretativas, pretende-se, portanto, articular a produção visual com questões conceituais que permeiam a arte contemporânea. A série de desenhos que compõem *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* aborda figuras antropomórficas – imersas na saturação de elementos ornamentais que funcionam como enquadramento – delimitando seu alcance por meio de estampas ou elementos decorativos, simulando molduras com o uso do nanquim sobre o papel vegetal. Inventar *eus* possíveis reflete, portanto, o caráter auto referencial: do *eu* artista, *eu* docente, *eu sujeito*, assim como os infinitos *eus* que habitam e atravessam a produção artística – diversificada e inventiva. Explorando relações entre figura/fundo, os elementos visuais configuram concepções imagéticas pautadas pela repetição e padronização dos elementos florais, geométricos, formais ou aleatórios que remetem às contingências culturais com as quais nos implicamos diariamente. Noções de subjetividade e identidade transitam por definições terminológicas oriundas de variados campos para pensar a humanidade face àquilo que nos interpela, afeta e constitui enquanto nômades em um mundo em transição. Produzir artefatos visuais na forma de desenhos pode atrelar-se a outros processos inventivos aos quais nos enfrentamos cotidianamente: criar ou desfazer limites. Além disso, diluir linhas de fronteiras rígidas para dar vazão às áreas movediças ao incitar zonas de diálogo entre o que se produz enquanto artefato artístico cultural e sua capacidade enquanto potência para aprender sobre o mundo e sobre si mesmo.

Palavras-chave: anatomias híbridas; produção de sentido; artes visuais.

Abstract

This text starts from a poetic research in which are explored hybrid human figures, masculine, feminine and/or androgynous bodies with the objective is dismantlar or to put in relation no rigid notions of gender or classification, and identity that can be configured from everyday life to imaginary collectives that corroborate to the hegemonic conceptions. Subsided by interpretive methodological approaches, therefore, articulate visual production with conceptual issues in the contemporary art. The drawings collection “Hybrid Anatomies: creating *Selves*” approaches anthropomorphic figures - immersed in the saturation of ornamental elements that function as framing - delimiting their reach by means of prints or decorative elements, simulating frames with the use of ink on paper. Creating possible selves thus reflects the self referential character: of the artist, the teacher, the subject, as well as the infinite selves that inhabit and cross the artistic production - diversified and inventive. Exploring relationships between figure / background, visual elements configure imagery conceptions guided by the repetition and standardization of floral, geometric, formal or random elements that refer to the cultural contingencies with which we engage daily. Notions of subjectivity and identity go through terminological definitions from various fields

to think of humanity in the face of that which challenges us, affects and constitutes as nomads in a world in transition. weaving some networks of meaning which within a cultural context gains form and meaning). Producing visual artifacts of drawings can be linked to other inventive processes that we face daily: create or undo limits. In addition, dilute rigid boundary lines to give vent to the shifting areas by inciting zones of dialogue between what is produced as cultural artifact and its capacity as a power to learn about the world and about itself.

Keywords: hybrid anatomy; meaning production; visual arts.

A cultura é um esforço perpétuo para superar e remover essa dicotomia: criatividade e dependência são dois aspectos indispensáveis da existência humana, não apenas condicionando-se, mas sustentando-se mutuamente: não se pode transcende-los de forma conclusiva – eles só superam sua própria antinomia recriando-a e reconstruindo o ambiente do qual ela foi gerada.
(BAUMAN, 2012: 154)

Introdução

A repetição de padrões visuais remota às nossas aprendizagens mais longínquas: desde as descobertas ancestrais entorno ao desenvolvimento do pensamento humano presentes nas pinturas das cavernas, passando pelos simbolismos criados em todas as culturas primitivas, nos deparamos com processos de imitação e multiplicação formal. Nas pinturas corporais, assim como nos desenhos tribais, grafias ritualísticas, representações presentes em objetos religiosos, utensílios, entre outros, são recorrentes os motivos geométricos e florais que em alguns casos, por sua recorrência, criam estampas que tem como uma de suas funções, adornar o artefato. Entretanto, ampliam-se as funções de ornamento, pois, dentro de determinadas culturas adquirem a potencia dos significados que lhes cobram sentido. E aquelas incisões gráficas que poderiam estar atreladas a um *simples* ato de ornar o objeto, adquirem um valor simbólico de impacto na tradição, contribuindo com sua propagação e incorporação. Logo, a circulação e legitimação, acordada, consentida, imiscui-se na vida cotidiana, participando das festividades, das dinâmicas que regem variadas formas de relacionar-se em sociedade, mediados pela cultura.

Neste contexto, a produção artística *Anatomias Híbridas: Inventando Eus*¹, explora a criação e repetição, formula estampas que molduram figuras humanas híbridas. Entre tantas possibilidades e abordagens de diálogo com a série de 20 desenhos, busca-se, nesta escrita, estabelecer relações entre representações clássicas da figura humana, inseridas em espaços

¹ *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* consiste em uma mostra itinerante que desde sua estreia em abril do corrente ano tem se deslocado por diferentes espaços expositivos (Galerias de Artes e Salas de Exposição) no Brasil e na Argentina. É composta de 20 desenhos, feitos com nanquim sobre papel vegetal e traz como tema figuras antropomórficas. Obras de minha autoria.



rígidos e abarrotados, excedentes em minúcia e detalhe. Da mesma forma, pensar sobre a efigie *humano-animal* como ponto de partida para as elaborações visuais que referendam a onipresença da imagem contemporânea, seu caráter excessivo que interpela processos de criação. Concepções baseadas em tecidos celulares envolvem corpos dissecados, tramados de veias, tendões, músculos, ossos que se sobressaem para evidenciar que somos matéria em transição constante, sujeitos em *devenir*. Os contornos criados pelo desenho possibilitam dar forma não apenas aos corpos em sua apreensão visual, mas também estabelecer relações simbólicas com as construções sociais.

Aparatos sociais, coerência e estabilidade: alguns pontos de partida

Insistentemente somos interpelados por incansáveis marcadores sociais que definem, legitimam e regem as condutas humanas em todos os contextos e experiências coletivas. Decorrentes de acordos passados, nossa contemporaneidade convive com velhos dualismos (sujeito/objeto, razão/sensibilidade, macho/fêmea, bem/mal, etc.) e imagens clássicas dos sujeitos, igualmente estáveis, completos, ocupando papéis determinados e desempenhando suas funções de acordo com as *regras do jogo*. De acordo com Jerome Bruner “os seres humanos não terminam em sua própria pele, são extensão da cultura”. (BRUNER, 1991: 28). Basta analisarmos as múltiplas imagens de maior circulação e sua presença massiva nos mais variados dispositivos em que somos interpelados e representados. Transitamos por diversos espaços, reelaboramos nossas próprias convicções sob a ótica que nos permitimos experimentar, a partir *de onde nossos pés pisam* – como diria Leonardo Boff em *a Águia e a Galinha* (BOFF, 2006) em que aborda a condição humana sob o viés da cultura.

Na ordem simbólica, Jerome Bruner (1991) revela uma concepção do sujeito a partir das relações culturais que o atravessam e o constitui. Contingências da existência que são cruciais e definem formas de ser e atuar no mundo e inserem-se nas comunidades de discursos às quais participamos. E toda vez que provocam rupturas – ainda que muito pequenas – surgem os desconfortos que fazem brotar vias de experimentação e movimentam o pensamento em direção ao caráter inventivo de nossa humanidade. Fluxos que em grande parte originam-se das manifestações estéticas em que são potencializadas a imaginação e interpretação humanas.

Neste sentido, as *anatomias híbridas* reclama certa singularidade diante de uma identidade estável e determinante que pretende planificá-la dentro de uma estrutura. Multiplicidade celular, pele extraída que revela minúsculos detalhes, agrupamentos *micro* em diálogo com o *macro*, fazem desta poética visual um compilado de narrativas possíveis – despendidas de qualquer tipo de aura. Ao contrário, almeja o que sua natureza visual/material possa movimentar, independente de seu contexto de produção.

Tem-se, a partir da observação de corpos humanos a origem da investigação poética que ora atreve-se a esmiuçar entre tendões e órgãos possibilidades poéticas e de reflexão. Durante os



estudos anatômicos, em especial com os corpos inertes no Departamento de Morfologia da UFSM, foi possível, entre outras coisas, refletir acerca da própria existência ao observá-los e apreendê-los através de elaborações líricas. No contexto do Projeto de Estudos e Pesquisas em Arte e Medicina (GEPAM²) articulam-se experiências estéticas e conhecimento *científico/ anatômico* ao tomar posição como artista, professor, pesquisador a partir de abordagens *multi* e *transdisciplinares*. Assim, os estudos da anatomia humana sob o olhar atento e sensível da arte tem percorrido processos investigativos com o objetivo de articular não apenas noções de representação visual daquilo que é observado, mas também explorar o vigor poético impulsionado pela experiência.

Os estudos de anatomia no campo das artes visuais são bastante remotos: desde a antiguidade quando o homem impregnou a pedra com as marcas de suas mãos, estabeleceu-se aí a consciência de que, como diria Protágoras, *o próprio homem seria a medida de todas as coisas*. Isto é, a partir de *si*, o mundo seria construído e significado levando em consideração a presença própria no mundo.

Da necessidade de ancorar inquietações diante da complexidade que constitui nossos corpos, bem como noções de *ser* e *existir*, surgem os desenhos de anatomia artística como alternativa para dar conta das experiências do sensível e do simbólico inseridos no campo da subjetividade. Através da representação visual e de diversos recursos materiais e tecnológicos, materializar pensamentos acerca daquilo que captamos pelo aparato da visão e, que, a partir das concepções imaginárias e inventivas já apreendidas, devolvemos ao mundo simbolicamente, por meio da produção artística. Enquanto síntese e cognição, o desenho surge a partir da confrontação de materialidades múltiplas, reflexos de pesquisa visual, de experimentação a partir daquilo que envolve percepção visual, tato, *sincronia dos sentidos*: tanto ao gesto espontâneo quanto ao que constrói posteriormente por meio da linha calculada, *fortuita* ou ainda pela destreza motriz que delimita espaços, formas, linhas, planos, estabelece fronteiras entre um *dentro* e um *fora*.

Corpos fragmentados, entre visualidades macro e microscópicas revelam-se amontoados de peles e ossos, carne e músculos, vísceras e órgãos disfarçados de outras coisas: podem ser arabescos, podem ser em cor dourada arrematadas por molduras em tonalidades ocre, carmim, desenhadas. O contorno, insistente, define claramente as formas, cria planos e grafismos que a partir do distanciamento do observador, podem sugerir outras formas. Depende: depende de quem olha e como se percebe. Depende de como é visto pela imagem que o captura incessantemente sob o julgo da cultura.

Que diálogos surgem a partir do encontro com o corpo morto, fragmentado? O que produz nos diferentes *eus* que me habitam: *eu* artista, *eu* docente, *eu* investigador? Que ressonâncias são produzidas a partir destes encontros? Como são produzidas as representações e

² Desenhos de observação realizados no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte e Medicina (GEPAM) que desde 2013 vem desenvolvendo projetos de aprendizagem interdisciplinar com docentes que atuam nos cursos de Artes Visuais e Medicina da Universidade Federal de Santa Maria.



as noções de corpo, presença no mundo, finitude, perenidade? Quais são os desdobramentos desta experiência coletiva, compartilhada individualmente a partir de *anatomias híbridas*? Transbordam a experiência? Nos dão a ver parte de suas entranhas?

Talvez nenhuma destas questões sejam pertinentes caso não aconteça o encontro entre quem observa e é observado. Pouco importa se a experiência que afeta o *eu* artista é compreendida por quem quer que seja. Não há como prever se haverá produção de sentido, algum tipo de conexão, algum movimento, pois, ao abordarmos o campo da subjetividade humana, nos deparamos com uma sucessão de instantes – diferentemente da concepção moderna do indivíduo – o sujeito contemporâneo pressupõe desestabilização, incerteza, potência em devir.

Há em *anatomias híbridas* nítidas referências às produções visuais egípcias que remetem ao período histórico antes do nascimento de Cristo, bem como às referências que aludem ao Renascimento – em termos de composição e uso da cor dourada. Os arabescos – *art nouveau* e *art décor* – também se manifestam revistados e pretendem fomentar à abertura às múltiplas interpretações - aquilo que cada sujeito elabora. Ainda, para problematizar concepções históricas de um sujeito universal, estável, unificado, totalizado, individualizado, interiorizado, lançando-nos à premissa de Rose (2002: 140) de que “os humanos nunca existiram, nunca puderam existir, nessa forma coerente e unificada” pois seria - a partir destas definições - a ontologia humana “uma criatura despedaçada no seu próprio núcleo”. Como projeções autobiográficas carregadas de simbolismo que ora denunciam angústias mundanas, ora trazem à tona desejos e figuras imaginadas extraídas de um universo eloquente às vistas da imaginação, cada obra propõe uma narrativa. *Narciso* (figura 1) contempla o *eu* encaixado na estrutura, em repouso, cercado por inúmeras esferas que lhe imprimem um *status* de *ser*.



Figura 1: Narciso - da série Anatomias Híbridas: Inventando Eus
Lutiere Dalla Valle
Nanquim sobre papel vegetal
1,50 x 1,00 m
2018



Assim como *Narciso*, nas narrativas singulares que seguem, uma a uma as figuras vão sendo silenciadas pelos condicionantes culturais que estabelecem as fronteiras entre tradição, cultura, religião e naturalidade.

Lidar com os aspectos culturais que nos explicam os fenômenos entorno às noções de vida e morte, do corpo e sua *presença cultural*, tem provocado inúmeras conexões, perpassando desde à repulsa inicial às aproximações curiosas e propositivas que caracterizam o fazer artístico. *Anatomias Híbridas: Inventando Eus* consiste, portanto, em uma narrativa possível para responder às experiências vividas onde um universo de possibilidades criativas se abre à nossa frente e nos permite exercitar nossa humanidade: sensível, atenta, inconformada e infinitamente inventiva (Figuras 2 e 3).



Figura 2: Regresso do Colibri (detalhe) - da série Anatomias Híbridas: Inventando Eus
Nanquim sobre papel vegetal
1,00 x 1,00 m
2018



Figura 3: Autorretrato (detalhe) - da série Anatomias Híbridas: Inventando Eus
Nanquim sobre papel vegetal
1,03 x 0,75 m
2018

Entretanto, endossados pelas perguntas de Antônio Damásio (2012) (um dos autores referenciais do projeto GEPAM) dando segmento às provocações anteriores, comungamos com a pergunta: *será que nosso corpo sente o que nosso cérebro pensa? Será que nosso cérebro pensa o que o corpo sente?* Entendemos que são questões que envolvem não apenas as formas como aprendemos a perceber relações entre *corpo e mente*, mas refletem nossas percepções cotidianas que nos atravessam em todas as instâncias da vida vivida. O questionamento do autor nos leva a outros lugares: como temos pensado as relações com o mundo, com o cosmos diante das incertezas que envolvem nossa existência: plural, dinâmica, em transformação. Existência *humano-animal* que pretende encontrar na ancestralidade da representação, elementos para revistar mitologias, crenças e valores sociais para pensar(se) na fluidez e fugacidade da vida contemporânea.

Arte, resistências e inter(ações)

Bruner cita a Gertz ao afirmar que “não existe uma natureza humana independente da cultura” (BRUNER, 1991: 28) pois, em cada contexto cultural, nos empenhamos em sistematizar, organizar, nomear, apreender relações formais de representação, características próprias do olhar humano – o que nos remete ao *olhar cultural*. Para Zygmunt Bauman

A cultura é o posto de abastecimento do sistema social; ao penetrar nos sistemas de personalidade, no curso dos esforços de manutenção de padrões (ou seja, sendo internalizada no processo de socialização), ela garante a intelectualidade consigo mesmo do sistema ao longo do tempo – mantém a sociedade funcionando em sua forma distintivamente reconhecível. (BAUMAN, 2012: 25)

Neste sentido, o campo das imagens nos permite esboçar relações a partir de experiências subjetivas e coletivas, pautadas sobretudo por relações de poder que explicita ou implicitamente configuram estas relações. Os contornos sugeridos pela vida vivida multifacetada, plasmada em objetos artísticos, provocam nosso olhar, conformam nossa humanidade alicerçada nos valores sociais/culturais agenciados, legitimados e comumente aceitos.

Sobre o conceito de cultura, de acordo com Raymond Williams, consiste em uma das palavras mais complexas e complicadas da língua inglesa (STOREY, 2002: 14). De fato, diariamente convivemos com seu banal emprego em diferentes níveis e contextos: desde as variadas concepções que propagam determinadas *culturas populares*, entre tantos outros usos para designar distinções entre *alta* e *baixa cultura*, definindo papéis sociais e relações de poder.

Assim sendo, inserido em um terreno de disputas, o campo artístico contemporâneo emerge como potência mobilizadora de ideias, onde a arte se projeta muito mais em experiências de sentido e confronto entre as múltiplas realidades – de quem produz e de quem se coloca diante do artefato – contrapondo-se às distopias que buscam impor uma única alternativa ao pensamento. Ao abandonar práticas passivas diante da experiência estética – por relações afetivas e de múltipla conectividade com as distintas subjetividades – o campo artístico tem enfrentado os dissabores de quem busca potencializar a pluralidade inventiva e propositiva. Independentemente do lugar ou papel social com o qual dialogam os sujeitos, materializam-se obras que ocupam os mais variados locais – inclusive aqueles sacralizados que buscam seguir as apostilas do que deve *ser visto* e/ou *mostrado* – motivo pelo qual temos sido alvo de discursos infundados, deslocados de sua proposição, oriundos de visões distorcidas e carregadas de um moralismo absurdamente seletivo.

Diante de nossas experiências estéticas/sensíveis, o diálogo com as artes movimenta reflexões para além da complexidade formal e visual: nos estimula a perceber valores culturais, ideológicos e sociais que em outros contextos, quiçá não perceberíamos com

tamanha potência e afecção, devido à sua natureza relacional e subjetiva. Se a tomamos como via de experimentação, nos implicamos com práticas de *desnaturalização do*

olhar frente às contingências que delineiam nossos modos de ver e darmos sentido aos artefatos. Assim, ao adotar posições flutuantes, poderíamos nutrir-nos de estratégias flexíveis para questionar padrões, desmontar estruturas hegemônicas, discursos rígidos e propor alternativas mais abertas e plurais. Partindo da concepção de que noções de verdade e realidade igualmente correspondem a construções sociais, culturais e históricas poderíamos ainda, permitir-nos distanciar-nos, desprender-nos de concepções alicerçadas em padrões e posicionamentos fechados e inflexíveis. Esse distanciamento nos permitiria repensar o que é normativo a fim de examinar de onde surgiu e como determinadas normas não correspondem a uma única verdade, mas consiste em uma referência datada, localizada e impregnada de ideologias.

Não apenas aprendemos a olhar e compreender as imagens desde a infância, mas também nossas formas de ver passam a ser articuladas a partir do lugar que ocupamos – social, cultural, histórico. Não apenas visualizamos uma imagem, uma obra de arte interpretando seus signos, mas reconstruímos e recontamos internamente a partir daquilo que compreendemos da visualidade, daquilo que *aprendemos*. Assim, é imprescindível despir-nos de dogmas e relações hierárquicas se quisermos experimentar contextos menos coercitivos e mais generosos com às múltiplas possibilidades de existir.

Ao argumentar esta escrita sob o olhar da cultura visual, busco respaldar-me em autores como Nicholas Mirzoeff (2003) que diz que ao nos posicionarmos a partir deste enfoque, estamos levando em consideração o “papel determinante que desempenha a cultura visual na cultura mais ampla a que pertence o sujeito” (p. 21). Sobretudo em nossa contemporaneidade em que as artes visuais advém das múltiplas possibilidades e diversidades étnicas, culturais, sobretudo das experiências cotidianas ancoradas por imaginários coletivos configurados a partir das múltiplas mídias.

Tomar a perspectiva educativa da cultura visual como ancoradouro nos favorece interrogar as elaborações discursivas que envolvem a construção do olhar e também os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais. Sobretudo o olhar produzido pela cultura dominante (*heteronormativa*, branca e eurocêntrica) que tem privilegiado ao longo dos séculos passados alguns aspectos culturais peculiares de forma linear e impositiva como verdade, desconsiderando, em muitos aspectos, as contingências que envolvem a complexidade e a diversidade humana.

Neste sentido, é possível que as narrativas visuais privilegiem certas posições críticas e inventivas, pois as interpretações que fazemos dos artefatos visuais (imagens da publicidade, obras de arte, televisivas, cinematográficas, etc.) se encontram afetadas pelos limites impostos pelo enquadramento, pela delimitação material de alguém sobre o que tornar visível e o que deixar *fora* do campo visual. Isto é, ao pensar com/ a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência, história e identidade diante da compreensão de uma imagem.



Figura 4: Messias (detalhe) - da série Anatomias Híbridas: Inventando Eus
Lutiere Dalla Valle
Nanquim sobre papel vegetal
1,02 x 0,80m
2018



Figura 5: Hipócritas (detalhe) - da série Anatomias Híbridas:
Inventando Eus
Lutiere Dalla Valle
Nanquim sobre papel vegetal
1,33 x 1,00 m
2017

Os artefatos de apreensão e cognição que constroem e animam os sujeitos a agir no mundo, nos incitam a exercitar nossas percepções acerca de como articulamos nossos conceitos e o que promovem nossas perspectivas alimentadas pelos grupos sociais. Estamos enredados por múltiplas conexões, conectados a muitos outros, em um processo constante de narração: *narrativizamos* nossas experiências mundanas, sobretudo por meio da captura de imagens, sua edição e compartilhamento de visões fragmentadas dos nossos *eus*. Somos cada vez mais múltiplos e despedaçados, e ao mesmo tempo, complexos, voláteis, *líquidos*. Atribuímos sentido e significado às nossas condutas diárias por meio do compartilhamento de histórias singulares, sobretudo a partir das imagens que selecionamos para contar sobre nossos *eus*.

De acordo Mitchell (2009), nossas concepções, formas de ver, pensar e articular o mundo perpassa pelas relações que estabelecemos com as imagens, sobretudo com aquelas que nos afetam – em maior ou menor grau. Portanto, Arte e Cultura, enquanto linha de investigação e produção de sentido, remota aos estudos sobre às infinitas possibilidades de articular a produção artística contemporânea e seus modos de concepção, recepção e difusão. Posicionamento necessário para romper com discursos dominantes que seguem impondo padrões inerentes aos sistemas simbólicos plurais oriundos das distintas culturas. Para Bauman,

A maioria dos padrões culturais atinge o domínio da vida cotidiana a partir de fora da comunidade, e a maior parte deles detém um poder de persuasão muito superior a qualquer coisas que os padrões nativos possam sonhar em reunir e afirmar. Eles também viajam a uma velocidade inacessível ao movimento corporal, o que os coloca a uma distância segura da negociação face a face ao

estilo da ágora; sua chegada, como regra, pega os destinatários de surpresa, e a duração da visita é muito curta para permitir o teste dialógico. (BAUMAN, 2012, p. 68)

Há, portanto, a busca por revigorar/explorar anatomias clássicas da arte (inserida nos cânones academicistas da representação) em fluxo com a arte na contemporaneidade: empenhada em provocar abalos nas estruturas estabilizadas por narrativas interpretativas plurais e diversificadas, destituídas do caráter prescritivo da arte moderna.

Como argumentam autores e autoras a partir do campo da cultura visual, o que estas imagens podem, depende de cada encontro, daquilo que cada sujeito estabelece ao colocar-se em diálogo. Acondicionado (ou não) pelas lentes culturais/ sociais/ históricas/ ideológicas que faz uso, poderá (ou não) ser interpelado por sua potencia, por tudo aquilo que movimentam o pensamento de quem as produz.

Todos estes artefatos almejam, em primeira instância, a experiência do afeto, do contato com os *eus* inventados, compartilhados e que se cruzam constante e infinitamente: o *eu multifacetado*, *atravessado* pelas hegemonias, *enredado* pelas práticas sociais, *fragmentado* pelos marcadores sociais, *ambientado* nas estruturas históricas. Enquanto narrativas do *eu*, estão atreladas a imaginários coletivos entorno aos ideais de corpo, de padrão cultural e supremacia.

Trata-se, portanto, de incitar o jogo, à prática de estabelecer relações entre imagens, discursos e interpretações das distintas realidades - àquelas negociadas, acordadas, distribuídas e legitimadas em diálogo com àquelas que vão na contramão dos discursos hegemônicos. Ou seja, em prol da reflexividade e inventividade humanas: capacidades natas de revisitar o passado em diálogo com o presente para potencializar futuros possíveis. Desencadear reflexões mais amplas sobre quais são as representações de maior circulação, que modelos e/ou padrões corpóreos, estéticos são veiculados como alternativa a ser seguida e quais são os giros necessários para conseguirmos transformar estas práticas de visualização que temos. Ou seja, a pensar *quais/como* são as lentes que dispomos frente aos determinismos instituídos e institucionalizados dentro de cada contexto cultural.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. 43ª ed. São Paulo: Vozes, 2006.

BRUNER, Jerome. **Actos de significado**: más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza, 1991.

DAMASIO, Antônio. **O erro de descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



MIRZOEFF, Nicholas. **Introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2003.

MITCHELL, W.J.Thomas. **Teoría de la imagen**. Vol. 5. Ediciones Akal, 2009.

RESENDE, José. (in) DERDYK, Edith (Org.). **Disegno**. Desenho. Desígnio. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. (in) SILVA, Tomas Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

STOREY, John. **Teoría cultural y cultura popular**. Barcelona: Octaedro, 2002.

Minicurriculo

Lutiere Dalla Valle

Doutor e Mestre em Artes Visuais e Educação pela Universidad de Barcelona, Espanha; Mestre em Educação; Especialista em Arte e Visualidade; Licenciado e Bacharel em Artes Visuais, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atua como Docente permanente no Cursos de Licenciatura Plena em Artes Visuais e Mestrado em Artes Visuais (PPGART) na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Laboratório Artes Visuais e I/Mediações (lavim.ufsm.br)





CONTINUUM PERFORMATIVO: PRINCÍPIO E PRÁTICA DESDE O DIÁLOGO COM A OBRA DE TRÊS ARTISTAS CONTEMPORÂNEOS

PERFORMATIVE CONTINUUM: PRINCIPLE AND PRACTICE SINCE THE DIALOGUE WITH THE WORK OF THREE CONTEMPORARY ARTISTS

Leonardo Luigi Perotto

Universidad de Barcelona, Espanha

leoperotto@gmail.com

Resumo

O presente artigo é um pequeno recorte de minha pesquisa de doutorado, onde discuto sobre os modos performativos de minha vida cotidiana enquanto elementos que consolidam formas de observar, contextualizar e atuar no mundo. Tais modos, constituídos e impregnados de diversos significados e representações, se comportam como marcadores do meu desenvolvimento intelectual e físico de acordo com minhas experiências e práticas cotidianas – ações gradativas e constantes que vão se consolidando como uma rotina de hábitos e condutas (Taylor, 2013; Schechner, 2011, 2012; Fischer-Lichte, 2011, Dewey, 2008; Bourdieu, 1996, 2012; Austin, 2013). Dentro deste processo, de uma maneira progressiva, vai se estabelecendo um complexo sistema de símbolos e códigos marcados por diversas circunstâncias e situações de minhas práticas cotidianas, atividades que se intercalam por distintos períodos de minha vida e dão orientação ao meu repertório de ações, condutas e comportamentos. Chamo este processo estruturante do eu enquanto indivíduo social de *continuum performativo* (Larrossa, 2008). A partir disso, debato como o *continuum performativo* se estrutura em minha vida, relatando como está vinculado aos distintos caminhos e escolhas que fiz e que culminaram posteriormente em minha decisão de ser artista e educador. Por meio da metodologia autoetnográfica (Kideckel, 1997; Reed-Danahay, 1997; Denzin, 2003, 2014; Arfuch, 2007, 2014; Fernandez e Rifá, 2011; Jones, 2015; Castaño e Ariza, 2012), revisito minhas diversas experiências cognitivas e sensório-motores a partir da infância, comparando-as com minhas experiências na adolescência e outros jogos e atividades mais complexas da vida adulta (Winnicott, 1991; Piaget, 1998, 2001). Após este primeiro momento, faço uma relação com os processos de desenvolvimento dos *continuums performativos* de outros três artistas e educadores, analisando semelhanças e diferenças entre nossos processos de crescimento e consolidação do indivíduo em relação ao mundo.

Palavras-chave: performance; autoetnografia; arte; educação.

Abstract

This article is a short cut from my doctoral research, where I discuss the performative modes of my daily life as elements that consolidate ways of observing, contextualizing and acting in the world. Such modes, constituted and impregnated with different meanings and representations, behave as markers of my intellectual and physical development along with the relationship between my everyday experiences and practices - gradual and constant actions that are consolidating as a routine of habits and behaviors (Taylor, 2013; Schechner, 2011, 2012; Fischer-Lichte, 2011, Dewey, 2008; Bourdieu, 1996, 2012; Austin, 2013). Within this process, a complex system of symbols and codes marked by various circumstances and situations of my daily practices, activities that interspersed with different periods of my life and give guidance to my repertoire of actions, conducts and behaviors. I call this structuring process of the self as a social individual of performative continuum (Larrossa, 2008). From this, I discuss how the performative continuum is structured in my life, reporting how it is linked to the different paths and choices that I

made and that culminated later in my decision to be an artist and educator. Through the autoethnographic methodology (Kideckel, 1997; Reed-Danahay; 1997; Denzin, 2003, 2014; Arfuch, 2007, 2014; Fernandez e Rifá, 2011; Jones, 2015; Castaño e Ariza, 2012), I revisit my diverse cognitive and sensory-motor experiences from childhood, comparing them with my experiences in adolescence and other more complex games and activities of adult life (Winnicott, 1991; Piaget, 1998, 2001). After this first moment, I relate to the processes of development of the performative continuums of three other artists and educators, analyzing similarities and differences between our processes of growth and consolidation of the individual in relation to the world.

Keywords: performance; autoethnography; art; education.

Introdução

Como nossas performances cotidianas – pensadas aqui tal qual uma imensa gama de experiências e práticas contínuas – podem nos levar a escolher, criar ou determinar tipos de movimentos característicos como elos expressivos e representacionais de nossas vidas? Como vivemos e revivemos estes momentos os conectando entre nosso passado, presente e futuro? Como estes movimentos representam nossos modos de ser em relação aos outros indivíduos e ao mundo em que vivemos? Início este texto com estas três perguntas tomando-as como base para debater sobre as qualidades e categorias performativas existentes em nosso cotidiano e de como elas, em um movimento contínuo, nos auxiliam dando forma e estrutura as diversas relações presentes em nossas vidas. A este movimento contínuo de ações e práticas que alicerçam nossas vidas diárias, dou o nome de *continuum performativo*.

O conceito sobre continuum performativo surge a partir da leitura crítica a respeito da vida comum dos indivíduos em relação as suas performances cotidianas e sua formação pessoal. Venho estudando este tema em minha pesquisa de doutorado, trabalho que realizo atualmente na Universidad de Barcelona (Espanha). De acordo com este enfoque, procuro analisar como se alicerça e se caracteriza os processos criativos, sociais e culturais de nossas índoles comportamentais e sua inerente inserção educativa por meio de nossas performances cotidianas, acondicionadas aos nossos modos de experimentar, observar, praticar e reflexionar sobre diversos tipos de rotinas de acordo a situações, lugares, espaços, pessoas e objetos (Goffman, 2006).

Utilizando o método autoetnográfico (Kideckel, 1997; Reed-Danahay; 1997; Denzin, 2003, 2014; Jones, 2015), observo primeiramente como o *continuum performativo* se estabelece em minhas praxes e performances diárias, para assim estabelecer um caminho intertextual e auto narrativo sobre as minhas condutas. Após este primeiro momento, realizo uma comparação entre as informações da constituição do meu continuum em relação aos continuums de três artistas e educadores convidados especialmente para participarem da presente investigação: o compositor e regente Tim Rescala, o artista transmídia Edgar Franco (aka Ciberpajé) e, por último, a performer e artista visual Laia Estruch. A leitura e o desenho do contorno dos seus continuums performativos foi

realizada por meio de encontros e entrevistas qualitativas semi-estruturadas, onde suas narrativas se incorporavam a minha escuta mesclando-se a minhas próprias performances e dando vazão a reflexões características sobre cada processo de desenvolvimento individual.

As leituras que alicerçam o conceito crítico sobre o continuum performativo estão baseadas principalmente nos estudos de performance (Taylor, 2013; Schechner, 2011; 2012; Fischer-Lichte, 2011; Denzin, 2003; 2014; Austin, 2013), em especial sobre as interpretações a respeito do conceito de performance social entrelaçadas com seus correlativos artísticos. Realizo esta conexão entre as duas áreas de conhecimento porque, mesmo tendo em mente que a palavra *performance* possua vários significados e diferentes relações dentro do seu próprio desígnio, ela é antes de mais nada um termo que estrutura uma área de conhecimento transdisciplinar, estando presente em qualquer tipo de disciplina por meio de diferentes ações formativas reiteradas e constantes, o que acaba dando constância as formas de depurar e promover o conhecimento (Taylor, 2013). Dentro deste prisma, o que realizo é uma leitura sobre nossas diversas ações cotidianas enquanto atividades de desenvolvimento formativo ao longo de nossas vidas, assentadas em experiências e práticas constantes (performances) como bases conectivas entre nossas diferentes formas de atuar e apreender.

Considerações sobre o continuum performativo

O conceito de continuum performativo surgiu a partir da leitura do texto “*Tres imágenes del Paradiso, o una invitación al Wilhelm Meister habanero*”¹, do educador e pensador espanhol Jorge Larrosa (2008). Neste texto o autor realiza uma interpretação crítica sobre nossos hábitos da leitura, considerando-os como uma condição essencial de desenvolvimento pessoal, de aprendizagem, formação e de “trans-formação” do indivíduo. Mas para além do hábito de leitura, o autor faz referência as formas de ler como uma maneira de visualizar na narrativa do outro a possibilidade de transmutar-se, ou seja, de encontrar neste outro relato sua própria semelhança, uma ação que irá auxiliá-lo na tomada da consciência de si dando sentido as coisas a seu redor. Para sustentar seu argumento o autor utiliza três fragmentos do romance “Paradiso”, do romancista cubano José Lezama Lima, debatendo sobre as diferentes formas de compreensão que temos sobre nós mesmos além dos nossos processos de formação e, concomitantemente, as suas convergências educacionais. Para os propósitos deste artigo, abordarei apenas o primeiro e segundo fragmentos utilizados por Larrosa, que são justo os que explicam a questão dos círculos concêntricos e suas implicações na formação do indivíduo, respectivamente.

¹ “Três imagens de “Paradiso”, ou um convite ao Wilhelm Meister de Havana” – tradução livre. O título do artigo faz alusão ao livro de Johann Wolfgang Von Goethe, “Os anos de aprendizado de Wilhelm Meister”, onde o autor alemão narra a história do jovem Wilhelm Meister e seu desenvolvimento cultural e social. Esta obra originou o termo “Bildungsromam” (romance de aprendizado), um gênero literário que narra a história de uma pessoa e seu desenvolvimento psicológico, espiritual e político de acordo com a sociedade e a cultura da sua época.

No primeiro excerto, “*José Cemí y la órbita excêntrica*”, o autor faz menção ao desenvolvimento formativo inicial do personagem principal do livro, José Cemí, e de como seu auto-relato é essencial para a compreensão do seu progresso individual, tanto nas esferas sociais quanto culturais e espirituais. O autor comenta sobre os desdobramentos da vida do personagem, desde o seu nascimento e das dificuldades experimentadas na sua infância, até a última parte da narrativa que seria o momento de sua morte. Para o autor, o encontro entre ambos os relatos – do início ao fim da existência corpórea do indivíduo – irão proporcionar o direcionamento adequado para a autoconsciência do personagem em relação ao mundo e, conseqüentemente, do seu autoconhecimento. Neste caso, o auto-relato do personagem se torna um motivo de reflexão sobre a existência humana enquanto circunstância de ser e de estar no mundo - “una meditación sobre la oquedad ontológica que constituye la condición humana y sobre la forma-relato como la única posibilidad de transfigurar ese hueco original, fecundarlo y dotarlo de sentido”² (Larrosa, 2008, p.145).

Esta relação entre o auto-relato e a autoconsciência constitui uma linha do tempo específica entre a formação do indivíduo e suas contínuas passagens vitais de aprendizagem. Para o autor existe uma linha do tempo que está assentada sobre círculos concêntricos, simbolizando as vivências, experimentações e práticas constituintes da vida do personagem. Neste caso, os círculos concêntricos narram as passagens da vida do personagem José Cemí de modo a configurar cada círculo como uma etapa específica de sua vida: o primeiro simbolizaria sua infância, o segundo sua adolescência e o terceiro sua vida adulta até a sua morte (fig. 01). De acordo com esta perspectiva, haveria entre cada círculo uma conexão do indivíduo com suas formas de viver e de praticar cada instante, contribuindo tanto para sua formação holística por meio das maneiras de experimentar e aprender as coisas a sua volta, quanto das transformações de sua própria índole e de suas condutas por meio destas aprendizagens. Estas mudanças em sua índole se moldam de acordo com os acontecimentos que se sucedem continuamente em sua vida, marcados por diferentes experimentações sociais, culturais, ritos de passagem e delimitações práticas de suas formas de observação, elaboração crítica, reflexão e prática (Back, 2007).

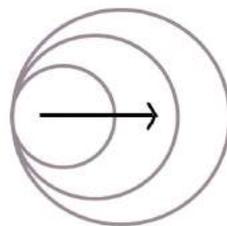


Figura 01: Círculos concêntricos propostos por Jorge Larrosa, onde a seta seria a linha de vida do indivíduo e os círculos as movimentações e passagens em sua vida.

² “Uma meditação sobre o vazio ontológico que constitui a condição humana e sobre a forma relato como a única possibilidade de transfigurar esse oco original, fecundando-o e dotando-o de sentido” – tradução livre.

No segundo fragmento utilizado por Larrosa – “Segunda imagen: Rialta Olaya y el peligro” – o autor aborda a condição formativa do personagem e das suas circunstâncias efetivas no desenvolvimento do indivíduo. É neste instante que ocorrem mudanças mais significativas nos modos de observação e de reflexão do personagem José Cemí, pois aqui ele enfrenta novas situações e ambientes diferentes aos que ele conhecia até então. O personagem dá seus primeiros passos mais ambiciosos para fora da sua rotina familiar (configurada como uma área de segurança e instabilidade), para adentrar a novos cenários que irão proporcionar-lhe outras práticas e experimentações. Esta nova fase de sua vida, que ocorre entre sua adolescência e sua pregressa vida adulta, configura justamente o momento de sua entrada na Universidade de Havana.

Aqui o autor faz uma associação narrativa entre os relatos do personagem e de seus ensaios reflexivos sobre este novo espaço, assinalando leituras daquilo que os novos lugares podem lhe oferecer assim como de como configurar seus modos de atuação nestes espaços (biblioteca, refeitório, escadarias e salas de aula). O autor faz referências sobre as vivências do personagem entre estes espaços, desde as coisas que o personagem acha desinteressante – as aulas tediosas e seus professores impassíveis, por exemplo – aos lugares mais vivos e cativantes, que proporcionam desafios específicos por terem uma qualidade mais orgânica entre seus habitantes, proporcionando momentos de desapego e liberdade. São ambientes que se encontram fora do plano austero e hierárquico das salas de aula, ou seja, da supervisão e do condicionamento as regras rígidas e constantes da instituição. É onde os estudantes vagueiam e expõe-se uns aos outros sem seguir uma relação baseada em parâmetros restritivos, permitindo que eles atuem de forma independente, expondo suas dúvidas, conflitos e incertezas como forma de fomentar e solidificar suas convicções e gestos – elementos próprios do convívio social alicerçados nas ações da vida cotidiana.

Para Larrosa, este constante movimento entre as experiências formativas que vivemos e os círculos excêntricos são a própria condição da existência humana, pois configuram nossos modos de ser em relação aos outros e ao mundo que habitamos, revestindo nossas formas de se comportar até o fato de conduzir ações intrinsecamente relacionadas com aquilo que experimentamos e praticamos. Desta maneira, cada círculo que adentramos vai assumindo os pressupostos do círculo anterior, mas não de forma linear ou exclusiva, mas de acordo com uma consequência de diversas experiências vividas que formam milhares de imagens e narrativas. Não são um mero somatório ou acúmulo de informações, mas de estreitas relações embasadas em episódios de empatia e antipatia, estranhamento e cumplicidade, atração e repulsa, que nos levam a tecer escolhas e caminhos para o nosso desenvolvimento como indivíduos sociais. Entretanto, o autor faz a ressalva que não basta apenas que o indivíduo viva cada círculo somente como um momento característico ou como uma recordação, é necessário que estes momentos sejam transmutados poeticamente como uma ação integral de conservação e renovação para que façam sentido e complementem sua própria autoconsciência.

“El tiempo de la formación, por tanto, no es un tiempo lineal y acumulativo. Tampoco es un movimiento pendular de ida y vuelta, de salida a lo extraño y de posterior retorno a lo propio. El tiempo de la formación, como el tiempo de la novela, es un movimiento que conduce a la confluencia en un punto mágico (situado por tanto fuera del tiempo) de una sucesión de círculos excéntricos. (...) Lo esencial, entonces es el punto magnético de la confluencia. Pero este punto es inalcanzable fuera de la instantánea iluminación de la imagen poética. Solo la poesía puede permitir a los mortales acercarse a ese instantáneo que es, a la vez, lo eterno³” (Larrosa, 2008, p.146-147).

O autor destaca que a representação contida em cada círculo vivido irá permanecer incorporada junto aos outros círculos, tal qual um instante único que poderá ser acessado repetidamente quando solicitado em um novo momento ou situação. Por isso não há uma linearidade estrita ou um sistema rígido entre os círculos, cada informação contida neles percorrerá o instante atual da vida do sujeito criando elos conectivos entre seu passado, presente e futuro. Neste caso, o indivíduo revive cada círculo de acordo com aquilo que ele experimenta, reconhece, pratica e (re)aprende, moldando suas formas de atuar de acordo com aquilo que ele necessita para o momento. Assim, cada nova atividade realizada no presente poderá acessar uma ação realizada no passado e percorrê-la novamente, ou mesmo permitir que uma nova prática realizada no presente o leve a visitar suas práticas do passado, redefinindo-as. Mesmo depois dessa reorganização, ambas informações continuaram existindo concomitantemente dentro dos seus círculos, dando sentido para a mudança de seu comportamento. Neste caso, para dar sentido a este novo direcionamento, inevitavelmente o indivíduo deve estar consciente da dualidade existente entre ambas as atividades e seus significados – ele não apaga da memória aquilo que fez, mas ele mantém esta informação viva para poder fixar e dar coerência ao seu novo direcionamento de conduta.

Nesta acepção dos círculos concêntricos e suas extensas relações em nossas vidas, podemos visitar os diversos valores que se desdobram em nossos cotidianos como arranjos das performances diárias de cada um, onde se estabelecem conexões de desenvolvimento e aprendizado por meio de nossos exercícios diários. Considero que a configuração dos círculos excêntricos proposta por Larrosa é uma condição fundamental das performances comuns da vida de cada indivíduo. Não há como proceder entre os caminhos de um círculo a outro sem estabelecer uma relação sobre a relação performativa de nossas vidas.

É neste ponto que se fixa a flexibilidade concernente ao tempo de formação de cada sujeito, onde o ato performativo se estabelece como uma conjunção itinerante entre a prática, a experiência, a crítica reflexiva, o desenvolvimento e a construção do saber (Schechner, 2011;

³ “O tempo da formação, portanto, não é um tempo linear e cumulativo. Nem é um movimento de pêndulo para trás e para frente, de saída ao estranho e de subsequente retorno a si. O tempo e formação, como o tempo do romance, é um movimento que leva à confluência em um ponto mágico (localizado fora do tempo) de uma sucessão de círculos excêntricos. (...) O essencial, então, é o ponto magnético da confluência. Mas este ponto é inatingível fora da iluminação instantânea da imagem poética. Somente a poesia pode permitir que os mortais se aproximem desse instante que é, ao mesmo tempo, é eterno” – tradução livre.



Goffman, 2006; Taylor, 2013; Fischer-Lichte, 2011). Partindo desta perspectiva, é factível dizer que nós nunca paramos de aprender porque nos encontramos em um espiral contínuo de formação, que nos permite rever nossas atitudes em qualquer momento da vida, redirecioná-las para promover o desenvolvimento de novos saberes. Logicamente, há pontos de confluência entre a realidade de ser dos indivíduos e de seus círculos excêntricos que carregam muitas informações e condicionamentos, o que às vezes se torna difícil de dar continuidade a este ciclo, sendo necessário rompê-lo. Mesmo assim acredito que seja possível visualizarmos com um olhar crítico para estes pontos de confluência, estes pontos mágicos ditos por Larrosa, que podem parecer intangíveis mas que, na verdade, podem ser concebidos, sentidos e refletidos em nossas ações diárias porque se estendem para todos os lados. A questão é como e desde que perspectiva visualizá-las, pensando-os por um viés crítico por meio das nossas próprias realidades vividas.

Desdobramento conceitual do continuum performativo

A partir desta primeira compreensão sobre os eventos relacionados aos círculos concêntricos, podemos idealizar uma linha do tempo em nossas vidas, uma linha que apresenta uma continuidade de vivências ligadas a diferentes tipos de eventos que, de alguma maneira, marcam passagens significativas em nossos modos de ver, sentir e pensar. Estes fatos vão sendo concretizados em nosso desenvolvimento formativo, porque estabelecem marcas em nossas condutas (Schechner, 2011; Taylor 2013), além de atuar na formação de nossos padrões de comportamento (Goffman, 2006; Austin, 2013). Nesta lógica, cada momento que vivemos nos permite adentrar a um novo tipo de movimentação específica de observação, experiência e prática – dimensões que se complementam no ato performativo tal qual atividades que nos conduzem por momentos novos e únicos, dependendo daquilo que nossas experimentações vividas nos proporcionam (Dewey, 2008; Piaget, 1998, 2001, 2005; Winnicot, 1991; Goffman, 2006, 2013).

Partindo deste ponto, acredito que não seja possível haver apenas três círculos comuns a vida dos indivíduos, mas que existam muito mais de um. Na verdade, acredito que haja uma infinidade de círculos menores acondicionados dentro de círculos maiores, contendo diversas informações de nossas vidas que estão se entrecruzando constantemente, configurando modos de agir e de atuar diante das situações do cotidiano (Goffman, 2011, 2013). Estes pequenos círculos podem ter um grau de importância maior ou menor, dependendo da situação a que se referem e daquilo que desencadeia. Lavar a louça, por exemplo, não é uma ação tão importante quanto o processo final de término de uma graduação na vida do indivíduo. Entretanto, como ambas passagens estão imersas no mesmo espaço, elas compartilham das mesmas informações de experimentações e práticas, dialogando entre si e salvaguardados por nossas lembranças e memórias (fig. 02). Assim, pode ser que o indivíduo que terminou seu curso de graduação perceba que seria importante usar o conhecimento adquirido para, quiçás, ajudar a desenvolver um sabão químico mais adequado para lavar a louça.



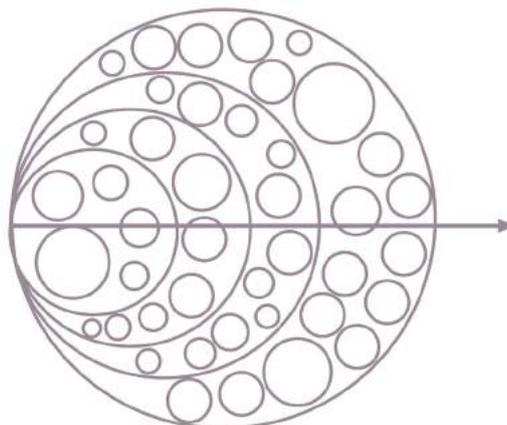


Figura 02: Círculos concêntricos de acordo à uma configuração entre experiências e práticas vividas.

Esta é uma característica importante do continuum performativo, as informações que estão inseridas nos pequenos círculos adentram a todos os grandes círculos excêntricos de nossas vidas. Eles estão em contínuo contato e em grau volátil de interação, sendo um fenômeno que ocorre praticamente em todos os círculos. Entretanto, em termos práticos, considero que os primeiros círculos sejam cruciais para definir algumas ações de conduta em nossas vidas, ações que posteriormente serão incorporadas em diversos momentos de nossa existência e sempre restauradas (Schechner, 2011). Elas irão delimitar nossos primeiros sentidos e escolhas – elementos de aprendizagem que, conscientemente ou subconscientemente, vão sendo incorporados por nós a todo instante. Desde o momento em que estamos envolvidos no útero de nossas mães já estamos condicionados ao desenvolvimento do nosso primeiro círculo excêntrico, pois se dá início a um relacionamento interativo com aquele espaço, um processo de experiência que, conseqüentemente, se tornará uma relação de aprendizagem (Dewey, 2008).

Apenas posteriormente, em nossa primeira infância, é que se rompe o primeiro círculo e inicia-se o segundo. O momento que deflagra nosso contato literal com o mundo, deslocando o corpo para um novo espaço onde devemos enfrentar novos desafios e adversidades. Neste princípio, já criamos uma rede prévia de sentidos que, pouco a pouco, vão se acomodando em nossa memória afetiva e solidificando nossos primeiros passos no novo ambiente (Piaget, 1991). Vão sendo desencadeadas as primeiras interações neste novo local, tal qual novos diálogos que vão abrir as portas de nossas percepções sensoriais e motoras. Posteriormente as etapas entre cada círculo excêntrico vai se tornando mais complexo, se atribuindo novos jogos e dilemas com o passar dos anos, mas o que aconteceu no início continuará sendo representativo em todos os círculos.

Por isso creio que a quantidade de atividades e experimentações que temos entre o período de nosso nascimento até a adolescência, seja muito importante para o desenvolvimento de uma base criativa e aplicada a qualquer indivíduo, pois alicerça uma parte significativa do nosso repertório de ações não apenas em relação as coisas do mundo, mas principalmente em relação aos outros e as situações de vivência do dia a dia (Certeau, 2014).

Neste processo de crescimento psico-motor e sensorial, há um faixa evolutiva ininterrupta que procede diferentes ações e exercícios, atividades que vão se estabelecendo de acordo com aquilo que as situações de nosso cotidiano solicitam. São atos de continuidade que realizamos desde o momento que nascemos e, por possuir esta característica contínua, carregam em seu cerne diferentes e diversas informações sobre os nossos próprios movimentos de aprendizagem. Neste espectro do desenvolvimento, o *continuum performativo* incorpora ações sequentes que nos conectam entre diferentes momentos de nossa experiência humana, do eu (indivíduo) com os outros (situações, ambientes, espaços, lugares, objetos e pessoas) e vice-versa, permitindo que dessas experiências e práticas surjam espaços de diálogo entre aquilo que aprendemos, expandindo nossa percepção criativa para a implementação de antigos e novos saberes. O problema é como conseguir estabelecer essa conexão e qual procedimento utilizar para tal intento.

Continuuns entrelaçados: entre o meu continuum e o continuum dos participantes da pesquisa

No intuito de compreender essas relações entre os círculos excêntricos iniciais na vida dos sujeitos, notei que era necessário assimilar primeiramente como estes círculos se alicerçavam em minha vida e de como davam forma ao meu continuum performativo. A própria constatação da existência de um continuum performativo para mim era algo formidável, pois permitia entender passagens de minha vida que me geravam desconforto, assim como estendê-las, de forma crítica, aos meus modos de atuar como artista e professor.

Sou músico e professor desde meus 12 anos, e já a algum tempo havia começado a indagar-me sobre meu exercício profissional. Como professor repetia fórmulas e repassava os conteúdos canônicos da música para meus alunos – tal qual aprendi com meus professores e estes com os seus professores. Como artista, repetia o que havia aprendido na graduação mas, entretanto, praticava outras coisas que havia desempenhado no decorrer de minha vida que, de alguma maneira, não eram bem vistas dentro do circuito da música erudita universitária. Além disso, percorria outros espaços e lugares tais como teatros, exposições, shows de bandas e festivais de artes em geral que me permitiam experimentar outras coisas (esteticamente falando). Com isso, comecei a revisar em minha biografia o porquê atuava tão diferentemente entre espaços formais e não formais, e de como se alicerçava em minhas condutas diárias estas atuações.

Partindo deste primeiro ponto e para comprovar esta realidade bastante inventiva em que vivia, resolvi estender minha base da pesquisa para além da minha revisão autoetnográfica (Kideckel, 1997; Reed-Danahay; 1997; Denzin, 2003, 2014; Arfuch, 2007, 2014; Fernandez e Rifá, 2011; Jones, 2015; Castaño e Ariza, 2012). Propus entrar em contato com outros artistas para ver como se constituíam suas realidades em relação as artes, como seus continuuns performativos foram sendo desenvolvidos e se eu conseguiria constatar estas circunstâncias no decorrer de suas vidas também. A intenção era compartilhar esta dúvida e relacionar suas narrativas com a minha



própria narrativa, construindo um elo de compartilhamento de nossos conhecimentos formativos a partir de nossas performances e ações cotidianas. Desta forma convidei o compositor Tim Rescala, o artista Edgar Franco (aka Ciberpajé) e a performer espanhola Laia Estruch para fazerem parte da investigação, não apenas pelo trabalho artístico deles, mas por ambos atuarem como educadores e observarem na música um elo de perspectiva estética bastante ampla e pertinente a seus trabalhos.

Assim comecei minha relação com ambos artistas e pude notar em seus relatos como eram ricos suas experiências com música e as artes em geral, principalmente durante o período entre a infância e a adolescência, relações que apontavam um direcionamento inicial para desenvolver o gosto pelas artes. No caso do compositor Tim Rescala, sua família é basicamente composta por artistas, o que o influenciou a ter um gosto pelas artes. Seu pai foi cantor lírico além de restaurador de quadros, sua mãe era cantora e organista, seu avô por parte de pai foi maestro de uma banda sinfônica, além do seu irmão que também é cantor lírico. Em suas narrativas há passagens singulares e muito características sobre sua aproximação com a música, assim como foi o desenvolvimento por outros interesses nas artes como, por exemplo, a sua aproximação com o teatro musical e sua própria inserção como ator e comediante em programas de televisão.

Já a história narrada pelo artista Edgar Franco (aka Ciberpajé) é uma história que, de alguma forma, me deixou muito próximo de sua perspectiva artística e existencial sobre o pós-humano. Sua afinidade com as artes se dá de uma maneira muito parecida com a minha própria história, só que ao invés de ser a música seu primeiro interesse, ele vai se interessar por filmes e quadrinhos de terror. Mesmo não havendo artistas em sua família, seu pai sempre foi um entusiasta das artes e – conforme o próprio Ciberpajé diz – um intelectual intuitivo. Desde sempre o incentivava, fosse assistindo filmes com ele ou estimulando-o a desenhar. Desta forma o artista foi desenvolvendo seu gosto pela arte e principalmente pela temática do horror. Mais tarde, em sua adolescência, é que a música foi fazer parte de sua história e incorporou-se ao seu mundo artístico, mesclando performance, música, quadrinhos e horror baixo a temática da condição pós-humana.

O caso da artista Laia Estruch é um pouco distinto, porque ela é uma artista visual que trabalha com arte da performance, intercalando em suas narrativas artísticas a música e as artes visuais. Da mesma maneira que os outros artistas, Laia também teve uma aproximação com as artes ainda cedo e dentro de sua casa. Apesar de ninguém dos seus pais ser artista (apenas um tio por parte de mãe trabalha com *land art* e promove festivais dentro deste tema), sua casa sempre teve um direcionamento pela arte. Uma das coisas que me chamou a atenção em seu trabalho era justamente como ela conseguia criar melodias ricas e simples, incorporadas posteriormente em suas performances. Uma destas melodias, apresentada em seu trabalho “Jingle”⁴, foi uma criação baseada em um pequeno canto que a própria artista criou quando ainda era criança. Em seus relatos, ela contou que quando ia tomar banho sempre cantava a mesma melodia, algo que

⁴ Seu trabalho Jingle pode ser visto no seguinte site: <<http://laiaestruch.com/jingle/>>.

ela intuitivamente havia criado e que estava muito presente durante toda a sua vida. Muito tempo depois a artista utilizou essa melodia no trabalho já citado, que consiste em um texto cantado onde ela se apresenta ao público, explicando quem ela é e do porque está ali.

Conclusão: um aporte educativo sobre o continuum performativo.

Neste trabalho a intenção foi demonstrar alguns aspectos iniciais sobre o conceito do continuum performativo, mas antes de nada, apresentá-lo como uma possibilidade efetiva no modo de compreender o outro, aplicando-o nas formas de perceber e indagar sobre a constituição existencial dos indivíduos. Logicamente, o conceito não encerra e tão pouco dá fim ao universo único que gira sobre a temática formativa dos sujeitos, mas pode funcionar como um importante instrumento educacional, pois nos aproxima, de uma forma coerente, aos conceitos de formação individual que se encontram fora dos eixos educacionais tradicionais, conceitos empregados no cotidiano das pessoas a partir dos seus modos de experimentar, praticar e observar as coisas.

Há uma extensão complementar entre os continuuns performativos de cada pessoa, como elos que podem produzir vínculos afetivos ou mesmo antagônicos, mas que não deixam de ser associações que se sucedem constantemente e dão sentido a cada instante de nossa existência. Estes vínculos estão assentados sobre ações progressivas e práticas que produzem e absorvem diversos e diferentes sentidos, tal como eventos que intercalam conhecimento e proporcionam momentos de compreensão sobre diversos fatos e eventos de nosso itinerário pessoal, sejam estes políticos, sociais ou econômicos.

Referências

AUSTIN, John. **Como Hacer Cosas con Palabras**. 10ª ed. Barcelona: Paidós, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **La Distinción: criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Editorial Taurus, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **La Reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza**. México, D.F.: Fontamara, 1996.

CASTAÑO, Carlos E. Pinzón; ARIZA, Glória Garay. **El Efecto Telaraña: reflexividad y autoetnografía en ciencias sociales**. Buenos Aires: Editora SB, 2012.

DENZIN, Norman Kent. **Performing Ethnography: critical pedagogy and the politics of culture**. California: SAGE publications, 2003.

DENZIN, Norman Kent. **Interpretative Autoethnography**. California: SAGE publications, 2014.

DEWEY, John. **El Arte como Experiencia**. Barcelona: Ediciones Paidós, 2008.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid: ABADA editores, 2011.



GOFFMAN, Erving. **Frame Analysis: los marcos de la experiencia**. Madrid: CIS - Centro de Investigaciones Sociológicas / Siglo XXI editores, 2006.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ, Fernando Hernández; RIFÁ, Montsé. Para una Génesis de la investigación autobiográfica y de su lugar en educación. pp.21-48. In: HERNÁNDEZ, Fernando; RIFÁ, Montsé (eds.). **Investigación Autobiográfica y Cambio Social**. Barcelona: Octaedro, 2011.

JONES, Stacy Holman. (2015). Autoetnografía. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna. (Coords.). **Manual SAGE de Investigación Cualitativa volumen IV: métodos de recolección y análisis de datos**. Barcelona: Gedisa.

KIDECKEL, David A. (1997). Autoethnography as Political Resistance: a casa from socialist Romania. In: REED-DANAHAY, D. E. (Eds.). **Auto/Ethnography: rewriting the self and the social**. Oxford: Berg editions. BACK, Les. *The Art of Listening*. Oxford: Berg publishers, 2007.

PIAGET, Jean. (1998). **La Equilibración de las Estructuras Cognitivas: problema central del desarrollo**. Madrid: Siglo XXI editores.

PIAGET, Jean. (2001). **La Representación del Mundo en el Niño**. Madrid: Morata.

PIAGET, Jean. (2005). **Inteligencia y Afectividad**. Buenos Aires: Aique grupo editor.

WINNICOTT, Donald Woods. (1993). **Realidad y Juego**. Barcelona: Gedisa.

Minicurriculo

Leonardo Luigi Perotto

Professor e artista. Se formou em música, realizou mestrado em música e atualmente está terminando seu doutorado em Artes e Educação pela Universidad de Barcelona (Espanha). Trabalha com música, performance e trabalhos visuais.





PRODUÇÃO DE ESPAÇOS TRIDIMENSIONAIS EM ARTE: PRINCÍPIOS DA CONCEPÇÃO ESPACIAL NA OBRA DE HÉLIO OITICICA

PRODUCTION OF THREE-DIMENSIONAL SPACES IN ART: PRINCIPLES OF SPATIAL CONCEPTION IN HÉLIO OITICICA'S ART WORK

Paulo Arthur Silva Aleixo

Universidade Federal de Goiás, Brasil
pauloarthur8@hotmail.com

Eline Maria Mora Pereira Caixeta

Universidade Federal de Goiás, Brasil
emmpcaixeta@gmail.com

Resumo

No contexto da produção artística brasileira, as décadas de 1960 e 1970 foram marcadas por constantes questionamentos e revisões de ideais estabelecidos. Diferentes manifestações e movimentos desenvolveram-se com o forte interesse em repensar as artes e a relação destas com o público, trazendo ainda maior liberdade de expressão e subjetividade para o campo de produção artística. Inserido neste contexto, a trajetória artística de Hélio Oiticica aparece com um considerável desenvolvimento de ideais do período, associado ao sentido político de contracultura. Protagonista nesta produção de vanguarda, a obra de Oiticica perpassou os Movimentos Concreto e Neoconcreto, partindo para investigações artísticas a partir da linhagem teórica da arte de ação, ao lado de importantes nomes como Lygia Clark e Lygia Pape. Em sua produção foi constante a investigação no âmbito da relação da arte com o corpo do sujeito fruidor, a partir de uma ampla revolução comportamental individual. Este corpo abandonou o condicionamento perante a obra de arte, que por sua vez deixou de acontecer enquanto objeto acabado, passando a existir enquanto espacialidade aberta à percepção, vivência e experimentação de seus usuários. O presente artigo busca analisar as experimentações artísticas de Oiticica durante o início da década de 1960, a partir do conceito de obra de arte aberta à participação, com a construção de espacialidades em arte, bem como entender os princípios e referenciais que nortearam sua produção. Para tanto, parte-se da análise de duas obras iniciais no percurso artístico de Oiticica e elementares para a fundamentação destes conceitos em seu trabalho: a série *Penetráveis*, iniciada em 1961, e a série *Parangolés*, iniciada em 1964. Busca-se, deste modo, compreender a postura do artista em relação ao corpo do participante sob o espaço proposto e também o sentido político que estabeleceu-se a partir desta nova concepção.

Palavras-chave: cultura artística; estética e crítica; espacialidade; Hélio Oiticica.

Abstract

In the context of the Brazilian artistic production, the 1960s and 1970s presented constant questions and revisions of established ideals. Different manifestations and movements developed with strong interest in rethinking arts and the relation with its public, bringing greater freedom of expression and subjectivity to the field of artistic production. Inserted in this context, the artistic trajectory of Hélio Oiticica appears with a considerable development of ideals of the period, associated to the political sense of counterculture. Protagonist in this vanguard production, Oiticica's artwork crossed the Concrete and Neoconcrete Movements, starting the artistic investigations from the theoretical lineage of the art of action, next to important names like Lygia Clark and Lygia Pape. In his production was constant the investigation in the scope of the relation of the art with the body of the subject, from a wide individual behavioural revolution.

This body abandoned the conditioning in front of the artwork, which in turn ceased to occur as a finished object, coming into existence as a spatiality open to the perception, experience and experimentation of its users. This article aims to analyze the artistic experiments of Oiticica during the beginning of the 1960s, from the concept of an artwork open to participation, with the construction of spatialities in art, as well as understand the principles and references that guided its production. In order to do so, it starts with the analysis of two initial works in Oiticica's artistic journey and elementary ones for the foundation of these concepts in his work: the series *Penetráveis*, initiated in 1961, and the series *Parangolés*, initiated in 1964. It seeks, in this way, to understand the posture of the artist in relation to the body of the participant under the proposed space and the political sense established from this new conception.

Keywords: artistic culture; aesthetics and review; spatiality; Hélio Oiticica.

Cultura e sociedade em transformação

A partir do final da década de 1950, uma série de princípios estabelecidos no âmbito da produção artística brasileira passaram a ser questionados por artistas e intelectuais do período, devido às mudanças substanciais ocorridas após as rupturas com o Movimento Moderno. Desta maneira, manifestações e movimentos surgiram com o arrojado projeto de transformar as artes - visuais, plásticas, poesia, cinema, teatro, dentre outras -, permeado por uma “espécie de positividade” que esteve “no centro da tradição construtiva - a arte como instrumento de construção da sociedade” (BRITO, 1999, p.8).

Dentro do campo das artes visuais, tem-se que diversas concepções propostas pelo Movimento Concreto¹, em meados dos anos 1950, já não correspondiam às aspirações dos artistas ao final da mesma década. Com a publicação do Manifesto Neoconcreto, em 1959, o Neoconcretismo surgiu como uma ruptura na arte moderna brasileira, um posicionamento crítico com reorganização dos ideais construtivos dentro do ambiente cultural do país, frente à forte racionalidade concreta e à toda tradição construtiva que estava consolidada (BRITO, 1999, p.65).

O grupo neoconcreto², ativo durante o curto período compreendido entre 1959 e 1961 (ASBURY, 2008 in BRAGA, 2011, p.33), abordou um retorno à subjetividade e à inventividade especulativa do artista em detrimento da objetividade e do empirismo concretos. Visou, sobretudo, um maior humanismo na produção artística. Neste sentido, a arte não poderia enquadrar-se

¹ O Concretismo foi a fase inicial do Movimento Construtivo no Brasil, com a implantação de ideais. Artistas do movimento desenvolveram suas linhas de pensamento explorando a objetividade e a racionalidade em arte, incorporando procedimentos matemáticos, pesquisas geométricas, estudos sobre percepção visual e gestalt ao seu processo criativo. O movimento foi formado pelos poetas paulistas Haroldo de Campos (1929-2003), Augusto de Campos (1931) e Décio Pignatari (1927 - 2012), e pelo grupo Frente, do Rio de Janeiro, com os críticos Mário Pedrosa (1900-1981) e Ferreira Gullar (1930-2016), e os artistas Ivan Serpa (1923-1973), Aluísio Carvão (1920-2001), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Franz Weissmann (1911-2005) e o então jovem Hélio Oiticica (1937-1980), com pouco mais de vinte anos de idade.

² Dentre os nomes mais relevantes da produção neoconcreta, destaca-se os artistas Hélio Oiticica (1937-1980), Lygia Clark (1920-1988), Lygia Pape (1927-2004), Franz Weissmann (1911-2005), Amílcar de Castro (1920-2002), Hércules Barsotti (1914-2010) e Willys de Castro (1926-1988).

enquanto proposição de caráter industrial, mas como meio de expressão articulado na experiência de seu espectador sobre o espaço e sobre o tempo da obra.

O artista neoconcreto voltou seu olhar para o homem, buscando uma revalorização da sensibilidade do sujeito, em todos os sentidos, e não restrito apenas à visão (BRITO, 1999, p.93). Contudo, no início da década de 1960, as experimentações desenvolvidas pelos integrantes do grupo - Lygia Clark, Hélio Oiticica, Lygia Pape, dentre outros – acabou por dissolver a unidade do movimento, sendo que seus artistas partiram para proposições independentes de caráter investigativo, associadas especialmente à exploração do corpo do sujeito fruidor como agente fundamental e motor da obra de arte.

Nome de peso na construção desse discurso, Hélio Oiticica apresenta-se como um dos maiores expoentes da produção cultural brasileira, tendo como constante em sua trajetória a investigação no âmbito da relação da arte com o corpo do sujeito fruidor, a partir de uma ampla revolução comportamental individual. Na trajetória artística de Oiticica, que desdobrou-se após os Movimentos Concreto e Neoconcreto, o experimental foi assumido como potência que trouxe a constante busca pelo desconhecido, pelo número aberto de possibilidades (OITICICA, 2011, p.158), aspecto que levou sua produção em direções exploratórias e inventivas.

Tem-se, sobre essa perspectiva, que a postura do artista trouxe como foco o interesse transgressor da retirada do condicionamento do corpo perante a obra de arte. Esta, por sua vez, deixou de acontecer enquanto objeto acabado, limitado à uma forma de apreensão específica, mas passando a existir como espacialidade aberta à percepção, vivência e livre experimentação dos seus usuários.

Desdobrar da arte sobre o espaço

No ano de 1961, em um período de efervescência cultural que antecedeu a instauração do regime militar no país, em 1964, Oiticica iniciou os projetos de escala ambiental denominados *Penetráveis* (1961-1980). A série é composta por obras tridimensionais a serem apreendidas a partir do fluxo dos sujeitos fruidores. Apresentando dimensões de escalas apropriadas ao corpo humano, as construções de *Penetráveis* foram desenvolvidas durante o período das décadas de 1960 e 1970. Desdobrando os ideais do artista, a série fez parte da saída da arte para o espaço na produção de Oiticica (FAVARETTO, 2000, p.29), sendo que o artista apontou:

Eu comecei com Ivan Serpa no Grupo Frente, em 1954. Mas, a meu ver, a partir do movimento neoconcreto, quando comecei a propor a saída para o espaço, a desintegração do quadro, isso tudo, aí é que eu realmente comecei a criar algo só meu e totalmente característico. A desintegração do quadro foi, na verdade, a desintegração da pintura; não há possibilidade, nem razão, para uma volta à pintura ou à escultura. [...] Para mim, foi uma abolição cada vez maior de estruturas de significados, até eu chegar ao que considero a invenção pura.



“Penetráveis”, “Núcleos”, “Bólides” e “Parangolés” foram o caminho para a descoberta do que eu chamo de “estado de invenção”. (OITICICA, 1979 apud FAVARETTO, 2000, p.47).

Dentro da produção de Oiticica, a fase neoconcreta³ representou a superação definitiva do plano bidimensional como suporte determinado para a arte. Como destacado pelo artista, sua “transição do quadro para o espaço começou em 1959” (OITICICA, 1962 in FERREIRA; COTRIM, 2006, p.82), quando formou-se o grupo neoconcreto. Assim, seu interesse deixou de estar no suporte estabelecido para a arte, partindo para o ato a desenvolver-se sobre o espaço e sobre o tempo da obra.

Questionando o espaço estabelecido para a produção, a quebra do plano pictórico foi aspecto que ficou bastante evidente com as séries *Núcleos* (1960-1963), e *Penetráveis*. Com *Núcleos* a pesquisa desenvolvida por Oiticica abandonou a preponderância do visual, partindo para a experiência sensorial, onde o espectador começa a ser visto como agente ou proponente de suas ações (FAVARETTO, 2000, p.65). Já com *Penetráveis*, além de deixar de abordar a composição de sua obra enquanto algo bidimensional, o artista partiu para a construção de espacialidades abertas à apropriação, com enfoque nas ambiências labirínticas. Vale notar que o interesse pela espacialidade do labirinto apareceu aliado ao sentido de jogo, de abertura às possibilidades, sendo que Favaretto (2000, p.68) apontou que “o labirinto efetua a passagem da perspectiva comum, estabelecida, para outra, continuamente inventada pela ação”.

O desenvolvimento da série *Penetráveis*, além dos diversos projetos que combinavam estas obras, foram feitos a partir de desenhos, esquemas descritivos e maquetes, modo de trabalho recorrente na produção de Oiticica. Como exemplo destaca-se o *Projeto Cães de Caça* (1961), primeiro projeto elaborado pelo artista, composto por cinco de seus penetráveis. Além disso, a obra trazia o “poema enterrado”, de Ferreira Gullar, e o “Teatro Integral”, de Reinaldo Jardim, propondo, portanto, a integração de diferentes campos da expressão (OITICICA, 2011, p.38). A proposta, que acabou não sendo edificada, previa a implantação do conjunto sobre área verde, não restrita, portanto, ao espaço institucionalizado e elitizado dos museus.

A ideia central esteve na proposição de obras para apropriação livre da coletividade, concertos musicais, dentre outras atividades. Assim, a série apontou para o interesse incipiente de Oiticica pela vida cotidiana, a partir da ocupação dos espaços públicos da cidade e da transformação da vivência das pessoas sobre esses espaços (OITICICA, 2011, p.55). Nela fica evidente a relação com princípios expressos por Malevitch, quando, no início do século XX – inserido no contexto da vanguarda russa do suprematismo –, apontou que o quadro enquanto objeto deveria ser substituído, em detrimento de uma arte que funcione como instrumento de construção da vida das pessoas (ARGAN, 1992, p.324-325).

³ Dentre as obras desenvolvidas por Oiticica no período, aponta-se as séries *Invenções* (1959-1962), *Relevos Espaciais* (1960), *Núcleos* (1960-1963) e o início dos *Penetráveis* (1961-1980).

Tem-se, assim, em conformidade com parte da produção cultural do período, o desejo de Oiticica de retirar da cultura o seu caráter intelectual, erudito e, conseqüentemente, excludente, levando a produção para a esfera das massas. Para além do significado restrito a uma obra, o conceito de “arte penetrável” apontou para o início do interesse de Oiticica pela “ampliação do sensorial” (FAVARETTO, 2000, p.66), a partir do caminhar sensitivo sobre uma espacialidade construída em arte.

O andar, é a descoberta de que o andar para mim não é só... Quando eu ando ou proponho que as pessoas andem dentro de um penetrável com areia ou pedrinhas... eu estou sintetizando a minha experiência da descoberta da rua através do andar... do espaço urbano através do detalhe, do andar... do detalhe síntese do andar... (OITICICA, 2010, p.134).

Para Jacques (2003, p.82), a obra de Oiticica se estabeleceu “na sua vivência, que ele tenta passar para o espectador, tomando-o participante, no intuito de que ele possa, por sua vez, vivenciar essa experiência espacial e sensorial”. Portanto, a apreensão passiva da obra de arte, restrita aos registros ópticos de informações, foi superada por Oiticica no início da década de 1960. Nota-se, assim, que todo o conceito das proposições para *Penetráveis* partiu deste interesse do artista por uma profunda mudança comportamental do corpo sobre o espaço da arte. A ideia estava em “permitir a intervenção do espectador quase no sentido de completar os trabalhos, recriá-los, lê-los a cada vez de maneira diversa, viver os instantes de sua produção” (BRITO, 1999, p.80), cerne do que veio a estabelecer o conceito de “vivência” em toda a trajetória artística de Oiticica.

Brito (1999, p.80) aponta ainda que “o tempo neoconcreto é fenomenológico⁴, recuperação do vivido, repotencialização do vivido”, sendo que “nesse sentido ele foi um precursor das tendências dominantes nos anos 60 que representavam um esforço para abolir a distância entre arte e vida”. Desta maneira, a obra instaura a dimensão fenomenológica no modo de apreensão na produção de Oiticica. Ao descondicionar o corpo e expandir as possibilidades de sensibilização do mesmo, sua arte passou a estar aberta à maior participação dos usuários, incitando-os a entrar e percorrer os espaços tridimensionais construídos e desenvolverem suas percepções a partir da subjetividade desta experiência.

Com efeito, percebe-se que as obras da série *Penetráveis* encontraram-se numa posição onde não puderam ser definidas como pintura e tampouco como esculturas. Como ressaltou Favaretto (2000, p.76), “o *Penetrável* significa o desaparecimento do quadro, a superação da pintura e da escultura, a conversão do espaço plástico em ambiente”. Neste sentido, David Sperling alegou ainda que:

⁴ Conceito filosófico caracterizado inicialmente por Edmund Husserl (1859-1938) como método de investigação que tem o objetivo de apreender um fenômeno em relação à consciência humana. Este método crítico visa, sobretudo, a relação do corpo humano com a percepção de suas sensações, colocando-o como centro do mundo das experiências. Parte-se de uma tomada de consciência do sujeito a partir de uma maior liberdade de ação, permeada por um forte caráter existencial.

A expansão espacial prenunciada culminará na proposição de *Núcleos e Penetráveis*, “novas possibilidades de andar entre lugares”, estruturas-cor em que o público circula e é envolvido. A cada participação do até então espectador, transformado pela experiência em sujeito agente, corresponde a construção de percepções únicas da totalidade ambiente-sujeito num determinado espaço. (SPERLING, 2008 in BRAGA, 2011, p.120).

A partir dos *Penetráveis*, percebe-se, portanto, a transição de uma produção artística enraizada em concepções estetizantes para uma postura crítica, com proposições mais encarnadas, permeadas pela vida e pela espontaneidade da ação humana. Destaca-se que a relação entre arte e vida cotidiana foi elemento constante na produção subsequente de Oiticica, aliado à superação dos suportes estabelecidos para a expressão artística. Desta maneira, tem-se que, em sua trajetória artística, “a necessidade estrutural, dos quadros, dos relevos neoconcretos, dos penetráveis, solta-se: o campo é invadido por ações, pela vida” (FAVARETTO, 2000, p.19).

Imagem de uma arte no espaço, a finalidade do Penetrável é encaminhar a atividade estética para um urbanismo generalizado (o que está proposto nas utopias construtivistas). É por isso que os projetos de Oiticica visam à experiência coletiva: são abrigos, construções ao ar livre, conjuntos de cabines abertas para jardins, ninhos de lazer, de brincadeira etc. São âmbitos para propostas, para invenções, supondo-se que a destinação das atividades é a mudança de comportamento, tanto do individual como do coletivo. (FAVARETTO, 2000, p.69).

Desta maneira, tem-se, sobretudo, que as experiências com os *Penetráveis*, consolidadas sobre a experiência do caminhar lento e sensitivo do sujeito sobre o espaço, apresentaram sentido apenas a partir do comportamento descondicionado. Desenvolvida até o final da trajetória artística de Hélio Oiticica⁵, em 1980, esta preocupação com o caminhar, associada a ampliação da sensorialidade do sujeito fruidor - elementos presentes na série *Penetráveis* –, pode ser vista como um prenúncio de diferentes obras futuras. Nesse sentido, destaca-se a série *Parangolés* (1964-1978), *Tropicália*⁶ (1967), a série *Magic Squares* (1977-1979) e a proposição *Delirium Ambulatorium* (1978). Vale destacar que o desenvolvimento dos *Penetráveis* permitiu ao artista a formulação de diversos de seus “projetos” (OITICICA, 2011, p.55), como foi o caso de *Tropicália*, uma de suas obras de maior repercussão. Nestes projetos Oiticica associou diferentes

⁵ No ano de 1980, o artista veio a falecer subitamente, deixando uma série de projetos em etapa de desenvolvimento, bem como uma vasta produção em textos e material audiovisual. Estes contribuem para montagem de diversas instalações e desenvolvimento de performances artísticas de sua autoria ainda hoje. Aponta-se, como exemplo desta repercussão, a experiência com a performance dos Parangolés, desenvolvida no Tate Modern, em Londres, no ano de 2007, e a construção da obra Magic Square N.5, executada no Centro de Arte Contemporânea de Inhotim, em Minas Gerais, no ano de 2008.

⁶ Tropicália foi exposta pela primeira vez na mostra Nova Objetividade Brasileira, realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro - MAM/RJ, em abril de 1967. Trata-se de um ambiente labiríntico composto de dois Penetráveis, PN2 (1966) - Pureza É um Mito, e PN3 (1966-1967) - Imagético, associados a plantas, areia, araras, poemas-objetos, capas da série Parangolé e uma televisão.



obras tridimensionais da série *Penetráveis* com outros elementos e obras de outros campos da produção artística, como poemas e material audiovisual, na composição de espacialidades.

Incorporação e vivência

A partir do ano de 1964 iniciou-se no país a ditadura militar, com a implantação de um regime autoritário e reacionário que veio a durar até 1985. Contudo, apesar de toda a censura ocorrida no país, tem-se que as artes posicionaram-se como formas operantes de resistência. Neste sentido, Arantes (1986, p.69) apontou que em meio ao agitado contexto da década de 1960 “boa parte dos artistas brasileiros pretendia, ao fazer arte, estar fazendo política”. Desta maneira, compreende-se a intenção dos artistas que, ao proporem uma arte que visava principalmente à experimentação formal, trouxeram uma maneira de enfrentar a situação instaurada, questionando seu contexto político e social.

Em 1964, inserido no contexto da contracultura⁷, que desenvolveu-se no país a partir de meados da década de 1960, Oiticica desenvolveu a linhagem teórica da “arte de ação”⁸, associada à contestação dos padrões culturais vigentes. Este discurso apareceu em uma de suas proposições mais emblemáticas: a série *Parangolés* (1964-1978). Marco do interesse crescente do artista pela ampliação da sensorialidade, que já ficara evidente com as séries *Penetráveis* (1961-1980) e *Bólides* (1963-1979), os *Parangolés* eram compostos por capas, bandeiras, estandartes ou tendas, a serem experimentados pelo sujeito fruidor e agenciador da proposta. Trata-se, sobretudo, de peças que “imóveis, vazias, penduradas num cabide, são literalmente despidas de sua característica de *Parangolé*” (JACQUES, 2003, p.37), uma vez que demandam a “ação corporal direta do espectador” (OITICICA, 2011, p.71).

O Parangolé não era, assim, uma coisa para ser posta no corpo, para ser exibida. A experiência da pessoa que veste, para a pessoa que está fora, vendo a outra se vestir, ou das que vestem simultaneamente as coisas, são experiências simultâneas, são multiexperiências. Não se trata, assim, do corpo como suporte da obra; pelo contrário, é a total “in(corpo)ração”. É a incorporação do corpo na obra e da obra no corpo. Eu chamo de “in-corpo-ração”. (OITICICA, 1979 apud FAVARETTO, 2000, p.107).

⁷ O cenário da contracultura estabeleceu-se no país em meados da década de 1960, a partir dos tropicalistas, como Gilberto Gil, Caetano Veloso e Gal Costa, ao lado de outros artistas como Waly Salomão, Ney Matogrosso, Torquato Neto e também Hélio Oiticica. Questões sobre o corpo, a sexualidade, libertação pessoal e desilusão política, refletiram crítica ao contexto instaurado no Brasil deste período.

⁸ No contexto da produção artística brasileira, a “arte de ação” iniciou-se com as manifestações de caráter corporal desenvolvidas pelo artista e arquiteto Flávio de Carvalho, durante a década de 1950. Tratou-se de uma produção crítica que chamou a atenção para a ação em detrimento da obra acabada, diminuindo as barreiras entre a arte e o público, e destacando, por vezes, a relação entre arte e vida cotidiana a partir da experiência sensorial do corpo na cidade. Hélio Oiticica, ao lado de Lygia Pape e Lygia Clark, inseriu-se nesta produção como um dos maiores seguidores da linhagem teórica da arte de ação no país.



O conceito de “Parangolé”⁹, proposto pelo artista, desdobrou os conceitos estabelecidos de arte penetrável, abarcando a questão do descondicionamento do corpo, questionando as capacidades do mesmo sobre a arte, mas também da relação do participante com a incorporação da obra. Nota-se ainda que este conceito trouxe apelo aos participantes para ingressar no que Oiticica denominava “estado de invenção” (OITICICA, 1979 apud FAVARETTO, 2000, p.47).

Desloca-se o polo da experiência: do objeto ao receptor. Estandartes, tendas e capas - panejamentos coloridos, ou camadas de panos de cor que se revelam no movimento -, os *Parangolés* são abrigos que envolvem o corpo: salientam ações e gestos esplendentes de cor: carregar, andar, dançar, penetrar, percorrer, vestir, são os atos das extensões do corpo. A estrutura é o próprio ato expressivo, especialmente as capas, que materializam a abertura das ordens anteriores. Os *Parangolés* ampliam e intensificam o tempo da participação, [...] exaltam-se a fantasia, a visualidade espetacular, o êxtase da dança [...]. (FAVARETTO, 2000, p.105).

Assim, a atividade do espectador, antes passiva, foi ultrapassada, sendo que este encontrou-se transformado definitivamente em participante do processo de ativação artística, a partir de um profundo “processo de transformação no comportamento humano” (OITICICA, 2011, p.125). Vale perceber que, neste sentido, a série *Parangolés* estabelece paralelos significativos com a prática do teatro conforme defendida por Jacques Rancière.

O poder comum aos espectadores não decorre de sua qualidade de membros de um corpo coletivo ou de alguma forma específica de interatividade. É o poder que cada um tem de traduzir à sua maneira o que percebe, de relacionar isso com a aventura intelectual singular que o torna semelhante a qualquer outro, à medida que essa aventura não se assemelha a nenhuma outra. (RANCIÈRE, 2012, p.20).

A experiência sensível dos *Parangolés* aponta ainda para o que Rancière veio a caracterizar como a emancipação do espectador, elemento que denota “o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (RANCIÈRE, 2012, p.23). Neste sentido, Favaretto apontou que a obra representou “a invenção de uma nova forma de expressão: uma poética do instante do gesto; do precário e do efêmero” (FAVARETTO, 2000, p.105). Percebe-se que toda essa formulação para *Parangolés*, elaborada por Oiticica durante a década de 1960, refletiu um forte espírito de teor político, de resistência em meio ao momento de instauração da ditadura militar brasileira.

Sobre essa perspectiva, o artista passou a apresentar interesse pela cultura marginal, associado à quebra de preconceitos sociais e estigmas estabelecidos às classes, trazendo este

⁹ A denominação “Parangolé” surgiu quando Oiticica observou, em uma rua da Zona Norte do Rio de Janeiro, uma espécie de construção improvisada por um morador de rua feita com estacas de madeira, cordões e outros materiais. A construção apresentava ainda um pedaço de juta com a palavra “Parangolé” escrita. A partir disso, o artista adotou o nome para as suas obras desenvolvidas no momento. (OITICICA, 2010, p.159).



caráter em sua produção posterior. Neste sentido, Asbury apontou que a incorporação do caráter popular e marginal no contexto da arte representou um claro desenvolvimento de questionamentos da linhagem teórica que Oiticica vinha empenhando-se a desenvolver desde sua participação no grupo neoconcreto (ASBURY, 2008 in BRAGA, 2011, p.36). Mário Pedrosa, renomado crítico de arte e amigo próximo de Oiticica, em artigo para o Correio da Manhã no ano de 1966, apontou:

Arte ambiental é como Oiticica chamou sua arte. Não é com efeito outra coisa. Nela nada é isolado. Não há uma obra que se aprecie em si mesma, como um quadro. O conjunto perceptivo sensorial domina. [...] Foi durante a iniciação ao samba, que o artista passou da experiência visual, em sua pureza, para a experiência de tato, do movimento, da fruição sensual dos materiais, em que o corpo inteiro, antes resumido na aristocracia distante do visual, entra como fonte total da sensorialidade. (PEDROSA, 1998, p.357).

Assim, tem-se que a proposição concretizou-se como claro resultado da intensa relação do artista com a favela da Mangueira. Oiticica viveu na comunidade, foi passista da Estação Primeira e desenvolveu diversas de suas Manifestações Ambientais¹⁰ no lugar (FAVARETTO, 2000, p.116). Desta forma, é notável que a experiência cotidiana de Oiticica com o samba e com a comunidade da Mangueira, associado a descoberta do corpo, foi elemento fundamental na transformação de “uma arte ainda transcendental para uma arte de imanência” (JACQUES, 2003, p.74), mais associada à experimentação e vivência dos corpos envolvidos, na busca pelas “totalidades ambientais” (OITICICA, 2011, p.68).

Na construção dessa “arte ambiental”, desenvolvida por Hélio Oiticica na década de 1960, o caráter popular também esteve presente na escolha da materialidade da obra de arte. Este aspecto ficou evidente na série *Parangolés*, onde o artista construiu uma estética marginal a partir da aplicação de meios mínimos - materiais de uso cotidiano, doados ou descartados, à margem da produção corrente. Em texto de novembro 1964, *Bases fundamentais para uma definição do Parangolé*, Oiticica apontou para esta inspiração a partir da sociedade e da arquitetura características das favelas brasileiras, ressaltando que:

Na arquitetura da “favela”, por exemplo, está implícito um caráter do Parangolé, tal a organicidade estrutural entre os elementos que o constituem e a circulação interna e o desmembramento externo dessas construções; não há passagens bruscas do “quarto” para a “sala” ou “cozinha”, mas o essencial que define cada parte se liga à outra em continuidade. Em “tabiques” de obras em construção, por exemplo, se dá o mesmo, em outro plano. E assim todos esses recantos e construções populares, geralmente improvisados, que vemos todos os dias. Também feiras, casas de mendigos, decoração popular de festas juninas, religiosas, carnaval etc. Todas essas relações poder-se-iam chamar “imaginativo-estruturais” [...]. (OITICICA, 2011, p.71).

¹⁰ As Manifestações Ambientais propostas por Oiticica eram eventos coletivos, apresentando caráter performático. A comunidade em geral participava destas proposições, além de críticos de arte e outros artistas próximos à Oiticica, por vezes apresentando suas produções particulares.

Sendo assim, fica claro que a relação com a cultura arquitetônica existente na produção espacial das favelas – mais especificamente presente na experiência do artista com o morro da Mangueira – foi elementar na definição dos *Parangolés*, agregando, mais uma vez, aspectos transgressores à obra, bem como questionando a produção cultural vigente. Pedrosa (1998, p.360) complementou esta questão, destacando que, na obra de Oiticica, o inconformismo estético se fundiu ao inconformismo social, sendo que a relação do artista com a escola de samba da Mangueira representava esta associação. Ainda segundo Jacques,

A arquitetura das favelas é determinante na criação de *Parangolés*. Oiticica compreendeu muito bem seus princípios construtivos; apropriou-se da concepção e dos materiais de construção dos barracos, sem, no entanto, copiá-los formalmente. Os *Parangolés* - é importante insistir - não são ilustrações dos abrigos das favelas (mime-se), eles certamente se inspiram nesses abrigos, mas não de modo simplista e formal. (JACQUES, 2003, p.32-35).

No ano de 1965, na data da abertura da exposição Opinião 65, que aconteceu no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro¹¹, os *Parangolés* apareceram pela primeira vez ao grande público, vindo a causar bastante repercussão na sociedade da época. Oiticica surgiu no evento trajando uma de suas peças, acompanhado por um grupo de amigos da escola de samba e de outros colegas da comunidade da Mangueira. Waly Salomão, poeta contemporâneo e amigo próximo do artista, ironizou a situação ocorrida apontando que Oiticica chegou “trazendo não apenas seus PARANGOLÉS, mas conduzindo um cortejo que mais parecia uma congada feérica com suas tendas, estandartes e capas” (SALOMÃO, 2015, p.49).

Efetivamente impedidos de entrar no museu, Oiticica e os passistas que o acompanhavam seguiram com a festa no amplo espaço dos pilotis, projetado por Reidy, e nos jardins de Burle Marx, “onde foram aplaudidos pelos críticos, artistas, jornalistas e parte do público que lotava as dependências do MAM” (CHAVES, 1965 apud JACQUES, 2003, p.37). A partir disso, desenrolou-se uma completa manifestação artística, com pessoas participando através da dança, ao som das baterias.

Como destaca Salomão (2015, p.49), tratou-se de “uma evidente atividade de subversão de valores e comportamentos”. Este evento, assim como outras manifestações seguintes¹², propostas por Oiticica, deixaram claro que os *Parangolés* almejavam a desintelectualização da arte, escapando ao padrão tradicional e estetizante instituído de arte em museus, dentro do circuito mercadológico. Nota-se que o conceito da vivência existencial sobre a obra, por vezes através de manifestações artísticas, tornou-se elementar à suas proposições.

¹¹ A exposição Opinião 65 fez parte das comemorações do IV Centenário da cidade do Rio de Janeiro - centro tradicional de influência cultural no Brasil -, e aconteceu no MAM/RJ, o Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, entre os dias 12 de agosto e 12 de setembro de 1965. A exposição reuniu, em sua totalidade, vinte e nove artistas, sendo destes dezesseis brasileiros e treze europeus.

¹² Destaca-se a manifestação Apocalipopótese, realizada em julho de 1968, no Aterro do Flamengo, Rio de Janeiro, como um de seus eventos coletivos de maior repercussão na mídia. Tal evento aconteceu meses antes da promulgação do Ato Institucional nº5 e do consequente endurecimento da ditadura no país.



Considerações finais

Analisando o início da construção de espacialidades na produção artística de Hélio Oiticica - durante sua relação com o Movimento Neoconcreto e mesmo com as suas investigações que seguiram após o término do Neoconcretismo -, percebe-se que este conceito surgiu como consequência direta do interesse do artista pela intensa transformação da experiência sensível do fruidor em relação à arte. A ideia central esteve na proposição de uma arte capaz de alterar o comportamento das pessoas. A crescente experimentação com o descondicionamento deste corpo levou sua produção artística à transgressão dos limites estabelecidos para a produção cultural, como ficou evidente na série *Parangolés*, proposições que apresentaram sentido apenas quando incorporadas, encarnadas pela ação humana através dos impulsos libertários da dança. Desta forma, o comportamento humano passou a ser força motora da arte, transformando-a continuamente e sendo essencial na construção de seus sentidos.

Vale notar ainda que foi constante, a partir de 1959, a vontade de Oiticica, pela desintelectualização do objeto de arte, associado ao desejo de trazer a arte para a esfera da vida coletiva cotidiana. Este aspecto esteve permeado pela visão positivista de transformação da sociedade com a arte. Se com os *Penetráveis*, ainda ligado ao Neoconcretismo, o artista desenvolveu o conceito de arte penetrável, com a produção de espacialidades a serem percorridas e apropriadas a partir da ação das pessoas, com a série *Parangolés* Oiticica levou o conceito da participação do sujeito fruidor para um novo patamar. Tem-se que, dentre outros aspectos, o artista desenvolveu a desmistificação da sua produção, gerando questionamentos acerca da posição do sujeito artista e do sujeito fruidor sobre a produção dos sentidos do objeto de arte.

Esses princípios, fundamentais na construção da arte ambiental de Oiticica, durante a década de 1960, apresentam claros paralelos com o paradoxo do espectador, definido por Rancière em *O Espectador Emancipado* (2012). O filósofo apontou que o “espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido”, na defesa de uma arte que ensina “seus espectadores os meios de deixarem de ser espectadores e tornarem-se agentes de uma prática coletiva” (RANCIÈRE, 2012, p.10-13). Tem-se que, com as séries *Penetráveis* e *Parangolés*, Oiticica forneceu os elementos necessários para a transformação real do papel do fruidor, mediante sua ação sobre a espacialidade proposta pela obra.

Importante observar ainda que o presente trabalho trouxe enfoque sobre uma pequena parte da ampla e heterogênea produção de Oiticica, concentrando-se nos princípios da concepção espacial do artista entre os anos de 1960 e 1965, evidente nas séries *Penetráveis* e *Parangolés*. Ao analisar as intenções do artista ao elaborar tais proposições, é notório que esta produção esteve intrinsecamente associada ao contexto político do Brasil no período. Ao questionar o espaço da arte na sociedade e as capacidades das pessoas sobre o objeto artístico, Oiticica desenvolveu uma maneira engajada e oportuna de trazer reflexões acerca da produção cultural e da relação desta com o seu público.

Referências

- ARANTES, Otília Beatriz Fiori. De “Opinião-65” à 18ª Bienal. **Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: CEBRAP, n. 15, p. 69-84, julho, 1986.
- ARGAN, Giulio Carlo. **Arte moderna: do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRAGA, Paula. (Org.). **Fios soltos: a arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- BRITO, Ronaldo. **Neoconcretismo - vértice e ruptura do projeto construtivo brasileiro**. Rio de Janeiro: FUNARTE/ Instituto Nacional de Artes Plásticas, 1999.
- FAVARETTO, Celso. **A Invenção de Hélio Oiticica**. São Paulo: Edusp, 2000.
- FERREIRA, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de artistas: anos 60/70**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009.
- JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.
- OITICICA, Hélio. **Hélio Oiticica: museu é o mundo**. São Paulo: Itaú Cultural, 2010.
- _____. **O Museu é o Mundo**. César Oiticica Filho (Org.). Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2011.
- PEDROSA, Mário. **Acadêmicos e modernos: textos escolhidos III**. São Paulo: EDUSP, 1998.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
- SALOMÃO, Waly. **Hélio Oiticica: Qual é o parangolé? E outros escritos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Minicurrículos

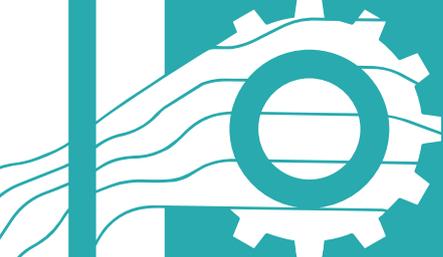
Paulo Arthur Silva Aleixo

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2015). Atualmente, é aluno de mestrado em Arquitetura e Urbanismo, Programa de Pós-Graduação Projeto e Cidade, UFG. Orientado pela professora doutora Eline Maria Moura Pereira Caixeta, desenvolve pesquisa intitulada “INTERFACES ENTRE ARTE E ARQUITETURA: A concepção espacial na produção das décadas de 1960 e 1970”.

Eline Maria Mora Pereira Caixeta

Possui graduação em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Católica de Goiás (1986), especialização em Arte e Cultura Barroca pelo Instituto de Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto (1991) e doutorado em História da Arquitetura e da Cidade pela Universitat Politècnica de Catalunya (ETSAB, UPC, 2000). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação Projeto e Cidade, UFG.





HISTÓRIA DA ARTE BRASILEIRA: ALÉM DAS RAÍZES

HISTORY OF BRAZILIAN ART: BEYOND THE ROOTS

Ana Lucia Oliveira Vilela

Universidade Federal de Goiás, Brasil
analuciavilela@ufg.br

Resumo

Com uma frequência surpreendente a arte e a cultura que nasceram entre as fronteiras conflituosas desse território chamado Brasil são relacionadas à metáfora de uma árvore cujo transplante fracassou. De Gonzaga Duque, passando por Sérgio Buarque de Holanda, Di Cavalcanti e Pietro Bardi, delineia-se uma tradição que coloca em seu centro uma cultura que se origina de um transplante e de enxertos mal-sucedidos. A frondosa e frutífera árvore da cultura europeia, transplantada em solo tropical impróprio e enxertada com as culturas indígenas e africanas, dentre outras, perece. Essa perspectiva parece contaminar até as pesquisas mais recentes acerca da História da Arte brasileira. As metáforas em torno do transplante e do desterro abundam. Uma planta exógena em um solo inadequado acaba por perecer. Para Roberto Schwarz, a metáfora utilizada por Buarque de Holanda tem suas raízes fincadas em uma dialética entre o liberalismo que as classes escravistas e abastadas ostentavam como signo ornamental de civilização, progresso e distinção social e a prática do favor sustentada na escravidão (e não no trabalho livre). Mascarava-se o atraso do trabalho escravo com os signos progressistas do trabalho livre e assalariado. A prática do favor redundava, para o autor, em uma “impropriedade” que marca a cultura brasileira. Há certa constância, uma possível permanência na percepção de uma arte nacional sempre recalcitrante, incompleta, subdesenvolvida, inadaptada. Essa percepção atinge a historiografia da arte brasileira, que constantemente aparece nos preciosos volumes da história da arte através da sua exclusão: subdesenvolvida, fora do lugar, imprópria, não-ocidental e não-oriental. Um outro pensamento, entretanto, floresce. A antropofagia oswaldiana, alguns aspectos da reflexão de Cildo Meireles, entre outros, podem ser férteis para um pensamento do fazer-se cultural permeado pelo conflito, cuja forma plástica se afasta da árvore genealógica e dispensa a métrica da arte europeia.

Palavras-chave: história da arte brasileira; antropofagia.

Abstract

With astonishing frequency, the art and culture that emerged between the conflicting borders of this territory called Brazil are related to the metaphor of a tree whose transplant has failed. From Gonzaga Duque, through Sérgio Buarque de Holanda, Di Cavalcanti and Pietro Bardi, a tradition is laid out that places at its center a culture that originates from a transplant and unsuccessful grafts. The leafy and fruitful tree of European culture, transplanted in inappropriate tropical soil and grafted with indigenous and African cultures, among others, perishes. This perspective seems to contaminate even the most recent research on Brazilian Art History. The metaphors surrounding transplantation and exile abound. An exogenous plant on an inadequate soil ends up perishing. For Roberto Schwarz, the metaphor used by Buarque de Holanda has its roots in a dialectic between the liberalism that the slave and wealthy classes had as an ornamental sign of civilization, progress and social distinction and the practice of sustained favor in slavery (and not in the free work). The delay of slave labor was masked by the progressive signs of free and wage labor. The practice of favor contributed, for the author, in an “impropriety” that marks the Brazilian culture. There is a certain constancy related a perception of a national art always recalcitrant, incomplete, underdeveloped,

misfit. This perception reaches the historiography of Brazilian art, which constantly appears in the precious volumes of art history, through its exclusion: underdeveloped, out of place, improper, non-western and non-oriental. Another thought, however, flourishes. Oswaldian anthropophagy, some aspects of the reflection of Cildo Meireles, among others, may be fertile for a cultural thought permeated by conflict, whose plastic form moves away from the genealogical tree and the European art.

Keywords: brazilian art history; antropofagia

“Outro clima, outra paisagem”: o transplante como metáfora da cultura brasileira

O Brasil é um país condenado ao modern.
Mário Pedrosa

O que ele (Mário Pedrosa) está querendo dizer é que só há a possibilidade de ir pra frente.
De experimentar.
Não há razão para voltar atrás no Brasil.
Hélio Oiticica

Dos brasileiros, Sérgio Buarque de Holanda escreveu:

... somos ainda hoje uns desterrados em nossa terra. Podemos construir obras excelentes, enriquecer nossa humanidade de aspectos novos e imprevistos, elevar à perfeição o tipo de civilização que representamos: o certo é que todo o fruto de nosso trabalho ou de nossa preguiça parece participar de um sistema de evolução próprio de outro clima e de outra paisagem. (HOLANDA, 1995, 31)

Não é a primeira vez que a cultura brasileira aparece na forma de uma inadequação, de uma impropriedade. No cartaz de divulgação da Semana de Arte Moderna - elaborado por Di Cavalcanti - grandes raízes¹ de uma árvore de tronco esquelético, com poucas folhas ou frutos, quase não encontram solo ao qual se fixar. A percepção de uma modernidade canhestamente transplantada e, por isso, fadada ao fracasso reforça, mais uma vez, seu traço na cultura brasileira.

A analogia do transplante fracassado tem antecedentes mais longínquos. No romance *Mocidade Morta* de Gonzaga Duque, publicado em 1900, artistas comentam a arte produzida na Academia Nacional de Belas Arte e alhures:

¹ Seria interessante considerar, em contraposição às metáforas da raiz, perseguir uma condição rizomática, tanto da história da arte quanto do desenvolvimento da própria arte. Segundo Deleuze, o rizoma pode ser assim caracterizado: “...diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer a cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe me jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. O rizoma não se deixa reconduzir nem ao uno nem ao Múltiplo.” (DELEUZE, 1995, 32)



... a *artezinha* que possuímos está cediça, a senilidade invadiu a Academia; chegou a hora da derrocada, os deuses foram-se. O Pedro Américo já deu o que podia, o (Vitor) Meireles está esgotado; dessa geração entanguida, que foi fruto temporão de uma árvore transplantada e não cuidada resta-nos o que se pode ver na pinacoteca... (grifo do autor) (DUQUE, 1973, 111)

As metáforas em torno do transplante e do desterro abundam. Uma planta exógena em um solo inadequado acaba por perecer. Para Roberto Schwarz, a metáfora utilizada por Buarque de Holanda tem suas raízes fincadas em uma dialética entre o liberalismo que as classes escravistas e abastadas ostentavam como signo ornamental de civilização, progresso e distinção social e a prática do favor sustentada na escravidão (e não no trabalho livre). Mascarava-se o atraso do trabalho escravo com os signos progressistas do trabalho livre e assalariado. A prática do favor redundava, para o autor, em uma “impropriedade” que marca a cultura brasileira.

Há uma certa constância, uma possível permanência na percepção de uma arte nacional sempre recalitrante, incompleta, subdesenvolvida, inadaptada. Essa percepção não deixa de atingir a historiografia da arte brasileira.

Em 1982, na Introdução da coleção *Arte no Brasil*, lançada aos fascículos nas bancas de jornal pela editora Nova Cultural, será o italiano Pietro M. Bardi a relacionar a arte brasileira a uma árvore de fadado transplante:

Deve-se levar em conta que o estilo brasileiro floresceu como uma planta extravagante, cultivada numa estufa imprópria, planta podada e enxertada grosseiramente, com ramos rejeitados ou, quando não rejeitados, mal-incorporados por jardineiros canhestros. O que não se pode negar é que esse barroco periférico tenha existido de fato, e com tal vitalidade que suas manifestações até hoje têm ressonância na cultura brasileira. (ARTE, 1982, 14)

Rodrigo Naves, em tese de doutorado defendida na USP e publicada pela primeira vez em 1996, diagnostica uma “dificuldade da forma” que teria por consequência uma “forma difícil”, expressão que dá título à publicação: “A relutância em estruturar fortemente os trabalhos, e com isso entregá-los a uma convivência mais positiva e conflituada com o mundo, leva-os a um movimento íntimo e retraído, distante do caráter prospectivo de parcela considerável da arte moderna.” (NAVES, 1997, 21) Ainda segundo o autor, os “descompassos e ambiguidades” originados por consequência de uma industrialização incompleta e atrasada, marcariam a cultura: a “indecisão social, [teria] por consequência uma ‘timidez formal’” (NAVES, 1997,12). Embora a metáfora do transplante não esteja presente diretamente na argumentação de Rodrigo Naves, a perspectiva de que a forma não atinge sua força completa em consequência da inconsistência e atraso do progresso industrial explicitam a marca de uma concepção que coloca a cultura europeia e seu desdobramento norte-americano como parâmetro a partir dos quais se medem as culturas outras. Assim, Naves se coloca como herdeiro de uma longa tradição.



Em 2000, a professora Myriam Ribeiro de Oliveira organizou e publicou, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma coletânea de artigos que visavam, para um público leigo e de estudantes, produzir um panorama da arte produzida no Brasil desde a colonização até a contemporaneidade. O título da publicação “História da Arte no Brasil” explicita uma recusa em adjetivar a arte nacionalmente produzida como “brasileira”. A locução prepositiva “no” indica que a história a ser contada mantém-se coesa tão somente a partir de uma marcação territorial, uma delimitação de fronteiras espaciais. Embora esse artifício tenha o mérito de não tratar a cultura como uma essência, como uma identidade relativamente fixa e compartilhada, por outro lado, reitera a percepção de uma arte recalcitrante e dependente dos modelos do centro europeu. É, aliás, essa dialética entre centro e periferia em que o centro emana de si para as periferias as origens, que se apresenta como uma certa constante no pensamento que subjaz boa parte da história da arte brasileira.

Em publicação mais recente que objetivava também uma visão panorâmica e histórica da arte nacional, Francisco Alembert disserta acerca das dificuldades inerentes à prática do historiador da arte dedicado ao produto nacional. Alembert logo depois de afirmar haver, ao menos desde o Modernismo de 1922 e da antropofagia de Oswald de Andrade, “a legitimidade e a pertinência de falar em uma arte “brasileira” com características próprias, com espaço definido e reconhecido na história da arte mundial”, nos joga outra vez na indefinição da impropriedade:

Porém, vejamos. No início do Século XXI, um enorme compêndio foi lançado para proclamar, depois de todas as discussões que o mundo inteiro promoveu, ao longo do Século XX, sobre a complexidade do sistema mundial da arte moderna, o que foi a arte do século que passava (...). A publicação *Art since 1900* foi organizada por cinco dos mais importantes pensadores contemporâneos da arte, intelectuais radicalmente cosmopolitas. Neste livro, apenas dois artistas brasileiros, de amplo alcance e relevância mundial, são citados: Hélio Oiticica e Lygia Clark. Até aí, nada há a estranhar nem lamentar. De fato, trata-se de artistas excepcionais, que em grande medida incorporam boa parte daquilo que de mais avançado e radical produzimos em nossa aventura moderna. Entretanto, o lugar reservado a esses artistas no esquema mundial da arte do século XX é intitulado *Non-Western world*.

Justamente quando acreditávamos que éramos sujeitos de uma conquista histórica – a de ser parte ativa do mundo –, este nos responde com uma ambiguidade cortante. Não somos parte do “mundo ocidental”. Mas também não somos parte do mundo dos outros, do mundo “oriental” (...). Do ponto de vista desses especialistas, que é aceito como ponto de vista do “mundo”, nós, mesmo aqueles de nós que podem ser vistos como os melhores, somos um não-lugar, um entre-lugar ou simplesmente uma ideia fora do lugar. (ALEMBERT, 2014, 8-9)

A arte brasileira parece, desde sempre, atravessada por uma impropriedade. Acometida por uma dificuldade intrínseca, é uma arte sem propriedades, sem lugar, sem origem, e para



a qual não se consegue sustentar um nome. Uma arte constantemente incluída nos preciosos volumes da história da arte através da sua exclusão: subdesenvolvida, fora do lugar, imprópria, não-ocidental e não-oriental.

Destaca-se no texto de Alembert um curioso jogo onde o protagonismo da história deve ser reconhecido pelo Outro europeu e norte-americano. Ser sujeito passa a depender do gesto passivo que concede ao Outro a formação da própria imagem e, logo, do protagonismo na história. O esforço dirigido aos olhos dos especialistas que encarnariam “o ponto de vista do mundo” é fadado ao fracasso na medida em que apenas se reconhece o valor dos melhores entre nós, sem reconhecer e nomear o contexto que suportou e mesmo gerou esse valor.

A História da Arte é uma ciência que se estrutura a partir do estabelecimento (por certo conflituoso), identificação e reconhecimento de valores, ou seja, a história da arte seria história dos valores e juízos que se constituem a partir das imagens e das formas. Se considerarmos, como Giulio Carlo Argan (1998) o juízo intrínseco à operação historiográfica², seria interessante avaliar quais valores guiam essa história da arte. Talvez nós, historiadores e historiadoras da arte brasileira (ou historiadores e historiadoras brasileiras da arte?) tenhamos dificuldades em reconhecer os valores ativados e constituídos nas formas das obras, na medida em que somos atravessados pelos valores da modernidade europeia. Considerando que a própria história da arte surge no contexto da modernidade europeia, seria preciso reconsiderar o seu significado em relação ao contexto colonial que, aliás, aparece constantemente como contingente aos processos da modernidade. A aparente banalidade da operação é enganadora na medida em que a escrita da história, como notou Michel de Certeau no prefácio à segunda edição de “A escrita da história”, marcada por um “novo funcionamento da escrita ocidental” pode ser caracterizada como uma “escrita conquistadora” (2011, XI).

As observações de Certeau acerca de uma escritura moderna da história têm origem na observação do desenho de Jan van der Straet, de 1580, que teve ampla distribuição e circulação na Europa a partir da gravura de Theodor Galle.

Américo Vespúcio em pé à esquerda da imagem, como notou Louis Montrose, porta os emblemas da fé (a cruz), do conhecimento empírico (o astrolábio) e da violência (a espada) que consubstanciam, para Certeau, as “armas europeias do sentido” (p. XI). A América, agora nomeada e desperta³ pelo seu descobridor, reage a ele em um gesto ambíguo que pode ser interpretado tanto como de aproximação como de repúdio. Montrose (In: GREENBLATT, 1993, 179) nota também a equivalência entre o gesto da conquista territorial e da conquista sexual, ambas sustentadas apenas pelo olhar de Vespúcio. Esse olhar não é outro senão aquele do sujeito que toma o que vê por objeto.

² Giulio Carlo Argan sustenta que a História da Arte é a história dos valores constituídos nas e pelas obras de arte.

³ Na legenda da imagem aparece o verbo latim *vocatus* que, como o verbo português chamar, tem o sentido de nomear e solicitar atenção. Como América levanta-se da rede, supõe-se que estava adormecida e, assim, também o sentido de despertar é acrescido ao chamado de Vespúcio, a despeito de que ele está inerte na cena.



A conquista não é um ato, um gesto, não se concretiza em uma ação, mas consubstancia-se através do olhar. É por meio do olhar que Vespúcio conquista esse novo terreno prestes a ser escrito e cartografado pela civilização.

O novo mundo está todo à disposição do olhar de Vespúcio. Atrás dele, apenas as caravelas. É diante dos olhos de Vespúcio que a América ganha existência, é despertada de seu sono inconsciente. Estão ao dispor do seu olhar os nativos, a fauna e a flora. Entretanto, no fundo e, por hora, fora do alcance do olhar civilizatório de Vespúcio, uma outra cena se desenrola. Em torno de uma fogueira, duas pessoas assam uma perna humana e um pouco mais à frente, uma mulher sentada embala ou amamenta uma criança. A cena civilizatória constitui-se a partir do olhar da razão que pressupõe a cisão radical entre um sujeito e os objetos que institui. Uma pequena digressão pode ter algum valor nesse momento. Argan (1998) retoma a distinção entre objeto e coisa, indicando que, enquanto a coisa tem existência em si, o objeto é a coisa em relação a um sujeito. O gesto de tomar o mundo como seu objeto e transforma-lo em escritura é uma das marcas fundamentais do sujeito moderno. Na Dióptrica, Descartes discorre sobre o sentido da visão: “Toda a conduta de nossa vida depende de nossos sentidos, e (...) a visão é o mais universal e o mais nobre dos sentidos (...)”. (DESCARTES, 2010, 1)

Ainda que central para a constituição do sujeito como ser da razão, a visão precisa ser administrada e domada pelo pensamento. A imagem para Descartes, seja ela a imagem mental, a imagem visual ou a imagem produzida pelo homem é necessariamente enganosa. É preciso que o pensamento a transforme em algo da ordem do universal e do transcendental. “Que o mundo seja alguma coisa dada a ler significa de um modo brutal que um Outro, do outro lado, escreve alguma coisa que, com um bom ângulo de visão, eu poderia em princípio, decifrar” (LYOTARD, 1971, 10). Para Lyotard a operação moderna articula a noção de um mundo como escritura a ser decifrada à uma perspectiva específica (um bom ângulo de visão), de onde o mundo deve ser apreendido. O homem precisa retirar-se da densidade carnal e material do mundo para que o pensamento possa exercer sua tarefa de decifração.

Vespúcio, munido dos instrumentos da razão, da fé (esse Outro, autor da escritura do mundo e da história) e da força, submete a América ao seu olhar. Escapa à cena organizada pelo olhar do navegador a outra cena (considerando mesmo o sentido freudiano dessa expressão) do canibal que não reconhece a linha que traça a distância entre sujeito e objeto e devolve o homem e a mulher à carne do mundo (na expressão de Merleau-Ponty). Talvez possamos considerar a constante aparição do canibalismo nos escritos dos viajantes como uma marca da antinomia fundamental entre o sujeito moderno - apartado da carne no mundo, situado no lugar do soberano que observa e organiza a cena como o lugar do observador universal e desinteressado da cena histórica - e o homem e a mulher objetos de colonização, para quem o lugar do universal é sempre o lugar do Outro, o outro colonizador, sujeito que subalterniza, coloniza e escreve a história.



Um relato docente acerca do ensino da História da Arte e alguns apontamentos sobre a prática historiográfica

Sou professora de História da Arte na UFG e essa condição é origem de uma certa angústia, cuja fonte tomei consciência apenas muito recentemente, embora o incômodo me acompanhe desde o início dessa intensa atividade. Moro nas cercanias no Campus Samambaia da UFG, situada em Goiânia. Antes do pôr do sol entrei em meu carro para me dirigir à Faculdade de História, onde leciono História da Arte no período noturno. A paisagem marrom e plana característica do período das secas atravessava o para-brisa e impressionava minha retina. Tendo residido quase minha vida inteira no litoral, desconhecia essa outra paisagem. Algum tempo depois, já noite, fui para a sala de aula onde arrumaria os cabos para conexão do *data-show* ao computador para a exibição de um *power point*. Como quase toda boa ou má aula de História da Arte, atualmente utilizamos esse dispositivo para disponibilizar aos alunos e alunas as imagens que compõem essa história. Sentados nas cadeiras de plástico, alunos e alunas acomodaram os corpos cansados do trabalho de mais um dia. Como nos livros de história da arte, as distorções de escala, cor e o aplanamento da profundidade nos concede uma experiência bastante distinta daquela que poderíamos ter com o original. Mesmo quando as imagens sejam de obras reprodutíveis tais como de filmes, cartazes, etc, temos o deslocamento da experiência sensorial do cinema para a experiência analítica da sala de aula. Acresce-se a isso o fato de que poucos são os alunos que frequentam museus, cinemas e teatros com regularidade. De fato, não constituem exceção alunos que nunca visitaram um museu.

A angústia que me acomete pode ser resumida em uma questão: na mencionada gravura do despertar da América, qual seria o lugar dos alunos e alunas e desta professora? Certamente observamos a cena de fora, situação que nos coloca no lugar do observador soberano, sujeitos para quem os objetos são dispostos. Esse lugar, entretanto, parece-nos impróprio. Os corpos e mentes exauridos pelo trabalho, cientes, portanto, da condição corporal e carnal do pensamento, recusam a justaposição do olhar do espectador e do olhar de Vespúcio, claramente sublimado (ou deveríamos dizer alienado?) do corpo de um viajante submetido a todas as contingências de uma exaustiva viagem de caravela. Alheio ao próprio corpo, Vespúcio é a imagem do pensamento civilizatório.

Que devemos fazer então, nós, os historiadoras e historiadores brasileiros da arte, ou os historiadores da arte brasileira se esse lugar contemplativo e civilizatório nos é impróprio?

Um dos projetos utópicos da década de 1970 no Brasil ganhava expressão no projeto artístico imaginado e irrealizado de Cildo Meireles, conforme relatou o artista no filme de Tânia Rivera, *Ensaio sobre o sujeito na arte contemporânea brasileira* (2009): "...a ideia era ter um país, fazer um país, criar um país, tão estreito, tão estreito, tão estreito que não coubesse

ninguém lá dentro. Todos os seus nacionais seriam necessariamente estrangeiros”. O que parece à Cildo Meireles uma utopia, um país de desterrados, um país inteiramente constituído por estrangeiros, parece, ao menos a alguns historiadores da arte, uma crise incontornável da origem que, se não destitui, acaba por dificultar grandemente a própria prática do historiador que toma por objeto a arte brasileira.

Talvez seja o caso de recorrermos a uma operação intelectual, já levada a cabo por Oswald de Andrade, por exemplo, que considera os processos colonizadores modernos não como uma contingência negativa da modernidade mas um dos seus processos centrais. A própria forma da construção das ciências modernas (inclusive as ciências humanas) passa por um lugar intelectual que aspira ao universal, e, assim, constitui o marginal, o subalterno, o colonizado como seu outro⁴, aquele cuja singularidade não pode ser apreendida no nível do universal. O subalterno⁵ é, fundamentalmente, uma posição social caracterizada pela alienação da linguagem na medida em que se ausenta, para ele, o reconhecimento que fundamenta um laço social propício ao diálogo e, portanto, a assunção de uma certa equalização entre interlocutores. Inversamente, a operação de Meireles destitui simultaneamente sujeitos e objetos. Nacionais (aqueles que tem a propriedade da linguagem) e estrangeiros (aqueles para quem a linguagem é do Outro) são equalizados: a linguagem não é própria a ninguém e o laço social passa a se constituir na exclusão: somos todos estrangeiros.

A outra cena do despertar da América é a cena canibal, que ocorre no plano mais distante, complementar à cena principal mas, ao mesmo tempo, no centro da imagem. Os coadjuvantes em atividade primitiva e inumana (para os auto intitulados civilizados) não despertaram ao olhar de Vespúcio, já estavam acordados em suas atividades rotineiras e um tanto indiferentes ao europeu. Duas outras figuras observam a cena de Vespúcio e América: um homem ainda mais distante que os canibais em atividades e um animal trepado na árvore à direita em primeiro plano. Sua função é conduzir o olhar do observador novamente à cena principal.

Para Bardi, da arte arquitetônica colonial brasileira guarda “certa originalidade nas formas, ainda que inconsciente, devido principalmente, à distância em relação às capitais europeias.” (ARTE, 1982, 13)

Mesmo quando a originalidade é detectada em obra colonial, sua valoração precisa da baliza europeia. A pergunta inescapável, então é como, em uma construção cultural fortemente marcada pela colonização e pela escravização, podemos pensar em uma história da arte nacional.

⁴ Um debate importante que pode contribuir com a discussão acerca do papel do historiador da arte em um país com passado colonial é aquele empreendido pela crítica indiana Gayatri Chakravorty Spivak no livro *Pode o subalterno falar?* (2010).

⁵ Subalterno é um conceito de extrato gramsciano mobilizado por Spivak (2010).



É preciso esclarecer que não estou propondo o retorno da tentativa de encontrar ou cunhar uma essência brasileira. O Brasil hoje (talvez por enquanto) é uma nação. Esse nome – Brasil – carrega conflitos intensos de fronteiras, ou seja, de domínios territoriais, de classes, raciais, de gênero, conflitos geopolíticos e políticos. A arte que germina entre essas fronteiras nacionais não escapa à esses conflitos. Espanta-me a consideração de que essa arte seja débil visto que tem por nascedouro esse campo conflituoso.

Carecemos, parece-me, de uma maneira de olhar para esta arte tendo em vista esse conflito, o que implica em considerar, dentre outras coisas, nossa formação e nossos corpos cansados, a exclusão linguística, os oligopólios midiáticos, a elitização do já escasso circuito artístico, etc.

Talvez nos seja útil relembrar uma cena narrada pelo viajante Hans Staden, que, desbravando territórios e culturas de territórios que hoje chamaríamos brasileiros, encontra, em meados do século XVI, Konian Bebe, chefe da nação Tupinambá que o aprisiona. Hans Staden tenta dissuadir Konian Bebe, chefe da tribo, de comer uns “mammelucos” que teriam sido aprisionados:

Pedi que os deixasse viver e os vendesse a seus amigos, outra vez. Tornou a dizer-me que seriam devorados. E mesmo Konian Bebe tinha uma grande cesta cheia de carne humana diante de si e estava a comer uma perna, que ele fez chegar perto da minha bocca, perguntando si eu também queria comer. Respondi que somente um animal irracional devora outro, como podia então um homem devorar outro? (STADEN, 1930, 109)

Konian Bebe responde a Staden: “Sou onça”. A régua europeia da razão, com a qual Staden tenta medir o tupinambá é rapidamente descartada por Konian Bebe.

Referências

ALEMBERT, Francisco. Para uma História Social da Arte Brasileira. In: BARCINSKY, Fabiana Wenwck. **Sobre a arte brasileira: da pré-história aos anos 60**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes: Edições SESC, 2014.

CIVITA, Victor. **Arte no Brasil**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCARTES, René. **A dióptrica**. São Paulo : Scientiae Studia, v. 8, n. 3. 2010.

DUQUE, Gonzaga. **Mocidade Morta**. Rio de Janeiro: Editora Três, 1973.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Cia das Letras, 1995.



LYOTARD, Jean-François. **Discours, Figure**. Paris: Éditions Klincksieck, 1971.

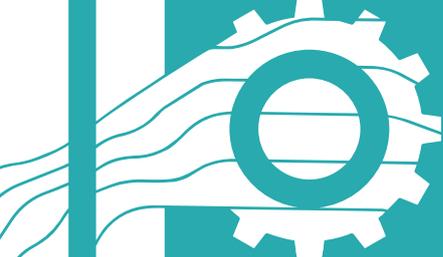
NAVES, Rodrigo. **A forma difícil**: ensaios sobre a arte brasileira. São Paulo: Editora Ática, 1997. O texto completo de Descartes encontra-se disponível no site da Gallica – Biblioteca Nacional da França: DESCARTES, René (1596-1650). Discours de la méthode pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences, plus la dioptrique et les météores qui sont des essais de cette méthode. 1668. Disponível em : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56982285.r=dioptrique+descartes.langPT> Acesso em 10.07.2018.

STADEN, Hans. **Viaagem ao Brasil**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira, 1930. Disponível em: <http://purl.pt/151/1/index.html> Acesso em: 16.08.2018.

Minicurrículo

Ana Lucia Oliveira Vilela

Professora na Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (na linha Arte, Mídia e Políticas Culturais) da UFSC (2011). Mestre em Artes Visuais pela UFRJ (2003). Suas pesquisas relacionam-se ao campo da história da arte moderna e contemporânea. Atua também como curadora e crítica de arte.



AS MÚLTIPLAS VISUALIDADES DO SUJEITO CEGO

THE MULTIPLE VISUALITIES OF THE BLIND SUBJECT

Regivânia Almeida Moreira Lima

MPED - UNEB
regivania_pibid@hotmail.com

Lucicleide Miranda Gonçalves Jatobá

MPED - UNEB
lucicleidejatoba@hotmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo relatar uma experiência educacional desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre Alfredo Haasler em Jacobina – BA, em parceria com o Mestrado profissional em Educação e Diversidade (UNEB) e o Grupo de Pesquisa em Cultura Visual, Educação e Linguagens (Cult-Vi), envolvendo alunos e sujeitos cegos da comunidade com o propósito de promover inclusão e discutir sobre as múltiplas possibilidades de interação geradas com a inserção da cultura visual na escola. O trabalho teve como princípios metodológicos a teoria sociointeracionista, visando, não somente a interação e compreensão das obras pelos alunos/as, mas também, possibilitar acesso aos bens culturais para que os sujeitos envolvidos pudessem fazer suas inferências sobre a obra, com possíveis produções de sentido, mediante leitura de telas (re)construídas pelos discentes. Para isso, a equipe projetou e ressignificou conhecidas obras de arte, possibilitando a esses sujeitos apreciar as produções artísticas através da arte sinestésica (material utilizado para dar relevo as telas) e audiodescrição (tradução intersemiótica da imagem para o verbal) recorrendo às sensações (tato e audição). Do ponto de vista teórico, foram considerados os conceitos de produção de sentido, cultura visual, acessibilidade, audiodescrição e inclusão sob a ótica de autores como: Matos e Habold (2011), González Rey e Tacca (2008), Macedo (2010), Motta e Romeu Filho (2010), Sasaki (1997), Sérvio (2014), Lima (2011) e Vygotsky (2003), dentre outros.

Palavras-chaves: produção de sentido; cultura visual; inclusão; audiodescrição.

Abstract

This article aims to report an educational experience developed at the State School Priest Alfredo Haasler of elementary school in Jacobina - BA, in partnership with the Professional Master in Education and Diversity (UNEB) and the Group of Research in Visual Culture, Education and Languages (Cult-Vi), involving students and blind subjects of the community with the purpose of promoting inclusion and discussing the multiple possibilities of interaction generated with the insertion of visual culture in school. The work had as methodological principles the socio-interactionist theory, aiming, not only at the interaction and understanding of the works by the students, but also, to provide access to the cultural assets so that the subjects involved could make their inferences about the work, with possible productions of sense, by reading screens (re) constructed by the students. For this, the team designed and renamed well-known works of art, allowing these subjects to appreciate the artistic productions through the synesthetic art (material used to give relief to the screens) and audiodescription (intersemiotic translation of the image to the verbal) using the sensations and hearing). From the theoretical point of view, the concepts of sense production, visual

culture, accessibility, audiodescription and inclusion were considered from the perspective of authors such as: Matos and Habold (2011), González Rey and Tacca (2008), Macedo (2010), Motta and Romeu Filho (2010), Sasaki (1997), Sérvio (2014), Lima (2011), Serbian (2014) and Vygotsky (2003) among others.

Keywords: meaningproduction; visual culture; inclusion; audiodescription.

Introdução

O estudo aqui abordado é o resultado de relatos de experiências que foram vivenciadas durante a produção e exposição de artefatos artísticos, no ano de 2018, na Escola Estadual Padre Alfredo Haasler- EEPAH, Jacobina – BA, com sujeitos cegos da comunidade. Tal atividade teve início com um trabalho desenvolvido durante as aulas da disciplina de Artes, ministrada pela professora Regivânia Almeida, com os alunos do Ensino Fundamental II e culminou com a participação da comunidade. O trabalho pretendeu não somente compreender e (re)criar obras de artes renomadas como “O grito”, de Edvard Munch; “A Noite Estrelada”, de Vincent Van Gogh e “A Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci, como também propiciar a inclusão de pessoas cegas no mundo das artes, considerando que a visibilidade não perpassa somente o que é visível, mas pode se entrelaçar com outros sentidos e possibilidades, para a compreensão e reconhecimento da obra/arte. Para tanto, precisamos considerar a construção de sentidos subjetivos por meio do contato com a obra e o uso de recursos de áudio para que o sujeito cego possa fazer inferências nas obras de artes selecionadas, por meio da (re)leitura das telas citadas. Para isso, foi utilizando materiais que possibilitassem a leitura tátil desses sujeitos em contato com as telas.

O processo de desenvolvimento da atividade, bem como a sua concepção foi orientada pelos seguintes questionamentos: Como fazer com que os sujeitos cegos possam interpretar uma obra de arte? Quais materiais podem ser utilizados para a (re)criação das telas, que facilitem a leitura tátil das obras? Como propiciar acessibilidade aos indivíduos cegos pertencentes à comunidade?

Para que o trabalho pudesse evoluir e atender as expectativas dos participantes foi necessário se compreender como a constituição de sentido se processa e é apreendido por esses sujeitos cegos, buscando refletir, também, se as escolas estão preparadas para atender a esta clientela. Nesta atividade foi utilizada também a audiodescrição como ferramenta pedagógica de inclusão, propiciando o ensino e aprendizagem desses sujeitos, além de explorar o uso do sistema háptico no contato e compreensão da imagem/obra.

A constituição de sentidos leva em conta alguns elementos: a linguagem, o pensamento, as experiências e vivências dos sujeitos, como estes se relacionam, as emoções de cada indivíduo (GONZALES REY 2005, 2007, 2008; STANGHERLIM 2007; MATOS e HABOLDE 2011). Portanto, todos esses elementos foram considerados durante a atividade na tentativa de contribuir com os sujeitos para a produção de sentido.



Ponto de partida: a proposta de trabalho com a arte

A proposta surgiu durante a I unidade, na disciplina de Artes, com a professora Regivânia juntamente com os alunos do 9º ano matutino e o 9º e 8º ano A e B vespertino ao promoverem a 1ª Feira de Arte da EEPAH. A feira teve como objetivo geral: Criar um espaço de exposição para a contemplação da comunidade escolar e a comunidade local de uma variedade de artes feitas pelos alunos como: telas autorais, (re)leituras da obra Mona Lisa, artes com materiais reciclados, arte surda e telas para os cegos. Todo esse movimento serviu para proporcionar o desenvolvimento da criatividade, senso crítico e a sensibilidade através das artes. Além de possibilitar o trabalho colaborativo e o protagonismo juvenil com o olhar voltado para a diversidade, dando acesso a arte para os alunos surdos e pessoas cegas da comunidade.

As experiências formativas

Ao analisar a obra Mona Lisa, de Leonardo Da Vince, foi lançada a seguinte pergunta aos alunos do 9º ano vespertino: O que vocês acham de produzirem uma tela de Mona Lisa para que as pessoas cegas pudessem ter acesso a esta arte? E quais materiais podemos utilizar? Essa inquietude de pensar inclusão dentro do espaço escolar e de como inserir o sujeito cego dentro do trabalho de arte, desafiou a professora que apresentou a direção da escola a proposta. A ideia foi acolhida. A proposta foi passada para a turma do 8º ano vespertino que também aceitou o desafio. Foram apresentados slides com algumas obras, os alunos escolheram o que desenhar e as obras foram escolhidas pelo melhor traçado, sendo eleitas as obras: Mona Lisa, O Grito e a Noite Estrelada. A professora fazia discussões com alunos e alunas, além de buscar parcerias de artesãos locais para (re)produzir as telas. Para o preparo e manuseio de massa de biscuit contou com a colaboração da artesã Áurea, que se disponibilizou a ensinar as técnicas para se trabalhar com esse material. De posse desses recursos, procuraram confeccionar as telas, para que os cegos pudessem, por meio do tato, perceber os traços da obra. Tudo de forma bem rústica e simples, mas com uma dedicação intensa dos envolvidos.



Figura 1: Confeção das telas com a massa de biscuit

Na produção das telas (Figura 1) houve uma atenção também com a mistura das cores para conseguir o efeito desejado, pois a tela não podia fugir a ideia original do pintor. Por se tratar de telas muito expressivas, que exploram as emoções, o desafio maior era justamente saber como contemplar essas sensações nas telas que estavam sendo reproduzidas. Muitas mãos e ideias foram misturadas e entrelaçadas, mas ainda ficava aquela sensação de insegurança se o trabalho feito daria conta de atender as expectativas dos sujeitos. Vieram, então, as indagações de como fazer para que o sujeito cego percebesse as características da obra original; foi, então, que surgiu a ideia da gravação descritiva da obra, tendo a colaboração da aluna Maria Clara Veras. A proposta era ter uma sala adaptada para esse atendimento: desde a colocação de um piso tátil, até o cuidado com a reprodução do áudio e a disposição dos quadros.



Figura 2: Percepção e leitura das telas por Ademilson Oliveira

A abertura do evento contou com a presença e os depoimentos dos participantes da Associação das Pessoas com Deficiência em Jacobina – APCD, o senhor Ademilson Oliveira¹, Rebeca Nere² e Ednilson Santos³ e da professora Ivanice Cajueiro⁴, que relatou a sua experiência enquanto professora e as dificuldades enfrentadas no trabalho com os alunos e alunas com necessidades especiais, sendo ela também uma pessoa cega. Foi destacada a participação das intérpretes da escola, Naiara da Silva Dias dos Santos e Maynara Costa de Campos Moura. Em seguida, ocorreu a apresentação de alunos, em libras, acompanhando a letra e o ritmo da música “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha. Concluída essa parte de troca de experiência e saberes, os cegos foram conduzidos a sala onde estavam as telas (Figura 2).

As pessoas são diferentes e suas diferenças não podem ser motivo para excluí-las da sociedade, pelo contrário, elas precisam de oportunidades para demonstrar suas competências e

¹ Ademilson dos Santos Oliveira, 33 anos, presidente da Associação de Pessoas com Deficiência (APCD), de Jacobina-BA

² Rebeca Aguiar do Nascimento Nere, 27 anos, graduando em Educação Especial, monitora de escola Fundamental II. Secretária da APCD.

³ Ednaelson Silva dos Santos, 31 anos, Ensino Médio, profissão músico. Membro da APDC.

⁴ Ivanice Alves Cajueiro, professora, 49 anos, pós-graduada em Educação Especial Inclusiva e cursando Atendimento Educacional Especializado. Membro da APDC.

habilidades. Isso precisa ser valorizado na escola, para não vitimizar os sujeitos com necessidades especiais, como destaca o presidente da APCD:

[...] Este espaço e os demais espaços de educação não pode jamais abrir mão disso. A gente precisa trabalhar muito a criança, para que ela venha a conhecer o diferente. Eu sou uma pessoa diferente. Sou deficiente visual. Todos nós somos diferentes. Para a gente quebrar alguns mitos, preconceitos é necessário que a gente apresente as crianças os potenciais das pessoas com deficiências. Para isso, é necessário que os materiais estejam na verdade adaptados. (Depoimento em 30/07/18 - Ademilson Oliveira.)

A primeira constatação que fizemos é que a maioria dos profissionais da escola não tem contato e experiências com cegos, o que dificultou bastante os preparativos para acolhimento desta clientela. Ninguém sabia usar o Braille (sistema mundial de escrita e leitura tátil utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão) e tivemos que recorrer ao presidente da APCD, para que confeccionasse o nome e autor das obras e as palavras que iriam fazer parte do quadro de emoções, que seriam utilizados.



Figura 3: Percepção e leitura das telas por Ednaelson dos Santos

Cada um dos convidados, com cegueira congênita ou baixa visão, foram entrando individualmente, inicialmente examinando as telas (Figura 3), depois com o auxílio da audiodescrição e por meio da leitura do nome das telas e autores em Braille. Após essa leitura inicial, houve um bate papo, com as mentoras do projeto e os participantes da Associação sobre as obras expostas e sobre a vivência e experiências deles com a educação e a arte.

A reação deles foi emocionante! Era perceptível tanto no semblante, quanto nas palavras, o envolvimento com as obras. Relataram que nunca haviam tido oportunidade de fazerem uma leitura de uma obra, tanto por meio do tato, quanto com o uso da audiodescrição e do Braille, sendo estes imprescindíveis para a compreensão da tela. Enfatizaram o quanto é importante as pessoas buscarem se aproximar das pessoas com necessidades especiais para compreenderem as suas peculiaridades e poderem inserí-las na sociedade. As barreiras atitudinais atrapalham a inserção dos sujeitos com deficiência, tanto nas relações sociais como nas tarefas do dia a dia, como destaca Ivanice:

Não tem como uma pessoa ajudar a gente se não se chegar a gente, se ele não conhecer aquilo que a gente precisa, dos recursos que precisamos para nos desenvolver, para estarmos sendo realmente incluídos. A lei de inclusão existe e é bem bonita, só que na prática ela não existe. (Depoimento em 30/07/18 - Ivanice Cajueiro)

A inclusão só é efetiva com o envolvimento de todos, pois casos isolados apenas evidenciam a necessidade de se buscar caminhos para vencer as barreiras e dificuldades impostas pela sociedade. E quanto à acessibilidade no caso das obras de arte, segundo Macedo (2010) todo projeto tem que ter a preocupação de ser acessível desde o início e não adaptando no decorrer ou no final do processo.

Cultura visual e acessibilidade

A criança desde cedo aprende a tocar as coisas para senti-las, brinca com as cores, com os formatos, com o barulho, para depois aprender a linguagem verbal. A vontade de aprender coisas novas, leva às experimentações diversas, inicialmente com a exploração das imagens, depois com a aquisição da linguagem, porém, sempre em processo de interação social. A cultura visual, nos dias atuais, estar presente em todos os ambientes que essa criança frequenta, auxiliando-a na compreensão dos fatos e situações da vida. Porém, o que dizer daquelas crianças que já nascem com baixa visão ou cegos? A escola está preparada para recebê-las e suprir esta necessidade?

A escola, no entanto, buscou unificar esses sujeitos e saberes, padronizando a educação, mas Tacco e Ray (2008), ao abordarem sobre o perfil da escola, criticam esse formato de ensino e enfatizam que o maior desafio da escola é o de transitar entre a igualdade e a diferença, entre o que deve ser igual para todos e o que deve ser visto sob o prisma da diversidade. Os autores ainda refletem sobre a necessidade de se objetivar um conteúdo originário da produção de conhecimento da humanidade, para todos, mas não em modelos únicos, para não cometer o erro de padronizar os alunos, pois só poderia levar ao sucesso de poucos que se enquadrassem.

A Constituição Federal⁵, de 1988, nos textos dos Art. 205, 206 e 208, garante a educação para todos, com ênfase aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A ideia que passa é que a inclusão está garantida e compete as pessoas com necessidades especiais frequentarem ou não a escola. Sasaki (1997) discorre sobre isso: “[...] a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais especiais e, simultaneamente, estas se prepararam para assumir seus papéis na sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 41). A Constituição Federal reconhece as diferenças, mas o sistema

⁵ O Art. 205 garante que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. No Art. 206 destaca que o ensino será ministrado buscando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no Art. 208 enfatiza que a educação é dever do Estado e que este deve oferecer atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.



de ensino busca tratar todos de forma igual, excluindo muitas pessoas do processo educativo, pois não conseguem muitas vezes adentrar e permanecer na escola, por falta de estrutura e condições que atendam as especificidades de cada indivíduo.

Partindo dessas reflexões é que esta vivência buscou alternativas que quebrassem as barreiras para inclusão, não somente no atendimento aos alunos surdos, mas no âmbito da realidade dos cegos, por isso, teve como base a teoria sociointeracionista, de Lev Vygotsky (2003), em que o foco é a interação, considerando os contextos sociais, históricos e culturais do indivíduo. Além disso, buscou refletir como a Cultura Visual pode contribuir para uma educação inclusiva, respeitando as diferenças, como destacou Rebeca Nere:

[...] é interessante como os alunos conseguiram diferenciar as texturas, para poder dividir cada espaço, cada desenho das telas e saber que ainda existe uma forma sim, deficiente visual poder ver como as pessoas realmente vêem, embora seja com as mãos. Então acho que só falta um pouquinho de bom senso e lembrar da gente. (Depoimento em 30/07/18 - Rebeca Nere)

Para compreensão de como o sujeito cego pode ver uma obra de arte, é preciso diferenciar o que seja visão e visualidade. A visão está ligada a dimensão biológica do olhar, enquanto a visualidade volta-se para a contextualização da visão, considerando o contexto cultural e histórico em que esse sujeito está inserido. Portanto, o conceito de visualidade é mais amplo que o da visão, visto que para se compreender o que está vendo é necessário recorrer às memórias guardadas e capturadas em nosso cérebro, bem como considerar as emoções envolvidas nessas memórias (KNAUSS, 2008; SÉRVIO, 2014). A Cultura Visual desloca a demasiada importância dada à visão e busca nas visualidades a importância de elementos culturais e históricos. Paulo Knauss (2006, p. 107) corrobora com essas ideias ao afirmar que “[...] trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas...”. Segundo Sérgio (2014), os autores que trabalham com Cultura Visual consideram as imagens importantes, contudo elas não servem apenas para refletirem a realidade ou um contexto, mas a relação com que elas nos afetam, possibilitando a construção e percepções que temos a respeito de nós mesmos e do mundo. Partindo destas concepções sobre Cultura Visual e visualidade é que se projetou o contato desses sujeitos cegos e com baixa visão com as (re)significações das obras de arte.

Para que os cegos e com baixa visão tenham acessibilidade⁶, recorre-se à percepção tátil e auditiva, sendo por meio do toque que eles percebem a textura das coisas e podem fazer leituras em Braille. Os recursos auditivos muito têm contribuído para a inserção deles nas relações sociais, sendo este a principal forma de acesso à comunicação, visto que nem todos os espaços dispõem de

⁶ A verdadeira inclusão é fazer com que todos possam participar de atividades, ter contato com serviços, informações e produtos, que também são oferecidas ao restante da população, usufruindo de qualquer material produzido, em áudio ou vídeo, que possa ser adaptado para atender a necessidade de cada um. Tão importante quanto o acesso ao local é possibilitar a essas pessoas serem inseridas nos eventos sociais.



código Braille e este é quase totalmente desconhecido pelo público não cego. Segundo Lilian Motta (2016) é inegável o aumento de pessoas cegas ou com baixa visão em busca de informações, cultura, artes cênicas e cinema. A audiodescrição, sendo um recurso de acessibilidade comunicacional, de tradução intersemiótica que transforma o visual em verbal, torna-se indispensável nesses processos, pois amplia o entendimento e promove a inclusão, a autonomia e a participação em igualdade de condições (MOTTA, in CARPES, 2016). Sendo um recurso versátil, é compatível com praticamente todos os tipos de eventos culturais, possibilitando inclusão desses sujeitos em espaços como teatros, televisão e cinemas. Franco e Silva (in: MOTTA e ROMEU FILHO, 2010, p. 19) definem que “A audiodescrição consiste na transformação de imagens em palavras para que informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão.” Desta forma, a audiodescrição será um excelente recurso para inclusão do público cego e com baixa visão, em espaços diversos. Para Lima (2011), a audiodescrição é uma atividade que proporciona uma nova experiência com as imagens, substituindo a experiência visual perdida, sendo uma tecnologia assistiva, permitindo o acesso desses sujeitos a eventos imagéticos. “[...] é recurso inclusivo, à medida que permite participação social das pessoas com deficiência, com igualdade de oportunidade e condições com seus pares videntes” (LIMA, 2011, p. 09). A audiodescrição é um dos recursos mais eficaz para a percepção da arte, como destaca a professora Ivanice Cajueiro: “E agora vocês proporcionaram que a gente tocasse nos quadros e ainda foi feita audiodescrição. Isso tudo faz diferença. Claro que eu tocando, só tocando, nem tudo eu seria capaz de identificar sem a audiodescrição. (Depoimento em 30/07/18)” e o músico Ednaelson dos Santos: “O que facilitou mais foi a audiodescrição, porque quando estava rodando o áudio ali eu ia passando a mão e a menina ali ia me explicando. O que facilitou muito. Eu me senti como se eu tivesse visualizando com os olhos.(Depoimento em 30/07/18)”

No Brasil ainda é precário tais medidas. Mesmo com as garantias de acessibilidade apontadas na Lei 10.098, de dezembro de 2000, em seu Art. 10⁷, ainda não atende a individualidade dos cidadãos que necessitam de inclusão. Essas dificuldades de acesso à educação e a cultura também são destacadas por Admilson Oliveira e Ivanice Cajueiro:

Pelo menos quando eu estudei não tive nenhum acesso. Aqui na cidade, também não existe nenhum lugar que tenha uma arte que diga “Aqui tem acessibilidade. Uma pessoa cega pode entrar aqui e reconhecer esses quadros, pelo menos, através da escrita, como está ali.” (Depoimento em 30/07/18 - Ivanice Cajueiro)

A gente veio ter acesso hoje aqui, no Colégio Padre Alfredo Haasler e quero parabenizar mais uma vez a iniciativa, porque o colégio está dando o pontapé inicial. Lá fora, nos outros espaços, a gente não encontra isso. Já começa pelo espaço de cultura que nós temos, municipal, no Centro Cultural, que não existe acessibilidade nenhuma. (Depoimento em 30/07/18 - Ademilson Oliveira)

⁷ O Art. 10 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.



As pessoas produzem sentido em contato com diversas formas de informação. Isso não é diferente com o sujeito cego ou com baixa visão. No processo de constituição de sentido deve-se levar em conta alguns aspectos e elementos inerentes ao sujeito nas suas relações sociais, como: as experiências e vivências dos sujeitos, a linguagem utilizada, o pensamento produzido, como estes sujeitos se relacionam, considerando a carga emocional que cada indivíduo trás (GONZALES REY 2005,2007, 2008; STANGHERLIM 2007, MATOS e HABOLDE 2011). O emocional interfere, interage e contribui com a produção de sentidos. Sendo a obra de arte sustentada na subjetividade dos sujeitos, acreditamos ser essa abordagem mais adequada para se compreender a produção de sentidos. Podemos destacar que “Grande parte desse público fica privada do lazer e da expressão cultural através de tais produtos, por estar, socialmente vinculado à experiência estética o sentido da visão.” (VILARONGA, in MATTOS, 2010, p 143). Precisamos considerar que o ser humano é dotado de peculiaridades, diversidades e semelhanças e todos precisam vivenciar todas as experiências necessárias a sua formação enquanto ser humano. Ademilson Oliveira relata isso em sua experiência:

A gente tem maneiras diferentes de ver e maneiras diferentes de trabalhar. Eu vejo através do tato. As pessoas com deficiência vêm através do tato e da audição. Naturalmente se tivermos materiais adaptados, como por exemplo, as telas, isso vai proporcionar, para a gente, um acesso aquilo que as outras pessoas têm acesso. (Depoimento em 30/07/18 - Ademilson Oliveira)

A produção de sentidos está associada a uma produção estável de emocionalidade que extrapola os significados que se configuram nela, sendo que o sujeito é produto de pensamentos em um processo de sentidos, considerando que a linguagem e o pensamento se expressam a partir do estado emocional desse sujeito comunicativo (GONZALES REY, 2005). Desta forma, percebe-se que a produção de sentidos é realizada de maneira processual, permanente, mutável, agregada a uma carga emocional para cada situação vivenciada pelo sujeito (MATOS e HABOLDE, 2011). O sujeito produz sentido buscando também resgatar sua memória cognitiva e emocional, em contato com as situações históricas e culturais vivenciadas por ele. Para isso, as pessoas fazem uso também do sistema háptico, para compreender o mundo ao seu redor, quando tocam um objeto procurando identificá-lo, mas o uso desse recurso é intensificado quando o sujeito é cego ou possui baixa visão, pois esse sistema, também conhecido como tato ativo, diz respeito a percepção de textura, aos movimentos e forças percebidos por meio do uso da visão, da audição, do tato e da propriocepção. Silva (2017) corrobora com isso ao afirmar que:

[...]o háptico pode tanto estar ligado ao tato como a experiências visuais que estimulem sensações táteis. Em obras artísticas, ele pode ser explorado através da interatividade, quando o indivíduo é convidado a explorar a obra por meio do toque e de outras sensações que podem ser provocadas diretamente sobre sua pele. Pode também ser acionado por meio do estímulo visual que provoca sensações hápticas, como o enfoque nas texturas ou através de imagens viscerais, por exemplo.(SILVA, 2017, p.238 e 239)



A Cultura Visual está sendo inserida na vida desses sujeitos. Todo esse processo de reflexão e adaptações contribuem, de forma significativa, para a compreensão das telas expostas, promovendo a inclusão dos sujeitos cegos e com baixa visão.

Considerações Finais

As escolas precisam ser adaptadas fisicamente e pedagogicamente para receber pessoas com necessidades especiais, principalmente os cegos. Ações como: capacitação de professores e demais funcionários da escola, distribuição de materiais para serem usados e manipulados por esses alunos, que auxiliem a sua alfabetização em Braille (máquina de Braille, livros em Braille e outros recursos pedagógicos), usos de recursos audiodescritivos durante as aulas, dentre outras ações, iriam ajudar na socialização desses alunos e alunas. Isso ainda é uma utopia para a realidade da maioria das escolas brasileiras, pois ainda está longe de oferecer um ambiente adequado e propício às necessidades desses sujeitos. A escola ainda é excludente.

A sociedade e a escola precisam oferecer oportunidades diversas, para que também as pessoas com necessidades especiais possam mostrar suas habilidades. Além disso, precisamos proporcionar aos alunos momentos de troca de experiências para que possam tornar-se pessoas melhores, como destaca a secretária da APCD:

Com esses trabalhos, com todas essas questões que falamos aqui, que podem ser feitos, vai trabalhar também essa questão do ser humano. De aceitar o outro, de respeitar as diferenças. Vamos criar as nossas crianças e jovens, pois eles vão crescer e virar adultos conscientes que respeitam, que aceitam o próximo. Todas essas questões que já entram na questão de valores, de ética. Então teríamos seres humanos melhores. (Depoimento em 30/07/18 -Rebeca Nere)

As pessoas cegas ou com baixa visão podem ser inseridas ao mundo da arte e na cultura visual, por meio da audiodescrição e do uso do sistema háptico, promovendo alternativas de aprendizagem e produção de sentido. Portanto, oferecer oportunidades à todas as pessoas, com troca de experiências e vivências, gera mudanças de posturas e de discurso, possibilitando tornarem-se mais humanizadas.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

FRANCO, E. P. C.; SILVA, M. C. C. C. da. Audiodescrição: Breve Passeio Histórico. In MOTTA, L.M.V e ROMEU FILHO, P. (orgs). **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GOMES, C. (2005). **Sentidos subjetivos de alunos portadores de necessidades especiais acerca da inclusão escolar**. Dissertação de Mestrado em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP.

KNAUSS, Paulo. **Aproximações disciplinares: história, arte e imagem**. Anos 90, Porto Alegre, v.15, n.28, p.151-168, dez. 2008.

LIMA, F. J. Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição: sugestões para a construção de um script anotado. **Revista Brasileira de Tradução Visual**, v. 7, n. 7, 2011.

MACEDO, Claudia Mara Scudelari de. **Diretrizes para a criação de objetos de aprendizagem acessíveis**. Tese, 2010/UNFSC <https://www.infodesign.org.br/infodesign/article/view/193>>. Acesso em: 04 de jun. de 2018.

MATOS, S. S. de; HOBOLD, M. de S. Constituição de Sentidos Subjetivos do Processo Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2015, vol.19, n.2, pp.299-308. ISSN 2175-3539. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192838>>. Acesso em 02 de jun. de 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SÉRVIO, P. P. P. *O que estudam os estudos de cultura visual?* **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 196-215 - mai./ago.2014. Disponível em < file:///D:/Downloads/12393-93484-1-PB%20(1).pdf > Acesso em 20 de jul de 2018.

SILVA, T. T. O sentido háptico e a politização da imagem contemporânea. **Discursos fotográficos**, Londrina, v.13, n.22, p.236-257, jan./jul. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/viewFile/25073/pdf>>. Acesso em 04 agosto 18.

TACCA, M. C. V. R.; GONZALEZ REY, F. L. Produção de sentido subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 138-161, mar. 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932008000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 02/06/Pçãlio18.

VILARONGA, I. Olhares Cegos: A Audiodescrição e a Formação de Pessoas com Deficiência Visual. In: MOTTA, L.M.V e ROMEU FILHO, P. (orgs). **Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras**. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

VYGOSTSKY, L.S. **A Formação social da mente**. 6ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Minicurrículos

Regivânia Almeida Moreira Lima

Licenciada em Letras: Português/Inglês e Literaturas Brasileira e Portuguesa (UNEB). Especialista em Planejamento Educacional (UNIVERSO) e Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa (IBPEX). Mestra em Educação e Diversidade (MPED – UNEB – Campus IV). Professora estadual da Escola Estadual Pe Alfredo Haasler.

Lucicleide Miranda Gonçalves Jatobá

Licenciada em Letras Vernáculas (UNEB). Pós-graduada em Psicopedagogia, pela Universidade Castelo Branco - RJ. Especialista em Gestão pela UFBA. Mestranda pelo Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED – UNEB – Campus IV). Diretora da Escola Estadual Pe Alfredo Haasler.

EIXO TEMÁTICO B: POÉTICAS VISUAIS E PROCESSOS DE CRIAÇÃO





ENTRE AS AFETIVIDADES E AS MATERIALIDADES DA COSTURA

BETWEEN THE AFFECTIONS AND THE MATERIALITY OF THE SEWING

Eliane Maria Chaud

Faculdade de Artes Visuais/Universidade Federal de Goiás, Brasil
elianechaud@gmail.com

Resumo

O texto aborda o processo artístico desenvolvido entre superfícies, tecidos e moldes; entre fios que se enroscam e embaraçam; entre costuras e bordados, fazeres, tridimensionalidades, materialidades, em um universo de delicadeza e afetividade. Apresenta passagens históricas para a compreensão das relações da mulher com algumas atividades ditas “femininas” e discorre sobre a importância das artes têxteis como motivadora inicial da minha prática artística, disciplina que é tecnicamente exigente, pois envolve técnicas milenares, e ao mesmo tempo faz aproximações com os trabalhos de artistas contemporâneos. Trata de questões particulares e afetivas, de materialidades da costura e do desenvolvimento de poéticas compartilhadas, conhecendo diferentes modos do fazer costura, segundo uma compreensão mais ampliada do termo “costuras poéticas”.

Palavras-chave: processo de criação; poética visual; artes têxteis.

Abstract

The text approaches text the artistic process developed among surfaces, fabric and molds, between wires that tangling making nodes and points in the sewing and in the embroidery, tridimensionalities and materialities of a universe of delicacy and affectivity. The historic moments were presented to understanding the relationship of woman with some activities called female and treat about the importance of Textile Arts how initial motivation of my artistic practice, subject that is technically demanding, because it involve milenar technics and make approximations with the jobs of contemporaneous artists. It deal with particular and affective questions, of the materialities of the sewing and about the development of shared poetics, knowing different ways of made sewing in a expanded view of the poetics sew.

Keywords: creation; process; visual poetics; textile arts.

Introdução

Neste artigo abordo a prática artística desenvolvida entre superfícies, tecidos e moldes; entre fios que se enroscam e embaraçam, que formam nós e pontos; entre costuras e bordados, e que são os assuntos do cotidiano. É nesse contexto que desenvolvo minha prática artística e venho construindo trabalhos nos quais mesclo a costura, o bordado, as tridimensionalidades e as materialidades de fazeres de um universo de delicadeza e afetividade. Para apresentar o processo de criação que tenho desenvolvido, apresento inicialmente passagens históricas sobre a mulher e as atividades ditas “femininas” e em seguida trato das relações que estabeleço com as artes têxteis, para então discutir meu processo de criação artística, que caminha por entre as afetividades e as materialidades da costura.

Anteriormente ao uso dos materiais relacionados ao bordado e à costura, desenvolvi meu processo artístico por meio de técnicas de cestaria e superfícies construídas com papel, arames e tecidos. No decorrer do tempo, houve gradativamente uma modificação quanto aos meus interesses de investigação, pois a proximidade com os materiais já se apresentava na construção das tramas e urdiduras, porém, ainda não haviam sido estabelecidas as questões poéticas e afetivas. Por isso, apresentei neste artigo alguns trabalhos em trama, para compreender a passagem da construção matérica para uma conceituação poética na prática artística.

Ao desenvolver uma compreensão mais abrangente do ato de costurar e das relações nos âmbitos da arte e da vida, percebi uma dimensão sensível, o que me permitiu ampliar o pensamento artístico e também refletir sobre as proximidades e conexões que possuíam com o fazer feminino e as artes têxteis.

A mulher e as prendas domésticas

Mais do que um trabalho doméstico ou uma atividade de geração de renda, a costura é uma prática cotidiana para muitas mulheres e que pode ser compreendida como prática cultural e espaço para a inventividade e a criação. A construção de artefatos que envolvem o tecido e ou a tecelagem vem sendo desenvolvida por homens e mulheres há séculos em diferentes culturas, tanto no Brasil como em outros países. Mas uma visão um tanto machista tem prevalecido e concorrido para que essas atividades sejam entendidas como uma característica própria da feminilidade, uma vez que a mulher exerce o papel de mãe e esposa e também desenvolve as chamadas “prendas domésticas”, que incluem a costura e o bordado.

A visão dos limites da divisão sexual do trabalho e do espaço social da racionalidade do século XIX foi apresentada no texto “As mulheres e o silêncio da história”, por um delegado operário na Exposição Universal de Arte e Indústria de Paris de 1867, que disse: “O destino da mulher é a família e a costura [...]. Ao homem, a madeira e os metais, à mulher a família e os tecidos” (apud PERROT, 2005, p. 171). No Brasil do século XIX, em outro contexto, portanto, também havia essa mesma compreensão das atividades femininas, conforme expresso por Falci (2009, p. 249):

As mulheres de classe mais abastada não tinham muitas atividades fora do lar. Eram treinadas para desempenhar o papel de mãe e as chamadas “prendas domésticas” – orientar os filhos, fazer ou mandar fazer a cozinha, costurar e bordar. Outras, menos afortunadas, viúvas ou de elite empobrecida, faziam doces por encomenda, arranjos de flores [...] e assim puderam ajudar no sustento e na educação da prole. Entretanto, essas atividades, além de não serem valorizadas, não eram muito bem-vistas socialmente [...] pois acusavam a incapacidade do homem da casa [...]. Na época, era voz comum que a mulher não precisava, e não deveria, ganhar dinheiro.



Então, dependendo da classe social, havia diferentes intenções em relação à aprendizagem. Dessa maneira, nas famílias mais abastadas a atividade se dava apenas como ocupação das jovens nas horas vagas, enquanto nas famílias mais modestas o desenvolvimento das habilidades com costura e bordado poderia ajudá-las como auxílio nas despesas domésticas.

Infelizmente até hoje ~~algumas~~ muitas pessoas ainda acreditam que a mulher é capacitada biologicamente para desempenhar as funções próprias da esfera da vida privada, representando os papéis de mãe, esposa e dona de casa. Não por outro motivo foi-lhe atribuída a denominação “rainha do lar”, dadas as atividades que desenvolve no espaço doméstico. Esse estereótipo já estava presente nas páginas dos almanaques e manuais de boas maneiras do século passado, que “ensinavam” à mulher os seus deveres e obrigações. Entre esses manuais, pode-se citar a *A Revista Feminina*, publicação do início do século XX que trazia orientações para que as mulheres costurassem para os membros de sua família, ajudando assim nas despesas domésticas, visto que costurar era uma ocupação feminina (apud MALUF; MOTT, 1998).

Sobre os anos 1950, Bassanezi (2009) comenta que a mulher herdou do pensamento então dominante a atribuição de ser dona de casa, esposa e mãe:

A vocação prioritária para a maternidade e a vida doméstica seriam marcas da feminilidade, enquanto a iniciativa, a participação no mercado de trabalho, a força e o espírito de aventura definiriam a masculinidade. A mulher que não seguisse seus caminhos estaria indo contra a natureza [...]. Assim, desde criança, a menina deveria ser educada para ser boa mãe e dona de casa exemplar. As prendas domésticas eram consideradas imprescindíveis no currículo de qualquer moça que desejasse se casar. (p. 609-610)

No contexto do trabalho no ambiente doméstico, Guimarães (2015) observou em relação às técnicas:

O uso dessas técnicas e sua propagação como um trabalho essencialmente feminino e doméstico sofreram inúmeras adaptações, permitindo a permanência e utilização do ofício, acompanhando o contexto social em que as mulheres estavam inseridas em cada momento histórico. (p. 4.070)

Algumas dessas práticas ainda estão arraigadas na cultura brasileira, tendo-as vivido em minha casa. Minha mãe exerceu esse papel de “rainha do lar”, cuidando da família, da casa, além de ajudar nas despesas domésticas com o trabalho de costura.

Artes têxteis e suas contribuições

A arte têxtil é um tipo de categoria artística que no Brasil ainda é pouco discutida. Porém, foram os ensinamentos das técnicas de tecelagens, cestarias e tramas ministrados pela professora/artista Shirley Paes Leme que despertaram meu interesse pela temática durante a



minha graduação na Universidade Federal de Uberlândia (Minas Gerais – Brasil). No ano de 1990, quando cursava a disciplina “Artes Têxteis”, iniciei a exploração na área. Foi quando conheci a obra de artistas como Magdalena Abakanowicz (Polônia), Jgoda Buic (Iugoslávia) e Sheila Hicks (USA), artistas que na década de 1970 desenvolveram uma importante produção relacionada às artes têxteis. O conhecimento dos trabalhos dessas artistas, por meio de livros, trouxe aspectos que me interessavam sobre a possibilidade de construções escultóricas com materiais diferentes dos tradicionais e também para as ocupações espaciais propostas nos trabalhos.

No Brasil, as artes têxteis não estão no topo dos estudos acadêmicos, apesar de existir uma grande produção artesanal de tecelagem e cestaria proveniente da arte indígena ou trazida pelos portugueses, com a inserção de teares e o desenvolvimento de rendas. Muitos artistas, porém, desenvolvem algumas questões processuais, trazendo para seus trabalhos as ações do bordado e da costura, entre outras práticas, e muitas vezes não utilizando a denominação artes têxteis.

De acordo com Chiarelli (1999), a produção de alguns artistas brasileiros está relacionada com uma lógica pré-industrial, a uma inteligência artesanal. Conforme o autor, ações como tramar, amarrar e costurar são apresentadas em trabalhos desenvolvidos entre as décadas de 1980 e 1990 por artistas como Edith Derdyk, Efrain Almeida, Leda Catunda, Leonilson, Lia Menna Barreto, Luiz Hermano, Maria Clara Fernandes e Shirley Paes Leme. Foi nessas décadas que iniciei meu contato com o universo das artes e minha formação acadêmica.

Em artigo no qual trata da obra de Regina Graz, Simioni (2007) pontua que houve uma desvalorização das obras de artes têxteis por estarem elas associadas a manufaturas e meios “naturalmente” femininos, acentuando ainda que nas décadas de 1920 a 1940 as artes aplicadas eram incomuns no Brasil. Nesse contexto, a autora afirma que o valor da obra de Graz foi colocado em segundo plano, por conta da exclusão das mulheres do campo artístico e à associação de sua arte às prendas domésticas, consideradas por alguns como artes inferiores por estarem associadas ao artesanato, como trabalho manual inferior ao trabalho e ao pensamento intelectual. Simioni (2007) ressalta, todavia, que a arte têxtil é uma linguagem artística muito importante para se permitir que ela não seja tão percebida e discutida no âmbito acadêmico e advoga que lhe seja dado o devido reconhecimento.

Como artista, o meu fascínio pela arte têxtil deve-se à disciplina e à aplicação de técnicas exigentes, que são milenares em suas práticas e envolvem materiais atraentes pela plasticidade e maleabilidade. Tenho experimentado e experienciado uma riqueza de temas e expressões, uma forma de arte que tem estado em desenvolvimento constante.

Atualmente outros artistas têxteis utilizam os mais variados tipos de materiais e técnicas, e por isso as fronteiras que separam a arte têxtil da arte visual tornam-se cada vez mais fluidas. Ao visualizar um catálogo da exposição Soft Monuments, no museu Kode em Bergen, Noruega, (<http://kodebergen.no/en/exhibitions/soft-monuments>), percebi a diversidade



da produção artística, e entre os artistas que participavam da mostra podem ser citados os noruegueses Gittes Magnus, Gunvor Nervold Antonse e Hanne Friis.

Destaco a seguir (Figura 1) alguns trabalhos que desenvolvi a partir da técnica de cestaria, com papel, arame, tecido e tela metálica, em que a trama produziu volumes e significados, técnica que guarda relações com a arte indígena e que foi ressignificada.

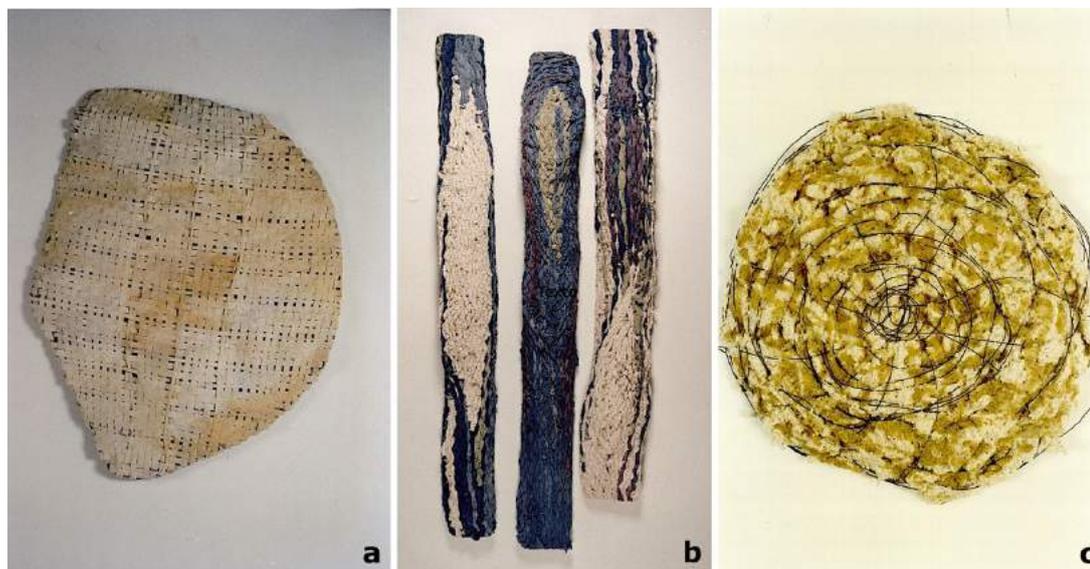


Figura 1: Trabalhos artísticos com trama. **a)** *Escudos*, 1994. Trama papel, arame e armação de ferro. Dimensão: 120x100 cm. **b)** *Metamorfose*, 1994. Trama tecido, arame e armação de ferro. Dimensão: 150x25x12 cm. **c)** *da série Sólidos*, 1998. Trama arame recozido, algodão e parafina. Dimensão: Ø 63 cm. Fotografias: Eliane Chaud.

O tramar foi se modificando, deixando de utilizar os padrões da técnica para garantir uma maior liberdade quanto ao itinerário a ser seguido pelo fio, em uma outra ordenação de estrutura e com apenas a pretensão de construções de formas orgânicas. Assim, as questões relacionadas às artes têxteis, tais como a materialidade, a maleabilidade de materiais, tais como fios e tecidos, os modos de fazer e a utilização de agulha e tesoura, direcionaram o meu interesse pela trama, pelo traçado, pela costura e pelo bordado. No desenvolvimento dos meus trabalhos, procuro compreender as significâncias dessas técnicas, atividades que fizeram parte do meu ambiente familiar, para propor outras possibilidades artísticas construtivas.

Entre bordados e linhas

A necessidade de retorno a uma produção artística particular fez com que buscasse essas materialidades e fizesse uma reflexão sobre as várias questões que me interessam como investigação artística realizando uma série que denominei “Estudos: para pensar composição, cor, volume e outros”. Nesse processo, busquei inicialmente materiais próximos e afetivos para o desenvolvimento das obras. Linhas, agulhas e tecidos abriram e recuperaram questões do processo artístico que se encontrava em latência, aguardando o tempo de retomada de reavivamento.

Paralelamente a esses pensamentos, a produção artística foi se estruturando em uma elaboração organizadora, enquanto a compreensão de alguns elementos visuais, tais como composição, cor e volume, contribuíram para o retorno à investigação particular e para estabelecer proximidades com a compreensão de Guimarães (2015, p. 4073), quando afirma: “A bordadura torna-se uma linguagem de experiências, de afeto, de vínculo e de liberdade.”

As imagens de meus trabalhos estão na Figura 2, à qual se segue uma poesia também de minha autoria que trata dessas reflexões, pensamentos e significâncias do avesso, dos nós, do verso e do reverso.

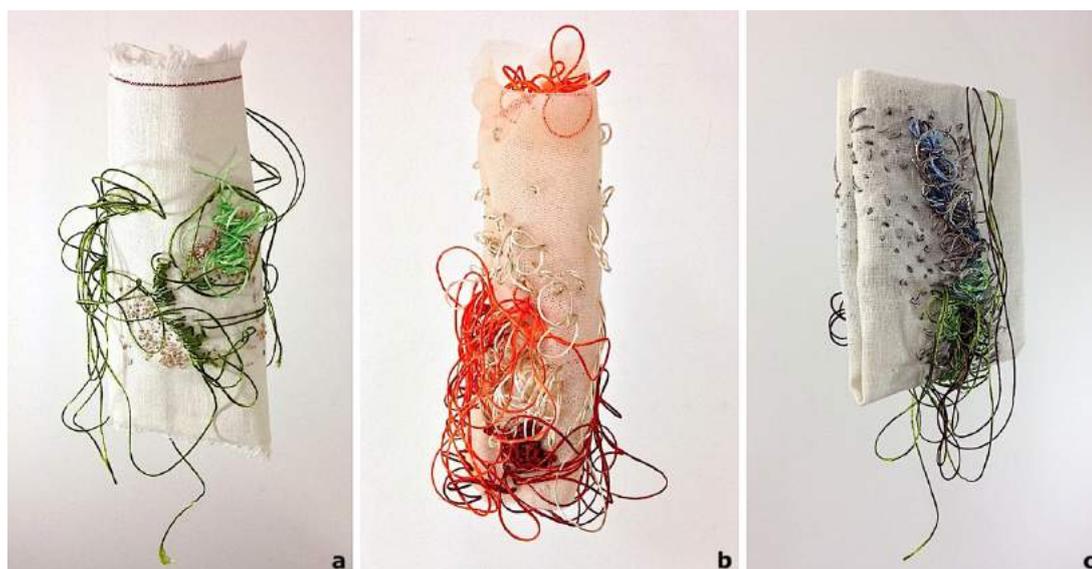


Figura 2: Trabalhos da série “Estudos: para pensar composição, cor, volume e outros”. **a)** *Estudo II*, 2017. Bordado, tecido e linha de viscose. Dimensão: 19x5x2,5 cm. **b)** *Estudo IV*, 2017. Bordado, tecido e linha de viscose. Dimensão: 18x6,5x4cm. **c)** *Estudo V*, 2017. Bordado, tecido e linha de viscose. Dimensão: 16x9,5x2,5 cm. Fotografias: Eliane Chaud.

Nunca fiz avesso perfeito,
 Gosto do nó, do fio que enrosca,
 Da linha que embaraça e solta.
 E o avesso passa à superfície,
 Na superfície.
 Ao mesmo tempo, outro avesso se constrói,
 E nem tudo se apresenta.
 Opostos congruentes,
 Adequações ao que se propõe,
 Entremeios, entre superfícies,
 Lugares de existência.
 Verso, reverso.
 O que está para ser,
 Como se fosse um avesso,
 E quanto há no avesso?
 O que há no avesso?
 Qual é o avesso?
 Verso, reverso.
 (CHAUD, 2017)



Retorno à costura ... Voltei a sonhar...

Enquanto no bordado meu interesse está principalmente relacionado com as materialidades, as superfícies, as camadas e as volumetrias que essa técnica me instiga, na costura ele está mais diretamente voltado para o processo do fazer, para a construção e as ações que a envolvem, tais como o desenhar, o mediar, o riscar, o cortar, o construir, o provar e o vestir.

Em 2003, iniciei a investigação artística a partir de minha experiência na costura com os fazeres de minha mãe costureira. Nesse universo, a caderneta da costureira e os moldes sempre despertaram o interesse imagético pelas anotações e pelo arquivo de informações que eles contêm, como os desenhos de roupas, as medidas dos corpos e os traçados que as constroem. Nesse universo também construí um trabalho chamado “Partitura” (Figura 3), uma instalação em que eram apresentadas imagens de traçados de moldes nas paredes de uma sala fechada, enquanto o som da máquina de costura reverberava no ambiente, despertando em muitos participantes a memória e a afetividade da prática da costura.

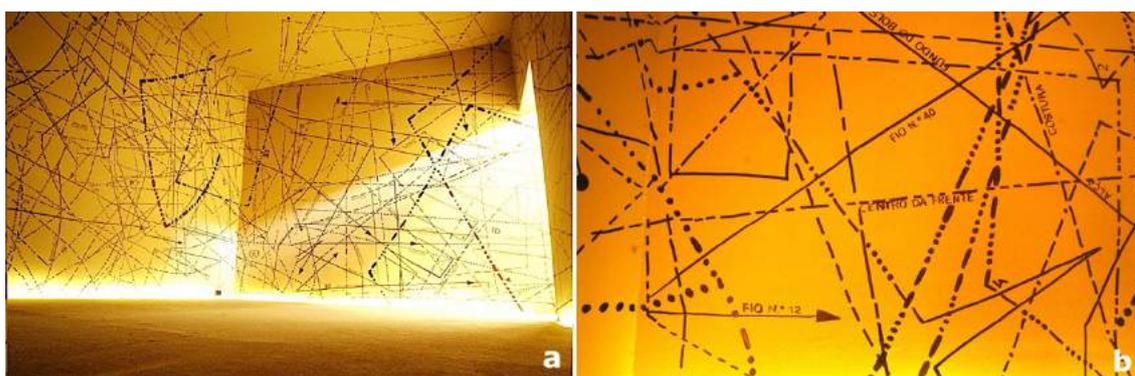


Figura 3: Imagens da Instalação. **a)** *Partitura*, 2003. Instalação: Desenho com pincel atômico, som ambiente de máquina de costura. Dimensão: variável, aproximadamente 10 m2. **b)** Detalhe da instalação. Fotografias: Silvio Quirino.

Posteriormente ao desenvolvimento de trabalhos relacionados com construções e apropriações de elementos e objetos da costura, minha dimensão poética passou a se relacionar com o princípio costura-arte-vida, com trocas de vivências. O interesse por essa temática trouxe-me a necessidade de sair da particularidade para compreender a costura em outros contextos. Então, parti para a investigação da costura como experiência cotidiana de costureiras de Cruz das Almas – BA e do desenvolvimento de uma poética compartilhada, artística e coletiva em que o fazer artístico tem a intenção de trocar e de estar junto.

A partir do princípio costura-arte-vida e refletindo sobre as ações desse fazer, o desenhar, o mediar, o riscar, o cortar, o construir, o provar e o vestir tornaram-se importantes nas instâncias de meu pensamento artístico, pois passaram a colaborar para a minha compreensão e percepção da dimensão poética dos trabalhos, tendo em vista que o processo de criação acontece entre imagens, sentidos e significâncias.

Rangel (2009) entende essas compreensões como o “método” com o qual o artista torna visível e comunicável a sua poética, princípio que é diferente de um conceito. “Um conceito pré-existe, é modelante do objeto, geralmente aplicado como didática de anexação. Um princípio opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção” (p. 3). Esse seu pensamento pode ser relacionado com o que afirmam Bourgeois, Bernadac e Obrist (2000, p. 15):

As palavras de um artista devem ser entendidas sempre com cuidado... O artista que discute o suposto ‘significado’ de seu trabalho está, normalmente, descrevendo a faceta literária de seu tema. O âmago de seu impulso original deve ser encontrado, caso exista, em seu próprio trabalho. Assim, o artista deve dizer o que sente...

Com base na elaboração do princípio costura-arte-vida, passei a nortear as ações para uma compreensão ampliada do fazer artístico e o fazer de um trabalho de arte têxtil, como mostra o Quadro a seguir.

Ao estruturar esse princípio de possíveis relações das ações da costura em diferentes esferas, houve uma percepção desses atos em uma dimensão sensível. Considerando as ações como propícias a conexões, criou-se nos âmbitos da arte e vida uma abrangência para o pensamento artístico, o que possibilitou o desenvolvimento de proposições mais ampliadas, de poéticas compartilhadas.

AÇÃO	COSTURA	ARTE	VIDA
desenhar	Desenho, meio de comunicação da costureira com a cliente. Pelo desenho, a costureira esboça o modelo e codifica a roupa a ser feita.	Meio expressivo de comunicação e de possibilidades criativas.	Quando desenho, eu planejo, projeto algo.
medir	Medir o corpo e transferir as medidas para o papel e o tecido. Determinar as dimensões do corpo por meio da fita métrica	Medir – tamanho Importância da dimensão do objeto. Qual a minha intenção com o objeto artístico a ser produzido? Algo íntimo, reservado, ou uma relação de amplitude e exterioridade?	O medir acontece no momento em que percebo as possibilidades de viabilização do que projetei.



Riscar	Traçar o molde, a configuração da roupa que se quer desenvolver a partir das medidas do corpo.	Esboçar, fazer o croqui do objeto artístico, a ideia inicial.	Riscar, traçar aquilo que penso ser viável para a realização de um projeto. Quando risco, posso marcar aquilo que considero importante, dar ênfase, ou excluir o que for insignificante, inoportuno.
Cortar	Dividir em partes o tecido seguindo os contornos dos moldes ou o modelo concebido diretamente no tecido.	Selecionar partes de um todo, de imagens, de formas ou assuntos que interessem.	Retirar o que é importante, necessário, daquilo que não é preciso. Separar para destacar. O corte não tem volta, é um ato incisivo.
construir	Unir peças, combinando partes diferentes para formar a roupa. O construir se dá pelo costurar. Costurar – juntar por meio de pontos feitos com agulha e qualquer tipo de linha ou fio.	Construção - pode-se pensar tanto bidimensionalmente quanto tridimensionalmente os processos construtivos. Entre algumas possibilidades, têm-se a justaposição, a aglutinação e a sobreposição dando forma e estrutura aos elementos visuais ou materiais. Penso em costurar como processo, no intuito de reunir elementos, ideias, pensamentos e criar algo inusitado.	Tronar sonhos e desejos realizáveis possíveis. Estruturar. Costuro quando uno coisas.
provar	Provar - experimentar a roupa e adequá-la ao corpo	Prova – a finalização do trabalho, o olhar atento para os últimos detalhes. Verificar estado, qualidade.	Experimentar “as coisas” e assim saber, realmente, o que quero, se gosto, o que continua, o que muda.
vestir	Vestir - uso da roupa (proteção, sedução e conforto)	Exibir, mostrar a produção artística. Seduzir o outro, proteger meus ideais.	Colocar em ação aquilo que desejo.

Quadro 1: Construção do princípio: costura-arte-vida

Fonte: elaborado pela autora.

Dessa maneira, partindo das relações entre práticas, materialidades, espiritualidades, desejos e sentimentos, cheguei até à afirmação de Pareyson (2001, p. 154-156) de que, na arte, a espiritualidade deve ser percebida também no seu aspecto físico, procurando encontrar a convergência entre espiritualidade e fisicidade, o fazer arte compreendendo uma consistência física e uma realidade sensível, ou seja, fazer falar com sentidos espirituais o seu próprio aspecto sensível.

Para dar continuidade à minha prática artística, o retorno ao particular fez-se necessário, pois percebi que as compreensões intimistas e o desenvolvimento de trabalhos são

elementos apoiadores para estabelecer relações, visto ser por meio da arte que se consegue tocar o outro e estimular o fazer e o pensar arte. Salles (2006) considera a criação artística como um sistema complexo, próprio de um tempo sensível e intelectual, e a obra em criação, como um sistema aberto: “Nesse sentido, as interações envolvem também as relações entre espaço e tempo social e individual, em outras palavras, envolvem as relações do artista com a cultura, na qual está inserido e com aquelas que ele sai em busca” (p. 32).

Assim, retomei os moldes e as partes de peças de roupa na série “Voltei a sonhar”, trazendo alguns questionamentos que podem ser interpretados como um “acidente entremeios”, que foi provocado, modificado e redesenhado como ressignificações da costura e da roupa (Figura 4). Nessa proposta, houve um interesse por uma parte da roupa, a manga, que sofreu alterações em seu formato, para em seguida ser costurada e ornamentada, com o intuito de se obter novas significações, experimentações e possibilidades construtivas.

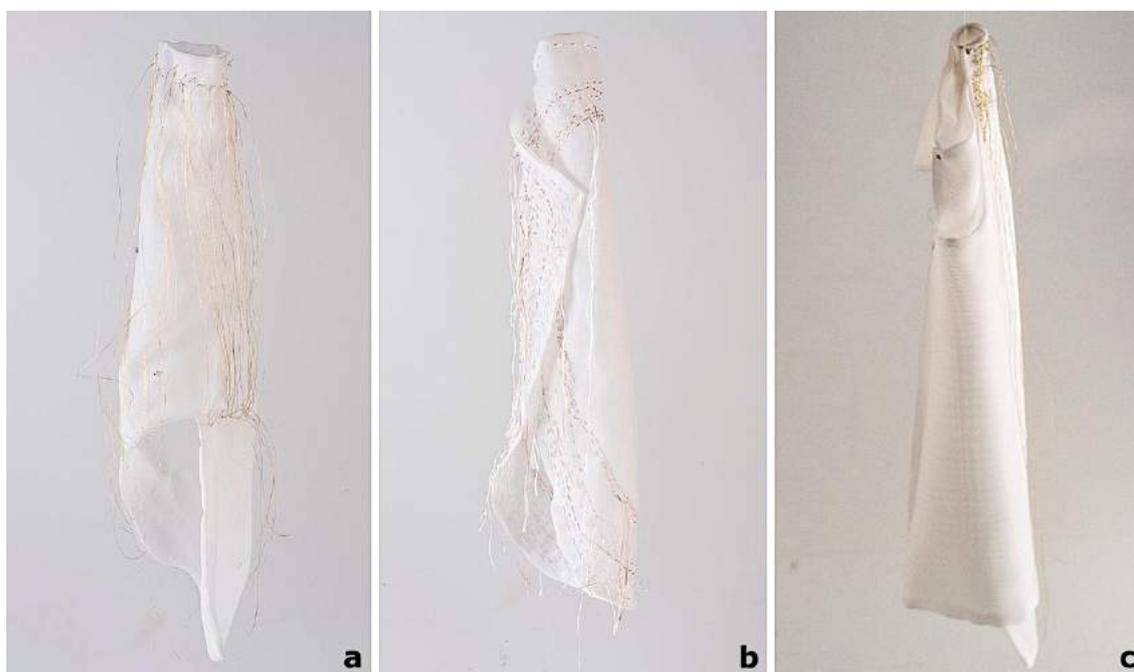


Figura 4: Imagens dos trabalhos da série “Voltei a Sonhar”. **a)b)c)**Da série *Voltei a sonhar I, II e III*. Tecido *voil* e linhas de viscose e fio metalizado. Dimensão : variável, aproximadamente 30cm.
Fotografias: Carlos Monaretta.

Considerações finais

Durante o desenvolvimento deste texto, uma questão que me intrigou foi a relação das artes têxteis com a arte contemporânea, os possíveis distanciamentos e proximidades entre os conceitos e significâncias de cada uma delas. Desse modo, me indago: como acontecem as artes têxteis em minha produção? Procuro então compreender os campos de conhecimento que são atravessados pela arte contemporânea em relação à minha prática artística e assim percebo os pontos de contato que mantém com as artes têxteis.



Nesse momento, a importância do fazer e da construção de uma peça, além do retorno ao trabalho manual, fizeram-se necessários, pois a afetividade pelo gesto de bordar e costurar é algo que estrutura meu pensamento e me conduz a proposições artísticas. São técnicas e processos que me sensibilizam, como se fossem um *affaire* em uma relação de trabalho especial e particular. Afeto que me toma de emoções e sentimentos e me coloca como alguém que procura, deseja e aspira alguma coisa. Nas materialidades dos universos do bordado e da costura, busco apresentar essas afetividades por meio das fabricações e dos acidentes aqui narrados e que aproximam e fundamentam o meu processo artístico.

Referências

- BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 607-639.
- BOURGEOIS, Louise; BERNADAC, Marie-Laure; OBRIST, Hans-Ulrich. **Louise Bourgeois: Destruição do Pai, Reconstrução do Pai**. Tradução: Álvaro Machado, Luiz Roberto Mendes Gonçalves. São Paulo: Cosac Naify, 2000. 384 p.
- CHIARELLI, Tadeu. **Arte Internacional Brasileira**. São Paulo: Lemos Editorial, 1999. p. 311.
- FALCI, Miridan Knox. Mulheres do sertão nordestino. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 241- 277.
- MALUF, Marina; MOTT, Maria Lúcia. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (org). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, Vol. 3, 1998.
- PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. Tradução: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 246 p.
- PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução: Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005. 520 p.
- RANGEL, Sonia. L. **Olho desarmado: objeto poético e trajeto criativo**. Salvador: Solisluna Design Editora, 2009. 132 p.
- SALLES, Cecília A. **Redes da criação: construção da obra de arte**. Vinhedo, SP: Editora Horizonte, 2006. 176 p.

Documentos eletrônicos

GUIMARÃES, Mariana. Bordadura como linguagem de experiências, afeto, vínculo e liberdade. 24º ENCONTRO DA ANPAP. **Anais Compartilhamento na arte: redes e conexões**. Santa Maria, RS, 22 a 26 de setembro de 2015, p. 4067-4082. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2015/simposios/s12/mariana_guimaraes.pdf> Acesso em: 06/08/2018.

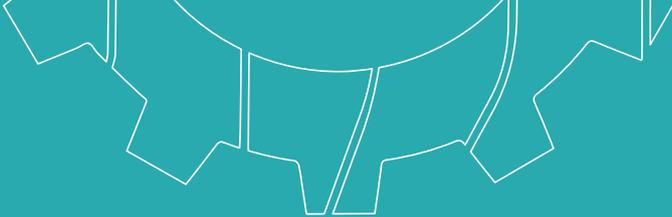
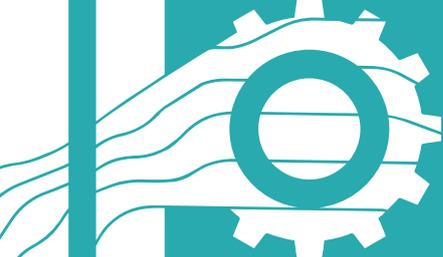
RANGEL, Sonia. **Processos de Criação:** Atividade de Fronteira. Territórios e Fronteiras da Cena. São Paulo: CAC-ECA-USP, dezembro, 2006. p. 01-06. Disponível em: <<http://kinokaos.net/tfc/geral20061/index.htm>> Acesso em: 28/07/2018.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Regina Gomide Graz: modernismo, art têxtil e relações de gênero no Brasil. **Revista do IEB**, n. 45, p. 87-106, setembro, 2007. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/34583>>. Acesso em: 29/07/2018.

Minicurrículo

Eliane Maria Chaud

Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal de Goiás, atuando nos cursos de graduação em Artes Visuais. Em suas pesquisas, trabalha principalmente com os seguintes temas: processos criativos em práticas artísticas contemporâneas, bordado-costura- arte, poéticas compartilhadas e proposições artísticas em comunidades.



E BARTOLOMEU BOCOENO DA SILVA RECONTA A HISTÓRIA GOIANA

AND BARTOLOMEU BOCOENO DA SILVA RECOUNTS THE HISTORY OF GOIÁS

Lígia Maria de Carvalho

Faculdade de Artes Visuais – FAV UFG, Brasil
ligiasun2@gmail.com

Resumo

Este artigo é parte da tese, ainda em curso, que visa criar uma História em Quadrinhos que satirize as “fabricações” em torno do Bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera, uma vez que, ao serem rastreados os discursos políticos e as recorrências imagéticas consolidadas no imaginário popular, ficou evidente que, tais construções, ao longo do tempo, foram as responsáveis pela entronização do referido Bandeirante como símbolo e personagem maior da história goiana. Nesse sentido, a HQ pretende, não somente desnaturalizar tais construções, para oferecer uma outra versão que parodie o início do processo colonizador/civilizador das terras goianas, mas também, evidenciar o aspecto representacional da narrativa histórica e artística. Nesse sentido, ambas, com suas diferenciadas apropriações, oferecem campo fértil tanto à “partilha cultural”, quanto ao desvelamento dos nichos de disputas pelo poder, conforme bem o adverte Chartier. A isto ainda se acrescenta as interferências da ficcionalidade nos fatos considerados históricos, haja vista a produção artística funcionar como possibilidade narrativa, capaz de ressignificar fatos e memórias. Desta feita, a HQ tem como poética as aventuras e desventuras do lobo guará que interpreta o papel do bandeirante cômico: Bartolomeu Bocoeno da Silva, carinhosamente, denominado de Bandeirante *Bocó*, o Anhanguará. Para tanto, o roteiro da HQ, se fundamenta em dois pilares: o argumentativo, baseado no documento: *A Bandeira do Anhanguera a Goiás em 1722 - Reconstrução dos roteiros de José Peixoto da Silva Braga e Urbano do Couto*; e o segundo pilar, o imagético, que se baseia nos conquistadores, “interpretados” pelo Pateta (*Goofy*) na coleção quadrinística Pateta Faz História.

Palavras-chave: Pateta; bandeirante; história em quadrinhos.

Abstract

This article is part of the thesis, still in progress, that aims to create a graphic novel that satirize the “fabrications” around Bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, the Anhanguera. After tracing the political discourses and the imaginary recurrences consolidated in the popular folklore, it became clear that, over time, such constructions were responsible for the enthronement of the Bandeirante as a symbol and major character of the history of Goiás. In this sense, the graphic novel intends not only to denaturalizes such constructions, but the same way, to offer a new version that joke with the beginning of the colonizing / civilizing process of the Goian lands, as well as highlighting the representational aspect of history and of the artistic narrative. In this sense, both, with their different appropriations, offer fertile ground for both “cultural sharing” and the unveiling of niches of power disputes, as Chartier cautions. To this is added the interference of fictionality in historical facts, since artistic production functions as a narrative possibility capable of re-signifying facts and memories. Therefore, the graphic novel has as poetic way the adventures and misadventures of the guará wolf that plays the role of the comic bandeirante: Bartolomeu Bocoeno da Silva, affectionately called Bandeirante *Bocó*, the Anhanguará. The script of the graphic novel, is based on two pillars: the first, argumentative, underpinned on the document: *A Bandeira do Anhanguera a Goiás em 1722 - Reconstrução dos roteiros de José Peixoto da Silva Braga e*

Urbano do Couto. The second pillar, the imagistic, which is based on the conquerors, “played” by Goofy in the comic collection: Pateta Faz História.

Keywords: Goofy; bandeirante; graphic novel.

Introdução

Minha opinião é que a lenda é melhor do que a história autêntica.
(Machado de Assis)

O presente trabalho é parte integrante da tese, ainda em curso, que visa buscar subsídios argumentativos tanto nos relatos históricos, que narraram a chegada da tropa de mineradores e apresadores de indígenas, então liderada por Bartolomeu Bueno da Silva, o Anhanguera filho, quanto nas representações, relativas aos bandeirantes, às quais se tornaram indexadoras da cultura do Estado de Goiás, sobretudo das que imperam na Capital. A esses, ainda se somam os subsídios iconográficos, cujas referências foram buscadas na conhecidíssima personagem disneyana denominada de Pateta (*Goofy*), com a finalidade de se construir uma narrativa em forma de História em Quadrinhos. Tal HQ tem como poética as peripécias do lobo que “interpreta” o papel do bandeirante cômico denominado de *Bocó*, a saber, Bartolomeu Bocoeno da Silva, o Anhanguará, que também chega, com sua tropa, ao sertão goiano em busca de riquezas. Portanto, valendo-se da “trajetória artística” do consagrado trapalhão estadunidense, principalmente, do modelo de herói conquistador disponibilizado na coleção quadrinística *Pateta Faz História* (2011), o Bandeirante Bocó, semelhantemente, vai recontar, de maneira própria, hilária e divertida, a epopeia da ilustre personagem “goiana”. Esta iniciativa pode ser compreendida como sendo uma paródia sobre o registro histórico; uma tentativa de brincar com as diversas formas discursivas e, conseqüentemente, com as variadas possibilidades de se registrarem os fatos, uma vez que tais registros, não estão isentos de tensões provocadas pelos múltiplos interesses e, mesmo, pelas manipulações dos jogos de poder. Nisto se inclui a própria narrativa da História em Quadrinhos.

Nas pegadas do Bandeirante

Antes do Bandeirante Bocó “biografar” Bartolomeu Bueno da Silva, necessário se faz tecer alguns comentários sobre *representação*, e sua importância na criação das HQs, bem como da noção de narrativa aqui utilizada.

Em primeiro lugar, há que se atentar para o fato de que a sociedade atual está cada vez mais icônica e que, justamente por isso, tem conferido maior protagonismo às imagens. Não por acaso as HQs tem sido, por excelência, um campo fértil para as representações, pois, sejam em traços estilizados ou hiper-realistas, sejam de cunho autoral ou voltadas para o grande consumo,

as HQs têm feito história ao criar personagens e mundos que funcionam como reflexos do real. Firmada sobre a combinação de dois sistemas de comunicação, a saber, o “sistema narrativo quadrinizado e o sistema de signos linguísticos” (CAGNIN, 2014), as HQs têm emprestado ao mundo seu poder comunicacional. A maleabilidade de adequação da ideia ao traço/texto e, conseqüentemente, ao movimento sugerido, que é sempre coadjuvado pela imaginação do leitor, fazem das HQs a linguagem preferida daqueles que desejam comunicar conteúdos que sejam rápida e facilmente assimiláveis. Portanto, não há que se estranhar o fato de ser o humor, desde os primórdios, o estilo mais buscado e, mesmo havendo discrepância quanto à primazia originária de país e autor, uma coisa é certa: o surgimento das HQs no século XIX¹, está ligado tanto à crítica social quanto aos costumes.

Fruto da litografia que, não somente alavancou a publicação massiva de jornais mas, também, permitiu a reprodução de imagens, as HQs se inscreveram nesse universo como forma de narrativa e de diversão: de narrativa porque, a história contada em forma de palavras e imagens, alcançava a todos, se fazendo compreender tanto por não alfabetizados, ou pouco letrados, quanto por gente culta que via no jornal uma fonte rápida de informação; de diversão porque, seu humor ácido, que a ninguém poupava, fazia troça de uma época e suas mazelas sociais. Exemplos disso podem ser vistos em Rudolph Töpffer que, 1833 publicou: *Histoire de Mr. Jabot*, como o nome já diz, a história do patético Sr. Emproado, serve de crítica aos arroubos emocionais e à falta de racionalidade atribuída ao Romantismo; de igual forma, Richard Felton Outcault, com seu *The Yellow Kid* (por volta de 1895), mostra um peralta chinesinho dentuço, orelhudo e careca, eternamente vestido com uma “camisola” amarela, na qual, ao exibir a escrita de um inglês grotesco, sempre está a zombar de negros e imigrantes, a saber, da miscelânea de “invasores” que se dirigiram aos EUA em busca de um sonho; outro autor que pode ser acrescentado à lista é Ângelo Agostini, o artista ítalo-brasileiro que, ao lançar *As Aventuras de Nhô Quim ou as Impressões de Uma Viagem à Corte* (1869), considerada a primeira HQ publicada no Brasil, criticou os homens públicos e a sociedade do Segundo Reinado, deixando o registro iconográfico mais completo dessa época. Dito isto, pode-se perceber quão antigas e, ao mesmo tempo, quão atuais podem ser as formas de utilização das HQs, pois, são recursos narrativos potentes e inventivos, e isto não somente para se narrarem os fatos históricos vividos, mas, também, por sua criação estar inserida em um contexto histórico próprio, servindo, portanto, de um indicador dos interesses sociais.

Diante do exposto, pode-se compreender a iniciativa de se buscar, nas HQs os subsídios para a construção do Bandeirante Bocó. No que diz respeito à narrativa, foi aqui considerada como

¹ Conquanto haja controvérsias a respeito da origem das HQs - haja vista alguns considerarem até a arte rupestre e demais representações de mundo em forma de imagens, como por exemplo as realizadas por egípcios, maias, ou mesmo os normandos, com sua Tapeçaria de Bayeux - há uma maior aceitação em se datar seu surgimento, por ocasião da simbiótica configuração entre imagem e texto, mais especificamente, do texto escrito dentro de balões, que são elementos característicos dessa forma de arte. Há que se observar que, tal arte, só teve reais condições de existência a partir do desenvolvimento das técnicas de impressão, que propiciaram, tanto o barateamento das reproduções quanto da massificação da informação diária.

suporte, a saber, como sendo a utensilagem mental e estética que, não somente tem possibilitado a “a humanização do tempo” (RICOEUR, 2010), para transformá-lo em enredo que conte, por palavras e/ou imagens, a trama criadora de mundos, cenários e personagens, mas, também, o fator quase ritualístico de seleção e preservação das memórias a serem compartilhadas, transformando-as em fontes de identidades e alteridades para muitos. Nesse sentido, a narrativa permite que se redimensione as perspectivas de cada geração, afetando a *consciência de si* em relação ao outro, oferecendo material a ser preservado ou descartado, lembrado ou esquecido.

A partir de tal compreensão, foi necessário rastrear, tanto as primeiras “aparições” do Anhanguera, nos documentos oficiais e estudiosos da história goiana, quanto em outras formas de representação da figura do Bandeirante. Porém, se faz necessário esclarecer que foram privilegiadas as fontes oficiais, por seu caráter impositivo e público, sendo analisadas, também, algumas propagandísticas que conquistaram maior visibilidade. Assim sendo, com respeito a essa fase inicial arcaica e cujas narrativas se inscrevem como “remota tradição” (BRASIL, 1980), pode-se mencionar o documento: *A Bandeira do Anhanguera a Goiás em 1722 – Reconstrução dos roteiros de José Peixoto da Silva Braga e Urbano do Couto, Couto* (aqui utilizada a republicação, na Revista *Memórias Goianas*. v. 1, organizada por José Mendonça Teles, em 1982), cujos fatos aventurecos narrados, bem como, o cenário natural e os topônimos, serviram de ambientação do roteiro. Apenas a título de curiosidade, vale notar que as duas publicações mais notórias do referido documento, se devem a Henrique Silva e a seu sobrinho-neto, Americano do Brasil, haja vista, ambos, serem fruto de uma linhagem de militares e de intelectuais que, desde o final do século XIX, estavam compromissados com os destinos dos Estado de Goiás e que muito contribuíram para a construção do Anhanguera heroico.

Outras fontes pesquisadas foram os dois Hinos do Estado de Goiás (1919 e 2001), bem como, o do Município de Goiânia. As estrofes, pertencentes aos hinos estaduais, representam a figura do Anhanguera de maneira distinta, haja vista, serem fruto de dois momentos históricos diferenciados. O primeiro, de 1919, entrou em vigor com a Lei n. 650 de 30/07/1919, promulgada pelo então Governador João Alves de Castro. Antônio Eusébio de Abreu foi o autor da letra e Custódio Fernandes Góis o da música. Quanto ao contexto nacional, havia a dificuldade de afirmação da estrutura federativa enquanto governo central e coeso, carecendo, portanto, de forças estaduais coercitivas que combatessem, principalmente, o coronelismo, que passava a ser visto como símbolo do atraso e do entrave ao progresso. Daí a figura do bandeirante Anhanguera ser invocada como o emblema da ousadia; o modelo de visionário heroico e destemido, capaz de arriscar a própria vida para conquistar os sertões incultos e implantar o novo, utilizando, para tanto, não apenas as habilidades próprias, mas também as ricas potencialidades naturais da região. Era a ideia do representante do “poder instituído agindo em favor do crescimento e engrandecimento da pátria.

O segundo Hino, de 2001, posto em vigor pela Lei n. 13.907 de 21/09/2001, no governo de Marconi Perillo, com letra de José Mendonça Teles e música por Joaquim Jayme, se

refere ao lendário Anhanguera como aquele que “bateia o tempo”, podendo, assim, revelar às gerações futuras que as riquezas da terra vão muito além da mera exploração do ouro metal. Urgia, portanto, despertar a terra antiga, que estava a dormir no cio, para então emprenhá-la com a força do trabalho. Goiânia e Brasília são lembradas como os exemplos máximos do engenho planejador, da laboriosidade e da intervenção do Estado na busca da modernização. Ambas são invocadas como a inovação, o testemunho de superação contra o atraso endêmico. Trata-se, portanto, da projeção do antigo herói na pessoa do novo, pois, o velho Anhanguera está, simplesmente, preparando o caminho para o novo redentor goiano; para o ente iluminado e idealista que, ao sucedê-lo, será capaz de instaurar o “novo tempo” e, mais do que isto, será capaz de criar condições favoráveis aos jovens que têm a missão de tecer o futuro. Contudo, é importante observar que, não por acaso, o hino em questão, substituiu o antigo pouco tempo antes da campanha à reeleição do então Governador, o Sr. Marconi Perillo, em 2002.

A título de curiosidade, o *jingle* da campanha eleitoral do Sr. Marconi Perillo, em 2002, bem ilustra a questão. Confeccionado pela agência Tarso Estratégia e Comunicação e atualmente disponível no canal YouTube, repisa que “Marconi é mais produção; mais trabalho; e mais mudança. É o futuro em nossa mão [...]” e, com a promessa eleitoral de “não andar pra traz”, pois, a final ele é o “homem que faz”, o candidato à reeleição, reafirma seu antigo slogan de vir para “por tudo no lugar”, agindo, portanto, “para o bem do povo e orgulho de Goiás”.

Quanto ao Hino do Município de Goiânia, de 1963, composto por João Luciano Curado Fleury e Anatole Ramos, observa-se que, semelhante aos estaduais, também se reveste do mesmo caráter laudatório, conquanto se note algumas alterações simbólicas interessantes. Ainda que a letra de Anatole Ramos convide a todos para virem “ver a cidade pungente que plantaram em pleno sertão”, cidade esta, “construída com esforço de heróis”, a pessoa do Anhanguera é lembrada apenas como o articulador. Ele funciona como um elo da memória, uma justificativa para a existência da cidade sem história, uma comunidade que precisava de um fiador com potência simbólica suficiente para garantir as expectativas de uma proposta arrojada. Também utilizando a ideia de projeção, Eduardo Gusmão Quadros (2014), associa a construção da Nova Capital Goiana, à pessoa de Pedro Ludovico Teixeira, o médico saneador, considerado o novo bandeirante e herói, o domador do sertão inculco e insalubre.

É importante comentar que o contexto histórico, no qual Pedro Ludovico estava inserido, era extremamente propício à exaltação da imagem do bandeirante como herói. Os paulistas, movidos pelo descontentamento, uma vez que seu Estado ainda desempenhava um papel secundário na política nacional, mesmo tendo projeção econômica, articularam, em interesse próprio, a campanha de glorificação do bandeirante com o intuito de evidenciar sua importância. Eles se autoproclamavam os responsáveis pela expansão das fronteiras coloniais e, conseqüentemente, pela a integração nacional decorrente da conquista dos territórios no interior do país. Para tanto, substituíram a história de privações e penúrias por outra de galhardia,

nobreza, lustre e poderoso comando, construindo, assim, uma nova imagem de bandeirante que, em nada, se compatibilizava com a realidade. Apesar de tal campanha ser, manifestamente, contra os desmandos de Getúlio Vargas e ter, como clímax, a Revolução Constitucionalista de 1932, sua influência extrapolou as fronteiras de tempo e espaço, conquistando o imaginário popular. Certamente, não é casual o fato de se encontrar garbosas imagens de bandeirantes em museus, livros didáticos e em estátuas, como a que enfeita a Praça Attilio Corrêa Lima, situada no cruzamento das avenidas Goiás e Anhangüera em Goiânia. Por sinal, a referida estátua foi um presente oferecido pelo Centro Acadêmico XI de Agosto da Faculdade de Direito de São Paulo, no início dos anos de 1940. A tudo isso ainda se acrescenta o projeto modernizador que dominou o Brasil até os anos de 1950 e do qual fez parte a intelectualidade brasileira, como por exemplo, Sérgio Buarque de Holanda, com o seu clássico livro *Caminhos e fronteiras* (2017).

Quanto à bandeira de Goiânia, por sua vez, também faz reverberar as mesmas construções encomiásticas anteriores, associando a imagem do Anhangüera à conquista, ao trabalho e ao poder (pela flor de lis).



Figura 1: Bandeira de Goiânia.

Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bandeira_de_Goi%C3%A2nia> Acesso em: 10 set . 2017.

Tendo em vista as representações mais recentes sobre o Anhangüera, vale mencionar que, há pouco tempo atrás, mais precisamente em novembro de 2015, aconteceu uma festa com a exibição única do documentário: *Hang the superstars: causas do rock proibido*, idealizado por Eduardo Kolody, co-dirigido por Adérito Schneider e produzido por Maiara Dourado. O filme enfoca a banda goianiense, surgida em 1998, cujo pioneirismo desbravou um espaço na mídia nacional. No mencionado folder/convite, a figura mítica do heroico minerador é retomada, porém, com algumas adaptações, pois, ao invés de portar os tradicionais bacamarte e bateia, segura uma guitarra.

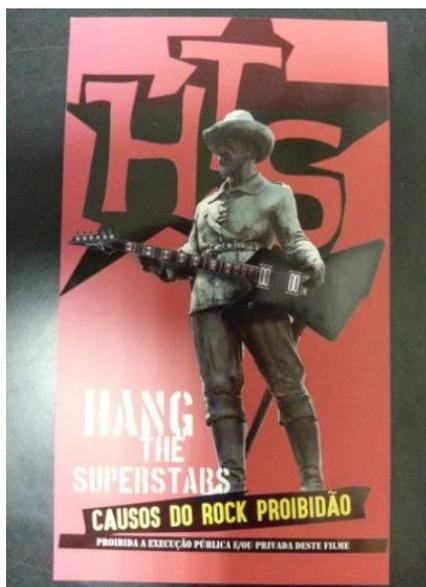


Figura 2: Fotografia tirada do folder para divulgação do filme, em 2015.

Neste sentido a propaganda brinca com a consagrada estátua de bronze que, perenemente, está a velar por Atílio Correia Lima o arquiteto e autor do plano urbanizador de Goiânia, o qual nomeia a praça. Emprestando humor ao símbolo oficial da cidade, a propaganda do documentário retoma a ideia de pioneirismo e bravura, não apenas da banda musical que conseguiu ganhar proeminência no cenário brasileiro, mas, também, da equipe realizadora do filme que precisou superar inúmeras dificuldades para alcançar os objetivos.

No que se refere ao encadeamento entre narrativas e produções contemporâneas, a saber, as apropriações que deram origem à continuidade do Anhanguera no imaginário goiano, torna-se importante explicitar o conceito de *representação* e de *apropriação*, sendo que, na sequência, serão tecidos comentários sobre a estrutura da epistemologia para a criação da História em Quadrinhos.

Apenas para frisar, o projeto de criação da HQ, em sua parte teórica, se propõe a rastrear, tanto a história construída em torno de Bartolomeu Bueno da Silva, quanto um levantamento iconográfico – ainda que superficial – das apropriações feitas sobre o referido Bandeirante, primordialmente, as públicas situadas na Capital de Goiás. Isto, com o propósito de evidenciar, não apenas, os interesses na manutenção desses pertinazes vestígios, mas também, de oferecer uma diferente alternativa de interpretação - dessas reminiscências construídas e sedimentadas no imaginário popular - em formato de uma HQ. Neste sentido, o conceito de Roger Chertier (1989: p. 77), foi fundamental:

As lutas de representação têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção de mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio.

Levando-se em conta a etimologia da palavra representação, Sandra Makowiecky (2003, pp. 2 e 3) esclarece que “provém da forma latina *representare* – fazer presente ou apresentar de novo”, caso em que, ao se representar, far-se-ia “presente alguém ou alguma coisa ausente, inclusive uma ideia, por intermédio da presença de um objeto”. Portanto, devido ao fato de ser relacional – pelo jogo da ausência/presença – a ideia de *performance* se instala, fazendo do conceito de Chartier uma ostentação cênica dos grupos dominantes que, semelhantemente ao teatro, também necessitam do comparecimento do público. Contudo, há que se observar que tal público não deve ser entendido como mero espectador ou simples “*voyeur* passivo”, pois, conforme Rancière (2012) adverte, deve-se considerar a emancipação do espectador, ainda que em níveis e graus diferenciados. Portanto, esses “domínios” e “valores impostos” não são absolutos, uma vez que - a nível individual - são feitas *apropriações*² a todo instante, apropriações estas que acabam por promover ressignificações às antigas informações e conteúdos. Não por acaso as HQs são um campo fértil para as representações, haja vista “recriar” os objetos sob a perspectiva autoral, pois, tanto serve de palco à teatralidade, chamando o espectador/leitor a participar, mas, também, pelo seu caráter de produto de massa, sempre sujeitas aos interesses de mercado e jogos de poder.

Sob tal perspectiva, pode-se observar as variadas construções da imagem do Anhanguera como sendo apropriações que, de certa forma, se aproximam das narrativas míticas e folclóricas - caso em que, remetem ao que Eric Hobsbawm (2002) chama de *tradição inventada* - cuja intenção seria a de elaborar uma narrativa que viesse a buscar na “grande reserva dos materiais do passado” os elementos indispensáveis à comunicação e ao compartilhamento do simbólico, que, no caso mais específico de Goiânia, justificaria o elo, o pertencimento mítico de uma personagem histórica com criação voluntariosa e política de uma cidade planejada e sem passado. Talvez, poder-se-ia identificar tal fato ao que Moacir dos Anjos (2005, pp. 14-16) chama de *desterritorialização*, a saber, a oportunidade de se proceder às “ressignificações locais de códigos elaborados nas culturas hegemônicas”, caso em que responderia, pelo menos em parte, à questão da fabricação de uma história para suprimir a falta de passado.

Construindo uma “biografia”

Lidando com tais questões de modernidade e invenção de tradições, que parecem brincar com o próprio fazer histórico, a construção da “biografia” do Bocó, foi buscar inspiração na coleção *Pateta Faz História* (2011), os subsídios visuais e de roteiro.

No que diz respeito à escolha pela aproximação com a personagem disneyana, à inicialmente, pode parecer incongruência, haja vista a utilização de uma produção, nitidamente

² “A noção de apropriação torna possível avaliar as diferenças na partilha cultural, na invenção criativa que se encontra no âmago do processo de recepção. [Noção que possibilita compreender] os usos diferenciados e opostos dos mesmos bens, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p. 232-3).

mainstream, como suporte de uma criação de cunho autoral. A isto, ainda se soma a ilusão de terem em comum apenas o humor. Entretanto, o Pateta, foi instituído como modelo, não apenas, por sua verve cômica e humor ingênuo, mas, principalmente, por ser um constructo que conta a trajetória de seu criador, bem como, a da sociedade à qual, bem ou mal, ajudou a formatar. Naquele contexto, o cão atrapalhado e caipira, “nasceu” em um período de crises: a pessoal, vivida por seu criador; e a nacional que incitava o país a estabelecer uma identidade pela qual se reconhecesse e se unisse em prol de um objetivo maior. Nesse sentido de constructo formador de identidades, Bocó também brinca com o mito criador do Bandeirante, colocando-o na situação de herói e desbravador, como foi dito anteriormente. De igual forma, a natureza campesina e rústica de ambos é também interessante. Criado para a animação *Mickey’s Revue*, de 1932, que trouxe ao mundo o caipira desajeitado, que serviu de parceiro ao inteligente rato orelhudo, o Pateta, também serviu de símbolo da modernidade ao se tornar o grande representante do *American Way of Life* após o término da II Guerra Mundial.

Conquanto a produção disneyana, sem dúvidas, siga a corrente no sentido de pasteurizar a personagem, criando histórias amenas segundo o gosto popular para torná-la vendável e, principalmente, para transformá-la em ícone, ou seja, uma referência mundial, facilmente reconhecível e reproduzível em bens de consumo, com a referida Coleção, o trapalhão ganha histórias diferenciadas, de cunho mais autorais. O simples fato de ver o eterno coadjuvante do Mickey no papel de protagonista já cria uma situação hilária, ainda mais quando, em várias ocasiões, as cenas dão origem à metalinguagens em que o camundongo manifesta seu descontentamento com a situação. As circunstâncias ficam ainda mais engraçadas com a utilização de anacronismos e mesmo, quando o Pateta também demonstra saber que está atuando como protagonista, assumindo, assim, elementos patafísicos do teatro do absurdo, que foi uma característica marcante do período em que ocorreu a Guerra Fria e que, boa parte das histórias em quadrinhos, foram desenhadas.

Outra questão de aproximação, entre Pateta e Bocó, repousa no fato de serem, as pseudobiografias, um fator iconoclasta. O Bandeirante Bocó seria a “desconstrução da epopeia goiana”. Assim, Bocó se inspira nos “conquistadores” oferecidos pela referida Coleção, brincando, ele próprio, com a lendária astúcia do Anhanguera, que segundo consta, para descobrir as jazidas de ouro guardadas em segredo pelos nativos, ameaçou atear fogo às águas do rio, da mesma forma como o fez com a cachaça - a suposta água - contida em uma vasilha. Também faz troça com o desigual contato entre os “brancos civilizados” e os “índios selvagens” e, tal qual o Pateta, as “biografias” são compostas por “fatos históricos” adaptados à hilaridade ficcional.

Em decorrência de estar, a confecção da HQ, ainda em fase inicial, fica aqui, como exemplo, apenas um estudo de personagem. No traço de Cláudio Dutra, o artista plástico que está a dar visualidade ao projeto, segue uma amostra do Bandeirante Bocó:





Figura 3: “Selfie” do Bandeirante Bocó. Arte de Cláudio Dutra em caneta *fineliner* 0,4mm.

Posando para uma *selfie*, o Bandeirante Bartolomeu Bocoeno da Silva exibe um olhar astuto e postura orgulhosa, porém, além do anacronismo gritante da máquina fotográfica, ele próprio já se configura em *fake*, pois, a arrogância à qual demonstra, bem como, as roupas garbosas que aparentam o glamour de uma vida aventureira e cercada de sucesso, nunca existiram de verdade. Aliás, os bandeirantes eram sertanejos rústicos; quase todos analfabetos; majoritariamente, eram fruto da mestiçagem entre europeus e indígenas, lutando brava e diariamente para sobreviver em circunstâncias inóspitas. Assim, diante de tal amostra, pode-se imaginar como será o restante da história.

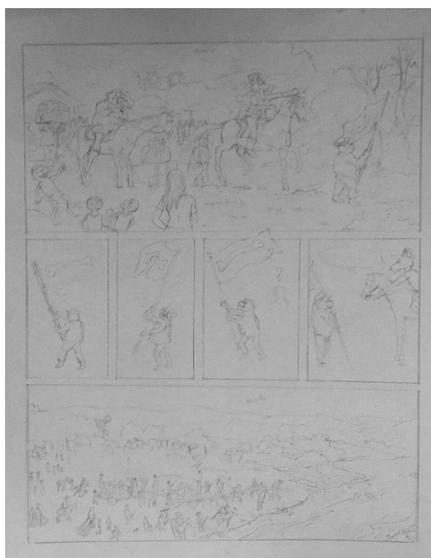


Figura 4: Bandeirante Bocó e sua comitiva no momento em que deixa o pátio do Colégio de São Paulo de Piratininga. Esboço de Cláudio Dutra em lápis.



Brincando com o quadro: *Napoleão cruzando os Alpes*, de Jacques-Louis David, pintado entre 1801 e 1805, o bandeirante Bocó, faz uma paródia ao se colocar em posição semelhante à do Conquistador Francês. Sobre o cavalo o nosso herói está a conclamar os componentes da Bandeira a partirem rumo aos sertões. Caçoando do termo Bandeira, logo se pode ver um porta-bandeira marcando o passo. Vale notar que, seguindo a mesma ideia de *Mauss* (SPIEGELMAN, 2005), os únicos humanos são os indígenas. Isto é uma tentativa, não somente de se questionar quem são os “civilizados” mas, também, de humanizar àqueles a quem, por muito tempo, foi negada a qualidade de seres humanos e que, infelizmente, até hoje são aviltados.

Conclusão

Creio ser, as palavras de Lowental (1998: pp. 68 e 74), basilares quando comenta:

Será que os eventos que cremos terem ocorrido de fato ocorreram? Talvez um passado fictício ocupe nossas lembranças (p. 68)

Nossa capacidade de entender o passado é deficiente em vários outros aspectos. Os resíduos remanescentes de coisas e pensamentos passados representam uma pequenina fração da urdidura contemporânea de gerações anteriores (p.74).

Conforme o referido autor bem salienta, o passado chega até nós pela ponte da *memória*, da *história* e dos *fragmentos*, sendo as artes - em minha opinião - os alicerces de tal ponte. Enquanto a memória e a história, por seu caráter introspectivo e revisor, se preocupam em validar as interpretações feitas sobre as “analogias daquilo que hoje é visto”, por sua vez, os fragmentos - essas gotas de tempo plasmadas na matéria - se configuram como remanescentes visíveis, como o testemunho ocular das expressões artísticas de povos diversos em épocas distintas. Isto confere, a tais expressões artísticas, o status de uma espécie de léxico que permite a compreensão desses vestígios. Neste sentido, portanto, história e arte se unem para narrar a passagem dos seres humanos sobre a Terra. A meu ver, são as artes que, aliadas à “utilização” mental e material traduzem o mundo, pois, ela própria permeia as produções humanas. Daí a importância de se utilizar um recurso artístico para se repensar, não apenas o fazer histórico, em sua capacidade de narrar fatos, mas, principalmente, apropriada forma de conta-los.

Referências

ANJOS, Moacir dos. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL, Antônio Americano do. **Pela História de Goiás**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1980.

CAGNIN, Antônio. Luiz. **Os quadrinhos: um estudo abrangente da arte sequencial: linguagem e semiótica.** São Paulo: Criativo, 2018.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações.** Lisboa: Difusão Editora, 1989, p. 77.

QUADROS, Eduardo Gusmão de. Anhanguera: o mito fundador de Goiás. In: LEMES, Fernando. Lobo. (Org.). **Territórios da História.** Goiás século XVIII-XX. v. I, n. I, 2014. Goiânia: PUC-GO.

HOLANDA, Sérgio. Buarque de. **Caminhos e fronteiras.** São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. **Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História da PUC-SP.** São Paulo, V. 17, 1998. “Disponível em:” <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11110/8154>>. “Acesso em:” 12 out. 2015.

MAKOWIECKY, Sandra. Representação: a palavra, a ideia, a coisa. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências.** Florianópolis, n. 57, dez 2003.

PATETA FAZ HISTÓRIA. v. 1-20. São Paulo: Editora Abril, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O Espectador emancipado.** São Pulo: Martins Fontes, 2012.

_____. O conceito de anacronismo. In: SALOMON, Marlon. (org.). **História, verdade e tempo.** Chapecó, SC: Argos, 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa.** V. 1. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVA, Henrique. A Bandeira do Anhanguera a Goiás em 1722 – Reconstituição dos roteiros de José Peixoto da Silva Braga e Urbano do Couto. In: TELES, José Mendonça. **Memórias Goianas.** v. 1. Goiânia: UCG, 1982.

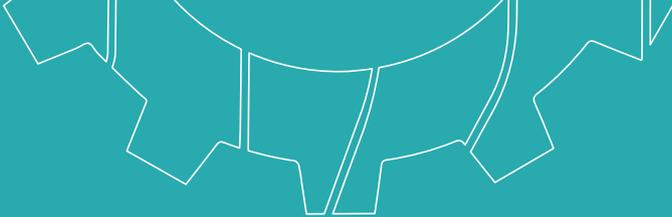
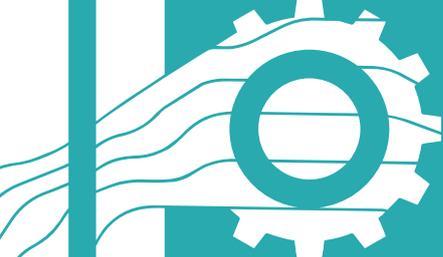
SILVA, Monica Martins. **A escrita do folclore em Goiás: uma história de intelectuais e instituições (1940-1980).** 2008. 328 f. Tese (Doutorado em História) - Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/A%20Escrita%20do%20Folclore%20em%20Goi%C3%A1s_.pdf. Acesso: 15 jul. 2018.

SPIEGELMAN, Art. **Mauss.** São Paulo: Companhia das Letras, 2008

Minicurrículo

Lígia Maria de Carvalho

Mestre em história pela UFG e doutoranda pela faculdade de artes visuais, também da UFG.



CAMINHAR, UM MÉTODO POÉTICO (BRASÍLIA)

WALKING, A POETIC METHOD (BRASÍLIA)

Tatiana Vieira Terra

Universidade de Brasília – UnB, Brasil.
tterra@gmail.com

Karina Dias

Universidade de Brasília – UnB, Brasil.
karinadias.net@gmail.com

Resumo

O presente artigo implica possibilidades de transformações das relações que se tem entre o habitante e o espaço habitado pela ação da caminhada e expõe práticas artísticas nascidas a partir de experiências vivenciadas na cidade quando ela é percorrida, pelo corpo desacelerado, passo a passo, o caminho da rotina. Apresenta experiências que se tornam estéticas a partir das considerações de que uma cidade apresenta-se mutável ao longo do movimento de quem a percorre. São descobertas contínuas em um desenho de um mapa que se torna então oscilante, onde as constantes transformações são motivadas pelas relações fenomenológicas que se dão entre espaço, paisagem e caminhada. Como ponto de partida, traz a caminhada como instauradora de outra relação espaço-temporal, pela lentidão de sua cadência e retoma seu lugar de catalisadora poética, aquela presente nos espíritos nômades, evidente em filósofos, escritores, poetas e artistas que adotam esta prática como forma de compreender o espaço percorrido. Revela a cidade de Brasília com ênfase nas escalas Bucólica e Residencial pela representação do pensamento estético e ético para a cidade, por seu idealizador, Lucio Costa e com elas as possibilidades de caminhada nesta cidade. Questiona a possibilidade de reconfigurar o espaço de sempre e atizar o desejo de ver e fazer do deslocamento no cotidiano a ocasião para experimentar a sua paisagem como descoberta primeira e desejos de novas perspectivas, para que artistas-viajantes deste cotidiano tenham a disponibilidade e vocação de se deixar levar pelo próprio destino extra-ordinário. Desse movimento emerge a prática artística das autoras e o caminhar encontra então seu lugar como método poético.

Palavras-chave: caminhar; cidade; paisagem; poéticas contemporâneas.

Abstract

This article implies transformation possibilities of existing relations between inhabitant and the inhabited space through walking. It also reveals artistic practices that spring from living experiences in the city, when the routine path is covered by the unworried body, walking as synonym of promenading, step by step. It presents experiences that become aesthetic by the considerations that a city presents itself changeable through the movement of the one who goes through it. Continual discoveries in the drawings of an oscillating map, where constant transformation is motivated by phenomenological relations that happen between space, landscape and walking. As a starting point it brings to walking an aspect of the initiator of another space-time relationship because of its slow pace, and also retakes its place as a poetic catalyst, that one present in the nomadic spirits, evident in philosophers, writers, poets and artists who adopt this practice as a way of understanding the space they covered. It reveals the city of Brasília with emphasis to the *Bucólica* and *Residencial* scales related to the aesthetic and ethical thinking of the city projected by Lucio Costa, its idealizer and, through this perspective, the possibilities of walking in this city. It questions the possibility of reconfiguring the everyday space and stirs the desire to both see and do, through movement in the day to day life, the occasion to experience its landscape as if it is fresh news as well as the longing

for new perspectives, so that the traveler-artists of such daily routine have the availability and vocation to be carried away by one's extra-ordinary destiny. The artistic practice of the authors emerges from this movement and, then, the act of walking finds its place as a poetic method.

Keywords: walking; city; landscape; contemporary poetics.



Figura 1: Grupo Stalker através dos territórios reais

Fonte: <http://www.osservatorionomade.net/tarkowsky/manifesto/punti/punto10.html>

É caminhando que se ganha a profundidade do céu e a cor das árvores
Henry D. Thoreau

Um tempo comprido em que permaneci na escuta ou em contemplação: a Natureza deu-me então, sem limites, todas as suas cores (...) o que me foi dado, o foi em profusão
Frédéric Gros

O corpo suspenso, o deslocamento de seu eixo pelo movimento dos pés, o caminhar. Ação que nos leva, em determinado espaço, de um ponto a outro em um movimento que pelos pés percorre todo o corpo, influenciando nos modos de perceber e sentir o espaço percorrido. Caminhar como um método de percepção é aquele que instaura uma outra relação espaço-temporal, pela lentidão de sua cadência, retoma seu lugar de catalisador poético presente nos espíritos nômades, evidente em filósofos, escritores, poetas e artistas que adotam esta prática como forma de compreender e absorver uma zona explorada a pé. Do tratado filosófico sobre a caminhada



feito por Thoreau¹ na metade do séc XIX, até as práticas de grupos e artistas contemporâneos que incorporam às suas ações o caminhar, como Smithson, Serra e o núcleo de pesquisa do laboratório *Stalker* dirigido por Careri nos territórios de Roma, entre outros, o ato de se movimentar dispendo um pé à frente do outro, registra produções e pensamentos decorrentes do usufruto dos espaços ao ar livre, não só apurando a percepção interna por se estar mais presente na paisagem, como também, pela amplitude perceptiva da visão diante espaços vazios e desérticos, percebidos como ambientes extraordinariamente plurais.

Espaços compreendem modos variáveis de habitar e abarcam arquiteturas de lugares físicos e espaços simbólicos, ou seja, as construções que compreendem matéria e sentido, denominados, por Careri (2013) como *espaços de estar* e *espaços de ir* respectivamente, um que se refere à arquitetura e outro ao nomadismo. Assim, são nos *espaços de ir* que se vaga, como os nômades. São nos espaços do nomadismo que as linhas cartográficas se desmancham e se reconfiguram sistematicamente em um movimento que flui com o caminhante, quando este se dispõe livre a outras formas de ver, conceber e habitar o mundo. São neles que os caminhos se tornam espaços de especulação e exploração e apresentam paisagens cambiantes já que elas são resultante da interação entre o caminhante e o espaço caminhado, geridas por sensações resgatadas ao estímulo de um diferencial perceptivo de tempo e espaço e da lentidão, ampliando-se nas qualidades do dia e da noite e de todas as coisas que as compõem. Caminhar é convite e condição à desconexão dos compromissos, das obrigações e das cargas excessivas do dia-a-dia, na mais ampla renúncia da rotina para o alcance de novos sentidos, sem a intencionalidade de

rumar para a alteridade (outros mundos, outros semblantes, outras culturas, outras civilizações), (mas) ficar à margem dos mundos civilizados, quaisquer que sejam. (Gros, 2010, p.98)

Cidades pós-modernas e contemporâneas expressam hoje o “aprimoramento” do designo de desenvolvimento social que se iniciou a partir da revolução industrial, com construções que visam enfatizar o poder pela monumentalidade e verticalizações, simulando uma realidade econômica de desenvolvimento e práticas comerciais, como expressão de uma realidade social. A invasão de áreas livres para edificar cada vez mais *não-lugares*², reflete uma massificação também da personificação humana enquanto corpo expressivo. Lugares sem identidade para corpos imperceptíveis. Relações espaciais entre corpo e matéria que suspendem sentidos e sensações. Seria possível então alcançar na cidade as condições equivalentes a uma caminhada no campo, junto à natureza? Diante dessa realidade imperante, confrontar a cidade como resgate do corpo é ato de desobediência e de resistência em prol de um encontro mais íntimo do corpo com o corpo

¹ Henry David Thoreau (1817-1862) discorre sobre a caminhada em palestras e escritos e tem sua primeira edição sobre o assunto publicada na revista “The Atlantic Monthly. Magazine of Literature, Art, and Politics” em 1862, ano da sua morte.

² Termo trazido por Marc Augé para designar espaços cujas características não definem e não proporcionam experiências sobre o lugar. Sobre o tema ver o livro *Não-lugares, para uma introdução da antropologia da supermodernidade* (2012).



e do corpo com a paisagem. Para tanto é indispensável caminhar, vagar, andar sem rumo, viajar. Ser viajante das ruas percorridas, um viajante/*flâneur*³ que se desloca munido de um olhar alerta e atento aos detalhes, que olha a sua cidade e concebe o mundo a partir do que vê. Deslocar-se na cidade/pensamento é ir, partir, apartar-se, retirar-se, seguir. Andar, caminhar, loco(mo)ver(-se), afinar-se pela interação desacelerada com o espaço, deixando comover-se e assombrar-se tal qual nos surpreendemos nos lugares de arrebatamento e encanto.

Brasília

O pensamento utópico que conduziu a concepção da cidade de Brasília era próprio do espírito arquitetônico e urbanístico modernista que prevalecia na época da sua construção. Na transformação do espaço natural em espaço construído, Brasília traz em sua concepção, a singularidade da simbiose dos espaços físicos e simbólicos de acordo com o planejamento proposto pelo urbanista Lucio Costa. A futura cidade que requeria primordialmente a função administrativa como meta para aprovação do seu plano teve sua essência alargada. Lucio Costa entendeu a importância da representatividade de poder que a cidade deveria apresentar, porém não se esqueceu dos que ali estariam: pessoas imersas em uma cidade viva. Para tanto, temos presentes no processo de criação de Lucio Costa matéria e cotidiano, em traços que deixavam claro seu pensamento humanista expresso nas linhas que desenhavam a cidade como um sistema orgânico de planejamento poético. Para ele, a cidade deveria ser “derramada e concisa, bucólica e urbana, lírica e funcional” (COSTA, 1987).

A tradução da cidade de Brasília em escalas urbanas, denominadas Monumental, Gregária, Residencial e Bucólica, surgiu na década de 80, com o documento *Brasília Revisitada*. Resumidamente as quatro escalas se dividem nas expressões das seguintes ordens: a da função cívica (Monumental), a dos espaços de morada (Residencial), a do comércio e lazer (Gregária) e as de extensões livres com gramados, calçadas, bosques e jardins, bem como a presença do céu (Bucólica)⁴. No mapa da cidade, a Escala Residencial está presente no eixo arqueado denominado Eixo Rodoviário-Residencial, onde estão as Superquadras e Entrequadras da cidade, e se divide em norte e sul, recebendo os nomes de Asa Norte e Asa Sul. O outro eixo (Leste-Oeste) dá corpo à cidade administrativa e é denominado de Eixo Monumental, pertencente à Escala Monumental, onde se tem as principais edificações arquitetônicas que são exploradas como iconografias da cidade. A quarta escala, a Escala Gregária, se localiza no centro da cidade, em área que circunda

³ O termo *flâneur* trazido por Walter Benjamin nos estudo sobre Baudelaire e a modernidade, refere-se ao passear sem destino e sem pressa, por mera distração (Flanar).

⁴ Graciete Guerra da Costa em *Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011* comenta que Lucio Costa não tinha intenção de se restringir a apenas duas escalas: a Monumental para os centros do poder, e a Residencial para as habitações coletivas dos funcionários públicos, assim ele acrescenta duas novas escalas: a Gregária para o centro da cidade, e a Bucólica para criar espaços verdes livres e não ocupados (COSTA, 2011). Para acesso ao detalhamento das escalas para Brasília, ver o Documento Brasília Revisitada.

o cruzamento dos eixos e é a escala que concentra os edifícios altos e os setores de Diversões, Comerciais, Autarquias, Bancários, Hoteleiros, Rádio e Televisão Sul e Norte. A Escala bucólica permeia toda a cidade.

Pela disponibilidade de um céu infinito, e existência de túneis das copas verdes das árvores, escolhemos as calçadas que atravessam a Escala Residencial para experienciar a caminhada em Brasília. É neste espaço que encontramos a expressão mais concreta do espaço natural convertido em natureza construída, expressão bucólica no espaço da morada cuja tranquilidade urbana é “assegurada pelo gabarito uniforme de seis pavimentos, o chão livre e acessível a todos através do uso generalizado dos pilotis e o franco predomínio do verde” (COSTA,1987).

A estrutura de uma Superquadra⁵ consiste, em sua maioria, em conjuntos de edifícios residenciais sobre pilotis, circundado por árvores de grande porte em um quadrado de 280x280m. A existência dos pilotis sob prédios dá continuidade de extensão de área pública e disponibiliza “o livre acesso para todos”⁶ diferenciando-se dos condomínios fechados que restringem a circulação e o acesso dos passantes. São áreas sem os tradicionais muros que separam os ambientes de uma urbe. Em Brasília as áreas residenciais são protegidas por árvores de grande porte que ao mesmo tempo em que delimitam o espaço entre a rua e as residências, as protegem dos ventos e do ruído dos automóveis, bem como as abrigam do sol influenciando na temperatura. É nessa área que recentemente foram construídas ciclovias (2015) usadas também pelos pedestres, ainda que a oferta dos calçamentos antigos, mais estreitos e mais próximos aos prédios residenciais, estejam presentes. São pavimentações que se encontram sob túneis de guapuruvus, sibipirunas, pequizeiros, bougainvilles, sucupiras, mangueiras e pata de vaca, bordeadas também por jacarandás, ipês e aroeiras, espécies que junto a outras⁷ tombadas como patrimônio ecológico, conferem a Brasília o caráter de cidade-parque.

No entanto, nada é imposto aos passantes, e se há a necessidade de um atalho, ele é construído e registrado pela maleabilidade do solo, como um talho esculpido em uma superfície fluida. Surgem aí o que chamamos de *caminhos do desejo*, rastros que indicam que

⁵ As Superquadradas residenciais, intercaladas pelas Entrequadradas (comércio local, recreio, equipamentos de uso comum) se sucedem, regular e linearmente dispostas ao longo dos 6 km de cada ramo do eixo arqueado – Eixo Rodoviário-Residencial. A escala definida por esta sequência entrosa-se com a escala monumental não apenas pelo gabarito das edificações como pela definição geométrica do território de cada quadra através da arborização densa da faixa verde que a delimita e lhe confere cunho de ‘pátio interno’ urbano (COSTA, 1987).

⁶ Encontram-se em algumas quadras condôminos que erguem cercas vivas de altura superior ao recomendado pelo Iphan a fim de restringir o acesso aos não moradores dos prédios, obrigando-os a contornar a área de passagem, quando não, criam garagens particulares nos espaços entre os pilotis e cancelas vetando o livre trânsito de pedestres na área pública.

⁷ Espécies que integram a lista de espécies tombadas como patrimônio ecológico segundo o Decreto nº 14.783 de 17 de junho de 1993 do Governo do Distrito Federal: jacarandá, peroba, pequizeiro, cagateira, aroeira, buriti, embirçu, gomeira, pau doce, sucupira-branca, capoiba, ipê. Disponível em: <<http://www.ibram.df.gov.br/images/institucional/decretos/DECRETO%2014.783-1993.pdf>>. Acesso 03/08/2018.



naquele lugar também existe uma passagem. Reorientando o sentido de percurso, os *caminhos do desejo* desmancham a terra flexível pelo gesto daquele que passa, no curso das pegadas, no trânsito da caminhada e transcendem a noção de superfície destinada às calçadas. Calçadas não deixam rastros, não avançam de superfície para percurso. Esses caminhos marcados com os pés caminhantes são a própria expressão de como o mapa de uma cidade se redesenha e se redefine constantemente pela ação daqueles que experimentam o espaço.

As extensas áreas livres de terras, gramados, jardins e caminhos do *desejo* da Escala Bucólica permeiam a Escala Residencial. A profusão das áreas verdes livres equilibram as áreas edificadas, “levando um pouco da cidade para o campo e (trazendo) um pouco do campo para dentro da cidade” (COSTA, 2001,p.91) na intenção de se criar lugares cômodos e acolhedores privilegiando a conexão humana com o espaço, para um habitar que não se restrinja somente às casas e apartamentos, mas alcance os pátios, as ruas e também o horizonte, no sentido mais generoso sobre o que venha ser a função do urbanismo para Lucio Costa (1987). São universos que frequentemente estão relacionadas às condições silenciosas da solidão e se assemelham à quietude de uma natureza inviolada, onde o que acompanha o caminhante são o verde das árvores, as flores, os pássaros, os cogumelos, os insetos e os vazios, um ambiente onde se escuta “tudo que cochicha baixinho” (GROS, 2010, p.66), quando se contém o ritmo dos passos e se deixa a escuta disponível. Sob essas condições, a experiência de exploração da cidade de Brasília nas Escalas Residencial/Bucólica - a passos lentos - fortalece o conceito do uso do espaço público como espaço do pensamento, universo rico e catalisador de construções poéticas quando explorados por artistas/viajantes/caminhantes.

Caminhada e exercício poético

Richard Serra e Joan Jones passaram cinco dias percorrendo a pé uma determinada área de King City (Ontario/Canadá) munidos de um mapa topográfico de uma região composta por arvoredos, vales e um pântano, no desejo de estabelecer “uma dialética entre a percepção que se tem do lugar em sua totalidade” (SERRA,2004,p.25) estabelecida, segundo o artista, ao percorrê-lo. A sistemática exploração do espaço consistiu na observação do terreno para instalação de suas esculturas. Os artistas perceberam que as relações de medida do corpo, da obra e do terreno, mudavam constantemente, assim como os horizontes que apareciam e desapareciam conforme as elevações do terreno, concluindo que “a linha como elemento visual, a cada passo, torna-se um verbo transitivo” (SERRA,2004,p.26). Linha que se elevava, se abaixava, se estendia, se contraía e se comprimia, como uma entidade viva que se configura a partir do movimento do corpo no espaço:

Do topo da encosta, olhando de volta para o vale, imagens e pensamentos, que foram iniciados pela consciência de tê-los experimentados, são recordados. Essa é a diferença entre o pensamento abstrato e o pensamento na experiência.

O tempo dessa experiência é cumulativo – lento em sua evolução. Uma nova espécie de compreensão é experimentada. Sente-se o terreno como um volume, não como um plano recessivo, pois, deste ponto de vista, o vale se torna abreviado (SERRA, 2014,p.27)

A conclusão de Serra resultante da experimentação nesta região foi sobre o a medida de si perante um terreno indeterminado, visto que

elevações similares – iguais em altura – num campo aberto, num chão plano, deslocam-se tanto horizontal quanto verticalmente em relação à nossa locomoção (...) (e o) centro (...) passa a ser um centro que se move” (SERRA, 2014,p.27).

Mesmo as obras de Serra quando não se configuram como *Site-specific*, remetem à experiência física do lugar, como é o caso de *Delineator* (1974-1975), obra exposta no Museu de Arte Moderna de Nova York na década de 70. A obra consiste em uma placa lisa no chão e outra no teto, delimitando um lugar na sala de exposição, pois é isso que ela revela: o lugar desvelado pelo seu conteúdo, seu caráter e sua estrutura, A compreensão da obra vem a partir da experimentação física do lugar, quando as orientações são percebidas à medida que se caminha em direção ao seu centro, segundo o artista. Ao contrário de Smithson que traz o deserto, campo de exploração para seus trabalhos artísticos, Serra prefere trabalhar na cidade, pois é nela que ele encontra a vulnerabilidade da própria realidade da sua vida, que é urbana⁸.

Cidades são laboratórios ricos em matéria para observações e experimentações e a prática de exploração pelo método da caminhada revela contextos que se aproximam aos temas próprios do âmbito da arte em relação às cidades, como a novas significações de uma localidade (um *ready-made* do espaço), o simulacro, os cheios e vazios e as relações com o inconsciente e a psique humana trazida pelos surrealistas, a psicogeografia e a deriva dos situacionistas, o inesperado no cotidiano das cidades inspirado pelos dadaítas, as bordas, os espaços entrópicos, as margens, a amnésia urbana, entre outros, conforme aponta Careri (2013). E em Roma, o núcleo de pesquisa do laboratório *Stalker* (*Laboratorio d'Arte Urbana Stalker/ Osservatorio Nomade*) munidos dessas concepções realizam suas ações de interação *in situ* com os fenômenos urbanos feitos a pé (figura 1). O grupo é dirigido e cofundado pelo arquiteto e professor da *Università degli Studi Roma Tre*, Francesco Careri, e reúne o pensamento e as percepções de um espaço desconhecido, percorrido, atravessado pela caminhada, denominado de *transurbância*. Esse deslocar compreendido como instrumento estético de conhecimento e modificação física do espaço, relaciona-se a uma forma autônoma de se fazer arte, a própria intervenção humana.

⁸ Declaração concedida em entrevista à Douglas Crimp para a *Revista Arts Magazine* (1980), intitulada *A escultura urbana por Richard Serra* que é parte da publicação Richard Serra – escritos e entrevista 1967-2013 editada pelo Instituto Moreira Salles (2014)





Figura 2: Caminhar é Velejar (noturno)
Fonte: Fernando Sávio de Sousa

Em Brasília, as autoras realizam intervenções a partir de experimentações da cidade pela caminhada. *Caminhar é velejar* (figuras 2 e 3), obra apresentada por Tatiana Terra para as *Coordenadas Vagabundas* (2015)⁹ consiste na instalação de uma linha interrompida de trânsito para pedestre em um lago de um parque de caminhadas. A linha que demarca o espaço da caminhada é transposta para o lago. Remete às formações que organizam o mundo e que quando transposta a um espaço improvável alude ao deslocamento abstrato, para então se repensar distâncias, alcances, extensões, dilatações, raios, graus e medidas. Onde se é impossível caminhar fisicamente, o que se desloca é o pensamento. É o reposicionamento pela contemplação, onde se propõe ver o não visto a partir do desvelamento das imensidões sobrevindas de referências imaginárias, por sentimentos oceânicos que alcançam desmedidas dimensões, pelo silêncio e pela solidão. Como um espaço sem fronteiras, por trás de horizontes, a obra revela-se um atravessamento onde as distâncias são impensadas e os dias medidos pelo movimento da água, da terra e do vento. O caminho do pensamento como a travessia.

⁹ *Coordenadas Vagabundas* foi uma ação coletiva desenvolvida por 31 artistas pesquisadores (mestrandos e doutorandos) do Programa de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília orientada pela Professora Dr^a Karina Dias no primeiro semestre de 2015. A ação, que teve duração de três dias, foi composta de intervenções artísticas pela cidade de Brasília. Os trabalhos expostos reverberaram questões sobre as noções de horizonte, paisagem, viagem, altitudes/longitudes/latitudes de uma geografia cambiante e em eterna constituição.





Figura 3: Caminhar é Velejar
Fonte: Tatiana Terra

Trilha de 2002 (figuras 4 e 5) é uma intervenção na paisagem realizada por Karina Dias que se inscreve em uma proposta de instalar pontos de observação em espaços de circulação, aqueles percorridos cotidianamente. Com dispositivos que refletem a paisagem circundante, o desejo da artista era mostrar, simultaneamente, uma única paisagem que se desdobra em várias, revelar o mesmo que já é duplo, o real e a sua imagem. Seus 25 blocos de madeira revestida por película espelhada foram dispostos de forma que sugerissem um caminho. Uma trilha que se revela como uma pontuação na paisagem, um risco em meio ao traçado monumental da cidade de desenho preciso.

O trabalho tem sua origem na linha constantemente visível, sentida, percebida, percorrida e vivida cotidianamente por seus habitantes. A intervenção foi instalada em um lugar de circulação, onde surgem atalhos que encurtam caminhos e ecoa como um delicado desvio, uma estranha presença retilínea inspirada nos *caminhos do desejo*, nas trilhas espontâneas que atravessam os espaços instituídos da cidade. As superfícies espelhadas dispostas sobre a grama fazem com que, na medida em que o espectador se aproxima, ele se posicione verticalmente em relação à obra, e entre dois céus, o passante/espectador alcança em cada um dos fragmentos o movimento das nuvens e a aparição, dependendo de seu ângulo de visão, de outros pontos da cidade. O céu é uma das características mais singulares de Brasília e o objetivo de projetá-lo sobre a grama, nessa inversão poética, é trabalhar o desejo de se criar, também, um ponto de convergência entre o olhar apressado do condutor e o do passante ofegante que transita pela área da instalação, confrontar o olhar daquele que, do seu veículo, passa velozmente pela obra, incomodado, talvez, pelo o ofuscamento causado pela luz do sol refletida nas superfícies espelhadas.



Figura 4: Trilha
Fonte: Karina Dias

O antagonismo suscitado nesta intervenção, que pelos blocos de superfícies espelhadas refletem respectivamente céu e grama em um mesmo fragmento, cria uma espécie de dobra da nossa visão. Limites que são como pontos cegos, zonas temporariamente inacessíveis ao nosso olhar. Dobras que concentram o espaço da obra e o que se encontra entre a terra e o céu.



Figura 5: Trilha (detalhe)
Fonte: Karina Dias

Trilha foi concebida para tocar suavemente o solo e não para se inscrever de maneira incisiva e definitiva no terreno. Sem a intenção de ancorar esse trabalho no espaço, construindo uma base sólida e imutável. Nesse sentido, a leveza foi o ponto de partida para materializar um traçado, uma linha sobre o gramado, um elo entre o passante e seu espaço, entre o seu trajeto e o percurso da artista. Finalmente, a intervenção poderia ser vista como uma espécie de apropriação



poética daquele gesto germinal da concepção de Brasília, sinalizando, por meio da obra, a tomada de posse de um lugar.

Lembramos aqui das intervenções de Richard Long, particularmente em *A line made by walking* (1967)¹⁰ ou *Secant* de Carl Andre (1977), dois trabalhos onde a linha marca o espaço e se transforma ora na cisão que separa, ora no contínuo que atravessa o espaço. Ruptura e continuidade, orientação e fragmentação: “A linha é ao mesmo tempo a primeira e a última coisa, não apenas em pintura, mas também, genericamente, em toda construção”¹¹. Se nos trabalhos desses artistas da *Land Art*, o desaparecimento das intervenções, frequentemente, se dá pelo tempo que a natureza leva para destruí-los e novamente se apropriar do lugar, nesse trabalho sua duração é determinada pela ação dos habitantes da cidade¹² (ANDRE,2004,pg74). Acrescentar um detalhe no espaço urbano é, de certa forma, invadir, intrometer-se no meio de uma circulação onde tudo pode acontecer, o que acentua o caráter efêmero do trabalho. Nesse emaranhado de situações possíveis, a obra surge como um detalhe inesperado e a paisagem, como uma presença imprevisível.

Considerações Finais

Dessa forma, o espaço observado converte-se em criação própria e a ele são atribuídas novas significações em uma reconstrução simbólica por recortes e seleções do olhar, em busca da paisagem. As experiências de deslocamento a partir das considerações de que caminhar na cidade de Brasília a torna mutável ao longo do movimento de quem a percorre, resultam em práticas artísticas, em que uma cidade-mundo se forma a partir do banal que nos olha. Nesse sentido, reconfigura-se o espaço habitado provocando desejos de ver e fazer do deslocamento no cotidiano a ocasião para experimentar a sua paisagem, como se a descobríssemos pela primeira vez, como um viajante que acessa a cada dia de sua jornada o desconhecido. Desejosos de novas perspectivas, nós, os artistas-viajantes deste cotidiano, cogitamos a disponibilidade e a vocação de nos deixarmos levar pelo próprio destino extra-ordinário, onde o caminhar encontra então seu lugar como método poético.

¹⁰ Caminhar, frequentemente em regiões inacessíveis e pouco povoadas, sempre foi uma atividade central na obra de Richard Long. Nesses lugares, o artista utiliza os materiais e os elementos que encontra (pedras, pedaços de madeira...) para conceber no site configurações geométricas simples como círculos, linhas...Em *A line made by walking*, o artista anda repetidamente de um lado para o outro, ao longo de uma mesma linha, em um campo. O que vemos é o rastro efêmero de sua passagem.

¹¹ ANDRE, Carl apud KASTNER, Jeffrey, WALLIS, Brian. *Land Art et Art Environnemental*. Paris: Phaidon, 2004, p.74.

¹² *Trilha* ficou instalada quatro dias visto que 21 dos 25 blocos que compunham a intervenção foram roubados.



Referências

ANDRE, Carl. **Land Art et Art Environnemental**. Paris: Phaidon, 2004.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares**: introdução a uma antropologia da supermodernidade. 9ªed. Campinas,SP: Papirus, 2012.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. I.ed. Walkscapes: el camminar como practica estética. Tradução Frederico Bonaldo, I.ed. São Paulo: Editora G. Gili, 2013.

COSTA, Graciete Guerra da. **Regiões Administrativas do Distrito Federal de 1960 a 2011**. Brasília: UnB, 2011.

COSTA, Maria Elisa. **Com a palavra, Lucio Costa**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2001.

GROS, Frédéric. **Caminhar uma filosofia**. São Paulo: Ê Realizações, 2010.

SERRA, Richard. Richard Serra: escritos e entrevistas, 1967-2013. In: ESPADA, Heloísa (Org.). **Richard Serra**: escritos e entrevistas, 1967-2013. Tradução Paloma Vidal, edição, São Paulo: IMS,2014.368. X-Y.

Documentos eletrônicos

COSTA, Lucio. **Brasília Revisitada**. 1987. Disponível em: <https://docgo.net/philosophy-of-money.html?utm_source=brasilia-revisitada>. Acesso em: 03/08/2018.

Minicurrículos

Tatiana Terra

Artista visual, formada em Artes Plásticas (1997) e Doutoranda em Arte (2015-) pela Universidade de Brasília. Trabalha com vídeo, fotografia, pintura, intervenção urbana e colagens digitais. Faz parte do grupo de pesquisa artística Vaga-mundo: poéticas nômades (CNPq). Suas realizações artísticas contemplam temas que falam da arquitetura, das cidades e do horizonte. Participou de mostras na América Latina, Estados Unidos e Europa.

Karina Dias

Artista visual e professora do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília, Doutora em Artes pela Université Paris I – Panthéon Sorbonne, Pós-doutora em Poéticas Contemporâneas (UnB), trabalha com vídeo e intervenção urbana, expondo no Brasil e no exterior. É autora do livro: Entre visão e invisão: paisagem (por uma experiência da paisagem no cotidiano). Coordena o grupo Vaga-mundo: poéticas nômades (CNPq). Site: www.karinadias.net



UM CAÇADOR DE BORBOLETAS NA CIDADE DE PRAGA: PENSANDO SOBRE A TEMPORALIDADE DOS MONUMENTOS EM ESPAÇO PÚBLICO

*A BUTTERFLY HUNTER ON THE PRAHA CITY:
THINKING ABOUT THE TEMPORALITY OF MONUMENTS IN PUBLIC SPACE*

Rubens da Silva

Universidade Federal de Goiás/FAV, Brasil
pileggisa@gmail.com

Resumo

O artigo, escrito na primeira pessoa, discute a temporalidade e a materialidade do monumento em espaço público, sua importância como formador de identidade de um povo e como isso ocorre em um país como o Brasil, cuja história é ainda curta e seu patrimônio cultural, pouco valorizado. Pontua, então – com exemplos retirados das construções indígenas e da obra de Hélio Oiticica e de outros artistas – sobre o caráter mutante dos lugares e sobre a efemeridade da obra de arte. Materializando tal debate, trago duas obras de minha carreira e o modo como venho tratando a questão acima levantada, através do meu próprio trabalho enquanto artista.

Palavras-chave: monumento; temporalidade; identidade; participação.

Abstract

The article, written in the first person, discusses the temporality and materiality of the monument in public space, its importance as a form of identity of a people and how it occurs in a country like Brazil, whose history is still short and its cultural heritage is little appreciated. It then points – with examples taken from the indigenous constructions and the work of Hélio Oiticica and other artists – about the mutant character of places and the ephemerality of the art work. By materializing this debate, I bring two works of my career and the way I have treated the above question, through my own work as an artist.

Keywords: monument; temporality; identity; participation.

Monumento e história

Antes de iniciar o conteúdo do presente artigo, gostaria de esclarecer que alguns dos termos aqui usados são referentes ao meu trabalho como artista plástico, podendo ter interpretações diversas para a catalogação teórica. Entre esses termos, cabe destacar “arte pública” e “arte urbana”, usadas aqui no mesmo sentido, ou seja, na criação de ações e intervenções realizadas tanto no ambiente da cidade quanto no ambiente rural. Produzidas geralmente com materiais precários, muitas vezes usando o corpo e com duração efêmera. Além disso, essas ações são normalmente voltadas para a participação do público, com carga crítica, às vezes diretamente política e, ao mesmo tempo, sem deixar de pensar nas relações do contexto espacial e temporal onde elas são realizadas.

É preciso, também, criar algumas aspas entre o entendimento do que eu aqui chamo de “arte pública” e alguns outros termos, debatido genericamente nos meios acadêmicos como “esfera pública” ou espaço público”. Entendo que a pesquisa e o debate sobre a esfera pública são amplos, podendo tocar em questões que eu não tenho afinidades, como os problemas de arquivo e documentação, por um lado e, por outro, do discurso narrativo, que empresta da arte seu status para poder fazer ecoar conteúdos de militâncias diversas¹.

Todavia, em termos de desenvolvimento de uma linguagem visual, eu mesmo não me considero nem dentro e nem fora de nenhuma categoria, mesmo a artística, mas um transeunte caminhando entre as bordas do paradoxo entre o que é arte, o que pode ser considerado arte e, até, empurrando as bordas do que eu imagino que seja arte para aquilo que não é visto, comumente, como arte.

Uma dessas questões que mudaram de lugar, para mim, está localizada no modo como eu venho percebendo a relação entre monumento e história. E isso não tem a ver com o fato dela estar ou não inserida dentro de um museu de arte ou fora, em praças, parques ou jardins. Ou se ela é financiada ou não por dinheiro público ou privado. Nesse sentido, ela muda conforme mudam os modos de leitura, costumes e da própria sociedade, através do tempo.

Aqui, busco refletir sobre o monumento, enquanto arte pública, como lugar de afirmação de poder. Pode tanto ocupar o centro de uma praça, ladeado de prédios públicos, como é o caso das estátuas realizadas principalmente até o século XIX, quando ocupar a frente de um banco, como afirmação do capitalismo, ajudando a construir a imagem de solidez de determinadas instituições.

Até pouco tempo atrás, minha visão estava modelada pelo pensamento modernista, que chega ao continente americano afirmando uma proposta sobre as vantagens da novidade sobre a história. Pertencer às tradições sempre foi um problema, para mim, porque sou leitor de vários autores que propõem que a falta de referências é aquilo que nós, deste lado do oceano Atlântico, temos como diferencial da “necrosada” cultura europeia. Portanto, não deixa de ser uma revisão de certos valores como a crença na originalidade, que moveu o pensamento modernista, com ênfase no início do século passado.

A história de heróis salvadores da pátria, principalmente em países periféricos, colonizados e com uma elite subserviente como no Brasil², sempre gera, também, a crítica sobre os modos como foram conquistadas tais glórias. Se podemos pensar, diretamente, com Rancière

¹ Hal Foster, no artigo “O artista como etnógrafo”, pondera que a arte etnográfica entrou em um campo “perigosamente político” (FOSTER, 2005).

² Os inúmeros casos estudados sobre o golpe institucional desferido contra a democracia, no Brasil, que atingiram seu ápice com a deposição da presidente eleita e a prisão do ex-presidente Lula já seriam suficientes como prova de meu raciocínio, no entanto, há livros que falam disso, como “As veias abertas da América Latina”, de Eduardo Galeano, entre muitos outros, por exemplo.



(2012: 48), sobre o Regime Estético do Anônimo, devemos pensar, também, como artistas e teóricos da arte que somos, sobre a própria linguagem veiculada pela arte. Mesmo agindo em oposição ao passado, como se fazia até os anos de 1950, entre as vanguardas artísticas e seus diversos “ismos”, que marcavam momentos de superação de um movimento por outro.

Assim, se o autor de *Ulysses*, o irlandês James Joyce, para falar do passado, disse, através de seu personagem, Stephen Dedalus, que “a história é o pesadelo do qual eu quero acordar” (JOYCE: 1992; 48), por outro lado, até que ponto essa mesma história que eles, os europeus, possuem, não lhes dá um acento de identidade que nós não possuímos?

Um povo sem passado é um povo sem história. Um povo sem história, é um povo sem memória. Como, então, ter coesão e espírito de coletividade no presente, se não sabemos como foi feito nosso caminho ao longo do tempo? Quem sabe, com alguma memória e orgulho de nosso passado histórico pudéssemos viver nosso presente com mais cultura e com menos insegurança sobre nosso futuro, acreditando em noções como durabilidade e constância...

Não me interessa, entretanto, resvalar em nenhuma lição moral. Se a realidade que temos não inclui um longo tempo de história e nem a manutenção de uma memória passada, dando-nos uma marca identitária tão definida como outros povos, devemos, então, agir sobre aquilo que temos, ou melhor, sobre aquilo que não temos.

Hélio Oiticica, no livro “*Aspiro ao Grande Labirinto*” traz o pensamento do antropólogo Claude Levy-Strauss sobre a moradia de algumas tribos indígenas, considerando-as como belos exemplos de construção que se relacionam completamente com o ambiente à sua volta. Ele fala, por exemplo, dos Kird Hut, como autores de uma “arquitetura sem arquitetura” (OITICICA: 1986: n.p.), vivendo em determinados locais da paisagem por uma passagem breve no tempo. Os “ninhos”, obra apresentada na Galeria Whitechapel, em Londres, em 1969, são adaptações desse estudo que Oiticica fez, pensando plasticamente as pesquisas do antropólogo francês.

Portanto, não se trata da negação de uma ordem, para poder propor uma outra, mas é preciso saber o contexto em que estamos atuando para poder tirar o melhor partido de nossas ações, evitando, assim, qualquer possibilidade de equívoco sobre nossas intenções, como artistas. A obra efêmera, o material precário, a ação produzida pelo corpo de modo algum precisa negar a estátua em bronze do general empunhando a sua espada, sobre seu cavalo empinado, apoiado sobre duas patas.

Também não é preciso evitar um para afirmar o outro. São possíveis a coexistência e o diálogo. No meu caso, no entanto, tenho produzido uma aproximação crítica com obras que se querem “clássicas”, não passando, no entanto, de uma imitação colonizada ou oportunista (na minha insignificante opinião), que não cumprem seu papel de obras de arte, mas reforçam o *status quo* que as financiam.

Por menos que eu queira me enquadrar em categorias artísticas pré-determinadas, como anunciado acima, o *modus operandi* que venho adotando ao longo de mais de 20 anos, no entanto, torna-se um escopo de proposições. É com elas e sobre elas que eu sigo desenvolvendo meu raciocínio sobre “arte pública”, memória, identidade, ação crítica e linguagem plástica.

A Santa e a máscara

Depois de morar anos na cidade de São Paulo, onde iniciei um trabalho intitulado “Atitudes de Ocupação de Territórios”, em 1998, retornei para o norte do Paraná, em 1999, onde dei continuidade ao meu trabalho em espaços públicos, áreas urbanas e rurais, praças e ruas, fazendo uso de materiais precários, efêmeros e, também, utilizando meu corpo como parte das obras.

Ações, instalações e intervenções fora do espaço fechado dos museus e galerias ainda não eram comuns naquela época e, menos ainda, em Londrina, o que acabou chamando a atenção do jornal Folha de Londrina, que me convidou para uma entrevista.

Era uma segunda-feira e eu estava em um orelhão de telefone em frente a uma praça, combinando um lugar para me encontrar com a jornalista, quando vi a manchete dos jornais locais estampando a imagem de uma santa, em destaque, e uma multidão de pessoas embaixo dela, celebrando o dia da padroeira da cidade, no dia anterior. A foto mostrava a mesma praça onde eu estava e, sem hesitar, combinei a entrevista fora da redação do jornal, fazendo jus ao tema proposto pela matéria que ela queria fazer. Combinamos o horário e o local, sendo que um fotógrafo também veio, para registrar a entrevista. Antes que chegassem, me dirigi a uma loja de artigos para carnaval e comprei uma máscara que era usada por um personagem de um filme de terror chamado “Pânico!”, que fez muito sucesso à época. Voltei à praça e subi por uma estrutura de madeira construída para as autoridades usarem, que ainda estava lá, junto à “Santa Imaculada Conceição”, homenageada um dia antes. Vesti a estátua de bronze com a máscara de pano sintético e plástico, cuja semelhança com a figura central da tela “O grito”, de 1893, do pintor expressionista Edvard Munch, era evidente (Figura 1). Logo, várias pessoas começaram a se juntar em volta da ação – algumas delas indignadas, outras querendo roubar a máscara – transformando o local em uma arena de debates. Questões sobre a praça ter se tornado local de mendigos, ou de que a imagem da santa não deveria corresponder à sua face, ou de que a “santa” era apenas um monte de bronze moldado foram alguns dos assuntos discutidos. A entrevista foi publicada e o caso, que começou na página de cultura do jornal, acabou indo parar nas páginas de assuntos do cotidiano não só deste, mas do jornal concorrente e, até, na televisão.

Depois que a matéria foi publicada, o bispo da cidade resolveu escrever um artigo dizendo que aquilo não honrava a tradição de Michelangelo e, depois disso, foram averiguar se eu

tinha cometido algum crime, mas nada aconteceu comigo. Pude perceber, então, que aquele tipo de ação era um disparador de vários acontecimentos e que a obra que eu estava produzindo não se esgotava nela mesma, mas irradiava para outros canais de comunicação, a ponto de perder o controle sobre sua autoria e, portanto, perceber que seu próprio sentido era moldável, também.



Figura 1: Rubens da Silva, “Santa Imaculada Conceição”, 2000.
 Ação performática ocorrida em Londrina com máscara e estátua. Recorte de jornal.
 (Foto: Carllos Bozelli - Folha de Londrina)

Até por uma razão conceitual, eu não estava interessado em definir aquele trabalho que eu vinha fazendo como artístico. Era mais uma vontade de manter viva a minha subjetividade e denunciar, criticar e interferir na realidade de uma maneira que estivesse ao alcance de meu corpo, das minhas mãos, do pulso do meu coração e das ideias que eu vinha elaborando. Eu costumava dizer que meu atelier era meu cérebro, uma vez que a grande elaboração não era manual, artesanal. Tinha mais a ver com deslocamentos de sentidos.

De fato, depois de tentar viver como artista plástico na cidade grande, fazendo pinturas, desenhos, gravuras e esculturas, percebi que a questão da arte, como dizia Glauber Rocha, não era o talento, mas, sobretudo, a coragem (ROCHA: 1987). Além disso, ao deixar de focar o objeto como local de produção de sentidos e partir para as relações de espaço, utilizando-me das situações dadas, acabei tomando parte do discurso da arte de vanguarda e da arte contemporânea, particularmente da que trata o público como participante da obra e do campo expandido da arte³.

³ Por exemplo, o debate sobre o *an-artista*, de Allan Kaprow, as questões trazidas pelo Neoconcretismo e “A escultura no campo ampliado”, do ensaio da crítica dos EUA, Rosalind Krauss.



É verdade que cheguei com atraso a elas, mas os exemplos no Brasil são poucos, até meados dos anos de 1990. E a literatura sobre arte pública chegou depois que já estávamos fazendo nossas próprias ações por aqui. Creio que o primeiro livro que li a esse respeito – ainda que o assunto sobre a arte viesse no meio de análises sociológicas e políticas – foi “A sociedade de Espetáculo”, de Guy Debord, escrito em 1967, mas só traduzido para o português em 1979. Lembro de ter comprado “Caminhos da escultura moderna”, livro da Rosalind Krauss, como se fosse uma joia preciosa, no início dos anos de 1990. E depois começaram os livros da Editora Conrad, publicando traduções de autores como Hakim Bey e Stewart Home.

Apesar de conhecer, ainda não compreendia suficientemente os movimentos da Minimal Art, Earth Art, Environment Art e Land Art. Menos, ainda, sabia de artistas que já estavam pensando temas e conteúdos sociológicos, antropológicos e diretamente militantes, como Adrian Piper, uma artista negra que, em 1970, vestiu uma camisa onde se lia “tinta fresca” e foi passear nas ruas de Nova York, denunciando o racismo nos EUA.

Mas, com as ferramentas trazidas ao debate pela arte brasileira do final dos anos de 1960 e anos de 1970 – como o “Manifesto Neoconcretista” e a “Teoria do não-objeto”, de Ferreira Gullar e as questões da obra participativa e sensorial de Hélio Oiticica e Lygia Clark – era possível traçar um caminho até aquilo que eu (e muita gente que fui conhecendo no caminho) tinha começado a fazer sem a literatura da área específica e fora das galerias e museus.

Não posso esquecer de referenciar pelo menos dois artistas surgidos nos anos de 1970, que trabalharam essas questões públicas e diretamente políticas: Artur Barrio e Cildo Meireles. Mas a obra deles começou mesmo a aparecer, de modo público e sistematizado, depois que nós, mais jovens, começamos a valorizar esse tipo de ação de arte, já no final dos anos de 1990⁴.

Talvez, quem estava mais perto de fazer uma arte cada vez mais próxima das questões da nossa realidade e do nosso cotidiano, atuante e participativa, servindo também como referência, tenha sido o grupo 3NÓS3, de São Paulo. Em 27 de abril de 1979 – ou seja, 21 anos antes da minha atuação em Londrina – o grupo⁵ realizou uma ação na cidade de São Paulo intitulada “Ensacamento” (Figura 2), cobrindo várias estátuas que se encontravam em lugares públicos, causando polêmica e confusão.

Do mesmo modo que a “Santa”, a ação do 3NÓS3 propagou-se pelos jornais, dando uma dimensão para a manifestação que se estendia para além de seu acontecimento. Uma diferença, porém, entre a “Santa” e o “Ensacamento” é que na ação em Londrina eu me mantive no local para conversar com os transeuntes e o que me interessava era o choque entre a imagem

⁴ Aqui é preciso pensar, também, o surgimento de coletivos; o fenômeno da internet, aproximando pessoas; o gerenciamento da obra pelos próprios artistas; e o modo como as instituições foram se abrindo para essa arte de ação política, que começava a ganhar corpo.

⁵ 3NÓS3 era composto por Rafael França, Hudnilson Júnior e Mário Ramiro.

clássica e angelical da estátua, realizada em bronze, um material duradouro, e a imagem pop do personagem de filme ‘americano’, feita de material ordinário. Para a ação do grupo paulista – produzindo sua ação em um contexto de repressão militar – a situação, porém, exigia estratégias que evitassem o confronto, diferente do trabalho de Londrina, realizado em uma época em que o aparato oficial se mostrava menos repressivo, possibilitando a troca com as pessoas, na praça.



Figura 2: 3NÓS3 (Hudnilson Jr, Mário Ramiro e Rafael França). Ensacamento (1979).
Ação realizada na cidade de São Paulo.
Foto: Reprodução.

Para mim, no entanto, esse arcabouço todo de referências já estava bastante solidificado e logo começou a surgir muitos grupos, coletivos, gente fazendo arte urbana e militante, investindo em conteúdo e deixando de lado a questão da forma⁶. Como coloca Hal Foster, apostando no eixo sincrônico e horizontal e deixando de lado o eixo diacrônico e vertical (FOSTER: 2014: p.8). Minha inquietação, então, começou a procurar outro caminho, ainda que só agora eu consiga ver, com mais clareza, o problema da relação entre espaço, contexto e objeto.

O caçador de borboleta

Tendo saído do país para fazer um curso de escultura, durante meu período de Licença Capacitação, no primeiro semestre deste ano (2018), durante mais de 2 meses residi na cidade de Praga, na República Tcheca, onde me deparei com histórias e construções da Idade Média que, hoje, fazem parte do acervo cultural da humanidade. Foi na Praça Venceslau, um rei do século XII, diante de sua imagem, que entendi que aquele amontoado de metal moldado no século XVIII ou XIX ajudava a trazer identidade e coesão social a seu povo. E isso não estava isolado da quantidade de turistas visitando a grande praça circundada de palácios, museus e outras obras monumentais e seculares. Nem da economia que aquele conjunto de histórias e memória movimentava.

⁶ Quando o livro “Estética Relacional”, de Nicholas Bourriaud chegou ao Brasil, por volta de 2007, questões como essa já estavam sendo discutidas.



Por ironia, próximo ao local onde eu estava residindo, na Praça Ortenovo, no bairro de Holešovice, na região conhecida como Praga 7, distante 15 a 20 minutos de bonde da Praça Venceslau, está instalada uma peça feita com duas chapas de metal, no tamanho aproximado de 3 metros, ladeada por um perfil de mais ou menos 40 cm, pintada pelo brasileiro Romero Britto. Representa uma borboleta.

Depois de consultar, pela internet, descobri que um escritório oferece graciosamente às prefeituras das cidades uma obra do referido artista. Através da embaixada brasileira, sambistas representando a “cultura brasileira” são convidados para se apresentarem no dia da inauguração da peça. Formalizam-se as transações e, pronto, está aberto o canal para possíveis trocas comerciais entre o escritório de Romero Britto e a cidade “premiada”⁷.

Conversando com o artista Kristofer Paetau – que foi meu anfitrião e intermediário para que eu pudesse ir para Praga – lembramos de alguns “diálogos” entre obras, tais como o desenho de De Kooning apagado por Rauschenberg (Erased de Kooning Drawing, 1953) e, também, da estátua da menina sem medo (2017) que se posiciona em frente ao Búfalo de Wall Street (1989), em Nova York, EUA.

Rapidamente, desenhei em uma folha de papel uma rede de caçar borboletas e começamos a pensar juntos qual seria a melhor posição para ela ficar na Praça Ortenovo, “dialogando” com a obra de Romero Britto. Outro amigo, Ondrej Brody, também artista, sugeriu que eu enfiasse a rede sobre a borboleta e eu logo fui tirar as medidas reais do trabalho alheio para pensar sobre o que e como fazer o meu próprio trabalho.

Fiz uma maquete do conjunto borboleta-rede ao mesmo tempo em que tentava pensar quais seriam os melhores materiais para a construção do meu objeto. Fui à uma grande loja de materiais de construção, um pouco afastada no centro da cidade, e comprei canos de plástico, madeira, parafusos e demais materiais para fazer a parte rígida da rede, que deveria ter, pelo menos, 3 metros de diâmetro, em sua boca. Não fiquei satisfeito em um primeiro momento e comprei mais materiais para dar à rede mais estabilidade. E, após isso, comprei uma rede de tecido de propileno que me fez pensar se valia a pena os gastos que eu estava tendo com esse trabalho. Afinal, quanto tempo iria demorar para que depredassem ou que a polícia ou o serviço público retirassem minha rede de cima da escultura do famoso escultor brasileiro?

Meus amigos diziam que, em uma hora, no máximo a rede não estaria mais lá. Outro, mais pessimista, de que eu seria preso no ato de colocar a rede de caça sobre o objeto de metal. Fui tranquilizado pelo meu orientador do curso de licença capacitação, ponderando que a rede não iria machucar o trabalho alheio e que não haveria problemas com a polícia, caso ela chegasse na hora da ação.

⁷ Disponível em: <<https://prazsky.denik.cz/galerie/ortenovo-namesti-zdobi-socha-brazilskeho-umelce.html?photo=9&mm=5520339&back=2634149212-2784-63>>.

Na manhã de um sábado, convidei os amigos e o meu orientador, que veio com seus alunos, para fazer um piquenique e realizar a ação na Praça (Figura 3). A rede encaixou-se perfeitamente à borboleta e não houve nenhum tipo de problema que pudesse atrapalhar o planejamento feito anteriormente. Ao contrário, alguns moradores do bairro vieram até a mim para dizer que aprovavam minha intervenção.



Figura 3: Rubens da Silva, 2018. Intervenção realizada na Praça Ortenovo. Colocação de rede de caçar borboletas sobre obra em metal do artista brasileiro Romero Britto.

Foto: Kristofer Paetau.

Depois de encapuzar a “Santa”, acabei indo parar na cidade de Praga para “caçar” a borboleta do Romero Britto, fazendo o mesmo tipo de operação estética que já tinha feito, 20 anos atrás, em Londrina. É preciso ressaltar, à guisa de conclusão de texto, duas diferenças pequenas, mas fundamentais entre os dois procedimentos. O primeiro é da ordem da materialidade, porque na “Santa” eu comprei a máscara, sem ter feito qualquer trabalho manual para criar a relação com a estátua. Já na rede, em Praga, eu passei muitas horas trabalhando duro para conseguir realizar um objeto que funcionasse para a fim que eu esperava dele. Que ficasse o mais próximo possível de uma rede de verdade, embora o diâmetro da peça fosse de 3 metros. Ou seja, exigindo de mim estratégias precisas para a construção, transporte e colocação do material.

Além disso, a reação do público foi absolutamente inesperada. Um mês depois que eu fui embora de Praga, a rede continuava na praça, ora sobre a borboleta, ora no chão, ao lado da borboleta. Ninguém roubou a rede, levou o cano ou depredou a peça. As pessoas interagiram com a rede de caçar borboletas como um jogo, uma brincadeira. Como meu amigo desce no ponto da Praça, todos os dias, para ir trabalhar, ele foi fotografando essa reação e enviando as fotos para eu apreciar.

Uma abertura parece ter se estabelecido entre o trabalho de 1998 e o trabalho de 2008. Lá, era como se eu tivesse que provar que a minha ideia estava certa. Aqui, não. Apesar do humor, da blague e da provocação ao trabalho do outro artista, é possível pensar em uma aproximação de caráter lúdico e simbólico. Essa abordagem não busca mais negar uma coisa pela outra, em termos de temporalidade do monumento público, mas, ao coloca-las frente a



frete, permite-se que o público possa traçar seu próprio roteiro de ação sobre uma ação proposta, estabelecendo as regras do jogo. Entendo, com isso, que a duração de uma obra de arte no espaço público pode se estabelecer de vários modos, entre eles, a de ser constantemente modificada pela leitura que o próprio público estabelece com os lugares (Figura 4).



Figura 4: Ação do público interagindo com a “Rede de caçar borboletas”, na Praça Ortenovo.
Foto: Kristofer Paetau.

Referências

- CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes Editora, 2006.
- FOSTER, Hal. O artista como etnógrafo. **Revista Arte & Ensaios** (PPGAV-UFRJ), nº 12, 2005: p. 136-151.
- _____. **O Retorno do Real**. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- JOYCE, James. **Ulysses**. Londres: David Campbell Publishers, 1992.
- OITICICA, Hélio. **Aspiro ao grande labirinto**. Org.: Luciano Figueiredo, Lygia Pape e Wally Salomão. Rio de Janeiro: Ed. Rocco, 1986.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad.: Mônica Costa Netto. São Paulo: Editora 34, 2012.
- ROCHA, Glauber. **O Pensamento vivo de Glauber Rocha**. Orgs.: Martin Claret, Cristina Fonseca. São Paulo: M. Claret Editores, 1987. 110 páginas.

Minicurrículo

Rubens da Silva

Professor na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Doutorado em Arte e Cultura Visual. Artista plástico com atuação em múltiplos meios. Realiza, desde 1998, ações, intervenções e performances em contextos públicos, utilizando-se de diversos meios para a visibilidade de sua obra. Atualmente sua pesquisa está voltada para a produção de obras de áudio instalação.



QUE HORAS SÃO NO RELÓGIO DE PERNALONGA?

WHAT TIME IS ON THE BUGS BUNNY'S CLOCK?

Odinaldo Costa

Universidade Federal de Goiás, Brasil
odinaldos@yahoo.com

Resumo

O texto seguinte descreve e problematiza uma série de exercícios artísticos intitulada “Que horas são no relógio de Pernalonga?”, desenvolvida a partir da realização de uma autoetnografia, sob uma perspectiva autobiográfica. Os exercícios apresentados pretendem construir a memória do corpo infantil do artista. A partir de três elementos – sendo eles: uma fotografia antiga, uma roupa da infância e um conjunto de brinquedos –, são construídas possibilidades de elaborar uma memória desse corpo infantil. Os objetos citados são tratados como vestígios disparadores de lembranças e que serão utilizados nos protocolos artísticos para elaboração dos exercícios em questão. Partindo da experiência da lembrança para engatilhar a produção descrita, nos deparamos com a previsão de que “as imagens da infância, muitas vezes, nos fazem correr este risco sentimental, justamente por isso elas também produzem uma vacina eficaz. Sua beleza não surge da saudade, mas da lucidez” (GAGNABIN, 2013, p.81). Em um primeiro momento, a roupa de quando o artista tinha 3 anos é levada a cidade em que nasceu e morou até os 6 anos de idade, lá a roupa foi colocada na paisagem urbana e fotografada. Uma estratégia seguinte foi utilizar a fotografia do artista, tirada de um antigo álbum da família, para encontrar o mar que ele frequentava quando era criança. Um último protocolo no intuito de construir uma imagem de seu corpo infantil foi coletar, nessa mesma praia citada anteriormente, todos os brinquedos esquecidos por crianças. Esses objetos abandonados por desconhecidos vão estimular o artista a elaborar o que ele chama de paisagem íntima de restos. Essa denominação surge da relação dos objetos esquecidos com os detritos que constituem a areia da praia.

Palavras-chave: corpo; memória; fotografia.

Abstract

The proposed text describes and problematizes a series of artistic exercises entitled “What time is on the Bugs Bunny’s clock?”, developed from the realization of an autoethnography, from an autobiographical perspective. The exercises presented intend to build the memory of the child’s body of the artist. From three elements - they are: an old photograph, a childhood outfit and a set of toys - are built possibilities to elaborate a memory of this child’s body. The objects cited are treated as reminder triggers and will be used in the artistic protocols to elaborate the exercises in question. Starting from the experience of remembering to engage the described production, we are faced with the prediction that “childhood images often make us run this sentimental risk, precisely because of this they also produce an effective vaccine. Its beauty does not arise from longing, but from lucidity” (GAGNABIN, 2013, p.81). At first, clothes from when the artist was 3 years old is taken to the city where he was born and lived until the age of 6, there the clothes were placed in the urban landscape and photographed. A next strategy was to use the artist’s photograph, taken from an old family album, to find the sea he frequented as a child. A last protocol in order to build an image of his infant body was to collect, in the same beach previously mentioned, all the toys forgotten by children. These objects abandoned by strangers will stimulate the artist to elaborate what he calls the intimate landscape of remains. This denomination arises from the relation of the forgotten objects with the debris that constitute the sand of the beach.

Keywords: body; memory; photography.

Durante esta pesquisa, meu corpo deu sinais de esgotamento, físico e psicológico. Não fazia mais sentido continuar impondo protocolos, que o exaurisse ainda mais. Diante do veto imposto pelo meu corpo físico, a direção de meu processo de produção mudou e comecei a me interessar por questões e elementos que reivindicavam a memória de meu corpo infantil. Mergulhei no meu passado, me esforcei para lembrar datas e, diante de alguns vestígios, assumi o caminho que meu processo foi tomando. Neste momento, minha viagem percorre paisagens íntimas familiares que problematizam temas de minha memória para se concretizar em material da autoetnografia que proponho. A viagem autoexploratória continua, mas agora enveredando por outros territórios.

Através de vestígios – leia-se uma foto, uma roupa e vários brinquedos (que não foram meus) –, construo uma poética que remete à recuperação de impressões de minha história de vida. Mas tenho a consciência de que essas reminiscências são fragmentos que não podem ser recuperados e que foram de alguma maneira deslocados, transformados ou esquecidos. Nos exercícios seguintes, pretendo com esses vestígios montar uma imagem de meu corpo infantil e com isso articular questões que problematizem a elaboração de um passado. Partindo do vestígio como uma imagem do que sobreviveu, por vezes enveredo por narrativas que evidenciam minha vulnerabilidade frente à dificuldade de tratar dos exercícios realizados.

Ganhei um relógio quando ainda era muito pequeno. Da madrinha que me presenteou, não tenho lembrança alguma, nem a certeza de que realmente a conheci. Esse relógio era usado quando eu me arrumava inteiro para ficar na rua, na frente de casa ao entardecer. Esse era um costume compartilhado com todos os que moravam nas vizinhanças em Itabaiana, cidade que fica no interior da Paraíba. O relógio era pequeno, feito para crianças e tinha um Pernalonga no meio do visor analógico. Os braços do coelho funcionavam como os ponteiros que indicavam as horas e os minutos. Esse relógio fazia parte de meu visual sempre que eu vestia meu macacão azul.

Em determinada ocasião, estava todo arrumado com meu macacão azul, relógio de Pernalonga e na rua quando fui fotografado várias vezes por minha irmã mais velha. Do momento do ensaio de fotografias de minha irmã, não tenho lembrança alguma. Essas fotos ficam em um álbum antigo guardado pela minha mãe junto de outras relíquias da memória da família. Em 2005, resolvi deixar a cidade em que morei a maior parte de minha vida. Antes de sair de lá, visitei minha mãe no interior da Paraíba e peguei uma das fotos em que eu estava com o macacão azul e o relógio de Pernalonga (ver figura 1).



Figura 1: Fotografia do meu álbum de infância. Itabaiana (PB). 1980.

Nessa foto, eu tinha por volta de três anos de idade e a ingenuidade que ela me passa hoje é reconfortante. Essa foto me instigou a direcionar meu processo nos fins da investigação para o doutorado. Entendi que não se tratava de uma mudança em meu objeto de estudos, meu corpo, mas uma outra maneira de abordá-lo. Com o ponto de vista de um etnógrafo que observa, entrevista, pesquisa, abre arquivos, cartas, caixas e tantos outros subterfúgios, fui dando vazão à construção poética que se segue.

Utilizei a fotografia acima para realizar exercícios, experimentos e estratégias de construção de uma imagem de meu corpo infantil. Elementos como a roupa que eu vestia na foto, como também a cidade em que a fotografia foi tirada, funcionaram como deflagradores do processo. É com a experiência da lembrança do tempo marcado pelos braços de Pernalonga que discorro. “As imagens da infância, muitas vezes, nos fazem correr este risco sentimental, justamente por isso elas também produzem uma vacina eficaz. Sua beleza não surge da saudade, mas da lucidez” (GAGNABIN, 2013, p.81). Trata-se, assim, de uma ideia de lugar que não é mais meu, mas de minha memória. Lugar em que experimento a possibilidade de reabitar um território, mas no presente.

Um autor que se tornou influência e na literatura do qual mergulhei foi José Lins do Rego. Esse escritor sempre fez parte de meu imaginário, mesmo antes de eu conhecer sua obra literária. Uma das cidades que frequentei bastante em minha infância, Pilar (PB), foi onde Zé Lins nasceu. Seus livros trazem um imaginário que cruza com minha história de vida. De sua produção, destaco dois livros que me marcaram nesta investigação: “Menino de Engenho” (1932), seu primeiro romance, e “Meus Verdes Anos” (1957), que é seu livro de memórias. Antonio Carlos



Villaça, ao falar sobre esse último, diz que “Menino de engenho e Meus verdes anos são uma só verdade” (REGO, 1993, p.xxi).

Em janeiro de 1956, José Lins do Rego apresentou suas memórias, explicitando:

Chamei de verdes anos os tempos da minha primeira infância. E em livros de memórias procurei reter tudo o que ainda me resta daquela “aurora” que para o poeta Casimiro fora a das saudades, dos campos floridos, das borboletas azuis. Em meu caso as borboletas estiveram misturadas a tormentos de saúde, a ausência de mãe, e destemperos de sexo. (REGO, 1993, p.3).

Na procura por reter seus verdes anos, Zé Lins descreve suas peripécias, suas descobertas e os cenários dos quais fazia parte no interior da Paraíba. Também procuro conservar na memória alguns fatos que traço como lembranças de um menino que vestia macacão azul e usava relógio de Pernalonga. Foi nessa prática de recordar que investi meu processo de produção, acreditando que poderia por via da arte elaborar (ou tentar, pelo menos) alguns fragmentos que me parecem importantes agora. Entendo que se essas lembranças continuam a povoar minha memória é porque nelas algo de essencial pode ser dito sobre a minha construção subjetiva. Como também sobre o imaginário de pessoas que vivenciaram a experiência do cotidiano em uma cidade do interior da Paraíba.

A roupa, a cidade e o artista

Em janeiro de 2016, visitei minha mãe e conversamos sobre algumas lembranças, sobre as fotos tiradas por minha irmã e também sobre a roupa que eu usava na ocasião. Ela trouxe o macacão azul que estava guardado e me deu, dizendo que era meu. Carreguei o macacão azul comigo e voltei a Itabaiana, cidade que fez parte de minha infância até meus seis anos e que me pareceu tão diferente depois de tanto tempo sem lá voltar. Não consegui andar muito pelas redondezas, pois era dia de feira e quando isso acontece a cidade fica cheia de comércio e de pessoas circulando. Coloquei minha roupa em alguns lugares da paisagem que ainda identificava e registrei.

Como construir uma imagem da infância utilizando uma geografia que é familiar e ao mesmo tempo estranha? Melhor formulando, como um estrangeiro pode criar uma imagem de sua infância em uma geografia com a qual não tem mais familiaridade? O macacão azul em Itabaiana tencionou um conflito entre o que era familiar e o estrangeiro na minha experiência com aquele espaço. Várias questões me passavam durante a execução do exercício, tais como: o que estou fazendo aqui? Por que lugares eu transitava quando era criança? E se alguém perguntar do que se trata essas fotografias? O que fazer se um antigo vizinho me reconhecer? Será que corro esse risco? Ao mesmo tempo em que a roupa figurava na paisagem, como um ruído no cotidiano dos passantes, ela colocava em ebulição muitos questionamentos acerca desse protocolo.



“Retorno a Itabaiana” (2016) propõe uma estratégia de problematização de uma imagem de meu corpo infantil. Através da viagem à cidade onde nasci, me coloquei na paisagem de minhas lembranças através da peça de roupa que usei quando ainda morava lá. Meu corpo de artista não está presente nas fotografias, mas é uma ausência saturada de mim. Uma escrita de si, sendo impressa através de uma roupa de criança colocada na frente da antiga casa de minha família, na rua da infância.

O que fiz em Itabaiana nesse retorno foi continuar reivindicando um território para meu corpo. Só que a estratégia de se colocar na paisagem mudou. O que está presente nas fotografias não é mais meu corpo nu como em trabalhos anteriores, mas um rastro de minha história. Esse exercício repete o procedimento realizado nas ruas de nome Infante Dom Henrique (ensaio realizado anteriormente), só que na ocasião não fazia sentido reivindicar aquele território para mim. Não cabia ser um corpo-menir em Itabaiana.

Nas fotografias que compõem o ensaio “Retorno a Itabaiana”, o objeto macacão azul é um vestígio que sobreviveu, um fragmento que atua no presente, buscando elaborar reminiscências. Percebo a recorrência, nesse exercício artístico, da articulação de protocolos e procedimentos na problematização de uma defasagem temporal. Ou seja, uma necessidade de situar o presente, utilizando para isso vestígios e fragmentos que sobreviveram à perda do passado.

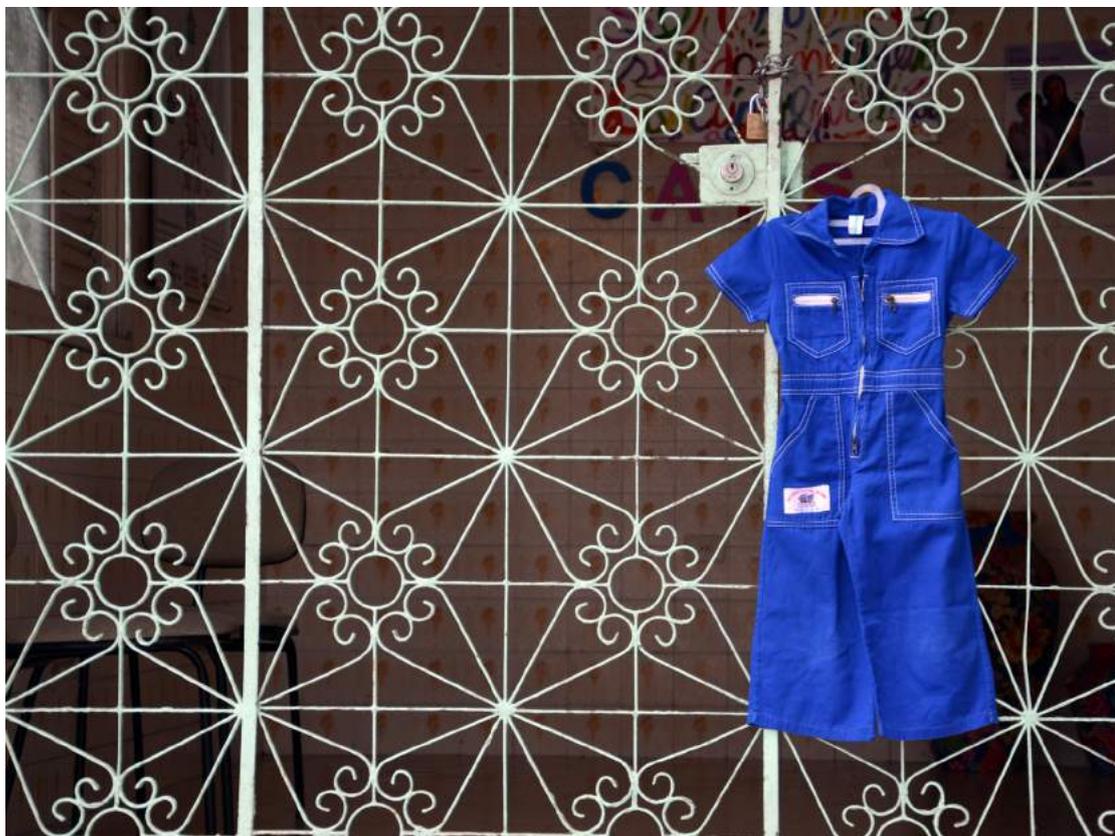


Figura 2: Imagem de “Retorno a Itabaiana”. Itabaiana (PB). 2016.

No período de 10 de outubro a 14 de novembro de 2017, foi realizada a exposição “Sintomas Estéticos do Plural 2”, na Galeria da Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia (GO). Essa mostra foi a segunda versão da reunião das pesquisas dos professores-artistas da faculdade a qual estou vinculado. Na ocasião, participei com “Retorno a Itabaiana” e para esse evento apresentei um conjunto com quatro fotografias. Cada fotografia foi impressa em papel fotográfico e tinha a dimensão de 30cm x 40cm. Coloquei uma moldura branca, tipo caixa, para dar uma ideia de relíquia, de que algo importante estava guardado ali.

A imensidão do mar

Sempre mantive uma relação muito próxima com a praia, especialmente a Praia de Tambaú, em João Pessoa (PB). Morei no bairro de mesmo nome a maior parte de minha vida e fui incontáveis vezes para a praia de mar calmo e águas verdeazuladas. Esse lugar não significa para mim apenas sol, água, areia e verão. Quando era criança, costumava ficar dentro do mar até a pele enrugar. Já adolescente, gostava de ir à noite para a praia sempre que estava triste. Tornei-me adulto e continuei indo a noite para praia, mas em busca de intimidade com outros homens.

“Sonha-se muito na praia” (PAULS, 2013, p.7). É essa a primeira frase escrita por Alan Pauls em seu livro “A Vida Descalço”. “Sonha-se muito na praia porque a praia é um território livre de imagens” (PAULS, 2013, p.9), completa o escritor argentino. Nessa obra, Pauls faz um misto de ensaio e livro de memórias quando desvela sua vivência na praia que frequentava em sua infância. O papel da memória no seu relato também é importante para construir um cenário social e cultural em que Pauls estava inserido. O livro é uma ode à praia e um libelo autobiográfico que me transportou para João Pessoa, mais especificamente para a Praia de Tambaú: a praia de minha infância.

No meu processo, demorei para me defrontar com a praia. Como procedimento de pesquisa de campo, resolvi em uma das idas a João Pessoa, em 2016, fazer uma expedição pelo bairro de Tambaú. O exercício consistiu em elencar recordações de fatos ocorridos naquelas redondezas, quando ainda era criança e adolescente. Antes de ir a campo, confeccionei cartazes que indicavam minhas lembranças. O protocolo era ir a esses lugares, me posicionar como um marco geolocalizador e, segurando o cartaz referente, registrar esse momento em fotografia. Designei esse exercício com o nome de “Aqui...” (2016) e foi através dele que cheguei à praia.

Penso na praia como o lugar que me marcou enquanto eu morava em João Pessoa e ainda proporciona uma sensação agradável quando lá retorno. “Uma paisagem de restos e escombros microscópicos. A praia é ao mesmo tempo o que estive antes e o que veio depois, o princípio e o fim, o ainda intacto e o já arrasado, a promessa e a nostalgia” (PAULS, 2013, p.26), define Alan Pauls acerca desse cenário tão presente em minha vida. Seria a praia a materialização da ideia de defasagem temporal? Como lidar com esses restos? Como construir um exercício artístico que articule a paisagem de restos da praia com os fragmentos da memória?

O pensamento acerca da defasagem temporal foi apresentado em um curso realizado como disciplina no doutorado, ministrado pelo professor Luiz Cláudio da Costa. Essa ideia me faz pensar na praia frequentada antes e o que veio depois citado por Alan Pauls. A sensação familiar, de me sentir em casa, que tenho ao voltar a praia de minha infância é uma experiência do presente, que está sendo vivida, mas simultaneamente é defasada por fragmentos da memória ou de atos e gestos que surgem do passado sem que eu esteja esperando.

Desde meu encontro com o Infante Dom Henrique na minha pesquisa, fui atravessado pela ideia de explorador que historicamente ele traz consigo. Fiquei instigado pelo pensamento de lançar-se ao mar com o objetivo de alcançar novas terras e, por conseguinte, novos sonhos. Imprimi a foto que peguei do antigo álbum de família em papel vegetal e depois coloquei dentro de uma garrafa. Pensei em jogar ao mar e esperar algum resultado, mas logo desisti dessa proposta. Experimentei colocar água do mar dentro da garrafa. Deixei assim por alguns dias e notei que a água em contato com o papel impresso causava danos à imagem que ali estava. A água mudou de cor e quando chegou ao tom de magenta eu descartei a água de cheiro fétido.

O resultado é uma mancha do que restou da fotografia: uma silhueta. A foto, que considero um vestígio, tornou-se um resíduo nesse experimento. Seria um rastro para perseguir uma lembrança? Com o resultado alcançado, repeti o procedimento em mais 39 garrafas. Ao todo, 40 garrafas, uma para cada ano de vida. Em “Epifanias” (2017), o desgaste da impressão, feita a jato de tinta, cria a possibilidade de arruinar a imagem, mas ao mesmo tempo de desvelar o que a memória insiste em guardar. Se em “Retorno a Itabaiana” volto ao cenário da primeira infância para lembrar, no conjunto de garrafas de “Epifanias”, aposto no apagamento.



Figura 3: “Epifanias”. Rio de Janeiro (RJ). 2017.

“Epifanias” ainda não foi montado para exibição, mas planejo colocar as garrafas em fila, lado a lado, em um suporte de madeira branca, tipo prateleira. Fixada à parede, essa estrutura terá aproximadamente 10cm de largura e ficará na altura do olhar do observador. A foto acima ilustra como visualizo a montagem desse exercício.

A ruína da memória

No começo do ano, na Praia de Tambaú, é fácil ver a existência de piscinas, poços, lagoas, castelos, praias artificiais, engenharias da imaginação infantil abandonadas à provável destruição pelas ondas do Oceano Atlântico. Nesse cenário, encontrei sem procurar um brinquedo. Assim, resolvi caminhar todos os dias pela extensão dessa praia e coletar todos os brinquedos que encontrasse na areia. Esse protocolo tornou-se uma prazerosa obsessão: procurar na areia qualquer vestígio colorido da infância dos outros.

Com uma quantidade ainda pequena desses objetos impregnados de solidão infantil e amigos imaginários, voltei à praia em um dia de manhã e cavei uma piscina. Situei os brinquedos coletados na areia e acrescentei a foto de minha infância que venho utilizando em alguns exercícios, só que desta vez congelada. Enquanto a pedra de gelo derretia ao sol de verão no Nordeste, fui fotografando.

O resultado não ficou satisfatório. A fotografia ficou com características publicitárias, com seus objetos arrumados em um cenário de praia. Como pensar a praia como um espaço de afetos e desejos? É possível articular uma paisagem de restos com a intimidade e a solidão que vem atravessando meu processo? De que maneira os brinquedos encontrados se relacionam com meu corpo de artista e, mais ainda, com a construção de uma imagem de meu corpo infantil? Durante o meu percurso nesta viagem, vários experimentos deram errado aos meus olhos, mas serviram para apontar outros trajetos a seguir ou suscitar questões que indicavam algum problema.

Diante do resultado da experimentação acima, decidi que os brinquedos deveriam estar sozinhos, dispostos de alguma maneira que eu ainda não sabia ao certo. A fotografia de minha infância se tornou protagonista da piscina, habitando um espaço que despertava meu interesse nos “meus verdes anos”. Foi uma questão de posicionamento do olhar, o tempo suficiente para eu voltar meus olhos para a imensidão do mar e atentar para a maré que estava enchendo. Esperei mais um pouco e a água invadiu a piscina, carregando a fotografia ao sabor das ondas. Fotografei o momento exato da destruição de meu idílico cenário da infância e o resultado é “Da fortaleza de outrora” (2017).



Figura 4: “Da fortaleza de outrora III”. João Pessoa (PB). 2017.

O exercício “Da fortaleza de outrora” consiste no conjunto de três partes. Dois dípticos, com fotografias em tamanho menor, e uma imagem grande sozinha. Durante a realização das fotos, fui atravessado pela força do mar, que destruiu sem esforço a piscina que trazia segurança na minha época da infância. Quando pequeno, eu tinha a ingenuidade de acreditar que dentro da piscina eu poderia controlar o mar. Acredito que, com esse exercício, entendi que minhas lembranças não tentam resgatar o passado, mas me situam no presente, lugar em que encontro com o meu passado. “Da fortaleza de outrora” é uma resposta, dentre várias possibilidades, de como penso a praia como um espaço de afeto. Na criação desse exercício, fiz a ação de construir minha própria piscina, como fazia antigamente, um gesto que aponta como os vestígios desencadeiam afetos dentro do meu processo.

Essa construção da piscina descrita acima tinha o intuito de repetir uma imagem consciente de uma experiência na infância, pelo menos como essa vivência aparecia para mim. Isso tudo me remeteu a um ensaio de Freud (1976) para quem um gesto ou uma atitude pode repetir um trauma de que não se tem mais memória, de que nem se é consciente. No caso do exercício “Da fortaleza de outrora”, eu me proponho a repetir uma experiência que tenho imagem consciente, mas essa memória ou consciência que parece malograr quando a força da água desmancha a piscina de areia.

Na experiência com o mar que resgatei com “Da fortaleza de outrora”, logo fiz uma relação com o vídeo “Sandcastles” (2009), da série intitulada “Children’s games”, do artista belga Francis Alÿs. Trata-se do sexto desses jogos infantis e foi realizado em Knokke-le-Zoute, na Bélgica. O vídeo mostra três meninos cavando a areia da praia com a ajuda de pás e construindo uma



elevação na areia. Quando a maré sobe e a água do mar chega ao monte, eles jogam mais areia para que a água não destrua o “castelo de areia” deles. Mais adiante, eles sobem na elevação e ficam ilhados por um momento. Mas não têm como conter a água do mar e o castelo é destruído, o que acaba com a brincadeira.

Na minha proposta, utilizo da proximidade com a água, cavando a areia até aparecer água dentro do buraco. No caso do jogo filmado por Alÿs, a água é uma ameaça ao redor, um monte de areia cercado pela água do mar. Mas nos dois casos a brincadeira acaba quando a força do mar mostra sua onipotência.

Com o investimento de minhas coletas na praia, consegui coletar uma quantidade satisfatória de brinquedos. Fiz alguns testes de configuração e decidi que “Pequenos abandonos” (2018) é uma instalação, constituída por uma faixa de brinquedos dispostos no chão, com um postal do Hotel Tambaú fixado na parede próxima aos brinquedos, na altura que sugere o olhar de uma criança. Gostaria de acrescentar à instalação um postal da Praia de Tambaú para territorializar a minha coleta de brinquedos. Não se tratou de uma praia qualquer, todos os objetos foram encontrados na praia de minha infância.



Figura 5: “Pequenos abandonos”. Rio de Janeiro (RJ). 2018.

O exercício acima trabalha com a questão de que foi preciso alguém esquecer um brinquedo na praia para que eu pudesse coletar. “Pequenos abandonos” é fruto do esquecimento alheio e da minha lembrança e comprometimento de ir procurar esses objetos. A relação do lembrar com o esquecer aqui me transformou no presente, a cada brinquedo encontrado, e me situou como sujeito do meu processo. A ação de caminhar persistiu nos últimos protocolos realizados para essa investigação. Para coletar esses objetos de plástico coloridos, eu não usei meu salto alto (como em outros protocolos), mas caminhei nas areias da praia movido pelo desejo de ser sujeito de meu processo.



Pela possibilidade de uma paisagem íntima de restos

A fotografia de infância, o macacão azul e os brinquedos coletados na praia são vestígios que possibilitaram minha trajetória pelos meandros da memória. Vestígios que ativaram possibilidades de questionar meu corpo. É curioso atentar para o fato de que no final de minha viagem autoexploratória eu tenha abandonado a presença física de meu corpo nos meus protocolos artísticos. O que aparece desse corpo nos exercícios apresentados são apenas rastros, gestos e ações.

Tenho a impressão de que, dentro de todo o meu processo de produção, o exercício que mais me parece pessoal, e por isso mais me afeta, é o fato de procurar na praia da minha infância brinquedos esquecidos. Através do esquecimento do outro, eu busquei elaborar o que me faltou. “Alimentar a ‘criança interior’ significa recuperar o passado – um processo de volta para trás e de recaptura das experiências fragmentadas ou reprimidas da infância –, mas apenas com o objetivo de libertá-los” (GIDDENS, 1993, p.115).

Parti de uma fotografia de infância e fiz uma tentativa de recuperar alguns rastros de mim. Experimentei procedimentos em que a própria fotografia foi utilizada para obter a imagem de um corpo infantil. Uma roupa, há anos guardada, precisou reivindicar seu lugar no presente. Vestígios que foram se articulando para indicar uma interferência na minha vida no presente. Durante o processo, assumi a praia como uma paisagem íntima de restos. “Escombros microscópicos” da areia, misturados a brinquedos esquecidos e articulados com minhas reminiscências, uma combinação que identifica mais uma faceta de meu corpo durante a pesquisa.

Por fim, gostaria de tratar de um último exercício que busca sintetizar o que proponho como uma paisagem íntima de restos. Trata-se de um desdobramento do protocolo anterior, de coletar brinquedos esquecidos na praia. “Migalhas” (2018) evidencia a minha preocupação em deixar rastros, mesmo que o terreno já seja saturado de detritos. É uma necessidade de realizar uma ação que mostre uma impressão de meu corpo, por mais que esse corpo não esteja mais presente fisicamente.

Uma trilha de brinquedos abandonados para direcionar um norte, uma geografia qualquer que me faça deslocar. Deslocar o lugar da infância, a intimidade, a solidão, o desejo de ser reconhecido. “Migalhas” traz uma referência ao conto infantil “João e Maria”, dos Irmãos Grimm, como também presta uma homenagem ao artista Richard Long, fazendo uma alusão muito particular à obra “A Line Made by Walking” (1967). Nesse exercício, utilizei brinquedos meus, novos, comprados na tentativa de deflagrar um protocolo. Coloco-os na praia em que tantos brinquedos deixados pelos outros eu coletei e fotografo esse procedimento simples.

Todos os exercícios apresentados neste capítulo compõem a série designada “Que horas são no relógio de Pernalonga?”.

Referências

FREUD, Sigmund. Lembranças encobridoras. In: _____. **Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (v.3).

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: Unesp, 1993.

PAULS, Alan. **A vida descalço**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

REGO, José Lins do. **Meus verdes anos**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

Minicurrículo

Odinaldo Costa

Artista visual. Professor na Faculdade de Artes Visuais, da Universidade Federal de Goiás. Doutor em Artes pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Comunicação, pela Universidade de Brasília. Graduado em Comunicação Social – Jornalismo, pela Universidade Federal da Paraíba. Desenvolve pesquisa sobre o corpo, sob uma perspectiva autobiográfica.





CORPO, PERFORMANCE, TECIDO ACROBÁTICO E IDENTIDADE DE GÊNERO NA OBRA DO COLETIVO ACROGENERIS

BODY, PERFORMANCE, ACROBATIC SILKS AND GENDER IDENTITY IN THE ACROGENERIS COLLECTIVE WORK

Alessandro Moisés da Costa

UERJ,Brasil
alecosta79@gmail.com

Camila Wielmowicki Uchoa

PUC-RJ,Brasil
camiuchoa@gmail.com

Resumo

A proposta do presente artigo é investigar a linguagem artística da performance, analisando sua técnica, narrativa, suporte e material no processo de criação do coletivo Acrogeneris, com os trabalhos Ação #1 e Ação #2. O objetivo é utilizar a obra como um lugar teórico para pensar a relação entre o corpo do sujeito e seu espaço no mundo, investigar a construção da identidade de gênero e novos tipos antropológicos (hoje), sobretudo quando se pensa que na tradição ocidental o corpo fora relegado em detrimento ao pensamento humano, e que existiria também uma política de controle desses corpos, que pode ser identificada em especial no período da modernidade, onde um novo universo simbólico foi sendo estruturado com a introdução das novas tecnologias, que, juntamente ao crescimento do ambiente urbano, com os choques Benjaminianos das ruas, também criaram um novo sujeito, com sua formação não mais voltada para a experiência coletiva, conflituoso entre a interioridade do seu ambiente privado e a capacidade de adaptação a um mundo mais veloz e diluído na multidão, engessado em papéis determinados e podado de sua liberdade de expressão corporal. Analisar como esta poética visual da performance trabalha a produção de presença no mundo, como observa Gumbrecht, e pensar em estratégias de mudanças de discursos dentro da cultura visual, dos conceitos que limitam a ação deste corpo, e da formação psicológica destas identidades, em como esta construção vai sendo edificada no cotidiano, em uma realidade do mundo que ultrapassa a realidade da vida, como indica Hannah Arendt, e em como esta arte performática tem uma potência política, questionadora, possibilitando ao indivíduo ressignificar o lugar do corpo na contemporaneidade, sua identidade de gênero e mesmo social. É preciso observar este corpo, que não cessa de ser descoberto, com suas potencialidades, mas que também nunca é completamente revelada.

Palavras-chave: performance; identidade de gênero; acrobacia; contemporaneidade.

Abstract

The purpose of this article is to investigate the artistic language of performance, analyzing the technique, narrative, support and material in the creative process of the collective Acrogeneris, with the works Action # 1 and Action # 2. The objective is to transform the work into a theoretical place to think about the relation between the body of the subject and his space in the world, to investigate the construction of gender identity and new anthropological types (today), especially when it is thought that in Western tradition the body had been relegated to the detriment of human thought, and that there would also be a policy of control of these bodies, which can be identified especially in the period of modernity, where a new symbolic universe was structured with the introduction of new technologies, which, together with the growth of the urban

environment with the Benjaminian shocks of the streets, also created a new subject, with its formation no longer focused on the collective experience, conflicting between the interiority of private environment and the capacity to adapt to a faster and diluted world in the crowd, plastered in certain roles and pruned of his freedom of bodily expression. To analyze how this visual poetics of performance works the production of presence in the world, as Gumbrecht observes, and to think of strategies of discourse changes within the visual culture, the concepts that limit the action of this body, the psychological formation of these identities, in how this construction is built in everyday life, a reality of the world that surpasses the reality of life, as Hannah Arendt indicates, and how this performance art has a political power, questioning, enabling the individual to re-signify the place of the body in the contemporary, its gender identity and even social. It is necessary to observe this body, which never ceases to be discovered, with some potentialities, but which are also never completely revealed.

Keywords: performance; gender Identity; acrobatics; contemporaneity.

Inicialmente, o presente artigo se utiliza do trabalho performático tensionando as barreiras entre dança, teatro, artes visuais e se apropriando da linguagem circense, no tecido acrobático, para aproximar o espectador da obra com o elemento que a arte circense tem de mais elucidativo – o corpo em risco. A ação procura identificar quais relações de um “corpo aéreo” que se diferenciam, e quais se assemelham ao corpo que está no chão, que soluções adaptativas aparecem e demonstram sob a perspectiva de um corpo que se equilibra num quadro dinâmico de inúmeras forças direcionais e que se relacionam com o eixo do tecido, ou sobre si.

Paralelamente, faz-se necessário reiterar que o foco deste estudo foi entender como o trabalho performático ativa no espectador a necessidade de refletir sobre o invento social e a exclusão de alguns indivíduos pela sua sexualidade, identidade de gênero e sexo. O coletivo Acrogeneris é uma obra aberta. Apesar de ter dois fundadores – Alessandro Costa e Camila Uchoa, não há um número de pessoas pré-fixadas para a participação nas performances, trata-se de um grupo de investigação teórica e prática experimental de ações que capturem o olhar do espectador, ao mesmo tempo em que, refletem sobre os processos sociais que põem o indivíduo contemporâneo em risco perante a sociedade.

A primeira performance “Ação#1” aconteceu na terceira edição do “Festival Multigênero de Arte - Bem-Me-Cuir 2016”, que pensava os corpos (im)possíveis em suas existências precarizadas e seus diálogos em rede com a rua, a academia e a produção poética na realização da própria vida. Tomando como ponto de partida as teorias Queer¹, ou Cuir, como sugere o festival, foram evidenciados os corpos rebeldes/marginais (LGBT) - em trânsito reivindicante de existência plena, ilimitada e por isso mesmo alvo de violento aprisionamento, chegando ao extermínio de fato por meio de muitos dos discursos totalizantes da biopolítica².

¹ Teoria desenvolvida em meados da década de 80, fortemente influenciada pela obra *História da sexualidade* (1976) de Michel Foucault, nos Estados Unidos, segundo o qual considera que o sexo biológico não define a orientação sexual e gênero do indivíduo, pelo contrário, estas seriam um constructo social. Tal estudo tem origem a partir da perspectiva dos indivíduos socialmente estigmatizados.

² Conceito utilizado por Foucault, no qual, a partir da modernidade, instituiu-se uma política de controle dos corpos da população.



Desta forma, coletivizar as experiências de diversos modos como filmes, vídeo-arte, performances, teatro, pintura, oficinas, é uma forma de promover encontros e diálogos acreditando que seus fluxos narrativos e experienciais contribuem com a fruição de saberes nos compartilhamentos entre os artistas e os espectadores. O discurso daqueles que são atingidos pelo pensamento hegemônico - este que inviabiliza as presenças da favela, das prostitutas, dos espaços periféricos, das sexualidades e identidades não binárias³- o sabotagem, provoca fissuras e assim cria dinâmicas de sobrevivência em um movimento contínuo de rotas de descolonização desses corpos.

Assim, dentro deste contexto de questionamento do pensamento dominante, a ação performática implicou no içamento de um tecido acrobático no galho de umas das árvores do jardim do Centro Cultural Laurinda Santos Lobo. Os participantes vestiam uma malha completamente preta, para dar a sensação de uniformidade ou esvaziamento do conceito de masculino ou feminino. Um a um dos três integrantes subia no tecido e a cada truque⁴ de sustentação aérea como quedas (Figura 1), mergulhos e figuras⁵, descia e andava até uma arara de roupas com diversas vestimentas masculinas e femininas (Figura 2) onde escolhia sem pré-determinar o que vestir, misturando roupas identificadas usualmente com determinados gêneros. A música instrumental e cíclica tocava ao fundo, dando o ritmo da interação entre os participantes e os movimentos executados no tecido.



Figura 1: Finalização do movimento - corpo suspenso.
Foto: Leonardo Motta Campos

³ Não binária seria um indivíduo que não se identifica necessariamente nem com o gênero masculino e nem com o gênero feminino.

⁴ Termo usado pelos praticantes iniciados na acrobacia aérea que, designa um movimento completo com início, meio e fim.

⁵ Outro termo técnico dentro da linguagem da acrobacia aérea, que significa uma pose estática.



Figura 2: interação dos três participantes com as vestimentas misturando gêneros.
Foto: Leonardo Motta Campos

Já a segunda performance, “Ação #2”, foi realizada no “Festival de Arte na Rua” - Prefeitura de Niteroi – RJ. Desta vez, um solo com a introdução de elementos novos, como cartazes com dizeres, diferente da performance anterior. De uma forma mais teatral, com uma primeira música mais identificada com o gênero feminino, o artista entrava em cena na performatividade feminina e ao longo do processo, ia se desfazendo à frente do espelho e do público, passando pela categoria “trans” e terminando com uma cena de corpo trabalhando o lado masculino.

Ambas performances colocam em questão a confusa relação entre as ideias de sexo, gênero e sexualidade, e a tarefa para o ser humano de se colocar dentro desses conceitos, definidos culturalmente por uma sociedade que rotula seus indivíduos e acaba por restringir suas naturezas.

O domínio do corpo sempre foi uma questão que perpassou por todas as civilizações. Contudo, poderíamos identificar o momento da modernidade como sendo emblemático na mudança de estrutura psicológica do sujeito, que interferia diretamente na sua relação com o próprio corpo e com os outros indivíduos.

Com o desenvolvimento industrial da época houve o grande crescimento das cidades. Como Walter Benjamin descreve no livro *As passagens* (2006) a indústria levou o indivíduo, antes acostumado a viver de sua produção, nas cidades pequenas, para as fábricas, nas cidades grandes, e descolou sua vida prática de trabalho de sua vida familiar. Aliado a este fato, Benjamin também destaca o fluxo ininterrupto das ruas. Nas cidades grandes, a movimentação causou o que ele chamou de “choques” entre as pessoas, criando assim também uma certa hostilidade. Além disso, a rua tornou-se perigosa, pois os indivíduos ficavam diluídos no meio da multidão, poderiam praticar crimes, se camuflar ou se esconder.



Benjamin identificou que, o homem da cidade lutando contra o ambiente técnico construiria seu refúgio no lar:

O homem privado, realista no escritório, quer que o *interieur* sustente as suas ilusões. Esta necessidade é tanto mais aguda quanto menos ele cogita estender seus cálculos comerciais às suas reflexões sociais. Reprime ambas ao confirmar o seu pequeno mundo privado. Disso se originam as fantasmagorias do “interior”, da interioridade. Para o homem privado, o interior da residência representa o universo. (BENJAMIN, 1985, p. 37)

Assim, este novo homem, que pertence à burguesia, enfrentando a dificuldade de adaptação para uma vida mais veloz, se volta para um universo particular; Reserva e indiferença tornam-se condições necessárias para a independência do sujeito em meio à multidão. A proximidade corporal se contrasta com a distância interior entre aqueles que se esbarram, e as experiências coletivas dão lugar às individuais, assim como o corpo fica restrito em expressão a este pequeno espaço.

Já no século XX houve um questionamento geral deste comportamento, por parte das ciências, das artes e outros campos, como por exemplo, com a psicanálise, que vai buscar entender os processos subjetivos da pessoa, para analisar seu comportamento, assim como questões de identidade, que também envolvem gênero e sexualidade.

Se na modernidade houve uma tentativa de construção de identidade única, sólida, a partir do séc. XX, esta construção é vista como algo em constante mudança, uma eterna “ressignificação da identidade única”⁶. Afirmativas feitas por Michel de Montaigne, no séc. XVI, ganhavam sentido neste século e ainda hoje, como “Na verdade, o homem é um sujeito maravilhosamente vão, diverso e ondulante: é árduo estabelecer sobre ele um julgamento constante e uniforme.” (MONTAIGNE, 2010, p.45)

Ao mesmo tempo em que passa a ser o centro da problemática psicanalítica e filosófica, o homem pouco sabe de si mesmo, o que revela a dificuldade em tematizar como ele se autodetermina diante dos múltiplos papéis e dos desejos.

O filósofo Michel Foucault apontou a época atual como a época dos espaços de experiências, um momento em que o mundo se experimenta conectando pontos e enlaçando sua trama, estabelecendo um conjunto de relações que configura uma nova percepção de tempo e história, não linear; e a importância de, ao pensarmos o indivíduo em seu processo constitutivo, observar não apenas processos internos (autoconstituição), como externos (a relação entre o corpo e os espaços). Para pensar a autonomia dos corpos *Trans*, é importante o analisarmos dentro de alguns dos dispositivos mais eficazes da antiguidade para controle social, como por exemplo, as religiões, observando como em diferentes culturas esses corpos se manifestaram ou foram registrados.

⁶ Expressão utilizada por Suely Rolnik na entrevista do encontro “Narciso no espelho do século XXI - diálogos entre a psicanálise, as ciências sociais e a comunicação” - disponível em: www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY

Pensar espiritualmente e politicamente o gênero, questionando esse local de naturalização das identidades de gênero que é hierarquizante, é buscar descentralizar diferentes tipos de sujeição, estabelecendo uma articulação entre formas de racionalidade e ‘possessão’, possibilitando um enquadramento para estudar não apenas os papéis sociais do homem ou da mulher, mas também o reconhecimento de que os indivíduos obtêm a sua condição primária “masculina” ou “feminina” como produtos histórico-sociais, tornando tudo que foge da lógica binária, no caso, os corpos *Trans*, uma articulação entre loucura e civilidade.

Houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como um objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada ao corpo – ao corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. Técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, como modos de vestir, de comportamento, mas que tem sua importância, porque definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo, uma nova “microfísica” do poder; e não cessaram, desde o século XVII, de ganhar campos cada vez mais vastos, como se tendessem a cobrir o corpo social inteiro.

Deste modo, pensando nas práticas de controle dos corpos, os nós do tecido representam os interditos do corpo, e ao mesmo tempo questionam: O que sustenta esse ideal de corpo? Quais são suas amarras? Que tipos de tensões ele sofre? São muitas chaves, quedas, saídas, truques físicos e mentais usados para alimentar ou rejeitar as maneiras como esse corpo é visto, criado e julgado. A estrutura corporal que cada pessoa carrega, traz uma força política e estética, expressa nas performances cotidianas. A produção de movimentos ora brutos, ora suaves, e o caminhar no chão é acompanhado de vestimentas e acessórios, que também limitam as possibilidades ou permitem a expressão não só da corporalidade, mas também de sua essência.

A gestualidade humana, apesar de apresentar singularidades de cada indivíduo, pode acabar por encerrar-se em formas e padrões demasiados definidos, no cotidiano. Neste aspecto, as vestimentas e o modo de vestir de cada integrante (na “Ação #1) serviram para elucidar o movimento que pode ser considerado ordinário e geral. No âmbito da gestualidade, essa singularidade acaba sendo absorvida pela disciplina aplicada na técnica de subir no tecido.

Os gestos estão diretamente ligados ao ato cênico. Este engaja a performance em locais e situações não marcadas tradicionalmente como artes plásticas, como uma praça de um bairro, assim como o ato de vestir-se em público e mesmo o de apresentar cartazes para o público com questionamentos como “A normatização também te exclui” e “Qual a fronteira do seu corpo ideal – biológica ou cultural?” (Figura 3) contestando a sexualidade/ gênero com enunciados de premissas biológicas que recebemos ao nascer – É uma menina! É um menino! -, que criam os universos de um ou de outro, no qual já estaríamos condicionados a um comportamento específico,



aparências e aos modos de pensar de cada um. Como assinalou Judith Butler⁷, a ação do gênero requer uma performance repetida, e essa repetição é uma (re)encenação e ao mesmo tempo uma nova experiência de conjunto de significados já estabelecidos socialmente, e, também uma forma de ritual de legitimação da pessoa identificada dentro de um gênero.



Figura 3: Questões para o público.
Foto: Vicente Rocha

Neste ato performático há o que Hans Ulrich Gumbrecht chama de produção de presença. Reconhecendo o ser humano como sujeito e o mundo como objeto, através da performatividade artística o fenômeno estético produz a presença no mundo, não puramente material mas distante também da ideia de sentido metafísico do conhecimento, que estaria além do material. Para o autor, a presença se faz de maneira epifânica, como um evento, inesperado e único, como foi o caso da “Ação #2” na praça do campo de São Bento, em uma manhã de domingo. Este evento provocaria uma fascinação no espectador, graças ao caráter efêmero e singular do fenômeno. Assim, no momento da ação, artista e público estariam em sintonia com as coisas do mundo. Haveria então um sentimento de projeção da ação do artista no corpo do espectador, como se ele pertencesse àquele momento e estivesse presente com o seu corpo atuando também no fenômeno performático.⁸ Gumbrecht defende que a arte tem o poder de devolver as pessoas às coisas do mundo.

⁷ A filósofa em sua obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (2003) publicada originalmente em 1990, partilha de certos referenciais foucaultianos, e indaga se o “sexo” teria uma história ou se é uma estrutura dada, isenta de questionamentos em vista de sua indiscutível materialidade. Butler discorda da ideia de que só poderíamos fazer teoria social sobre o gênero, enquanto o sexo pertenceria ao corpo e à natureza. Ela pretende historicizar o corpo e o sexo, dissolvendo a dicotomia entre sexo e gênero, desmontando a obrigatoriedade entre sexo, gênero e desejo.

⁸ Um bom exemplo para entender melhor esta ideia é pensar na projeção que fazemos no discurso ao afirmar que “Perdemos o jogo” quando o time da seleção brasileira de futebol perde um jogo. É como se o público estivesse presente, jogando também.

Como destaca o *performer* Alessandro sobre o ato da encenação e relação com o público:

“Aos poucos, vou alternando gestos sutis e brutos com o tecido e me “desmontando”, tirando o salto alto, meia-calça, maquiagem, no sentido de masculinizar aquele corpo social conforme o esperado... a música muda para uma sinfonia de tons mais graves. Meu desejo se completa ao mostrar-me ao outro e também observar como o outro se mostra – coloco-me frente ao público, como me coloco frente ao espelho – auto-reconhecimento daquela imagem, totalizando o corpo como reflexo de alguém impossibilitado de existir.”

Assim, o tecido da acrobacia aérea é também o tecido social (Figura 4) representando um circuito complexo de encontros e desencontros de corpos, de produção de presenças e sentidos, que diariamente sofrem tensões, procuram saídas – através de truques, quedas, chaves...todo tipo de movimentação física e mental para escapar dos mecanismos de controle: do espaço, do público e do medo das agressões por parte da sociedade.



Figura 4: O tecido aéreo representa também o social.
Foto: Vicente Rocha

A performance permite (e resgata de certa maneira a tradição coletiva, da qual fala Benjamin) uma recepção coletiva (Figura 5) e nisso difere da leitura que, nos moldes do homem ocidental, tornou-se individual e silenciosa. É considerada por muitos artistas visuais como forma eficaz de comunicação poética e direta. O índice mais alto de diferenciação é sem dúvida a intensidade da presença do corpo que, na leitura, fica como que em suspenso ou na ordem do desejo. Na primeira, a transmissão e recepção são um ato único, de co-presença do indivíduo que assiste.

A suspensão desse corpo, em um estado provisório, intermediário e inacabado - questiona os limites espaciais que se mostram menos rígidos, por não estar nem no chão, nem no ar, mas, no espaço entre (de ligação) – que poderia ser exterior ou interior, público ou privado. “Estar entre” quer dizer estar em uma coisa e outra, simultaneamente. Estar no meio de – um lugar de passagem.



Nos últimos anos, estudos nos campos mais diversos da ciência tem demonstrado que o corpo não é apenas um invólucro que abriga os órgãos internos . Enquanto interface, ele é o nosso dispositivo de contato com o mundo, pois é através dele que o percebemos, ouvimos, vemos, tocamos as coisas – e é também através dele que o mundo percebe a nossa presença enquanto individualidade.

O corpo é o nosso principal meio de comunicação, anterior até mesmo à linguagem verbal. É uma linguagem universal, possivelmente a primeira linguagem, que prescinde de qualquer instrumento externo a ele mesmo. Basta recordar que, ao se encontrar em um país cujo o idioma não é entendido, é o corpo que funciona como linguagem fácil e naturalmente compreendida por todos.

Os movimentos expressivos do corpo – gesto, aceno, contorção, salto, queda – quando praticados com intencionalidade, são formas de expressão, de como o corpo pensa, fala, molda as sensações e transmite esses pensamentos e emoções aos outros corpos, que igualmente reagem a eles.

Assim, ao tratar das trajetórias de movimentos do corpo no espaço, acabamos por retratar de maneira essencialmente poética, fusões de corpos ou de suas partes, e o espectador é convidado a reagir, sentir e interpretar estas imagens, criando e completando aquilo que vê.

Ao comparar ambas performances vemos duas trajetórias de movimentos, diferenças explícitas. Na primeira, há três participantes e uma música só, ritmada, cíclica e instrumental. Na segunda, há somente um participante, porém são três músicas distintas, três vozes. Só este dado já indicaria a mudança na forma do discurso, já que, na primeira há mais presenças físicas corporais e na segunda há mais vozes e menos presenças físicas. Contudo, o mais interessante é perceber que na segunda ação, há uma confirmação do discurso por meio de palavras (as quais são apresentadas pelo artista ao público em placas), tornando o pensamento ainda mais explícito e tangível para o espectador.

Hannah Arendt destaca em *A condição humana* (1981) que a vida do homem é ação e discurso. Sem isso, haveria apenas uma sobrevivência. As palavras e os atos seriam um segundo nascimento, de acordo com a autora, inserção real no mundo.

Segundo Hannah, a ação primordial da condição humana é revelada através da palavra. Contudo, mesmo na primeira ação, que não há palavras nem na música e nem em cartazes, o ato físico e de sustentação aérea do corpo pode ser percebido como uma manifestação discursiva, e o discurso faz do homem um ser político:

E tudo o que os homens fazem, sabem, ou experimentam só tem sentido na medida em que se possa falar sobre. Pode haver verdades para além do discurso e que podem ser de grande relevância para o homem no singular, isto é, para o homem na medida em que, seja o que for, não é um ser político. Os homens



no plural, isto é, os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmo.” (ARENDR, 1981, p. 5)

Assim, falando uns com os outros, os homens podem mostrar quem são, suas identidades singulares. “Esta revelação “quem”, em contraposição a “o que” alguém é – os dons, qualidades, talentos e defeitos de quem pode exibir ou ocultar – está implícita em tudo que se diz ou faz.” (ARENDR, 1981, p.192).

Podemos pensar na potência da performance ao trazer a ação e discurso para o ambiente público, tensionando o limite de socialização entre os indivíduos. A pensadora destaca que a “qualidade reveladora do discurso e da ação vem à tona quando as pessoas estão com outras... no gozo da convivência humana.” O fazer político requer esta manifestação na esfera pública (ao contrário do praticante de caridade e bandido que são indivíduos camuflados da sociedade).



Figura 5: Artista e público - a performance é recepção coletiva.
Foto: Vicente Rocha

A relevância da temática que envolve gênero e sexualidade traduzida pelas performances acima se impõe pela pouca visibilidade na qual ainda se revestem essas questões, ou pela posição secundária que ainda ocupam no cenário atual. Não aceitar e desnaturalizar as diferenças, não admitir a homofobia, a misogênia, o sexismo, são algumas das preocupações políticas comuns que envolvem gênero, sexualidade e arte.

A arte como interface da educação é, em alguma medida, também um tema marginal que compõe um espaço que precisa continuamente ser justificado.



A emergência do campo teórico nos estudos sobre arte e gênero/sexualidade tem trazido questões que afetam a maneira de olhar para as imagens artísticas. Enxergamos a partir de um determinado contexto cultural e histórico (hoje) e inscritos em um corpo específico, com determinadas marcas identitárias de gênero e sexualidade. Podemos pensar, desta forma, em uma leitura performativa desde o lugar de espectador de uma obra de arte. Uma leitura em que se vê a obra através de uma reconstrução histórica situada no presente ou uma reconstrução dos rastros de subjetividade corporificadas na história, na raça, na sexualidade.

A discussão que envolve gênero e arte é polêmica e gera muita resistência. As discussões desestabilizam e provocam vertigens nas formas tradicionais de ver e pensar arte. O debate é urgente, visto que, o Brasil é um dos países que mais mata LGBT's no mundo e onde a maioria dos crimes termina sem punição.⁹

As perguntas não cessam: De que outras formas podemos desconstruir o corpo? Cruzar as fronteiras do sexo e do gênero efetivamente subverte a ordem posta? E como entender o corpo: sua materialidade é apenas performatividade? Qual é o estatuto do corpo nessa análise? O sujeito não existe para além de suas práticas? E sobretudo: Como entender e respeitar o outro, o diferente? Como a arte ajuda neste processo?

Referências

ARENDETT, Hannah. **A condição humana**. Roberto Raposo (Trad.). 1 edição brasileira. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política - Obras escolhidas**. Sérgio Paulo Rouanet (Trad.). 3 edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

_____. Paris, capital do século XIX, In:KOTHE, Flávio (Org.). **Walter Benjamin**. São Paulo: Ática. (1985 [1955]).

_____. **Passagens**. Irene Aron e Cleonice Paes Barreto Mourão e revisão de Patrícia de Freitas Camargo (Trad). Belo Horizonte/São Paulo: Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero feminino e subversão da identidade**. Renato Aguiar (Trad.). Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Raquel Ramallete. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. M.T. C. Albuquerque e J. A G. Albuquerque (Trad.). Rio de Janeiro: Graal, 1977.

⁹ Reportagem recente "Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório". Disponível em:<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785#ixzz50foGritL>

_____. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (Trad.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Ana Isabel Soares (Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto e PUC-Rio, 2010.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios**: uma seleção. M.A. Screech (Org.). Rosa Freire D'aguiar (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010, p. 45.

SIMMEL, GEORG. As grandes cidades e a vida do espírito (1903). In: **Gesamtausgabe**. Leopoldo Waizbort (Trad.). Frankfurt: M. Suhrkamp, 1995. vol. 7. p. 116-131.

Documentos eletrônicos

Rolnik, Suely. Suely Rolnik: Entrevista Completa - Narciso no Espelho do Século XXI. **Projeto Narciso no espelho do século XXI**: diálogos entre a psicanálise, as ciências sociais e a comunicação. PPGCOM UFF, FAPERJ, Asociación psicoanalítica argentina, Universidad de Buenos Aires. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY>. Acesso em 03/05/2018.

Site do coletivo acrogeneris, disponível em: <alecosta79.wixsite.com/acrogeneris>.

Souto, Luiza. Assassinatos de LGBT crescem 30% entre 2016 e 2017, segundo relatório. **O Globo-sociedade**. Rio de Janeiro, 17 de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/assassinatos-de-lgbt-crescem-30-entre-2016-2017-segundo-relatorio-22295785#ixzz50foGritL>>. Acesso em: 15/06/2018.

Minicurrículos

Alessandro Moisés da Costa

Mestrando em Artes Visuais pelo PPGARTES UERJ. Possui graduação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em produção e coordenação de exposições. Atualmente trabalha como assistente de artista e tem produção visual como performer e apresentações de acrobacia aérea.

Camila Wielmowicki Uchoa

Mestre em Comunicação Social na PUC- RJ. Possui graduação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Licenciatura em Artes Visuais pela AVM/Cândido Mendes. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teoria da Arte e curadoria. Atualmente trabalha com curadoria independente, projetos educacionais e produção de eventos.





SUDACAS – CORPOS INSURGENTES: CARTOGRANDO CORPOS TRANS COM A CÂMERA POR UMA ARTE POLÍTICA

SUDACAS - INSURGING BODIES: CARTOGRATING TRANS BODIES WITH THE CAMERA FOR A POLITICAL ART

Janayna Medeiros Pinto Santana

Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG), Brasil
janaynarte@gmail.com

Rosa Maria Berardo

Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG), Brasil
rosa@rosaberardo.com.br

Resumo

Este artigo objetiva a uma ruptura com o discurso colonizador e a seus mecanismos de repressão na América Latina, cujos dispositivos nos condicionaram a permanecer como periferia do “primeiro mundo”, ou seja, como uma cartografia eurocêntrica ocidental à constituição política de nossos corpos como subalternizados. Esse invólucro precisa ser problematizado, e essa é a proposta de várias insurgências na arte política latino-americana. Por meio de uma abordagem interseccional, embasando-se nas teorias feministas, e também nas contribuições do movimento Kuir/cuir, dos estudos descoloniais e de epistemologias do Sul, busca-se romper com uma representação de subalternidade, propondo a ideia de corpos insurgentes. Pois, a descolonização, parte da ruptura contra as forças de dominação e à insubordinação aos processos psíquicos que são articulados para nos manterem como sujeitos colonizados, suplantando a ideia de que seríamos inferiores. Assim, propor uma política sexual afirmativa implica na descolonização do pensamento latino-americano sobre as identidades forjadas, gerando práticas dissonantes das hegemônica e genealógica impostas. Nesse sentido, este artigo limita-se a expor partes dessa cartografia, pois não há como contemplar as múltiplas expressões e subjetividades de uma territorialidade tão diversa a questão da desterritorialização colonial.

Palavras-chave: transexuais/travestis; interseccionalidade; arte política; América Latina.

Abstract

This article aims at a rupture with the colonizing discourse and its mechanisms of repression in Latin America, whose devices have conditioned us to remain as periphery of the “first world”, that is, as a western eurocentric cartography to the political constitution of our bodies as subalternized. This envelope needs to be problematized, and this is the proposal of several insurgencies in Latin American political art. Through an intersectional approach, based on feminist theories, and also on the contributions of the Kuir/cuir movement, from the decolonial studies and from the epistemologies of the South, it seeks to break with a representation of subalternity, proposing the idea of insurgent bodies. For decolonization is part of the rupture against the forces of domination and insubordination to the psychic processes that are articulated to keep us as colonized subjects, supplanting the idea that we would be inferior. Because, proposing affirmative sexual politics implies the decolonization of Latin American thinking about forged identities, generating dissonant practices of the imposed hegemonic and genealogical. In this sense, this article confines itself to exposing parts of this cartography, since there is no way to contemplate the multiple expressions and subjectivities of a territoriality so diverse as the question of colonial desterritorialization.

Keywords: transsexuals /transvestites; intersectionality; political art; Latin America.

Introdução

Este artigo se configura como um exercício de desaprendizagem sobre a maior parte dos elementos que nos condicionam, tais como: a reprodução linguística colonial imperialista e sua concepção (para latino-americanos¹) de inferioridade e subalternidade; a educação e disciplinarização de nossos corpos em um sistema sexo-gênero binário (homem ou mulher) e o silenciamento das nossas subjetividades como um todo.

É necessário buscar nas produções locais a autonomia literária e intelectual e situar-se para além das próprias fronteiras, na expectativa de reverberar outros olhares sobre a América Latina. A linguagem tem seu papel de veículo das ideias e da cultura local, assumindo uma função peculiar também na resistência ao hegemônico, por isso a escolha da linguagem literária, artística e acadêmica deve partir de um trabalho árduo sob novas configurações de uma resistência contínua.

De acordo com Pelúcio (2012):

Falar de saberes subalternos não é, portanto, apenas dar voz àquelas e àqueles que foram privados de voz. Mais do que isso, é participar do esforço para prover outra gramática, outra epistemologia, outras referências que não aquelas que aprendemos a ver como as “verdadeiras” e, até mesmo, as únicas dignas de serem aprendidas e respeitadas. (p. 399)

Cabe aqui analisar como a arte política implica diretamente em ações dirigidas rumo a apropriação de espaços e discursos sob outras visualidades que se distanciam da imposta pela ideologia dominante, identificando outras referências de heroínas e heróis, para além do Velho Oeste e do “herói” sanguinário branco e heteronormativo.

Pretende-se aqui delinear uma pesquisa que parte de um registro visual (fotografia e *making of*) de um seminu na corporalidade de uma mulher transexual, negra e oriunda de classe baixa. Esse registro foi produzido em uma construção colaborativa entre a equipe composta por uma maquiadora, uma *filmmaker* e uma aluna da graduação (monitora do laboratório de fotografia), e em especial, com a *trans* fotografada, que orientou sua narrativa visual aos olhos da câmera (incluindo escolhas dos elementos de cena, posições, ângulos e expressões)².

Segundo W. Mignolo (2003, *apud* Pelúcio, 2012, p. 397) “nossa colonização é também epistemológica”. Por isso, é de extrema importância agora uma deseducação dessas formas políticas de organização dos nossos espaços e da nossa sociedade”. Ao adentrar o meio universitário nota-

¹ A adoção do termo “latino-americano” aqui não se submete como uma forma de generalização das múltiplas subjetividades que há nesse espaço. Mas, a intencionalidade basta em protagonizar geopoliticamente um grupo que aparece “submetido” como subalterno, os sudacas. Contrapondo com uma ideia de resistência.

² Ensaio Sudacas: Corpos Insurgentes, 2018 - equipe: Kamille Ferraz; Patrícia Guedes; Claudine Sarmento; Karen de Aguiar e Janayna Medeiros.



se um “branqueamento” dessa parte populacional, uma silenciada política racial/étnica. Como também nota-se corpos dispostos em sua maioria, performaticamente heteronormativos.

Trata-se de levar adiante um trabalho de cartografar corpos que dissidem com a forma generalizada, como a ocupação desse lugar (no sentido de local mesmo) por uma transexual negra, ou mesmo parda, ou mesmo negras e indígenas, entre outras formas de descolonização representativa de nossa sociedade. Viabilizar meios de acesso às “diferentes” se mantém como posicionamentos políticos, onde se há uma política pública amplamente falha. Então, aquelas *corpas*³ que subvertem devem constituir grandes interlocuções e amplas visibilidades.

É através da arte, em especial, se apropriando da linguagem audiovisual que esta pesquisa parte. Ao propor um ensaio visual com uma transexual negra, universitária e com uma trajetória de luta e de resiliência social constante, que oriunda o trabalho de cartografar ações descoloniais no espaço da Universidade Federal de Goiás. Apresento a proposta de se comprometer com novas narrativas que se estabeleçam como exercício de embate ao imperialismo, a da construção em trabalho colaborativo, em co-criação e co-produção. Sendo assim, há uma forma de se registrar sob outras dinâmicas como a pessoa quer ser vista, e gerar a partir daí um diálogo e uma revisão conceitual de produção.

Em um país como o Brasil, onde há uma transfobia estatisticamente violenta, torna-se imprescindível partir desse diálogo sobre como as linguagens podem aferir ou, até mesmo, fomentar modificações nas ações. E, através das escritas, da produção visual, e mesmo de ações políticas cotidianas deve-se assumir um discurso de enfrentamento e resistência a todo e qualquer tipo de discriminação e enrijecimento à política de *corpas*.

Em uma primeira concepção, não assimilar em nenhum ponto a ideia de inferioridade e subalternidade, dar o reconhecimento e respeito da liberdade legítima sobre a organicidade de nossos corpos, enquanto gêneros e sexualidades, e à profusão de misturas em nossa formação étnico-racial. Portanto, compreender que a diversidade nos fortalece e deve ser valorizada, retomar nossas origens, recontar nossas histórias e produzir nossas próprias representações é o primeiro passo para uma condição de emancipação.

A política na arte e a arte-política: Formas visuais de resistência

A arte se configura a partir de cada cultura e também da compreensão de que esse conceito é definidor de certas ações humanas e de seus produtos. Então, para compreender o que

³ Esse termo foi apropriado da escrita de Viviane Vergueiro (2015), para designar a si mesma e a todos os corpos *trans*. Segundo a autora, a pensar a diversidade rumo a outras epistemologias, enquanto posicionamentos políticos diante das colonialidades sobre as identidades de gênero inconformes. Fazendo referência direta a um exercício de descolonização da linguagem (intervindo no gênero da palavra corpo), a ser atribuído no feminino *corpas* implica diretamente a uma dissonância a língua normatizada.



é arte, se faz necessário buscar o que não é arte, para logo evidenciar do que se trata. Porém, não cabe a essa discussão o incurso em tal empreitada, pois esse caminho, ou seja, o que arte não é, como nos alerta Tasca (2012, p. 18), é bem movediço. Contudo, é importante destacar que este estudo não pauta-se em outras formas de normatização da arte, mas sim em trazer à sua forma visual uma potente interlocução política.

Portanto, se estabelece aqui uma relação entre a arte e outros territórios, ou seja, arte e política, entendendo que a arte não se fixa, porém as interlocuções e discursos que estão imbricados a ela parecem se desprender das demais linguagens e ser usada tanto para fruição e entretenimento, quanto para corrosão e armamento bélico, buscando autonomia em imagens e sons. Utilizando a arte como um recurso de se inserir no meio político, gerando maior visibilidade à diversidade.

Conforme segue abaixo:

Assim, falar em autonomia da arte demanda explicitar o termo, situá-lo, circunscrevê-lo. De que autonomia se fala? O que se pretende com a utilização desse termo? [...] Se autonomia pode significar tantas coisas, considerá-la como um conceito pertinente para pensarmos as possibilidades de politização da arte contemporânea - o que gostaria de insinuar aqui - depende de como a compreendemos no contexto desta mesma produção. (TASCA, 2012, p. 29-30).

Ao aprofundar as pesquisas em nossas histórias e manifestações artísticas que cumprem a função de disseminar informações silenciadas e adormecidas, ou mesmo, sufocadas, na América Latina, encontramos trabalhos artísticos de grande potência descolonizadora, ou mesmo, desmitificadora dessa colonização.

Como exemplo, a arte sudaca de Diamela Eltit⁴, em especial os trabalhos *El cuarto Mundo* (literatura, 1988) e *Zona de dolor* (vídeo, 1980). No primeiro, a artista concebe uma narração sobre a “irmã sudaca” e sua transgressão, que dado o momento que se considera como sudaca⁵, essa irmã vê-se como independente e não mais se submete, compreende-se no processo de diferenciação à outra, e se reconhece, o que reverbera na autorepresentação da autora. Diamela, no segundo, concebe seu corpo como uma ressignificação política e social. Essas contribuições também são absorvidas na presente pesquisa.

Outra ação situada como uma arte-política é a criação do *El Museo Travesti del Perú* (2009-2013), de Giuseppe Campuzano⁶. Ele engendra em seu trabalho arte-performance

⁴ Diamela Eltit é uma eminente artista performática, romancista e crítica cultural chilena. Tanto como artista quanto como crítica, o trabalho de Eltit constitui uma contribuição importante para a teoria feminista e para os debates culturais. Cf. COSTA; REIS (2015).

⁵ Expressão utilizada por europeus e norte-americanos para designar de maneira pejorativa os latino-americanos, como sendo “americanos de merda”. Atualmente, a palavra foi resignada de forma política, em sentido reverso, referindo-se as pessoas de um novo mundo, uma periferia insubordinada. Cf. *El cuarto mundo*, de Diamela Eltit.

⁶ Giuseppe Campuzano foi um investigador e artista peruano, concebeu o Museu do Travesti do Peru, como forma política descolonial anti-hispânica e como enfrentamento na discussão sobre travestismo e transgeneridade.

e uma pesquisa histórica, pois através de uma personagem ficcional que definiu como “travesti andrógino indígena/mestiço”, compõe uma retomada também histórica às travestis do Peru antes da colonização, e de como foram silenciados por tanto tempo. Esse museu se propôs a desafiar os cânones da própria sistematização da arte, pois esse era itinerante e performático, mas pode-se obter ainda um material de registro. “As ações são efêmeras, elas subsistem agora por meio de fotografias e filmes que circulam pelo mundo da arte”. (TASCA, 2012, p. 13)

G. Campuzano afirmou que seu trabalho partiu da ideia de fetiche ao próprio corpo travestido e de um narcisismo. Em sua fala, “Como musas travestis, encorajamos a interpretação e desafiamos a autoridade”, deixando evidente a sua intencionalidade de subverter. E, “se plantea entonces como subversión de la condición espuria que tanto el museo tradicional, como los presupuestos sociales, le endilgan.” (CAMPUZANO, 2009-2013, n.p.)

Outro exemplo dessa arte política que rompe com a estética colonial trata-se da “Cuceta”, uma intervenção artística (tatuagem) na região anal e perianal, em Tertuliana Lutzosa⁷. Ela afirmou que: “Foi dentro de um estado de autopsia espiritual que eu imaginei a cuceta para o meu corpo, como artesanato do cu que concretizaria muito sobre o meu pensamento traveco-terrorista.” (LUSTOSA, 2016, p. 406).

Partindo dessas premissas e anseios, esta pesquisa considera produzir mais registros sobre esses corpos que por si, são dissidentes aos “normais” e vandalizam com as categorias vigentes. Portanto, a proposta não trata-se somente de um projeto de arte política, mas uma forma de viabilizar formas de deslocamento da memória, da história e das produções visuais para a diversidade.

A transexual e a travesti em foco: Os desafios da linguagem às ações

O ponta-pé inicial para a busca de uma emancipação epistemológica parte do conhecimento dos mecanismos psíquicos de manutenção de uma ideologia dominante, ainda imperialista e brutalmente colonizadora, e congruentemente, uma apropriação da linguagem e seu uso como formas de resignificação. Portanto, é necessário, conhecer os termos e conceitos que devam ser adotados e exercitar incessantemente seu uso, pois:

Existe um uso sexista da língua na expressão oral e escrita (nas conversações informais e nos documentos oficiais) que transmite e reforça as relações assimétricas, hierárquicas e não equitativas que se dão entre os sexos em cada sociedade e que é utilizado em todos os seus âmbitos. (FRANCO; CERVERA, 2006, n.p.)

⁷ Tertuliana Lutzosa se autodeclara como “Sertransneja”. É artista, professora de literatura e DJ.

Esta pesquisa pauta-se na necessidade de ampliar o debate em relação às nomenclaturas (termos nominativos) e/ou categorias que definem as *corpas* que aqui aparecem citados como insurgentes. Se trata dos termos “transexual” e “travesti” que, historicamente, vem exercendo um papel politizante sobre as diferenças, e o que as marcam. “Estar no mundo e interagir com a linguagem, as leis e o universo de signos permite que nos identifiquemos com diferentes gêneros e exerçamos de maneiras diversas as várias interfaces da sexualidade” (CORREIA JR *et al*, 2013, p. 245).

Historicamente, o termo transexual foi utilizado pela primeira vez em 1910, pelo sexólogo Magnus Hirschfeld, que usou a expressão “transexual psíquico” para definir travestis fetichistas. Foi retomado em 1949, por Cauldwell, para definir categorias específicas de identificação transexuais, inaugurando a definição de um processo de transexualização de uma “mulher” que queria se “masculinizar”. Na década de 1950 surgem novas publicações que problematizaram o tema. Nas décadas seguintes, 1960-1970, surgiram associações internacionais que buscaram afirmar identidades diferentes a lésbicas, gays e travestis. O termo transexualismo, assim como homossexualismo (“ismos”), tiveram implicação direta com a patologização de quem vive em contradição entre corpo e sexualidade, direcionando a uma ideia de perversividade sexual (BENTO, 2006, p. 39-44).

Segundo Green (2000, *apud* BARBOSA, 2010, p. 87-88), o termo travesti foi citado pela primeira vez em uma publicação da Revista Manchete, referindo-se a homens que se vestiam de mulheres nos bailes de carnaval e, apesar do *travestismo* (termo citado pelo autor) e ser considerado crime (“atentado violento ao pudor” segundo o Código Penal), não faziam alusão à prostituição. O autor complementa que o termo foi disseminado em caráter depreciativo a “homossexuais efeminados”, como “bicha, viado, boneca”. Ainda aparece o termo “transformista” para definir pessoas que circulavam em núcleos artísticas da classe alta, como Rogéria e Divina Valéria⁸.

Através de termos que categorizam e determinam características específicas para certos agrupamentos é que vai-se enrijecendo mais a pluralidade de escolhas. “O processo de patologização e criação das categorias travesti e homossexual promovido pelos sexólogos deu suporte para a criação de estratégias para outra diferenciação, a entre transexuais e travestis”(BARBOSA, 2010, p. 88). E buscando definições que identifiquem as “verdadeiras transexuais” nas esferas médica e jurídica em especial, cada vez mais as travestis foram associadas às perversões, parafilias e fetiches e, as transexuais, com a relação direta de identificar-se profundamente com o sexo oposto:

⁸ Rogéria e Divina Valéria são atrizes e cantoras, amigas e rivais que ficaram, conhecidas no Brasil como transformistas, na década de 1980, atuaram no espetáculo Les Girls. Rogéria ficou mais conhecida do público brasileiro devido a maior permanência no país, depois de sua turnê pelo EUA, na Broadway, enquanto Divina Valéria foi para França, e ao retornar passou a se apresentar em países como Argentina e Uruguai.

Nesse sentido, transformar-se num tipo reconhecível de sujeito implica a contextualização situada de um signo dentro de campos semânticos que extrapolam seu uso local. Como esses discursos sobre o “transexual verdadeiro” são corporificados no Processo Transexualizador? Quais são seus efeitos nas performances identitárias de usuários/as trans e na linguagem que eles/as usam? Como, afinal, um indivíduo acaba por ser transformado em um tipo reconhecível de sujeito (trans) para os propósitos do Processo Transexualizador? (BORBA, 2016, p. 46)

Esse “verdadeiro transexual” é uma definição do sistema de saúde e do meio jurídico para que pessoas trans consigam fazer o acompanhamento com terapias hormonais e, se for o caso, a cirurgia de redesignação sexual. Essas determinações implicaram em uma comutação de suas ideias como receita de um bolo, assim, considerando os ingredientes e o tempo de preparo se obtém um produto, ideia essa adotada pelo SUS, em seguimento aos critérios do DSM e do CID⁹.

Contudo, deve atentar-se para:

[...] não confundirmos aquilo que é uma retirada de faca parcial - ou, noutras palavras, mera amenização de violências - com aquilo que está efetivamente comprometido com a cura, a reparação, e a promoção dos direitos humanos trans. Para isso, é fundamental ao menos notar que sangues trans - em particular os marginalizados também por racismos, elitismos e outras normatividades - continuam agonizando esfaqueados por aí. (VERGUEIRO, 2015, p. 205)

É importante expurgar a ideia de que a sexualidade é definida biológica e geneticamente, pois na concepção da transexualidade a pessoa busca uma desnaturalização e a readequação do corpo em outra forma de situar-se, a partir de sua identidade de gênero. Considerar o “natural” como algo imutável torna-se um erro, na medida que o próprio conceito de natural é interpelado pelo próprio contexto. (BUTLER, 2000 *apud* BORBA, 2016, p. 248).

Quanto a essas demarcações, é imprescindível o diálogo com a pessoa a ser identificada, tendo em vista as relações dessas transgêneras com suas *corpas* e suas experiências, para que se situem como transexual, travesti, transformista, *drag queen*, *crossdresser*, ou outras formas de enquadramento.

⁹ No Brasil, a despatologização da transexualidade é recente, apenas em 18 de junho de 2018 foi removida da CID 10. Assim, antes caracterizada como uma doença mental, a transexualidade foi posicionada na CID 11, como “incongruência de gênero”, nome dado pela OMS, das condições relacionadas à saúde sexual, juntamente com disfunção erétil e anorgasmia, por exemplo. Mesmo reconhecendo que tal tema demanda maior aprofundamento às pesquisas e suas repercussões, reitera-se aqui que a despatologização é uma conquista de muitos movimentos sociais, como a ANTRA (Associação Nacional de Travestis e Transsexuais), entre outros grupos, como os LGBTQIA e o transfeminismo Interseccional.



Vandalizando a colonialidade: uma cartografia da transexualidade sudaca, em território latino-americano

A violência foi a primeira linguagem que o colonizador se imbuíu para transmitir seus ideais em nosso território, nada foi pensado de forma diferente. E, trouxeram a violação dos corpos de nossos ancestrais que aqui habitavam. Essa violência se deu pelos embates sangrentos, pelas formas de condicionamento físico e psíquico, e pela dominação ideológica sobre nossa sexualidade e relações de desejo e prazer. Como cita Hija de Perra:

Os conquistadores olharam aos homens indígenas como seres selvagens afeminados por conta da sua ornamentação e às mulheres como fogosas por terem parte dos corpos desnudos.

Nossos ancestrais foram vestidos com roupas estranhas à sua cultura original, cortaram os seus cabelos para diferenciá-los entre homens e mulheres e não permitiram, tomando-as por aberração, todas as práticas intersexuais que produziam alterações à moralista mente espanhola.

Hoje ainda estamos expostos a parâmetros herdados por estes violentos conquistadores através de uma valoração social, moralista e religiosa, que mudou para o bem e para o mal, ordenando essas estúpidas formas de pensamento em nossa vulnerável e adormecida sócio cultura latino-americana. (2014, p. 2)

A educação que nos vem sendo empurrada goela a baixo, reforça a miserável condição de inferioridade e o complexo de colônia, de subalternidade, de periferia, consistindo em um sistema econômico e político embasado pelo neoliberalismo. Esse modelo não nos serve, e deve ser vomitado. É basilar confrontá-lo diretamente, reescrever nossa história, no que é possível, com a dimensão ancestral de nosso território (como fez Campuzano). Cartografar geopoliticamente nossas diferenças, para expor a inconsistência dessas categorizações epistemológicas e genealógicas do Norte. E, aqui defende-se a produção artística de uma identidade sudaca (latino-americana) para que possamos ressignificar nossa semiótica, se é que se estabelecerá sob tal etimologia, e assim nossa própria estética, uma arqueologia de nossas agências.

O intuito é apresentar uma arte política. Dentro dessa pesquisa, essa ideia foi materializada em primeira edição por meio de um ensaio fotográfico (visual) e o *making of* (audiovisual). A ideia foi concebida afim de confrontar a política imposta por uma genealogia hegemônica dominante, que pretende a normatização de nossos corpos e subjetividades.

Assim, a partir de uma abordagem interseccional, busca-se construir em forma de co-autoria este ensaio, entre eu (fotografando), equipe (maquiagem, filmmaker e monitoria) e a pessoa fotografada (uma transexual, negra e oriunda de classe baixa). Dessa forma, pretende-se romper com o modelo imperativo de autoria e dialogar com essa agência focada no coletivo: “Na teoria da arte transfeminista em que se abrange modos de arte-escavações, as narrativas podem ser produzidas em coletividade ou insurgidas de uma contraconduta de gênero.” (LUSTOSA, 2016, p. 386)



Figura 1: Ensaio Sudacas: Corpos Insurgentes, FAV/UFG, 2018

Romper é necessário, acima de tudo, por meio de outras narrativas que, comumente, não são contempladas nessa normatização do olhar oriunda de uma ideologia dominante, dispensando a concepção de uma postulação como minorias e evidenciando corpos insurgentes que vandalizam imaginários e concepções reducionistas de nós mesmos. E, a forma (metodologia) com que é feito ou como é proposto, é o lugar onde inicia o caminho a seguir.

Conforme Tertuliana Lustosa (2016) aponta:

Pensado a partir novas escritas de gênero no contexto latino-americano, a inserção no discurso da arte não se dá senão por uma subversão de autoria decolonial. Ela comunica-se através do entendimento de que existem hierarquias e apagamentos até mesmo nas instâncias de crítica à normatividade. (p. 386)

Esse fazer corpóreo na forma de interrogar ininterruptamente as “caixinhas” que são formuladas para o nosso ser diversificado e orgânico, estabelece-se como um exercício prazeroso, porém árduo, que demanda certa resiliência ativista do campo linguístico (discurso/visualidade), e a conscientização da necessidade da descolonização, sobretudo de gênero, viabilizando caminhos vertiginosos na segmentação enquanto corpos sociais e interacionais. Como aponta Simakawa¹⁰ (2012, n.p.):

[...] tomar consciência da vigência de um regime colonial de gênero consistiria, assim, em enxergar criticamente a hierarquização sistêmica das perspectivas

¹⁰ Douglas Takeshi Simakawa se trata da pessoa de Viviane Vergueiro, mas no presente trabalho traz-se as citações nomeadas de acordo com a autoria atribuída na data de publicação, somente como forma de cumprir as extenuantes normas de citação.



cisgêneras acima das transgêneras e não cisgêneras, e em encontrar formas de resistência individuais e sociais a este regime.

Partir para uma posição geopolítica de enfrentamento pressupõe ressignificar os sentidos primários humanos, de tato, audição, paladar, olfato, visão e tesão, para além do bom senso colonizador. Assim como, de forma amplamente “despudorada”, Pelúcio faz uma provocação ao filósofo Paul Preciado:

Convido Preciado a levar ao limite sua proposta de ler o *queer* em continuidade com a crítica pós-colonial, trocando a testosterona, de suas experiências de gênero e de questionamento sobre monopólios de certos saberes, pelo ayuasca, deixando-se assim invadir por outras substâncias menos tecno, menos euro, menos andro, experimentando na carne outras formas de desafiar as epistemologias centrais. (2012, p. 390)

Nesse sentido, busca-se uma valoração das *corpas* ao nosso redor, e da interposição de discursos de resistência, na intersecção desses problemas que nos atingem. É o que o movimento *kuir/cuir* vem nos apontar.

Conforme Mombaça (2017, n.p.):

Kuir é uma inflexão fonética desse termo que nos foi informado pela produção euroestadunidense; e implica considerar, além das questões ligadas à dissidência sexual e de gênero, o problema da colonialidade em suas intersecções geopolíticas e de raça, classe, espécie.

Nessas *corpas* são representadas uma dissonância (insurgência) ao modelo preconizado pelo colonizador, atribuindo um reducionismo ao binário, hegemônico e violento discurso sob “caixas” a nos aprisionarem. Portanto, essa insurgência se apresenta em uma arte política sudaca, visando práticas dissidentes em nossas narrativas e, em nossas produções artísticas.

Considerações Finais

Esta pesquisa buscou pensar além das corporalidades capitalizadas, ou seja, pensar em pessoas trans que interagem socialmente como insurgentes, pois rompem com a normatização. Partindo de articulações com uma arte política dissonante e aprofundando nas categorias estabelecidas ao longo do tempo para caracterização dessas *corpas*.

Mediante o diálogo com uma literatura correlata e de grandes contribuições à presente pesquisa (pois muitas partem da escrita de pessoas trans e suas experiências), considerou-se ainda a necessidade de construir outros olhares sobre o tema, mediante o desafio de submeter academicamente a multiplicidade e a organicidade humana. Se algum dia essas dimensões possam ser redigidas.

Este trabalho não tem nenhuma intenção de ser um demarcador, estando amplamente inserido em jogo para possíveis refutações, mediante argumentos incisivos às partes, alcançando assim a finalidade de interlocução com o tema em questão. Buscou-se analisar e evidenciar o conceito de arte política e aprofundar na questão da linguagem e dos termos que categorizam a transgeneridade. A partir do diálogo com outros autores e autoras que problematizam essa temática, esta pesquisa buscou o enfrentamento à colonização das *corpas*, entendendo essa ação como parte da linguagem, neste caso, visual.

Assim, os caminhos da pesquisa foram demarcados por uma incessante busca por falar, ver e ouvir para além de nossos quadrados. Que venham as janelas, as portas, até chegar o dia de derrubar-se as paredes.

Referências

BARBOSA, Bruno Cesar. **Nomes e diferenças:** Uma etnografia dos usos das categorias travesti e transexual. Dissertação de Mestrado ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - USP. São Paulo: USP, 2010.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo:** sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BORBA, Rodrigo. *Receita para se tornar um “transexual verdadeiro”:* discurso, interação e (des) identificação no processo transexualizador. **Campinas**, v. 55, n. 1, p. 33-75, abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000100033&lng=pt&nrm=i>. Acesso em: jul. 2018.

CAMPUZANO, Giuseppe. El Museo travesti. **Instituto Hemisférico de Performance e Política**. Copyright 2009-2013. Disponível em: <<http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/campuzano-presentation>> Acesso em: jun. 2018.

CORREIA JR., José Agostinho; PEDRINI, Mateus Dias. *Corpos em trans-formação: Identidade e gênero em diálogo com travestis, transexuais, drag queens e transformista*. In: RODRIGUES, Alexsandro; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa (Orgs.). **Currículos, gêneros e sexualidades:** experiências misturadas e compartilhadas. Vitória: EDUFES, 2013.

COSTA, Grazielle; REIS, Livia. *A voz da diferença latino-americana na literatura sudaca de diamela eltit-uma leitura de el cuarto mundo*. **ABRALIC**. 2015. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456013771.pdf> Acesso em: jun. 2018.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Pérez. **Manual para o uso não sexista da linguagem:** O que bem se diz... bem se entende. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 1ª ed. Dez. 2006.

LUSTOSA, Tertuliana. *Manifesto traveco-terrorista*. **Concinnitas**, ano 17, volume 01, número 28, set. 2016.

MOMBAÇA, Jota (Monstra Errática/MC Katrina). Para desaprender o queer dos trópicos: desmontando a caravela queer. **Ssexbbo**, ago 28, 2016. Disponível em: < <http://www.ssexbbo.com/2016/08/para-desaprender-o-queer-dos-tropicos-desmontando-a-caravela-queer/>> Acesso em: mai. 2018.

_____. Sob Butler: Cruzando a dystopia brasileira. In: **Monstruosas**: Monstruosidades, políticas nômades e anti-humanismo. Dez. 2017. Disponível em: <<https://monstruosas.milharal.org/tag/jota-mombaca/>> Acesso em: jul. 2018.

PELÚCIO, Larissa. Subalterno quem, cara pálida? Apontamentos à margem sobre pós-colonialismos, feminismos e estudos queer. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 395-418, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/89/54>>. Acesso em: jul. 2018.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer nos trópicos. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 371-394, jul./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/88/53>>. Acesso em: jul. 2018.

PERRA, Hirra de. Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma. **Revista Periódicus**. Bahia: UFBA. 2ª edição, nov. 2014 - abr. 2015 ISSN 2358-0844

SIMAKAWA, Douglas Takeshi (Viviane Vergueiro Simakawa). Pela descolonização das identidades trans. **VI Congresso Internacional de Estudos Sobre a Diversidade Sexual e de Gênero da ABEH**, 2012.

TASCA, Fabíola Silva. **Por um conceito do político na arte contemporânea**: O fator Santiago Sierra. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2011.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes**: uma análise autoetnográfica da cisgenderidade como normatividade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2015.

Minicurrículos

Janayna Medeiros Pinto Santana

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais - UFG; Especialista em História e Narrativas Audiovisuais pela Faculdade de História - UFG; Licenciada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia; Artista - Artesã; Bolsista pelo CNPq.

Rosa Maria Berardo

Pós-Doutora pela Université du Québec a Montreal; Doutora pela Cinéma Et Audiovisuel - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3; Mestre pela Cinéma Et Audiovisuel - Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3; Graduada em Comunicação Social Jornalismo pela Universidade Federal de Goiás Atualmente é professora na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás.





MAMANGAVA MULHER: VOOS ENTRE ARTE, CIÊNCIA E FEMINISMO

MAMANGAVA WOMAN: FLIGHTS BETWEEN ART, SCIENCE AND FEMINISM

Debora Taiane Oliveira Alves

Universidade Federal de Goiás, Brasil
deb.tai@gmail.com

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

Universidade Federal de Goiás, Brasil
manoelaafonso@ufg.br

Resumo

Mamangava Mulher é uma proposta artística que nasce das relações entre arte, ciência e feminismo. Nesta pesquisa em arte, desenvolvo folders, bôtons, adesivos e ações planejadas para a internet com o objetivo de incentivar mulheres a ocupar o espaço público. Influenciada pelo campo da entomologia e pelo comportamento de dois tipos diferentes de abelha, incentivo o pensamento crítico sobre a relação das mulheres com os espaços que ocupam. Portanto, a poética deste trabalho é desenvolvida à medida que crio vínculos metafóricos entre mulheres e abelhas. A abelha europeia (gênero *Apis*), por exemplo, remete à mulher que dedica sua vida à manutenção e proteção da família e do lar. Por outro lado, a abelha mamangava (gênero *Xylocopa*) refere-se à mulher que deseja atuar como agente de transformação do espaço público. Assim, neste trabalho busco criar estratégias poéticas dissidentes e colaborativas para despertar nas mulheres uma Consciência Mamangava.

Palavras-chave: arte; ciberfeminismo; entomologia; espaço público.

Abstract

Mamangava Mulher is an art project originated from the relationship between art, science and feminism. In this practice-based research in arts, I develop folders, buttons, stickers and actions planned for the internet with the purpose of encouraging women to occupy the public space. Influenced by the field of entomology and the behavior of two different types of bee, I stimulate critical thinking about connections between women and the spaces they occupy. Therefore, the poetics of this work develops as I create metaphorical links between women and bees. The European bee (genus *Apis*), for example, refers to the woman who dedicates her life to the maintenance and protection of family and home. On the other hand, the Mamangava bee (genus *Xylocopa*) refers to the woman who wants to become an agent for the transformation of the public space. Thus, in this work I seek to create dissident and collaborative poetical strategies for raising in women a Mamangava Consciousness.

Keywords: art; cyberfeminism; entomology; public space.

Introdução

Mamangava Mulher é uma pesquisa em artes visuais que nasce da confluência de práticas e saberes provenientes dos campos da arte, da biologia e do feminismo. Nesta proposta,

parto de conhecimentos advindos do campo da entomologia¹ com o objetivo de criar metáforas ativadoras de uma prática artística feminista, empoderadora e de caráter militante. Este projeto tem como ponto de partida uma memória de infância que evoca um desejo de minha mãe: certa vez, ela me disse que esperava que eu fosse como uma abelha e pudesse demonstrar a mesma dedicação que ela e minha avó tiveram para com seus lares e famílias. Anos mais tarde, cursei Ciências Biológicas na Universidade Federal do Mato Grosso. Atualmente, sou estudante do curso Artes Visuais – Bacharelado na Universidade Federal de Goiás. Nesse espaço de tempo, percebo que aquela associação feita pela minha mãe continua a me inquietar. Transformei a inquietação num problema de pesquisa artística e passei a me perguntar se poderiam existir outros modos de “ser abelha” que pudessem me oferecer oportunidades para experimentar voos mais livres e de maior alcance. Foi assim que comecei a investigar o comportamento de algumas espécies de abelha e escolhi duas delas para funcionar como elementos metafóricos ativadores de minhas reflexões e práticas: a abelha europeia (gênero *Apis*) e a abelha mamangava (gênero *Xylocopa*) (Figura 1).



Figura 1: À esquerda: abelha europeia, gênero *Apis*, fonte: John Kimbler, www.deviantart.com/dalantech.
À direita: abelha mamangava, gênero *Xylocopa*.
Fonte: Xan, www.deviantart.com/xandriia1/.

Historicamente colocadas em patamares inferiores, muitas meninas são ensinadas a se portar de forma submissa diante de um mundo que as vê como seres humanos de segunda classe. Dessa forma, elas são doutrinadas desde o berço por meio de brinquedos e narrativas que agem como mantenedores das relações de subserviência que vão sendo estabelecidas entre meninas e espaço privado. O acesso à rua muitas vezes lhes é negado, pois o espaço público lhes é apresentado como fonte de perigos físicos e morais. Nesse sentido, o ambiente privado deixa de ser apenas a moradia e se transforma também em cárcere.

A mulher é comumente vista como um ser frágil demais para a vida no espaço público. Considerada incapaz de se manter segura quando está desacompanhada e longe da proteção do lar, ela pode vivenciar diversos sentimentos de impotência desde a infância até chegar à fase

¹ Entomologia é a área de conhecimento da biologia que estuda os insetos.

adulta. Tal fato faz com que ela anule seus desejos, ações, pensares e sentires em detrimento dos sonhos e demandas de outras pessoas. Para que haja uma mudança e uma liberação das mulheres, é preciso quebrar as correntes que ainda as prendem aos diversos ciclos de opressão vigentes em nossa sociedade. Sendo assim, como artista e pesquisadora, busco desenvolver uma prática artística dissidente que crie lugares de enunciação política e estimule uma tomada de consciência sobre a importância da presença ativa das mulheres no espaço público.

A poética deste trabalho está em construção e se pauta inicialmente nos conceitos apresentados por Simone de Beauvoir (1967) em seu livro *O Segundo Sexo*. Minha proposta artística se desenvolve conforme vou descobrindo vínculos metafóricos entre mulheres e abelhas. Ressalto que as metáforas aqui apresentadas são experimentações que conduzo tanto no campo prático quanto no teórico. Espero, por meio de tais associações, criar formas de evidenciar as relações que as abelhas têm com o ambiente onde vivem para, assim, despertar reflexões e diálogos sobre a experiência das mulheres no espaço público.

A abelha europeia e o espaço privado

A abelha é um inseto frequentemente associado ao conceito de feminino. Quando pensamos em uma abelha, a imagem que habitualmente nos vem à mente é a da abelha europeia, do mel e da sua colmeia. Da mesma forma, quando a imagem dessa abelha é associada à mulher, pensa-se logo na sua docilidade e relação profunda com o lar. Assim como a pequena abelha que trabalha de forma constante e invisível aos olhos humanos, espera-se da mulher um comportamento passivo, discreto e devoto ao lar.

Segundo Free (1980), as abelhas operárias do gênero *Apis* vivem, em média, de 4 a 6 semanas. Seu primeiro dever, assim que emergem do estágio de pupa², é limpar a célula onde cresceram como larvas. Assim, acabam passando toda a primeira semana de vida lidando com a tarefa de limpar os favos da colmeia. Na segunda semana, são encarregadas de alimentar as larvas e ajudar na construção dos favos. Na terceira semana, recebem e acondicionam a comida, além de serem responsáveis por remover o lixo e fazer a guarda da colmeia. É somente a partir da quarta semana, praticamente no final de suas vidas, que elas podem deixar a colmeia para “trabalhar fora” e se tornar responsáveis pelo forrageamento³.

Quando uma abelha nasce, ela não tem escolha quanto ao seu destino. Todos os seus deveres já estão determinados, seja ela abelha operária ou rainha. A abelha rainha sai da colmeia praticamente apenas para a fecundação, que se dá na sua primeira semana de vida. Depois disso, fica responsável pela postura dos ovos e pela manutenção da ordem social da colmeia. No caso das abelhas operárias, elas passam a vida cuidando de suas irmãs e de sua casa. Mesmo quando

² Pupa é o estágio intermediário dos insetos. Situa-se entre a fase de larva e a fase adulta.

³ Forrageamento é a busca e exploração de recursos alimentares.

finalmente podem deixar a colmeia, nos últimos dias de sua vida, saem apenas para suprir as necessidades da família. A partir da fala de minha mãe, mencionada anteriormente neste texto, e do estudo do comportamento da abelha europeia, percebo relações entre o destino dessa abelha e o da maioria das mulheres: “A menina será esposa, mãe, avó; tratará da casa, exatamente como fez sua mãe, cuidará dos filhos como foi cuidada: tem 12 anos e sua história já está escrita no céu” (BEAUVOIR, 1967, p. 40).

Numa sociedade patriarcal, a abelha não é ligada ao feminino inocentemente. Espera-se que a menina cresça destinada ao lar, da mesma forma que as abelhas nascem para servir a colmeia. Meninas são precocemente incumbidas dos afazeres domésticos, assim como o primeiro dever da abelha é limpar o favo onde cresceu como larva:

Grande parte do trabalho doméstico pode ser realizada por uma menina muito criança; habitualmente dele os meninos são dispensados; mas permite-se, pede-se mesmo à irmã que varra, tire o pó, limpe os legumes, lave um recém-nascido, tome conta da sopa. (BEAUVOIR, 1967, p. 27).

Da mesma forma que as abelhas, as meninas têm como tarefa alimentar e cuidar de suas irmãs mais novas:

A irmã mais velha [...] é assim amiúde associada às tarefas maternas. [...] ela é então precocemente integrada no universo da seriedade, o sentido de sua importância ajudá-la-á a assumir sua feminilidade, mas a gratuidade feliz, a despreocupação infantil são-lhes recusadas. [...] A menina sobrecarregada de tarefas pode ser prematuramente escrava, condenada a uma existência sem alegria. (BEAUVOIR, 1967, p. 27).

Entretanto, ao contrário das abelhas que trazem o seu destino no DNA, para Beauvoir (1967) a mulher não carrega essas características em sua biologia:

Assim, a passividade que caracterizará essencialmente a mulher feminina é um traço que se desenvolve nela desde os primeiros anos. Mas é um erro pretender que se trata de um dado biológico: na verdade, é um destino que lhe é imposto por seus educadores e pela sociedade. (BEAUVOIR, 1967, p. 21, grifos da autora).

Quando criança, os brinquedos das meninas com frequência remetem à maternidade e ao cuidado com a casa, limitando-as ao ambiente privado assim como as jovens abelhas que não podem sair de sua colmeia. Dão-lhes bonecas para vestir e enfeitar com cores e modelos pré-determinados, ao mesmo tempo em que,

Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos,



menos ousará afirmar-se sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia de um menino. (BEAUVOIR, 1967, p. 22).

A mãe que é criada como abelha europeia passa às suas filhas os mesmos ensinamentos recebidos de sua própria mãe. Assim, “[...] impõe à criança seu próprio destino: é uma maneira de reivindicar orgulhosamente sua própria feminilidade e também uma maneira de se vingar desta” (BEAUVOIR, 1967, p. 23). Por mais que a mãe deseje o bem de sua filha, acaba por lhe impor uma feminilidade distorcida pela sociedade patriarcal a fim de formá-la mulher à sua semelhança, da mesma forma que a abelha rainha “impõe” às suas filhas os papéis sociais dentro da colmeia. Dessa forma, conforme cresce, a menina vai sendo tolhida devido à imposição de obrigações ligadas à feminilidade:

[...] ensinam-lhe a cozinhar, a costurar, a cuidar da casa [...], da arte de seduzir, do pudor; vestem-na com roupas incômodas e preciosas de que precisa tratar, penteiam-na de maneira complicada, impõem-lhe regras de comportamento. [...] Para ser graciosa, ela deverá reprimir seus movimentos espontâneos; pedem-lhe que não tome atitude de menino [...]. (BEAUVOIR, 1967, p. 27).

E por mais que também lhe seja exigido o estudo,

[...] perdoam-lhe mais do que o menino o fato de malograr: tornam-lhe mais difícil o êxito, exigindo dela outro tipo de realização: querem, pelo menos que ela seja *também* uma mulher, que não *perca* sua feminilidade. (BEAUVOIR, 1967, p. 23, grifo da autora).

Conforme a idade chega, a abelha *Apis* pode finalmente se aventurar mundo a fora, porém sempre tendo em vista que suas obrigações são, em primeiro lugar, com o lar. A menina, por sua vez, cresce e começa a ter certa liberdade. No entanto, tal liberdade é ajustada conforme as obrigações que tem para com a casa:

Os trabalhos caseiros ou as tarefas mundanas que a mãe não hesita em impor à estudante, à aprendiz, acabam por exauri-la. Vi, durante a guerra, alunas que eu preparava para Sèvres esmagadas pelas atividades familiares que se acrescentavam ao trabalho escolar [...]. (BEAUVOIR, 1967, p. 72).

A abelha, ao voltar para casa trazendo o alimento, percebe que nada mudou em sua condição. A moça, “se trabalha fora de casa, sofre quando volta para o lar por ser ainda tratada como simples membro da família e não como indivíduo autônomo” (BEAUVOIR, 1967, p. 106). Assim, vou percebendo o quanto a busca pela independência é extremamente penosa para a mulher:

Além de uma falta de iniciativa que provém de sua educação, os costumes tornam-lhe a independência difícil. Se passeiam pelas ruas olham-nas, abordam-nas. Conheço moças que, sem serem absolutamente tímidas, não

encontram nenhum prazer em passear por Paris porque, importunadas sem cerrar, precisam andar sempre de atalaia: com isso todo o prazer se esvai. (BEAUVOIR, 1967, p. 72).

A abelha, quando longe da colmeia, está vulnerável. A mulher sozinha, quando fora do lar, é considerada um alvo. O ambiente público lhe é hostil porque foi forjada a ideia de que mulheres não podem pertencer a ele. Tal hostilidade, somada à doutrinação patriarcal, acaba por encarcerar a mulher física, moral e psicologicamente, subtraindo-lhe as possibilidades de construir uma vida plena, para além do ambiente privado.

Felizmente, por maiores que sejam as dificuldades enfrentadas, não são todas as mulheres que aceitam viver como uma abelha europeia: “Jogos e sonhos orientam a menina para a passividade; mas ela é um ser humano antes de se tornar uma mulher; e já sabe que aceitar a si mesma como mulher é demitir-se e mutilar-se” (BEAUVOIR, 1967, p. 35). Para refletir sobre o papel dessas mulheres que se recusam a ser *Apis*, passo então a investigar a abelha mamangava, do gênero *Xylocopa*. Ela não vive numa colmeia, mas habita um buraquinho cavado por ela mesma na madeira.

A abelha mamangava e o espaço público

Mamangava é o nome popularmente dado às abelhas dos gêneros *Bombus*, *Eulaema*, *Centris*, *Epicharis* e *Xylocopa*. Além de maiores e mais peludas que suas primas do gênero *Apis*, essas abelhas possuem comportamento solitário ou, no máximo, subsocial⁴. Por ser mais comum no Centro-Oeste, neste trabalho optei por utilizar a abelha mamangava do gênero *Xylocopa* como elemento ativador de reflexões e contra narrativas sobre a mulher e sua relação com os espaços.

Por possuir um corpo maior, a presença da abelha *Xylocopa* se faz imponente, sendo que muito raramente ela passa despercebida. O seu voo é barulhento e é comum ver pessoas incomodadas ou com certo receio da sua simples presença, seja nas ruas, nos canteiros de flores ou quando resolvem cruzar o espaço interno da casa. Como afirma Perrot,

As formas de confinamento, de enclausuramento das mulheres, são muitas: o gineceu, o harém, o quarto das mulheres do castelo feudal [...], o convento, a casa de estilo vitoriano, o bordel. É preciso proteger as mulheres, ocultar sua sedução. Cobri-las de véus. “Uma mulher em público está sempre fora de lugar”, diz Pitágoras. “Toda mulher que se mostra se desonra”, escreve Rousseau a D’Alembert. O que se teme: as mulheres em público, as mulheres em movimento. (PERROT, 2007, p. 136, grifos da autora).

Porém, o incômodo causado pelas mulheres nunca as impediu de lutar para estar nesses espaços:

⁴ Abelhas fêmeas subsociais se organizam em pequenos ninhos de mães e filhas.

A liberdade de ação das mulheres no espaço público é reconhecidamente problemática. Uma vez que a construção sócio-histórica tributou ao domínio privado o feminino, sua ausência no âmbito urbano e político é notória, mas Perrot (2007) recusa imprimir um papel de total passividade às mulheres: ainda que por modos subversivos, elas atuaram e atuam na vida comum cotidiana. (GARCIA, 2018, p. 31).

Para Perrot, o confinamento da mulher ao espaço privado tem uma relação com a concepção patriarcal de espaço público que foi sendo sedimentada ao longo da história:

A dissimetria do vocabulário ilustra esses desafios: homem público é uma honra; mulher pública é uma vergonha, mulher da rua, do trottoir, do bordel. O aventureiro é o herói dos tempos modernos; a aventureira, uma criatura inquietante. A suspeita pesa sobre os deslocamentos das mulheres, principalmente das mulheres sozinhas. Alguns hotéis, ciosos de sua respeitabilidade, as recusam [...]. (PERROT, 2007, p. 136).

Essa é a principal relação que desejo estabelecer entre mulheres e mamangavas: seres que transitam, são visíveis e ocupam o espaço público. A abelha mamangava não possui colmeia. Ao invés disso, ela constrói seu ninho em buracos escavados na madeira morta (CAMILLO & GARÓFALO, 1982 apud FREITAS & FILHO, 2003). Sendo assim, sua relação com o espaço público também é diferente, pois essa abelha não precisa passar a maior parte da sua vida confinada ao lar. Assim, podem estabelecer um vínculo de outra ordem com as flores que polinizam. Dentre as flores polinizadas por essa abelha, é interessante notar que a flor do maracujá-amarelo evoluiu junto com a mamangava para ser polinizada principalmente por ela (RUGGIERO, 1973 apud FREITAS & FILHO, 2003). Isso quer dizer que o aparato reprodutor dessa flor está disposto de forma a receber esse tipo de abelha. As anteras⁵ da flor de maracujá, por exemplo, estão posicionadas de forma a encostar perfeitamente nas costas da abelha mamangava quando esta pousa na flor em busca do néctar (Figura 2).

⁵ Antera é a parte final do estame das flores onde são produzidos os grãos de pólen.



Figura 2: Abelha mamangava impregnada de pólen debaixo das anteras da flor de maracujá.
Fonte: Yoko Tomita, www.mariferal.blogspot.com.

Quando a abelha mamangava voa para a próxima flor, ela carrega o pólen da primeira e, ao encostar as suas costas nos estigmas⁶ realiza uma polinização cruzada, permitindo que o maracujazeiro venha a dar frutos. Portanto, assim como a mamangava precisa do maracujazeiro, o maracujazeiro também precisa da mamangava. Tal simbiose me inspira a pensar nas relações frutíferas e transformadoras que podem vir a existir entre mulheres e o espaço público.

Ao ocupar o espaço público, a mulher não apenas amplia suas próprias possibilidades de existência e ação como também agrega conhecimentos e vivências que podem mudar a própria compreensão hegemônica do conceito de “espaço público”, pois ele apresenta limites no que tange à pluralidade e participação das minorias sociais ao longo da história (GARCIA, 2018).

Segundo Garcia (2018, p. 134), “os usos dos espaços públicos urbanos são centrais à reprodução da vida social, bem como à reprodução das estruturas de poder existentes e às possibilidades de contestação de tais estruturas”. Sendo assim, ao escolher ser mamangava, a mulher se coloca em movimento gerador de vida e voa em direção às flores – que nesta pesquisa simbolizam o espaço público – mesmo que lhe digam que o seu lugar é a colmeia. Embora o espaço público ainda lhe seja hostil, a Mamangava Mulher cria estratégias para ocupar diariamente os lugares que lhe são de direito, seja nos estudos, no mercado de trabalho, na política, na arte, ou no simples ato de estar presente nas ruas.

De diferentes maneiras, a reivindicação das ruas pelas mulheres é uma história constante: o próprio feminismo enquanto movimento age por meio de seus manifestos e expressões públicas, apesar da sempre presente possibilidade de repressão. (GARCIA, 2018, p. 34).

⁶ Estigma é a parte das flores que é receptiva aos grãos de pólen. É onde se inicia a germinação.

Na metáfora que está aqui em construção, Mamangava Mulher é aquela mulher que enfrenta muitos desafios por decidir levar uma vida longe da colmeia, por cuidar de si e desenvolver uma profunda capacidade de voar livremente entre as flores e, assim, polinizar o espaço público para que dê frutos mais generosos e saborosos.

Uma Consciência Mamangava para a ocupação do espaço público

Ser Mamangava Mulher é desenvolver uma consciência sobre as opressões impostas ao feminino e perceber a necessidade de romper com as amarras que prendem as mulheres aos espaços privados do controle, da opressão, do silenciamento e da invisibilidade. Numa outra perspectiva, ao discorrer sobre a figura do ciborgue, Donna Haraway afirma que “a libertação depende da construção da consciência da opressão, depende de sua imaginativa apreensão e, portanto, da consciência e da apreensão da possibilidade” (HARAWAY, 2009, p. 36). No meu trabalho, crio formas para vislumbrar possibilidades de mudança e acredito que é através da conscientização coletiva que nós mulheres poderemos conquistar, participar e transformar o espaço público, promovendo assim oportunidades de equidade de direitos.

[...] a cidade é palco para a libertação feminina, seja na primeira onda do movimento feminista, protagonizada pela tomada das ruas pelas sufragistas, seja na segunda, cujas pautas norteadoras do movimento se referiam aos direitos sociais, à igualdade salarial e à legalização do aborto. Assim, é preciso destacar que, em verdade, o feminismo se produziu essencialmente a partir de manifestações públicas e urbanas. (GARCIA, 2018, p. 35).

Esta pesquisa em artes visuais busca difundir tais ideias por meio de um projeto artístico que se constitui a partir da confecção de zines, bôtons, posters, adesivos, proposições de intervenção urbana e ações ciberfeministas planejadas para acontecer nas redes sociais. Assim, ao fugir do ambiente privado das galerias de arte, proponho ações que possam alcançar diversas mulheres no ambiente público da Internet. O projeto Mamangava Mulher busca aprofundar, difundir e expandir as metáforas aqui apresentadas, espalhando-as pelas ruas, grupos de amigas e redes sociais com o objetivo de despertar nas mulheres uma Consciência Mamangava.

Na primeira fase do projeto, desenvolvida no primeiro semestre de 2018, criei um *kit* contendo: um folder explicativo que se transforma num cartaz estampado com o desenho da abelha mamangava polinizando a flor de maracujá; um bôton com o desenho da abelha mamangava; três adesivos com o desenho da flor de maracujá; um envelope carimbado com a imagem da abelha mamangava (Figura 3).





Figura 3: Kit Mamangava Mulher, 2018. Folder-cartaz, botão, adesivos e envelope. Debora Taiane Oliveira Alves.

A ideia principal da proposta artística é distribuir o kit entre as mulheres que se identificam com a metáfora da abelha mamangava, convidá-las a usar o botão e a reivindicar o seu lugar no espaço público por meio da afixação das flores de maracujá nos lugares por onde transitam (Figura 4). Peço também às participantes para que registrem as ações por meio da fotografia e compartilhem as imagens numa conta do Instagram⁷ criada especialmente para este fim.



Figura 4: À esquerda: participante usando o botão da abelha mamangava. À direita: adesivo da flor de maracujá colado em espaço público da cidade de Goiânia, Goiás. Projeto Mamangava Mulher, 2018. Debora Taiane Oliveira Alves.

A partir deste trabalho, espero gerar um debate que desperte a Consciência Mamangava para que possamos aprofundar o diálogo sobre a importância da presença das mulheres no espaço

⁷ @mamangava_mulher



público. O ativismo feminista através da arte de rua, dos circuitos alternativos e das redes sociais não é algo novo. Muitas mulheres se organizam em coletivos, grupos e páginas nas redes sociais para criar, discutir e divulgar arte de cunho feminista desde os anos 1960.

Foi em meados dos anos 1960 que a questão feminina adquiriu uma nova dimensão. As mulheres, em diferentes partes do mundo, de modo maciço e coletivo, tornaram-se conscientes da situação de dominação e exclusão de suas subjetividades na sociedade. Surgem, em diferentes países do mundo, grupos e frentes de liberação da mulher, a maioria com planos concretos de ação e objetivos definidos. Conseqüentemente, e ao mesmo tempo, surgem as primeiras redes sociais feministas que focavam sua atuação em ações ativistas e no desenvolvimento de um espaço artístico para as mulheres. (LEMOS, 2009, p. 20).

Artistas como Negahamburger, Lovelove6 e Renata Nolasco (Figura 5), por exemplo, constroem seu ativismo nas feiras de zine, na Internet e na rua, por meio de um trabalho de caráter empoderador e que questiona o lugar da mulher na sociedade.



Figura 5: À esquerda: Ilustração de LoveLove6, www.facebook.com/lvlv666; No centro: Lambe-lambe da artista Negahamburger, www.negahamburger.com/lambe-lambe-sticker; À direita: Ilustração de Renata Nolasco, www.facebook.com/atoxiconolasco.

A conquista do espaço público pelas mulheres é uma luta diária e a arte assume um papel fundamental nessa batalha. Ocupar as ruas, a academia, o mercado de trabalho, a política e as esferas de poder, seja em que nível for, é um estímulo para que a Mamangava Mulher continue alçando voos cada vez mais presentes e barulhentos.

Os direitos e necessidades do público feminino devem ser contemplados no planejamento das nossas cidades, e para que isso ocorra, a participação das mulheres em todas as etapas do processo deve ser ativa. A presença delas na política, governanças locais, associações de moradores e entre tomadores de decisão é fundamental para que suas vozes sejam ouvidas e suas necessidades representadas. (COURB Brasil, 2016).

Despertar a Consciência Mamangava por meio de uma ação artística ciberfeminista de caráter militante, empoderador e dissidente é o papel que posso e desejo assumir como artista que se propõe polinizar os espaços através do poder transformador da arte. Assim, espero incentivar outras mulheres a participar e colaborar para os processos de frutificação do



espaço público por meio de suas ações, mostrando a todos que tornar-se mamangava é não apenas possível, mas também necessário para que uma sociedade de bases mais afetuosas e compartilhadas possa emergir.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O Segundo Sexo**: a experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. 2ª ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.

FREE, John Brand. **A Organização Social das Abelhas (Apis)**. Tradução: Denise Monique Dubet da Silva Mouga. 13ª ed. São Paulo: EPU, 1980.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; TADEU, Tomaz. **Antropologia do ciborgue**: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 33-118.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução: Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto, 2007.

Documentos eletrônicos

COURB Brasil. Mulheres no espaço urbano: como fazer cidades melhores para elas? **ArchDaily Brasil**, 4 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.archdaily.com.br/790741/mulheres-no-espaco-urbano-como-fazer-cidades-melhores-para-elas>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GARCIA, Carolina Gallo. **Gênero da cidade em disputa**: práticas artísticas como manifestação do dissenso. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 156 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento Urbano e Regional). Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional, Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/179532/001069449.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

LEMONS, Marina Gazire. **Ciberfeminismo**: novos discursos do feminino em redes eletrônicas. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). PUC SP, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucsp.br/handle/handle/5260>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FREITAS, Breno Magalhães; FILHO José Hugo de Oliveira. Ninhos racionais para mamangava (*Xylocopa frontalis*) na polinização do maracujá-amarelo (*Passiflora edulis*). **Ciência Rural**, Santa Maria: UFSM, vol. 33, n. 6, p. 1135-1139, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-84782003000600021&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 5 ago. 2018.

FREITAS, Breno Magalhães; FILHO José Hugo de Oliveira. Colonização e biologia reprodutiva de mamangavas (*Xylocopa frontalis*) em um modelo de ninho racional. **Ciência Rural**, Santa Maria: UFSM, vol. 33, n. 4, p. 693-697, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cr/v33n4/16691.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2018.



Minicurrículos

Debora Taiane Oliveira Alves

Graduanda do curso Artes Visuais – Bacharelado da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Cursou Ciências Biológicas na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Participa de diversas feiras de zine onde mostra e dissemina sua produção artística. Atualmente, trabalha como tatuadora e é estagiária da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, atuando principalmente como ilustradora.

Manoela dos Anjos Afonso Rodrigues

Professora Adjunto da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). PhD em Artes pelo Chelsea College of Arts da University of the Arts London e Mestre em Cultura Visual pela FAV/UFG. Desenvolve o projeto de pesquisa “Práticas Artísticas Autobiográficas: intersecções entre prática artística, escritas de vida e decolonialidade” e coordena o Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (NuPAA).



MULHER SOBRE TORNO: A GIRA DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO

WOMAN ON LATHE: THE WHEELS OF GENDER REPRESENTATIONS

Ana Reis Nascimento

Universidade de Brasília/Universidade Federal de Goiás, Brasil
anareisn@gmail.com

Resumo

Este texto relaciona práticas artísticas com teorias feministas e discussões de gênero e subjetividade produzindo reflexões a partir de *Mulher sobre Torno*, performance que joga com elementos da representação do feminino e instaura um ritual, um show, um teste, ou um convite ao delírio e à subversão. Na ação, movo-me constantemente em cima de um torno de cerâmica, usando objetos, cores, saltos, bebidas, sons amplificados, imagens e sensações possíveis de serem “acopladas” ao corpo de uma mulher. Entremendo imaginários, desejos, fetiches, sacrifícios, provações, provocações, a performance joga o jogo da feminilidade (DESPENTES, 2016) sem se fixar em suas regras, colocando em evidência as representações de gênero que nos atravessam para experimentar de que modo esses territórios políticos e identitários podem ser desestabilizados e subvertidos por meio de uma ação artística. A arte como tecnologia de gênero capaz de habitar os pontos cegos, espaços nas margens dos discursos hegemônicos (LAURETTIS, 1994) que amplifica o processo social e cotidiano de significação do corpo, no qual o gênero, um gesto performativo, guarda a potencia de subversão da identidade (BUTLER, 2013). Como uma peça de argila em cima de um torno, a mulher ali presente molda a si mesma, manipulando as representações impregnadas em sua própria matéria, que não cessa de se tornar, desnaturalizando o corpo na produção somática de uma micropolítica da desidentificação (PRECIADO, 2018) para a criação de subjetividades insurgentes, que resistem à perversão do regime colonial-capitalístico (ROLNIK, 2018). Mulher totem, mulher objeto, mulher obra de arte, mulher monstro, mulher bizarra, mulher deusa, mulher demônia, mulher musa, mulher caverna, mulher mito, mulher sereia, mulher azul que gira e gira e gira.

Palavras-chave: performance; mulher; gênero; corpo.

Abstract

This text links the artistic practices with some theories of gender and subjectivity, producing reflexions from *Mulher sobre Torno*, a performance that plays with elements of the representation of the feminine to establish a ritual, a show, a test, or an invitation to delusion and subversion. In action, I constantly move about a ceramic lathe, using objects, colors, jumps, drinks, tongues and amplified sounds, exploring images and possible sensations of being coupled to a woman's body. Intermating imagery, desires, fetishes, sacrifices, trials, provocations, the performance plays the feminity game (DESPENTES, 2016) without fixing in your rules bringing to the fore the representations of gender that cross us, trying to experiment in what way these political and identity territories can be subverted by means of a artistic action. Art as a gender technology capable of destabilizing gender representations and inhabiting blind spots, spaces on the margins of hegemonic discourses, gaps and breaches of power-knowledge apparatus (LAURETTIS, 1994) amplifying the social and everyday process of signification of the body, the genre as a performative gesture that holds the power of subversion of identity (BUTLER, 2013). Like a piece of clay on top of a vise, the woman there shapes herself manipulating the impregnated representations in her own matter, which never ceases to become denaturing the body to produce a somatic micropolitic of desidentification (PRECIADO, 2018) to create insurgent subjectivities that resists the perversion of the colonial capitalistic system (ROLINK, 2018).

Woman totem, woman object, woman art work, woman monster, woman bizarre, woman goddess, woman muse woman cave woman myth woman blue spinning and spinning and spinning.

Keywords: performance; woman; gender; body.

Sáimos todos da casa de ladrilhos azuis para a festa performática *Lollipop*, na boate gay underground da cidade que costumávamos frequentar. Na fachada das ruas do centro, um fusca fake suspenso atravessava a parede do lado de fora como se saltasse para dentro dos dark rooms. Uso um vestido azul curto e justo, com duas camadas sobrepostas, um forro azul claro coberto por uma camada de linhas vazadas feitas de crochê. Calço um sapato de salto azul brilhante, coisa que poucas vezes usei em minha vida cotidiana. Sinto-me tão travestida como as drags da noite, embora minha imitação de mulher pareça um pouco mais verossímil que a delas e não vá me fazer ser agredida na rua por supostamente me passar por algo que não sou. Carrego um torno, desses usados para fazer peças de cerâmica, e alguns objetos. Interrompemos bruscamente a música de boate que embalava os corpos dançantes e desejanτες na noite. *Percussões africanas para o transe* entra no som quebrando o clima instaurado até aquele momento. Coloco o torno no centro da pista e os objetos no chão, subo nele e começo a virá-lo lenta e constantemente com o movimento do meu próprio corpo. Buchas de banho coloridas (dessas usadas para sabonete líquido, e que foram descosturadas e emendadas uma na outra formando grandes tuneis esburacados) estão enfiadas no pescoço como se formassem um colar sufocante. Tiro-as pouco a pouco do pescoço cobrindo o rosto, ora puxando vagarosamente como a nublar o que se vê, ora pressionando pra que deformem a face, esmaguem o nariz, entorçam a boca. Coloco os braços por dentro das buchas, envolvo-as em torno do pescoço e puxo-as simulando um enforcamento, depois enrolo-as suavemente no pescoço como se fossem um cachecol. Aquela figura de mulher ideal contida no vestido e no salto alto, entranhada no nosso imaginário, começa a se desconstruir e demonstrar suas falências e inconstâncias. Levanto a camada de cima do vestido como se fosse me despir, mas pressiono os buracos vazados da tela azul que se forma com o tecido de crochê contra meu rosto, deformando-o enquanto enfio a língua pressionando os buracos. Ao redor, gays, lésbicas, drags, trans, gogoboy me olham com um misto de espanto e curiosidade, indignação e excitação. E eu giro e giro e giro. A cada volta do torno, uma imagem, uma mulher, uma coisa, desejável, abjeta, estranha, bela, monstruosa, bizarra, sedutora, agressiva, confunde expectativas idealizadas da identidade de gênero e da constituição da subjetividade. Coloco na cabeça uma tiara de cabelo com um copo transparente grudado em cima e giro exibindo a todos uma garrafa de vinho. Derramo o vinho acima da cabeça tentando encher o copo e erro e derramo e transbordo. Bebo o vinho no bico da garrafa e giro dançando rebolando e tentando equilibrar o copo cheio na cabeça até que ele cai e derrama o vinho pelo espaço espirrando pelo chão. Tiro um sapato e giro desequilibrada, tiro o outro e giro já não tão “montada” quanto antes. Pego um vidro de pimenta e giro exibindo-o a todos, passo a pimenta nos lábios como se fosse um batom e começo a girar a língua em torno da boca em movimentos circulares, sinuosos, serpenteando a língua, expandindo pra fora da boca.

O erótico, o prazer, a excitação, junto com a ardência, a estranheza, a frustração, ambiguidades e tensões que permeiam o corpo ora desejante ora objetificado ora assustador. Pego um pote com um cubo de gelo azul e ponho na boca esfriando, colorindo, alterando mais meu estado de corpo, enquanto o líquido azul começa a escorrer dos lábios. A música para repentinamente e se faz ouvir um silêncio completo, durante quase 10 segundos no meio de uma boate, um silêncio e corpos em suspensão. Seguro o microfone conectado a um pedal de guitarra, que distorce e amplifica a minha voz, e solto gritos, gemidos, gargalhadas, choros, ruídos indecifráveis, línguas inauditas, glossolalias, um discurso do absurdo. Voz orgânica-inorgânica, cibernética, eletrificada, paisagem sonora sensorial que caminha por entre passagens obscuras e campos desconhecidos, ponte para lugares dessa subjetividade mutante, composta mesma por esses pedaços do fora em si. A cada giro, a busca de um estado corporal em transmutação, um devir, identidade que não se fixa, subjetividade que fala, grita, ri, berra, chora, urra, sussurra, balbucia, explode, gargalha, escorre, transborda. Sento-me lentamente no torno, solto o microfone e giro com as pernas suspensas, giro tentando deixar o corpo na horizontal, giro, giro, giro, giro até desequilibrar e cair no chão. Levanto tateante e saio cambaleando por entre as pessoas. A música da boate retorna e invadem a pista dançando e pisando nos rastros deixados pra trás.¹



Figura 1: Performance “Mulher sobre Torno”, Ana Reis, 2011.
Foto: Magris

¹ A performance foi apresentada em diversos contextos e lugares, como ruas, festas, espaços culturais, eventos artísticos de diversas cidades, sendo a transcrição do acontecimento no dia específico da boate gay escolhido por trazer potências de discussão das performatividades de gênero com os corpos ali presentes. As imagens das figuras misturam as apresentações em locais diferentes na tentativa de trazer também um panorama dessa diversidade de espaços e tempos.



Figura 2: Performance “Mulher sobre Torno”, Ana Reis, 2011-2018.
Foto: Magris



Figura 3: Performance “Mulher sobre Torno”, Ana Reis, 2011-2018.
Foto: Marco Nagoa

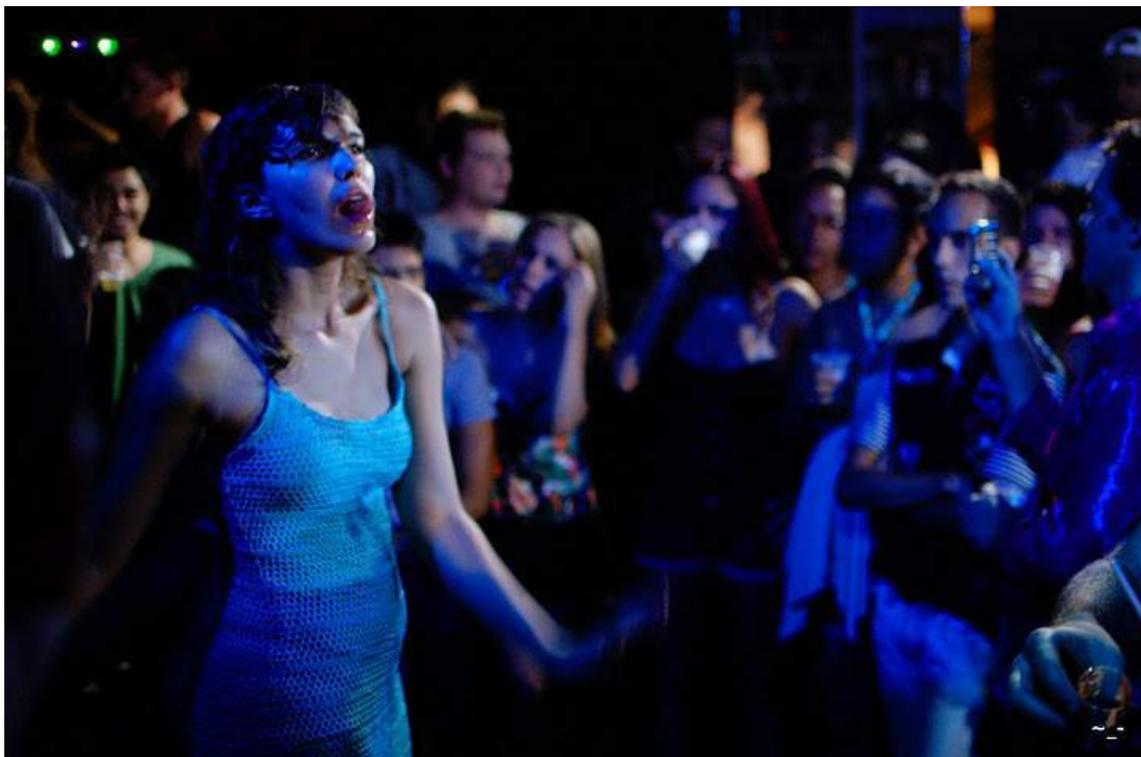


Figura 4: Performance “Mulher sobre Torno”, Ana Reis, 2011-2018.
Foto: Marco Nagoa

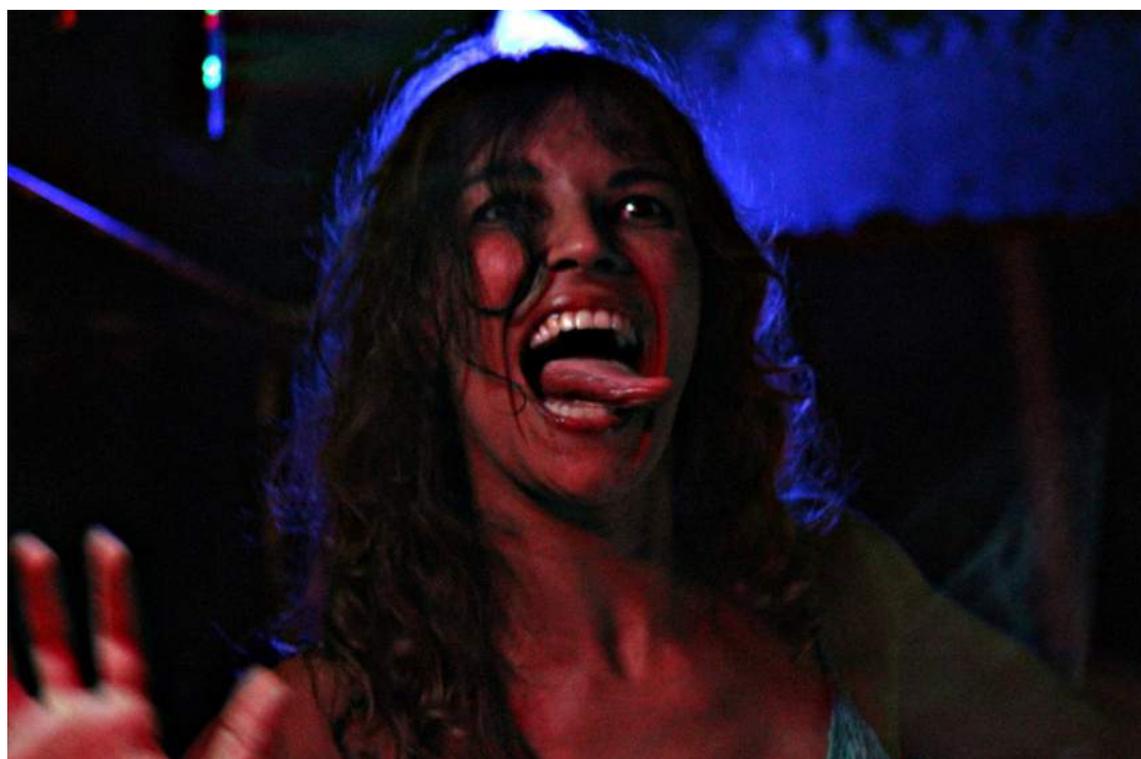


Figura 5: Performance “Mulher sobre Torno”, Ana Reis, 2011-2018.
Foto: Ilany Nunes

A Mulher sobre Torno gira e não cessa de se tornar

Sou eu a mesma mulher que fui? Sou eu a mesma mulher que era antes da performance? Que mulheres somos e que mulheres podemos nos tornar? Podemos fugir das representações de gênero hegemônicas ou elas estão impregnadas no corpo?

A performance² *Mulher sobre torno* coloca em evidência as representações de gênero que me interpelam e busco experimentar de que modo elas podem ser subvertidas por meio de uma ação artística. Como se fosse uma peça de argila sobre um torno, a mulher ali em cima molda a si mesma, torna-se algo, manipulando as representações impregnadas em sua própria matéria, que não cessa de se tornar.

Simone de Beauvoir escreveu em *O Segundo Sexo*, que “a gente não nasce mulher, torna-se mulher”. A frase é curiosa, até mesmo um pouco absurda, pois como tornar-se mulher se não se é mulher desde o começo? E quem se torna mulher? Há algum ser humano que se torne de seu gênero em algum ponto do tempo? É justo supor que esse ser humano não tenha sido de seu gênero antes de “tornar-se” de seu gênero? Como é que alguém se torna de um gênero? Qual é o momento ou o mecanismo da construção do gênero? E talvez, mais pertinentemente, quando entra esse mecanismo no cenário cultural e transforma o sujeito humano num sujeito com características de gênero? Haverá humanos que não tenham um gênero desde sempre? (BUTLER, 2013, p.162)

A concepção de gênero a que estamos submetidas nos faz acreditar que existe um gênero em estado natural, uma espécie de categoria imutável. A autora Teresa de Lauretis apresenta, em *A Tecnologia do Gênero*, a ideia do gênero como representação, uma relação de pertencimento a uma classe, um grupo, uma categoria, que não pode ser visto isoladamente, pois representa não apenas um indivíduo, mas uma relação social inserida num sistema. A partir do momento em que somos reconhecidas e nos reconhecemos dentro de um gênero, somos engendradas, atravessadas pelo processo de interpelação, no qual “uma representação social é aceita e absorvida por uma pessoa como sua própria representação, e assim se torna real para ela, embora seja de fato imaginária” (LAURETIS, 1994, p. 220).

De tanto ouvir que uma mulher é delicada e sensível enquanto os homens são rústicos e objetivos, que mulheres cuidam mais do corpo e da estética, não tem grandes quantidades de pelos no corpo e outras narrativas, vamos introjetando que, para ser mulher, ou seja, para pertencer a esse grupo social específico, precisamos ter tais atributos e comportamentos. Portanto, a relação de gênero passa por um processo de autorepresentação no qual precisamos aceitar e repetir certos gestos e comportamentos para sermos inseridas nessa categoria. A representação de gênero é assim, a sua própria construção, sendo ao mesmo

² O conceito de performance é, como sugere Marvin Carlson, um conceito cuja riqueza conceitual deriva de suas próprias posições divergentes, e tem sido usado de diferentes modos, por diversos campos de conhecimento, inclusive pela arte, que denomina certas práticas artísticas como performance ou arte da performance.



tempo tanto o produto quanto o processo de sua representação, o que abre a possibilidade de um agenciamento micropolítico da própria subjetividade.

Ao afirmar que a representação social de gênero afeta sua construção subjetiva e que, vice-versa, a representação subjetiva do gênero - ou sua auto representação - afeta sua construção social, abre-se uma possibilidade de agenciamento e auto determinação ao nível subjetivo e até individual das práticas micropolíticas cotidianas. (LAURETIS, 1994, p. 216)

No entanto, cada escolha de ação significa um investimento diferente, com diferentes consequências no campo das relações sociais. Isso significa que uma mulher pode decidir o modo como se veste, mas deve assumir as consequências de sua ação micropolítica de subversão. Se ela receber cantadas, olhares repressores, sofrer assédios, ou até mesmo ser estuprada, a sociedade patriarcal capitalista e colonial julgará a mulher e não o homem por sua ação invasiva e violenta, pois é ela que haverá ousado sair de dentro dos limites impostos pelo gênero e então poderá ser castigada, violentada, reprimida.

Quando uma mulher decide raspar os cabelos, não depilar as axilas ou agir de maneira sexualmente decidida ela rompe com certos padrões predeterminados de gênero e gera uma tensão na representação social que faz balançar as bordas e limites de sua categoria. Tais tensionamentos podem incorrer em transformações a médio e longo prazo, como, por exemplo, a abertura conquistada pelas mulheres que alargou os limites de nossos comportamentos sexuais na sociedade ocidental. No entanto, tais negociações não se dão a esmo, são movimentos que requerem lutas árduas e possuem outras linhas de interesse que se cruzam. Ao mesmo tempo em que o sistema patriarcal capitalista e colonial permite uma expansão, ele cria mecanismos para manter os espaços de poder e dominação.

Em meio a todas as representações de gênero que se colocam nos espaços de visibilidade, do campo jurídico ao midiático, tais narrativas podem ou não ser reafirmadas no nosso espaço pessoal. A cada vez que nos colocamos dentro dos nossos espaços de convivência, produzimos uma presença no território público que insere uma linha a mais na composição do tecido social disputando narrativas políticas. Lauretis nos propõe pensar o gênero como uma tecnologia sexual:

A construção do gênero ocorre hoje nas várias tecnologias do gênero (p.ex. o cinema) e discursos institucionais (p.ex. a teoria) com poder de controlar o campo do significado social e assim produzir, promover e implantar representações de gênero. Mas os termos para uma construção diferente do gênero também existem, nas margens dos discursos hegemônicos. Propostos de fora do contrato social heterossexual, e inscritos em práticas micropolíticas, tais termos podem também contribuir para a construção do gênero e seus efeitos ocorrem ao nível "local" de resistências, na subjetividade e na auto-representação. (LAURETIS, 1994, p. 228)

Podemos criar novos espaços de discurso, reescrever narrativas culturais e definir os termos de outra perspectiva, reexistindo através da produção de novas tecnologias de gênero. Encontrar, como propõe Lauretis, os pontos cegos, o *space-off*³ das representações, espaços nas margens dos discursos hegemônicos, fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento.

A performance permite borrar o espaço convencionado do gênero, aproximando arte e vida, pessoal e político. O corpo funciona como uma espécie de resistência ao poder, lugar onde o público encontra o particular e a dimensão social é negociada, produzida e ressignificada, (JONES, 2000).

Em *Mulher sobre Torno*, jogo com elementos da representação do feminino, instaurando um ritual, um show, um teste, que pode ser também um convite ao delírio e à subversão. Na performance, exploro as identidades possíveis de serem “acopladas” ao meu corpo numa recriação dos modos pelos quais ele se mostra ao outro. O corpo não é algo que existe em estado natural, ele próprio já é uma profusão de construtos sociais, intervenções médicas, jurídicas, discursivas, camadas e camadas que se sobrepõem, assim como as camadas das buchas e do vestido.

Neste sentido, o corpo é uma significação de superfície que contesta e desloca a própria distinção interno/externo, a imagem de um espaço psíquico interno inscrito sobre o corpo como significação social que renuncia perpetuamente a si mesma como tal. (...) Mas o que determina o texto manifesto e latente da política do corpo? Qual é a lei interditora que gera a estilização corporal do gênero, a representação fantasiada e fantasiosa do corpo? (BUTLER, 2013, p. 193 e 194)

Ao mesmo tempo em que o corpo na performance desloca a repetição padronizada dos gestos daquilo que se idealiza para um corpo feminino, sou uma mulher de traços brancos, com um corpo magro, que se aproxima de padrões de beleza vigentes. Ao vestir-me com roupas curtas e apertadas e sapato de salto, aciono um imaginário da mulher objeto, mulher consumo, torno-me a gostosa, a sexual, a prostituta, a desejada. Como afirma Virginie Despentes em *Teoria King Kong*, bastam alguns acessórios e o corpo de uma mulher se torna quase hipnótico, atraindo olhares esfomeados, tornando-se um brinquedo gigante no jogo da feminilidade (2016, p.52/53). A performance joga com esse jogo, ao evidenciar os códigos que estão impregnados no corpo, tomam corpo, o ideal de mulher a nos perseguir e, em seguida, gerar estranhamentos, quebras, desvios, que confundem e instauram outras lógicas de existência no possível dos corpos. A mulher puta, bela, gostosa gira e vira monstro, aberração, e gira e vira de novo uma sereia, atraente pra logo em seguida se tornar assustadora outra vez.

Virginie Despentes afirma que escreve para as feias, as mal-amadas, as fracassadas, fala como uma proletária da feminilidade e questiona o fato de todos acharem que uma mulher que não atrai os desejos dos homens não deveria sequer existir. Como se para ser mulher

³ Conceito derivado do cinema, utilizado para descrever aquilo que está fora da cena, mas que ainda assim pode ser percebido por quem assiste a um filme.

precisássemos todas ser belas e desejadas a todo tempo, além de dóceis e charmosas e agradáveis e complexadas. Evoca assim a possibilidade de ser mais King Kong que Kate Moss, um monstro não binário que os homens uniformizados, a política e o estado querem matar sob o pretexto de seu risco para a sociedade. A mulher monstruosa é a face daquilo que nos foi negado, a possibilidade de afirmarmos outras existências que não somente ser um corpo desejado e obediente. A mulher atraente traz a possibilidade de também habitarmos esses estereótipos se assim desejarmos, buscando formas de nos apropriar desse corpo e dessas subjetividades.

A confusão instaurada por esse entre das representações sociais e das autorepresentações faz com que não haja exatamente polos opostos em nossas subjetividades. Uma mesma mulher pode desejar depilar os pelos e ficar lisa como uma ninfa e em outro momento se tornar uma mata selvagem. Não são as normatividades específicas que queremos combater, mas justamente a impossibilidade de transitar sobre as normatividades existentes, de burlar suas regras, sem precisar provar novamente sua existência e legitimidade enquanto mulher.

Num espaço como uma boate gay, as sexualidades em sua maioria já são desviantes, acostumadas a subverterem as representações de gênero para existirem. A drag que bate cabelo na noite durante o dia é o cara que vende bolsas numa banquinha de camelô. Para ele, afirmar-se como uma mulher trans à luz do dia tem desdobramentos que podem ir a altos níveis de violência física e subjetiva - o Brasil é um dos países que mais mata transexuais no mundo. A sociedade não suporta que um homem abandone sua masculinidade por livre e espontânea vontade e contesta o direito e legitimidade daquele corpo de ser feminino.

No entanto, grande parte daquilo que aprendi sobre o que dizem ser a feminilidade, aprendi com as viadas, as bichas, as drags, as trans. Muitas mulheres com pau⁴ sabiam muito mais do que eu, mulher com buceta, todos os truques de maquiagem e cosmética, como mexer suas rabas até o chão e como caminhar lindamente em um sapato de salto. As drags tem muito mais propriedade sobre um salto do que muitas mulheres e as pessoas ficam furiosas com isso, pois reduz o gesto ao seu alcance real: o gesto nada mais é do que um gesto. Aprender e desejar repetir um gesto não depende da existência dos atributos biológicos que a sociedade heteronormativa estabeleceu como correspondência necessária para a existência dos gêneros.

Judith Butler fala do gênero como um estilo corporal, um ato, que tanto é intencional quanto performativo, sendo o performativo considerado por ela uma construção dramática e contingente do sentido. Se a verdade interna do gênero é uma fabricação, o gênero não é uma característica natural dos corpos, mas uma fantasia instituída. “E que tipo de performance de gênero representará e revelará o próprio caráter performativo do próprio gênero, de modo a desestabilizar as categorias naturais de identidade e desejo?” (BUTLER, 2013, p. 198)

⁴ Em debate no evento *Desfazendo Gênero* em Campina Grande em 2017, a prostituta, doutoranda e escritora trans Amara Moura falou sobre a existência de mulheres com pau e homens com vagina, corpos trans que desafiam os limites de gênero.

Neste sentido, os corpos performam seu gênero cotidianamente desde que nascem, nas casas, ruas, escolas, bares, boates, sejam suas performances próximas aos ideais hegemônicos ou não. A performance das drags é, segundo Butler, uma performance de gênero que se utiliza da paródia, funcionando como uma cópia da própria cópia, já que não existe um gênero original e verdadeiro, evidenciando o próprio caráter imitativo do gênero. Mais ainda, como afirma Paul B. Preciado em *Testo Junkie* (2018), na era hipermoderna, que ela chama também de biocapitalismo farmacopornográfico, os processos culturais políticos e tecnológicos buscam inventar um sujeito e reproduzi-lo em escala global (p.38). Nosso corpo é uma cadeia de intervenções moleculares, uma interface na qual diferentes tecnopolíticas produzem uma ficção somática.

A performance *Mulher sobre Torno*, realizada em meio à boate gay, com seus corpos desviantes e paródicos que desafiam a heterossexualidade compulsória, fricciona o campo da arte da performance com o espaço performativo das identidades de gênero. No entanto, no espaço queer, a performance também gera estranhamentos e desconfortos, pois normas vão sendo instituídas e fronteiras se colocam a todo o tempo sobre os corpos. Ver drags vestidas em longos femininos e sexys é mais plausível para aqueles corpos que uma mulher sensual monstruosa esfregando pimenta sobre os próprios lábios, gesto que foge da expectativa de comportamento e abre um vão pro inesperado. Talvez esse gesto de desconstrução seja ali mais bem acolhido por reverberar nas desconstruções cotidianas dos corpos subversores. Talvez ele aponte também que as subjetividades estão a todo tempo sendo capturadas pelo inconsciente colonial capitalístico (ROLNIK, 2018) e que os mesmos corpos desviantes de gênero poderão vigiar e controlar outros tipos de dissidências.

Performar com sapato de salto em cima de um torno foi também uma experiência de desafiar a mim mesma, colocar-me num lugar estereotipado que nem sequer corresponde a um gesto corporal familiar ao meu corpo. Habitar essa mulher idealizada e fabricá-la de outros modos para então desconstruí-la, despedaçá-la, abrindo para as potencias de experimentação desse corpo. A cada volta do torno, a mulher que se apresenta se constrói e se desconstrói, se monta e se remonta, se figura e se desfigura, borrando a hegemonia das representações de gênero num processo de desidentificação (PRECIADO, 2018). Ao mesmo tempo, a performance existe porque esses códigos e representações de gênero estão presentes, inclusive no próprio corpo que se propõe a performar e todos os corpos que ali estão, atravessados que são pelas representações de gênero em suas existências.

A mulher, no entanto, perde seu contorno subjetivo e se torna outras. Mulher totem, mulher objeto, mulher obra de arte, mulher monstro, mulher bizarra, mulher deusa, mulher demônia, mulher musa, mulher caverna, mulher mito, mulher sereia, mulher azul que gira e gira e gira. Desconstrói-se até se desidentificar, tornar-se uma espécie de deusa Kali, mulher exuberante, de quatro braços, pele azulada, cabelos revoltos, olhos arregalados e a língua para fora para beber o sangue de seus inimigos. Em pé sobre uma pilha de cadáveres ou sobre o corpo de Shiva, a deusa da destruição e do renascimento carrega espadas e tridentes nas mãos, usa um colar de cabeças humanas decepadas e uma saia de braços cortados. Deusa Kali ou lemanjá ou prostituta ou king kong, ou todas elas ou nenhuma delas.



Jogando com as representações e autorepresentações que nos atravessam e atuando nas margens dos discursos hegemônicos, a arte surge como uma tentativa política de desestabilização, tecnologia de gênero que busca o exercício ativo da pulsão criadora, tentativa de criar outras formas de subjetividade que escapem ao inconsciente colonial capitalístico e seu processo de captura do desejo (ROLNIK, 2018). Tentativa de insurgência micropolítica embora haja sempre um espaço que escapa ao nosso controle, já que uma proposição artística é um convite à experimentação. Corremos sempre o risco de sermos capturados pelos sistemas vigentes, que engolem e devoram os pontos cegos para dentro de sua máquina de produzir corpos e sujeitos engendrados, da qual somos parte. Ainda assim, insistimos e performamos convocando os afetos e às subjetividades a serem desafiados em suas posições sociais, produzindo outras tecnologias de gênero e subjetividades.

Referências

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Trad. de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. 6 ed.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero** : Feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARLSON, Marvin. **Performance - uma introdução crítica**. Trad. Thaís Flores Nogueira Diniz e Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

JAIN e DALJEET. **Kali a mulher mais poderosa do universo**. Disponível em: <<http://www.shri-yoga-devi.org/Kali/Kali.pdf>>. Acesso em: 10/08/2018.

DESPENTES, Virginie. **Teoria King Kong**. Trad. Marcia Bechara. São Paulo: n-1 edições, 2016.

JONES, Amelia; WARR, Tracey. **The Artist's Body**. London: Phaidon Press, 2000.

LAURENTIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org). **Tendências e impasses**: o feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

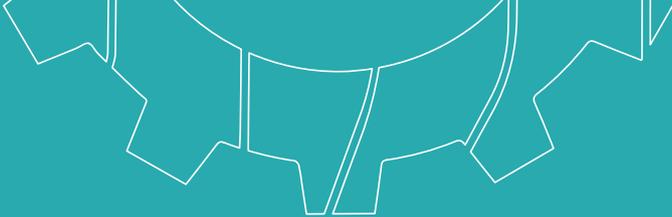
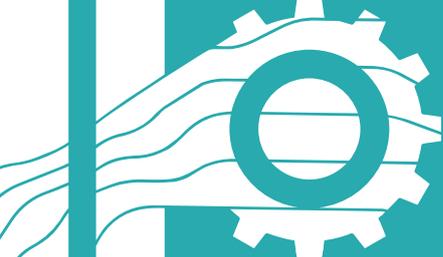
PRECIADO, Paul. **Testo Junkie**: sexo, drogas e biopolítica na era farmacopornográfica. Trad. Maria Paula Gurgel Ribeiro. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: n-1 edições, 2018.

Minicurriculo

Ana Reis Nascimento

Artista e pesquisadora, atua nos territórios da performance, gênero, subjetividade e autoficção. Doutoranda em Artes pela UnB, mestre em Artes (2011) e graduada em Artes Plásticas (2008) pela UFU. Professora adjunta do Curso de Dança da UFG integra o Lab. Poéticas Corporais e Tecnologias e o Núcleo de Práticas Artísticas Autobiográficas (UFG). Realiza o *ROÇAdeira: encontros performáticos em lugares improváveis (GO)*.



O LIVRO DAS MANCHAS ESPELHADAS

THE BOOK OF THE STAINS MİRROREDS

Adriana Aparecida Mendonça

PUC-GOIÁS, Brasil
drialm@gmail.com

Resumo

A partir de uma pesquisa em poéticas visuais com experimentação em gravura e das análises de autores como Enerst Hans Gombrich (2007) e Sarah Simblet (2011) sobre manifestações artísticas com uso de manchas do *teste de Rorschach* analiso sobre o desenvolvimento de um livro de artista que nomeiei *Livro das manchas espelhadas*. Nele abordo a criação de manchas, com uso de tinta a óleo sobre papel de algodão, semelhantes aos resultados visuais do *teste de Rorschach*, os quais sugerem figurações que têm relação com as minhas referências imagéticas guardadas na memória. Dentre os procedimentos de técnicas em gravura, como xilogravura, litogravura, linóleogravura, calcogravura e monotipia, é importante que a imagem da matriz a ser impressa seja pensada e executada de forma espelhada para resultar na imagem do projeto inicial, sendo assim, usei como referência os espelhamentos da gravura para construir um livro de artista que contasse histórias a partir de manchas espelhadas, monotipias, em um processo de reflexão sobre o acaso obtido no processo. Nomeiei essas monotipias como “duplatipias” por causa dos espelhamentos das manchas com tinta a óleo, resultando em duplicações, onde o óleo da tinta deixou largos contornos amarelados ao redor das manchas depois de secas. Resolvi tomar partido desse conjunto, deixando que as manchas provocassem surpresas no processo. Considerei os resultados desse momento como retratos poéticos dos espelhamentos, os quais, me levaram a ver figuras de animais e paisagens. A partir daí desenvolvi desenhos e novas impressões em serigrafia resultando na composição de um livro de artista que narrasse a história das manchas e seus desdobramentos e interpretações, assim o livro não se apresentou como finalizado, mas como um livro de processo que mostrasse desde as expressões com as manchas até o aparecimento de desenhos e seus processos.

Palavras-chave: manchas; monotipia; espelhamento; desenho.

Abstract

From a research on visual poetics with engraving experimentation and from the analyzes of authors such as Enerst Hans Gombrich (2007) and Sarah Simblet (2011) about artistic manifestations using stains from the *Rorschach test* analyzed on the development of an artist book which I have named *Book of the stains mirroreds*. In it I approach the creation of stains, using oil paint on cotton paper, similar to the visual results of the Rorschach test, which suggest figurations that are related to my imagery references stored in the memory. Among the procedures of printmaking techniques, such as woodcutting, lithography, linoleum, calcography and monotype, it is important that the image of the matrix to be printed is thought and executed in a mirrored way to result in the image of the initial project, so I used as a reference the mirroring of the printmaking to construct an artist's book that told stories from mirrored spots, monotypes, in a process of reflection on chance obtained in the process. I named these monotypes as “duplatipias” because of the mirroring of the oil-based stains, resulting in duplications, where the oil of the paint left wide yellowish contours around the stains after drying. I decided to take advantage of this set, letting the stains provoke surprises in the process. I considered the results of that moment as poetic portrayals of the reflections, which led me to see figures of animals and landscapes. From then on I developed drawings and new prints in serigraphy resulting in the composition of an artist's book

that narrated the history of the stains and their unfoldings and interpretations, so the book did not present itself as finalized but as a process book that showed from the expressions with the spots until the appearance of drawings and their processes.

Keywords: stains; monotype; mirroring; drawing.

*“O espelho reflete certo;
Só não erra porque não pensa.”*
Fernando Pessoa

O espelho só reflete o que está do outro lado? O espelho imprime manchas? O espelho confunde minhas impressões, o mundo é uma máquina de inventá-las.

“*Kodokushi*”¹ é impressão das marcas da vida em decomposição. Quem se decompôs não usou espelhos, apenas marcou, manchou, borrou. O óleo do corpo marcou o chão como o óleo de linhaça da tinta deixa sombra no papel, o corpo morto foi impresso em sua solidão. As marcas ficaram no chão do esquecimento.

O *Santo Sudário*, uma imagem supostamente inventada pela fé e “desmentida” pela ciência, para quem convinha, continuou a imagem impressa, “uma monotipia”² de Jesus Cristo causada pelos ferimentos da crucificação em um pedaço de linho. O espelho reflete o que quero ver!

O espelho reflete o que penso que vejo?

Os espelhos são elementos do nosso cotidiano que nos invertem e nos mostram como somos, é um elemento que nos faz construir percepções de nós mesmos. Invertidas! Eu me invento ao contrário.

A criança pequena lida com sua própria sombra, ou com sua imagem refletida no espelho como se fosse um outro, não se reconhece em seus primeiros anos de vida, depois vai construindo a sua percepção sobre suas formas que gostando ou não terá que enfrentá-las.

¹ Pessoas são encontradas depois de dias de suas mortes sem ninguém ter percebido a ausência da pessoa. Esse fenômeno cada vez mais frequente, principalmente no Japão deixa marcas (impressões) nos lugares onde os corpos em decomposição são encontrados. “A palavra “*Kodokushi*” significa “morte solitária”, mas esse significado vai muito além, ele apresenta uma pista sobre a situação e econômica e social do país.” (MORETO, 2016). Veja as imagens disponíveis em: <<http://www.jornalciencia.com/kodokushi-ou-morte-solitaria-um-fenomeno-sinistro-que-vem-crescendo-no-japao/>>. Acesso em: 15 de abril de 2018.

² Há uma técnica de impressão na qual se usa um tipo de matriz com a qual se pode tirar uma só cópia. Essa técnica é chamada de monotipia. Monótipo é a única cópia que se obtém, por exemplo, aplicando-se tinta sobre a superfície de uma placa (vidro, metal, fórmica ou outro material rígido) que, depois de receber a tinta, é impressa contra o papel. A matriz, neste caso, tem vida fugaz, pois se consome ao produzir sua única cópia. Toda a tinta que compõe, e com a qual se desenhou na placa, é transferida para o papel ao gerar essa cópia. A rigor, a tinta absorvida pelo papel constituía, ela mesma, a matriz. (COSTELLA, 2006, p. 20).

Começo, então, a suspeitar que ainda não me reconheço, pois, a imagem que vejo é a imagem invertida, e até deformada pelo espelho ou pela sombra.

As distorções e deformações são as impressões. E as cópias, são iguais? As cópias são únicas, não são monotípias! As cópias lutam para se libertar da matriz, a monotípia consegue! Isso me impressiona!

O conceito filosófico de percepção de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) critica o dualismo que separa mente e corpo, e concebe a percepção como um todo, onde se envolve toda a atmosfera da vivência do que percebemos. O que percebemos está no meio de um contexto, uma coisa existe em relação a outra, tudo no mundo coexiste. Merleau-Ponty se baseia nos resultados da psicologia da *Gestalt*³. (SAES, 2010, p.30).

Seria a sombra de nós mesmos um dado sensível elementar como a figura sobre o fundo, da qual Merleau-Ponty se apropria para defender a totalidade na percepção, onde as partes só podem ser percebidas em totalidades?

Tudo que vemos depende de nós e do que está projetado ali, não percebemos passivamente. Uma imagem é uma constelação cultural, social, orgânica, sensível, natural, ambiental, etc.

As manchas espelham

“Nada há como o sonho para criar o futuro”.
Victor Hugo, Século XIX

O *Livro das manchas espelhadas* (Figura 1) é o livro do acaso, o comecei investigando que tipo de papel aceitaria a tinta a óleo, onde trabalhei a pintura sobre o próprio papel como monotípias, as quais atribuí o nome de “duplatípias”.



Figura 1: *Livro das manchas espelhadas*. Capa: papel pinho encapado com tecido com aplicação de serigrafia (77 cm x 30 cm x 1,5cm), 2014 a 2017. Encadernação: Sérgio Ferreira. Fotografia: Fábio Almeida.

³ Gestaltpsychologie, psicologia da forma, elaborada por psicólogos alemães no início do século XX. (SAES, 2010, p.30).

Durante as experimentações para as “duplatipias” (Figura 2) pude perceber que os papeis com base de algodão, próprios para aquarela, aceitavam bem a tinta a óleo, mas no processo de impressão criava manchas e era pouco domável pelos contornos, então resolvi tomar partido dessas manchas para desenvolver o *Livro das manchas espelhadas*.



Figura 2: “Duplatipia” (detalhe), Impressão de fios de cobre entintados com tinta à base de óleo sobreposta em desenho com tinta a óleo sobre papel de algodão.
Fotografia: Adriana Mendonça

O nome *Livro das manchas espelhadas* se deu por causa dos espelhamentos possíveis a partir da aplicação da tinta a óleo (variadas cores) em um lado, na metade da folha de papel, que depois de dobrado e pressionado, resulta em uma mancha, semelhante à técnica utilizada nos *testes de Rorschach*⁴, porém, neles as manchas são pretas, monocromáticas, com variações tonais e o meu intuito com a assimilação desse processo não está relacionado a diagnósticos ligados à psicologia, apenas peguei emprestado esta forma de chegar às manchas que são impressões, sendo uma forma de fazer monotipias.

⁴ O teste Rorschach foi estabelecido pelo psicólogo suíço de século XIX, Hermann Rorschach. Mostrava dez borrões de tinta aos doentes e pedia-lhes que interpretassem o que viam. As respostas dos doentes eram depois diagnosticadas com um perfil psicológico. O teste explora a nossa normal determinação de encontrar coisas que podem reconhecer entre formas casuais. Alguns artistas usam borrões de tinta com base de início de uma pintura – nuvens, fumo, etc. Deste modo pode criar muitas coisas a partir de uma impressão que foge a qualquer descrição. (SIMBLET, 2011, P.99).

Depois de adquirir uma mancha resultante da pressão da tinta a óleo sobre o papel, a imprimir novamente em outro papel, tendo duas imagens espelhadas, que considerei retratos poéticos do espelhamento na gravura. (Figura 3).



Figura 3: *Livro das manchas espelhadas*. Impressão com manchas de tinta a óleo sobre papel algodão.
Fotografia: Adriana Mendonça.

No *Livro das manchas espelhadas*, usei diferentes cores, o que provocou variações das formas e composições através de fusões das cores. Quando a tinta secou, o óleo deixou uma espécie de sombra amarelada ao redor da mancha colorida.

Os borrões iniciais, provocados pela dobra e pressão do papel sobre a tinta foram novamente impressos e novamente espelhados várias vezes até que as manchas se tornassem mais rarefeitas e novas formas aparecessem.

Ernst Hans Gombrich (2007) aponta para a psicologia onde o processo de interpretação das manchas é chamado de “projeção”, esse processo se assemelha à nossa capacidade de ver imagens nas nuvens, num borrão de café, em paredes descascadas ou em um papel amassado. “Sabe-se que essa propensão das nossas mentes tem sido empregada na moderna psiquiatria como instrumento de diagnóstico. No chamado “teste de Rorschach”, borrões-padrão de tinta são oferecidos para interpretação.” (GOMBRICH, 2007, P.89).

Artistas e arte educadores têm trazido para seus trabalhos as manchas do “teste de Rorschach”, a maioria não associa com o teste em si, mas busca desenvolver criatividade através dos borrões de tinta.

As manchas narram

O romancista francês Victor Hugo⁵ (1853-1855), fez inúmeros desenhos através de manchas, “inovador, Hugo antecipa aqui 100 anos o expressionismo abstrato. O seu desenho escreve o tempo de seu processo pela extrema concentração do momento.” (SIMBLE, 2011, P.222). A imagens de polvos que surgem de manchas são frequentemente relacionadas à sua obra literária, como em *Trabalhadores do Mar* (1866). O desenho *Polvo* de 1866, Victor Hugo usou a sombra do trabalho do pincel embebido em óleo de linhaça para repelir a tinta e criar tentáculos translúcidos e “sobre pinceladas de óleo e tinta foi polvilhado pó de grafite para sugerir profundezas viscosas.” (SIMBLE, 2011, p.28).

Andy Warhol⁶ (1928-1987) criou uma série de “pinturas de Rorschach” (1894), em 2010 o artista e pesquisador José Rufino⁷ (1965 -) fez sua pesquisa utilizando os borrões com base no teste, e inspirado na obra de Warhol, para realizar suas obras, que remetem à memória e ao esquecimento, como trabalho de residência artística, em Pittsburgh (Estados Unidos).

Quando elaborei as manchas no livro, a minha intenção não era buscar nos borrões formados pela pressão da tinta sobre o papel associações com formas da natureza, eu procurava investigar formas de impressão e duplicação das imagens. Procurava as diferentes composições feitas a partir das diferentes cores das tintas, e principalmente estava em busca de compor um livro de artista que narrasse a história dessas manchas, sem associações com formas acabadas, porém, as manchas solicitaram-me associações, interpretações pela via do desenho. Não fugi da minha natureza de associar formas da natureza com objetos ou animais, ou de olhar para o céu e ver nuvens como dragões sobrevoando o meu espaço. Me impressiona ver filmagens aéreas de rios serpenteando montanhas. Para mim são cobras gigantes! Só as vejo como rio porque as conheço, vejo os dragões no céu porque essas imagens, inventadas em um passado remoto da humanidade, povoaram a minha imaginação desde a infância.

Em seu livro *Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica*, Ernst Hans Gombrich (2007) reproduz parte do tratado sobre escultura, *De Statua*, escrito a mais de quinhentos anos por Leon Baptista Albertti, e do *Tratado de pintura* de Leonardo da Vinci (1651):

⁵ Victor Hugo foi poeta, romancista, dramaturgo e líder do movimento romântico francês. Os seus romances *Os Miseráveis*, e *O Corcunda de Notre-Dame* tornaram-se clássicos do cinema e do teatro. Os seus numerosos desenhos caracterizam-se pela técnica mista, pelo drama e pelos acontecimentos fortuitos. (SIMBLET, 2011, P.28).

⁶ Andy Warhol, artista representante da Pop Art, seus trabalhos se baseiam nas banalidades do cotidiano da sociedade industrial e de consumo norte americana.

⁷ O Paraibano de João Pessoa José Rufino é poeta e artista visual, integrou a mostra da 25ª Bienal Internacional de São Paulo. As obras de José Rufino com frequência são formadas com base na articulação de objetos recolhidos de seu legado familiar, de um passado oligárquico do Nordeste, ligado aos engenhos. <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10614/jose-rufino>

Leon Baptista Albertti:

“Creio que as artes que têm por objetivo imitar criações da Natureza originam-se da seguinte maneira: num tronco de árvore, num monte de terra ou em alguma outra coisa, foram acidentalmente descobertos, um belo dia, contornos que exigiam apenas uma ligeira alteração para se parecerem de modo surpreendente com algum objeto natural. Observando isso, as pessoas procuraram ver se não seria possível, por adição ou subtração, completar o que faltava para chegar à semelhança perfeita.” (GOMBRICH, 2007, P.90).

Leonardo da Vinci:

(...) “você olha para certas paredes manchadas de umidade ou para pedras de cor desigual. Se tiver de inventar fundos de quadro, poderá ver nessas paredes e pedras a semelhança de paisagens divinas, adornadas com montanhas, ruínas, rochedos, florestas, grandes planícies, colinas e vales da maior variedade. Poderá ver nelas também batalhas e estranhas figuras em ação violenta, expressões de fisionomias, e roupas, e uma infinidade de outras coisas, que poderá completar e reduzir a suas formas próprias. Acontece com as paredes o mesmo que com o som de sinos: é possível ouvir a cada badalada a palavra que se imaginar.” (GOMBRICH, 2007, P.159).

Por adição e subtração (GOMBRICH, 2007, P.90), também procurei completar imagens que as manchas insinuavam. Elas ficaram sobre observação por mais de um ano, a tinta a óleo é lenta para secar naturalmente. Durante muitos dias tive que colocar as folhas do lado de fora do atelier para que secassem ao sol e para tirar o cheiro forte da tinta do ambiente. Nesse processo de “fazer secar” observei as manchas, elas se modificaram muitas vezes, elas me deixavam inconformada, elas eram sugestivas, por isso delas surgiram novas formas.

As manchas são criaturas

O Livro das manchas espelhadas é um livro de espelhamentos, de imagens prontas e imagens sugeridas, que revelei, posteriormente em serigrafia e novas monotípias. (Figuras 4 e 5).

Por adição e subtração retirei dos desenhos nos riscos⁸: um pássaro que queria voar, um urso que queria arranhar, um sapo gigante saltando entre uma página e outra.

⁸ Folhas de papel manteiga e papel vegetal foram usadas para subtrair imagens das manchas.





Figura 4: *Livro das manchas espelhadas*. Desenhos com imagens retiradas das manchas.
Fotografia: Fábio Almeida.



Figura 5: *Livro das manchas espelhadas*. Impressão em serigrafia sobre manchas de óleo (da tinta a óleo) e manchas de tinta a óleo provocadas pela pressão sobre o papel dobrado com tinta a óleo.
Fotografia: Fábio Almeida.

Os riscos com papéis transparentes me fizeram juntar diferentes partes das manchas, ou sobrepô-las para criar formas, em um processo quase obsessivo, onde o livro tornou-se inacabado e continuou sugerindo-me outras imagens, então percebi que as formas das manchas se modificam à medida que me modifico ou me movimento.

Não dispensei a minha natureza primitiva de associar uma pedra a um animal, sendo míope, o que vejo de longe se desfaz e acabo por criar formas na mente que vê ofuscamentos. Um monte de terra pode virar um monstro se derretendo ou se mexendo para me assustar. Olhar os borrões de tinta a uma determinada distância me causa essa sensação de movimento e fizeram ver as delimitações entre as cores da tinta desaparecerem.



As manchas me deram desenhos para perto e para longe. De longe figuras únicas, de perto, universos inteiros. As linhas da textura da tinta me proporcionaram traçados parecidos com mapas e paisagens, neles vi montanhas e rios como se estivesse sobrevoando sobre aquele espaço do papel.

Com as lentes dos óculos as figuras são outras diferentes, que ofuscam de perto e criam nitidez à distância, em um processo estonteante.

“Estranhas figuras em ação violenta”, “expressões de fisionomias” ditas por Leonardo da Vinci, se aproximaram de mim nas noites da minha infância. Minha casa tinha um teto cheio dessas figuras, eu as procurava quando me deitava para dormir.

Imagino que meus amigos fantasmas e monstros, eram essas figuras vindas de uma roupa jogada no chão, de uma toalha pendurada na porta, ou a sombra de um objeto qualquer.

Essas criaturas aterrorizantes, motivo de medo e curiosidade são como um jogo de imaginar. A nossa natureza humana e as formas da natureza nos entregam a sugestão, a criação vem de nós, de nossos repertórios, como diria Stéphane Mallarmé (século XIX) *“definir é matar, sugerir é criar”*.

O artista sugere para o observador da obra ou para si, contudo devemos contar com o que Gombrich (2007) chama de projeção, ou seja, nossa capacidade de projetar no que vemos, o que já temos armazenados em nossas mentes. Impossível ver uma borboleta em uma mancha se nunca tivermos visto uma borboleta ou sua imagem:

O que lemos nessas formas casuais depende da nossa capacidade de reconhecer nelas coisas ou imagens que temos armazenadas na mente. Interpretar um borrão de tinta, digamos, como um morcego ou uma borboleta significa um ato de classificação perceptual – no arquivo da mente eu guardo a mancha borboletas que vi ou com que conheci. (GOMBRICH, 2007, p.155).

No final do século XVIII, Alexander Cozens desenvolveu a criação de paisagem através de formas sugeridas pelas manchas, o que estimulava a invenção em detrimento da cópia de grandes mestres, comum em seu tempo. (GOMBRICH, 2007, 155/156). Embora tenha sido criticado por se fundar em “meros acidentes” no seu método de ensino de criação de paisagens, Paul Oppé defende o trabalho de Cozens, onde : “Desenhar... é transferir ideias da mente para o papel... fazer borrões é fazer manchas... produzindo formas ao acaso... das quais a mente recebe sugestões... desenhar é delinear ideias; fazer borrões é sugeri-las.” (GOMBRICH, 2007, p.157).

Outro exemplo, apontado por Gombrich (2007), aproxima os borrões do teste de Roscharch anos depois: são as poesias do alemão Justinus Kerner “que empregou manchas de tinta feitas em papel dobrado para estimular a própria imaginação e a dos seus amigos e escreveu uma série de poemas sobre as estranhas aparições que esses borrões lhe sugeriam. Kerner era espírita e via principalmente fantasmas nas suas manchas simétricas de tinta.” (GOMBRICH, 2007, P.157).



O ocasional, pouco aceito na pintura de paisagem do século XVIII é valorizado pela arte contemporânea. As manifestações de “erros” e acidentes passam a ser descobertas emergentes. Nas minhas experimentações, as manchas acidentais, ou não, são monotípias, partem de um processo, se estabelecem por si, são sugestões que podem ser liberadas nas próprias manchas.

As manchas convidam

O borrão se sustenta sem a minha intervenção, a sugestão da mancha não requer continuação e nem criação de uma paisagem ou animal, por exemplo. No processo, senti desejo de continuar investigando as manchas e retirar delas o que fosse possível, porém, poderia parar nas manchas. A ideia de experimentar, como pesquisa, me impediu de deixar a mancha falar por si só.

Antes de terminar o *Livro das Manchas Espelhadas*, fiz alguns estudos com manchas em tiras de papel, sobras usadas no ateliê, desde papel manteiga a papeis mais encorpados de gramatura maior como das marcas *Hahnemühle*, *Montval*, *Arches*, etc., sendo esses últimos, mais resistentes. Eu fazia as manchas e algumas vezes voltava nas tiras para ver o que acontecia se eu decalcasse mais tintas sobre as manchas, como estava testando, não me contive no uso das tintas, usei qualquer uma que me viesse à mão. Algumas tiras eu dobrava várias vezes, desdobrava e dobrava novamente.

Depois de experimentar, muito, essas manchas, desenvolvi um livro para pendurar, usei espiral e cabide de plástico transparente. Esse livro, que também é desdobramento do *Livro das manchas espelhadas* foi feito para que as folhas fossem manuseadas na vertical, deslocando assim o sentido comum do livro como conhecemos, entendi que as tiras pediam horizontalidade, e ainda me mantive presa ao livro que pede para que passemos as folhas, que seu desfrute se dê pelo movimento das tiras na vertical: várias tiras paralelas e sobrepostas que me chamavam para novas manchas criadas pela composição e articulação e que o observador quisesse fazer.

Todo livro quer ser um convite, no *Livro das manchas espelhadas* o convite é para as manchas e para o que elas encontram memória de quem vê, sendo assim se torna infinito e sugere outros formatos.

As manchas desenharam

Monotípias, ou “duplatípias”, por manchas e desenhos com tinta a óleo sobre o papel em um primeiro momento desencadearam processos de criação, e em um segundo momento possibilitou-me um orquestramento para uma poética do desenho. O desenho me atinge visceralmente, ele não me abandona, mesmo quando desejo esse abandono.

No desenho que sai de um processo de experimentações, o ponto é palpável ou visível como uma bola embebida em tinta, que se desloca em linha. Esse deslocamento deixa

rastros de conceitos e ideias. Assim, o ponto descobriu uma forma de se deslocar em linhas e conseqüentemente em planos e sólidos, contudo, os borrões, os rabiscos, são descompromissados com retidões e paralelas no livro, que já se transformou em um sólido!

O desenho inevitável, nos dois processos de criação dos livros, talvez, seja uma forma de conversa entre o mundo que me cerca e meu universo interior, traçados que me levaram para o outro e trazem-me o outro. É artifício de aproximação, para sentir, poetizar, copiar a natureza ou inventar a vida.

Referências

COSTELLA, Antonio F. **Introdução à gravura e à sua história**. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 2006.

DERDYK, Edith. Entre ser um e ser mil, o objeto livro e suas poéticas. In: **Entre ser um e ser mil, o objeto livro e suas poéticas**. DERDYK, Edith (Org.). São Paulo, Editora Senac São Paulo, 2013.

_____. **Disegno. Desenho. Desígnio**. São Paulo: Editora Senac, 2007.

_____. **Linha do horizonte - por uma poética do ato criador**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

GOMBRICH, Enerst Hans. **Arte e ilusão: um estudo da psicologia da representação pictórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MALLARMÉ, Stéfiane. **Mallarmé/ Augusto de Campos, Décio Pignatari, Haroldo de Campos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MORETTO, Júlia. **“Kodokushi” ou Morte Solitária, um fenômeno sinistro que vem crescendo no Japão**. Pesquisa em 25/03/2018: <http://www.jornalciencia.com/kodokushi-ou-morte-solitaria-um-fenomeno-sinistro-que-vem-crescendo-no-japao>

SAES, Sílvia Faustino de Assis. **Percepção, imaginação**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

SILVEIRA, Paulo. **A página violada: Da ternura à injúria na construção do livro de artista**. Rio Grande do Sul, Editora UFRGS.

SIMBLET, Sarah. **Desenho: Uma forma prática e inovadora para desenhar o mundo que nos rodeia**. São Paulo: Ambientes & Costumes editora, 2011.

Minicurrículo

Adriana Aparecida Mendonça

Doutora em Arte e cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada em Artes Visuais (2014) e Bacharel em artes Visuais (1996), mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2008) e em Patrimônio Cultural pela PUC-Goiás (2005). Professora da PUC-Goiás no departamento de Artes e Arquitetura. Possui livros publicados na área de Literatura Infantil.



EM MANUTENÇÃO: UMA INSTALAÇÃO DE ARTE COMPUTACIONAL SOBRE A AUSÊNCIA DO FIM

EM MANUTENÇÃO: AN INSTALLATION OF COMPUTATIONAL ART ABOUT NOT AN END

Elias do Nascimento Melo Filho

Universidade de Brasília, Brasil
eliasmelofilho@globomail.com

Resumo

Na construção das instalações de Arte Computacional muitas mudanças são realizadas durante a elaboração de cada fase da obra, ou até mesmo durante a montagem da obra nas exposições. Por isso, a instalação artística *Em Manutenção*, é uma instalação que tem um planejamento sem fim, em uma exploração constante, mesmo ainda que seja no processo em que a obra esteja exposta na galeria. *Em Manutenção* o interator é livre para dar opiniões, e explorar tecnicamente a instalação, modificando sua estrutura por exemplo. O conceito da instalação sugere o seguinte questionamento sobre cores e espessura: Qual cor e reação vem à mente de uma pessoa quando vê algo que está *Em Manutenção*? Ainda proponho uma outra reflexão: Se a pessoa se vir refletida em uma forma fragmentada e em cores diferentes, qual será a reação desse interator? Lembramos, que a instalação é um processo, ou seja, está sempre em uma manutenção tanto do interator como do artista em modificar a obra. A ideia da instalação segue um princípio intrigante, no qual comento no início desta pesquisa: Início, Fim e Meio. A instalação sempre estará em seu processo de desenvolvimento, com alterações que nem o artista possa controlar, como por exemplo, a quantidade de bolinhas de hidro gel na água utilizadas na obra *Em Manutenção*.

Palavras-chave: arte computacional; arte e tecnologia; instalação artística.

Abstract

In the construction of the Computational Art installations many changes are made during the elaboration of each phase of the work, or even during the assembly of the work in the exhibitions. For this reason, the artistic installation *Em Manutenção*, is an installation that has an endless planning, in a constant exploration, even if it is in the process in which the work is exposed in the gallery. The installation *Em Manutenção* the interactor is free to give opinions, and to technically explore the installation, modifying its structure for example. The installation concept suggests the following question about color and thickness: What color and reaction comes to a person's mind when they see something that is in Maintenance? I still propose another reflection: If the person is reflected in a fragmented form and in different colors, what will be the reaction of this interactor? We remember that the installation is a process, that is, it is always in a maintenance of both the interactor and the artist in modifying the work. The idea of the installation follows an intriguing principle, in which I comment at the beginning of this research: Beginning, End and Middle. The installation will always be in its development process, with changes that even the artist cannot control, such as the amount of water gel bubbles used in the work *Em Manutenção*.

Keywords: computational art; art and technology; artistic installation.

Introdução

Considerando que Arte Computacional seja a expressão de poéticas que utilizam proposições lógicas e matemáticas determinadas e concretas para gerar um resultado estético, evidencia-se um novo significado ao que se espera do artista. Toda arte é lógica e matemática, portanto, a Arte Computacional usa esses artifícios para uma poética centralizada no uso de *softwares* e *hardwares*.

A Arte Computacional é um engajamento de atividades, que por sua vez podem ser colaborativas ou não e inclui muito mais do que a programação e não se caracteriza apenas pelos elementos que são realizados somente por um computador nas instalações artísticas. A Arte Computacional geralmente começa com uma poética que precisa ser resolvida e construída. A movimentação de um motor por meio de um sensor, ou no acionamento de um objeto para que se transforme em outro em um quadro de cor branca, podem se configurar como ações poéticas.

A instalação *Em Manutenção* contempla a relação e crítica artística, com intuito de explorar elementos de *hardware* inovadores (no sentido de uso na Arte) e a criatividade de *softwares* na produção de instalações sonoras (no sentido criativo). Associado à ideia de máquinas, que essas máquinas fazem parte do trabalho artístico, está a interatividade; a interatividade vem como um conjunto de interações entre espectador e máquina, e se dá através de estímulos e respostas, sendo comandada pela programação que é capaz de criar um sistema simulador de nova criação, a criação que se deu a partir da ação do espectador.

O primeiro princípio para o desenvolvimento dessa obra foi a ideia de Aquamatria, que é a “área da instrumentação responsável por mensurar a quantidade de água presente em sólidos e líquidos via identificação de suas propriedades dielétricas” (KRASZEWSKI, 1991, p.13). Tentei criar algo uma relação em que a quantidade de água e de objetos coloridos fosse fundamental para a formação de cores e sons.

O próprio conceito de instalação na Arte já sugere a significação e exploração da dimensão de um espaço tridimensional. O espaço assim, se torna um conceito incorporado a instalação, fazendo que o interator descubra como se deslocar sobre ele. A forma como as instalações são pensadas e projetadas nesta pesquisa, sugere ao interator diversas formas de interpretação e criação que nesse caso, é criada e recriada pelo interator-artista, ou artista-interator, em uma ordem em que a medida que os dias passam na exposição das instalações, cada vez mais as instalações vão sendo modificadas.

Nas instalações interativas há a predominância de eventos que se apresentam em constante transformação de acordo com os movimentos e ações do interator. O desenvolvimento digital de algoritmos complexos, de sensores e diversos tipos de equipamentos, possibilitaram a



construção de imagens, sons, no próprio processo de interação com o público. “Nas instalações interativas, o público pode movimentar-se e interagir com elementos virtuais que se atualizam no próprio espaço da instalação em consequência das informações que o computador recebe por parte do próprio público, pois a concretização, por exemplo, da imagem digital pode agora se valer do processo de simulação dos objetos do mundo físico, sobrepondo de modo efêmero objetos virtuais aos ambientes das instalações” (BOCHIO, 2012, p. 4).

Com a instalação *Em Manutenção* quis investigar algumas indagações que surgiram durante todo o período de pesquisa, principalmente nas idas a museus, galerias, shows e peças teatrais, seja como ouvinte, como participante, ou como artista: por que a maioria das obras de arte, mesmo as que envolvem arte e tecnologia, assim como as obras computacionais, possuem problemas e geralmente estão *Em Manutenção*? O público/interator está preparado para entender a tecnologia de algumas obras nas exposições?

Então surgiu a ideia de realizar uma obra que parte de um princípio intrigante, no qual comento no início desta pesquisa: Início, Fim e Meio. A instalação sempre estará em seu processo de desenvolvimento, sofrendo alterações que nem o artista poderá controlar, como por exemplo, a quantidade de bolinhas de hidro gel na água utilizadas na obra *Em Manutenção*.

O conceito da instalação sugere o seguinte questionamento sobre cores e espessura: qual cor vem à mente de uma pessoa quando vê algo que está *Em Manutenção*? a proponho uma outra reflexão: se a pessoa se vir refletida em uma forma fragmentada e em diferentes cores, qual será a reação desse interator? O caos da forma humana, os fluxos das cores e dos sons podem simular um devaneio de curiosidade no interator em descobrir algo que não foi concretizado, e que ainda pode estar em processo, dando ao brincar com os movimentos refletidos de si mesmo pelo espelho, por dentro de espelhos submersos em uma caixa, e que, no caso dessa instalação, se encontra em um recipiente de vidro semelhante a um aquário. Na Figura 1, podemos observar a obra *Conhece-te a si mesmo*, de Ana Paula Umeda, que representa o conhecimento do Eu, por meio do uso de espelhos cortados em pedados iguais para facilitar a visão dos pontos do corpo visto pelo interator. Essa obra tem a inspiração direta para a construção da parte onde estão os espelhos cortados no interior do aquário.





Figura 1: Espelhos fragmentados da obra *Conhece-te a si mesmo* de Ana Paula Umeda (2010).
Fonte: <https://anaumeda.wordpress.com/tag/espelho/>

Em uma visita ao museu do Inhotim, localizado na região de Brumadinho-MG, em outubro de 2017, surgiu a ideia para a obra *Em Manutenção*, visto que, ao adentrar no museu a céu aberto, com quase 100 obras e instalações de arte existentes, umas 30 obras estavam em manutenção sem a possibilidade de sequer visualizar aquilo de que a obra tratava. A partir desse acontecimento, e a partir da visualização de uma obra que apresentava uma piscina com letras e números, veio a ideia de *Manutenção* atribuída a instalação artística, na qual foi retirado o nome da instalação. De início, achei a proposta intrigante: a obra estava *Em Manutenção*, mas era possível entrar na piscina, ou seja, de qualquer forma existia uma interação ali. Essa obra é *Piscina* (2009) de Jorge Macchi, apresentada na figura abaixo.

Além dos questionamentos anteriormente apresentados no segundo parágrafo deste capítulo, *Em Manutenção* questiona qual o limite do interator ao participar da obra, e o quanto a obra se modifica a ponto de o próprio artista não saber como e quando a obra será finalizada e esse é um dos pontos mais interessantes nas instalações de Arte e Tecnologia.

Na construção das instalações de Arte e Tecnologia muitas mudanças são realizadas durante a elaboração de cada fase da obra, e até mesmo durante a montagem. *Em Manutenção*, é uma instalação que tem um planejamento sem fim, está exploração constante, mesmo que já se encontre instalada. Mesmo o interator é livre para dar opinião e explorar tecnicamente a

instalação. A instalação envolve o uso de sensores e diversos outros itens, como água, tintas e bolinhas de hidro gel, que se mantêm como elementos essenciais de interação da instalação.

Técnica da instalação

Os elementos estéticos que compõem a instalação são: um recipiente de água com tamanho de 30x15x20 cm em formato de aquário, feito de vidro, para ser semelhante a um aquário real; alguns recipientes de saída de tinta se encontravam em sua parte superior, ou ao lado do aquário. Há também uma placa de prototipagem, modelo Arduino UNO com um sensor ultrassônico de presença – modelo HC-SR04, que foi colocado na parte de cima do recipiente, e funcionava através de dois servos motores (qualquer modelo podendo ser utilizado). Para a montagem da obra foi colocado servo motores de 9g. A escolha da placa de prototipagem Arduino foi estabelecida porque os sensores que foram utilizados na placa são de 3,3 V, o que é aceitável para o Arduino e outras placas com funções semelhantes como a Micro-Bit ou até mesmo na placa *Raspberry*. Na figura 2, visualizamos um diagrama do esquema base da obra, que não precisa necessariamente estar montado pois, pode ser montado durante a exposição. Neste caso apenas um servo motor e o LED para teste foi utilizado.

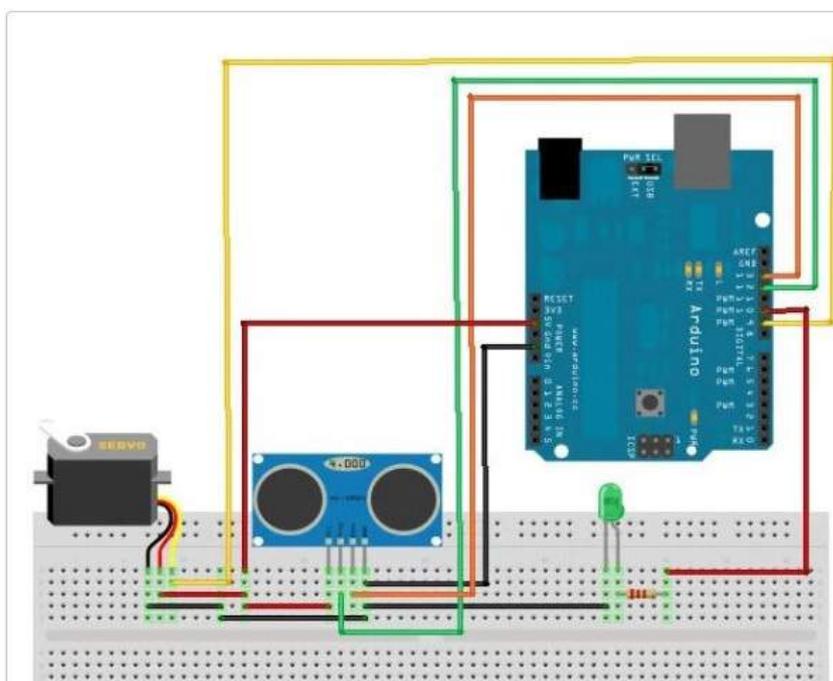


Figura 2: Diagrama do funcionamento e acionamento de tintas na instalação *Em Manutenção*.

Existe uma ligação direta da placa de prototipagem Arduino com o sensor de tinta que estará em cima do aquário. Dependendo da proximidade com o sensor, o recipiente de tinta é acionado, causando um movimento para baixo, ocasionando um despejamento de tinta. Esse esquema foi montado na lateral do aquário, sendo no caso, um dos primeiros elementos que

é visto pelo interator ao se aproximar da instalação. O Arduino e a *protoboard*¹ foram colados um em cima do outro e os fios foram dispostos em forma de “jumpers²” visíveis, como pode ser visto na figura 3.

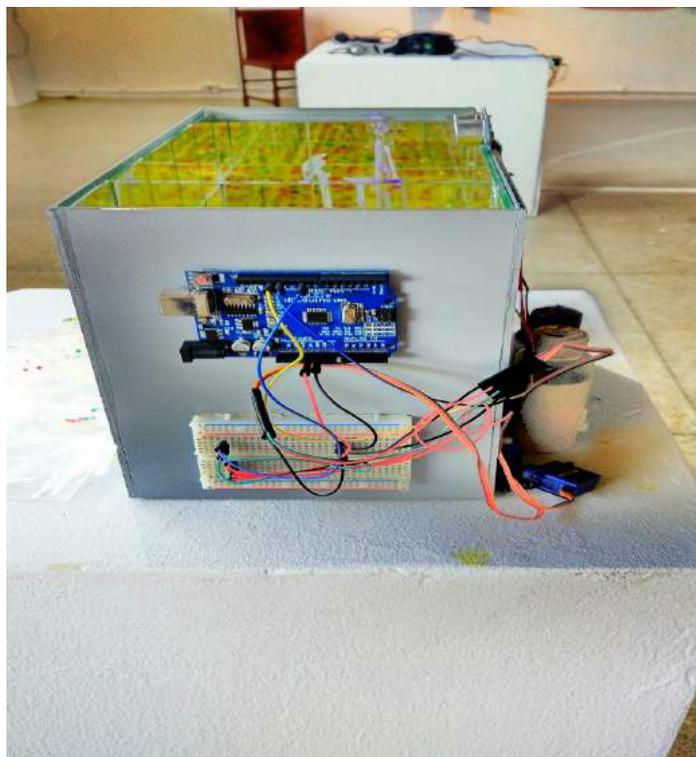


Figura 3: Vista lateral da instalação *Em Manutenção*.

As tintas utilizadas nessa instalação são tintas solúveis para tecido da Aquarela Skill, o que permite que o interator pode também possa entrar em contato com a tinta de forma livre sem que se suje. Foram utilizados dois tipos de tinta para teste e diferentes tipos de água. Alguns testes realizados para a elaboração da obra foram registrados no aplicativo *Science Journal*, distribuído e desenvolvido pela Google em sua versão 2.1, no qual é permitido registrar experiências científicas com auxílio de fotos, textos e sensores integrados na mídia do celular como frequência sonora, luminosidade, e sensor de medida. O aplicativo *Science Journal*, é um bom auxiliar em armazenar dados de pesquisa rápido e com muitas ferramentas acessíveis enquanto realiza as anotações.

Os testes foram importantes e essenciais para entender o comportamento das bolinhas de hidro gel, seu crescimento e resistência. Estes testes foram realizados por meio de um instrumento chamado TDS Pen, da fabricante *Xiaomi*, que tem a função de medir a qualidade da água, em ppm³.

¹ Painel de plástico com furos em camada de cobre para conexão rápida de fios entre uma placa de prototipagem e sensores ou módulos.

² Fios com conectores embutidos.

³ Partes por milhão ou abreviadamente ppm é a medida de concentração que se utiliza quando as soluções são muito diluídas (SOOKG, 2006 p.68).

Os testes foram realizados com quatro tipos de água: água de piscina com cloro; água encanada (direta da ligação da rua); água filtrada com carvão, e água filtrada com vela de filtro de barro. Os respectivos resultados em medida ppm ficaram:

Água de piscina com cloro	218 ppm
Água encanada (ligação da rua)	26 ppm
Água filtrada com carvão	17 ppm
Água filtrada pela vela do filtro de barro	17 ppm

A parte de dentro do pequeno aquário contém alguns espelhos que foram cortados e espalhados geometricamente e colocados em formato cúbico por toda a parte interna do aquário, causando uma ilusão das cores, que parecem estar sendo vistas a partir do lado de fora. Os espelhos foram colocados por um profissional de vidraçaria, de modo que não resultasse em nenhum não perigo para a pessoa que interage com a obra pois, espera-se que o interator também se sinta motivado a colocar a mão na água. Na Figura 4, conseguimos visualizar o aquário em sua visão de frente, a partir do momento em que foi instalado os espelhos sem o uso de água.



Figura 4: Aquário da instalação *Em Manutenção* depois de pronto.

No início da construção e montagem dessa instalação, a ideia da obra se resumia à criação de sons de acordo com a Aquamatria da água e esses dados mensurados podiam ser consultados a partir de um aplicativo móvel seguindo o nível de água que está estabelecido. Porém, decidi deixar essa ideia para um processo futuro, passando a apresentar a obra sempre *Em Manutenção*, como o próprio nome aborda.



Na exposição Cidadão Satélite, realizada na Universidade de Brasília em junho de 2018, a instalação *Em Manutenção* foi exposta sem o uso de som, e sua montagem teve muitas alterações. Na abertura da exposição um dos motores parou de funcionar e após um dia de visitação, o outro motor se descolou da estrutura. Foi importante saber que durante os testes, a saída de energia do computador foi suficiente para fazer com que os motores funcionassem, porém, uma bateria de 9V não foi o suficiente para fazer funcionar dois servos motores, mas, apenas um. Na montagem foram utilizadas três cores de tintas: amarelo, lilás e verde. Uma tinta de cor verde foi utilizada durante os últimos dias de exposição, estando o aquário já quase transbordando de água e bolinhas. Na figura 5 é possível visualizar a instalação no terceiro dia de exposição.

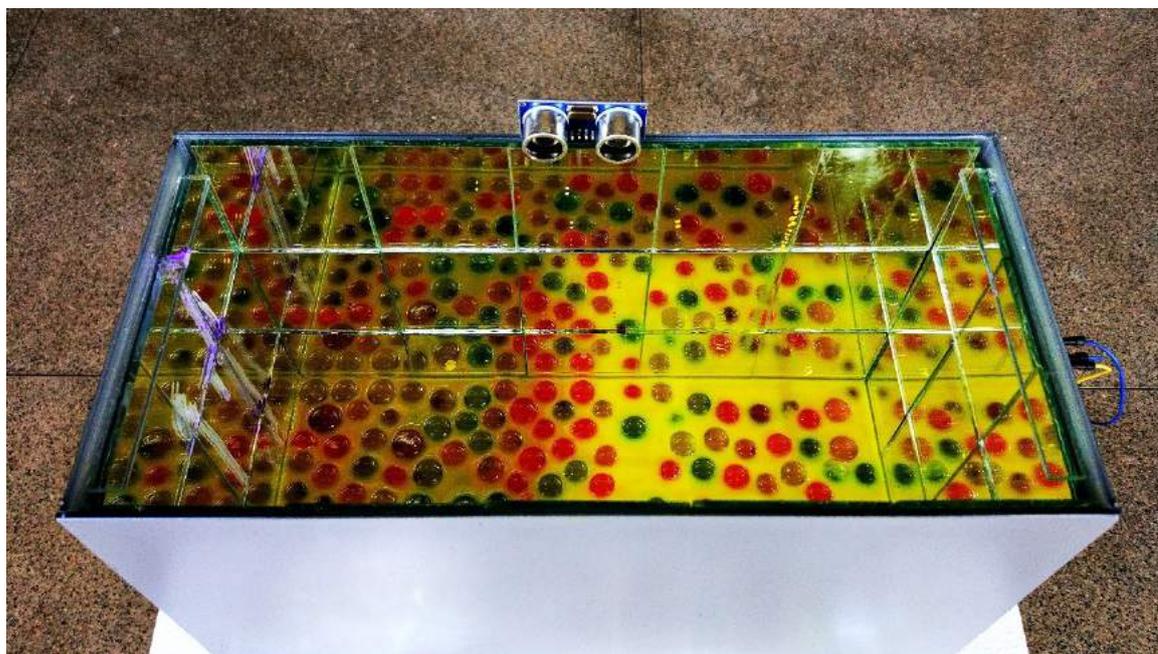


Figura 5: *Em Manutenção* em seu terceiro dia na exposição Cidadão Satélite.

O código escrito no sistema de desenvolvimento Arduino foi realizado, principalmente, para os testes iniciais e o próprio código sempre está *Em Manutenção*, como a própria instalação. Portanto, o código descrito abaixo é um código base para funcionamento dos servos motores (que podem ser de qualquer modelo, sendo que o que muda é a necessidade de corrente elétrica para funcionamento dos motores) de acordo com a proximidade do interator, que ativa o sensor de proximidade. O criador inicial desse código e a biblioteca do sensor é o programador David Cuartielles.

Foram necessárias modificações no código para atender ao espaço do aquário. Assim, cada vez que a obra for exposta de forma diferente, esse código⁴ precisará ser alterado.

A estrutura, semelhante a um aquário, foi realizada manualmente com as medidas de 30 x 15 x 20 cm, feita em vidro e colada com silicone. Foi solicitado que um profissional da área de vidraçaria colasse os espelhos na parte interna do aquário em medidas simétricas e quadradas

⁴ O Código utilizado para construção da instalação nesta exposição de 2018 pode ser visualizado pelo link:https://drive.google.com/file/d/1uoOdz5lv_3NyStEkwX407ye5CXl5daRu/view?usp=sharing

para que o reflexo do interator fosse maior; à medida que houvesse mais interação, o reflexo das bolinhas de hidro gel e da água com tinta era cada vez mais intenso e profundo.

A estrutura de vidro foi pintada com tinta spray de cor cinza e envernizada com sistema de spray. A questão estética mais planejada foi a da instalação *Em Manutenção* pois, o principal objetivo era que o interator explorasse ao máximo a estrutura e entendesse que esta instalação não possui conceitos como “não toque na obra”, ou “permaneça a um metro de distância da obra” fazendo com que o interator não fique triste porque não pode conhecer a obra uma vez que ela está “*Em Manutenção*”.

Referências

BOCHIO, Alessandra Lucia, and Felipe Merker Castellani. “Espaços entre o sonoro: uma abordagem sobre as instalações artísticas e as noções de interatividade e desmaterialização.” **Revista do Encontro Internacional de Música e Arte Sonora**. (2012).

KRASZEWSKI, A. W. Microwave aquametry – needs and perspectives. **IEEE Trans. On Instrumentation and Measurement**. v.39, p. 828-835, may 1991.

Minicurrículo

Elias do Nascimento Melo Filho

Mestre em Artes, na linha de Arte e Tecnologia da Universidade de Brasília. É artista computacional e músico. Atualmente é professor do Instituto de Educação Superior de Brasília – IESB e Conservatório de Música de Brasília – CMAB.





“TOM, TOM, THE PIPER’S SON”: OS RASTROS DE LUZ DE UM FILME DE 1905

“TOM, TOM, THE PIPER’S SON”: THE TRACES OF LIGHT OF A 1905’S FILM

Arthur Frazão

UFRJ - Brasil

arthurfrazao@gmail.com

Resumo

Entre 1969 e 2008, o cineasta nova-iorquino Ken Jacobs reempregou as imagens de *Tom, Tom, the piper’s son* (1905) em diversos trabalhos audiovisuais. Enquanto um objeto histórico complexo e de longa duração, as imagens de 1905 atravessaram diversos períodos da história do cinema, como o Primeiro Cinema, o Cinema Expandido e o vídeo e compõem uma rede anacrônica de formas não padronizadas do cinema. Ao reempregar imagens do passado, Jacobs se dedicou a investigar o movimento, o tempo e a percepção no cinema, criando efeitos de cintilação e imagens tridimensionais não realistas. Com o *Sistema Nervoso*, um dispositivo de dupla projeção, o cineasta produziu um tipo de movimento que denominou de *eternalismo*. O *eternalismo* consistia em uma distorção na projeção da película que resultava em um movimento de constante avançar, sem início e sem fim, em eterna transformação. Como efeito do seu trabalho obsessivo de reemprego das mesmas imagens, Jacobs criou um outro *eternalismo*, o das imagens que não cessam de se repetir e se transformar. O gesto repetido pelo cineasta de remontar e escavar tecnologias e imagens do passado consiste em uma atualização das virtualidades das imagens e das formas de experimentá-las. As linhas de fuga do cinema e da fotografia articulam a emergência de novos filmes e dispositivos. Nesta comunicação, pretendemos rastrear os diferentes contextos de realização de cada filme para pensar o gesto de repetição nas diversas montagens de *Tom, Tom, The Piper’s Son* como possibilidade de fabricação de novos processos de subjetivação.

Palavras-chave: repetição; dispositivo; cinema experimental.

Abstract

Between 1969 and 2008, the New Yorker filmmaker Ken Jacobs re-appropriated the images of *Tom, Tom, the piper’s son* (1905) in several audiovisual works. As a complex historical object which is also longstanding, the 1905’s images encompass several periods of the history of cinema such as Early Cinema, Expanded Cinema and video and compose an anachronistic network of non-standard cinema styles. By reusing images from the past, Jacobs has dedicated himself to investigate movement, time and perception in filmmaking, creating effects of flickering and non-realistic three dimensional images. With the *Nervous System*, a double projection device, Jacobs produced a type of movement which he called *eternalism*. The *eternalism* consisted in a distortion in the projection of the film which resulted in a constant moving forward, without beginning or end, in an eternal transformation. As a result of his obsessive work in reusing the same images, Jacobs has created another *eternalism*, the one from the images that do not cease to repeat and to transform. The gesture repeated by the filmmaker of re-editing and excavating technologies and images from the past is an updating of the virtualities of the images and of the forms in which they are experimented. The escape lines of cinema and photography articulate the emergence of new films and dispositifs. In this work we trace the different contexts in which each film was made, in order to think about the gesture of repetition in the different cuts of *Tom, Tom, the piper’s son* as a possibility of creating new processes of subjectivation.

Keywords: repetition; dispositif; experimental cinema.

Breve história de *Tom, Tom, the piper's son* (1905-2008)

Tom, Tom, the piper's son (Estados Unidos, 1905) é um filme produzido pela *Biograph Company* de 11 minutos de duração, que tem a direção historicamente atribuída ao cinegrafista G. W. Bitzer. À época, nos Estados Unidos, algumas produtoras realizavam o registro das obras audiovisuais por meio da impressão de seus fotogramas em rolos de papel. De 1894 a 1912, foram registrados aproximadamente cinco mil rolos de filmes neste formato, denominado de *paper prints*, na Biblioteca do Congresso, em Washington (CESARINO COSTA, 1995, p. 46). A *Paper Print Collection* estava esquecida dentro de um cofre trancado com um cadeado e sua chave, desaparecida. Em 1940, um funcionário da biblioteca arreventou a fechadura e encontrou diversos rolos de *paper print* com filmes do Primeiro Cinema (1894-1913). Como as cópias em nitrato de prata de grande parte dos filmes desta época se deterioraram ou se perderam com o passar do tempo, a coleção despertou interesse por conservar obras audiovisuais de um período da história do cinema até então pouco estudado.

Na década de 1950, o técnico e colecionador de filmes Kemp Niver iniciou um processo de recuperação destes filmes, transpondo a coleção de *paper prints* para filmes em 16 milímetros. O procedimento tornou os filmes disponíveis para consulta no final da década de 1960. Este fato proporcionou, por exemplo, o contato do cineasta e artista visual nova-iorquino Ken Jacobs com *Tom, Tom, the piper's son* (1905). Jacobs se apropriou das imagens do filme para realizar o longa-metragem experimental homônimo *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971). O dispositivo de produção de imagens utilizado para realizar o filme consistiu em um projetor, que permitiu ao cineasta congelar, alterar a velocidade e o sentido da projeção, uma tela translúcida e uma câmera portátil com a qual Jacobs registrou e reenquadrou os efeitos das distorções das imagens de 1905.

Entre 1975 e 2000, Jacobs apresentou uma série de performances audiovisuais com o *Sistema Nervoso* (*Nervous System*, no original), um dispositivo de dupla projeção que o artista desenvolveu. A tecnologia envolvia dois projetores que também possibilitavam ao cineasta alterar a velocidade da projeção e exibir imagens quadro a quadro. Os projetores eram utilizados simultaneamente com tiras idênticas do mesmo filme. Um obturador externo, que girava como um disco, era colocado diante das máquinas para alternar rapidamente entre as duas projeções. Três destes trabalhos foram realizados a partir de fragmentos de *Tom, Tom, the piper's son* (1905): *THE IMPOSSIBLE: Chapter One "Southwark Fair"* (1975), *THE IMPOSSIBLE: Chapter Three "Hell Breaks Loose"* (1980) e *THE IMPOSSIBLE: Chapter Four "Schilling"* (1980)¹.

Nos anos 2000, o cineasta remontou ao filme de 1905 para produzir três novos filmes digitais: o curta-metragem *A Tom Tom Chaser* (2002), e, os longas-metragens *Return to the Scene of the Crime* (2008) e *Anaglyph Tom (Tom with Puffy Cheeks)* (2008). Entre 1905 e 2008, as imagens de *Tom, Tom, the piper's son* foram recorrentemente retomadas e inseridas em obras de um tipo de cinema que pode ser definido de uma forma abrangente como experimental. O trajeto das imagens de 1905 está ligado às tecnologias e aos dispositivos de projeção.

¹ As datas correspondem ao primeiro evento em que as performances foram apresentadas (ROSE, 2011, p. 271).

A reprodução de *Tom, Tom, the piper's son* em papel, película e vídeo, por técnicas óticas, químicas e digitais, é determinante para a definição do caminho destas imagens. Entretanto, os diversos dispositivos que permeiam tal percurso engajam visualmente os observadores de *Tom, Tom, the piper's son* de 1905 a 2008 de maneiras distintas. A experiência do cinema no início do século XX é reconfigurada pelo cinema experimental, posteriormente pelo Cinema Expandido e, no final do século, pelo vídeo. Há, contudo, relações de influências mútuas entre períodos tão distantes historicamente no que tange às formas não padronizadas do dispositivo cinema. Neste artigo investigamos os trabalhos realizados com as imagens de *Tom, Tom, the piper's son* com o intuito de pensar o que emerge do gesto de contínua repetição destas imagens.

Do Primeiro Cinema ao cinema experimental: a multiplicação das atrações de *Tom, Tom, the piper's son*

O primeiro plano de *Tom, Tom, the piper's son* (1905) reproduz a feira medieval registrada em *Southwark Fair* (1733), desenho de autoria do artista inglês William Hogarth (1697-1764). A feira é repleta de performances simultâneas. A diversidade de ações concomitantes presentes no enquadramento dispersam a atenção dos espectadores do filme, que podem escolher qual micro-narrativa acompanhar. Apenas no final do plano, que dura cerca de três minutos, Tom, personagem que dá título ao filme, rouba um porco e foge acompanhado do menino de calça listrada que tomava conta do animal. Este plano serviu de modelo para inúmeros historiadores exemplificarem a falta de foco narrativo nos filmes do Primeiro Cinema (CESARINO COSTA, 1995, p. 85-6).

Como a *Paper Print Collection* só ficou disponível para consulta no final da década de 1960, os historiadores clássicos que se dedicaram a escrever sobre os primeiros filmes, trabalhavam a partir de fontes secundárias como descrições dos filmes, relatos, anotações e lembranças (CESARINO COSTA, 1995, p. 47). Com tal metodologia, estes pesquisadores avaliaram os filmes do período “com base em normas inexistentes, do único tipo de cinema digno, a seus olhos, do rótulo de ‘qualidade especificamente cinematográfica’” (GAUDREULT; GUNNING, 2006, p. 369, tradução nossa)². Os historiadores clássicos construíram uma ideia de progresso e desenvolvimento para o cinema, mitificando a figura de Griffith como o “pai” do cinema narrativo.

Nos anos 1980, quase uma década após Ken Jacobs realizar seu primeiro filme com as imagens de *Tom, Tom, the piper's son*, surge uma nova visão sobre os filmes do Primeiro Cinema, que se convencionou chamar de nova historiografia em oposição à clássica que considerava tais filmes primitivos. André Gaudreault e Tom Gunning publicam um artigo, em 1986, em que dividem os primeiros filmes em dois tipos de sistemas: de um lado, o *sistema de atrações mostrativas*, ao qual pertenceriam, primordialmente, os filmes do período que vai de 1895 a 1907, do outro,

² No original: “They had the irritating habit of considering and judging early cinema on the basis of not yet extant norms, of the only kind of cinema worthy, in their eyes, of the label “specifically cinematic quality” (GAUDREULT; GUNNING, 2006, p. 369).

um *sistema de integração narrativa* que englobaria os filmes produzidos entre 1909 e 1914 (GAUDREULT; GUNING, 2006, p. 373). O sistema narrativo seria aquele em que os elementos cinematográficos, como enquadramento e montagem, estariam direcionados a contar histórias. Já no sistema de atrações mostrativas, a narração não seria predominante na estrutura dos filmes e cada plano se tornaria uma atração independente, autônoma. Este sistema conjugava duas noções desenvolvidas pelos autores. *Mostração* é uma noção de Gaudreault e seu uso diz respeito à qualidade do cinema de mostrar, exibir imagens. O Cinema de Atrações, para Gunning, incitaria a curiosidade visual daquele que assiste às suas imagens, “através de um espetáculo excitante - um evento único, seja ficcional ou documental, que é o do interesse em si mesmo. A atração da exibição pode ser também de natureza cinematográfica” (GUNNING, 2006, p. 384, tradução nossa)³. A história do cinema até então era primordialmente tratada do ponto de vista da hegemonia da narrativa, da tela invisível, do dispositivo imersivo da sala escura. Gunning (2006, p. 382) faz uma ressalva de que o Cinema de Atrações não se opõe ao cinema narrativo, muito menos estaria separado da história do cinema, afinal, seus reflexos poderiam ser observados em alguns procedimentos das vanguardas ou em fragmentos de determinados gêneros narrativos, como nos musicais, por exemplo.

Apesar de se filiarem a nova historiografia, as noções de *mostração* de Gaudreault e de *atrações* de Gunning abarcam diferenças significantivas. Wanda Strauven (2006, p. 17, tradução nossa) destaca estas nuances ao realizar uma comparação entre ambos: “o conceito de *mostração* implica uma instância (narratológica) que mostra algo, a noção de *atração* enfatiza o magnetismo do espetáculo exibido”⁴. Deste modo, as atrações mobilizam diretamente o observador, que não é mostrado a algo. Nos parece mais pertinente para a compreensão dos planos, truques e diversas ações presentes em *Tom, Tom, the piper’s son* (1905), a opção por nos referirmos a eles como as *atrações* destas imagens. A mesma lógica pode ser aplicada ao filme homônimo de 1969-1971, principalmente, quando Jacobs intervém diretamente nas imagens de 1905, produzindo diversos efeitos visuais e multiplicando suas atrações. A experiência dos dois filmes passa pela projeção e pela forma como esta convoca o espectador.

O Primeiro Cinema, período em que *Tom, Tom, the piper’s son* (1905) foi realizado, “é sobretudo um processo de transformação. Transformação que é visível na evolução técnica de uma atividade artesanal e quase circense para uma estrutura industrial de produção e consumo” (CESARINO COSTA, 1995, p. 9). A falta de padrão nos processos de produção e exibição dos primeiros filmes permitiram modos e espaços distintos de se assistir a imagens em movimento, como as feiras de atrações, os espetáculos mágicos ou de aberrações, os *nickelodeons* e os inúmeros dispositivos de visualização de imagens individuais.

³ No original: “the cinema of attractions directly solicits spectator attention, inciting visual curiosity, and supplying pleasure through an exciting spectacle – a unique event, whether fictional or documentary, that is of interest in itself. The attraction to be displayed may also be of a cinematic nature” (GUNNING, 2006, p. 384).

⁴ No original: “Attraction and monstration, albeit both equally “opposed” to narration, cannot simply be considered as synonyms. Whereas the concept of monstration implies a (narratological) instance that shows something, the notion of attraction emphasizes the magnetism of the spectacle shown” (STRAUVEN, 2006, p. 17).



A projeção também é determinante para *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971), pois é a produtora das novas atrações, desaceleradas, aceleradas ou congeladas, que são reenquadradas pela câmera. Em um trecho do filme de 1969-1971, as imagens de 1905 são montadas no sentido contrário. Em *reverse*, os atores “voam” para dentro de uma chaminé. O plano, originalmente, exibia os personagens pulando da chaminé para o exterior de uma casa. O movimento dos corpos em *reverse* é similar ao dos meninos subindo a chaminé em um plano do filme de 1905. Trata-se de um efeito específico do cinema. A semelhança entre os saltos em *reverse* nos dois filmes demonstra a importância do movimento como elemento constituinte das obras homônimas. Assim como no filme de 1905, o filme de 1969-1971 tem como importante característica a exibição das potencialidades do cinema.

Tom, Tom, the piper's son (1905) está centrado na ideia de movimento. Tanto por se tratar de um filme de perseguição, em que os personagens correm atrás de Tom, do porco e do menino de calça listrada, como pelas ações simultâneas dentro de cada plano. O movimento constante dos corpos dos atores é o que guia a montagem do filme. Os planos se encerram sempre após todos os personagens saírem de quadro e os planos seguintes iniciam com os fugitivos adentrando o quadro para, em seguida, surgir a multidão que os persegue. Já o movimento de cintilação da película é elemento central do filme de 1969-1971. Em *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971), Jacobs altera a velocidade da projeção e registra com sua câmera diversos trechos de flicagem dos fotogramas de 1905. Nicole Brenez (2011) afirma que com este recurso Jacobs amplia a relação das imagens com o movimento para analisar “a integralidade do movimento fílmico da imagem, e também o movimento do suporte da celulóide” (BRENEZ, 2011, p. 164, tradução nossa)⁵. Esta é uma característica que, para Philippe-Alain Michaud (2014), define o cinema experimental como uma arte da presença, em que o filme se faz notado e a tela se materializa. O autor considera que o modo experimental do cinema seria uma forma de repensar a história das imagens em movimento.

O *flicker film*, para Michaud (2014, p. 139), “subverte as convenções ilusionistas do espetáculo cinematográfico, a saber, dissociando a velocidade de gravação da velocidade de projeção”. A cintilação das imagens nestas obras exhibe a condição material do desenrolar da película cinematográfica e sua característica essencialmente descontínua. De acordo com Michaud (2014, p. 140), o cinema experimental passaria de “uma economia de representação indireta para uma economia da *apresentação* direta”. O filme não seria visto *através* da tela, mas *na* tela.

Em *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971), a flicagem e a desconstrução dos limites das imagens criam uma experiência física exaustiva de quase ofuscação para os olhos dos observadores ao longo das duas horas de filme. A observação do efeito de *flicker* produz o que Michaud (2014, p. 152) chama de um “oxímoro visual”. Para o autor, neste tipo de filme, “resta a

⁵ No original: “ Jacobs studies the integrality of the filmic movement of the imagen, and also movement of the celluloid support” (BRENEZ, 2011, p. 164).

pulsção pura da claridade e da escuridão, que então aparece como a condição inultrapassável da experiência cinematográfica” (MICHAUD, 2014, p. 152). São os extremos da luz, claro e escuro, que se alternam em grande velocidade e servem para realçar a materialidade da película.

Em *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971), Jacobs recorre a efeitos visuais e de projeção que serão retomados e desenvolvidos anos mais tarde nas performances com o *Sistema Nervoso*. Para aqueles que alugavam a cópia do filme de 1969-1971 diretamente com o distribuidor, o cineasta elaborou um documento com instruções de projeção. Desta maneira, desejava transformar os projetoristas ocasionais em *performers* e assegurar que o filme seria exibido como havia planejado (CARELS, 2016, p.6). Esta informação aponta para uma relação do cinema com outras artes visuais, muito distante da forma padronizada pelo cinema clássico narrativo.

Os rastros do *Sistema Nervoso*

Foi recorrente, tanto no trabalho de Jacobs, como na obra de outros artistas da década de 1970, um alargamento conceitual da definição de cinema. O Cinema Expandido, de acordo com Victa Carvalho (2008, p. 95), compreendia o cinema de uma forma mais ampla, como “uma arte da luz em movimento”. Neste contexto, uma série de artistas, utilizaram e desenvolveram em seus espetáculos técnicas baseadas na projeção. No mesmo período, Jacobs criou um dispositivo de dupla projeção para apresentações audiovisuais que nomeou de *Sistema Nervoso*. O equipamento era operado ao vivo, exibindo duas tiras idênticas de filme. As imagens de cada projetor eram levemente dessincronizadas e cada performance acontecia de acordo com um planejamento previamente ensaiado entre o cineasta e sua esposa, Flo Jacobs. O casal Jacobs operava os dois projetores e o resultado variava a cada obra. O efeito de *flicker* dos fotogramas, recorrente em *Tom, Tom, the piper's son* (1969-1971), foi um tipo de efeito visual explorado pelo *Sistema Nervoso*. A sobreposição de imagens, fotogramas projetados lado a lado e a tridimensionalidade foram outros resultados visuais obtidos pelos artistas.

Em algumas das performances com o dispositivo, era aplicado o efeito de Pulfrich, que simulava uma profundidade tridimensional baseada na diferença de percepção entre os dois olhos humanos (ROSE, 2011, p. 271). O efeito foi descoberto pelo médico alemão Carl Pulfrich (1858-1927), que perdeu um olho em um acidente e desenvolveu a técnica de produção de tridimensionalidade pela variação de luminosidade. Desta forma, diferentemente da fotografia estereoscópica popular no século XIX, a profundidade de campo pode ser percebida com apenas um olho. No início do século XX, o cientista foi considerado uma autoridade no desenvolvimento de instrumentos estereoscópicos e, em termos gerais, no campo da estereoscopia (CHRISTIANSON; HOFSTETTER, p. 944).

O interesse de Jacobs pelas imagens tridimensionais está diretamente ligado ao efeito de Pulfrich. O cineasta relata que em 1963 comprou nas ruas de Nova Iorque um dispositivo

simples que prometia transformar uma televisão comum em 3-D por apenas um dólar. Ao desmontar o equipamento, observou que nos óculos de papelão havia uma pequena persiana que “girava uma folha de plástico sobre a outra, escurecendo perante um olho, enquanto clareava perante o outro” (JACOBS, 2016a, p. 8). Tratava-se de uma tecnologia simples que faz referência ao pêndulo de Pulfrich, em que “um filtro escuro colocado perante o olho não apenas reduziria a luz como atrasaria a luz passando pelo filme” (JACOBS, 2016a, p. 8). Esta relação entre tempo, projeção e observação, presente nas bases que fundamentam o efeito de profundidade de campo do equipamento comprado por Jacobs, serviu como ponto de partida para as experimentações do cineasta com a visão, que se intensificaram com o *Sistema Nervoso*.

O movimento dos fotogramas produzido pelo *Sistema Nervoso* foi denominado por Jacobs de *eternalismo*: No catálogo da mostra *Film that tell time: A Ken Jacobs retrospective*, organizada em Nova Iorque em 1989, o cineasta comentou o funcionamento técnico do dispositivo.

Pequenas mudanças no modo como as duas imagens se sobrepõem criam efeitos radicalmente diferentes. A vibração palpitante (que leva algum tempo a se acostumar, depois, tornando-se não mais difícil do que seguir um pôr-do-sol através da passagem de árvores em um carro em movimento) é necessária para criar “eternalismos”: fatias de tempo descontroladas, movimentos sustentados que vão a nenhum lugar, nada diferente de qualquer coisa na vida (em nenhum momento são utilizados *loopings*). Sem pontos de início, de parada e de repetição discerníveis, um pescoço pode se transformar... eternamente (JACOBS, 1989, p. 24, tradução nossa)⁶.

Por mais que as projeções com o dispositivo fossem planejadas e ensaiadas, por se tratarem de performances ao vivo, elas estavam abertas ao efêmero, à contingência e ao acaso. Por isso, o fato de Jacobs ter abandonado nos anos 2000 as apresentações com o *Sistema Nervoso* se colocou como um desafio à pesquisa. O único rastro visual deixado pelo *Sistema Nervoso* foi um curta chamado *New York Street Trolley 1900* (1999). O filme de 11 minutos foi produzido por Jacobs para demonstrar alguns efeitos do dispositivo a uma banca de financiamento de projetos (PIERSON, 2011, p. 204). Jacobs havia apresentado uma performance com o *Sistema Nervoso* de mesmo título em 1997. O curta consiste em um plano de um bonde em movimento na Nova Iorque de 1900, que é distorcido pela dupla projeção. A narração e os ruídos do projetor compõem a sua banda sonora. No filme, a voz de Jacobs indica o que o espectador deve perceber, o que já produz uma experiência diferente da engendrada pelo *Sistema Nervoso*. Enquanto nas performances com o dispositivo não há apontamentos para o que o observador deve absorver das projeções, em *New York Street Trolley 1900* (1999) a locução direciona o que se deve ver e compreender no filme.

⁶ No original: “Tiny shifts in the way the two images overlap creat radically different effects. The throbbing flickering (wich takes some getting used to, then becoming no more difficult than following a sunset through passing trees from a moving car) is necessary to creat “eternalisms:” unfrozen slices of time, sustained movements going nowhere unlike anything in life (at no time are loops employed). For instance, without discernable start and stop and repeat points a neck may turn... eternally” (JACOBS, 1989, p. 24).



Nos primeiros minutos do curta, o cineasta descreve em *off*: “É uma imagem muito naturalista, com a exceção de que o movimento se mantém avançando, não vai para trás e para frente, apenas se mantém avançando de um modo que seria impossível na vida real” (NEW..., 1999, tradução nossa)⁷. No curta, o ruído do projetor interrompe a narração. Jacobs descreve constantemente a operação do equipamento e informa que vai modificar a maneira como o manuseia com a finalidade de obter um resultado menos naturalista: “Vocês vêem que o homem não está se movendo juntamente com o bonde. Ele está se movendo em nossa direção. Ele está voando em nossa direção. Vejam os acentos do bonde” (NEW..., 1999, tradução nossa). Tanto na narração do curta, quanto na descrição de Jacobs (1989, p. 24) sobre o *Sistema Nervoso* citada anteriormente, há uma forte valorização do imponderado.

No que tange ao observador, as performances com o *Sistema Nervoso* radicalizavam a ideia da subjetividade da percepção das imagens. Sobre este tema, Michele Pierson (2011, p. 205) afirma que os efeitos visuais de profundidade e tridimensionalidade do *Sistema Nervoso*, além de serem percebidos de modos distintos por cada indivíduo, demandavam um esforço do espectador para que acontecessem. Contudo, para aqueles que “fazem o esforço, a atenção concentrada se abre para um outro tipo de experiência. Embora esta experiência precise ser diferenciada do transe, guarda uma relação importante com estados de transe” (PIERSON, 2011, p. 205, tradução nossa)⁸. De forma semelhante, Edwin Carels (2016, p. 8, tradução nossa) afirma que o projetor, para Jacobs, funciona não apenas como um equipamento capaz de reproduzir o movimento, mas preferencialmente como “um instrumento autônomo que produz prazer visual particular”⁹.

A possibilidade da luz estroboscópica produzir visões e experiências sensoriais foi tema de diversas pesquisas científicas. Na década de 1940, Heinrich Klüver (1942, p. 182) realizou uma série de auto-experimentos e estabeleceu conexões entre as visões alucinatórias produzidas pela cintilação de luz e o consumo de *peyote*. No final da década de 1950, o *Mental Research Institute* na Califórnia se constitui enquanto o principal centro de pesquisas do governo dos Estados Unidos a realizar investigações sobre os efeitos do consumo de LSD e da exposição à luz estroboscópica (CANALES, 2011, p. 243). Duas décadas depois, a combinação do *efeito de flicker* com o consumo do LSD se disseminou entre os ateliês de artistas e as pistas de dança da época. Foi neste contexto que Jacobs produziu filmes em que explorava a cintilação frenética dos fotogramas e desenvolveu o *Sistema Nervoso*. Ao analisar o dispositivo de dupla projeção, Carels (2016, p. 10, tradução nossa) considera que “Jacobs está criando instrumentos para desencadear respostas individuais,

⁷ Na narração original: “It’s a very naturalistic image, with the exception the motion keeps advancing, doesn’t go back and forward, it just keep advancing in a way that would be impossible in real life. The same two frames are beeing cycled” (...) “You can hear the change of frames (...) You see that the man is also not moving along with the trolley, He’s moving toward us, He’s flying toward us. Look to the seats”.

⁸ No original: “However, for those spectators who make the effort, concentrated attention opens onto another type of experience altogether. While these experience needs to be distinguished from trance, it does share an important feature with trance states” (PIERSON, 2011, p. 205).

⁹ No original: “In Jacobs’ hands, the projector is not a reproduction device to reconstitute analogue recordings, but rather an autonomous instrument that produces particular visual pleasure.”(CARELS, 2016, p. 8)



imprevisíveis (...) Com sua estética ‘eternalista’, o sugestivo, e até mesmo hipnótico efeito de *flicker* é a atração principal”¹⁰. A cintilação dos fotogramas, já presente em *Tom, Tom, the piper’s son* (1969-1971), se repete como efeito produtor de subjetivações no *Sistema Nervoso* e nos vídeos realizados posteriormente.

O eternalismo digital

A *Tom Tom chaser* (2002) é um curta de Ken Jacobs produzido no processo de digitalização de *Tom, Tom, the piper’s son* (1905). Esta foi a terceira passagem de suporte a qual o filme foi submetido. Primeiro de película para *paper print* em 1905, depois para película novamente no final da década de 1960, e, finalmente, para um formato digital em 2002. Jacobs (2016b, p. 63) relata que, acessorado pelo técnico responsável pela digitalização das imagens, buscou produzir “aberrações mais selvagens” Como produto da manipulação da telecinagem, o cineasta realizou o curta *A Tom Tom chaser* que, assim como o filme de 1905, tem 11 minutos de duração.

As distorções do processo de digitalização resultaram em uma série de novas atrações. Logo no início do filme, enquanto a película roda verticalmente, como se estivesse numa rebobinadeira, os personagens mantêm seu movimento dentro dos quadros. Há uma temporalidade complexa com ao menos dois tempos sobrepostos, o do movimento da tira de filme e o dos personagens, que não estão “congelados” no vídeo, mas móveis em suas performances. São tempos que se repetem, se bifurcam, se sobrepõem. Em outros trechos do curta, as figuras são digitalmente deformadas, esticadas, alargadas. O movimento é, mais uma vez, ator importante de um novo filme feito a partir de *Tom, Tom, the piper’s son*. O curta demonstra o potencial técnico do vídeo para a manipulação das imagens.

Anaglyph Tom (Tom with puffy cheeks) (2008) é um filme 3-D que expande as possibilidades de manipulação das imagens por técnicas digitais apresentadas no curta de 2002. O longa-metragem foi produzido para ser assistido quase que em sua totalidade com o uso de óculos anáglifos, acessório formado por uma lente vermelha e a outra ciã. As imagens em anáglifo são parcialmente colorizadas de ciano e vermelho para que sejam percebidas como tridimensionais quando observadas com os óculos apropriados. A percepção da tridimensionalidade depende da binocularidade, já que cada olho enxerga uma das cores e o cérebro faz a “junção” das duas imagens. No início do filme, há um texto que solicita que o espectador coloque os óculos e, no final da primeira parte, há um aviso indicando que os óculos devem ser retirados.

Um outro motivo para que o uso dos óculos seja intermitente em *Anaglyph Tom (Tom with puffy cheeks)* está relacionado a experiência visual do longa-metragem. O filme é uma amostra da multiplicidade de variações dos *frames* de *Tom, Tom, the piper’s son* em anáglifo.

¹⁰ No original: “Jacobs is creating instruments to trigger unpredictable, individual responses.” (...) “With his ‘eternalist’ aesthetic, the suggestive, even hypnotic effect of the flicker is the main attraction” (CARELS, 2016, p. 10)

Dentre a vasta gama de atrações presentes no filme há planos com uma tridimensionalidade holográfica, mas também aquelas imagens que Jacobs define em um texto logo no início do filme como “anomalias visuais”. A montagem de *Anaglyph Tom (Tom with puffy cheeks)* está repleta de sequências em que os *frames* são animados produzindo um efeito de *flicker*. O filme engendra uma experiência de ofuscação, um desconforto visual que só se ameniza quando o observador fecha os olhos ou retira os óculos.

No longa-metragem *Return to the scene of the crime* (2008) observamos variadas formas de distorcer as imagens por meio de técnicas digitais, além de fragmentos narrativos de uma investigação sobre os crimes ocorridos no filme de 1905. Ao roubo do porco da história de *Tom, Tom, the piper's son* (1905) somam-se outros delitos que começam em 1905 e se estendem até 2008. Na narrativa do filme de 1905, Tom rouba o porco. No cinema, Jacobs “rouba” continuamente o filme da *Biograph Company*. Estes, por sua vez, “roubam” o quadro de Hogarth. Por 103 anos, a repetição extrapola o mero retorno das mesmas imagens e se coloca como um gesto.

A reiteração de planos que mostram as mãos dos personagens permite que o observador de *Return to the scene of the crime* realize um agrupamento mental destas imagens. Na maioria dos casos, estes planos não estão montados em sequência, mas distribuídos ao longo do filme. Em um trecho do longa-metragem, o movimento da mão de um dos *performers* sugere que houve um furto. O plano produzido pela ampliação e reenquadramento do filme de 1905 mostra uma mão que parece entrar e sair de dentro de um bolso. Contudo, as imagens não permitem afirmar se um novo furto foi registrado na sequência.

O uso de máscaras e recortes digitais no filme está constantemente associado à alteração da velocidade do movimento, que oscila entre a cintilação frenética e o congelamento dos *frames*. Apesar de *Return to the scene of the crime* ter sido produzido com ferramentas digitais, o resultado obtido com a manipulação do filme de 1905 remonta a práticas dos primórdios da fotografia em que as imagens também eram pintadas e animadas manualmente. Além de “escavar” e retomar continuamente as mesmas imagens de 1905, a linguagem de Jacobs inclui o retorno a técnicas audiovisuais do passado que são reinventadas no digital. O cineasta realiza uma montagem baseada na repetição que ocorre nos filmes, entre os filmes (de 1969 a 2008), e, na reiteração de técnicas e procedimentos dos dispositivos visuais do século XIX e do século XX.

A técnica de montagem digital que Jacobs utiliza quando repete *frames* consecutivos de um mesmo plano é chamada pelo cineasta de *eternalismo*. Ao final dos vídeos de Jacobs, há o símbolo de *copyright* com a indicação de que a técnica digital do *eternalismo* teve a patente reconhecida em 2007. Com o uso de computadores para montar estes filmes, Jacobs pôde aplicar a cintilação de *frames* quadro a quadro não apenas no mesmo plano, mas alternando entre planos e enquadramentos distintos com maior facilidade. Algumas sequências de *Return to the scene of the crime* piscam *frames* de diversas secções do plano da feira de atrações com personagens e ações diferentes, permitindo a identificação de algumas imagens pela repetição exaustiva de

determinados *frames*, como o porco ou um detalhe da mão de um personagem, por exemplo. A repetição serve para reforçar a assimilação de algumas imagens piscantes, enquanto que outros *frames*, que piscam um menor número de vezes, não se fixam na memória do observador, pois se perdem na rapidez do efeito de *flicker*. A memória e a repetição são elementos determinantes para a experiência das imagens de *Tom, Tom, the piper's son*.

A percepção da cintilação de luz nos filmes de Jacobs é exaustiva. Além das alterações de frequência cerebral que a exposição a este tipo de projeção de luz produz, tais experimentos audiovisuais ofuscam a visão muitas vezes de forma desagradável. No caso de *Return to the scene of the crime*, por exemplo, é difícil que o observador consiga se concentrar nas imagens do filme durante os 93 minutos de sua duração. Por mais que se tenha como objetivo a concentração e a atenção total ao filme, a experiência visual produzida pela flicagem dos *frames* obriga aquele que está diante das imagens a fechar os olhos para descansar da intensidade da luz. Mesmo assim, a cintilação da projeção pode ser percebida através das pálpebras e, como resultado da persistência retiniana, manchas de luz permanecem na retina. As imagens de *Tom, Tom, the piper's son* se prolongam nas pálpebras e em novos filmes. A exaustiva repetição destas imagens no trabalho de Ken Jacobs faz delas componentes de uma obra em progresso. Ao longo de um pouco mais de um século, o contínuo retorno das imagens de 1905 produz um rastro de luz. Neste percurso, as formas de experimentar o cinema se encontram em constante transformação, em um movimento incessante de retroceder e avançar.

Referências

- BRENEZ, Nicole. "Recycling: Visual Study, Expand Theory – Ken Jacobs, Theorist, or the Long Song of the Sons". In: PIERSON, M.; JAMES, D. E.; ARTHUR, P. (Ed.). **Optic Antics: The cinema of Ken Jacobs**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011, p. 158-74.
- CANALES, Jimena. " 'A Number of Scenes in a Badly Cut Film': Observation in the Age of Strobe". In: DASTON, Lorraine; LUNBECK, Elizabeth (eds.). **Histories of Scientific Observation**. Chicago: University of Chicago Press, 2011. p.230-54.
- CARVALHO, Victa. **O Dispositivo na Arte Contemporânea: relações entre cinema, vídeo e mídias digitais**. 2008. 184 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- CESARINO COSTA, Flávia. **O primeiro cinema: espetáculo, narração e domesticação**. São Paulo: Scriptta, 1995.
- CHRISTIANSON, Susan; HOFSTETTER, Henry W. "Some Historical Notes on Carl Puflich". **American Journal of Optometry and Archives of the American Academy of Optometry**, Mineápolis, v. 49, p. 944 - 7, 1972.
- GAUDREAU, Andre; GUNNING, Tom. "Early Cinema as a Challenge to Film History". In: GUNNING, Tom. "The Cinema of Attraction[s]: Early Film, Its Spectator and the Avant-Garde". In: STRAUVEN, W. (Ed.). **The Cinema of Attractions Reloaded**. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2006. p. 381-8.



JACOBS, Ken. “Breve história do eternalismo”. In: ALMEIDA, Paulo Ricardo (Org). **Mostra de Cinema Ken Jacobs**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2016a, p. 7-12.

_____. “Program Notes”. In: SCHWARTZ, D. (Ed.). **Film that tell time: A Ken Jacobs retrospective**. Nova Iorque: American Museum of the Moving Image, 1989, p. 13-28.

_____. “Sinopses”. In: ALMEIDA, Paulo Ricardo (Org). **Mostra de Cinema Ken Jacobs**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural, 2016b, p. 59-69.

KLÜVER, Heinrich. “Mechanisms of hallucinating”. In: TERMAN, L; MERRIL M. A., **Studies in Personality**. Nova Iorque: Mc-Graw-Hill, 1942, p. 175-207.

MICHAUD, Philippe-Alain. **Filme**: por uma teoria expandida do cinema. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014. **NEW York Street Trolleys 1900**. Direção: Ken Jacobs. Produção Flo Jacobs. Nova Iorque: 1999. Vídeo (11 min).

PIERSON, Michele. “Jacobs’ Bergsonism”. In: PIERSON, M.; JAMES, D. E.; ARTHUR, P. (Ed.). **Optic Antics: The cinema of Ken Jacobs**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011, p. 196-212.

ROSE, William. “Annotated Filmography and Performance History”. In: PIERSON, M.; JAMES, D. E.; ARTHUR, P. (Ed.). **Optic Antics: The cinema of Ken Jacobs**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2011. p. 263–75.

STRAUVEN, Wanda. “Introduction to an Attractive Concept”. In: _____ (Ed.). **The Cinema of Attractions Reloaded**. Amsterdã: Amsterdam University Press, 2006. p. 11-27.

Documentos eletrônicos

CARELS, Edwin. “Revisiting Tom Tom: Performative Anamnesis and Autonomous Vision in Ken Jacobs’ Appropriations of Tom Tom the Piper’s Son”. **Foundations of Science**, Dordrecht, v. 24, n. 4, p.1-14, nov. 2016. Disponível em: <http://expertise.hogent.be/files/16640663/Tom_Tom_Springer_def.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2017.

Minicurrículo

Arthur Frazão

Mestre em Comunicação e Cultura pelo Programa de Pós-graduação em Comunicação e Cultura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/ECO-UFRJ). Graduiu-se em Comunicação Social pela mesma instituição. Foi professor do curso de montagem da Escola de Cinema Darcy Ribeiro. É montador e realizador audiovisual.





POÉTICAS ANIMADAS QUE CONSTROEM A REGIÃO

ANIMATED POETICS BUILDING A REGION

Dustan Oeven Gontijo Neiva

Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual - UFG, Brasil
dustanoeven@gmail.com

Resumo

Esta comunicação pretende examinar questões relativas às identidades locais e conectadas à produção de filmes de animação autoral. A investigação se embasa teoricamente nos estudos sobre identidade, regionalidade e a formação histórica do estado de Goiás. Discutir a identidade de uma região é necessariamente discutir a cultura dessa região. Para discutir essas relações, parto da análise do meu processo criativo em dois filmes de animação de minha autoria em parceria com Moisés Cabral. Partindo de Clifford Geertz (1989) que considera a cultura como um sistema simbólico, um emaranhado de significados tecidos pelo próprio homem e que o definem em suas semelhanças e diferenças, compreende-se que identidade não é um conceito essencialista, mas uma construção humana que se estabelece em um contexto sócio-cultural. Para Stuart Hall (1997), a identidade é uma construção cultural, que deve ser pensada no interior da representação, através da cultura. Para Andrés Fábregas Puig (1992), uma região tem uma “identidade própria” que a diferencia do contexto nacional onde se localiza. Para o autor, as variações e diferenças culturais são definidores de regiões levando à existência de culturas regionais. Para compreensão da formação de uma região e as características de seus habitantes deve-se recorrer a história social daquela região.

Palavras-chave: animação; identidade; processo criativo.

Abstract

This Communication intends to examine issues related to local identities and connected to the production of animated films. The investigation is based theoretically on the studies on identity, regionality and historical formation of the state of Goiás. To discuss the identity of a region is necessarily to discuss the culture of that region. To discuss these relationships, I start from the analysis of my creative process in two animation films of my own in partnership with Moisés Cabral. Starting from Clifford Geertz (1989), which considers culture as a symbolic system, a tangle of meanings woven by man himself and defining him in his similarities and differences, it is understood that identity is not an essentialist concept, but a human construction that is established in a socio-cultural context. For Stuart Hall (1997), the identity is a cultural construction, that must be thought within the representation, through the culture. According to Andres Fabregas Puig (1992), a region has an “own identity” that differentiates it from the national context in which it is located. For the author, cultural variations and differences are defining regions leading to the existence of regional cultures. Understanding the formation of a region and the characteristics of its inhabitants must resort to the social history of that region.

Palavras-chave: animation; identity; creative process.

Introdução

O presente artigo é uma reflexão sobre minha produção autoral de filmes de animação. No texto, investigo características relacionadas à identidade regional presentes tanto nos filmes, quanto situadas dentro do processo criativo. Para tanto, foram selecionados dois filmes que produzi entre os anos 1997 e 2010.

Animações são basicamente imagens animadas e, como imagens, são mensagens visuais, signos que remetem a uma determinada significação, que se desenvolve em um grupo social. Considerando as animações como elaboradoras de sentidos, recorro à metodologia de análise fílmica para a percepção e compreensão de elementos identitários presentes nos filmes analisados.

Parto de referências teóricas da antropologia, da cultura visual e da história de Goiás para delimitar os conceitos de identidade, regionalidade e cultura goiana utilizados na pesquisa. Faço também uma descrição do processo criativo dos filmes elencados. Essa descrição pode ser tomada como uma auto-etnografia, como a caracteriza Sylvie Fortim “uma escrita do ‘eu’ que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si” (FORTIM, 2014, p.83).

De acordo com Lucena Júnior (2005), a essência do filme de animação é o movimento. Hallas afirma que “todo filme é por natureza uma decomposição do movimento numa série de fases imóveis” (1976, p.13). Ao longo da história do cinema, a técnica de animação cinematográfica possibilitou o desenvolvimento de efeitos especiais, a exemplo do filme King Kong, de 1933, no qual um gorila gigante escala os prédios de Nova York. Além de sua utilização na geração de efeitos, a animação também tornou possível a produção de filmes sem atores ou mesmo paisagens e cenários reais. O filme de animação permite a criação ou recriação de mundos, com base no real ou na fantasia, conforme Halas (1979). Nele, é possível que morcegos de plastilina falem, espirrem, sentem-se em poltronas.

Para Clifford Geertz (1997 p.146) “o processo de atribuir aos objetos de arte um significado é sempre um processo local”, um processo que estabelece uma conexão entre arte e vida coletiva, no sentido de que arte não apenas ilustra a vida social, mas a interpreta. Esse processo local de construção de significado para os objetos de arte pode ser estendido a um filme de animação, considerando que esse filme tem que repercutir sobre um determinado grupo, interpretando sua concepção de mundo.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000), identidade e diferença são conceitos cuja origem está nas relações sociais e culturais e não no mundo natural ou transcendental. A identidade se define em função da diferença, a partir da exclusão do que não se é. A identidade e a diferença são construções culturais de um grupo social. Conforme Hall, “devemos pensar as identidades sociais como construídas no interior da representação, através da cultura, não fora delas”. (HALL, 1997, p.26). A representação “estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas

simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: quem eu sou? Quem eu poderia ser? ” (WOODWARD, 2000, p.18).

De acordo com Puig (1992), a região tem uma “identidade própria” que a diferencia do contexto nacional onde ela se localiza. Se as variações e diferenças culturais definem as regiões, é possível falar de culturas regionais.

Uma História de Família

O filme de apenas 1 minuto foi produzido em 1997. Trata-se do primeiro filme da dupla de animadores Dustan Oeven e Moisés Cabral. A animação é uma releitura bem-humorada do chamado *mito das três raças*. Conforme Woodward (2000), a produção de significados envolve relações de poder, inclusive o poder de definir incluídos e excluídos. Para Silva, a representação é um sistema de significação e atribuição de sentidos a partir do qual identidade e diferença adquirem significado e, “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade.” (SILVA, 2000, p. 91). O *mito das três raças* é uma narrativa proposta pelo alemão Von Martius¹, seguido também por Gilberto Freyre, que define o Brasil e a formação do povo brasileiro pelo encontro, supostamente pacífico, entre essas três raças. A animação desconstrói essa narrativa amistosa pela ironia, apresentando imagens que contradizem a narração.

A cidade de Goiânia tem como uma das referências visuais em seu centro, na Praça Cívica, o *Monumento às Três Raças*, conjunto de estátuas em bronze, esculpido pela artista plástica Neuza Moraes, na década de sessenta. Além de ser um dos principais símbolos da cidade, também foi o local onde eu passava quase todos os domingos da minha infância, pois minha mãe expunha na feira *Hippie* e as crianças ficavam brincando na praça, subindo nas estátuas. Ao lermos *Casa Grande e Senzala*, no início do curso especialização em Antropologia Social, Moisés e eu criamos o roteiro de nossa primeira animação.

No filme, a primeira sequência mostra a chegada do europeu ao Brasil. Essa chegada fala do encanto com a nova terra, como na carta de Pero Vaz de Caminha e também o encanto com a nudez dos nativos, que não cobrem as “vergonhas”, descritas por Caminha. Porém, o filme mostra também o homem branco subordinando o indígena pela religião e pela violência. Mas a primeira imagem analisada aqui apresenta dois frames de uma sequência do filme, que mostra a chegada do negro ao Brasil (fig. 1). A narração da cena é a seguinte: “*aí, Joaquim e seus amigos chamaram alguns amigos para ajudar um pouquinho*”. A locução passa a ideia de ser uma relação amistosa, de uma cooperação voluntária, porém a imagem do primeiro frame é dos africanos chegando amarrados. Eles não vieram porque foram chamados para prestar uma ajuda ao branco, mas foram trazidos à força para serem escravizados e executarem o trabalho pesado.

¹ No artigo *Como se deve escrever a história do Brasil*, publicado em 1844 pela revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius, sugere que a construção da nação brasileira parte do encontro do branco, do negro e do indígena.



A sequência da narração diz: “*Mas esses caras estavam com má vontade, e foram passear por aí*”. A tomada apresenta a resistência negra a dominação branca. Essa resistência é demonstrada tanto na imagem quanto na trilha sonora, que fazem referência à cultura negra ao apresentar o personagem saindo da tela em um movimento de capoeira (fig. 1).



Figura 1: Frames do filme Uma história de família (1997).
Fonte: arquivo do autor

A imagem da mata e o texto “*foram passear por aí*” remetem a ideia da fuga e formação das comunidades independentes dos negros, os quilombos. Pode-se dizer que essa imagem reflete aquilo que afirma Castells (1999), uma *identidade de resistência*, cujos atores estão em posições desvalorizadas no contexto da dominação e constroem formas de resistência com princípios diferentes dos representados pela identidade dominante, representada pelo branco.

Tratando especificamente da questão da regionalidade goiana, a imagem selecionada para essa análise é de uma tomada do filme relacionada ao que é considerado o “mito fundador” do estado de Goiás: o bandeirante. A imagem (fig.2) apresenta um boneco em pé representando o branco, porém um branco específico: trata-se da representação do bandeirante Bartolomeu Bueno da Silva, o *Anhanguera*. Os paramentos com os quais o boneco é mostrado identificam-no à estátua de Bartolomeu, no Monumento ao Bandeirante, localizado no cruzamento entre a Avenida Anhanguera e a Avenida Goiás, no centro de Goiânia.

No filme, a narração afirma: “*nessa época, Joaquim viajava muito a, trabalho*”. Conforme afirma Eliane Martins Pereira, o interior, para o Brasil litorâneo significava o *incerto, o atrasado, o selvagem, o desconhecido, o longínquo, o sertão, o selvagem* (PEREIRA, 1995). O trabalho dos bandeirantes era o da colonização e expansão dos territórios do reino. Nesse processo de “civilização” do *sertão selvagem*, o branco penetrou no interior do Brasil para procurar ouro e escravizar índios. De acordo com Woodward (2000), uma identidade pode ser afirmada recorrendo a um passado histórico que valida a identidade reivindicada. Esse passado narrado pode ser autêntico ou não. Os chamados “mitos fundadores” são uma das formas de formação ou validação de identidades nacionais e também, regionais. Para Silva (2000), um mito fundador remete a um momento crucial do passado, em geral heroico, épico em que alguma figura “providencial”,



inaugurou as bases de uma suposta identidade nacional. Tais narrativas fundacionais conduzem a construção da unidade e identidade de uma comunidade

Na imagem (fig. 2), é possível enxergar o cenário: uma mata fechada e um rio cristalino. Na cena, o *Anhanguera* é apresentado portando os instrumentos da civilização: a violência física representada pelo bacamarte e a simbólica, representada pela bateia de álcool, com a qual, de acordo com a lenda, ele ameaçou atear fogo nos rios dos indígenas. O índio é mostrado subjugado executando o trabalho da lavra do ouro. As posições dos dois personagens na cena deixam clara a relação de dominação de uma etnia sobre a outra: o bandeirante branco está em pé, numa posição ativa, uma pose para registro do momento histórico, enquanto o índio está ajoelhado. Na sequência da cena ele pega uma pepita e levanta para mostrá-la ao bandeirante. Nessa cena é possível perceber que a construção do mito fundador é um discurso ideológico, que parte do que Castells (1999) denomina *identidade legitimadora*, que representa as instituições dominantes da sociedade.



Figura 2: Frame do filme Uma história de família (1997).
Fonte: arquivo do autor

A cena deixa transparecer quem constrói o discurso dominante: a imagem do mito fundador *Anhanguera* é prontamente reconhecida, pois tem inclusive um monumento a sua pessoa na cidade. É possível enxergar a imagem do filme como metáfora da colonização: a imposição da cultura branca, da civilização europeia sobre os povos “selvagens”, incivilizados.

O processo de produção desse filme foi característico da forma de produção da cultura caipira – o mutirão: a trilha sonora e a narração do filme efetuadas sem remuneração por colegas de curso e os equipamentos emprestados pela Universidade Federal de Goiás. Apesar



da precariedade das condições de produção, o filme participou de festivais nacionais, como o AnimaMundi, em 1999 e foi até premiado em um festival de filmes de um minuto, em São José do Rio Preto. Como não poderia ser diferente em uma relação de interação solidária, recompensamos nossos parceiros de trabalho voluntário, dividindo o dinheiro do pequeno prêmio.

Também graças a essas participações em festivais, fomos convidados pela agência Verbo Comunicação e a produtora Makro Filmes a trabalharmos em um vídeo tape (VT) publicitário em *stop-motion* (animação de objetos quadro a quadro), para OVG - das Voluntárias de Goiás², em 1999. O VT recebeu um dos prêmios no concurso anual de publicidade promovido pelo grupo de comunicação Jaime Câmara. Bem representativa da síndrome de atraso do goiano foi a fala de um dos publicitários presentes, que achou que aquele material fora produzido fora de Goiás.

Entrevista com o Morcego

O filme *Entrevista com o Morcego*, de Dustan Oeven e Moisés Cabras, foi produzido no ano 2000. Na animação, em forma de fábula, um morcego de massa de modelar está dando um depoimento, como em um programa de entrevistas. A sinopse do filme é a seguinte: *um velho morcego narra os acontecimentos que o expulsaram de sua caverna levando-o a morar na cidade.*

Essa animação foi concebida a partir de uma notícia de jornal sobre o aumento do vírus da raiva no rebanho bovino, nos municípios vizinhos ao lago de Serra da Mesa. Esse lago é consequência da inundação de uma grande área territorial para a construção de uma usina hidrelétrica.

Discutindo a questão ambiental, o filme parte da ideia do êxodo dos morcegos, porém, estendendo também para o êxodo rural humano e suas consequências. A cultura caipira, que para Cândido (1995), abrange partes de Minas Gerais, Goiás e Mato Grosso se caracteriza por uma economia de subsistência, com ajustamento ao meio ambiente e formas de sociabilidade, com interação solidária entre os membros do grupo que garantem o mínimo necessário à sustentação da vida. O fim do ciclo de mineração propiciou que surgisse no interior do Brasil, o que Darcy Ribeiro (1995) chama de *cultura rústica*, caracterizada por pequenos grupos ocupando terras virgens, com uma economia de subsistência baseada em agricultura itinerante, coleta, pesca e caça. Esses grupos formaram os bairros rurais, que para Ribeiro (1995) são definidos pela base territorial em que se assentam, sentimento de localidade e participação em formas coletivas de trabalho e lazer. O personagem do filme é um representante de uma comunidade de morcegos expulsa do seu meio original.

O filme de animação permite que se atribua características humanas a outros seres, como fala, expressões ou traços físicos. De acordo com Martin, “é no primeiro plano do rosto humano que se manifesta melhor o poder de significação psicológico e dramático do filme”

² Organização de assistência social e voluntariado cuja presidente de honra é a primeira dama do estado.

(MARTIN, 2003, p. 39). A imagem traz dois frames da primeira sequência da animação (fig. 2). No primeiro frame o personagem é apresentado: é perceptível que o boneco representa um velho morcego, por sua barba e sobrancelhas brancas. A tomada é feita em *close*, que permite uma maior aproximação tanto física, quanto emocional com o espectador. O morcego relata sua história: “*Eu não imaginava que nossas casas e todo o local ficariam embaixo d’água, para eles construírem aquela usina*”. A imagem foi feita em preto e branco e tem ruídos, *grãos*, variações de luz, como em um filme antigo, remetendo ao passado. No frame seguinte, a imagem do lago da usina hidrelétrica preenchendo o terreno acompanha a narrativa do velho. A destruição da moradia e da comunidade com a chegada do progresso é representada pela enchente provocada pela usina. O alagamento da região é mostrado em uma cena em cores enquanto as imagens do depoimento do velho são em preto e branco. Visualmente ocorre uma contraposição entre o antigo e o novo.

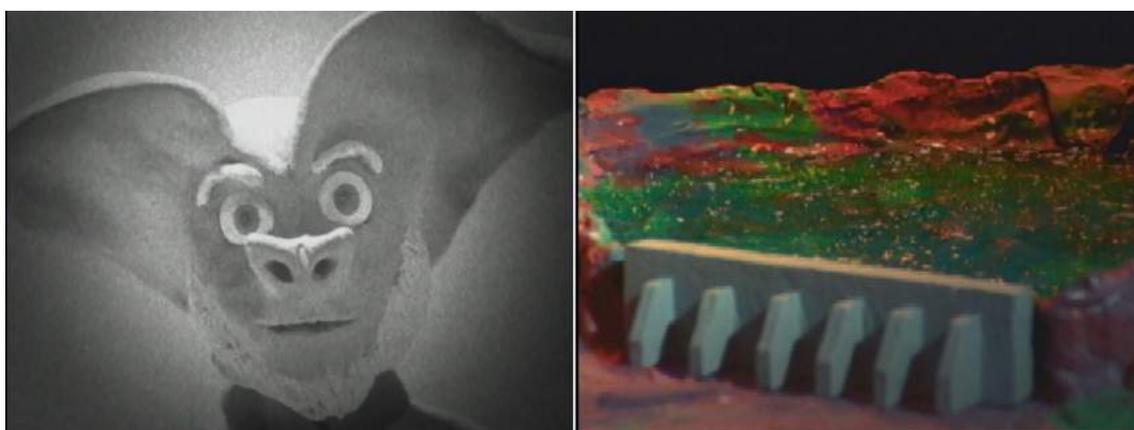


Figura 3: Frames do filme Entrevista com o morcego (2000).
Fonte: arquivo do autor

O filme remete à questão da memória e história de povos tradicionais, que são mantidas pela narrativa oral dos mais velhos. O morcego continua com sua história: “*Os morcegos sobreviventes migraram para os locais próximos à procura de abrigo. Lá, eles acharam algumas cavernas construídas pelos capacetes de plástico: chaminés, beiras de telhados e pontes*”. A imagem mostra, no primeiro *frame*, a fuga dos morcegos de sua gruta, invadida pelas águas da represa (fig.4). No *frame* seguinte, os prédios aparecem ao fundo enquanto os morcegos, em primeiro plano, se dirigem à cidade, sua nova moradia.

De acordo com Nasr Chaul (1995), durante muito tempo o Estado de Goiás foi identificado pelas concepções de decadência e atraso. Para o historiador essa construção tem origem nos relatos dos viajantes europeus que visitaram a província logo após o ciclo da mineração. Aqui chegando, eles imaginavam encontrar uma região próspera, mas só encontraram uma economia de subsistência.



Figura 4: Frames do filme *Entrevista com o morcego* (2000).
Fonte: Arquivo do autor.

Essa visão de terra atrasada se reforça a partir do movimento de 1930, que se propunha como progressista e modernizador. O Estado Novo promove a *Marcha para o Oeste*, que o escritor Cassiano Ricardo compara às Bandeiras, a qual visava a integração do interior brasileiro, com incentivos econômicos e construção de estradas nas regiões Centro-Oeste e Norte do país. Para Chaul (2010), a construção de uma nova capital para Goiás – Goiânia - é um delimitador desse discurso de chegada da modernidade, da integração do sertão e do fim da decadência e do atraso. Esse discurso da modernidade associado ao urbano contrapõe o rural, o sertanejo, ou caipira como atrasado.

Na sequência final da animação em um plano aberto revela-se o ambiente no qual o velho morcego se encontra: a imagem mostra que o tempo todo ele estava de cabeça para baixo em um canto de uma sala, sentado em uma poltrona no teto (fig.5). Ele é minúsculo em relação à parede e o trilho da cortina. A imagem deixa claro que o mundo do velho morcego foi colocado de ponta a cabeça. A fala do personagem é a seguinte: “eu sinto pena dos jovens morcegos, que não tiveram oportunidade de viver nas cavernas e tem de viver nesse ambiente hostil”. Portanto, ele se queixa não apenas da mudança de ambiente, mas da perda das raízes pelos jovens morcegos.

A narrativa do morcego deixa claro que a comunidade tradicional se esfacelou. O progresso, representado pela usina, fez com eles se mudarem e tivessem que se adaptar a um novo modo de vida. As mudanças, trazidas pelo progresso interpretadas como negativas, já são uma tradição no cancioneiro popular caipira, como nas músicas *Mágoa de Boiadeiro* e *Mágoa de Carreiro*.



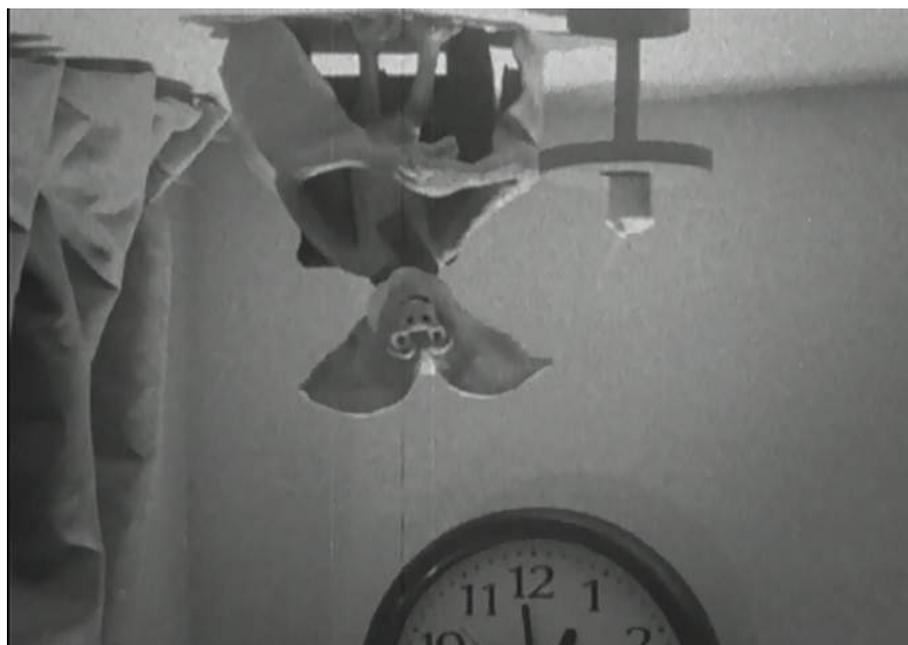


Figura 5: Frames do filme *Entrevista com o morcego* (2000).
Fonte: Arquivo do autor.

O filme *Entrevista com o morcego* foi realizado no ano de 2000, num momento em que a tecnologia de produção audiovisual estava oscilando entre o digital e o analógico. Os festivais e mostras de cinema e vídeo eram a única janela de exibição para audiovisuais autorais, sendo que grande parte deles encaravam o vídeo como um produto de segunda linha.

Fazendo uma garimpagem arqueológica, eu e Moisés descobrimos uma câmera de cinema *Bolex* 16mm, a corda, no Estúdio da Faculdade de Comunicação da UFG e resolvemos experimentar como seria produzir um filme e não um vídeo. Novamente, na boa cultura da solidariedade, contamos com o apoio voluntário de inúmeras pessoas. Estas nos forneceram seu conhecimento técnico de equipamentos e materiais como latas de filme vencido. A direção do Museu Antropológico nos emprestou uma sala que serviu de estúdio durante dois meses. O grupo de teatro *Nu Escuro* emprestou suas vozes para os personagens, também pela tradição da *camaradagem*. Em contrapartida, produzimos para eles uma vinheta em animação. Posteriormente, ao realizarmos outros filmes de animação com algum recurso, convidamos os mesmos camaradas de forma remunerada.

Considerações finais

Ao assistir novamente esses filmes e refletir sobre a sua produção é possível perceber a presença de diversos elementos relacionados à cultura regional, com representações do rural e do urbano, atraso e progresso, moderno e caipira.

O filme *Uma história de Família* questiona a senso difundido dos papéis étnicos pelo mito das três raças na formação do povo brasileiro e também do mito fundador de Goiás,



o bandeirante. Apesar do filme ironizar a narrativa de formação do Brasil, ele particulariza o estado de Goiás ao representar o *Anhanguera* e particulariza mais ainda, quando dialoga com dois monumentos representativos da imagem da própria cidade de Goiânia.

As consequências do progresso, dos grandes empreendimentos sobre a natureza e sobre as comunidades tradicionais e seu modo de vida são a base do filme *Entrevista com o Morcego*. O conflito entre o velho e o novo, a adaptabilidade à nova situação por parte dos morcegos reflete a afirmação de Hall (2001) que, paralelamente a uma homogeneização global, há também um fascínio pela diferença e alteridade e propõe que se pense não sobre a substituição de identidade local por global, mas em novas articulações entre *global* e *local*.

Os filmes apresentados não tratam da identidade regional goiana como algo fixo, mas relacionam o passado e presente, situando-as historicamente. Esses filmes foram produzidos em Goiás, numa época em que a região não tinha nenhuma tradição de animação. Sua própria produção se articula entre uma tradição de trabalho artesanal, que é a animação *stop-motion*, mas também a falta de recursos técnicos disponíveis para execução de produtos audiovisuais, que demandam tecnologia e recursos financeiros.

Ao produzirmos esses filmes Moisés e eu, de certa forma, estávamos, enquanto goianos, tentando afirmar a possibilidade de produzir animações que falassem sobre a nossa realidade regional, mas que fossem capazes de dialogar com a produção audiovisual local e nacional.

Referências

CÂNDIDO, Antonio. **Parceiros do Rio Bonito – estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida**. São Paulo: livraria Duas Cidades Ed. 34, 2001. (coleção espírito crítico)

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo. Paz e Terra. 1999.

CHAUL, Nasr N. F. **Caminhos de Goiás: da construção da decadência aos limites da modernidade**. 3. Ed. Goiânia. Editora UFG: 2010.

CHAUL, Nasr N. F. Goiás: da decadência a modernidade. In: **Ciências Humanas em revista**, 6, p. 11-26, Goiânia. Cegraf UFG. 1995.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. In: **Cena** – Periódico do programa de pós-graduação em artes cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro. LTC, 1989.

HALAS, John. **A técnica da animação cinematográfica**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1979

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.



HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Educação e realidade**, 1997

LUCENA Junior, Alberto. **Arte da animação – técnica e estética através da história**. Ed. Senac. São Paulo – SP, 2005

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo. Brasiliense. 2003.

PEREIRA, Eliane M. C. M. “A construção de nação e região em Goiás, 1830-1945”. In: **Ciências Humanas em revista**, 6 (2), p. 65-77, Goiânia. Cegraf – UFG, 1995.

PUIG, Andrés F. **El concepto de region em la literatura antropológica**. 1. Ed. Chiapas. Instituto Chiapaneco de Cultura, 1992.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo. Companhia das Letras. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) 11 ed. Petrópolis- RJ. Vozes. 2000

WOODWARD, Kathrin. In: identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org.) 11 ed. Petrópolis- RJ. Vozes. 2000

Filmes

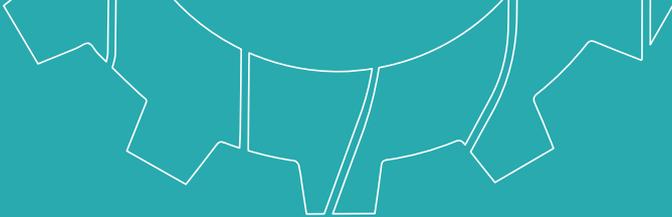
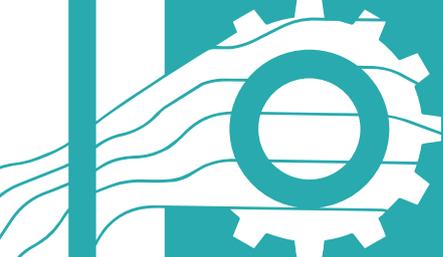
Entrevista com o morcego. Direção: Dustan Oeven e Moisés Cabral. 2000.
Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BwNHEK0hajMgcUk5ZjFDSGJCS2M>

Uma história de família. Direção: Dustan Oeven e Moisés Cabral. 1997.
Disponível em: <https://drive.google.com/open?id=0BwNHEK0hajMgU2hRN0Nvc0o5RXc>

Minicurrículo

Dustan Oeven Gontijo Neiva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – UFG. Produtor Cultural no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. Graduado em Comunicação Social e Artes Visuais - UFG. Possui especialização em Antropologia Social – UFG. Trabalha desde 1997 com filmes de animação.



UM CURTAFORISMO CHAMADO DEUS

A SHORT-FILM APHORISM CALLED GOD

Léo Pimentel Souto

UFG, Brasil
amantedaheresia@gmail.com

Edgar Franco

UFG, Brasil
ciberpaje@gmail.com

Luiz Carlos Ferreira da Silva

UFG, Brasil
luizcafers@hotmail.com

Resumo

Uma poética visual própria é uma relação circular entre práxis e reflexão. E isso se dá como uma superação da relação linear entre teoria e prática. Superação por ser tanto a práxis quanto a reflexão, um agir remissivo de apoio mútuo impossível de serem desassociados. Realizar e pensar se dando como duas formas de uma mesma ação. Outro fato importante aqui é a situação de que, em poéticas visuais coletivas, como a realização de um filme de autoria coletiva, a relação práxis/reflexão se dá por meio da conversação entre todas as pessoas envolvidas. Assim, este artigo é o resultado de uma conversação entre realizadores de um mesmo filme de autoria coletiva. No caso, o curtaforismo “Deus” (2018), onde a partir de sua realização, tanto sua poética visual quanto seu processo criativo nos proporcionaram pensá-lo como uma espécie de curta-metragem que estabelece um novo gênero de vídeo para nossas poéticas visuais: o curtaforismo. Ao realizarmos (da pré à pós-produção) o curtaforismo “Deus”, propomos pensá-lo, de maneira indócil e apropriadamente underground (pois não tem pretensões generalizantes), como outro modo de fazer filmes. Outro modo, por termos em vista sua “metragem” como uma das partes constitutivas de nossa poética visual: a duração como um elemento do dizer – e assim, o classificamos como um exemplo do fazer-filmes “para além seus limites”, sejam estes materiais ou padrões comerciais/pedagógicos. “Deus” é um filme de curtíssima metragem que assim o foi realizado por se tratar de um aforismo cinético, ou seja, uma sentença poética audiovisual concisa – um dizer audiovisual curto, sucinto, fragmentado e assistemático que condensa conceitos amplos em poucas imagens e sons.

Palavras-chaves: poéticas visuais; filme experimental; curta-metragem.

Abstract

A visual poetics of its own is a circular relationship between praxis and reflection. And this happens as an overcoming of the linear relationship between theory and practice. Surpassing because it is both praxis and reflection, an act of mutual support that can not be disassociated. Realize and think whether by giving as two forms of the same action. Another important fact here is the situation that, in collective visual poetics, such as the making of a film of collective authorship, the relation praxis / reflection occurs through the conversation between all the people involved. Thus, this article is the result of a conversation between filmmakers of the same film of collective authorship. In the case, the short-film aphorism “God” (2018), where from its realization, both his visual poetics and his creative process provided us think of it as a short film that establishes a new genre of video for our visual poetics: the short-film aphorism. Well, here we do

(from pre- to post-production) the short-film aphorism “God”, we propose to think it, in an indecisive and appropriately underground way (because it has no generalizing pretensions), as another way of making films. Another way, in terms of its “footage” as one of the constituent parts of our visual poetics: duration as an element of saying - and thus we classify it as an example of making-movies “beyond its limits”, be these materials or commercial / pedagogical standards. “God” is a very short film that has been done because it is a kinetic aphorism, that is, a concise audiovisual poetic sentence - a short, succinct, fragmented and unsystematic audiovisual word that condenses broad concepts into few images and sounds.

keywords: visual poetics; experimental film; short film.

Curtaforismo: uma introdução filosófica insolente

Incontáveis são as vezes que nos advertem para não tentarmos expor ideias que consideramos “originais” ou “próprias” sem que anteriormente não tenhamos adquirido um gigantesco conhecimento, seja das atuais discussões de ponta sobre o tema que pretendemos tratar (por exemplo, os infindáveis artigos em periódicos e revistas especializadas), seja da história da arte (por exemplo, ter uma formação acadêmica robusta) que pretendemos realizar. Advertência esta para que sejamos preservados da acusação de “reinventar a roda”. Uma situação corriqueira que daqui surge é sempre aquela da “tensão no ar”. Aquela da atmosfera de desconfiança e dos esforços de memória de nossos pares, tentando lembrar onde já viram coisas parecidas, situações semelhantes, possíveis plágios, ou seja, se tal “ideia própria” nossa não passa de uma mera repetição. Curiosa, mas corriqueira situação essa diante da criação de uma obra de arte. Isso porque é tão rico e vasto o número de pessoas pensando sobre um mesmo tema, realizando arte, que parece ser quase impossível dizer ou fazer algo “novo”. Cautela justa, mas apenas, em um primeiro momento. Pois basta retirar o medo de “reinventar a roda” que o horizonte da originalidade de abre e se desdobra para o artista. Como veremos neste presente artigo, nos foi o caso.

Pois bem, na busca da criação de uma poética visual própria não nos é critério repetir ou não repetir ideias de outras pessoas. Para nós a originalidade não está determinada pelo “nunca foi dito antes”. Para nós a originalidade nos constitui como um ato singular de manifestação do agir e do pensar, ambos em condição circular autorreferencial, de nossa autenticidade. Agimos e pensamos, agimos sobre o que pensamos e pensamos sobre o que agimos, para externalizarmos nossas obsessões, tormentos, reflexões e alegrias mais importantes. Se tais condições já ocorreram em outras pessoas, isso é irrelevante para nosso ato criativo de composição de nossa poética visual. Para nós, tanto as repetições quanto a novidade são sempre inevitáveis. Assim, libertos desses impedimentos, nos metemos a realizar uma peça de audiovisual que, ao mesmo tempo, atendessem tanto a certas limitações da linguagem audiovisual quanto a novas condições dessa mesma limitação: a duração curta.



Para tanto, ressaltamos aqui dois elementos que nos emergiram como primordiais de nossa poética visual para a realização da referida peça audiovisual: a insolência e o desrespeito. Insolência, pois nos sentimos completamente inocentes para ignorar instâncias que usualmente seriam próprias da arte que nos propomos a realizar, no caso, a pré-produção. De modo geral, esta é considerada a etapa inicial de produção de um vídeo. A etapa onde se prepara os meios e os modos para se realizar o que vai ser produzido. Insolentemente demos outra direção a ela: demos-lhe a atenção de uma improvisação. Mas não um improviso provindo de uma precariedade de recursos, nem um improviso com no jazz cuja improvisação é parcialmente ditada pela escala associada a cada acorde musical. Nossa improvisação veio de outra ordem, a de partirmos de outras coisas já realizadas: a gravação de um aforismo lido e musicado, o figurino já desenvolvido e utilizado para outros fins, e as locações que seriam utilizadas como se utilizou muitas no chamado “Cinema marginal” (GARDNIER, 2009): chegar filmando sem pedir permissões. Ou seja, o que seria pré-produção de um vídeo, insolentemente, nos foi a simples recolocação e recombinação de outras obras já realizadas e, de certa medida, independentes entre si, em uma mesma composição. O outro elemento, como anunciamos acima, nos foi o desrespeito. Também, não um desrespeito qualquer, mas um que elevamos ao nível de absoluto: desrespeito absoluto, pois, na utilização de uma locação religiosa para o nosso vídeo, não visamos nenhum alvo a ser desrespeitado e muito menos visamos ofender algo ou alguém. Mesmo que no conteúdo de nosso vídeo se possa pensar que negamos a existência daquilo que se poderia pensar como sendo refutação: o debate da existência ou não de uma divindade.

Se a insolência e o desrespeito nos foram elementos para a realização do conteúdo do vídeo, porque seria diferente no que diz respeito à sua forma? Já começamos por aqui, por dar importância ainda a tal distinção que há muito, tantos consideram superada. Aqui acrescentamos a duração do vídeo junto ao aforismo lido e musicado, ao figurino e à locação tomada de assalto no horizonte do conteúdo. Tal acréscimo teve força expressiva suficiente de transformar toda a forma do vídeo: nem curta-metragem, nem videoarte, mas sim, curtaforismo. Para entender melhor essa nossa subversão formal, cabe fazermos um breve relato de como a duração, enquanto forma, foi tratada na história do cinema.

Uma breve história da duração no cinema

O cinema nasce, obviamente, com o fazer “impedidos pelos seus limites” materiais; nasce como filmes de curta duração simplesmente pelas limitações técnicas de seu dizer/fazer. O tempo do seu dizer/fazer era determinado pela largura (35 mm) e comprimento (15 metros) dos rolos de filme: de 40 a 50 segundos. Nada tinha a ver sua duração com seu gênero cinematográfico, ou seja, não eram curtas-metragens, já que não havia a possibilidade de tornarem-se longas-metragens: a força organizadora do que é filmado, neste início da história do cinema, se reduz ao fluir do tempo dentro do que ali fora enquadrado. Como podemos ver, por exemplo, nos filmes



dos irmãos Lumière de 1895 em diante, como *L'Arrivée d'un train en gare de la Ciotat* (Chegada de um Comboio à Estação da Ciotat), *Le Déjeuner de Bébé* (O Almoço do Bebê) e *L'Arroseur Arrosé* (O “Regador” Regado). Filmes que se reduzem a apenas algo filmado com o tamanho do rolo disponível. É válido lembrar que em tais não há ator algum representando, nem mesmo há um cenário.

O momento seguinte da duração surge com a montagem: seleção, comparação e ajuste de partes. Os filmes tornam-se “libertos dos seus limites” materiais iniciais e abrem-se para as possibilidades de tornarem-se mais complexos: filmar cenas em rolos diferentes, e agora já maiores (35 mm), e depois juntá-los para compor uma narrativa mais complexa. É o momento em que se desassocia o tempo de filmagem determinado pelo comprimento do rolo de filme do tempo da história a ser contada. Por exemplo, na teoria da montagem realizada por Eisenstein, desenvolvida entre as décadas de 1920 e 1930, tal cineasta teoriza (EISENSTEIN, 1990) que a história a ser contada por um filme se realiza na composição entre, diversas ações capturadas pela câmera (tempo), depois montadas (ritmo) de forma a compor uma história narrada (duração). E é na montagem que se realiza a “impressão de realidade” entre a percepção do espectador e o imaginário proposto pelo realizador do filme. Assim, a riqueza da linguagem da narração cinematográfica de uma história está na diversidade de estilos de montagens: as diversas maneiras como diversos diretores escolhem, registram e dispõem seu material. Como podemos ver nos próprios filmes de Eisenstein em *Statchka* (A Greve - 1924), *Bronenosets Potiomkin* (O Encouraçado Potemkin – 1925) e *Oktiabr* (Outubro – 1927). A duração considerada na composição de uma montagem cinematográfica apenas determinava o ritmo da narrativa e a emoção que se pretendia tirar do público (TARKOVSKI, 2010).

No entanto, com essa libertação chamada montagem, considerada por Eisenstein e subsequentes “montagistas”, como princípio constituidor do filme como obra de arte, não estabelecem a duração como elemento de linguagem capaz de inaugurar um gênero fílmico próprio. Mas adquire força suficiente para se consolidar como padrão definidor do que é ou não é um filme: a longa duração. Por exemplo, David Wark Griffith, em 1915 com o seu *The Birth of a Nation* (O Nascimento de uma Nação) estabelece a duração como padrão temporal da realização cinematográfica. Tal filme tem mais de duas horas de duração, o qual mais tarde, se fez conveniente coincidir com o tempo padrão de duração de peças de teatro e de espetáculo de música: 120 minutos. Tempo estabelecido por ter como parâmetro as fraquezas do espectador: fome, vontade de ir ao banheiro, permanecer sentado em concentração (ANDREW, 1989). A duração fílmica como mera conveniência entre história a ser contada e a resistência do público ao tempo dessa mesma contação.

Essa padronização, por via da duração, se tornou tão forte na indústria do cinema, que ele impôs a necessidade do acréscimo de um qualificador a outros filmes que não a seguiam: como filmes de “curta-metragem” ou de “duração extraordinária”. E aqui chegamos ao que nos interessa ressignifica: o filme de curta-duração. Devido à imposição acima citada a curta duração

de um filme passou a ser utilizada apenas como uma metragem adequada tanto para o cinema experimental (experiências radicais de linguagem) quanto formato de filmes de estudantes e aspirantes à carreira cinematográfica (experiências educacionais de linguagem). A realização de nosso curtaforismo chamado “Deus” nada tem a ver com cinema experimental e experimento pedagógico. Então nos perguntamos, o que seria ele? Seria um videoclipe? Uma videoarte?

Esculpir uma duração: curtaforismo

Pois bem, agora voltemos à nossa insolência e desrespeito poético-visuais: observando a história do cinema, dividimos o fazer filmes em [1] “impedidos pelos seus limites” (como aconteceu no início do cinema), [2] “libertos dos seus limites” (como se estabeleceu a padronização cinematográfica pela montagem e pela resistência do público) e [3] “para além dos seus limites” (como o estabelecimento de uma diversidade de linguagens/poéticas próprias). E aqui é o terceiro componente dessa nossa divisão que nos interessa. Pois, é com ela que estabelecemos a duração de um filme, como elemento compositor de sua linguagem e, assim, conseqüentemente, de sua poética: para nós a duração não é um limite do dizer fílmico, nem mesmo elemento determinante de seu ritmo, mas sim um dos elementos cruciais da forma de seu dizer/fazer.

O curtaforismo chamado “Deus” nasce de uma reflexão poético-filosófica e iconoclasta do artista transmídia Edgar Franco assinada com sua persona “Ciberpajé”. Tal reflexão fora realizada na forma de um aforismo. E aqui está a chave para pensar o porquê um filme de curta duração pode ser entendido, estilisticamente, como um aforismo fílmico e não como um curta-metragem, um videoclipe ou uma videoarte – mesmo que se possa ser classificado em mostras como fazendo parte desta última categoria classificatória.

De maneira geral um videoclipe está associado a uma composição audiovisual cujos elementos básicos são música, letra e imagem. Composição esta que se considera ter uma estética bem marcada pela indústria cultural (SOARES, 2004), mesmo que seus antecedentes históricos possam remontar ao cinema de vanguarda dos anos 1920 – por exemplo, o filme de 1927, *Berlin: Die Sinfonie der Grosstadt* (Berlim - Sinfonia da Metrôpole) de Walter Ruttmann. Nossa composição tem certa semelhança com o videoclipe, no entanto vai além. Pois seus elementos básicos de composição é um tocar delicadamente em conceitos, um degustar e ruminar concepções, e, antes de tudo um inventar figuras de linguagem para o pensamento e para a imaginação. Sentimos aversão ao dogmatismo e, portanto, para expressarmos tal, introduzimos a duração como um elemento crucial antidogmático. E assim, a musicalização da leitura do aforismo não nos serviu para compormos um videoclipe musical, mas sim, nos serviu para cinematizarmos uma reflexão sintética. Tal como Nietzsche afirma em *O crepúsculo dos ídolos*: “O aforismo, a sentença, em que pela primeira vez sou mestre entre os alemães, são formas de ‘eternidade’: a minha ambição é dizer em dez frases o que o outro qualquer diz num livro - o que outro qualquer ‘não’ diz nem num livro inteiro...” (NIETZSCHE, 2005).

Já a videoarte se aproxima mais do curtaforismo apenas no que diz respeito à sua concepção geral. Pois ambos possibilitam reflexões entre diversas formas de mídia (MACHADO, 1997): leitura, música, figurino, performance e arquitetura (locação). Mas o que difere ambos é que não estamos fazendo experimentações com o vídeo. Não é uma crítica, nem uma desestabilização conceitual ao uso do vídeo. Mas sim é uma espécie de videoarte cuja duração é o elemento de crítica e de desestabilização. No curtaforismo sua duração é o elemento que promove a experimentação do pensar e da realização de nossa poética visual. “Deus”, não poderia ser reconhecido como videoaforismo. Pois tal nome seria insuficiente, já que dá mais ênfase ao formato “vídeo”, excluindo a noção temporal de brevidade. Esta que, para nós, é um elemento redefinidor e instaurador do gênero fílmico que pretendemos criar a partir de nossa poética visual indócil e apropriadamente underground.

Assim, nossa pretensão é trazer a “brevidade” para o centro de nossa criação poético-visual. Pois ela funciona como uma microforma intensa de nossa poética. Um verdadeiro microcosmo de alta concentração de significados, de densidade das imagens, rico em palavras e metáforas visuais que exige do espectador uma lentidão ao assistir e ao ouvir uma peça de audiovisual tão breve em sua duração. Também, formalmente, pode até ser considerado como um vídeo de curta-metragem, no entanto, sua metragem curta está tão somente relacionada ao modo de sintetização de uma reflexão e de sua poética-visual correspondente.

Uma pré-produção insolente em produção de desrespeito absoluto

A insolência de ordem conceitual realizada no curtaforismo “Deus” inicia-se com a pré-produção de um aforismo escrito pelo Ciberpajé e disseminado em sua página na rede social facebook destinada unicamente à difusão de seus aforismos. O aforismo em questão tem inspirações mágicas e ocultistas, e incita a uma visão diferente da concepção tradicional histórica de deus e divindade, indo na contramão do contexto deístico judaico cristão e maometano, e incitando as pessoas a serem seus próprios deuses – na perspectiva thelemica de Aleister Crowley. Eis o aforismo:

Tudo está em profunda conexão e constante mutação no Cosmos. Você é parte dessa vibração essencial que percorre todos os seres e coisas, tudo que existiu, existe e existirá, você está no cerne disso, por isso você é também a única deidade inquestionável, o todo universal. Você é Deus!

Esse aforismo foi um dos selecionados para integrarem um dos EPs do projeto musical “Ciberpajé”, realizado em parceria com a banda de rock baiana “Mensageiros do Vento”. O projeto musical Ciberpajé nasceu no mês de setembro de 2014, próximo da data em que Edgar Franco completaria o aniversário de sua declaração de Ciberpajé. O artista transmídia e pós-doutor em artes Edgar Franco é conhecido no Brasil e exterior por sua banda performática Posthuman



Tantra. O Posthuman Tantra já lançou CDs na Suíça, França, Inglaterra, Japão e Brasil, e já realizou suas performances multimídia em 4 regiões do país. Em 2014, Edgar Franco recebeu um convite inusitado do músico Genilson Alves, mentor da banda Each Second (SP) e da gravadora Lunare Music, ele sugeriu a criação de um projeto musical que musicasse os aforismos iconoclastas do Ciberpajé - escritos por ele quase diariamente e publicados em página no Facebook com cerca de 3 mil seguidores - também propôs que o nome do projeto fosse simplesmente “Ciberpajé”. Ao pensar no projeto, Genilson lembrou-se do escritor de ficção científica cyberpunk japonês Kenji Siratori - que inclusive participou do primeiro disco do Posthuman Tantra. Siratori grava recitações de seus textos viscerais e intrigantes e envia para bandas de industrial e darkwave musicarem, tendo participado de inúmeros álbuns pelo mundo afora. A ideia foi fazer algo parecido, mas dessa feita com os aforismos criados e recitados pelo Ciberpajé. Assim ele gravaria os aforismos com sua voz dando as impositões e emoções que sentia ao escrevê-los e as bandas e musicistas convidados criariam uma atmosfera musical para o aforismo. A partir dessa concepção inicial foi gravado e lançado o primeiro EP do projeto Ciberpajé, “A Invocação da Serpente”, com vozes e aforismos do Ciberpajé e música criada por Genilson Alves com seu projeto Each Second, importante representante da cena dark ambient nacional. O Ciberpajé também ficou a cargo da arte do EP, criando um padrão visual para o projeto. O EP foi lançado pelo selo brasileiro Lunare Music, dedicado à música darkwave e experimental, e a Lunare desde então tornou-se a casa do projeto Ciberpajé, todos os EPs são disponibilizados para streaming e download gratuito. Desde então já foram lançados 14 EPs do projeto Ciberpajé, um CD reunindo 21 bandas de 5 países, uma performance-vídeo e 2 videoclipes.

Em 1 de janeiro de 2018, o projeto musical Ciberpajé comemorou a entrada em um novo ciclo solar lançando o EP “Vida que Pulsa” (Figura 1) pela Lunare Music. A obra marcou a parceria com a banda Mensageiros do Vento, de Salvador, que tem na linha de frente os irmãos Fabrício Barretto (g/v) e Fabio Shiva (b), e é completada pelos musicistas Julio Caldas (g) e Thiago Andrade (d). Fabrício e Fabio foram os fundadores do emblemático Imago Mortis, com o qual gravaram álbuns seminais como “Images from the Shady Gallery”, e “Vida - the Play of Change”. Ao deixarem o Imago Mortis os irmãos criaram a Mensageiros do Vento com a qual lançaram o álbum conceitual Anunnaki, uma ópera rock que inclui um longa metragem em animação também criado por eles. Ciberpajé - “Vida que Pulsa” foi o décimo terceiro EP do projeto e incluiu 5 aforismos recitados pela voz do Ciberpajé e musicados pela Mensageiros do Vento. A banda criou ambiências especiais com seu marcante rock experimental e vanguardista, produzindo faixas curtas e impactantes, sendo que nenhuma delas chega a um minuto de duração. O EP inaugurou uma nova fase do projeto que agora tem suas artes de capa e encarte criadas pelo Ciberpajé com inspiração em ENOCs - Estados não ordinários de consciência, constituindo-se como peças de arte visionária. A capa de “Vida que Pulsa” surgiu sob a influência direta de imagens visualizadas em uma experiência de ingestão do cogumelo Psilocybe cubensis e foi desenhada durante audição dos aforismos já musicados, mixando simbologias que conectam a experiência visionária ao conteúdo musical e conceitual da mensagem das faixas do EP.

O aforismo musicado utilizado como base para a criação do curtaforismo “Deus” é a faixa “Aforismo 5” que fecha o EP “Vida que Pulsa”, selecionada para ser a conclusão impactante do disco. Esse aforismo musicado despertou o interesse do Ciberpajé em criar uma obra audiovisual a partir dele e utilizando-o como trilha sonora. Em uma viagem no ano de 2015 para performar com o Posthuman Tantra, o Ciberpajé e Luiz Fers (figurinista e performer) tinham pensado em filmar um videoclipe na tradicional igreja de Santa Bárbara, na cidade histórica de Goiás, a edificação teve sua construção iniciada por Cristóvão José Ferreira em 1775, e foi concluída cinco anos depois. A Igreja foi construída em blocos de pedra-sabão e adobe, e fica em um morro elevado que para ser acessado possui uma escadaria de 52 degraus. Na viagem de 2015 não foi possível realizarmos as filmagens, e também não existia uma concepção do que filmaríamos, pois bem, o grupo Posthuman Tantra retornou à cidade de Goiás em janeiro de 2018, e dessa vez o Ciberpajé tinha um argumento geral para o curta que envolvia a igreja e sua escadaria como elementos constituintes. Dessa vez os três autores desse artigo integravam o Posthuman Tantra e decidiram tornar a criação audiovisual em um exercício coletivo.

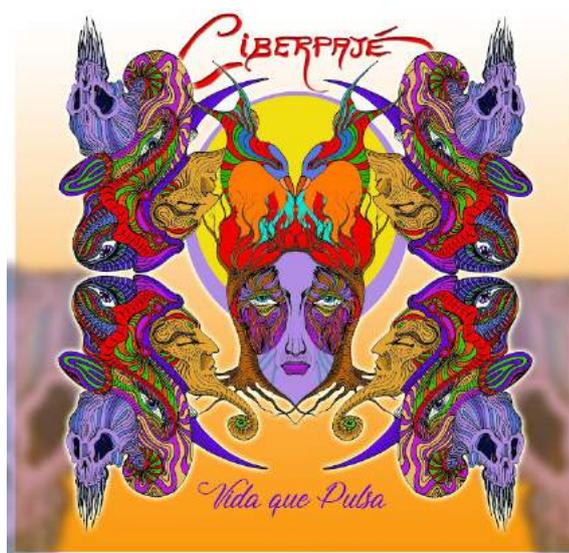


Figura 1: Capa do EP “Ciberpajé – Vida que Pulsa”, arte do Ciberpajé.
O EP pode ser ouvido na íntegra no link <<https://lunarelabel.bandcamp.com/album/vida-que-pulsa>>

O argumento geral do curtaforismo envolvia uma leve referência ao notório filme “O Pagador de Promessas” (Anselmo Duarte, Brasil, 1962), que ganhou a Palma de Ouro em Cannes e trata de um homem devoto que carrega uma pesada cruz para pagar sua promessa e enfrenta a negativa de um cúria. Em “Deus” a base inicial da narrativa mostra um ser pós-humano – caracterizado por um figurino inspirado na estética cibergótica – aparentemente pagando uma promessa para seu deus ao subir de joelhos a longa escadaria da Igreja de Santa Bárbara, ele segue até a porta da igreja de joelhos e adentra-a até o altar onde reverenciará seu deus permanecendo de joelhos e em louvor. A surpresa final é que, ao final, no altar, percebemos que é o próprio ser pós-humano que está sendo louvado, ou seja, ele é seu próprio Deus.

O filme teve toda a sua estrutura geral baseada na concepção punk D.I.Y (do it yourself), o faça você mesmo com os recursos dos quais dispõe. Nesse caso utilizamos um figurino desenvolvido por Luiz Fers para performances do Posthuman Tantra e para um videoclipe da banda, as câmeras que tínhamos em mãos, as locações utilizadas sem permissão prévia – tomadas de assalto pelos realizadores, e o auxílio logístico de um professor e amigo, Thiago Sant’Anna que se dispôs a ajudar-nos com o transporte até as locações para a filmagem da obra. Durante a produção ficou estabelecido que o tempo do curtaforismo teria como base o aforismo musicado e que o ápice narrativo culminaria na frase recitada nele “Você é Deus!”, assim sabíamos de antemão que teríamos que ser certos na edição para efetivarmos nossas intenções conceituais para o curtaforismo.

Na busca de referências estéticas, do universo do Posthuman Tantra pra executar o figurino, inicialmente destacou o predomínio da cor preta e detalhes em cores verdes. Para confeccionar um figurino é importante que os figurinistas se preocupem, com as referências, pré-estabelecidas pela direção de um projeto. O Ciberpáje foi cuidadoso em exigir o figurino predominantemente com tecido preto, como uma cor que de oposição à assepsia publicitária, e detalhes verdes que expressam uma referência direta à busca de reconexão do homem com a natureza.

Para a gravação do curtaforismo, o Ciberpáje foi vestido (Figura 2) com uma túnica em tecido brim preto, com detalhes em correias de nalho preto e verde, tendo em destaque a modelagem das golas e ombreiras, excessivamente estendidas, armadas com entretelas e arames. Os recortes inferiores da indumentária foram confeccionados com um corte rodado, se estendendo a sua volta, arrastando sobre o chão de acordo como o personagem se movimentava.



Figura 2: figurino Ciberpáje, foto por Luiz Fers

Outro detalhe importante foi o estilo de vestir-se cotidianamente do Ciberpajé, que usa no dia a dia sobretudo, anéis de metal prateado nos 10 dedos e uma cartola¹. É notável que o estilo cotidiano do Ciberpajé é bastante fragmentado, não que não seja uma preocupação, mas sim como proposta em romper com a ditadura da estética social; da qual não abrimos mão destas características para confeccionar seu figurino.

Durante as filmagens descobrimos que não poderíamos entrar na Igreja de Santa Bárbara (Figura 3), fechada à visitação pública, então teríamos que encontrar um outro local para realizarmos a parte final do curtaforismo, assim pensamos em usar a capela de um antigo convento alugado pela Universidade Federal de Goiás como parte de seu campus central na cidade de Goiás – o Colégio Santana² (Figura 4). A capela funcionou muito bem ao propósito e concluímos as filmagens lá. A nossa ideia era sermos iconoclastas em relação à visão tradicional de deus, mas não afrontarmos diretamente nenhuma religião estabelecida, portanto na pós-produção do curtaforismo eliminaríamos qualquer simbologia cristã que as câmeras captaram durante as filmagens.



Figura 03: Escadaria da igreja Santa Bárbara

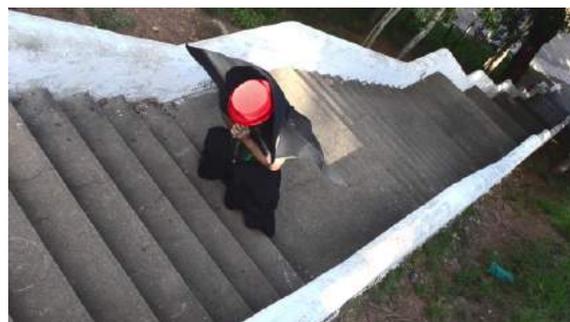


Figura 4: Capela do Colégio Santana

Pós-produzindo um curtaforismo pós-humano

Como mencionado em título acima, editar o curtaforismo foi precisamente esculpir uma duração. Esculpir tanto no sentido da cinzelagem, pois desbastamos o tempo da filmagem refinando-a na edição, quanto no sentido da modelagem, pois agregamos outras temporalidades correspondentes às nossas outras realizações multimídias que compõem o vídeo: aforismo, música, figurino e arte gráfica. Isso tudo significou aprender a pensar e a criar com a temporalidade, no caso, com a brevidade de um audiovisual. O tempo tornou-se para nós, um importantíssimo elemento de discurso e de poética visual.

¹ Na moda masculina durante o século XVIII, as roupas perderam suas cores, dando lugar a tons escuros e o uso dos chapéus de copa baixa (de aproximadamente 10 cm e unissex), que mais tarde viria a influenciar a moda por toda a Europa. A cartola Inglesa clássica, com 15cm de copa e estrutura rígida surgiu na Inglaterra no final do século XVIII. Nery (2003, p.154) afirma que o desejo de libertação da França napoleônica repercutia na moda dos homens que optavam pela moda inglesa. Já no romantismo no século XIX, cheio de contradições, os trajes de luxo foram trocados por um traje sóbrio, a cartola era essencial para compor o estilo de qualquer cidadão.

² “O Colégio Santana, (...) abriga hoje a Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas (UAECH), cuja criação foi impulsionada pelo crescimento da Regional Goiás da UFG, na Cidade de Goiás. (texto retirado de: <https://www.goias.ufg.br/n/87783-regional-goias-destaca-trabalho-desenvolvido-na-uae-de-ciencias-humanas>)

Foi na edição, ou seja, na pós-produção, que percebemos que o modo no qual esculpimos a duração das imagens é algo que vai contra a admissão rasa e apressada da consciência e da sensibilidade de quem está acostumado/a com as formas hegemônicas de produção artística. Estas condenadas à apreensão imediata do que se vê devido à exigência de entendimento rápido diante da avalanche de peças audiovisuais mercantilizadas da indústria da cultura: cujo imperativo de entendimento e apreensão é “veja e compre”. Em um curtaforismo não se pode ter pressa. Aqui a duração esculpida, a brevidade, não significa facilitar a compreensão/fruição. Significa retornar à radicalidade. Já que nós, enquanto artistas multimídias, lutamos para desviar nossas realizações da função normalmente esperada/programada. Luta esta para evitarmos a redundância em favor da inventividade marginal e até *underground*.

Neste nosso retorno à radicalidade fazemos apelo a um futuro horizonte de critérios suficientemente maduros para avaliarmos nossas próprias contribuições enquanto artistas dentro de uma equipe de realização. Um dos critérios para tal é a noção do “entorno”. Esta visa várias camadas que vão desde a desprogramação da consciência e da sensibilidade do público até a desprogramação da nossa própria poética visual que até então temos realizado. Para tanto podemos formular tal critério da seguinte forma: o que há entorno tanto daquilo que vemos filmado, quanto daquilo que envolve sua realização?

E, para finalizar, aqui cabe mencionar um último detalhe para exemplificar a complexidade do que até aqui refletimos: a imagem (Figura 5) utilizada para tapar a janela da capela do Colégio Sant’Ana, locação utilizada para a cena final do curtaforismo “Deus”: imagem que abre a HQ “O desenvolvimento” do álbum Oráculos de Edgar Franco, escaneada, rasterizada, tirada do fundo original, duplicada, sobreposta até formar um tipo de rosto/máscara e, por fim recolocada em outro fundo. Imagem esta nem escolhida e nem manipulada ao acaso por Léo Pimentel para compor momento tão significativo no curtaforismo.



Figura 5: remix por Léo Pimentel

Referências

- ANDREW, J. D. **As Principais Teorias do Cinema: Uma Introdução**. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- EISENSTEIN, S. **O sentido do filme**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- GARDNIER, R. Uma indústria da anti-indústria. In: GATTI, A. P.; FREIRE, R. D. L. (Org.). **Retomando a questão da indústria cinematográfica brasileira**. Rio de Janeiro: Caixa Cultural: Terra Brasilis, 2009.
- MACHADO, A. **A arte do vídeo**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- NERY, M. L. **A evolução da indumentária, subsídios para criação de figurino**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.
- NIETZSCHE, F. **Crepúsculo dos ídolos, ou, Como se filosofa com o martelo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- SOARES, T. **Videoclipe: o elogio da desarmonia**. Recife: Livro Rápido, 2004.
- TARKOVSKI, A. **Esculpir O Tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Minicurrículos

Léo Pimentel Souto

[A]m[A]nt[E]:l:d[A]:l:h[E]r[E]si[A], filósofo/artista transmídia, mestre em Filosofia pela UnB, ativista punk[A] hacker e doutorando do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.

Edgar Franco

Ciberpajé, artista transmídia, pós-doutor em arte e tecnociência pela UnB, doutor em artes pela USP, mestre em multimeios pela Unicamp, e professor permanente do Programa de Pós-graduação – mestrado e doutorado – em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.

Luiz Carlos Ferreira da Silva

Artista multimídia, figurinista, bacharel em artes visuais pela FAV/UFG e mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.





PRIMORDIAL: NARRATIVA VISIONÁRIA DERIVADA DE AYAHUASCA

PRIMORDIAL: VISIONARY NARRATIVE DERIVED FROM AYAHUASCA

Matheus Moura Silva

PPGACV-FAV/UFG, Brasil

saruom@gmail.com

Resumo

O trabalho aqui apresentado é parte da produção poética desenvolvida no doutorado em Arte e Cultura Visual do PPGACV/FAV-UFG. A pesquisa é calcada nos processos criativos de histórias em quadrinhos a partir de Estados Não Ordinários de Consciência – ENOC. A investigação se deu na linha de pesquisa de Poéticas Visuais e Processos de Criação, assim, ela se estende também para a prática artística, ou seja, fazer quadrinhos. No meu caso, criei colaborativamente histórias que estão no escopo da Arte Visionária, por se dedicarem a retratar visões obtidas por meio de ENOC. Em 2001 o artista visionário Laurence Caruana instituiu o movimento ao publicar o Primeiro Manifesto da Arte Visionária, definindo ser este todo tipo de trabalho artístico que intenciona retratar visões obtidas por ENOC. Por meio do entendimento do artista, incluo a HQ aqui apresentada como visionária por ela ser a representação, *ipsis litteris*, das visões obtidas por ingestão de ayahuasca – decoção indígena de folhas (*Psychotria viridis*) e cipó (*Banisteriopsis caapi*) com propriedades psicodélica e usada em rituais espirituais – com uso legal e regulamentado no Brasil. A história selecionada para apresentação é intitulada Primordial, sendo vista e escrita por mim e ilustrada por outro artista - também experiente em ENOC, mas que não faz parte do corpo da pesquisa em si, por esta ser autoetnográfica. A busca investigativa se baseia em questões como: existem diferenças entre o ímpeto criativo tradicional em contraposição ao visionário? Como descrever, por meio do roteiro, o indescritível para o desenhista? Previamente tenho as seguintes respostas: existem sim diferenças entre os processos criativos, principalmente a falta de controle sob as visões e todo o penoso processo do ritual em si que acaba por criar novos significados para as visões.

Palavras-chave: poética; xamanismo; processos criativos; quadrinhos.

Abstract

The work presented here is part of the poetry production developed in the doctorate in Art and Visual Culture of the PPGACV / FAV-UFG. The research is based on the creative processes of comics from Non-Ordinary States of Consciousness (ENOC). The investigation took place in the line of research of Visual Poetics and Processes of Creation, thus, it also extends to the artistic practice, that is, to make comics. In my case, I have collaboratively created stories that are within the scope of Visionary Art, for engaging in portraying visions obtained through ENOC. In 2001 the visionary artist Laurence Caruana instituted the movement by publishing the First Manifesto of Visionary Art, defining that this is all type of artistic work that intends to portray visions obtained by ENOC. Through the artist 's understanding, I include the HQ here presented as visionary because it is the representation, *ipsis litteris*, of the views obtained by ingestion of ayahuasca – indigenous decoction of leaves (*Psychotria viridis*) and cipó (*Banisteriopsis caapi*) with psychedelic properties and used in spiritual rituals - with legal and regulated use in Brazil. The story selected for presentation is titled Primordial, being seen and written by me and illustrated by another artist - also experienced in ENOC, but not part of the body of the research itself, because it is autoetnográfica. The investigative pursuit is based on such questions as: are there differences between the traditional creative impetus versus the visionary? How to describe, through the script, the elusive for the draftsman? Previously

I have the following answers: there are rather differences between the creative processes, mainly the lack of control under the visions and all the painful process of the ritual itself that ends up creating new meanings for the visions.

Keywords: poetic; shamanism; creative processes; comics.

Visão

A visão que originou a história *Primordial*, também desenhada por Vinicius Posteraro, em preto e branco, e com o total de quatro páginas, surgiu durante a segunda cerimônia de ayahuasca para a tese. O artista, na realidade, ilustra várias HQs roteirizadas por mim para a pesquisa. Parte da premissa em escolher trabalhar com Posteraro é o fato dele se interessar e conhecer os efeitos dos Estados Não Ordinários de Consciência – ENOC. Além de fazer parte do entusiasmo particular do artista ilustrar este tipo de temática.

Diferentemente de *AyahuayA*, a visão de *Primordial* ocorreu em cerimônia realizada em Uberlândia, (MG) após a ingestão da segunda dose do chá ayahuasca (pouco menos de 50 ml). Neste dia, até o momento não havia tido visões concretas, apenas *flashes* geométricos, rápidos demais para serem observados detalhes. Cerca de 20 a 30 minutos após a segunda ingestão de ayahuasca, passei a sentir enjoos. Fiquei levemente embriagado, com um nó estomacal que indicava como única saída para aquela situação o vômito. Ao perceber que não tardaria a vomitar, resolvi me afastar da roda. No local, haviam dois círculos. Um era em espaço coberto, com uma fogueira central, onde os participantes se encontravam. Enquanto o outro estava ao lado, mas em local aberto. O segundo círculo era formado por tocos de madeira, como se fossem bancos. Me sentei em um destes tocos a espera da limpeza (vômito), porém ela não vinha. A sensação de embrulho aumentava e ao mesmo tempo não conseguia por para fora aquele desconforto. Imerso em desconforto, fechei os olhos e coloquei a mão sobre o rosto.

Neste momento teve início a visão. Com os olhos fechados eu via. Não a realidade ordinária, mas algo nítido, vivo, sem a minha interferência imaginativa. O fundo negro era como uma noite profunda, enquanto seres esguios, vermelhos, amarelos e azuis, bailavam em minha frente. No começo não entendi muito bem o que eram, mas como se estivesse de olhos abertos, busquei focar a visão e a imagem tomou forma. Eram várias cobras entrelaçadas, como um ninho de serpentes em que todas elas estão amontoadas e enroscadas entre si. Ainda de olhos fechados, abaixei a cabeça como se olhando para barriga e pude me ver. Não a minha forma comum, mas sim um corpo formado por cobras, como se meu próprio corpo fosse um ninho de serpentes. Deslumbrado, olhei para as mãos e eram também formadas por cobras. Ao ver aquilo, deixei a mente fluir naquela sensação de ser vários répteis e tive a impressão de ser realmente um deles, mas de modo genético.

O enjoo continuava, mas não vomitei. Levantei, dei alguns passos e enfim a limpeza ocorreu. Durante e após a limpeza, os *flashes* narrativos que ocorriam nos intervalos entre os olhos



abertos e fechados deram continuidade a narrativa das serpentes. Em pé, curvado para frente, com as mãos apoiadas nos joelhos, de olhos fechados, com o rosto voltado para o chão, vi um túnel em espiral se abrir para o subterrâneo. Quanto mais profundidade adquiria, mais ancestralidade percebi no momento. Era como se eu tivesse sido capaz de sentir a origem da vida, do planeta e a reconhecê-la em mim. Neste momento, ainda de olhos fechados, ergui-me totalmente, e olhei para os céu, passando a sentir-me revigorado e com a sensação de ser um homem lagarto. Um ser híbrido entre humano e réptil. Arrebatado por uma certeza absoluta, – “somos répteis”, pensei no momento – senti fielmente as escamas em minha pele, a boca, a língua, as garras e até mesmo a calda reptiliana. A visão terminou neste ponto e em seguida veio a convicção de que esta também seria uma das narrativas para a poética da tese.

Processo

Ao contrário do processo de escrita realizado em *AyahuayA*, em *Primordial* não fiz um roteiro tradicional. Entreguei para o desenhista apenas o diagrama das páginas já com o texto narrativo escrito a mão. Por conta da minha ineficiência no desenho, imaginei que os quadros da primeira página poderiam não passar o sentido pretendido por mim para o desenhista e enviei alguns exemplos para referência – ilustrações de Dânia Soldera¹. Juntamente, seguiu ainda um trecho do longa *Blueberry – Desejo de Vingança*, em especial a parte em que o protagonista está sob efeito de ayahuasca². Após a experiência em ver o meu corpo transformado em um ninho de cobras, lembrei-me das visões do diretor Jan Kounen, retratadas como parte das visões de *Blueberry*. No filme, *Blueberry* passa por situação semelhante a minha e o diretor conseguiu exprimir bem o que, mais tarde, vivenciei.

A opção por não escrever o roteiro foi tomada por achá-lo irrelevante, pois inclui todas as informações necessárias no diagrama. Escreveria o roteiro caso Posteraro solicitasse para melhor compreender a trama. Porém não foi preciso. No diagrama enviado busquei desenhar as imagens maiores e inclui, a mão, as indicações mais precisas.

O intuito inicial do artista, ao estudar como transformar meus rabiscos em uma página de quadrinhos, era seguir o mais próximo o possível a versão original enviada. Como é possível ver na Figura 01. Porém, a partir das referências encaminhadas, Posteraro associou a forma desenhada do emaranhado de cobras com os temas tradicionais da arte viking e celta. Com isso em mente, pesquisou formatos padrões deste estilo de arte como inspiração e encontrou uma que serviu de orientação para estruturar a primeira página da HQ.

¹ Professora, Artista Plástica e também minha esposa.

² O vídeo pode ser visto no link: <https://www.youtube.com/watch?v=UxtkoE-HV-k> – acesso em junho de 2017.

Baseado no motivo usado como referencial, Posteraro decidiu incluir bordas na página de abertura da história. Estas, na versão final, são compostas por formas naturais, como terra, troncos, folhas e até mesmo dois jacarés, inseridos no topo da página. O artista diz ter escolhido os animais por acaso. Ele queria algo simétrico para compor a borda e inconscientemente fez um dos jacarés, gostou do resultado e resolveu desenhar o segundo (POSTERARO, 2017). Ao meu ver, apesar de não serem inspirados em visões, são répteis e dialogam com a temática geral da HQ. A maior parte da borda é construída com motivos vegetais, como troncos e galhos, alguns deles, ao longo das histórias, servem ainda como os balões onde se encontram os textos. Um recurso utilizado pelo artista para tornar, no decorrer da leitura, os elementos mais homogêneos e imersivos nas páginas.

Para o título, Posteraro chegou ao resultado final da fonte utilizada por acaso. No início ele pensava em uma letra cursiva estilizada – ver Figura 02. Mas durante os estudos foi

distorcendo [as letras] até ficarem lembrando tubos. Já estava pensando em alguma coisa metálica para o título. Daí pensei nos tubos metálicos. Parti do “i” pra fazer as outras porque o i lembra o 1. E todas as letras foram a mesma coisa com cortes. Então percebi que os tubos formavam uma escala musical. Lembrou um órgão, daqueles de igreja. O porque disso tudo não sei direito. Mas até hoje quando eu vejo, me vem na cabeça um acorde tocado num órgão. (POSTERARO, 2017)

Particularmente, também vejo na fonte do título uma alusão à instrumentos musicais, mas ao invés de órgão, percebo mais como uma flauta de Pan, ou algo do gênero. Apesar do desenhista ter optado por usar a fonte tubular para o título, a fonte cursiva desenvolvida foi aproveitada para o texto narrativo da história.

Com relação a narratividade da primeira página, no primeiro quadro Posteraro deu preferência em seguir meus rabiscos ao invés da referência ilustrativa encaminhada. Por outro lado, o amaranhado de cobras enviado como exemplo foi usado de parâmetro para o segundo quadro da página. Ao meu ver, a primeira página desta HQ foi uma das mais tranquilas em se chegar ao resultado final. Em contrapartida, talvez a página dois tenha sido a página mais complicada de desenhar de toda a história. Enviei para o desenhista um esquema um tanto fora do padrão, com os quadros desconfigurados, sem estarem todos ajustados dentro de uma página – ver Figura 03. A consequência: a possibilidade do desenhista não abstrair como eu havia imaginado as cenas e ficar ridículo.

Nos estudos do artista para a formatação da página dois é possível perceber a divisão de quadros que ele estipulou com princípio nas caixas de texto. No roteiro/diagrama, devido os quadros estarem divididos em duas folhas, eles não compunham a estrutura de uma página de quadrinhos. Ou seja, o modo como iriam integrar a diagramação não foi definida. Posteraro estava livre para desenvolver a composição visual da página e a mudança mais nítida está no primeiro quadro. Originalmente defino que este seria apenas um *close* em uma mão formada por cobras. Mas o desenhista foi além. Preferiu criar um *super close* em que a mão formada por cobras



acaba por ser parte da moldura da página. Na versão final, o braço da mão em plano detalhe, por exemplo, surge da borda esquerda como se fosse um galho. Misturado, dentro do plano detalhe, está a figura humanoide feita de cobras em um plano americano mesclado ao contra-plongê. O resultado geral da segunda página foi acima do esperado. Posteraro contribuiu muito para a concepção da página exprimindo a própria versão, ao compreender bem as indicações passadas no diagrama, o clima e a grandiosidade de tudo aquilo proporcionado pela ayahuasca.

A bem da verdade, o resultado geral da HQ está além do planejado. A página três, por exemplo, quando imaginei-a, tinha em mente a diagramação diferenciada, mas não sabia se iria funcionar de fato. No fim, esta é a página que mais gosto de toda a história. Posteraro foi feliz em criar o efeito de movimento com as duas serpentes se entrelaçando, a formar a fita de DNA, que também se assemelha ao símbolo do infinito. No entanto, para o desenhista esta é a página que ele menos gosta. O motivo seria a simetria (POSTERARO, 2017).

O três primeiro quadros da última página, posso dizer, são os três únicos quadros que não ocorreram durante a sessão de ayahuasca. A inclusão deles foi para dar sentido a retomada de consciência. Narrativamente funcionam como uma elipse temporal. Na primeira página, ao surgirem as cobras, há um corte de sequência entre esta e a página 2 – a qual não traz, necessariamente, uma sequência direta de imagens. Dessa forma, incluí no roteiro uma sequência de retorno a si, vinculada as imagens da primeira página, dando à narrativa o sentido cíclico. Na versão final, Posteraro, além das bordas e da floresta, incluiu no céu estrelado algumas cobras formadas por constelações. Na Figura 05 é possível perceber que não rabisquei os quadros três e quatro. Prefiro descrever as imagens. O motivo é simples: não consegui expressar por imagens a ideia geral. Escrever garantia a compreensão.

O texto narrativo de *Primordial* foi mais fácil de escrever do que o de *AyahuayA*, tanto que ele foi escrito à mão, juntamente com o diagrama de páginas. Em *AyahuayA*, precisei de um tempo de descanso entre a experiência, escrita do diagrama e a escrita do roteiro para poder desenvolver a narrativa textual. Um processo criativo normal, em que o inconsciente processa a matéria bruta/problema até criar a solução e trazê-la à tona para o consciente. A matéria bruta, no caso, seria os sentimentos, visões e tudo mais que envolveu a criação da história. A partir da mistura inconsciente dessas informações, incluído minhas conclusões conscientes, surgiu o texto da história. Mas em *Primordial* não.

Nela o texto quase todo estava pronto desde o dia da experiência. Se não o texto em si, a essência geral dele e alguns trechos. Ao desenhar o diagrama, naturalmente surgiu o fluxo textual da história. Em uma percepção crítica do meu texto, após as páginas prontas, tive vontade de modificar alguns pontos. Principalmente certos tipos de rima. Este é um hábito que busco me corrigir sempre que escrevo algo. Tenho facilidade em escrever rimas e fujo delas. Prefiro textos com o mínimo de rimas e apenas quando necessário. Dentre as rimas em *Primordial* a que mais me incomoda são as da parte final do texto. O ápice da narrativa, ao meu ver, perde o impacto com



a rima que deixei passar. Mas como a história estava pronta e o desenhista possuía outro roteiro meu na fila de produção, decidi deixar como está.

Considerações

No decorrer da pesquisa de doutorado percebi o problema em encontrar estudos que relacionassem especificamente criatividade e ENOC, em especial com ayahuasca. Como visto anteriormente, foram apenas duas pesquisas encontradas. Uma realizadas por Frecska et al (2012) e outra por Kuypers et al (2016). Nelas foram observados vários aspectos individuais e contextuais que devem ser levados em conta para compreender uma experiência de ENOC. O mínimo detalhe, como por exemplo um mau humor, pode e irá influenciar no resultado da experiência com qualquer que seja o psicodélico. O sujeito responderá de acordo com o bem estar do momento. O próprio proveito criativo da experiência só é possível caso haja uma interação positiva entre substância/efeito/sujeito. Durante minha experimentação com ayahuasca, teve ocasião em que não consegui obter visões devido à forte dor de cabeça que se abateu em mim como efeito do chá. Situações como essa, ou mesmo menos extremas de mau estar, irão determinar a maneira como o indivíduo tira proveito da sessão psicodélica.

A ayahuasca, diferentemente de outros psicotrópicos, possui grande probabilidade de causar mal estar quando ingerida. O chá costuma levar a náuseas, vômitos e diarreias. Dores de cabeça são mais raras. Independentemente da potencialidade da ayahuasca em causar tais sensações, o arcabouço de imagens provenientes das sessões com o chá é também virtualmente semelhante. Tanto que o psicólogo cognitivista Benny Shanon (2002) identificou e classificou-as. Em um estudo posterior, intitulado *The Epistemics of Ayahuasca Visions*, Shanon (2010) analisa os possíveis sentidos das imagens obtidas durante os efeitos da ayahuasca e o que elas podem influenciar na pessoa.

É interessante notar que Shanon (2010) indica ser necessário para qualquer pesquisador, que venha a se dedicar ao estudo da ayahuasca e seus efeitos, ter a experiência prática com a bebida. Por meio do contato direto com os efeitos o pesquisador não está subordinado apenas aos relatos de outros, podendo ele mesmo vivenciar o fenômeno em questão. É importante até para se ter algum ponto de partida para a pesquisa. No meu caso, percebo a afirmação de Shanon (2010) como acertada e fundamental. Sem a ingestão do chá, ou contato com os ENOC em geral, dificilmente chegaria às interpretações expostas na tese ao analisar as obras dos outros artistas.

Estritamente para a narrativa de *Primordial*, a ingestão do chá se mostra complementemente necessária. Sem ela as imagens não haveriam surgido do modo como se deu, nem mesmo o texto reflexivo que perpassa a história. Tanto a HQ *Primordial* quanto às outras histórias provenientes da tese foram publicadas no livro *Cartografias do Inconsciente*, em 2018³.

³ Mais informações no link: <http://tokadirato.blogspot.com/2018/05/lancamento-cartografias-do-inconsciente.html>



Referências

FRECSKA , Ede; MÓRÉ, Csaba; VARGHA, András; LUNA, Luis. Enhancement of Creative Expression and Entoptic Phenomena as After-Effects of Repeated Ayahuasca Ceremonies. **Journal of Psychoactive Drugs**, UK, vol. 44 , n. 3, 2012.

KUYPERS, K. P. C. et al. Ayahuasca Enhances Creative Divergent Thinking While Decreasing Conventional Convergent Thinking. **Psychopharmacology** **233**: 3395–3403, 2016.

POSTERARO, Vinicius. **Depoimento particular**. Correspondências por email, 2017. Entrevista concedida a Matheus Moura Silva.

SHANON, Benny. Ayahuasca Visualizations A Structural Typology. **Journal of Consciousness Studies**, 9, No. 2, 2002, pp. 3–30.

_____. The epistemics of ayahuasca visions. **Phenom Cogn Sci**, 9, 263–280, 2010.

Minicurrículo

Matheus Moura Silva

Mestre e Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV-FA/UFG, com pesquisa sobre processos criativos em histórias em quadrinhos. Editor e roteirista é autor dos livros: *Quadrinhos e Comunicação* (2013), *Poética Semântica do Hipocampo* (2014); *O.R.L.A: Liberdade aos Animais* (2014), *A Maldição de LaFey* (2017), *Cartografias do Inconsciente* (2018) e *Matéria Escura* (2018).



AS POSSIBILIDADES DE UM HIBRIDISMO ENTRE LINGUAGENS ARTÍSTICAS

THE POSSIBILITIES OF A HIBRIDISM BETWEEN ARTISTIC LANGUAGES

Wallace José de Oliveira Freitas

Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais (UFG), Brasil
wallace.freitas7@gmail.com

Resumo

O presente trabalho ou projeto de doutorado procura desenvolver reflexões no campo das artes sobre as possibilidades de teatro para além do texto clássico (aristotélico) e das separações homogêneas das linguagens artísticas levando em consideração obras e treinamento do artista belga Jan Fabre. Busca-se, pois, a realização de uma pesquisa teórica sobre as práticas do diretor e artista visual Jan Fabre em parceria com seu grupo de experimentação artística - o Troubleyn - levando em consideração os estudos vigentes sobre Teatro, Performance e Corpo. A fim de facilitar o andamento da pesquisa, será utilizado o acervo que foi construído no momento de passagem, em janeiro e fevereiro de 2016, para escrita da dissertação de mestrado, na cidade-sede do grupo (Antuérpia), em consonância com os seguintes métodos: contato com o objeto de pesquisa (entrevistas); obtenção e seleção de materiais (enviados pelo objeto de pesquisa) encontrados, comprados e fotografados/filmados no momento do estudo de campo; o *Diário de Bordo*, ferramenta metodológica usual entre pesquisadores em artes cênicas; a tradução, pois a maioria das fontes para pesquisa está em inglês; o “acervo traduzido” e a consulta bibliográfica realizada perpendicularmente ao todo, culminando na futura escrita da tese. Observo que este texto/projeto é o precursor de uma pesquisa que ainda encontra espaços para germinar através dos diálogos que vem ocorrendo com o grupo Troubleyn, e produzirá trocas, sobretudo no entendimento de que, cada vez mais, as fronteiras entre as artes serão quebradas.

Palavras-chave: Jan Fabre; performance; corpo; processo criativo.

Abstract

The present study or doctoral project aims to develop reflections in the arts field about the theater possibilities beyond the classic text (Aristotle) and homogeneous separation of the artistic languages taking into consideration two productions of the Belgian artist Jan Fabre. Search for it is the realization of a theoretical research on the practices of the director and visual artist Jan Fabre in partnership with his artistic experimentation group - the Troubleyn - taking into consideration the existing studies of Theater, Performance and Body. In order to facilitate the progress of the research, I will use the collection that was built in the time of my passage, in January and February 2016, for writing the dissertation, in the group's host city (Antwerp), in line with the following methods: contact with the research object (interviews); obtaining and selecting materials (sent by the research object) found, purchased and photographed / filmed at the time of the field study; translation, because most of the sources for the research are in English; the “*Diário de Bordo*”, the usual methodological tool among researchers in the performing arts; the “translated collection” and the bibliographic consultation carried out perpendicular to the whole, culminating in the future writing of the thesis. In addition, I note that this text/project is a precursor to a research that will grow, germinate through the dialogues that are occurring with the Troubleyn group, and will produce exchanges, especially in the understanding that, increasingly, the boundaries between the arts will be broken.

Keywords: Jan Fabre; performance; body; creative process.

Introdução

Gostaria, pois, de assumir esse texto como um ensaio¹, tanto por sua escrita derivar-se de um projeto de seleção de doutorado² e seu “polimento” incitado pelas disciplinas cursadas no primeiro semestre de curso, quanto por respeitar meu próprio processo de construção artística, política, social, subjetiva, dentro das discussões disparadoras em minha pesquisa.

A palavra processo representa, incessantemente, as apreensões e descobertas feitas no terreno das pesquisas, bem como, traduz, a quantidade de caminho necessário a ser percorrido em respeito as nossas investigações acadêmicas e possibilidades de troca.

Sendo assim, o que se inscreve nas linhas abaixo é a apresentação da minha pesquisa (ainda em fase embrionária), no sentido de expor um trajeto sobre uma investigação sobre as artes do corpo. Não se trata, pois, de uma totalidade (palavra essa pela qual nem tenho devoção), mas de um extrato, resquícios do que vem acontecendo em resposta ao momento que intentei pesquisar sobre o multiartista belga Jan Fabre.

Com as possibilidades de transformação da estrutura do teatro convencional, a cena performativa contemporânea passou a ser ocupada por diversos nomes, como Robert Lepage, Romeo Castellucci, Marina Abramović, Robert Wilson, Jan Fabre, entre muitos outros exemplos, cujas criações cênicas integram diversas linguagens artísticas e não se restringem unicamente à encenação de um texto dramático preexistente.

Diante desses artistas e muitos outros que estimulam uma germinante discussão no campo do teatro e da performance, ou teatro performativo, como gosta de aclarar Josette Féral, dou continuidade a uma pesquisa que brotou na graduação, perpassando pelo mestrado, e que vem, conforme me debruço mais, preenchendo minhas inquietações e me colocando em um processo investigativo insaciável.

O diretor de teatro e artista plástico belga (Antuérpia), Jan Fabre, tem sido um objeto (sujeito) de pesquisa no qual insisto em inclinar-me por compreender que suas produções, em parceria com seu grupo de experimentação artística – o Troubleyn- ampliam as discussões no campo das artes sobre as possibilidades do teatro para além do texto clássico e das separações homogêneas das linguagens artísticas.

Com quase 40 anos de carreira, Jan Fabre tornou-se uma referência na produção de obras contemporâneas - e não apenas no circuito das artes visuais, mas também com uma sólida e polêmica trajetória na cena teatral.

¹ Literalmente poderíamos traduzir por “trabalho em processo”, procedimento este que tem por matriz a noção de processo, feitura, iteratividade, retroalimentação, distinguindo-se de outros procedimentos que partem de apreensões apriorísticas, de variáveis fechadas ou de sistemas não-iterativos (COHEN, 2006, p.17, nota de rodapé).

² O projeto original foi submetido para seleção de Aluno Regular no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais (PPGIPC) da UFG no início do ano de 2018.



Após certa relação com obras e pesquisa sobre os trabalhos do diretor, poderia seguramente afirmar que uma boa definição para a obra de Fabre seria a “metamorfose”. Não simplesmente por sua atração com o mundo dos insetos (as carapaças dos escaravelhos, com sua firme casca protetora e seus reluzentes tons de verde e azul – material predileto de seus trabalhos visuais³), mas em função de uma constante ambiguidade em sua obra, uma transitoriedade permanente entre campos opostos, como beleza e repulsa, interioridade e exterioridade, real e ficcional, vida e morte.

Na verdade, Fabre transita com tranquilidade pelos mais diferentes meios e operações, que segundo o próprio em entrevista⁴ concedida a mim em momento de visita a cidade em que trabalha (Antuérpia-Bélgica) em janeiro-fevereiro de 2016, defende que o seu teatro não precisa ser concebido enquanto forma única e específica, e sim, ser expandido pelo profundo contato com outras linguagens, podendo ser mais bem considerado como um híbrido de teatro, dança, performance e plasticidade, que enfatize tudo o que possa desenvolver a potencialidade do corpo como expressão. Ou como ele gosta de enfatizar - “teatro como uma obra de arte total”.

O trabalho de Jan Fabre acaba por criar um campo fecundo de discussões sobre as artes cênicas e contribui para olharmos o teatro através de outros prismas: a discussão sobre o tempo na obra teatral (seu último trabalho, *Mount Olympus*, tem 24 horas de duração, por exemplo); a transdisciplinaridade das linguagens artísticas; as diferentes funções que o texto pode assumir em cena; o corpo, primado em sua complexidade e beleza; a duração e repetição enquanto elementos cênicos; assim como outras questões que sugestionam pesquisar sobre o trabalho de Fabre com o Troubleyn como território profícuo para se pensar o teatro contemporâneo.

Debruçar-me sobre Jan Fabre, seus trabalhos e os artistas colaboradores permite aprofundar a discussão sobre os processos de criação cênica contemporânea, suscitando os seguintes questionamentos: O que é o tempo no teatro? O que acontece quando o tempo é estirado até que ele se dilate e seja desvendado (como *Mount Olympus*, que tem 24 horas de duração)? Qual é o papel da repetição na criação cênica?

Entender, mais ainda, esse corpo que se coloca nessa “plataforma” (criada pelo diretor) de treinamento/dor/metamorfose (talvez indissociáveis em algumas obras das artes do corpo), sobretudo, nessa conjuntura movediça entre teatro e performance. Será que esse corpo, que é complexo e objeto constante de nossos estudos, não faz as próprias linguagens se perderem? Elas (as linguagens artísticas) dão conta do corpo? Como a gente entende esse corpo (do artista) contemporâneo?

³ Trabalho exposto entre 2010 e 2013. Disponível em: < <http://www.angelos.be/eng/touring-exhibitions/tribute-to-hieronymus-bosch-in-congo-2011--2013-tribute-to-belgian-congo-2010--2013> >. Acesso em: 30/08/2017.

⁴ Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102292017193/7171>>. Acesso em: 11/07/2018.



Diante das informações inscritas, e ainda, do material e experiências apreendidas até aqui, torno palpável o que se pretende nesta pesquisa.

Objetivo geral

Realizar uma pesquisa teórica a partir da observação das práticas de Jan Fabre com o Troubleyn, levando em consideração os estudos sobre Teatro, Performance e Corpo, e como tais elementos se relacionam em seu trabalho.

Objetivos específicos

- Explicar/introduzir o trabalho dos performers colaboradores de Jan Fabre através de entrevista que realizei em 2016, visto que o foco da tese é o corpo (os performers) e não mais o “estado da arte” (como trabalhado em minha dissertação) sobre as obras do diretor.
- Discutir e relacionar com outros teóricos o conceito de corpo (a partir de questionamentos meus: corpo em dor; corpo em transe; corpo em metamorfose; corpo desvelado de personagens) a partir da tradução já realizada do livro “*Corpus Jan Fabre*” do crítico de teatro que acompanha as produções de Fabre desde 2002, Luk Van Den Dries⁵.
- Poder vivenciar no corpo *workshops* ou treinamento oferecido pela companhia Troubleyn e Fabre, em momento de segunda visita de campo, em consonância com as pretensões empreendidas aqui, de modo a entender o método de trabalho do diretor para processos criativos.
- Relacionar, discutindo com Josette Féral, as apreensões obtidas, com o conceito de teatro performativo, de modo a entender as fronteiras artísticas quebradas nos trabalhos cênicos do Troubleyn/Jan Fabre.

Justificativa

Esta pesquisa se justifica enquanto tentativa de compilar os métodos de trabalho de Fabre, a partir do corpo enquanto núcleo fulcral, entendendo a importância que esse artista contemporâneo vem exercendo nas artes cênicas, levando também em consideração a ideia de teatro performativo, cunhado por Josette Féral e teorias contemporâneas vigentes.

⁵ Professor de Estudos Teatrais na Universidade de Antuérpia (Bélgica). Ele foi editor da revista de teatro Etcetera, organizador do Festival Flamengo-Holandês de Teatro e presidente do conselho de artes flamengas. Acompanha o trabalho de Fabre desde 2002 e tem sido uma referência na construção dessa pesquisa. Autor do livro “*Corpus Jan Fabre*”, me concedeu acesso ao livro e autorização para tradução do mesmo, para assim, tornar possível o melhor entendimento do trabalho de Fabre e as relações mantidas com a ideia de corpo e metamorfose.

Para produção da dissertação de mestrado e, ainda, a idealização da pesquisa que se insere aqui, fez-se necessário procurar no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁶ e na plataforma LATTES (CNPQ), a partir de alguns termos (Jan Fabre; Troubleyn), trabalhos que se assemelhassem ao que se pretende ser investigado no intuito de não reproduzir trabalhos que já discutam o que tenho interesse. Após busca nos repositórios citados e ainda de revistas e outras fontes, percebi que, em nível nacional, existe apenas uma dissertação, que trata de Jan Fabre, produzida por Daniele Ávila, sob o título de “*Jan Fabre no Louvre - Um percurso intempestivo pela história da arte*”⁷, da PUC-RIO. O trabalho discorre sobre uma exposição realizada por Fabre enquanto artista plástico no Museu do Louvre, em Paris, na França, se verticalizando em pensar na relação da arte com o museu e do atravessamento que o artista propôs ao criar instalações em um espaço de acervo permanente como o Louvre, pensando em questões voltadas para a história das artes, sobretudo, as visuais.

Levo em consideração, pois, que no Brasil e em nível de doutorado (e mestrado, no quesito artes cênicas), nenhum pesquisador aborda o teatro transdisciplinar do diretor Jan Fabre e as potenciais contribuições que esse estudo pode trazer em termos de discussão e ampliação do campo do Teatro Contemporâneo. Ademais, destaco que o diretor-objeto de estudo deste projeto se encontra vivo e acessível para minhas demandas investigativas, inclusive através de intercâmbio, não me estabilizando apenas em fontes secundárias (como livros, vídeos, revistas e etc.) como também ao próprio diretor e seu grupo de experimentação artística – Troubleyn.

As obras de Jan Fabre criam um território onde se pode visualizar melhor, por exemplo, o que é teatro performativo ou pós-dramático, já que tais teorias sinalizam o *modus operandi* dos trabalhos cênicos contemporâneos, e, em consonância com a ideia de processo, de não acabamento (já que algumas ideias/teorias divergem entre suas “verdades”) e sim, da ideia de germinação, de simbiose entre áreas artísticas e teorias, intento tornar um lugar palpável para se tratar das novas possibilidades cênicas.

Por estar nesse trajeto há um tempo e perceber que não existem muitas produções nacionais, entendo as dimensões que esta pesquisa pode tomar em termos de pensar o teatro proposto por Fabre, e gostaria de dar continuidade as minhas investigações sobre o trabalho do diretor.

Metodologias

Sobre todo o escrito, existe uma pluralidade de ações de pesquisa que surgem para prover o andamento da investigação aqui pretendida, que eu poderia nomear de métodos também.

⁶ Colocando o nome “Jan Fabre”, apenas uma dissertação apareceu, e após leitura, percebi que se distanciava bastante do que venho escrevendo e pesquisando. Disponível em: < <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/> >. Acesso em: 21/05/2018.

⁷ Disponível em: < http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1011800_2012_completo.pdf >. Acesso em: 10/06/2018.

O processo se dá a partir do *contato com o objeto de pesquisa*⁸ (entrevistas), método que possibilitou poder conhecer melhor o grupo, culminando em convite para uma visita à cidade sede do grupo, com abertura de espaços para intercâmbios futuros, direcionando-me para a segunda parte da metodologia: a *obtenção e seleção de materiais* (materiais enviados pelo objeto de pesquisa) encontrados, comprados, fotografados/filmados no momento do estudo de campo, parte substancial para construção do acervo a ser pesquisado.

Tratando-se, pois, de uma pesquisa na área das artes cênicas, o *Diário de Bordo* se coloca enquanto importante ferramenta para a pesquisa. Sendo este a compilação de todas as anotações/observações que o pesquisador possa fazer durante um processo de criação cênica, montagem e encenação de algum espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir.

Diante dos métodos explicitados, existe a confluência de outro método primal nesta pesquisa, a *tradução*, que, por quase não existir pesquisas brasileiras e a maioria das fontes de pesquisa estarem em outras línguas, detenho-me basicamente às escritas em inglês e utilizo como proposta a tradução para o português, processo pertinente nesta pesquisa, visto que os textos estrangeiros me dão respaldo para falar sobre Fabre e, traduzir isso, coloca minha pesquisa mais próxima do meu cotidiano e cultura, contribuindo inclusive para sua disseminação e ampliação do acesso ao artista-obras.

Iria mais além, e poderia dizer que esse trabalho, antes de tudo, é uma tentativa de traduzir Fabre e seu trabalho não somente no que tange à língua, mas também do que surge das imagens, vídeos, espetáculos e buscas. É uma tradução das várias informações que recebi ao longo dessa jornada. É a tradução também do que eu sinto, percebo, assimilo ou despercebo. Essa tradução é também um processo de empatia.

A tradução implica, é claro, quanto ao seu ponto de partida, penetrar no universo do outro, impregnar-se, proceder por empatia em relação ao objeto de origem (objeto-fonte, texto-fonte), por simpatia. Ela implica um trabalho de análise, de escuta, de observação e, no final do percurso, de interpretação, transmutação, transfiguração. Para assim fazê-la, necessariamente, ela apela a todos os saberes (FÉRAL, 2015, p. 31).

Realizada a *tradução*, o caminho segue no desejo da parte mais ensejada na pesquisa, a *escrita reflexiva crítica*, que deriva das oportunidades investigativas advindas dos caminhos seguidos na construção da pesquisa e que se configura como uma espécie de resultado das metodologias utilizadas. Esse é o momento de concretizar a escritura do trabalho, através do “acervo traduzido” e da *consulta bibliográfica* realizada perpendicularmente ao todo.

⁸ Esse contato se localiza na troca de e-mails que tem sido recorrente nesta pesquisa, e a partir desses diálogos cibernéticos, vem sendo construída uma espécie de vínculo com meu objeto de pesquisa, sobretudo, com a coordenadora do grupo, a Miet Martens e Katrijn Leemans e o Professor da Universidade de Antuérpia, Luk Van Den Dries. E ainda, nos contatos “não virtuais”, ou seja, os que possibilitam entrevistas, participar de treinamentos, ou outras relações mais próximas com o objeto.



A ideia de metodologias, no plural, perpassa a feitura desse trabalho por entender que, apesar de ter colocado uma espécie de ordem nas partes, elas possuem vida própria, podendo interagir entre si ou não, nascendo de lugares diferentes e podendo, como qualquer outro sistema suscetível às contaminações, interferências, transformações e mutações (CIOTTI, 2009), sofrer metamorfoses.

Todas as partes (ou metodologias) possuem o mesmo grau de importância e hierarquia. Além disso, essas etapas não se constituem enquanto processos finalizados, por exemplo, o contato com o objeto não existiu apenas para uma primeira necessidade, ele continua existindo e irá perdurar toda a feitura de meu trabalho assim como todas as outras etapas. Enquanto houver pesquisa, essas ações estarão se imbricando umas nas outras para que a pesquisa possa conseguir respirar.

Fontes

Em termos de complementação e auxílio no andamento das metodologias, no decorrer do mestrado conforme indico anteriormente e em decorrência da viagem realizada até Antuérpia na Bélgica, tive acesso a muito material que irei elencar aqui e que servirá como fonte para consulta e construção (continuidade) da pesquisa que se faz pretendida e contribuir para execução em tempo hábil.

- Tradução do livro “*Corpus Jan Fabre*” de 2006 de Luk Van Den Dries.
- Entrevistas realizadas com Jan Fabre e alguns performers que realizei no momento da viagem.
- Vídeos completos e fotos de alguns espetáculos do Troubleyn.
- Livros que o Troubleyn me cedeu acesso, que tratam sobre algumas obras do diretor.
- O próprio acervo que foi construído na pesquisa de mestrado e não foi totalmente utilizado (fotos e vídeos que eu mesmo tirei na visita de campo).
- Notas de observação feitas por Lehmann sobre o trabalho *Mount Olympus*, na qual me foi dado acesso, bem como outros teóricos.
- Site do diretor e do grupo de experimentação artística – o Troubleyn.

Fundamentação teórica

Apesar de utilizar o nome “teatro” ao me referir muitas vezes ao artista (o trabalho dele reside nesse território também), entendo que o primal lugar para a observação do trabalho híbrido de Jan Fabre são as relações mantidas entre seus experimentos cênicos e os da arte da performance. É nesta linguagem heterogênea que o diretor se inicia artisticamente e provavelmente a partir dessa experiência que chega à arte teatral. “Quando destrói os códigos do teatro que Lehmann



define como dramático, o faz principalmente a partir de recursos emprestados da performance” (DE ALMEIDA, 2007, p. 168).

Se considerarmos que ideias como “Teatro performativo” ou “Teatro Pós-Dramático” se localizam ainda numa área de penumbra, sobretudo, a ideia de “performatividade”⁹ defendida por Féral, que publicou um livro¹⁰ recente (2015) tratando do assunto e que consegue dar conta de trabalhos que parecem se colocar justamente nessa transitoriedade da performance para o teatro, ou vice-versa, poderíamos supor que o trabalho de Fabre (o cênico), seria um território importante para se discutir ou em termos práticos, exemplificar/clarear as discussões recentes sobre a transdisciplinaridade contida em muitas obras teatrais atuais, e a importância do corpo nesses trabalhos.

A história da arte teatral nas últimas décadas revela-nos uma progressiva emancipação do jogo cênico e corporal relativamente à ditadura do texto de tal maneira que se pode dizer que os anos ‘60, ‘70 e ‘80 correspondem a um período em que se afirma claramente uma tendência a sublinhar o primado do corpo. Living Theatre e Grotowski, E. Barba, P. Brook, o Théâtre du Soleil, Peter Zadek, Mathias Langhoff, ou mesmo os catalães La Fura dels Baus são testemunhos de uma construção teatral, assente no corpo e na sua linguagem própria, independente ou para lá da linguagem do texto teatral (ANDRÉ, 2003, p. 22).

É importante perceber que a história do novo Teatro, como designada por Lehmann, pode ser lida como uma história da tentativa de mostrar o corpo como forma bela e ao mesmo tempo a proveniência de sua beleza ideal, a partir da violência da disciplina (disciplina e beleza, aspectos evidenciados nas obras de Jan Fabre), portanto não procura abolir a ilusão do teatro, mas torná-la visível.

Discutir Jan Fabre é dirimir dúvidas, inquietações pertinentes a tais problematizações, que compõem o acervo atual de discussões sobre as artes contemporâneas. Em ordem de responder questões que sobrevieram à entrega da minha dissertação, se torna evidente que preciso adentrar mais no universo “Fabriano”.

Gostaria de entender a metamorfose tão citada pelo diretor e performers em entrevistas que realizei, mesmo encontrando nesse percurso uma relação muito íntima entre corpo e dor, ou ainda, a “gramática” que Jan Fabre defende ter criado a partir da compilação de um conjunto de “exercícios na veia de Stanislavski, Meyerhold e Grotowski”¹¹, com suas próprias vivências com a

⁹ Esse teatro, que chamarei de teatro performativo, existe em todos os palcos, mas foi definido como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehmann, publicado em 2005, ou como teatro pós-moderno. Gostaria de lembrar aqui que seria mais justo chamar este teatro de ‘performativo’, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento (FÉRAL, 2008, p.197).

¹⁰ FÉRAL, Josette. Além dos Limites: teoria e prática do teatro. Primeira Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

¹¹ Importantes teóricos e responsáveis por uma gama de treinamentos para o teatro.



arte da performance, e mais, o senso territorial dos insetos, assim como a organização espacial, como exemplo para topografia de suas produções no palco.

Para dar conta das pretensões investigativas vislumbradas, precisarei ir uma segunda vez para a sede do Troubleyn, dessa vez com mais tempo e mais maduro sobre meus objetivos e com a oportunidade de experimentar *workshops*, aliado ainda às contribuições diversas que o Professor e crítico Luk Van Den Dries tem desempenhado no caminhar da minha pesquisa.

Contribuindo para documentar, arquivar, colher entrevistas e publicar reflexões sobre as colaborações de Fabre para a cena contemporânea ou o que me for entregue nesse processo. Ressalto a oportunidade de trabalhar com um diretor de renome internacional e que ainda está vivo e se mostrou acessível nos últimos tempos.

Acredito que o tempo estimado para condução de uma tese de doutorado é suficiente para realização da pesquisa empreendida aqui, primeiro por já possuir certo material para ser polido, tratado, e depois de decantado, disseminado; segundo, o elo já formado tanto com o Troubleyn, quanto com o Dries, facilitando meu retorno à Bélgica no momento que for oportuno.

Referências bibliográficas

AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo**. E outros ensaios. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

ANDRÉ, João Maria. **A dor, as suas encenações e o processo criativo**. Sinais, 2004.

ANDRÉ, João Maria. As artes do corpo e o corpo como arte. **Sujeito e passividade**. Lisboa: Edições Colibri, p. 301-320, 2003.

BOATO, Giulio et al. Genética de um Reenactment em Jan Fabre. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 3, n. 2, p. 425-446, 2013.

BOUSSET, Sigrid et al. **Troubleyn/Laboratorium – Jan Fabre**. Bruxelas: Mercatorfonds. 2016.

CARLSON, Marvin et al. Teatro Pós-dramático e Performance Pós-dramática. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 3, p. 577-595.

CIOTTI, Naira. **Um e mil métodos**. Memória ABRACE, v. 1, p. 31, 2009.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

DE ALMEIDA, Joana Doria. Jan Fabre e a construção de um teatro híbrido. **Sala Preta**, v. 7, p. 167-170, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57331>>. Acesso em: 12/05/2016.

- FÉRAL, Josette. **Além dos Limites**: teoria e prática do teatro. Primeira. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERÁL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, v. 8, p. 197-210, 2008.
- FORTIN, Sylvie; MELLO, Trad Helena. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**, n. 7, p. 77, Porto Alegre, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da Violência nas Prisões. 41ª edição. São Paulo: Ed. Vozes, 2014.
- LE BRETON, David. **Antropologia da dor**. São Paulo: FAP-UNIFESP (2013).
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. Ed. Cosac Naify. São Paulo. 2007.
- LINS, Daniel Soares; GADELHA, Sylvio. **Nietzsche e Deleuze**: que pode o corpo. Relume Dumará, 2002.
- SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. Routledge, 2003.
- SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology**. University of Pennsylvania Press, 2010.
- TURNER, Victor. **Do ritual ao teatro**: a seriedade humana do brincar. Trad. Michele Markowitz, 2015.
- VAN DEN DRIES, Luk. **Corpus Jan Fabre**. Gand: L'Arche, 2005.
- VIGARELLO, Georges; CORBIN, Alain; COURTINE, Jean. **História do Corpo**: da revolução à grande guerra. Vozes, v. 2, 2009.

Minicurrículo

Wallace José de Oliveira Freitas

Professor, pesquisador e performer. Licenciado e mestre em Artes Cênicas pela UFRN. Atualmente desenvolve pesquisa de doutorado no Programa Interdisciplinar em Performances Culturais (UFG), onde busca entender o trabalho transdisciplinar do diretor Jan Fabre e os treinamentos para processos criativos.



RELAÇÕES ENTRE ESPACIALIDADE E TEMPORALIDADE NA CONSTRUÇÃO DE QUADRINHOS ABSTRATOS

RELATIONSHIPS BETWEEN SPATIALITY AND TEMPORALITY IN THE CONSTRUCTION OF ABSTRACT COMICS

Guilherme Lima Bruno E Silveira

UFG / IFPR, Brasil

guilherme.silveira@ifpr.edu.br

Resumo

O presente trabalho pretende discutir as potencialidades da exploração espacial e temporal a partir da abstração nas histórias em quadrinhos. Na produção contemporânea das histórias em quadrinhos, uma série de rupturas se escora em outras linguagens, na tentativa de se desvincular das estratégias narrativas mais desgastadas dessa linguagem, bem como de seus gêneros cristalizados – super-herói, faroeste, aventura, terror, entre outros. Assim, vemos, principalmente a partir dos anos 1980, uma grande aproximação, das histórias em quadrinhos, com as literaturas, artes visuais e música. Seja pela narrativa cotidiana, com personagens não-contínuos, relatos autobiográficos, experimentação visual e textual ou exercícios de sentido pelo ritmo e a mancha da imagem na página, outras linguagens serviram de impulso criativo. O que se busca, por tanto, é a exploração das potencialidades de abstração da imagem e da narrativa, a partir da quebra de ritmo no espaço da página, na imagem e no texto construído. A partir de rupturas com a linearidade narrativa, que passa a não se prender ao cânone de três atos – início, meio e fim – vemos a possibilidade de que as histórias em quadrinhos passem a se apresentar como um conjunto de imagens justapostas coerentes conceitualmente, que pode manter uma narratividade, mas não se prende a ela em sentido restrito. Pretendemos, portanto, levantar essa discussão com o diálogo entre teoria e prática, a partir da pesquisa em arte e processos criativos, a qual pressupõe que da própria produção artística se levantam questões teóricas, numa vinculação simultânea entre ambas. A proposta aqui colocada é da apresentação de diálogos e deslocamentos encontrados no trabalho de diferentes artistas, bem como de exercícios poéticos em que o pesquisador investiga, com a sua produção artística, essa relação entre espaço, tempo e visualidade abstrata de diferentes linguagens e os aspectos teóricos nela implicados.

Palavras-chave: história em quadrinhos; abstração; experimentação; processos criativos.

Abstract

This work aims to discuss the potentialities of spatial and temporal exploration from the abstraction of comics. In the contemporary production of comics, a series of ruptures rely on other languages, in an attempt to dissociate themselves from the most worn-out narratives of this language, as well as from its crystallized genres - super-hero, western, adventure, terror, among others. Therefore, we see, mainly since the 1980's, a great approximation of comics with their literatures, visual arts and music. Whether it is through the daily narrative, with non-continuous characters, autobiographical stories, visual and textual experimentation or exercises about meanings through rhythm and the stain of the image on the page, other languages served as creative impulse. What we are looking for, therefore, is the exploration of the abstraction potentialities of the image and the narrative from the breaking of the rhythm in the space of the page, in image and in the constructed text. From the rupture with the narrative linearity, that does not relate only to the three acts canon - beginning, middle and end - we can see the possibility of comics starting to be presented as a set of conceptually coherent overlapping images, that can keep a narrative but does not relate to it in a restricted sense. Therefore, we intend to raise this debate with dialogue between theory and practice based on the research in art and creative processes, which presupposes that theoretical questions are raised from the artistic production itself, in a simultaneous link between them. We propose the presentation of dialogues and displacements found in works of different artists, as well as

poetic exercises in which the researcher investigates, through his own artistic production, this relationship between space, time and abstract visuality of different languages and the theoretical aspects involved in it.

Keywords: comics; abstraction; experimentation; creative processes.

Introdução

Os quadrinhos contemporâneos tem aberto espaço para que processos de maior experimentação nos quadrinhos sejam encontrados, abrindo possibilidades para a aparição de novas formas de se trabalhar com a narrativa gráfica, entre elas a abstração aparece dentro da produção quadrinhística com força de presença. A ideia de abstração e de experimentação formal está presente em diferentes linguagens, e pode ser vista, por exemplo, no poema concreto e no poema processo – nas literaturas, no neoplasticismo ou no expressionismo abstrato – nas artes visuais, ou mesmo em experiências no cinema de autor, então, como ela pode se dar nas histórias em quadrinhos?

Sabemos que tal linguagem, que narra pelas imagens, tem no espaço o seu efeito de construção temporal da narrativa, assim, é o ritmo visual, de imagens estáticas, que podem acelerar ou frear a noção passagem temporal, bem como o ritmo de leitura do espectador. Nesse caso, sendo a princípio, uma linguagem visual e narrativa, a ideia de abstração nos quadrinhos, vai mais além do que a simples construção de sequências não-figurativas, uma vez que essa estratégia ainda poderia manter a noção narrativa intacta.

Buscaremos aqui, esboçar o início de um processo de experimentação das diversas possibilidades que os construção dos quadrinhos nos oferece em processos de abstração, dando destaque para conceitos de narrativa, temporalidade e espacialidade.

Essa investigação poética se utiliza como parâmetro metodológico da metodologia de pesquisa em arte apresentada por Sandra Reys (1996). De acordo com a autora:

A arte contemporânea levanta a questão da ausência de parâmetros rigidamente estabelecidos. Não existe um corpo teórico, nem regras universalizantes que possam estabelecer uma conduta traçada a priori pelo artista. (...) O artista contemporâneo, para fazer frente a habilidades e conhecimentos tão diversificados que se apresentam de forma imbricada no processo de criação, passa a constituir a arte como um campo fecundo para a pesquisa e a investigação (REY, 2002, p.125)

Utilizando a definição de Sandra Rey, no artigo “Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes”, temos:

A pesquisa em artes visuais implica um trânsito ininterrupto entre prática e teoria. Os conceitos extraídos dos procedimentos práticos são investigados pelo viés da

teoria e novamente testados em experimentações práticas, da mesma forma que passamos, sem cessar, do exterior para o interior, e viceversa, ao deslizarmos a superfície de uma fita de mœbius. (...) É nessa borda, entre procedimentos diversos transpassados por significações em formação e deslocamentos, que se instaura a pesquisa. A palavra teoria deve ser entendida, nesse caso, muito mais como um campo de conhecimento específico e interdisciplinar do que como um aparato teórico estanque, aplicável como norma ou verdade inquestionável. (REY, 2002, p.125-26)

Nesse sentido, e reforçando, mais do que pontuar as certezas das definições, o que se propõe é um eixo problematizador que nos inquiete e permita um terreno vasto de possibilidades para que possamos averiguar o processo de formação da obra, buscando entender como a operação artística – como definida por Pareyson (1991) – expõe uma poética única, pessoal.

Os quadrinhos abstratos

A linguagem das histórias em quadrinhos vem há tempos sendo vinculada à ideia de linguagem dedicada às aventuras jovens, de construção simples e grande circulação. Tal compreensão se dá pela maneira como é vista as maiores – em quantidade – produções quadrinhísticas no mundo: os super-heróis americanos e os mangás japoneses. Ao mesmo tempo em que essas grandes produções de mercado circulam e se mostram predominantes ao observador distante, o sistema dos quadrinhos apresenta, tal qual todas as linguagens, uma ampla gama variações em sua linguagem e nichos temáticos. No âmbito da academia, já há algumas décadas – podemos citar Umberto Eco, já na década de 1960 – as histórias em quadrinhos vem sendo objeto de estudo de diferentes vertentes e, da mesma forma, a linguagem dos quadrinhos em si, vem se desenvolvendo em várias direções que tencionam o entendimento primário do que ela é.

Em meio a essas diversas possibilidades uma das tendências que começa a se desenvolver, de forma dispersa, é de quadrinhos que se aproximam da abstração visual e da quebra de linearidade e da lógica narrativa. Andrei Molotiu em uma análise cuidadosa faz um levantamento desses quadrinhos tornando possível que percebamos de maneira clara um conjunto relevante de experimentações com a abstração, na coletânea “Abstract Comics”, 2009, que parte da década de 1960 até a primeira década dos anos 2000. Molotiu (2009) entende como quadrinho abstrato toda história em quadrinhos formada por (1) uma sequência de imagens não-figurativas e (2) toda sequência com elementos figurativos, mas cuja justaposição das imagens não crie narrativa coerente. Essa definição dos quadrinhos abstratos, que passa cada vez mais a ser objeto de interesse na pesquisa acadêmica, Thierry Groensteen, em seu artigo “La bande dessinée à l'épreuve de l'abstraction” (2011) afirma que apenas a primeira definição de Molotiu pode ser enquadrada como Quadrinhos abstratos, pois a segunda definição seria um quadrinho infranarrativo. Para o autor, mesmo ao pensar no primeiro caso de Molotiu, o quadrinho abstrato só existe se o sentido narrativo não for possível, independente do esforço de leitura empreendido.

Entendemos que a questão pode ser explorada mais atentamente, pois a afirmação de que um determinado texto atinge um “grau zero” de possibilidade narrativa, sem levar em conta a liberdade leitora, parece, ao menos, como postulado de difícil aplicabilidade. A leitura pode ter conclusões de sentido para além de questões lógicas e ainda assim criar um sentido – mais ou menos vago – de narratividade. Da mesma maneira uma cena não-figurativa pode ganhar “ares de referencialidade” ao ser colocada em um contexto sequencial narrativo. Em outras palavras, a solidariedade icônica – relação de significação entre as imagens dos quadrinhos, desenvolvida pelo próprio Groensteen (2011) – cria um cenário de interação entre os diferentes códigos que impossibilitam definições restritas e fechadas.

As histórias em quadrinhos, vistas hoje enquanto linguagem autônoma, podem suprir diversas “funções” ainda que não se limite a nenhuma delas. Em tentativa de pensar essa linguagem Hatfield (2005) aponta o fato de que é uma linguagem que tem a habilidade de frustrar qualquer sistema hermético de análise, ou seja, qualquer definição fechada tende a ser ultrapassada por alguma produção em algum momento. Os quadrinhos podem ser trabalhados de modo desafiador, carregados da pluralidade que é tão presente na produção cultural contemporânea. O salto para essa liberdade criativa pode ser apontado nos quadrinhos alternativos, mais intensamente a partir dos enfrentamentos dos anos de 1960 e de forma já estabelecida a partir dos anos de 1980 – isso de maneira mais ampla em todo o mercado dos quadrinhos, porque várias investidas experimentais podem ser encontradas na história da história em quadrinhos. Os quadrinhos alternativos alcançam amplo espaço para a experimentação e a liberdade expressiva, bem como a consolidação de um público leitor adulto e crítico, que via nos quadrinhos um espaço de arte.

É Jan Baetens (2011) quem coloca a questão da abstração à frente da definição de um gênero, quando passa a olhar para os processos de abstração e suas relações com a figuração e com a narrativa. A ideia de uma cena não-figurativa que ganha referencialidade pela sequencialidade, pode ser vista em “La Nouvelle Pornographie”. Essa HQ de Lewis Trondheim (2006), se inicia com semicírculos brancos aparecendo sobre um fundo preto; as imagens podem ser definidas como abstratas se olhada isoladamente, mas aos poucos, pelo encadeamento das imagens, passa a ser percebida a narrativa pornográfica – que focaliza, com iconografia minimalista, do ponto de vista interno da vagina as relações sexuais – e não mais se mantém como um simples encadeamento de imagens não-figurativas.

Por isso mesmo, torna-se difícil de decifrar e definir o quadrinho abstrato como uma sequencia absolutamente não narrativa. A mesma negação à narrativa, por essas produções, seja ela total ou não, soa quase como uma negação da própria história em quadrinhos, chegando ao ponto de uma “história em quadrinhos” sem história, fato não aceito por muitos de seus leitoras. A questão é que, ainda que não se tenha uma história, uma narrativa no sentido tradicional, não ficamos sem quadrinhos, ou seja, o trabalho formal de página e “sequências de imagens justaspotas” (McCloud, 2005), se mantém presentes.



Questão da narrativa, temporalidade e espacialidade

Se entendemos que a capacidade leitora, subjetiva, pode criar relações várias entre as mais opostas imagens, não é a ideia de uma completa falta de narratividade que irá se impor como definidora de um quadrinho abstrato. A abstração, como fato variável e não pontual, possibilita afirmações mais fáceis e outras construções tão fronteiriças que não haverá concordâncias gerais e totalizantes. Fato é que aqui, mais do que encontrar e reforçar essas fronteiras, interessa caminhar por todo o território, cruzando, voltando e misturando as diferentes áreas. As brechas e possibilidades em todas as “tonalidades” existentes entre um extremo e outro – narrativa tradicional e não-narrativa – podem se mostrar interessantes para uma exploração mais cuidadosa.

Ainda assim é factual que os quadrinhos sempre foram tratados como linguagem “essencialmente” narrativa e muitas vezes a ligando de forma natural com a composição da página, a sequencialidade – que, como já dito, Groensteen chamará de solidariedade icônica. Eisner (2001) a chama os quadrinhos de “Arte sequencial”, McCloud, muito posteriormente reforça essa ideia: ““imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador” (2005). No Brasil, Moacy Cirne, como já apontamos em trabalho anterior, também trazia de forma clara a importância central da sequencialidade e do trabalho de página:

a narratividade é pensada como aspecto intrínseco aos quadrinhos, mantendo-se evidente na definição de Eisner – arte sequencial – e, como destaca Moacy Cirne (1975), na definição brasileira dessa forma de expressão. Ao refletir sobre o termo “história em quadrinhos” o autor aponta a representatividade dos “quadrinhos” como elemento narrativo: é por meio da justaposição dos quadros que se constitui a história. (SILVEIRA, 2014, p.)

Ou seja, para esses autores, a narrativa se mostrava como algo imprescindível, e a sequencialidade das imagens na página era o elemento que dava conta dessa narrativa, que a materializava. Charles Hatfield, ainda que deixe claro que é sob o viés da narrativa que irá pensar a linguagem, demonstra que não ela não é o único critério a se buscar nessa linguagem. O autor explica:

No núcleo deste livro há um interesse em quadrinhos como uma forma narrativa, no sentido mais amplo: ficção, memória, reportagem, exposição. Estas não são as únicas coisas que devem ser procuradas em quadrinhos – a unidade narrativa não é o único, e nem sempre o melhor critério para avaliar uma HQ – mas eu continuo sendo atraído por quadrinhos que contam histórias. (HATFIELD, 2005, p. xiv-xv)

O interessante aqui é a lembrança de que essa é uma opção estritamente arbitrária. Assim como é a escolha do autor em criar ou não uma história em quadrinhos que possua linearidade narrativa, ou mesmo que possua uma narrativa. A possibilidade de uma narratividade,



fora da construção de uma narrativa é uma das possibilidades ao se pensar na abstração, e não apenas o distanciamento da figuração. É nesse sentido que podemos pensar nas questões de temporalidade e de espacialidade.

O espaço é o grande definidor da noção temporal dos quadrinhos. Diferente do cinema, em que a passagem do tempo diegético é construído a partir da passagem temporal da projeção – esta se mantém em um espaço fixo: a tela do cinema – nos quadrinhos a temporalidade se dá pela movimentação do elemento, e do olho do leitor, pelo espaço do suporte: tradicionalmente o papel. A espacialidade portanto, é um dos grande instrumentos de implicação do sentido e velocidade de leitura, podendo alterar a noção de tempo diegético, mas também de retenção de atenção a um determinado elemento ou outro. Além de manter em si, como nas artes plasticas bidimensionais, a relações de pesos e dinâmica do espaço pictórico.

Sobre o espaço da página e o trabalho dos quadros sequenciais, Alt mostra que há uma função diferente nos quadrinhos tradicionais e nos quadrinhos abstratos:

o modo de quadrinização da página – quer ele seja regular ou não –, sendo facultativo nas HQs figurativas canônicas, e que, nesse caso, geralmente se encontra atrelado a um desenvolvimento narrativo compreensível, não oferece igual flexibilidade no campo das produções abstratas, onde, em grande parte das vezes, particularidades como a temporalidade e a espacialidade diegéticas não exercem função determinada nem determinante no plano narrativo. (ALT, 2017, p.40)

Essa escolha da variação pelo quadrinhista para a história em quadrinhos, dos tamanhos e localização dos quadros, muda completamente quando passamos a falar dos quadrinhos abstratos. Para o autor existe uma perda de flexibilidade do uso. Talvez não haja um uso pragmático das variações, mas podemos perceber na coletânea de Molotiu (2009) que a flexibilidade existe, apenas não se dá à percepção da mesma maneira.

A temporalidade dos quadrinhos abstratos se dá de maneiras muito variadas e, muitos dos casos, mais rudimentar, afinal, não é uma temporalidade lógico-diegética. Ainda pode apresentar a temporalidade em formas que se deslocam espacialmente, ou em movimentos que parecem continuar de um quadro ao outro. Aqui, Alt referencia um tipo específico de temporalidade que pode ser encontrado em imagens estáticas, com ganhos para as imagens abstratas da *action painting*:

exemplificamos com um fragmento da tela Number 8, realizada em 1947 –, se, por um lado, ela é descolada de qualquer temporalidade diegética, por outro traz gravada, e por conseguinte desvelada, a sequência temporal de construção da obra. Note-se que aqui não é tão somente uma profundidade perspéctica que surge, mas uma “profundidade temporal”, definida pela cronologia de execução do quadro (uma cronografia, se desejarmos ser mais precisos). (ALT, 2017, p.163)



Coloca-se como possibilidade a temporalidade do gesto, do encadeamento de matéria que o gesto coloca na superfície: sua velocidade, direção, intensidade. Todas essas características são tão presentes nas narrativas tradicionais, quanto nas abstratas, mas podem ser foco e tema nas últimas.

A produção experimental

Afim de pensar sobre as possibilidades da exploração do espaço da página a partir das ideias de abstração – vista de maneira ampla, das relações entre a figuração e a não-figuração, da narrativa e a não-narrativa – foi colocada a discussão de pontos de vistas teóricos e alguns exemplos poéticos. Esses diálogos e reflexões acabam por ajudar a pensar em potenciais trabalhos poéticos a serem trabalhados de maneira pessoal, mas que amplie e reforce o entendimento e alcance dos “conceitos operatórios” (REY, 1996) abordados.

O interesse e parte dessa produção de quadrinhos abstratos começou a aparecer na minha produção muito intuitivamente, e apenas depois de compilar algumas experimentações é que percebi algum potencial maior a ser explorado, e conexões com trabalhos de outros artistas que estava investigando ao longo dos anos. Por si só o processo de criação é intuitivo e pessoal, sendo indissociável a obra, do criador, ainda que não apareça de forma racional. Fayga Ostrower organiza essa relação entre a criação, a sensibilidade, o consciente e o inconsciente:

Uma grande parte da sensibilidade, a maior parte talvez, incluindo as sensações internas, permanece vinculada ao inconsciente (...). Uma outra parte, porém, também participando do sensório, chega ao nosso consciente. Ela chega de modo articulado, isto é, chega em formas organizadas. É a nossa percepção. Abrange o ser intelectual, pois a percepção é a elaboração mental das sensações (OSTROWER, 2009, p. 12).

O ato de perceber, de organizar as sensações é um dos grandes propulsores criativos, uma vez que nesse processo de organização, a percepção pode ser elaborada de diversas maneiras, mais ou menos formais, mais ou menos criativas, nas mais diversas linguagens. Aos poucos os elementos de abstração foram se tornando cada vez mais instigantes, e o questionamento sobre o potencial poético impulsionou a criar, e isso se deu por uma dúvida anterior: o que é o sentido de uma obra de arte? Há necessidade de sentido, de uma moral final? Mas nada disso estava tão claro no momento da criação, que é sempre um processo de compreensão envolta ao imprevisto. Assim, a criação, ainda que ordenação, parte do intuitivo, tem nele parte de sua matéria e ações, e se formam em um processo não linear de relações e estabelecimentos de nexos (SALLES, 2008).

Seguem algumas dessas produções, nas quais algumas das questões aqui pontuadas estão apresentadas. Elas apontam caminhos que a tensão da página e do desenho permitem no momento em que não é sobre as convenções tradicionais que me debruço.



“Diário do homem-caixa” (Figura 1), espacialidade da página como plano pictórico. Essas páginas começaram a ser produzidas em 2010, e vem sendo produzidas espaçadamente – 2010, 2014 e 2018. Tem mais proximidade com a HQ tradicional, narrativas e tem um personagem-mote para a série.

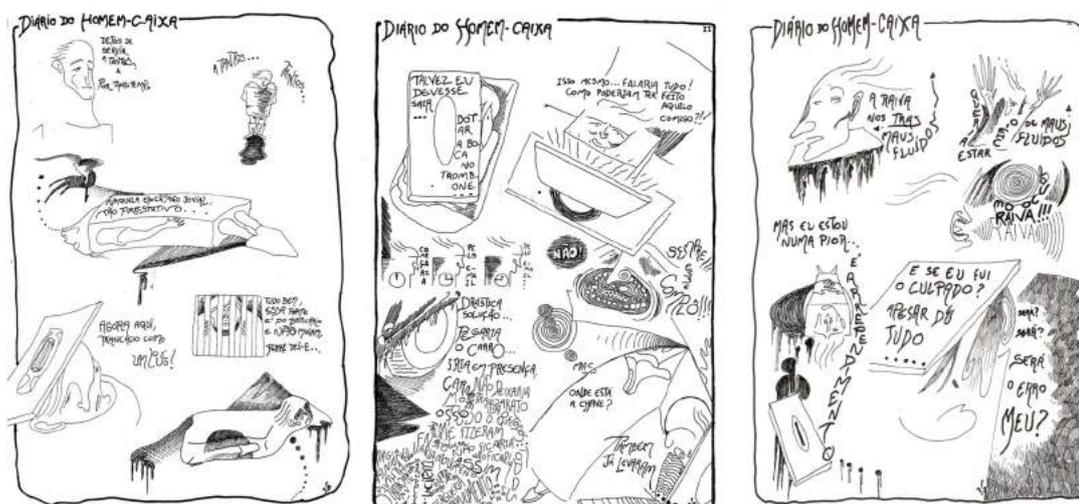


Figura 1: “Diário do Homem-caixa I, II e III”, 2010.
Acervo pessoal

Nessas histórias, sempre de páginas únicas, isoladas, um fluxo de consciência paranoico narra verbalmente em um texto que se mescla com as imagens de forma solta na página. Essa era o ponto a ser trabalhado quando da idealização dessa proposta, um quadrinho-pensamento, que seguisse um fluxo livre, permitindo um desenho solto e numa relação texto-imagem o mais próxima possível. A não-linearidade da narrativa se soma à exploração da espacialidade, pois acaba acompanhando uma diagramação da página solta em que se pesam os elementos formais para guiar a leitura.

“Abismo” (Figura 2), temporalidade clara. História em quadrinho de 2011, a ideia surgiu durante a leitura de “A confluência da forquilha”, de Lourenço Mutarelli. No álbum, um artista pinta vários personagens (Beethoven, Baudelaire e Larry, dos três patetas) mas a aparência era sempre a mesma, e sua motivação artística vinha do poema “Abismo”, de Baudelaire, que versa sobre um medo crescente.

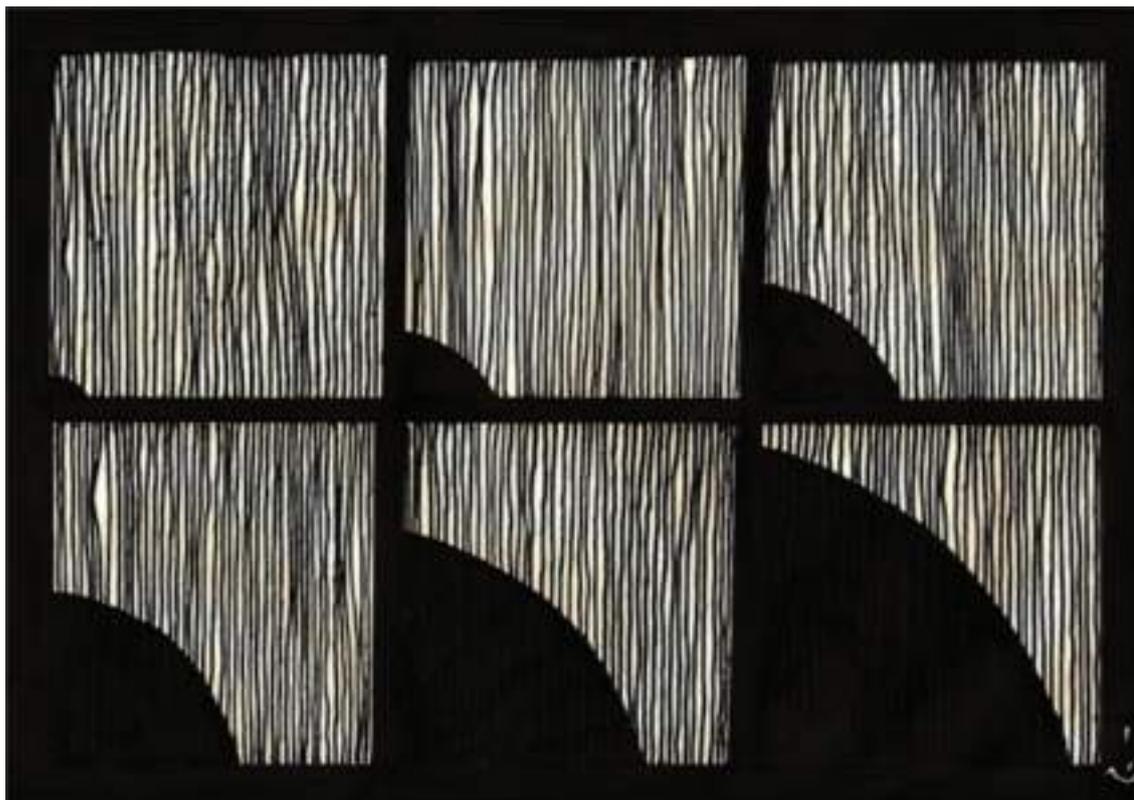


Figura 2: “Abismo”, 2011.
Acervo pessoal.

A sensação da leitura, do desespero de produzir, como o personagem de Mutarelli, a mesma obra incansavelmente e o clima pesado da narrativa, impulsionaram essa HQ de página única. A temporalidade aqui buscou somar ao ambiente a ideia de crescimento, num movimento claro quadro-a-quadro.

“Plano em repouso, plano em tensão” e “Virando Vulto” (Figura 3), experimentando as vanguardas.

Nesses dois casos elementos de abstração estão bem presentes, ambos em diálogo com momentos específicos da História da Arte. No primeiro (“Plano em tensão...”, 2013), trata-se de um jogo pessoal entre a abstração que pode ser trabalhada a partir de elementos geométricos na página, com a tendência escultórica moderna de trabalhar com o plano. Assim, uma apresentação representativa que se dispõe como uma sequencialização abstrata. Enquanto a segunda: “Virando Vulto”, 2015, busca com um razoável grau de abstração da imagem, uma composição cubo-futurista, para, em paralelo livre com esses movimentos, discorrer sobre a aceleração e multifacetação do mundo, sua mecanização e o isolamento do homem.

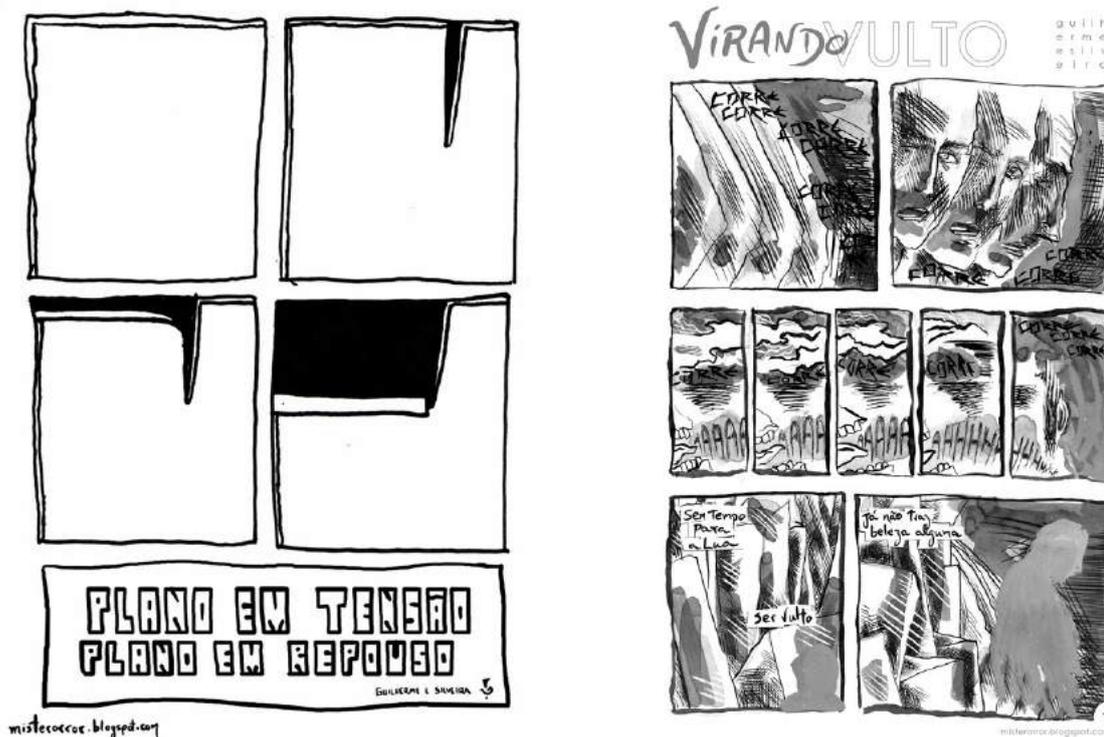


Figura 3: “Plano em tensão, plano em repouso”, 2013 e “Virando Vulto”, 2015. Acervo pessoal.

Esses exemplos, anteriores à definição dessa pesquisa, e por isso mesmo, impulsionadores da mesma, indicam como alguns elementos de abstração podem aparecer em maior ou menor intensidade nas histórias em quadrinhos, num jogo de muitas possíveis complexidades relacionais, dada a riqueza de elementos que constituem a linguagem dos quadrinhos.

“Agrupamento” (Figura 4).

O último trabalho que será aqui exposto tem origem nos primeiros movimentos criativos gerados pelos processos criativos atuais. A partir das leituras e análises dos elementos de temporalidade e de espacialidade, busquei trabalhar o diálogo de conjunto e fragmento que os elementos anteriores podem levantar. Como desenvolver nas páginas uma sensação de movimento e união? O explorar das formas circulares foram experimentados afim de buscar a sensação de totalidade, num diálogo entre os requadros – que começam vão do mais ao menos fragmentados – e os círculos – que se soltam enquanto os requadros se unem, numa possível sensação de acalmamento.



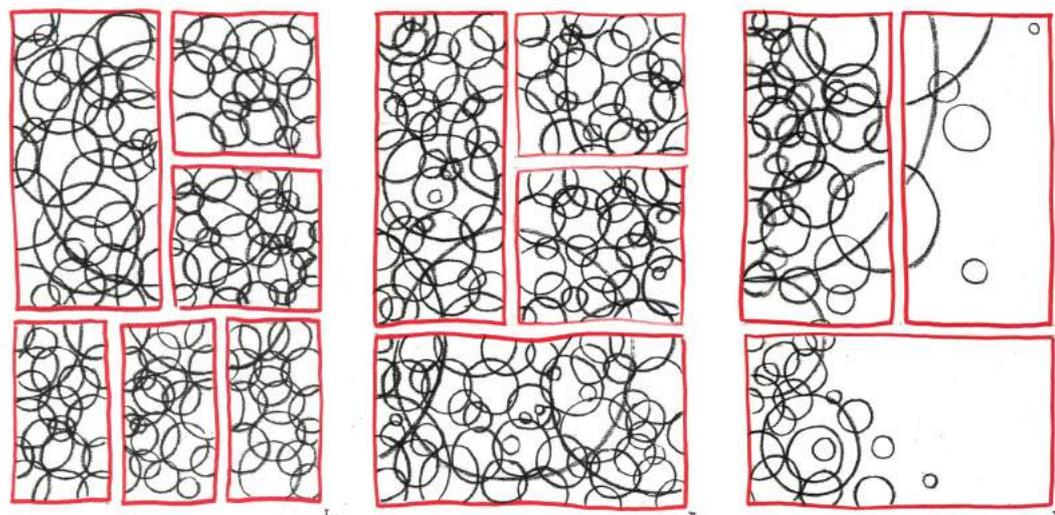


Figura 4: “Agrupamento”, 2018.
Acervo pessoal.

Conclusão

Nessa breve apresentação das características marcantes das histórias em quadrinhos e de como elas se mantêm presentes em processos de abstração, pudemos compreender algumas das mais diversas possibilidades que essa linguagem possui. A narrativa não é característica definidora dos quadrinhos, ainda que a sua sequencialidade permita sempre um vislumbre de narratividade.

Nas primeiras experimentações apresentadas procuramos observar como a percepção e a intuição podem levar o ato criador a lugares inusitados, que aos poucos apontam potências a serem exploradas. A partir do impulso intuitivo a produção sistemática passa a tomar corpo num trânsito constante que permite não só aprofundar a produção poética, como também a compreensão das potencialidades da linguagem dos quadrinhos.

Referências

BAETENS, J. Abstraction in Comics. **SubStance**, vol. 40 no. 1, 2011, pp. 94-113. Project MUSE, 2011. Acesso em: 15/07/2018.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. Trad.: Perola de Carvalho. São Paulo: Perspectiva, 1993.

EISNER, W. **Quadrinhos e Arte Seqüencial**. Trad.: Luis Carlos Borges. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GROENSTEEN, T. **Bande dessinée et narration: Système de la bande dessinée**, v.2. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.

HATFIELD, C. **Alternative Comics: An Emerging Literature**. University Press of Mississippi, 2005.

MOLOTIU, A. **Abstract Comics**. Seattle: Fantagraphics, 2009.

McCLOUD, S. **Desvendando os quadrinhos**. Trad. Hécio de Carvalho; Marisa do Nascimento Paro. São Paulo: Makron Books, 2005.

PAREYSON, L. **Teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1991.

REY, S. Da prática à teoria: três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em Poéticas Visuais. **Porto Arte**: Revista de Artes Visuais, Porto Alegre, vol.7, n.13, p.81-95, 1996.

SILVEIRA, G. **A narrativa visual de Lourenço Mutarelli**: o uso fragmentado da linguagem dos quadrinhos em seus primeiros romances gráficos. Dissertação – UNESP-Ibilce, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/127555>>. Acesso: 03/07/2018.

TRONDHEIM, L. **Nouvelle Pornographie**. Paris: L'Association, 2006.

Minicurrículo

Guilherme Lima Bruno e Silveira

Formado em educação artística com habilitação em artes plásticas (UNESP-Bauru), mestre em Teoria Literária (UNESP-Ibilce), é doutorando no programa de Arte e Cultura Visual (UFG – Goiânia). Atua como arte-educador no IFPR-Londrina. Produz quadrinhos experimentais tendo publicado diversos álbuns e zines, solo e em parceria, entre eles os mais recentes: “Matéria Escura”, “Mergulho”, “Cartografias do Inconsciente” e “Camiño di Rato #10,5”, todos de 2018.





POSTHUMAN TANTRA: FIGURINOS E ESTÉTICA CIBERGÓTICA

POSTHUMAN TANTRA: COSTUMES AND CYBERGOTHIC AESTHETICS

Edgar Franco

UFG, Brasil
ciberpaje@gmail.com

Luiz Carlos Ferreira da Silva

UFG, Brasil
luizcafers@hotmail.com

Resumo

A “Aurora Pós-humana” é um universo de ficção científica transmídia estruturado no conceito de “deslocamento conceitual” do escritor norte americano P. K. Dick (FRANCO, 2011), nele o artista discute problemáticas da atualidade em uma cosmogonia futurista, onde se deslocam para o futuro a gnose e a tecnologia. As performances do grupo musical Posthuman Tantra são contextualizadas na “Aurora Pós-humana” e pretendem ser um casamento constante entre as múltiplas narrativas visuais criadas nesse universo ficcional, o universo da música eletrônica e das performances multimídia. Elas caracterizam-se por seu caráter multimídia e transmídia. O Posthuman Tantra em suas apresentações envolve fortes aspectos tecnognósticos e propõe aproximações entre transcendência e hipertecnologia através de uma contextualização baseada na ficção científica. Desde 2011 o grupo conta com figurinos exclusivamente criados para suas performances, desenvolvidos como parte de sua poética. Esses figurinos buscam inspiração em um dos subgêneros do cyberpunk, chamado de “cibergótico”. Enquanto o cyberpunk opta pela imposição e resistência, o cibergótico está ligado a possíveis sobreviventes de um iminente apocalipse hipertecnológico. Os cibergóticos seriam os pós-cyberpunks, readaptados ao pós-apocalipse, recomeçando a partir do reaproveitamentos dos dejetos tecnológicos, mas mantendo um certo niilismo do punk evidenciado nos tons escuros, e em elementos que remetem à dor como “spikes”, pregos, e partes metálicas. Essa estética aproxima-se do universo conceitual do Posthuman Tantra, buscando a tensão entre as inevitáveis integrações com as hipertecnologias, mas também seus aspectos nocivos à biosfera e sua evidente destruição do meio ambiente. Esse artigo desvela as relações da estética cibergótica no processo criativo da poética artística dos figurinos desenvolvidos para as performances do Posthuman Tantra; para tanto consideramos que poética define os propósitos do artista com a sua obra e está relacionada ao paradigma estético da época, nesse caso à estética cibergótica.

Palavras-chave: poéticas visuais; performance; figurino; cibergótico.

Abstract

The “Post-Human Dawn” is a transmedia universe of science fiction structured in the concept of “conceptual displacement” of the American writer PK Dick (FRANCO, 2011), in which the artist discusses current issues in a futuristic cosmogony, where they move to the future the gnosis and technology. The performances of the Posthuman Tantra’s musical group are contextualized in the “Post-Human Aurora” and aim to be a constant marriage between the multiple visual narratives created in this fictional universe, the universe of electronic music and multimedia performances. They are characterized by their multimedia and transmydial character. Posthuman Tantra in its presentations involves strong technognostic aspects and proposes approximations between transcendence and hypertecnology through a contextualization based on science fiction. Since 2011 the group has exclusively created costumes for their performances, developed as part

of their poetics. These costumes seek inspiration in one of the subgenres of cyberpunk, called cybergothic. While the cyberpunk opts for imposition and resistance, the cybergothic is linked to possible survivors of an imminent hypertechnological apocalypse. Cybergothics would be the post-cyberpunks, readapted to the post-apocalypse, starting again from the reuse of technological waste, but maintaining a certain punk nihilism evidenced in dark tones, and elements that refer to pain as spikes, nails, and metal parts. This aesthetic approaches the conceptual universe of Posthuman Tantra, seeking the tension between the inevitable integrations with hypertechnologies, but also its harmful aspects to the biosphere and its evident destruction of the environment. This paper unveils the relationships of cybernetic aesthetics in the creative process of artistic poetry of the costumes developed for the performances of Posthuman Tantra; for that we consider that poetic defines the artist's intentions with his work and is related to the aesthetic paradigm of the time, in this case to cybergothic aesthetics.

Keywords: visual arts; performance; costume design; cybergothic.

Posthuman Tantra: Ciberpunk & Cibergótico

O universo ficcional do Posthuman Tantra, a Aurora Pós-humana, não pretende ser apenas a reflexão de um futuro possível, as suas narrativas de ficção científica apresentam problemáticas do presente, amplificando as poéticas em uma ação de “deslocamento conceitual” (DICK APUD FRANCO, 2011), ora distópica, ora utópica - apresentando certo romantismo pós-humano. Chamo de “romantismo pós-humano” algumas reflexões otimistas sobre revolução tecnológica e suas possíveis consequências. No cibergótico, ao contrário do ciberpunk, observa-se um certo otimismo. Enquanto o ciberpunk opta apenas pela imposição e resistências, o cibergótico está integrado à uma condição de sobreviventes de um possível apocalipse tecnológico. Como na identificação do *pós-punk*, os *cibergóticos* seriam algo como os pós-cyberpunks, readaptados, recomeçando a partir de reaproveitamentos dos dejetos da falência tecnológica e cultural da sociedade que o antecedeu. Uma reflexão que se aproxima mais do universo do Posthuman Tantra, onde o ser está integrado no tecnológico, apesar de não deixar de questioná-lo. Encontra-se nas performances do Posthuman Tantra narrativas de morte, violência, sexo hipertecnológico, reflexões sobre a destruição da biosfera, definindo o seu imaginário crítico, discutindo problemáticas atuais, em alguns momentos mostrando-se avesso a certos aspectos das hipertecnologias, noutros adotando-os como formas legítimas de expansão das capacidades físicas e cognitivas de nossa espécie. Assim sua inserção na cibercultura subcultural deixa bem claro a presença de aspectos de movimentos como o ciberpunk, e o cibergótico, em sua imersão nas culturas híbridas da contemporaneidade.

Quando se trata da chamada “estética futurista”, o estereótipo mais evidente na contemporaneidade é o do ciberpunk, isto se torna mais evidente em uma investigação de caráter subcultural. A composição estética que defina a imagem ciberpunk, pode se classificar como uma expressão estética recorrente, explorando personagens que de tão utilizados em diversas linguagens narrativas, tornaram-se certos clichês visuais de futuros tecnológicos apocalípticos.

Por ser uma composição desgastada, sua interpretação promove um diálogo recorrente com os signos identificados. Segundo Leote (2008, p. 2062), a estética observa aquilo que é recorrente das especificidades da arte que existe e que pode ser aplicado para uma generalidade de observação da obra. A estética se modifica de acordo com os valores de cada época e esses valores são alterados de acordo com a poética que os artistas vão criando. A estética materializa-se num exame sobre o que já foi proposto, sobre o que já foi colocado, em termos de experiência, pelo artista. Conforme Leote defende (2008, p. 2063), “a estética tem um caráter filosófico, enquanto a poética tem um caráter programático não como uma regra ou lei imposta”. Refere-se ao programa do próprio artista ou da corrente artística à qual esse artista se filia. A poética define, então, quais seriam os propósitos do artista com a sua obra. Ela está vinculada à intenção de produção do artista, como seu propósito, seu ideal, o que lhe move a produzir de determinado modo. A poética ainda poderia ser associada a uma espécie de caligrafia que o artista usa para realizar a sua obra e está relacionada ao paradigma estético da época. No caso desse artigo a estética contemporânea predominante que traduz os conceitos do Posthuman Tantra é o cibergótico.

Historicamente a maioria dos pesquisadores defende o fato de que o punk surgiu na Inglaterra na década de 70. Devido fundamentalmente à condição política conservadora da época uma crise econômica teria provocado o desemprego e afetado, sobretudo, os jovens de classes baixas. Segundo Gallo (2008, p. 750) “As barreiras de classe, o conservadorismo, a discriminação e a falta de liberdade fomentaram a desesperança, seguida por uma atitude rebelde”. A rebeldia atribuída aos movimentos subculturais é senso comum. Continuando com Gallo a rebeldia desses grupos contribuiu para a falta de perspectivas emergindo as várias linguagens expressivas que identificavam esses grupos; como a música e as indumentárias. Assim afirma Gallo:

Desse universo dos miseráveis, dos marginais, emergiu uma estética própria que aparecia à sociedade como francamente ameaçadora. De fato, a sociedade inglesa escandalizou-se com a atitude irreverente dos jovens que saíam em bandos pelas ruas em trajas estranhos, calças justas, rasgadas e remendadas por alfinetes, presas por cintos de arrebitos. A esse visual assustador aliava-se uma conduta crítica e transgressiva, pois ignorando completamente as determinações sociais aqueles jovens criaram um modo próprio de vida, uma cultura própria (Gallo, 2008, p. 750).

O termo “punk” é controverso, com inúmeros significados dependendo dos autores; a palavra aparece na comédia “Medida por Medida” de Shakespeare (1500, p. 78): “Casar com um punk, meu senhor, é apressar a morte” (*Marrying a punke my Lord, is pressing to death*). Outra referência do termo está numa cena do filme “Juventude Transviada (1955)”, quando James Dean refere-se aos inimigos como punks (Gallo, 2008, p. 751). Segundo Gallo (2008, p. 751), outros significados referem-se aos substantivos atribuídos a, “vagabundo de pouca idade”, “capanga” ou ainda, em inglês arcaico, “prostituta”; sempre relacionado à classe marginalizada como uma visão preconceituosa, uma escória social e gangues que a mídia associou à violência e à desordem. Sempre refletindo suas origens, recusando vínculos partidários, doutrinários, de imposição à moral, e a cultura de massa, em posição de críticos, rebeldes com causa. Posicionamento social

bem retratado nos visuais dos punks ingleses, expressado pelos moicanos, jaquetas de couro com aplicações de rebites, correntes, metal e símbolos estampados remetendo ao posicionamento anarquista dos seus integrantes.

No final dos anos 1970, a atitude punk foi massificada depois de ter sido alterada pela mídia e isso abalou as estruturas desses grupos que viram as suas propostas serem esvaziadas do seu sentido original subversivo e entrarem no sistema das mercadorias como mais um produto disponível ao consumo. Houve um refluxo dos grupos punks e a mídia declarava a morte deles, quando nos anos 1980 surgem vários movimentos subculturais com novas formas subversivas de crítica ao status quo, com novas ideologias e expressões estéticas influenciadas pelo punk. Assim os punks se posicionaram na cultura de renúncia à mídia e ao mercado, estabelecendo um sistema de comunicação próprio com a confecção artesanal de *flyers*, *fanzines*, a customização de suas próprias roupas, no contexto da cultura chamada “*underground*”.

Na cultura de massados anos 1980 ocorria a introdução dos computadores pessoais no mercado doméstico, as perspectivas de sentido entre o espectador e televisor ganhou novos hábitos interativos e bidirecional que é exigido pelo computador. Segundo Santaella (2003, p. 81), temos assim o surgimento da cibercultura; a cultura da velocidade, das interfaces e redes que trouxe consigo a necessidade de simultaneamente acelerar e humanizar a interação com as máquinas. Assim o ciberpunk reconhece esse espaço público em que as pessoas são tecnologizadas e reprimidas ao mesmo tempo, mostrando a tecnologia no âmbito do pessimismo. Segundo Amaral (2006, p. 31), com o Ciberpunk reprimindo a automação social com as reflexões críticas às “pessoas tecnologizadas”, temos a relocação do indivíduo rebelde punk, dotado do censo crítico onde a tecnologia é vista como a mediadora de nossas vidas sociais. Um ponto de vista pessimista atribuído à hipertecnologia do cotidiano colabora com a identificação que se observa, através da ficção, o híbrido humano ciborguizado (AMARAL, 2006, p. 33). A figura do não-humano, seja ele inteligência ou vida artificial ou ciborgue e androide, torna-se decisiva e recorrente no cyberpunk. Para Grunkel (2001), o ciborgue constitui uma reconfiguração do sujeito que não apenas destrói o conceito de subjetividade humana, mas ameaça e promete transformar a mesma questão do sujeito de estudo da comunicação humana. Isso porque o conceito de ciborgue extrapola e excede o conceito de humano que temos na tradição humanista, que possui uma história ideológica definida.

Para Springer (1997), o conceito de ciborgue aparece ligado às dicotomias como mente e corpo, humano e não-humano, analógico e digital: “o ciborgue destrói o conceito de ‘humano’. O status do ciborgue não é nem humano nem artificial, mas um híbrido de ambos, radicalmente alterando a subjetividade humana no processo” (Springer, 1997, p. 33). Nesse processo de subjetivação, o ciborgue aparece inserido no contexto dos estudos de comunicação, muito em função de uma influência tecnicista e mecanicista presente nas primeiras teorias da comunicação (Amaral, 2006, p.33 e 34).

Por esta razão, a imagem de qualquer universo de conotação ciberpunk, caminha para a representação estética onde o corpo aparece como uma figura importante, através de modificações, implantes ou extensões tecnológicas.



Vários movimentos subculturais com formas subversivas de crítica social, ideologias e expressões estéticas surgem nos anos 1980, um deles foram os chamados Góticos; apresentando características que os distinguem das inúmeras tribos, basicamente algumas tendências ligadas ao sombrio, intimidador, obscuro e *dark*. Segundo Amaral (2006, p. 64), as influências do *punkrock* ou *pós-punk* originaram nos anos 1980 uma subcultura juvenil diretamente ligada ao chamado “Rock Gótico”. A subcultura Gótica se manifestou com distintas aparências, algumas delas com influências do que chama de neovitoriano, neogrotesco, gothiclolitas, crustgoths, e a mais recente os cibergóticos, também conhecidos como *cybergoth*, cada um possuindo sua individualidade visual, se ramificando em várias vertentes, conservando em comum as temáticas introspectivas, líricas, existencialistas e românticas, além do uso de roupas e acessórios em que predomina a cor preta. Outra característica marcante é o apreço pelas artes obscuras em suas mais variadas facetas como as artes plásticas, literatura, cinema, música e outras linguagens.

Vários autores relacionam o termo “gótico” aos Godos, povo que confrontava-se com a Roma antiga em 410. Apesar da palavra não existir entre os antigos povos germânicos (visigodos e ostrogodos), o termo possui fortes conotações pejorativas, designando uma estética digna de bárbaros e vândalos (Epdra.pt, 2008, p. 2). As investigações estéticas sobre o gótico, quase sempre relacionam-se à história da arquitetura.

O gótico designa uma fase da história da arte ocidental, identificável por características muito próprias de contexto social, político e religioso em conjugação com valores estéticos e filosóficos e que surge como resposta à austeridade do estilo românico. Este movimento cultural e artístico desenvolve-se durante a Idade Média, no contexto do Renascimento do Século XII e estende-se ao momento do advento do Renascimento Italiano em Florença, quando a inspiração clássica quebra a linguagem artística até então difundida (Epdra.pt, 2008, p. 1).

O uso do termo gótico surgiu na França, como base de designação de uma arte moderna (*opus modernum*). Durante o Renascimento toma o lugar na linguagem de seus contemporâneos, a arte da Idade Média, especialmente no campo da arquitetura, atribuído ao intimidador, obscuro e negativo. Durante o Romantismo, nas primeiras décadas do século XIX, o termo ganha espaço na filosofia estética do gótico, dando origem ao Neo-gótico que define e explora as composições dos estereótipos obscuros, determinado pela estética gótica.

Apesar dos estereótipos e preconceitos disseminados na mídia em relação à esta subcultura - que os apresentam como satanistas, violadores de túmulos, violentos e outras imagens negativas - o gótico não abre mão da estética das artes obscuras, tendo-a como um dos traços definidores dessa subcultura.

A Estética Cibergótica

O cibergótico (Figura 1) é um estilo e linguagem que mescla ficção científica à teoria social e à filosofia, nos apresentando uma versão gótica do futuro. Segundo Amaral (2006, p. 171), este movimento cibercultural une elementos arcaicos e tecnológicos em sua configuração contemporânea, reconfigurando o horror gótico da época vitoriana para o horror dos códigos binários, do ciberespaço, de um presente cada dia mais tecnificado, descrevendo o lado obscuro da digitalização narrando um contexto ficcional de tecnoesquizofrenia, morte do corpo biológico e reposição maquinica, também a destruição das corporações. Tanto a subcultura ciberpunk quanto a cibergótica destacam aspectos de um devir humano-maquínico que será a próxima etapa do processo de digitalização. Em relação às indumentárias, que se tornaram símbolos de identificação do Cibergótico, elas são caracterizadas basicamente por aplicações nos cabelos em materiais diversos, como os *dreadfalls* (*confeccionados* com cabelo sintético e lã e elásticos para prender), *cyberlox* (*confeccionados* com tubular crin) e *Foam Falls* (*confeccionados* com tubos, fios, cabos.); roupas predominantemente pretas com contrastes de cores em materiais que realçam a luz, como vinil, látex ou PVC e botas com plataformas altas e *Fluffies* (confeccionados em pelúcia) sobre as botas. Também, incluem - geralmente sempre customizados - os *goggles* (óculos de aviador, soldador, metalúrgico) usados na cabeça ou pescoço e máscaras de proteção ou de gás. Outros símbolos que remetem à expressão do futuro apocalíptico dos cibergóticos, são os logos/símbolos “biohazard” (perigo biológico), “Danger Radiation” (perigo de radiação) e o “666” referente à besta bíblica, além de logos autorais de seus pseudônimos ou termos que remetem a conceitos futuristas, dando a ideia de logotipos empresariais.

A arte que problematiza é um dos importantes instrumentos de reflexão sobre esse momento tecnológico e assim como a arte, a identidade estética também tem seu valor expressivo. Para Santaella (2003, p.27), “a arte tem sido o território privilegiado para os exercícios da ousadia do pensamento que não teme abraçar sínteses, fazendo face a enigmas e desafios do emergencial, um território privilegiado”. Para dar margem à imaginação que ausculta o presente, nele presentindo o futuro. É nesse contexto de potencial artístico em face da contemporaneidade que essa pesquisa e criação artística se inserem.

Amaral (2006, p. 166) afirma que, após o surgimento do cibergótico com referências do gótico, e da subcultura industrial, devido à sua força nos anos 1990 em consequência da disseminação das tecnologias de comunicação, uniu-se o passado com sua nostalgia obscura com as características do pessimismo distópico em relação ao futuro, incorporando o ciberpunk com entusiasmo, graças principalmente aos paralelos entre os dois estilos, em particular o interesse pelo lado mais sombrio da vida compartilhado por ambos.

O Posthuman Tantra e seu Contexto Poético: A Aurora Pós-humana

A “Aurora Pós-humana” de Edgar Franco é um universo de ficção científica que utiliza-se do conceito de “deslocamento conceitual” do escritor norte americano P. K. Dick, pois o autor discute problemáticas da atualidade em uma cosmologia futurista, onde se desloca o tempo, a gnose e a tecnologia para um futuro hipotético buscam amplificar questionamentos da contemporaneidade.

O ponto chave do artista para utilizar a ficção científica é refletir sobre as ações humanas impactantes sobre a biosfera e sobre uma concepção futura de gnose e transcendência que ainda estará viva e forte nesses contextos pós-humanos. Franco e Fortuna (2015, p. 151) destacam que a “Aurora Pós-humana” foi inspirada em cientistas e filósofos que refletem sobre o impacto das novas tecnologias: bioengenharia, nanotecnologia, robótica, telemática e realidade virtual sobre a espécie humana:

Para sua criação, o autor também inspirou-se no reflexo desses questionamentos na cultura pop, com o surgimento de filmes (eXistenZ, Matrix, Gattaca) e de seitas como as dos Imortalistas, Prometeístas, Transtopianos e Raelianos. Esses últimos, por exemplo, crêem na clonagem como possibilidade de acesso à vida eterna, nos alimentos transgênicos como responsáveis futuros pelo fim da fome no planeta, e na nanotecnologia e robótica como panaceia que eliminará o trabalho humano. Dentre essas polêmicas, previsões e vivências, que surgiu, ainda no ano de 2000, a semente desse universo poético-ficcional, a “Aurora Biocybtertecnológica”, que foi posteriormente batizado de “Aurora Pós-humana” (FRANCO & FORTUNA, 2015, p. 151).

Ao analisar o universo da “Aurora Pós-humana”, percebe-se que Franco apresenta-nos um mundo futurista onde é possível a transferência da consciência humana para chips de computador, fazendo milhares de pessoas abandonarem seus corpos orgânicos por novas interfaces robóticas. Enfatizo aqui o que é mais importante em minha poética de mestrado, a metáfora da bioengenharia avançada aliada à robótica, mixando humanos, animais e máquinas.

Processos Criativos de Figurinos para o Posthuman Tantra

O processo técnico para desenvolver um figurino passa por várias etapas, deste o desenvolvimento de modelagens a partir do corpo do autor, explorado tridimensionalmente, como medidas a partir de fitas métricas, desenvolvendo formas e curvas que o corpo do modelo tem a oferecer. Com a noção das medidas do corpo, a modelagem parte para um processo bidimensional, geralmente desenhado em um papel kraft obedecendo técnicas geométricas. A modelagem sobre o tecido se risca acompanhando as formas compostas pelos descontos de costuras, recortes e a porcentagem de encolhimento após a lavagem do figurino.

No caso dos figurinos criados para o Posthuman Tantra o acabamento é executado a partir da proposta estética específica de cada figurino, como aplicação de ilhós, rebites, botões,



fivelas, borrachas, plugs, velcros ou tingimentos e até estamparia; muitas das vezes de forma artesanal, executada com pincéis. Também outros materiais alternativos são explorados, como placas de circuitos, engrenagens e peças de aparelhos eletrônicos, fios e outros. Criando um diálogo com mídias digitais computacionais. Importante também relatar que máscaras e calçados foram executados, segundo as necessidades de cada figurino. Esses figurinos começaram a ser desenvolvidos em 2011, e seguem sendo desenvolvidos ao longo de 7 anos em um dinâmico work-in-progress, realizados no contexto do grupo de pesquisa Cria_Ciber (FAV/UFG), em uma parceria criativo entre os autores desse artigo.

Integrada à problematização teórica do universo do Posthuman Tantra; interessado em desenvolver poéticas autorais desconectadas de uma obsessão mercadológica e consumista, a confecção artística promoveu pesquisas de materiais adequados e reaproveitáveis, com proposta de customização inicial. Propondo a consolidação de uma tendência ecológica nos projetos do figurino para dar suporte às ações de conscientização diante da obsolescência programada dos produtos. A partir de roupas usadas, couro vegetal, reaproveitamento de materiais como: retalhos, roupas desgastadas recebendo tingimentos, pinturas, aplicações, customizações, entre outras técnicas para desenvolver novas indumentárias. Com base nesta argumentação entre costumes e consciência, citamos Mara Rúbia Sant'Anna (2009, p. 96), que destaca propostas com essas vertentes por problematizarem questões prementes na contemporaneidade relacionadas ao consumo consciente e preservação ambiental no contexto geral, e mais especificamente a relação entre moda e ambiente. Destacaremos brevemente a criação dos figurinos dos três integrantes fixos do grupo performático Posthuman Tantra, sendo eles o Ciberpajé (Edgar Franco), a I Sacerdotisa (Rose Franco) e Luiz Fers (Luiz Carlos Ferreira da Silva)

O figurino do Ciberpajé (codinome de Edgar Franco), exigiu uma preocupação com a proposta de interação com o performer; já que, através de webcams ou outros recursos como sensores e *face detection*, o personagem poderia estabelecer uma relação entre as mídias computacionais. Assim, os figurinos criados levaram em conta essas interações tecnológicas, permitindo sua integração com cenários virtuais e corpos presenciais, corpos virtuais e outras dinâmicas que a imaginação do Ciberpajé consegue fruir dos dispositivos tecnológicos.

Para confeccionar um figurino é importante que o figurinistas se preocupem, com as referências preestabelecidas pela direção de um projeto. O Ciberpajé foi cuidadoso em exigir figurinos predominantemente com tecidos pretos, como uma cor que de oposição à assepsia publicitária, e detalhes verdes que expressam uma referência direta à busca de reconexão do homem com a natureza. Também foi pensada a introdução de plugues P10, assim poderia corresponder à ideia de reconexão, que não nega a tecnologia, mas sim os aspectos monetaristas que atravancam o avanço de tecnologias como as energias limpas e renováveis.

A busca de referências estéticas ciberbólicas pra executar os figurinos, inicialmente destacou o predomínio da cor preta e detalhes em cores - verdes, com uma característica ideológica, além de um ícone - plugues P10, expressão simbólica com referência clara à cibercultura. A primeira indumentária criada foi a customização de uma calça cargo, própria do estilo habitual do Ciberpajé vestir-se, com a qual ele se apresentou no 9#ART - Encontro Internacional de Arte e Tecnologia, no Museu Nacional da República de Brasília em 2010. A camiseta do cotidiano do Ciberpajé foi substituída por um colete confeccionado em lona, detalhes em courino, correias de nalhos e plugues P10 frontais. Usando com o colete e a calça, as indumentárias básicas na estética do Ciberpajé que conhecemos hoje, foram apresentadas pela primeira vez no 16# Goiânia Noise Festival, em 2010. Sempre permanecendo com a cartola, que tornou-se um símbolo da identidade do Ciberpajé.

A Cartola é um dos modelos de chapéus mais clássicos que existe. Segundo Nery (2003, p.145), a Revolução Francesa mudou a situação política e a econômica, o que refletiu até nas indumentárias, que se tornou mais confortável e prática, generalizando-se por todas as classes sociais. Na moda masculina durante o século XVIII, as roupas perderam suas cores, dando lugar a tons escuros e o uso dos chapéus de copa baixa (de aproximadamente 10 cm e unissex), que mais tarde viria a influenciar a moda por toda a Europa. A cartola Inglesa clássica, com 15cm de copa e estrutura rígida surgiu na Inglaterra no final do século XVIII. Nery (2003, p.154) afirma que o desejo de libertação da França napoleônica repercutia na moda dos homens que optavam pela moda inglesa. Já no romantismo no século XIX, cheio de contradições, os trajes de luxo foram trocados por um traje sóbrio, a cartola era essencial para compor o estilo de qualquer cidadão.

No 1º Encontro de Quadrinhos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), em Anápolis 2011, foram introduzidas no figurino caneleiras com correias de nalho e plugues P10 e um sobretudo longo com detalhes em correias de nalho verde frontal e tiras de velcro atrás para fixação de marcador pra interação tecnológica. Já as botas de plataformas alta, foram o item de indumentária de maior repercussão confeccionado para o Ciberpajé - naturalmente habituado ao uso de coturnos no cotidiano. As botas foram confeccionadas artesanalmente, usando courino, correias de nalho preto e verde, plugues P10 na frente e borracha EVA sobrepostas para uma proposta de plataforma de 20 cm. O Ciberpajé subiu aos palcos com as botas pela primeira vez no I festival de Arte Alternativa do Tejuco, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em Ituiutaba 2012 (Figura 1).





Figura 1: Três dos figurinos criados para o Ciberpajé, fotos de arquivo dos autores do artigo, 2018.

Além destas indumentárias que caracterizam o estereótipo estético, mais comum do Ciberpajé, a outras, que raramente foram usadas nas performances, porém podemos conferir nas vídeoartes e videoclipes do Posthuman Tantra. Para a gravação do videoclipe “Amálgama Sagrado” em 2013, foi confeccionado uma túnica em tecido brim preto, com detalhes em correias de nalho preto e verde, tendo em destaque a modelagem das golas e ombreiras, excessivamente estendidas, armadas com entretelas e arames (Figura 1).



Figura 2: Figurinos criados para a I Sacerdotisa & Luiz Fers, fotos de arquivo dos autores, 2018.

Temos também o personagem inusitado que abre os shows da banda, vestindo um braço confeccionado com brim e placas de circuito rebitado em toda a sua extensão e uma máscara feita em papel modelado com cola, massa de modelagem e tinta acrílica (Figura 1).

Nas performances da banda, Franco conta com o auxílio inestimável de sua esposa Rose Franco que integra o projeto como a personagem “I Sacerdotisa da Aurora Pós-humana”,



além de VJs e performers convidados, ela foi incluída na proposta de produção de figurinos como uma das criaturas que atua nas performances além de executar os teclados e controladores midi em algumas músicas. O figurino da I Sacerdotisa também segue a mesma linguagem estética cibernética do Ciberpajé, marcado pela presença dos tons negros em tecido brim e correias de nalho preto e verde, eventualmente, uma saia de corte rodada, detalhes laterais de cortes triangular embutido no cós anatômicos com aplicações de plugues P10. Na parte de cima, a I Sacerdotisa usa um corpete de brim, com barbatanas de aço, plugues P10 frontal, com ajuste em cordões com ilhós atrás e blusa de arrastão (Figura 2).

Com a introdução do figurino da I Sacerdotisa nas performances e os apliques de plugues P10 nas indumentárias, favorecemos o conceito de “conexão”. Como o universo ficcional da “Aurora Pós-humana” e o nome “Posthuman Tantra”, apresentam esse paradoxo poético curioso, relacionado à questão das dinâmicas energético-sexuais tântricas das criaturas híbridas pós-humanas, a poética ficou ainda mais explícita depois dos figurinos. Os figurinos da I Sacerdotisa contribuíram muito para as performances ao insinuar as relações do ser pós-humano com as possibilidades de estender seus sentidos em funções tecnológicas, dialogando com plugues e cabos de conexões compostos nas indumentárias, expressando o devir máquina integrado ao ser humano.

O figurino de Luiz Fers, que além de figurinista principal também é performer no Posthuman Tantra, teve como intenção contribuir para criar uma atmosfera visual para o espectador reforçando os aspectos culturais, conceituais e estéticos que são a base poética das performances. Nesse caso o figurino tem uma importância tão grande como a palavra, o cenário e a música, porque é a transmissão de uma imagem completa do personagem ao ser integrada à imaginação do público e para que isto aconteça. Em 2012 ocorreu o evento anual “Tubo de Ensaio”, promovido pela Universidade de Brasília (UnB), no qual Luiz foi convidado para participar pela primeira vez não só como figurinista, mas também como performer do Posthuman Tantra, posição que ocupa desde então. Assim, foi necessário incluir-se na proposta de produção de figurinos, como uma das criaturas que atua nas performances, optando pela customização de uma calça tradicional em jeans. A calça, comprada em um brechó comunitário por apenas um real, foi tingida de preto, e nela foram aplicadas correias de naldos pretos e verdes em volta das pernas e sobre detalhes de courino na frente, além de apliques de plugues P10. Foi também customizado um sobretudo de brim com correias de naldos pretos e verdes, tira de courino preso com cadarços e ilhós na extensão do braço, botas militares customizadas com correias de courino afiveladas e finalmente foi confeccionada uma camiseta de crré com detalhes em tiras de naldos preto e verde e reforço de borracha E.V.A. no peito (Figura 2).



Figura 3: Figurinos criados para o Posthuman Tantra, foto de arquivo dos autores, 2018.

Para a integração de um universo repleto de entidades híbridas, que constitui a aurora pós-humana do Posthuman Tantra, o Ciberpajé conta com o auxílio, não só de equipes técnicas, mas também de outros performers convidados. Assim como a I Sacerdotisa, Luiz Fers e outros performers, e os VJs foram vestidos segundo as características estéticas do Ciberpajé e a proposta ciberbótica pós-humana do Posthuman Tantra. No “Tubo de Ensaios” de 2012 na Universidade de Brasília (UnB), o espaço performático contou com cinco personagens vestindo as cores do Ciberpajé. Desde então performers convidados incorporam as entidades híbridas pós-humanas evocadas pelo Ciberpajé, aproximando-os do ideário estético criado para o universo das aurora pós-humana se manifestar nos palcos em uma ciberpajelança tecnofetichista (Figura 3). O processo criativo de indumentárias ciberbóticas segue com entusiasmo, e no momento estamos criando um figurino tecnológico interativo para ser usado pelo Ciberpajé ao final da performance transformando-o em um lobisomem hipertecnológico.

Referências

AMARAL, Adriana. **Visões perigosas: uma arque-genealogia do cyberpunk** - comunicação e cibercultura. Sulina/ Porto Alegre, 2006.

EPDRA.pt. **“Estilo Gótico”**. Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Abrantes, História e Cultura das Artes, 2007. Disponível em: <<https://www.yumpu.com/user/epdra.pt>>. Acesso em 19/04/2018.

FRANCO, Edgar; FORTUNA, Danielle Barros. “Transmídia e Criação Autoral: A Aurora Pós-humana”. **Art&Sensorium** - Revista Interdisciplinar Internacional de Artes Visuais da Unespar/Embat - Vol.02 - Nº01, 2015, p.148-160. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/viewFile/397/402>>. Acesso em: 31/07/2018.

FRANCO, Edgar. “Cyberpajelança: Uma Performance Multimídia do Posthuman Tantra”. **Anais da ANPAP: Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/edgar_silveira_franco.pdf>. Acesso em : 31/07/2018.

GALLO, Ivone Cecília D'Ávila. "Punk: Cultura e Arte". **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 24, nº 40: p.747-770, jul/dez 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/vh/v24n40/24.pdf>> . Acesso em: 21/04/2018.

LEOTE, Rosangella. "A identidade da obra de arte como corpo expandido nas estéticas tecnológicas". **Anais do 17º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP**, UDESC: Florianópolis, 2008, p.2061-2075. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/artigos/187.pdf>>. Acesso em: 31/07/2018.

LEOTE, Rosangella. "Manual da Paixão - Uma Receita para Realização de Performance em Rede". **Anais do 20º Encontro Nacional - ANPAP**, UERJ:Rio de Janeiro, 2011, p. 4421 -4429. Disponível em: < http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/cpa/rosangela_da_silva_leote.pdf>. Acesso em: 31/07/2018.

NERY, Marie Louise. **A evolução da indumentária, subsídios para criação de figurino**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2004.

SANT'ANNA, Mara Rúbia. **Moda em Santa Catarina: História, crítica e perspectiva**. Barueri: Estação das letras, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e Artes do Pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

SILVA, L. C. F.; FRANCO, Edgar Silveira. "Os Figurinos Ciberbóicos para as Performances do Posthuman Tantra". **Anais do 12 # ART - Encontro Internacional de Arte e Tecnologia** - UnB. Brasília: UnB, 2013. Disponível em: <https://art.medialab.ufg.br/up/779/o/Luiz_Edgar.pdf>. Acesso em 07/05/2018.

Minicurrículos

Edgar Franco

Ciberpajé, artista transmídia, pós-doutor em arte e tecnologia pela UnB, doutor em artes pela USP, mestre em multimeios pela Unicamp, e professor permanente do Programa de Pós-graduação - mestrado e doutorado - em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.

Luiz Carlos Ferreira da Silva

Artista multimídia, figurinista, bacharel em artes visuais pela FAV/UFG e mestrando do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da FAV/UFG.



LADY VÍBORA – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE PERSONAGEM AUTOBIOGRÁFICA PARA CRIAÇÃO DE GRAVURAZINE

LADY VÍBORA - AUTOBIOGRAPHIC CHARACTER CONSTRUCTION PROCESS FOR GRAVURAZINE CREATION

Ilda Aparecida Ribeiro De Santa Fé

Universidade Federal de Goiás, Brasil
ildasantafe@hotmail.com

Resumo

Este é um processo investigativo sobre uma personagem ficcional autobiográfica. Criada, a princípio, como um suporte na criação da minha própria imagem visual, Lady Víbora se tornou uma personagem envolvente, ambientada em um universo fetichista onde mulheres que exercem um papel de dominância tem sob seus pés homens devotados e submissos, apesar de ter suas origens em mim mesma, segue uma trajetória própria desenvolvendo uma personalidade ficcional. O presente trabalho propõe a trazer uma reflexão sobre alguns percursos nesse processo criativo, discutindo questões que vão desde autoconhecimento através da autobiografia até a criação de narrativas visuais no formato de fanzines. O fanzine “Lady Víbora” conta com três números publicados, todos concebidos à partir da pesquisa de imagens, recortes, fotografias autorais e as narrativas visuais tem influência dos diálogos com admiradores da personagem. Investigo e utilizo as técnicas de gravura como: carimbo, estêncil e serigrafia, na criação das imagens e tento traçar uma diálogo entre os suportes e materiais que utilizo. Considerando o caráter alternativo e artesanal dos fanzines me baseio nessa liberdade autoral para exercer minha investigação e produzir o que chamo de “gravurazines” um termo resultante da junção das palavras fanzine e gravura, que além de ser obras de arte originais, também são livros de artista uma vez que foram concebidos como objetos de arte.

Palavras-chave: fanzine; personagem; gravura; fetiche.

Abstract

This is an investigative process about an autobiographical fictional character, first created as a support in the creation of my own visual image, Lady Viper has become an engaging character set in a fetish universe where women who play a dominating role have men under their feet devoted and submissive, despite having its origins in myself, follows a trajectory of its own developing a fictional personality. The present work proposes to bring a reflection on some paths in this creative process, discussing issues ranging from self - knowledge through autobiography to the creation of visual narratives in the form of fanzines. The fanzine “Lady Viper” has three published figures, all designed from the research of images, clippings, photographs and the visual narratives influence the dialogues with admirers of the character. I investigate and use printmaking techniques such as stamping, stenciling and silkscreen in the creation of images and I try to draw a dialogue between the media and materials that I use. Considering the alternative and artisan character of the fanzines, I rely on this authorial freedom to carry out my research and produce what I call “gravurazines”, a term resulting from the junction of the words fanzine and printmaking, which, besides being original works of art, are also books of artist since they were designed as an art object.

Keywords: fanzine; character; printmaking; fetish.

Neste artigo, procurarei descrever, de forma autoreflexiva, as ações e as memórias que inspiraram em mim a necessidade de criar uma imagem pessoal que refletisse/espelhasse no meu corpo físico tudo aquilo que sempre viveu na instância da minha imaginação. Talvez eu possa começar narrando os instantes que me peguei vagando em minhas memórias, penso nesses momentos como viagens no tempo através de um buraco de minhoca¹, ou seja, uma porta que se abre para minhas viagens astrais ou atemporais. Fecho os olhos e me vejo novamente deitada sobre as ramas do pé de maracujá que se espalhava no alto da copa do pé de tangerina. Sinto mais uma vez o aroma fresco das folhas e aquele odor de maria fedida² que ocasionalmente pousava em minhas roupas. Como era maravilhoso meu refúgio, de onde eu observava o céu azul e imaginava personagens nas nuvens, via o movimento na casa do lado, criava minhas próprias fantasias. Escondia-me quando minha mãe se zangava e queria me castigar, mas agora quando penso sobre isso me pergunto: de quem me escondia? Da minha mãe? De algo ou de alguém dentro de mim? Ao ler Jean-Jacques Rousseau (Rousseau, p. 56, l. 3-8, 1986), me detenho por um instante numa frase que me perturba: *“então, investigando-me com maior cuidado, fiquei muito surpreso com o número de coisas inventadas, que me leva a ter dito como verdadeiras.”* Acredito que minha memória permanece fiel até o instante em que identifico algumas de minhas brincadeiras como eventos que só poderiam ser explicados pela imaginação. Sim, naquela época, eu não tinha a menor ideia do que era viagem no tempo, muito menos o que viria a ser um buraco de minhoca. Revejo essas recordações usando a compreensão que tenho atualmente e pelo filtro das minhas referências pessoais, religiosas e artísticas.

Com o tempo, escalar a árvore se tornou fácil, principalmente se estivesse sob ameaça de umas varadas. Cada fruto era mais saboroso e sempre que queria, os tinha ao alcance de minhas mãos. Apesar dos momentos de medo ou tristeza, é bom reviver esses doces eventos do passado da criança que eu fui. Meu pé de mexerica foi meu reino durante parte da minha infância. Edgar Silveira Franco (Franco, 2012) fala sobre o isolamento vivido em sua infância, uma vez que não havia interesses em comum com as demais crianças que faziam parte de seu núcleo social. Noto que eu também passei a maior parte da minha infância em isolamento, submersa em minha imaginação, criando meus mundos secretos, onde me refugiava para minhas brincadeiras de criança. Voltar a minha infância é algo mágico, porém percebo que muitos conflitos familiares ou punições desnecessárias fragmentaram minha personalidade, separando de mim meu lado mais forte e corajoso. Um lado que se esgueirou nas sombras esperando atravessar uma fenda aberta na grande barreira que foi construída ao longo dos anos.

¹ A teoria do buraco da minhoca foi desenvolvida pelos físicos Albert Einstein e Nathan Rosen, que acreditavam na possibilidade de se realizar viagens no tempo por meio de buracos que atuam como portais que permitiriam o trânsito entre o futuro e passado; assim como a possibilidade de ligar duas regiões distantes do espaço. De forma simplificada, a teoria defende a possibilidade da viagem no tempo, muito explorada em filmes de ficção científica). Disponível em: <<https://www.colegioweb.com.br/fisica/o-que-e-buraco-de-minhoca.html>> Acesso em: 19/08/2018.

² “Maria fedida”, nome popular dos percevejos da ordem hemíptera, a mesma ordem dos barbeiros, os quais que possuem glândulas especializadas no tórax ou no abdômen que produzem um líquido com odor fétido de hidrocarbonetos, liberado do corpo quando necessário. Disponível em: <<http://diariodebiologia.com/2010/09/percevejo-maria-fedida-cheiro-ruim-transmite-doenca/>> Acessado em: 19/08/2018.



Durante esse processo de autodescoberta, tenho tentado documentar todas as experiências relevantes em diários, cadernos de artista e registro fotográfico e, percebendo, ao longo desse processo, que mesmo que se trate de uma investigação narrativa, ao detectar em minha vivência atual a necessidade de me reconciliar com minha vivência passada, se tornou necessária uma delimitação do que é autobiográfico, no sentido da narração sobre a vida de um indivíduo, escrita pelo próprio, sob forma documental ou ficcional e do que é diário de registro, ou seja, um simples relato do cotidiano. Minhas memórias de infância, no entanto, não estão registradas em cadernos, nem todas possuem registro fotográfico. Existem apenas em minha memória. Ressalto, no entanto, que a prática da escrita em cadernos e diários me tornou muito detalhista, tomando concretude em meus trabalhos de arte que, por sua vez, também contam minha história. Carla Milani Damiano (Damiano, 2006) analisa e define a diferença entre autobiografia e diário³, essa definição de alguma forma me inspira, pois, embora teoricamente se trate de práticas distintas, acredito que ambas se complementam, uma vez que uma podem servir de suporte para a escrita da outra.

Lady Víbora - vestindo a pele da serpente

Lady Víbora surgiu, a princípio, como uma proposta que me permitisse a criação de uma imagem pessoal. A ideia era identificar e produzir um estilo (vestuário e acessórios) que expressasse minha personalidade, sendo o próprio nome, Víbora, uma referência direta ao arquétipo da serpente, que segundo, a definição de Hélio Couto (Couto, p.53, l.9-10, 2004) remete a *“proteção, alma, mudança, fálico, energia, vida, libido, inteligência, auto-renovação, universo.”* Seguindo essa referência, percebo uma aproximação com as ideias de Edgar Franco (Franco, 2012) que declara sua ligação com a natureza desde sua infância e, ao se identificar como Ciberpajé, lança mão dos arquétipos que estão ligados à natureza, à fauna e à flora. Pessoalmente, a serpente⁴ já estava inserida em minha vida primeiramente por ser um dos meus animais preferidos, mas principalmente por ser um bicho que representa a auto-renovação.

Eu já vinha tentando realizar essa transformação, mas sempre adia, por não saber exatamente o que eu queria e por ainda não ter encontrado um estilo ou um código imagético que me traduzisse. Por diversas vezes, me vi travando diálogos e fazendo planos comigo mesma. O que fazer? Como fazer? Porém, por mais que buscasse uma justificativa para meus planos não

³ “Distingue a autobiografia do diário de maneira a conferir a primeira mais elevada. Ao mesmo tempo, insere tanto o diário como a correspondência na construção da obra autobiográfica, como documentos necessários para garantia da verdade do relato. A “inapreensibilidade” da verdade para a construção do relato e a forma como é estruturada, mesmo que a verdade do relato seja inacessível, são questões que percorrem e concluem a obra.” (MILANI, p. 29, l.16-22, 2006).

⁴ A víbora é, na verdade, um tipo de serpente, assim como as cobras. Ou seja: todas as víboras e cobras são serpentes, mas há muitos mais tipos de serpentes, que se dividem em famílias, subfamílias, gêneros, subgêneros, espécies e subespécies. Disponível em: <<http://www.significando.com.br/serpente-e-vibora/>>; Acesso em: 19/08/2018.

realizados, nada do que eu pensava, nenhuma inspiração se consolidava. Isso até o dia em que numa conversa com um colega no ateliê de gravura da FAV, em junho de 2017, ele me relatou o que tinha visto quando esteve em uma festa voltada para o fetiche dos pés. A partir daí encontrei algo que pudesse explorar, pois esse diálogo trouxe à tona uma lembrança que estava perdida na memória, e da qual quase já havia me esquecido, sobre um romance do passado em que, num certo dia, tive meus pés beijados. Um gesto de carinho (talvez apenas sedução), obscurecido no caos das minhas memórias.

A partir dessas recordações e das conversas descontraídas com meu amigo surge uma pequena mudança necessária dentro do propósito traçado para a personagem cuja construção deveria começar pelas bases, ou seja, pelos pés. Comecei a preparar meus pés para que ficassem bonitos e iniciei uma busca por páginas e grupos no *facebook* que tivessem como foco principal a apreciação dos pés. Podolatria⁵ é o termo que define o fetiche de adoração dos pés, esse universo rico e repleto de significados e histórias que eu abarcaria posteriormente em diálogos com alguns adeptos da prática, a qual, ao mesmo tempo que me despertava curiosidade, era algo completamente natural naquele universo, afinal os pés são parte essencial do corpo humano e merecem de fato serem bem cuidados e, por que não, apreciados em sua beleza.

Comecei, assim, a seguir páginas especializadas e fui notada, acredito, por um jovem rapaz que entrou em contato e com quem pude entabular uma conversa animada sobre esse tema. Era um rapaz simpático, muito atencioso, que não economizou elogios e ainda me sugeriu que mostrasse minhas fotos em grupos fechados. Segundo ele, nesses grupos eu poderia tomar conhecimento da opinião das outras pessoas. Me aconselhou, ainda, que criasse um perfil paralelo para não expor minha identidade.

Esconder-me atrás de um perfil falso? Não ousaria me esconder, Lady Víbora é uma personagem eu sou sua criadora. Somos duas e, ao mesmo tempo, uma só. Uma mulher fictícia e real. Esta era a oportunidade tão esperada para liberar a mulher enigmática e sombria que trazia dentro de mim que havia sido sufocada, ocultada e estava sedenta por existir. Aquela menina que eu fora no passado e que reinava soberana em cima do pé de tangerina agora encontrava finalmente a passagem para viajar no tempo que aterrissar no momento presente, onde, quem sabe, poderia reinar novamente, não na copa de uma árvore, mas em qualquer ambiente que lhe agradasse. Para minha surpresa minhas postagens realmente tiveram uma ótima repercussão e, aos poucos, surgiram os primeiros seguidores. Algo em minhas fotos autorais despertava nos seguidores da página na plataforma virtual desejo, fantasia, necessidade de adorar e se submeter a meus caprichos. Mas afinal, a quem desejam? Á artista ou à personagem? Como separar o que eu sou do que ela pretende ser?

⁵ Pessoa que sente interesse desmedido ou atração sexual por pés e calçados. O termo vem do grego: poús, podós, «pé» + latra. (Fonte consultada em 12/08/2018: Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/pod%CB3latra>> Acesso em: 12/08/2018.



Carla Milani Damiano (2006) fala da premissa de que toda verdadeira autobiografia busca responder a questão: quem sou eu? Eu acrescento a pergunta: o que devo me tornar? Esta investigação íntima está me mostrando o que eu realmente gosto e quero para minha vida, ainda que permaneçam algumas dúvidas. Tal como Paul Ricoeur (2014, p. 116) cita, “a dúvida não está longe quando se compara uma percepção presente com uma lembrança recente.” Seria talvez a dúvida sobre algo que já trazia dentro de mim e que meu eu consciente apenas percebe, mas que, na ausência de provas materiais, permaneceria subjetivo? Talvez seja necessária uma busca minuciosa de registros que possam ter sido deixados ainda que de forma indireta. Talvez numa pesquisa com fotografias antigas, quem sabe seja possível identificar essa pessoa em algum detalhe e, dessa maneira, me aprofundar nas novas descobertas que o futuro reserva nessa trajetória que estou seguindo.

A página da Lady Víbora foi criada em 12 de outubro de 2017. Desde essa data, tenho publicado fotos dos pés direcionadas para o público podólatra, porém optei por transformar esta página em uma espécie de diário de percurso, onde mantenho dados e imagens dos processos de construção e transformação da personagem e da autora, assim como das produções artísticas que foram surgindo neste percurso.

Por se tratar de uma experiência nova para mim, antes de fazer as primeiras fotografias, pesquisei em páginas de outras mulheres que se dedicavam à podolatria e observei as posições mais retratadas dos pés destas mulheres. A partir dessas observações procurei estabelecer elementos diferenciados e que fossem atrativos em minhas próprias imagens (Figura 1), tais como composição, iluminação, acessórios e poses, sempre privilegiando o aspecto autoral assim como evidenciando as características que eu mais apreciava em meus próprios pés.



Figura 1: “Não ouse...” (Uma das diversas fotos autorais publicadas na página “Lady Víbora” em 09/02/2018)⁶

⁶ Disponível em: <<https://www.facebook.com/ladyvibora.art/photos/a.2260832367290389/2496361807070776/?type=3&theater>> Acesso em: 19/08/2018

Qual o poder dessa mulher, percebida por uns como impactante, e cujos pés suaves e elegantes sustentam uma dominadora, senhora, dona para outros. Estariam eles prontos para rastejar a seus pés ou ser simplesmente um capacho para sua dona? Momento perfeito para transportar toda essa ebulição de idéias em narrativas visuais.

Do FanZine ao GravuraZine e além

Segundo Fernanda Ricardo Campos (Campos, 2009), o termo *fanzine* vem da junção das palavras *fanatic* e *magazine* que resulta em uma “revista de fanático” ou “revista de fã”, uma publicação alternativa feita por fãs em caráter amador e experimental. Nessas publicações são abordados temas ou assuntos de interesse dos aficionados visando a divulgação e a possibilidade de novas interações sociais com outros leitores interessados no mesmo tema.

Minha experiência com *fanzine* tem início em junho de 2017 quando fiz o primeiro, chamado “O Guardião do Submundo”, com tiragem de 80 exemplares, realizando aí os primeiros testes com carimbos feitos com E.V.A., carimbos de borracha escolar, carimbos de silicone, colagem de fotos e recortes de jornais. O resultado foi um *fanzine* com uma capa impressa artesanalmente por meio de impressão de carimbo com as páginas internas xerocopiadas. Chamo de *gravurazine* especificamente por ter utilizado em sua produção a técnica da gravura na criação das imagens sob o *fanzine* como suporte. Em janeiro de 2018, pude realizar o primeiro *fanzine* da série *Lady Víbora* que agora já se encontra no terceiro número.

Adoração: uma breve narrativa podólatra

A princípio, foi uma grande preocupação definir um método para a criação da narrativa deste *fanzine*, pois já vinha trabalhando com fotografias para a divulgação da personagem. Por isso, decidi que a narrativa poderia ser construída a partir de uma série de fotos dos pés, uma vez que, até então, eram estes que estavam sendo divulgados e já havia um expressivo embora pequeno público que acompanhava a página da personagem. Esta sequência de imagens possibilitou a criação de uma narrativa que começa com os pés calçados, os quais, gradativamente, vão sendo desnudados com a retirada da sandália.

Desse momento de criação submersa em meus próprios pensamentos lembrei frases que eu já havia ouvido antes quando observava as conversas nos grupos fechados do *facebook* e também os diálogos que tive com alguns admiradores de personalidade submissa. Dessas lembranças, eu escolhi algumas palavras e frases que usei para esta narrativa.

Curvado diante de mim, doce e submisso... Sinto teu olhar fixo, pensamento perdido... Me descalço, teus sentidos se exaltam, sinto teu desejo... Teus lábios sedentos por minhas solas... Meus dedos... Permito-te tocar-me... Adora-me... (SANTA FÉ. n.01 - 2018)

O fanzine “Adoração” (Figura 2) foi planejado para ocupar uma única folha de papel, frente e verso, com dobraduras que simulam uma encadernação simples, mas cujo verso, no processo de desdobramento, apresenta uma imagem ampliada que poderia ser usada como um pôster.



Figura 2: Fanzine “Lady Víbora n. 01 – Adoração”, (2018)

A serigrafia é uma das técnicas alternativas de gravura que começou a ser praticada por artistas na metade do século XX, John Dawson (1992, p.122) a descreve como um processo onde a impressão é feita a partir de uma matriz, com a utilização de um bastidor onde um tecido de trama fina é tensionado por meio de um processo químico fotossensível. A imagem é gravada no tecido e, posteriormente, se espalha a tinta que atravessa a impressão feita na superfície que estiver em baixo.

No referido trabalho, eu escolhi utilizar diversos tipos e cores de papel, porém todos no mesmo formato. A tiragem ficou limitada a 100 exemplares, todos sendo serigrafias originais, todas as impressões são numeradas, datadas e assinadas.

Curve-se - Uma Dona assume seu lugar

Palavras de ordem ou comandos que a cada página revelam aquela que começa a ter conhecimento de seu poder pessoal. O fanzine seguinte, chamado “Curve-se” (Figura 3), é um pouco mais ousado e conta com uma participação maior dos admiradores da personagem. Eles, durante diversas conversas informais e virtuais, falavam sobre o desejo de pertencerem a uma dona, a quem serviam e obedeciam. Dessas conversas surgiam palavras-chave que despertaram o meu interesse de manifestar a personalidade dominante de uma personagem que ordena e



comanda os jogos de dominação. Assim como no primeiro número, para este trabalho também pude contar com a colaboração dos admiradores da dominadora, que me ajudaram a selecionar as palavras que eles mesmos estavam desejosos de ouvir de sua dona:

“Curve-se escravo... Eu controlo você... Minha propriedade... Você está aqui para meu prazer... Beije... Ame meus pés... se desespere...” (SANTA FÉ, n.02 - Curve-se - 2018)

Essas palavras me guiaram na pesquisa de imagens que seriam usadas na criação das matrizes utilizadas como carimbos. Nesse processo, tive a oportunidade de submergir no roteiro que tinha sido definido pela sequência de palavras já estabelecidas. Pesquisei imagens de homens curvados sob os pés de mulheres ou que expressavam alguma forma de submissão. O gravurista e ilustrador Fernando Vilela (2011) afirma que imagem é texto, afinal, a ilustração narrativa nos conduz durante a leitura. Pessoalmente, acredito que além de potencializar a leitura, também acrescenta todos os elementos que criam em nossa percepção a sensação de vivenciar a experiência que está sendo narrada.



Figura 3: Fanzine “Lady Víbora n. 02 – Curve-se”, (2018)

Neste número, escolhi um modelo de encadernação composta por uma capa em que usei um papel metalizado e sobre a qual foi impresso um dos carimbos feitos de E.V.A.. As páginas são feitas em papel *craft*, um tipo de papel com aparência rústica e as impressões internas foram realizadas manualmente por meio de estêncil, carimbos feitos com borracha escolar, carimbos de silicone, carimbos escolares, e carimbos de E.V.A. sobre uma base preparada com tinta acrílica branca. Existe um contraste relacionado com os tipos de papel que escolhi. Para mim, este é um detalhe que remete à minha própria personalidade, que valoriza tanto o que me parece elegante quanto aquilo que sendo rústico me recorda minhas origens.

Com o tempo a xilogravura ficou um pouco estática e não mais respondia ao dinamismo que eu ambicionava nas ilustrações. Assim trilhei novos caminhos e comecei a fazer gravuras em borracha escolar, uma espécie de carimbo, que funcionava como pequenos módulos que podiam ser articulados em cada ilustração. (VILELA, n.06 2011)

O luxo Insano - A rainha revelada

Cortar, recortar, colar são etapas que permeiam o fazer de um fanzine tradicional. Páginas de revistas e recortes de jornais são a base para uma narrativa pitoresca e sensual. A ideia para este terceiro fanzine chamado “O luxo insano” (Figura 4) surgiu espontaneamente enquanto eu folheava revistas velhas e via imagens que remetiam ao universo estético de Lady Víbora. Parte do fetiche de um podôlatra são os sapatos usados por suas donas, ao quais lhes proporcionam um mundo de fantasias e aromas quase místicos: sapatos de saltos altos, sapatos de saltos baixos, rasteirinhas, sapatos abertos ou fechados, sandálias, botas, couro, tudo isso atíça os instintos de adoração e devoção de um adepto da podolatria.



Figura 4: Fanzine “Lady Víbora n. 03 – O Luxo Insano”, (2018)

Selecionei diversas imagens de sapatos e de modelos que, aos poucos, iam sendo colados, compondo uma narrativa. Escolhi para este número o formato de encadernação com dobradura, que usa apenas uma folha, frente e verso e que, depois de devidamente dobrada, forma um livreto que pode ser folheado. Quando às imagens, estas já haviam sido organizadas e coladas. Assim, enviei fotos para três admiradores da personagem e lhes perguntei quais pensamentos ou desejos aquelas imagens incitavam em suas mentes. Cada um deles me enviou uma frase ou uma palavra que eu escrevi em pedaços de papel e depois coleí nos locais que iriam corresponder às páginas quando a folha fosse dobrada no modelo escolhido.

O ritual... O charme secreto de seu poder... Por dentro do closet... **“excitado”**... Dignas de Rainha... **“estou sempre ao seu serviço e isso é uma grande honra para mim”**... Ok! Experimente a sensação... Novas fronteiras da atração... **“vontade de ver a senhora experimentando, poder adorá-los”**... Sonhos... Luxo insano... Glamour... **“eu estou sujeito a você com todos os meus sentidos. É uma sensação estranha para mim”**... Desperte os sentidos... **“Minhas mãos e pés, são uma Rainha, ela tem uma boa aparência e um belo dorso. Mas no interior esconde um veneno letal e perigoso”**... **“Eu estou sob seus pés Rainha. Você conspira com força e arrogância. Vou me sentir feliz como se eu estivesse em êxtase.”**... (SANTA FÊ, - n.03- 2018)

Diferentemente das matrizes de gravura produzidas anteriormente, onde havia incisões para que a imagem pudesse surgir no momento da impressão, esta matriz é formada somente por imagens que serão reproduzidas através da fotocópia. Ao contrário dos fanzines anteriores em que eu mantinha os elementos típicos da gravura implícitos conforme realizava as impressões de tiragem limitada e assinava todos os exemplares que permaneciam gravuras originais, neste trabalho optei por preservar o conceito tradicional de fanzine desde sua produção até a impressão das cópias. Neste projeto em especial, optei por utilizar uma técnica cujos materiais são muito específicos e requerem muitos elementos, assim como etapas que precisam ser cumpridas de forma correta para se obter o resultado desejado, como numa receita de bolo onde cada ingrediente deve ser adicionado na medida certa.

Considerando que diversos artistas são potenciais acumuladores de quinquilharias que preservam resquícios de memórias, acredito que um próximo passo para alcançar outro degrau nessa busca seja de afirmação da auto identidade, seja vasculhar todos os repositórios de memória que venho acumulando desde minha infância. Carla Milani (Damião, 2006) ressalta que os limites que circundam a autobiografia, entre outros aspectos, estão demarcados nos diários e objetos de recordações *souvenirs*. Possivelmente esses objetos possam me ajudar a reescrever o meu próprio passado, substituindo, porém, as memórias negativas por novas experiências que, no futuro, possam ser lembradas como recordações felizes.

Lady Víbora tem agora um novo papel nessa jornada. Ela ultrapassa meus interesses, podendo através de suas narrativas quem sabe, despertar em outros indivíduos uma tênue necessidade de renovação.

Referências

CAMPOS, Fernanda Ricardo. FANZINE: DA PUBLICAÇÃO INDEPENDENTE À SALA DE AULA. **III Encontro Nacional Sobre Hipertexto**, Belo Horizonte, MG- 29-31 de outubro de 2009.

COUTO, Hélio. **Marketing e Arquétipos Símbolos, Poder e Persuasão**. Editora Hélio Couto LTDA. Santo André, SP 1. Edição, 2004.



DAMIÃO, Carla Milani. **SOBRE O DECLÍNIO DA “SINSERIDADE”**, Filosofia e autobiografia de Jean-Jaques Rousseau a Walter Benjamin. Edições Loyola, São Paulo. 2006

DAWSON, John. **GUIA COMPLETA DE GRABADO E IMPRESION** tecnicas y materiales. H.Blume Ediciones, Spain, 1992.

FRANCO, Edgar Silveira. A Transmutação em Ciberpajé: Transmídia, Performance e Vida. In: **Anais do #11ART - Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (UnB)**, 2012, Brasília: UnB, 2012. v. 1. p. 1-11.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como outro**. Tradução: Ivone C. Brnedetti. 1ª ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2014.

ROUSSEOU, Jean-Jacques. **Os devaneios do caminhante solitário**. Trad. De Fúlvia Maria Luiza Moretto. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1986.

MUNIZ, Cellina Rodrigues. [Organizadora] **Fanzines: Autoria, Subjetividade e invenção de Si**. Edições UFC, Fortaleza, CE. 2010.

VILELA, Fernando. Depoimentos. **Revista FronteiraZ**, São Paulo, n.6, abril de 2011

SANTA FÉ, Ilda. **Gravurazine Lady Víbora - n.01 - Adoração** – janeiro de 2018

SANTA FÉ, Ilda. **Gravurazine Lady Víbora - n.02 - Curve-se** – fevereiro de 2018)

SANTA FÉ, Ilda. **GravuraZine Lady Víbora - n.03 - O luxo insano** – Julho de 2018)

Minicurrículo

Ilda Aparecida Ribeiro De Santa Fé

Mestranda em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Especialista em Docência do Ensino Superior pela FABEC Brasil (2016), Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (2013). Artista Visual. Participa de exposições coletivas desde 2010.



A VÍDEO-PERFORMANCE COMO IMAGEM AUTÔMATA

THE VIDEO PERFORMANCE AS AUTOMATON PICTURE

Wayner Tristão Gonçalves

UNIVASF, Brasil
wtristao@gmail.com

Resumo

O arquivo há algum tempo vem se inserindo no campo artístico, onde além da característica de documento, transforma-se em Arte. Na época atual de automação e virtualização da imagem, vários arquivos de imagens corporais são criados/produzidos formando um banco de dados cada vez maior. Instaure-se a possibilidade de gerar performances a partir de imagens concebidas para outros fins. Na criação de vídeo-performances até onde será possível separar o corpo de sua intenção? A fabricação de autômatos possibilita um novo vídeo passível de ser amplamente divulgado.

Palavras-chave: vídeo-performance; arquivo; realidades.

Abstract

The file for some time has been entering in the artistic field , where in addition to the document feature, becomes art . In the current era of automation and virtualization image, a number of body image files are created / produced forming a growing database. Introducing the possibility of generating performances from images designed for other purposes. In creating video performances as far as you can separate the body of your intention? The manufacture of automata enables a new video that can be widely disseminated.

Keywords: vídeo-performance; file; realities.

O arquivo na arte contemporânea, desde os anos sessenta vem sendo proposto como obra em si mesmo, atualmente com a importância cada vez maior do *Big Data* é cada vez mais aplicado como Arte. A arte contemporânea cria uma tendência para a reinterpretação do arquivo e do documento enquanto conceitos chave para refletir sobre questões atuais da sociedade na era de abundante informação. Com a virtualização dos dados e a especialização constante, nada mais natural que buscar uma forma de catalogação que nos permita um maior entendimento sobre determinados pontos. Dessa forma o arquivo e o documento serão tão valiosos em nossa época efêmera da virtualização.

A proposta do arquivo como nova possibilidade artística retorna ao início do séc. XX, tendo como principais expoentes figuras fora do campo artísticos, principalmente o filósofo Walter Benjamin, o historiador da arte Aby Warburg, e o fotógrafo August Sander, entre outros.

O arquivo, enquanto acúmulo de documentos, nos permite criar/seguir uma catalogação destas fontes de modo a criar algum sentido nestas informações. Deste modo a interpretação destes passa a configurar uma nova forma de criação de sentido.

A poética da interpretação do arquivo requer uma lógica de armazenagem da informação, ocorrendo com documentos ou registros.

É possível dizer que uma das premissas da arte moderna foi a inspiração do registro (impressões técnicas) e desse modo a contaminação fotográfica na Arte desta época. A Arte atual parte, então, de propostas mais informáticas na criação das obras. O armazenamento, transmissão e processamento da informação serão chaves para compreender muito do que se produz atualmente.

Em nossa época dominada por pesquisas facilitadas pela internet, temos um acúmulo de informações mas também sua catalogação em notícias, livros, vídeos ou imagens. Desse modo o facilitador do botão *enter* nos abre a “uma exploração idiossincrática das figuras, objetos, e eventos particulares na arte moderna, filosofia e história” (FOSTER, 2004, p.20). Permite então uma abertura a uma nova era na arte com o consumo ilimitado de referentes já produzidos e catalogados pelo buscador eletrônico. Esse armazenamento virtual pode ser considerado como capacidade de registro e será uma das inovações de paradigmas artísticos de nossa época.

A vídeo performance existe enquanto forma de registro de um evento pontual localizado no tempo surge como arquivo/documento ou como obra em si mesma, utilizando linguagem própria do cinema e vídeo para montagem do vídeo a partir da utilização de performances a priori. A intenção deste texto é propor o vídeo como possibilidade de criar vídeo performances a partir de imagens sem esta intenção primeira, mas reaproveitadas sugerindo performances.

Registro como arte

Ao ampliar a força poética do registro passamos a percebê-lo como Arte, não somente como acúmulo de documentos de um ato poético. O registro pode passar então a ser considerado como uma arte crítica. Assim como as vanguardas se valiam do manifesto, em nossa época os artistas utilizam os meios de registro tecno-racionalistas como forma de remediar uma validação e ampliação mesma da obra (ultra) conceitualizada – o texto adjunto que facilitava a leitura da obra, agora se transforma em obra em si.

Partindo da validação como abertura de leituras, o manifesto transforma-se em documento e este em arte, ou seja, uma das motivações da arte é reivindicada pelo manifesto e registrada pelo documento adjunto que se transforma em obra: metalinguagem da própria validação.

O efêmero, que se valia antes de sua novidade e de um tempo livre, é atualmente apreendido no registro para posterior transformação em capital (econômico e simbólico).



A arte desmaterializada dos anos sessenta requer suportes de registro para validação e existência permanente nas instituições artísticas. Performances, ações e happenings serão auxiliados pela fotografia e sobretudo pelo vídeo. As Artes do corpo que surgiram no momento de sua realização ganham uma sobrevida em registros. Porém muitas vezes estes registros serão permeados pelas estruturas inerentes de cada meio, restando uma nova obra no caso da vídeo-performance.

Este registro documental e físico passa a ser questionado inclusive por artistas como Tino Segal, que propõe suas performances proibindo qualquer forma de documentação, de modo que a performance só sobreviva na memória e na transmissão oral dos que direta ou indiretamente participaram da ação. Porém muitas instituições artísticas ainda trabalham com suportes físicos, senão a obra ao menos o registro da mesma.

O próprio registro é passível de modificações físicas, devido ao acaso, à más condições de conservação ou mesmo na má captação/construção deste registro. Desse modo surge ainda um outro signifiante: o ruído virá a constituir-se num símbolo adicional podendo transfigurar o simples documento numa obra a partir do estilo do ruído ou da construção repetitiva com este acaso impresso no documento. Dessa falha de registro pode surgir uma subjetividade latente adicionando uma carga poética onde só havia uma comunicação objetiva em forma de documento.

Os registros se inserem no mundo artístico não só como documentação (propiciada por qualquer material passível de leitura) mas principalmente como obra fragmentada, quando se percebe a variedade e linguagem dos meios de registro. Os filmes em super 8 que remetiam ao tempo e à nostalgia familiar; a fotografia que se insere por si mesma no grau de Arte; o vídeo, então em VHS que traía o ruído como linguagem, e atualmente o cinema e o vídeo em alta resolução que buscam discutir a inter-relação entre linguagens e a estética virtual.

O documento possui sua própria carga semântica que transpassa o momento documentado proporcionando uma nova leitura, criando assim duas obras: no momento de sua produção e eventual exposição e outra virtual quando é dilatada a interpretação através da documentação. Esta forma de Arte autocrítica parte do arquivo originando esta nova referência histórica.

O cinema entretanto segue em seu circuito fechado, mas amplamente aberto à cultura massiva, onde qualquer forma de documentação inscreve no fetichismo espetacular e não na possibilidade poética do fragmento. O vestígio assim atua como arquivo do processo, onde serão desenvolvidas novas técnicas de arquivamento de material audiovisual, digital ou físico.

O arquivo/registo se insere contra uma desmaterialização recorrente na arte contemporânea, principalmente a partir do conceitualismo. O efêmero que se valia antes de sua novidade e de um tempo livre é atualmente apreendido no registro e posteriormente transfigurado em capital (econômico ou simbólico). Esta materialização do processo nas artes não poderia significar a presença de uma Arte relacional no cinema?



No cinema, André Bazin já sinalava o plano sequência como fundamento do registro, onde a falta de montagem sugeriria a ausência do diretor. Desta forma propiciando um aumento do extra campo do plano cinematográfico para incluir um tempo extra enquadramento, um tempo que não é gravado, mas sim vivido. Tal concepção atualmente ganha em técnicas com a utilização de novos dispositivos de captura que possibilitam um filme inteiro sem cortes, dando noção de uma realidade única sem paralelismos de cortes e outras realidades.

A importância do instante vai se perdendo desde o romantismo até os dias atuais. Já nas vanguardas modernistas não há uma importância demarcada no tempo mais que um quadro de um cotidiano qualquer, este irá ampliar-se ainda mais com as artes que se desenvolvem no tempo (performance, happenings, vídeo, etc) o instante e o ponto de vista antes únicos agora se multiplicam, (como nas fotografias de David Claerbout) desenvolvendo-se tanto no espaço-tempo como na interação com o público, materializando-se desse modo num tempo inacabado como proposta aberta à interpretação do receptor.

No que concerne à performance, o registro é um elemento interno que presume uma memória corporal do ocorrido. A investigadora Diana Taylor propõe a diferenciação entre arquivo e repertório para inserir novas formas de uma memória corporal que registra momentos, falas e sentimentos.

O arquivo é o documento que opera por meio da distância através de objetos que guardam índices, um presente que se congela para o futuro; já o repertório é interno e se atualiza no próprio corpo e requer presença.

A performance além do registro

A amplitude do conceito de performance abarca os mais diversos campos (cultural em que se prevalece a eficácia; organizacional onde se preza a eficiência; tecnológica onde se busca a efetividade). No campo artístico, a performance se insere dentro das Artes do corpo, e tem seu entendimento estendido a proposições artísticas com o corpo como suporte. Segundo Katritzky:

As Artes performáticas alcançam além da tradicional Artes cênicas: espetáculos musicais e entretenimentos como concertos, opera e dança; entretenimentos populares como teatro de rua, teatro de bonecos, circo e acrobacias; e performances apresentadas via meios de divulgação massivos: rádio, filme, televisão, e vídeo. A uma extensão mais limitada, determinada pela específica situação cultural a definição pode ser ampliada para incluir certos eventos que são principalmente motivados por questões políticas, religiosas, ritualísticas, competitivas ou preocupações didáticas como é o caso de algumas procissões, ralis, carnavais, eventos esportivos e demonstrações. (1999, p. 68)



Para fazer uma distinção desta amplitude de modos com a particularidade da performance artística ele propõe uma interpretação iconográfica de modo a encontrar significados e poéticas próprias da arte. Considera 5 pontos para se traçar uma iconografia da performance através de “uma abordagem interdisciplinar que é capaz de benefícios de avanço feito em outros campos, nomeadamente a história da arte”:

1. identificar fontes de imagens relevantes
 2. encontrar imagens
 3. obter reproduções legíveis
 4. classificar as imagens arte-historicamente
 5. interpretar o conteúdo performático e a significação.
- (1999 p. 86)

Porém segundo a variabilidade de meios e temas da performance, como discernir movimentos do corpo com pretensas artes performáticas já registrada num suporte?

É possível ampliar ainda mais o leque de possibilidades performativas do corpo ao ultrapassar o tênue limite entre arte e registro, ou ainda arte e narrativas.

Warburg amplia a catalogação através de aproximações estéticas que possibilitam justamente a dissolução de barreiras entre a performance artística e a ação performática em qualquer instância da sociabilidade humana. “A análise é melhor conduzida quando a metodologia pode variar livremente, sem medo dos guardas de fronteiras “ (WARBURG *apud* MICHAUD, 2013, p.300)

Desse modo implementa uma nova forma de catalogação, onde vai além de limites lineares, históricos ou estilísticos, criando uma interpretação dos fenômenos observados nos registros, que carregam através dos tempos em variadas culturas.

Se as imagens corporais são múltiplas, lábeis, instáveis e incontroláveis, desestabilizam as representações convencionais do corpo e nossas referências culturais, mas poderiam tornar-se representações estáveis. É a Arte que, por sua aventura, por suas extravagâncias, pelas rupturas operadas no tempo e no espaço, pela subversão exercida no que diz respeito aos tabus, gera um semelhante efeito de estabilidade. (JEUDY, 2002, p.28)

Se a proposta inicial da performance era permanecer fora do circuito mercadológico, derrubando a barreira entre arte e vida, logo ela é absorvida pelo mercado através da materialidade física do suporte de registro. Ainda assim permanece no momento único de sua realização, quando o público está presente.

A obra de Arte cessa de existir uma vez que o performer e seu público se separam, por isso é dependente do hic et nunc, intransportável no espaço e não reproduzível



no tempo. Não se pretende, portanto, que uma performance produza um objeto de Arte, mas que instaure um rito performativo, seja com gestos, dança, ato, ou imagem; um conjunto sem regras que foi estabelecido chamar performance, por isso o fenômeno performance depende de uma nomenclatura, e isso é um objeto de Arte, tal como o urinol de Duchamp. (DUVE, 1981, p.18)

As performances artísticas, na maior parte das vezes, se formam no contato com o público presente, entretanto, há ainda a possibilidade de performances sem público ou que este só entre em contato com a obra no caso de registros, seja por meio de vídeo performance, seja por meio de fotografias ou de material descritivo. Quando o contato é indireto (o público não participa no momento da performance) abre-se a possibilidade de criação a posteriori da obra através de uma montagem/criação de vestígios.

O real como objeto do vídeo

O cinema e por analogia o audiovisual figura-se como o meio de registro que mais aproxima-se do real. Apoiando-se na premissa dos irmãos Lumière de que o dispositivo cinematográfico era demasiado científico para agradar as massas, desse modo permaneceu também como máquina de registro, depois atualizado em linguagem cinematográfica e ficcional.

Entretanto a máquina de visão amplia as possibilidades narrativas, atualizando-se como uma máquina criadora de novos mundos e ficções e não mais de atualização do real. Desse modo o vídeo leva a uma perda de analogia, na qual “pela primeira vez, os corpos e objetos são virtualmente desfigurados e re-figurados segundo uma potência que transforma, em tempo real, [...] as representações captadas por seu olho mecânico” (PARENTE, 1993, p.223)

O vídeo vai agrupar várias realidades registradas, e se somarmos ainda as possibilidades da computação gráfica irá ampliar outras realidades ao repertório, criando novos registros. Se somadas estas inúmeras possibilidades de produção em vídeo logo a questão de registro do real perde a razão de ser, uma vez que manipulações perfeitas inventam novos reais a cada minuto. A inovação tecnológica auxiliada pela automatismo e transcodificação computacional permite a utilização de novos efeitos que simulam a realidade num simples botão. Plug-ins espalham-se pela rede e qualquer usuário pode realizar tarefas antes relegadas a diretores de fotografia e experts em efeitos especiais, aplicando-os nos vídeos caseiros tão viralizados pelos canais de vídeo, como *youtube*, *vimeo*, *dailymotion*, etc. Atualmente até o buscador Google já produz vídeos automáticos a partir de fotos dos usuários. Por meio de uma programação específica escolhe randomicamente fotos e efeitos para sugerir uma montagem aleatória com quaisquer fotos (geralmente separadas por pastas, dias, ou localização). A veracidade do referente passa a ser discutida uma vez que fotos alheias ao arquivo pré-determinado podem estar associadas.

O vídeo pela seu suporte digital (atualmente) está sujeito a outros tipos de interferências, seja erros de códigos, sejam sujeira no suporte/dispositivo. A impureza do vídeo, que nasce como uma hibridação entre cinema, fotografia e computação gráfica, só amplia essa dissolução de referencial indicial.

Vídeo-performance como problemática dupla

A vídeo-performance divide-se em registro e obra em si mesma. Plasma o tempo e o real apreendido no momento de sua realização, mas também opera como significação poética da especificidade da linguagem e da temática abordada na obra.

Na vídeo-performance a subjetivação da obra que permite a inserção da imagem como Arte, é somada ao registro da imagem que vai atuar como documento da realidade. Somam-se dois aspectos neutros para a criação de uma obra. Uma subjetividade qualquer baseada numa imagem qualquer (que sempre será indicativo da realidade registrada). Se a princípio o vídeo era somente uma máquina de registro dos atos performáticos, pouco a pouco ele passa a ser linguagem da própria cena e dispositivo de visibilidade ao vivo do acontecimento.

Os primeiros vídeo artistas utilizavam a imagem do próprio corpo na obra, potencializando a disposição autoral de criação e direção da própria obra mais que como forma de um narcisismo endêmico já no caso das vídeo instalações serão utilizados mais a imagem dos espectadores.

Discutindo a questão auto identitária destes primeiros registros performáticos Krauss afirma que a diferença entre o vídeo e as outras linguagens artísticas reside em que o vídeo descreve a condição psicológica mais do que a física. A vídeo-performance irá unir a ruptura especular das performances com o narcisismo do vídeo.

A performance que surge como instante ao se plasmar-se em vídeo perde seu elemento vital: a efemeridade.

A única vida da performance é no presente. A performance não pode ser salva, gravada, documentada, ou participar de outra forma na circulação de representações de representações: uma vez que o faz, ela se torna algo que não uma performance. Na medida em que o performance pretenda ingressar na economia da reprodução, trai e debilita a promessa de sua própria ontologia (PHELAN, 2011, p.146)

A vídeo da performance não é a performance, mas é a forma mais objetiva de registro da mesma, entretanto se a performance se repete, a memória corporal atualiza a cena. O vídeo enquanto registro aparece como documentação da ação enquanto é realizada e pode ser utilizado para as mais variadas linguagens, ficando a cargo da vídeo performance uma nova proposta de

utilização da performance aliada à tecnologia audiovisual que permite utilizar-se de sintagmas do vídeo para compor uma nova obra.

Auxiliada pelo vídeo, pode recriar-se nessa nova linguagem autômata que é a vídeo-performance, evocando as possibilidades hibridação de novas realidades do vídeo com a amplitude de interpretações da performance. Dessa forma, Diana Taylor já propõe as novas tecnologias como um grande aliado na percepção futura de novas formas de performance:

Ainda que o corpo ao vivo tem sido o elemento central nas performances desde que surgem como ato estético e político nos anos 60, não se deve fetichizá-lo a tal ponto que a performance depende dele para sua existência e definição. Talvez as performances digitais sejam transgressoras ao romper com outras barreiras (TAYLOR, 2012, p.152)

Para Richard Schechner performances (de Arte, de rituais, ou do cotidiano) são “comportamentos restaurados”, definidos por uma repetição do ato e escolhidos segundo uma intenção cultural, econômica ou estética. Porém há ainda os atos que se formam pela primeira vez e agrupados esteticamente segundo uma pós produção videográfica, esta nova categoria pode surgir através da montagem esteticamente cuidada ou de plug-ins automáticos de softwares de edição. Neste segundo caso estamos frente a uma obra autônoma, recriada a partir de corpos e proposta como vídeo performance autômata.

A performance realizada a posteriori

Close rosto do idoso. Corte para detalhe das mãos. Funde com idoso caminhando na rua. Sons em off. Corta para câmera acelerada do idoso parado, fundo acelerado. Funde com idoso tirando a camisa em câmera lenta.

Uma imagem qualquer encontrada na internet adquire pois uma nova carga semântica quando desdobrada em montagem audiovisual. Tal como no experimento de Kulechov nos anos 20, essa nova possibilidade amplia a possibilidade de percepção da imagem livre na virtualidade.

O vídeo permite a construção de um novo tipo de performance, que nunca ocorreu na realidade mas que é construída na linguagem do vídeo e suas variações de câmeras, montagens e efeitos. A intencionalidade do corpo fica assim deslocada de sua função original, recriada para formar esse novo vídeo performativo. Esse vídeo que já não é registro passa a ser reconstruído como uma obra de apropriação, podendo até mesmo ser um *found footage* recriado para servir de suporte desta pós performance, ou performance *a posteriori*.

Com a destruição dos conceitos de autoria e originalidade, a Arte contemporânea vai permitir um sem número de transformações em imagens encontradas na rede. Devido ao crescente número de dispositivos de capturas de imagens somada a facilidade de distribuição



das mesmas na internet, temos uma infinidade de arquivos passíveis de serem utilizados com os mais variados fins.

Esse infinito estoque de imagens (sendo ampliado a cada segundo) possibilita uma atualidade cada vez maior desse tipo de Arte relacionada com o arquivo (seja em conceito ou em utilização destes). A Arte/história da Arte desde o nascimento do sujeito artista sempre esteve ligada a noção de arquivo com a produção serial das obras ou da necessidade de uma ligação entre as obras – estilo, atualmente este questionamento passou ao centro do discurso artístico, daí sua importância.

A catalogação das obras no entanto perde o referente autoral, se multiplicando em várias imagens autônomas que permeiam nossa sociedade. Faz-se necessário uma nova forma de agrupamento, mesmo que amplificada por noções interpretativas como propõe Warburg.

A noção de uma apropriação constante dessa inteligência coletiva requer uma prática de pós produção onde o vídeo se torna a imagem democrática na cultura contemporânea, não possui a dificuldade de programação dos multimídias interativos, mas amplifica as possibilidades da fotografia com sons, montagens e artifícios da linguagem.

Referências

Alain Michaud, Philippe. **Abi Warburg e a imagem em movimento**. Contraponto. Rio de Janeiro, 2013

BOURRIAUD, Nicolás. **Pós-produção**, Como a Arte Reprograma o Mundo Contemporâneo. Martins Fontes, São Paulo, 2009.

COSTA, L.C. (org) **Dispositivos de registro na Arte contemporânea**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

DUVE, Thierry de. La Performance hic et nunc. Chantal, Pontbriand (dir.). Performances tex (e)s et documents. **Actes du Colloque Performance et Multidisciplinarité: Postmodernisme**. Montreal: Parachute, 1981.

FOSTER, Hal. An Archival Impulse. **October 110**, Nova York, 2004.

GUASCH, Ana Maria. **Arte y archivo: genealogies, tipologias y discontinuidades**. Akal, Madrid, 2011.

JEUDY, Henri-Pierre. **O corpo como objeto de arte**. São Paulo: Estação Liberdade, 2002

Katritzky, M.A. Performing arts iconography: traditions, techniques and trends. In: HECK. Thomas F. **Picturing Performance: The Iconography of the Performing Arts in Concept and Practice**. University of Rochester Press. Nova Iorque 1999.

KRAUSS, Rosalind. Video: The Aesthetics of Narcissism. In: **October**. Nova York, 1976.

MANOVICH, Lev. **The Language of New Media**. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2001.



PARENTE, A. (org.). **Imagem Máquina**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

PARFAIT, François. **Video: un art contemporain**. Paris: Editions du Regard, 2001.

PHELAN, Peggy. Ontologia da performance: representação sem reprodução. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela. **Estudios avanzados de performance**. México: FCE, 2011

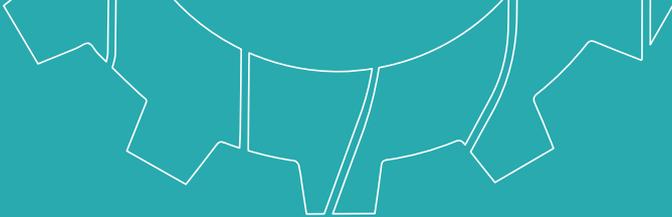
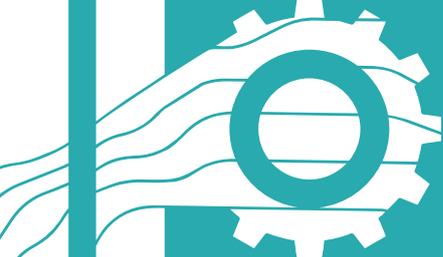
SCHECHNER, Richard. **Performance studies: an introduccion**. New York & London: Routledge, 2006

TAYLOR, Diana. **Performance**. Asunto Impreso, Buenos Aires, 2012

Minicurrículo

Wayner Tristao Gonçalves

Doutorando em Artes Visuais pela UFRJ, Mestre em Arte urbana pela UNAM, graduado em Artes pela UFMG, atualmente é professor da UNIVASF, diretor de cinema, artista visual e bartivista no Red Pub.



JANELAS SONORAS: UMA INTERVENÇÃO SONORA NA CIDADE

SOUND WINDOWS: A SOUND INTERVENTION IN THE CITY

Thais Rodrigues Oliveira

Universidade Federal de Goiás, Brasil
thaiscinema.ueg@gmail.com

Sainy Coelho Borges Veloso

Universidade Federal de Goiás, Brasil
sainyveloso@yahoo.com.br

Resumo

A sistematização deste artigo é parte da pesquisa para doutoramento no Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, da FCS/UFG, intitulada *Performances sonoras: uma escuta do cotidiano goianiense*. A investigação teve como objetivo averiguar territórios mais sonoramente expressivos na cidade de Goiânia, visando circunscrever a seguinte problemática: os sons do cotidiano da cidade nos representam culturalmente? Há uma performance cultural sonora, goianiense? Caso positivo, como ela se manifesta? Para tanto, realizamos uma investigação prática em quatro lugares representativos da cidade. Neles identificamos, coletamos, registramos sons, e, posteriormente, editámo-los para suas reproduções na instalação urbana *Janelas Sonoras*, a qual nos serviu para coletar dados quanto à recepção dos sons selecionados. Fundamentamos em autores como: Lilian Campesato (2006; 2007), Richard Schechner (1985; 2002; 2003; 2006), Bernd Schulz (1999), Erving Goffman (1986; 2001; 2011; 2012); Raymond Murray Schafer (1977; 1991; 2001); Certeau, Giard e Mayol (1996), Clifford Geertz (1989), Carlos Fortuna (1998; 1999), entre outros. Pensamos que a experiência sensível, sonora, realizada nessa investigação contribui para a discussão dos sons como performance sonora cultural e permite entender a cultura local em sua diversidade.

Palavras-chave: performances culturais; som e cidade; *Janelas Sonoras*; performance urbana.

Abstract

The systematization of this article is part of the research in the Interdisciplinary Program in Cultural Performances, FCS/UFG, entitled *Sound Performances: A Listen to Everyday in Goiania*. The research aimed to find out more sonorously expressive territories in the Goiânia in order to circumscribe the following problem: do the sounds of the city's daily life represent us culturally? Is there a sound cultural performance, in Goiânia? If so, how does it manifest itself? Therefore we conducted a practical investigation in four representative places of the city. We identified, collected and recorded sounds and later, edited them for their reproductions in the urban installation called *Sound Windows*, which served to collect data regarding the reception of the selected sounds. We are based on authors such as: Lilian Campesato (2006; 2007), Richard Schechner (1985; 2002; 2003; 2006), Bernd Schulz (1999), Erving Goffman (1986; 2001; 2011; 2012); Raymond Murray Schafer (1977; 1991; 2001); Certeau, Giard e Mayol (1996), Clifford Geertz (1989) and Carlos Fortuna (1998; 1999), among others. We believe that the the sensitive sonorous experience, carried out in research contributes to the discussion of sounds as a sound cultural performance and allows us to understand the local culture in its diversity.

Keywords: performance studies; sound and city; *Sound Windows*; urban performance.

Introdução

Nesse artigo relatamos a experiência da instalação sonora intitulada *Janelas Sonoras*, realizada na cidade de Goiânia, estado de Goiás, no ano de 2017. Essa produção artística foi elemento prático complementar da pesquisa para doutorado no Programa Interdisciplinar em Performances Culturais, da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Federal de Goiás (FCS/UFG), intitulada *Performances sonoras: uma escuta do cotidiano goianiense*.

Tendo como objetivo averiguar territórios sonoros, mais expressivos na cidade de Goiânia, iniciamos a investigação escutando, coletando, e registrando sons, em pesquisa de campo, em locais específicos: o centro da cidade, a feira hippie, a festa agropecuária e o estádio Serra Dourada. Na segunda fase da pesquisa transcrevemos essas sonoridades, apontando repetições e sons específicos da cidade. Depois, escolhemos os sons mais significativos, mixamos e os separamos para reprodução em forma de instalação sonora.

Interessa-nos a linguagem artística a partir da sonoridade (o que alguns teóricos como Lilian Campesato e Bernd Schulz denominam como arte sonora), e a relação entre a obra artística e a percepção dos sons pelos habitantes da cidade. A instalação sonora, portanto, complementa o estudo teórico, bem como o mesmo é basilar para a primeira. Para tanto, privilegiamos uma abordagem interdisciplinar com diferentes autores e conceitos, característica do campo de estudos das Performances Culturais.

O ser humano interage no mundo de forma múltipla. Praticamente tudo que ele executa - toda ação - pode ser estudada como performances culturais (SCHECHNER, 2006), nos palcos ou fora deles. As performances culturais referem-se aos comportamentos humanos em relação aos vários produtos culturais e busca o “entendimento das culturas através de seus produtos ‘culturais’ em sua profusa diversidade, ou seja, como o homem as elabora, as experimenta, as percebe e se percebe” (CAMARGO, 2013, p. 1, grifo do autor). Elas exprimem relações econômicas, relações políticas, e como as pessoas se organizam no mundo em formas ritualísticas, ações eficazes (TURNER, 1974) no real. Assim sendo, esses estudos se propõem a construir um conhecimento aberto, múltiplo, no qual é possível respeitar cada um dos territórios particulares de conhecimento, analisando-os conjuntamente aos contextos históricos e culturais da sociedade.

Lembramos que o nosso foco recai no estudo da performance da cultura goianiense por meio de seus sons. Compreendemos a cultura sonora, conforme Clifford Geertz (1989) conceitua cultura. Parafraseando o autor, trata-se de um padrão sonoro que remete indivíduos de um mesmo grupo social a significados transmitidos historicamente, pela tradição e memória de imagens mentais, próprias de um sistema de concepções herdadas e expressas em formas simbólicas como os sons de lugares partilhados. Por meio desses sons, os indivíduos se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida sensível.

O objetivo da instalação foi o de propiciar uma experiência sonora nos transeuntes da cidade e verificar se identificariam e se reconheceriam nos ruídos sonoros reproduzidos. Recorremos a esse processo de interação entre o transeunte em seus afazeres cotidianos nas ruas de Goiânia e participe da instalação sonora para, além de revelar os territórios sonoros investigados na cidade, verificar seu reconhecimento ou não pela cultura goianiense. Assim, mais uma vez as performances culturais se realizam reencenadas. Desta vez, na e pela recepção, evidenciando um deslizamento entre as bordas definidoras da obra artística e, tal como entende Richard Schechner (2006, p. 4), verificar a performance no “entre”, pois “a performance não está” em nada.

Conforme afirma Antônio Chizzotti (1992, p. 97), “o cotidiano sempre ficou à margem de concepções totalizantes que remetem a explicação da realidade social às estruturas que modelam e cristalizam a sociedade global”. Contudo, alguns autores na metade do século XX, como Michel de Certeau, Luce Giard e Pierre Mayol nos dão sua contribuição quanto ao seu valor, na pesquisa social e até mesmo, ontológica. Retomando o autor, o cotidiano nesta investigação significa “[...] uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p.31). Impossível, portanto, ao selecionarmos nosso objeto de estudo — ou somos por ele selecionados? — não percebemos o “invisível no cotidiano”. Não tão invisível assim, aquilo que nos toca e chama — como o som — remete-nos ao mundo sensório, primeira percepção do mundo quando crianças, que pouco a pouco nosso racionalismo vai recalçando em função de um suposto conhecimento do mundo.

Ao buscarmos retomar essa experiência sensível do cotidiano, criamos a instalação artística *Janelas Sonoras*. O termo instalação artística surge com uma proposta de explorar o espaço tridimensional: “o artista realiza seu trabalho no próprio espaço, juntamente com outros possíveis elementos presentes neste” (BOCHIO; CASTELLANI, 2011, p. 3). Para os autores Alessandra Lucia Bochio e Felipe Merker Castellani (2011, p. 4):

esta modalidade artística se insere na arte de participação, já que sua fruição depende de deslocamentos corporais e situações a serem vividas naquele tempo e espaço por processos de inclusão e/ou de interação. As descobertas do espaço proposto pela instalação desencadeiam-se através de um sistema relacional, que opera através da conexão das várias partes que compõem a instalação.

Como mencionam os autores na citação acima, a instalação implica a presença de público no espaço em que a obra vai acontecer. A instalação é uma forma de arte que utiliza e/ou reutiliza ambientes físicos, redimensionando-os. Uma instalação pode ser realizada com diferentes e diversos materiais e técnicas usadas conjuntamente para ativar o espaço arquitetônico. Pode também ser multimídia como a videoinstalação e provocar sensações diversas (BOCHIO; CASTELLANI, 2011). Na nossa obra, *Janelas Sonoras*, utilizamos o som como material e a partir dele recolhemos respostas de transeuntes da cidade a respeito da sonoridade escutada durante a instalação sonora.



Arte sonora no centro de Goiânia

Ainda que o estudo dos sons esteja restrito às áreas de Artes e Física, aqui ele se entrelaça a diversas outras áreas e se caracteriza como pesquisa científica. A arte sonora, bem como as performances culturais, também está circunscrita em um campo interdisciplinar. Localizada entre a música e algumas formas de expressões artísticas, a discussão sobre o lugar que o som ocupa nas artes é motivo de pesquisas e indagações, sendo debatida por diversos estudiosos a partir de seus diferentes pontos de vista.

Dan Lander (1990) reforça, por exemplo, a dificuldade que alguns artistas sonoros encontram na definição de suas obras, pois desde o seu surgimento, a arte sonora foi considerada como um movimento à margem da linguagem musical. Lilian Campesato (2007) esclarece que Luigi Russolo¹, ao criar o manifesto de 1913², classifica os tipos de ruídos sonoros.

Em sua pesquisa a respeito de um conjunto de obras denominadas como “obras de arte sonora”, Lilian Campesato (2007, p. 63) define o termo como um agrupamento “manifestações artísticas que estão na fronteira entre a música e outras artes, em que o som é um material de referência dentro de um conceito expandido de composição, gerando um processo de hibridação entre som, imagem, espaço e tempo”. Para Campesato e Lazetta (2006), o surgimento do termo específico para esse campo tem alicerce em trabalhos de artistas como as performances do grupo Fluxus e John Cage, trabalhos audiovisuais de Nam June Paik, Norman McLaren, Oskar Fischinger entre outros.

Esses artistas auxiliaram na consolidação do termo e sua divulgação enquanto forma de arte. A respeito da arte sonora, a autora afirma que

na arte sonora o espaço real em que a obra se apresenta é parte da própria obra. E não são apenas os elementos “acústicos” do espaço que entram em jogo, mas sim a totalidade de sentidos que o espaço gera: dimensão, cor, textura, imagem, superfície, forma, projeção, etc. Cada um desses elementos pode adquirir um significado especial dentro da obra. (CAMPESATO, 2007, p. 134, grifo do autor).

De forma interdisciplinar “a arte define-se como um lugar de importação de métodos e conceitos, uma zona de hibridações”, afirma Nicolas Bourriaud (2009, p. 143). Sons também são produtos de ambientes sonoros culturais, percebidos e interpretados por uma audiência que recebe informações audíveis e as interpreta, dando a elas um caráter sógnico ou simbólico, segundo sua experiência cultural audível.

A partir de então, o som serve para identificar e diferenciar os distintos espaços físicos de uma mesma cidade. Em seu conjunto caracterizam uma performance sonora urbana de certo

¹ Ele foi um dos primeiros artistas a incluírem o som na arte, ao utilizar som/ruído em contraste com a tradição clássica da música.

² Manifesto L'Arte dei Rumori (“A arte de ruídos”) publicado em 1913.

lugar, além de identificarem comportamentos e ambientes sociais nos seus espaços públicos. Tal como afirma Georg Simmel (1981) apud Fortuna (1999, p. 106, grifo do autor), a partilha de som, em um mesmo ambiente sonoro, “pode promover o sentido particular de ‘coletividade’, mesmo quando a consciência da sua unidade, assente em meios sonoros e auditivos, se revele bem mais abstrata do que a conseguida em torno da comunicação oral e da fala”.

Sons próprios e simbólicos pertencentes à paisagem da cidade e caracterizam o que chamamos de performance sonora cultural, ou seja, sons produzidos pela ação sonora expressiva do indivíduo no ambiente em que está inserido, espontânea ou não; os sons de suas máquinas e os sons naturais como o cantar do galo. Esses sons somente adquirem sentido se significados no coletivo e são reconhecidos como pertencente à memória de um determinado grupo social.

Uma vez localizadas as definições e entendimentos que circundam o termo instalação artística e arte sonora, propusemos a realização da nossa obra artística em forma de instalação sonora: *Janelas Sonoras*. A artista e pesquisadora Raquel Stolf (2008, p. 54) explica que: “proposições sonoras apresentam-se como planos de partida e podem solicitar uma participação do corpo, de ações físicas, como podem solicitar atos mentais, esperas e outras situações como modulações de escuta”. Dessa maneira, criamos a instalação sonora como forma de apresentar para os cidadãos de Goiânia o sons coletados em sua própria cidade.

O processo de criação: voz para *Janelas Sonoras*

Como ponto de partida para a realização dessa instalação sonora, escolhemos um prédio antigo em Goiânia, pela sua importância arquitetônica e cultural: o Grande Hotel. O Grande Hotel é um prédio que fica localizado na cidade de Goiânia entre a rua três e Avenida Goiás, no centro. Foi o primeiro hotel da cidade, construído ao estilo *art déco* e inaugurado em 1937. Hospedou durante muitos anos pessoas de renome que vinham para Goiânia³. Atualmente o prédio não funciona como hotel, e é administrado pela Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal da cidade. Foi tombado como patrimônio histórico de Goiânia, desde 18 de novembro de 2003, e pertence ao acervo *art déco* da cidade. Segundo o jornalista Lúri Rincon Godinho (2015), o prédio foi pintado pela primeira vez com a cor rosa e assim se conserva até os dias atuais. O hotel completou 80 anos de existência no ano de 2017, ano da execução da instalação sonora *Janelas Sonoras*.

³ Há registros que o Grande Hotel de Goiânia já recebeu hóspedes ilustres — como o poeta chileno Pablo Neruda e o grande escritor brasileiro Monteiro Lobato. GRANDE hotel de Goiânia faz 80 anos. *OHOJE.COM*, 30 jan. 2017. Disponível em: < <http://ohoje.com/noticia/cultura/n/129032/t/grande-hotel-de-goiania-faz-80-anos>>. Acesso em: 01 dez. 2017.



Figura 1: Fotografia Panorâmica da Fachada do Grande Hotel
Fonte: Thais Oliveira (2017).

Com o passar do tempo e com a modernização da cidade, o hotel foi desativado e abandonado. A instalação artística, de certa forma, não estaria somente viabilizando a voz aos sons da cidade, mas também, a própria história do prédio, que no passado foi palco de serenatas importantes e servia de hospedagem para artistas e figuras públicas de décadas passadas.

Após observar a estrutura do Grande Hotel foi possível perceber que a característica geométrica particular do prédio auxiliaria na realização da obra artística proposta. O hotel situa-se em uma esquina de uma via pública movimentada da capital. Possui grandes janelas em toda sua extensão. Durante a instalação sonora, dessas janelas, caixas de sons reproduziram os sons captados e editados, não para os ambientes fechados do edifício; mas de dentro para fora, da estrutura da janela para o ambiente ao ar livre da cidade. O som se propagou pela rua. As janelas simétricas e lineares favoreceram a colocação das caixas de som, em um prédio com uma altura considerada baixa, pois somente possui térreo e mais dois pavimentos. Com isso, possibilitou a ligação das caixas ao sistema de som — mesa de som — a partir de cabos.

A localização do prédio para a realização da instalação sonora também favoreceu aos objetivos propostos para a obra. O centro de Goiânia já tinha sido um espaço experimentado, em razão da pesquisa de campo, e a quantidade de pessoas que por ali transitavam beneficiou a parte prática da pesquisa, uma vez prevista a realização de entrevistas orais como os transeuntes.

Lílian Campesato e Fernando Iazetta (2006, p. 777) afirmam que uma instalação sonora ocorre quando “o som é o elemento unificador da obra, seja pela ressonância dos espaços e objetos, seja pelo aspecto conceitual em que o som se insere”. Os dois aspectos se relacionaram com a instalação sonora. O som unificou a obra e, por meio dele, conceitualmente, defendemos uma performance cultural sonora, pois uma marca sonora faz referência a um som único que possui “determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar” (SCHAFER, 2011, p. 27).

A proposta inicial era a de posicionar uma caixa de som para cada janela do Grande Hotel. Com as caixas de som posicionadas em cada janela, iríamos reproduzir alguns dos sons já

coletados na primeira fase da pesquisa de doutorado, formando assim, janelas sonoras no centro de Goiânia. Cada janela iria reproduzir um som distinto, reproduzindo, portanto, ao final 41 sons diferentes, simultaneamente.

Para a realização dessa ideia teríamos então que selecionar 41 sons representativos para a cidade, o que seria algo muito difícil já que coletamos mais de 50 horas de som gravadas em alta qualidade. Eram sons que se destacavam ou se repetiam, como o de vários periquitos cantando em árvore no fim da tarde, de cascos de cavalo andando pela cidade, do galo cocoricando fora do horário normal, de carrocinhas de reciclagem, som de ônibus de bairros (que se diferenciam do som de ônibus biarticulados do eixo Anhanguera).

Na separação dos sons gravados conseguimos identificar marcas sonoras da cidade, sons que se repetiam em ambientes distintos da cidade e sons particulares da cidade: o som do aviso do caminhão de coleta seletiva de lixo da cidade, de vendedores vestidos de cowboys anunciando em cima de um carro de som o seu produto, de transeuntes da cidade que gritam “Vilaaaaaa” em referência a um time de futebol da capital, som do carrinho dos transportadores de carga na feira hippie, do vendedor de pamonha que anuncia a venda de seu produto em uma bicicleta, som de ambulantes vendendo *chip* para celulares.

José Miguel Wisnik (1989, p. 28) afirma que o som é um objeto diferenciado entre os objetos concretos que povoam o nosso imaginário porque, por mais nítido que possa ser, “é invisível e impalpável”. Para o autor, o som pertence ao domínio do sensível e, dessa maneira, pensávamos provocar os transeuntes. Todavia, é importante destacar, dois artistas motivaram a realizar da instalação: Luigi Russolo e John Cage Luigi Russolo, artista futurista italiano, visto que o seu manifesto publicado em 1913, “L’Arte dei Rumori”, já indicava que era preciso dedicar atenção à escuta dos ruídos a nossa volta. John Cage, compositor e artista, foi grande investigador das questões que envolvem o som e a escuta. Ele elevou o ruído ao *status* de música, bem como o silêncio.

Na realização prática da instalação sonora foi impossível conseguir 41 caixas de som distintas. A solução para a execução da obra foi a de realizar uma mixagem de 41 sons distintos, capturados durante investigação de campo na cidade de Goiânia. Esses sons foram reproduzidos por 12 caixas de som, dispostas nas janelas inferiores do hotel, reproduzindo uma mixagem de quatro minutos e quinze segundos de duração, em *loop*, sem interrupção.





Figura 2: Detalhe da instalação sonora no centro de Goiânia
Fonte: Thais Oliveira (2017).

A instalação *Janelas Sonoras* ocorreu no dia 30 de novembro de 2017, das 9h às 19h na cidade de Goiânia. Os sons selecionados e editados foram propagados por caixas de sons, durante um dia, em volume alto, de modo que os transeuntes os ouvissem. Nesse dia, acompanhei a recepção desses sons com uma equipe e fizemos anotações sobre o modo como os passantes recebiam esses sons. A partir da interação entre o público e a instalação, realizamos entrevistas orais gravadas, a respeito da recepção desses sons usados na instalação. Nosso objetivo foi verificar se os transeuntes realmente se reconheciam nos sons captados na cidade.

Algumas deferências

Pela instalação sonora buscamos propor uma escuta memorialística, “de perto e de dentro” da cidade de Goiânia. Com um volume amplificado de forma semelhante à emissão dos ruídos do cotidiano, nossa intenção foi que os sons selecionados e reproduzidos na instalação sonora se misturassem aos sons do ambiente, no caso em questão, desde a fachada do Grande Hotel para a rua. Esperávamos que com isso, “a obra de arte torne-se um experimento de percepção, em que o ouvinte/espectador rastreie experiências que o próprio artista teve, através da obra” (SCHULZ, 1999, p. 25), além de suas próprias experiências sonoras.

É pelos sentidos que o ser humano, segundo John Dewey (2010, p. 88), “participa diretamente das ocorrências do mundo a seu redor”. Para o autor, a “experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação” (DEWEY, 2010, p. 89). Dessa maneira, podemos afirmar que a experiência é o resultado da interação entre o mundo e o sujeito e algum aspecto do indivíduo situado nesse lugar. E o som é fundamental para a construção dessa



interação, linguagem e comunicação. É fato que em nossa investigação, dos sons de Goiânia, a cidade “canta” — em uma linguagem não verbal — na mistura de seus ruídos cotidianos.

Impossível nesse sentido não considerar a força da memória coletiva que simbolicamente o som agrega. Há no som um laço de pertencimento à vida social, uma memória sonora coletiva que, na experiência partilhada em grupo, agencia vínculos e sociabilidades e inclusive, por vezes, dilui faixas etárias. Nesse sentido, no espaço físico, o tempo de duração do som e onde é ouvido constitui o som e a experiência do espaço público urbano.

Optamos pelo entendimento de performance cultural como a forma que uma determinada coletividade elabora certa apresentação de si, nas relações face a face, no espaço público. A partir de dessas expressividades, Erving Goffman (2011) compara as ações cotidianas humanas com ações desenvolvidas por determinado personagem em um palco de teatro. Ao desempenhar um papel social, o indivíduo representa ações e causa certa impressão a um observador a respeito de seus atos. É nesse sentido que pensamos que os ruídos sonoros contam sobre a performance cotidiana do cidadão transeunte da cidade, pois ele deixa rastros de sua sonoridade e nela se reconhece.

Assim, entendemos a performance sonora urbana como cultural. Ela é a produção e manifestação - conversas, buzinas, sons de ambulantes, músicas, entre outros - de uma ação expressiva sonora, do indivíduo, em determinado grupo social, de maneira interativa, voluntária ou involuntariamente. Performances Culturais que podem se realizar por meio dos sons que o corpo humano emite - cantar, gritar, conversar, espirrar, entre outros - e/ou da emissão dos sons das máquinas e demais objetos, no dia a dia, tanto quanto seu reconhecimento pelos indivíduos do lugar.

Referências

BARTHES, Roland; HAVAS, Roland. Escuta. In: _____. **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1987. (Volume 11).

_____. **Óbvio e o Obtuso**: ensaios críticos III. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.

BOCHIO, Alessandra Lucia; CASTELLANI, Felipe Merker. Espaços entre o sonoro: uma abordagem sobre as instalações artísticas e as noções de interatividade e desmaterialização. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE MÚSICA E ARTE SONORA**, 2011, Juiz de Fora. *Anais...* Juiz de Fora: UFJF, 2011. Disponível em: < <https://bit.ly/2JAKlT6> >. Acesso em: 9 dez. 2016.

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

CAGE, John. *Silence*. **Middletown**: Wesleyan University Press, 1973.

CAMARGO, Robson Corrêa de. Milton Singer e as Performances Culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. **Karpa 6**, Los Angeles, 2013. Disponível em: < <https://bit.ly/2v4OH2r> >. Acesso em: 02 jul. 2017.



CAMPESATO, Lilian; IAZETTA, Fernando. Som, espaço e tempo na arte sonora. In: **CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA (ANPPOM)**, 16, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2006. p.775-780.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: 1**, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. **A invenção do cotidiano: 2**, morar, cozinhar. Petrópolis: Artes de Fazer, 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2010.

FORTUNA, Carlos. Paisagens Sonoras. Sonoridades e ambientes sociais urbanos. **Revista Identidades, Percursos, Paisagens Culturais**. Estudos sociológicos de cultura urbana. Oeiras: Celta Editora, 1999.

_____. Imagens da cidade: sonoridades e ambientes sociais urbanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 51, junho 1998.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GODINHO, Iuri Rincon. **A construção: cimento, ciúme e caos nos primeiros anos de Goiânia**. Goiânia: SECOVIGOIÁS, 2015.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 13. ed. Tradução Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

_____. **Ritual de Interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

_____. **Stigma**. New York: Simon/Schuster, 1986.

_____. **Frame Analysis: an essay on the organization of experience**. Boston: Northeastern University Press, 1986.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução Dante Moreira Leite. 7. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.

IPHAN. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Goiânia (GO)**. [on-line]. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/361/>>. Acesso em: 10 set. 2017.

LANDER, Dan. Introduction to Sound by Artists. In: _____; LEXIER, Micah (Ed.). **Sound by Artists**. Toronto: Art Metropole/ Phillips Gallery, 1990.

RUSSOLO, Luigi. **The art of noises**. New York: Pendragon Press, 1986.

SCHAFER, Murray Raymond. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto de nosso ambiente: a paisagem sonora**. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

_____. **O ouvido pensante**. 2. ed. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. . São Paulo: Editora Unesp, 2011.



_____. **The soundscape:** our sonic environment and the tuning of the world. New York: Knopf, 1977.

SCHAEFFER, Pierre. Introduction à la musique concrète. **Polyphonie** (La musique mécanisée), Paris, v. 6. Richard-masse, 1950.

_____. **Traité des objets musicaux:** essai interdisciplines. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

SCHECHNER, Richard. **Between theater and anthropology.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

_____. **Campo de estudos chamado Performance Studies.** Entrevista concedida a Ana Bigotte Vieira e Ricardo Seïça Salgado, em 24 fev. 2012. Disponível em:< <http://idanca.net/uma-tarde-com-richard-schener/>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

_____. O que é performance? In: _____. **Performance studies:** an introduction. New York & London: Routledge, 2006. p. 28-51.

_____. **Performance studies:** an introduction. London: Routledge, 2002.

_____. O que é performance? **O Percevejo**, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCHULZ, Bernd. (Ed.). **Robin Minard:** Silent music – between sound art and acoustic design. Heidelberg: Kehrer Verlag, 1999.

SILVA, LÍlian Campesato Custódio da. **Arte Sonora:** uma metamorfose das musas. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. **Vidro e Martelo:** contradições na estetização do ruído na música. 2012. Tese (Doutorado em Musicologia) - Escola de Comunicações e Artes, USP, São Paulo, 2012.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida do espírito. In: FORTUNA, Carlos (Org.). **Cidade, Cultura e Globalização** – ensaios de sociologia. Oeiras: Celta, 1997.

STOLF, Maria Raquel da Silva. Assonâncias de silêncios: entre a palavra pênsil e a escuta porosa. **Informática na educação:** teoria e prática, Porto Alegre, v.11, n. 2, p. 56-66, jul./dez. 2008.

TURNER, Victor. **O processo ritual:** estrutura e anti-estrutura. Petrópolis: Vozes, 1974.

_____. **El proceso ritual:** estructura y antiestructura. Madrid: Taurus Alfaguara, 1988.

_____. Liminal to liminoid in play, flow, ritual: an essay in comparative symbology. In: TURNER, Victor. **From ritual to teatro:** the human seriousness of play. New York: PAJ Publications, 1982.

_____. **Dramas, campos e metáforas.** Niterói, Rio de Janeiro: Eduff, 2008.

VELOSO, Sainy. Entre tabladros e arenas: performances culturais. **Urdimento** - Revista de Estudos em Artes Cênicas, UDESC, v. 2, n. 23, dez. 2014, 2014.

_____. O nada, o tudo: metateatro da vida contemporânea. **Revista Karpa** - Teatralidades Disidentes, Artes Visuales y Cultura, issue 11, p.1-11. Disponível em:< <http://web.calsta-tela.edu/misc/karpa/KARPA6.1/Site%20Folder/sainy1.html>>. Acesso em: 06 jul. 2015.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Minicurrículos

Thais Rodrigues Oliveira

Doutoranda do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora efetiva do curso de Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Sainy Coelho Borges Veloso

Doutora em História Cultural pela Universidade de Brasília (UnB), com pós-doutorado em Cultura y Sociedad pela Universidad de San Martín, Buenos Aires. Orientadora da pesquisa e professora do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Performances Culturais da UFG.



O BALANÇAR DO MANTO

THE SWINGING OF THE MANTLE

Sofia Gentil Mussolin

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
sofiagmussolin@gmail.com

Resumo

A investigação do ser que busca conduzir meu processo artístico para o deslocamento, o equilíbrio pelo movimento permanente. Dispondo meu corpo na deriva de caronas por paisagens desérticas em solidão, que elucidou a percepção das linhas invisíveis que sustentam o ser social. Um caminho que abriu o trânsito entre pele-imensidão íntima de Bachelard e o processo de criação constante a cada passo dado, sintoma das linhas afrouxadas, legitimando as possibilidades exploradas nas fotografias performáticas na série de “Mundo-Solidão”. O contágio do humano com a paisagem desdobrou a questão para a pele-externo. Com Anette Arlander dando voz ao ambiente, elaboro meu manto vivo feito em biofilme (SCOBY), uma celulose produzida por colônia de microorganismos. Performo no cultivo deste tecido que me faz habitante de sua morte e observadora, que dá voz para um deslocamento no microcosmos e sua expansão visível do universo caótico, equilíbrio procurado pelo indivíduo social. Um reproduzidor imagético do encontro interno-externo que me questiona dos meus próprios saberes incorporados. Como ficar entre-cosmos?

Palavras-chave: deslocamento; fotoperformance; encontro; biofilme.

Abstract

The investigation of the being who seeks is the conductor of my artistic process in the displacement, the balance through the permanent movement. Arranging my body in the drift of hitchhikers through desert landscapes in solitude, that elucidated the perception of the invisible lines that sustain the social being. A path that opened the way between Bachelard's intimate immensity-skin and the process of constant creation at every step, a symptom of the loosened lines, legitimizing the possibilities explored in the performance photographs in the “World-Solitude” series. The contagion of the human with the landscape unfolded the question to the outer-skin. With Anette Arlander giving voice to the environment, I elaborate my living mantle made in biofilm (SCOBY), a cellulose produced by a colony of microorganisms. I perform in the cultivation of this tissue that makes me inhabitant of his death and an observer, that gives voice to a displacement in the microcosm and its visible expansion of the chaotic universe, the equilibrium sought by the social individual. An imaginary reproducer of the internal-external encounter that questions me of my own embodied knowledge. How to stay between-cosmos?

Keywords: displacement; photoperformance; encounter; biofilm.

Introdução

A fronteira fatídica que separa um buraco negro do resto do universo é chamada de horizonte de eventos¹ - que estica o tempo em seu limite e converte até mesmo a luz, na qual, pela força extrema da gravidade, sua própria massa se destrói. Esse vão é a cerne impulsionadora, o limite do estar e não estar, a potência do primeiro passo ao sair da zona de conforto, o ponto de não-retorno. No limite de tocar o horizonte de eventos, a volta já não é mais possível. É o pulo no abismo, a primeira carona no meio da estrada, o estado de pele.

Sou o pulo, a carona e a pele, o ser que está em movimento, fervendo, no meio. Me propus a estar sozinha no entre sem perceber no quase envolver pela ausência total, sem um fim. E experienciei a suspensão do meu ser, em que o caminhar para fora do caroço-casa me presenteou com a potência do acontecimento, “O acontecimento não é o que acontece - acidente - ele é no que acontece o puro expresso que nos dá sinal e nos espera” (DELEUZE, 1974, p.152), uma dor e felicidade do estado sublime, o desacordo entre razão e sensação, pensando na reprodução que requer certo distanciamento para contemplação.

Como método de investigação, anotava no caderno de bordo, das primeiras anotações em 2014: perdi o livro e ele queimou o pé. As anotações, a ausência do livro perdido e a cicatriz do pé queimado são as sedimentações de um caminho andado, de uma deriva constante permitida pelo não conhecer, que Guy Debord explicita em Teoria da Deriva como quebrar fronteiras porque simplesmente elas não existem. Cicatrizes que remetem ao meu próprio processo de individuação² aqui aplicada a leitura de Simondon por Deleuze, de um acesso à sensação exploradora, um desconforto potente de quem gosta do acaso, que tem a propriedade do acontecimento.

Não que eu não possa redescobrir partes invisíveis de lugares já habitados por mim. Posso, mas não posso. Para sair de mim, acesso a febre do corpo e terra, nesse estado alarmante e inconstante de alucinações. Percebendo o mundo no macro e no microcosmos, gerado pelo estado de presença, que dá ao espaço de imensidão evidente da paisagem uma ativação da profundidade íntima. Ao performar na terra e me transformar por ela, acontece o encontro do duo íntimo-mundo, da pele como limiar em diálogo para expandir. Ativo minha escuta pela elaboração de uma pele-manto através da ação dos microorganismos, numa amostragem da minha interferência como movimento pela busca do equilíbrio, a investigação de como me manter nele.

¹ COSMOS: A Spacetime Odyssey, primeira temporada, ep.4, A Sky Full of Ghosts. Criação Ann Druyan e Steven Soter. Media Rights Fox; National Geographic Channel, 2014. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 20 jan. 2018.

² [...] Simondon não quer ater-se a uma determinação biológica da individuação, mas precisar níveis cada vez mais complexos: há uma individuação propriamente psíquica, que surge quando as funções vitais já não bastam para resolver os problemas postos ao vivente, e quando uma nova carga de realidade pré-individual é mobilizada numa nova problemática, em um novo processo de solução. E o psiquismo, por sua vez, abre-se a um coletivo trans-individual. (DELEUZE, 2006, p.120).



Deriva externa, movimento interno

Quando estou confortável, sei que é a hora de voltar a caminhar. Foi a frase que ouvi dita em meio espanhol-francês-português de um dos encontros que o nomadismo me proporcionou, configurando em mim a relação descrita por Debord ao vincular deriva aos efeitos da natureza psicogeográfica, o termo que qualifica como o ambiente geográfico atua sobre as emoções e comportamento dos indivíduos e a afirmação de um hábito lúdico-constructivo como diferentes de uma viagem e passeio. Uma técnica ininterrupta por diversos ambientes, numa renúncia dos motivos para deslocamento e atuação nas relações. Um se deixar levar pelas solicitações do terreno e dos encontros, que foge dos situacionistas, que andavam para objetivo de reconhecimento, na apreensão profunda da cidade. Ando pelo andar, na deriva como ensaio, como Artur Barrio andou 4 dias e 4 noites pelo Rio de Janeiro e produziu um caderno de silêncios³, que para ele significou uma descoberta da realidade do corpo. No meu trajeto, me vejo em silêncio, mantendo a respiração para caminhar e o foco para manter o equilíbrio, no reconhecer limite dentro-fora e pele como intermediadora, mas na admiração pelo que eu não conheço.

Do me construir como sujeito, recorro viagens em família, na qual era excepcional estar à deriva e nada reconhecer, me deixando por observar o mundo a partir das pernas dos meus pais. As linhas de força que operam através de nós, da sociedade que nos molda e já está estabelecida quando nascemos, me fizeram afastar essa dança com o espaço, celebrada logo quando desatei a cortar linhas alheias e construir eu mesma minha rede. Percorrer por querer percorrer, um ser em suspensão. Um cuidado de si⁴. E por esse estado nômade suspenso, Deleuze e Guatarri revelam o sentido de não ter pontos, trajetos, nem terra, embora os tenha.

Se o nômade pode ser chamado de o Desterritorializado por excelência, é justamente porque a reterritorialização não se faz depois, como no imigrante, nem em outra coisa, como no sedentário (com efeito, a relação do sedentário com a terra está mediatizada por outra coisa, regime de propriedade, aparelho de Estado...). É a terra que se desterritorializa ela mesma, de modo que o nômade encontra aí um território.

Portanto, um ser sem bordas, desbordada. Com as pernas e braços mais longos capazes de serem vistos, as prolongações que alcançam mais fundo a natureza, como a comparação que Flusser usa para denominar os instrumentos criados para prolongar os órgãos mais externos - das mãos a enxada, a flecha, por exemplo - e essa minha jornada de ser e me usar para explorar,

³ Artur Barrio, 4 Dias/4 Noites – Trabalho processo, fornece pistas para compreender em que direções seu trabalho caminha na adoção das estratégias de um processo sensorial ‘fluído, líquido’: esse trabalho não deixa de ser um radical mergulho ao avesso, um lançar-se para fora de si numa aventura temporal pela cidade.

⁴ O cuidado de si designaria, portanto, um princípio de inquietação capaz de perturbar, de pôr o sujeito em movimento (...). O que está em questão não é revelar/decifrar a verdade do sujeito, mas decidir o que fazer com o que se é e como realizar o que se é. A finalidade é evidenciar formas de exercício da liberdade. Saber, simplesmente, que sempre podemos ser outros; podemos estranhar nossas figuras atuais. (Alexandre Simão de Freitas, Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação p. 179)



recriando um vínculo perdido como ser urbano, na qual as ferramentas proporcionadas pela evolução tecnológica consequentemente nos afastou dessa ancestralidade-terra. Entendo assim o nome diário de bordo por me sentir mareada, num barco que faz seu próprio trajeto. O ser desterritorializado que vagueia se torna potente por ser um ponto caminhante, não uma linha. Em deriva. Por isso ainda não me cabe falar exatamente em desvios, como Jacopo Visconti⁵, que ao falar sobre derivas pessoais e abertas à essa troca de percurso, na própria deriva como ensaio, em processo. A minha sincronicidade de início é com o nadar em ondas sem nome, com a potência da flor que nasce fora do jardim, da troca com a duna que afunda meus pés, ganhar uma echarpe para me proteger de uma possível tempestade de areia, do não saber qual caminhão vai encostar na BR - não gesto isso como desvio, porque para saber que é uma mudança de rota, de princípio é necessário tê-la desenhada.

O movimento seria uma expressão da própria alma, na teoria do mover-se de Balzac, um estudo do movimento dos Parisienses que passavam diante dele enquanto observava em um café. Assim faço correlata, ao observar a linguagem do meu mover como códigos para destrancar o íntimo, uma maneira similar de entender o entre das ações, o silêncio entre notas que nos fazer perceber a melodia, como nos elucidou John Cage em sua música de espaços. Tanto escrita como música exploram espaços vazios, como alguns textos do artista em que ele escreve como partitura musical, e em outras de suas obras musicais, as pausas, respirações e qualquer outro barulho ressonante que compõe sua linguagem. A busca por gestar na falha. E eu somo dizendo que derivar também. Um deslocamento sensível buscado por Cage para desequilibrar a procura de sentido na linearidade é por mim feita em derivas. Como ele, é o inacabado que age, o resquício que deixo para ser multiplicado em sentidos que não são mais meus.

Dos primeiros passos e iniciações na vida, é difícil termos consciência da soma de processos que nos compõe. Tomada pela imensidão íntima, “que está presa nessa expansão do ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que volta de novo na solidão” (BACHELARD, 1993, p.317). E nesse desatar, o ser artista-explorador é como Nelson Félix quando correlaciona a concentração ao estado solitário, uma maneira de meditação no contato com o vazio de uma mente abstrata, também proveniente do mover-se como fazer, com a natureza sem dimensão. Mas a própria não-trilha do explorador, aqui como um eu-mulher, é um moldar pelo desmoldar. Na comunidade, que depende de uma continuidade, a mulher com a identidade de um ser social na caçada existencial se depara com limites não precisamente falados, mas materializados pela convivência em grupo. Um ser só já em constituição. Assim também é durante a viagem sozinha, no qual pedir carona na estrada, atravessar um rio de barco ou apenas o signo de estar só em uma cidade é visto como não natural. Nosso espaço é reduzido e consequentemente a busca, por isso a quebra de paradigma é imprescindível para que o movimentar não se limite. A ruptura é

⁵ Novas Derivas, Jacopo Visconti, tese defendida pelo autor na FAU (Faculdade de Arquitetura e Urbanismo) – USP e se apoia na pesquisa da forma artística recorrente desde a década de 1960 do ato de andar, numa reflexão acerca de diversos artistas e suas derivas.



extremamente importante para um novo conjunto de práticas e a solidão é parte desse vão que se abre. A dor somatizada no osso de quando não ando e me implora o caminhar, com essa quase repulsa à ideia de pertencimento.

Ou abandonar meu velho ninho, como Bachelard se refere ao descrever a morada, exigente de ação criadora e iniciativa de produção, juntar partes e formar ao nosso desejo. Então me coloco em trânsito, na minha concha, a casa orgânica que se constrói pela medida do meu crescimento. Minha própria pele, meu manto. No nomadismo, em viagem, aprendemos a habitar em nós mesmos. Me conecto e me abrijo no amparo da casa interior. A minha casa de raízes cósmicas, agora fundamentada por Henri Bosco (BOSCO, 1954 *apud* BACHELARD, 1993), onde me permito levitar do mais profundo até o céu habitável. Uma isca para cutucar o interno do mover em solidão, daquilo que me induz a partir e rachar, também tem do que me incita em saber para o que voltar.

Traço no tatear das minhas raízes os caroços crepusculares. Aqueles que morrem ao final do dia. A cicatriz da dor queimada, do corte da pedra ou do calo criado, são caroços antigos de um monumento imaginal do passar, uma voz à paisagem andada. Os caroços de todos os meus eus estão andarilhando comigo, na capacidade humana de identificar-se com o espaço e ser o espaço onde está, nesse suporte terra onde me movo e que sou parte integrante e unida desse manto de fina pele do planeta.

Ouvir a paisagem, registro do manto-externo

Na virada pós-moderna do conceito de escultura, o campo ampliado permeia a explicação inicial de que aquilo que se forma pela sombra também é uma definição, ou seja, a própria noção de silêncio como música de John Cage ou nas caminhadas de Richard Long transportando ressignificações de escultura e organicidade entre museu e natureza na Land Art, aquela que se externaliza na terra. Assim como o devaneio do deserto ou da floresta, essas paisagens que reinam no imaginal são por mim vivenciadas em explorações sem rumo que possibilitam o entrelaçar dos caroços, cavando mais fundo e delineando o encontro pelo mover, a latência de aproximação com outros pontos potentes pelo caminho. Essa profundidade quando acessada pela grande solidão tornam o limiar do buraco negro no meu-aqui, tudo é convertido, se toca, se confunde. “O humano pode habitar e é habitado de inúmeras presenças, na consciência da existência” (BACHELARD, 1978, p. 329).

Andando no manto terrestre em incêndio, envolta por um manto permeável. O cheiro da fumaça do fogo. As bruxas queimadas que ainda estão presentes nas nossas narinas, que Stengers enraíza como estado ancestral feminino. Do que gera força, transforma átomos em moléculas, capazes de recordação conjunta. Do indivíduo isolado que gera significado para ele mesmo, mas para gerar para o mundo, precisa se expandir, conseguindo fazer isso libertando



suas veias para o espaço e para as outras pessoas, soltando as bruxas. A partir disso, estar em roda é um mover-se pela história. E a história é feita escrevendo, nesse devir. Como agir diante do ser artista-explorador? Como mostrar o cheiro desse passado internalizado? Essas moléculas invisíveis mas condutoras de tantos sentidos.

Anette Arlander em *Performing Landscapes* elucida ao citar que se coloca como condutora do vídeo, som ou texto para dar voz à algum elemento da paisagem, num desafio de expandir e explicitar a perspectiva do encontro em direção à algo mais. Em uma de suas intenções de dar voz à paisagem - que agora são terra-viva por ações vulcânicas - tem a experiência do caos controlado, onde escolheu performar com uma echarpe branca pelo vapor, água sulfurosa de ondulações também brancas, vindo da terra, concebendo que as relações que a arte estabelece entre o corpo vivo, as forças do universo e a criação do futuro são as novas maneiras de pensar sobre a arte e as forças que transformam, indiretamente, novas maneiras de pensar a política. Vinculando Elisabeth Grosz de seu *Caos, Teoria e Arte* além de Deleuze e Guatarri, em que é possível pensar no meu próprio manto como provocação lançada pelas forças da terra, uma cosmologia do caos pela indeterminação material e orgânica.

O questionamento interno e externo estão diretamente relacionados com a maneira de interpretação dessas vivências e suas conexões, por isso procurar no mover-imóvel do obturador em mundos-possíveis, de Anne Cauquelin, a “via de escape do único mundo que realmente existe” que nos ofereceria uma “pluralidade de pontos de vista” (CAUQUELIN, 2011, p. 69). A ficção aliada a realidade como a capacidade de imaginar e investigar na ausência do objeto artístico, o não musealizado, com infinitas práticas e proposições, na integração entre obra-sociedade. Estar no entre, projetando o des-isolar de Mário Pedrosa, nesse impulso do vazio em realizar fora do espaço-comum, na caminhada exploratória. Penso no meu movimento estático, mas ainda vivo, pela explícita paralisação do tempo proveniente do registro fotográfico, ou ainda mais, o desacelerar do caos suficientemente para extrair dele uma performance, um controle instantâneo que culmina em encontro da arte-política.

Como artista em passagem-busca, o princípio acontece do que transcorrerá e transpassará, estar entre o planejado e o impensado, o mundo-possível e a realidade, o se fixar e o andar, registrar e memorizar, com a linguagem plurissensorial da encruzilhada da arte atual - faço notar aqui que o meu processo artístico é sem rumo como consequência desse estado da arte - e perceber a mudança como a única permanência, dou voz e olhos para a terra descoberta. Pedrosa equipara esses artistas aos do período Paleolítico, que foi constantemente excitado pelo seu mundo-ambiente e ser ele o artista-caçador para buscar suas principais fontes. Na contemporaneidade a abertura é mais extensa, e por isso o foco é plurissensorial, uma caçada infundável de captar pelo vazio o que de delimita. A defesa de Pedrosa fica ao artista que vai além da massa crítica do senso-comum e não se detém ao interessante, que salta no abismo e dá o primeiro passo num caminho qualquer, a fim de alargar o campo artístico, que eu



vejo aqui como propiciar a troca, acompanhando as mutações do próprio humano de corações transplantados, essa escultura expandida.

O alargamento desse campo pela fotografia como interferência não permanente num espaço específico de demarcação, e a própria demarcação como fonte de estudo e conectividade além propiciado apenas pelo encontro. Essa conjunção de oposições gestante do campo ampliado, em que a própria escultura não se basta, encontrando nos locais demarcados a consequente manipulação física como maneira de entender o processo artístico. A obra *Line made by walking* de Richard Long, contempla a fotografia e a caminhada como encontros de formação do símbolo da passagem. Entre suas caronas, o artista parou em uma relva e andou com a intenção de demarcar seu trajeto, fotografando-o como forma de registrar sua interferência física no ambiente, mesmo não mostrando seu corpo. O caminhar quando se caminha já é um ato morto, e Long usa da fotografia para representar essa intervenção relativa e impermanente no espaço, assim como a minha série de fotoperformance “Mundo-Solidão” mostradas nas Figuras 1, 2 e 3.

Verso então na performance-como-pesquisa, uma epistemologia da prática⁶, nesse questionar dos saberes que desenvolvi e que incorporo para teorizar a ação. Além do registro do viajante-passante que se propôs a explorar novos cenários e estar gerenciando seu olhar como interlocutor de mundos, que se coloca entre a vida fixa e volátil, se percebendo como sujeito entre temporalidades, trazendo a solidão como capacidade em escolha para emancipação. Nesse caso, performar em meio, na natureza em contágio direto com os quatro elementos concebendo minha pequenez e infinitude ao me conectar da grandeza dos desertos em passagem, abro minha investigação um organismo maior. Do campo expandido, sou miolo expandido. A troca de solidões e o cultivo solidário, que por Stengers é dito como humano-não-humano, por implicar decisões políticas, na qual desdobramos nossa temporalidade para as delas quando cuidamos e as vemos crescer. Do tensionamento do fazer-viajar sozinha e me colocar em imensificação de Bachelard junto ao lugar de Krauss, me camuflar no manto para me misturar à terra como proteção.

O meio, manto e pele

O encontro acontece ao entender a paisagem como viva, reconhecendo assim o planeta como um ser-organismo com regime de atividades próprias denominado Gaia ou terra-viva por Lovelock e Lynn Margulis ainda no século XX, aquela que não nos pede nada e que fazemos uma intrusão unilateral. Nós nos imensificamos dela, não ela de nós. Stengers olha com atenção e germina: “teremos que responder incessantemente pelo que fazemos diante desse ser(...)” (STENGERS, 2014, p. 41). Somos da mesma raiz, mas das secundárias. Podemos ser cortados e a planta continuará viva. Por isso, fazer as pazes com nossos primórdios, a vastidão da nossa

⁶ Alinho o pensamento de Anette Arlander com Performance as Research e o conceito de Epistemologia contemporânea aplicada à arte como ciência.



ancestralidade. Compreender que o permanecer não é do que devo fugir, já que é consequência do espaço geográfico como fundador da noção de solidariedade. “Esta perspectiva de valorização da dimensão espacial da solidariedade social equivale a buscar na dimensão abstrata do mundo, espaços de solidariedade concretos e reais no lugar” (ALVES, C.; ALVES, M. p. 7), sendo que o desatar é pela não partilha e afastamento de um solo que é de todos. O mover que promove tanto a destruição quanto a reformulação pelo choque, inicia sua jornada no organismo maior: Gaia, Mãe-Terra ou Pachamama, como provedora. Mas tanto o papel da Terra quanto o papel da Mãe-Mulher não é tudo dar, mas um ser dotado de processos próprios, podemos fazer os enxertos e reequilibrar uma balança descompensada do histórico de ideal de poder humano-homem.

Haraway indica a liderança das feministas tanto na imaginação quanto na teoria e ação para desfazer ambos os laços de genealogia/parentesco e parentes/espécies. A geração de força do coletivo, das bruxas, da alquimia, sendo que falar de todas esses signos já é destrinchar uma estrutura arcaica da sociedade na qual nos sustentamos. Peço carona na estrada, faço fogueiras e performo em terras desertificadas como modo de encontro interno e externo, um ser em suspensão que em determinada vertente se torna uma ruptura feita em pingos, um grito que encontrou seu eco político. Somos artistas-cientistas, da ciência para amadores que Stengers reflete ao corporificar a essência do questionamento do ato de pesquisar, no qual o pensamento não é pensar sobre as consequências, mas sim no mundo onde essas consequências vão ocorrer. No experimentalismo o interessante é o fato de que não se pode apagar a distinção entre o sujeito e o que se pode tornar um objeto, já que o questionamento a ser feito é sobre a própria pergunta relevante, construindo-se o vínculo. Não é o resultado, não é o ponto de partida, é a própria criação na pergunta que faz a ponte, o intercessor que Deleuze clamaria. É o que há de novo no mundo. É quando eu me cubro e des-cubro no deserto, depois de caminhar e antes de fotografar. É o diálogo poético, que faz exaltar a importância do fabricar e elaborar as condições.

Essa relação, a passagem, encontro, entre e vínculo se manifesta agora no cultivo do meu próprio manto, visto nas Figuras 4 e 5. Um manto-vivo que me elucida o laço com os primeiros artesãos dos conjuntos de relações de Gaia, os microorganismos. Aqueles que não estão ameaçados diante da espécie humana, por serem os gestantes primeiros da vida, tornando nossa história ínfima, apenas aprendizes. Me coloco na intenção de fazer parentes⁷, quando Haraway abre as bordas e difere a entidade ligada à genealogia de ancestralidade. Ancestral é a poeira cósmica que todos somos, os estranhos que buscam refúgios e portanto, todo contato no meu mover, seja terra ou humano, fogo ou animal, foi um vínculo. E na fabricação desse manto-vivo pela fermentação da colônia-mãe chamada SCOBY⁸, observo entendendo meu limite em mortalidade. A

⁷ Donna Haraway em Antropoceno, Capitaloceno, Plantatioceno, Chthuluceno: fazendo parentes alia o pensamento de parentes não são familiares, são estranhos, assombrosos e ativos, a forma que possibilita de estendermos nossos laços.

⁸ A kombucha é uma bebida consumida em todo o mundo obtida a partir da fermentação de infusão de folhas de chá por um consórcio simbiótico de bactérias e leveduras. Esta bebida é apresenta duas frações: uma parte líquida levemente ácida e uma película celulósica que flutua à sua superfície (Jayabalan et al., 2014). A origem desta popular bebida remonta ao ano de 220 a. C, na região da Manchúria (China), onde era extremamente valorizada pelas suas supostas propriedades energizantes e desintoxicantes. (Kallel et al., 2012).



colônia, bactérias que foram e são os maiores terraformadores e reformadores planetários, cresce por se alimentar de açúcar e cafeína, os quais eu forneço. Mas esses microorganismos crescem pela troca entre eles e pela troca com o espaço, uma performance sensível, “para significar afirmá-la, escutá-la, dando-lhe atenção” (Elisabeth Grozs, 1984, p. 87-93). Uma presença da própria terra que se manifesta em similaridade com uma pele.

Essa fibra cresce do tamanho do recipiente cultivado e o manto úmido moldável nutrido por sua água probiótica, seca ao ser retirado. Morre. Seria o equilíbrio procurado pelo indivíduo social? Cultivar este tecido vivo, habitar e moldar sua morte tornando ele uma superfície de representação performática, ou suporte para projeção e impressão de fotografias da performance enquanto manto ainda em troca, testa as temporalidades de massa humana e espaço. Entender que estou na situação apenas de observadores desses seres e que compartilhamos do mesmo manto num processo artístico e político.

O próprio tecido vivo é deserto imenso dos microorganismos presentes e reproduz a imagética do encontro como ativador da expansão do universo caótico. Eles mesmo criam seu território em febre, em fermentação, que geram odor avinagrado mostrando também, pelo cheiro, sua ação. Assim como a terra e seus gêiseres de enxofre. O odor característico do processo de desintegração, da aproximação da morte, no qual os fungos e bactérias são colonizadores em um terreno de troca, paz e guerra, como nós. Essa mesma colônia que produz um chá probiótico, também está em nós, no fundo dos nossos corpos. Seria então esse procedimento da melhoria aliado ao processo da consciência da mortalidade. Um acesso ao sublime. Performar com o manto-vivo é territorializar seu tecido. Mas eles também me modificam. Eu os colonizo, eles me fagocitam, como esse manto me questiona? Investigar como participo de seu caos, nesse desejo de me vincular à intensidade e experiência una do cosmos, na arte como produtora de sensações e não representações, num balanço de recuos e avanços necessários de passar pelo entre.



Figura1: Fotoperformance “Mundo-Solidão”, Deserto do Atacama (2017).

Fonte: Arquivo da autora.



Figura 2: Fotoperformance “Mundo-Solidão”, Reserva Nacional de Paracas, Peru (2017).
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 3: Fotoperformance “Mundo-Solidão”, Ribeirão Preto-SP (2017).
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 4: OpenLab Hiperôrganicos 8, Museu do Amanhã-RJ com “Retalhos Fermentados” (2018).
Fonte: Arquivo da autora.



Figura 5: Fotoperformance “Penetrar por contato” (2018).
Fonte: Arquivo da autora.

Referências

ALVES, Márcia. Por uma poética do pertencimento. **Observatório Geográfico de America Latina**.

Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiacultural/85.pdf>> Acesso em 05/08/2018.

ARLANDER, Annette. Performing Landscape - Notes on Site-specific Work and Artistic Research (Texts 2001-2011). **Acta Scenic 28**. Theatre Academy Helsinki. 2012.

BACHELARD, Gaston. **O ar e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação do movimento. [L'air et les songes, tradução de Antonio de Pádua Danesi] 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. A poética do espaço. In: **Os pensadores**. Tradução de Antônio da Costa Leal e Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BALZAC, Honoré. **Tratados da Vida Moderna**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CARVALHO, Sara Patrícia Ferreira. **Desenvolvimento de vinágres a partir de chás e infusões**. Lisboa, 2016.

CAUQUELIN, Anne. **No ângulo dos mundos possíveis**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAGE, John. 1959, Lecture on something. In: **Silence**, p.135.

COSMOS: A Spacetime Odyssey, primeira temporada, ep.4, A Sky Full of Ghosts. Criação Ann Druyan e Steven Soter. Media Rights Fox; National Geographic Channel, 2014. Série exibida pela Netflix. Acesso em: 20 jan. 2018.

COSTA, Lucas. Conversa com Nelson Felix. **Revista ARS**, São Paulo, Ano 12, n. 24, p.116-135, 2014.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

DEBORD, Guy. Teoria da Deriva. In: JAQUES, Paola Berenstein. **Apologia da Deriva**: escritos situacionistas sobre a cidade. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003c. p. 87-91.



DELEUZE & GUATTARI. “Como criar para si um corpo sem órgãos”. In: **Mil Platôs. Vol. 3**. Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELEUZE, Gilles. **A Ilha Deserta**: e outros textos. Organização da edição brasileira Luiz Benedito Lacerda Orlandi. São Paulo: Iluminuras, 2006.

_____. **Lógica do Sentido**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974. (col. Estudos).

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

FREITAS, Alexandre Simão de. **Michel Foucault e o “cuidado de si”**: a invenção de formas de vida resistentes na educação p. 179.

HARAWAY, Donna. [Transcrição de depoimento] Anthropocene, Capitalocene, Chthulucene: staying with the trouble. In: **Anthropocene**: arts of living on a damaged planet. University of California, Santa Cruz, EUA, 2014. Disponível em <<http://opentranscripts.org/transcript/anthropocene-capitalocene-chthulucene/>> Acessado em 15/07/2018.

KRAUSS, Rosalind E. A escultura no campo ampliado, **Arte & Ensaios** n. 17 versão em pdf online, disponível em <http://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae17_Rosalind_Krauss.pdf> Acessado em 06/08/2018.

MACIEL, Adriana. Trégua de Vidro. **Revista Arte & Ensaios**. Rio de Janeiro, n.31. P. 86-91, jun. 2016

OLIVEIRA, Ana Rosa de. Silêncio na paisagem: a obra de Richard Long. **Revista Vitruvius**, ano 02, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/02.022/802>> Acesso em 06/08/2018.

PEDROSA, Mário. **Mundo em crise, homem em crise, arte em crise**. 1967.

PINHEIRO Dias, J., VANZOLINI, M., SZTUTMAN, R., MARRAS, S., BORBA, M., & SCHAVELZON, S. (2016). Uma ciência triste é aquela em que não se dança. Conversações com Isabelle Stengers. **Revista De Antropologia**, 59(2), 155-186. <<https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.121937>> Acessado em 15/08/2018.

STENGERS, Isabelle. **No tempo das catástrofes**. São Paulo: CosacNaify, 2015.

VISCONTI, Jacopo. **Novas Derivas**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

Minicurrículo

Sofia Gentil Mussolin

Viajante-artista, formada em Cinema pela UFSCar, cursou Estudos Artísticos na Universidade de Coimbra, atualmente mestranda na Escola de Belas Artes-UFRJ. Investiga pela deriva o limiar como processo no mundo contemporâneo criando fotoperformances e instalações. Participou do Hiperôrganicos 8 no Museu do Amanhã, expôs no CMAHO com a instalação “Embrião”, na Individual “MUNDO-SOLIDÃO” IFRN-Natal e MISS-Santos.



IMAGEM E SENSAÇÃO: AS DISTINTAS MATERIALIDADES DA FOTOGRAFIA BRASILEIRA ENTRE OS ANOS 1990 À 2000

*IMAGE AND FEEL: THE DIFFERENT MATERIALITIES OF BRAZILIAN PHOTOGRAPH BETWEEN
THE YEARS 1990 TO 2000*

Deborah Núñez

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
deborahnunez@gmail.com

Resumo

Para além do papel, no período dos anos 1990, a fotografia brasileira, produz novas materializações das imagens e retratos. Um campo amplo de experimentação que motivou uma geração de fotógrafos em torno de uma sensibilização distinta, provocada pela relação da imagem com seu suporte inusitado.

Palavras-chave: fotografia brasileira; imagem; materialidade; fotografia-objeto; fotógrafo-artista.

Abstract

Besides the paper, in the 1990s, Brazilian photography produces new materializations of images and portraits. A broad field of experimentation that motivated a generation of photographers around a distinct awareness, brought about by the relation of the image with its unusual support.

Keywords: brazilian photography; image; materiality; object-photography; photographer-artist.

O presente artigo centra-se na análise do processo de transmutação da fotografia brasileira em distintas materialidades no período entre os anos 1990 à 2000. Ao expandir seu campo de expressão, a fotografia nacional, problematiza as formas tradicionais de sua reprodução: papel, jornal e livro, ampliando as possibilidades combinatórias e expressivas da imagem e seu suporte. Fotógrafos mais inquietos produzem fotografias que transitam entre imagens alteradas e objetos ou imagem-objeto, produzindo novas relações expressivas e interativas com seu público.

A trajetória da consolidação da fotografia no país percorreu distintos caminhos em busca de uma afirmação. Entre estes, a instituição como meio de documentação e comprovação dos fatos (Barthes, 1984). A luta pelo reconhecimento da profissão do fotógrafo(a) incentivou a discussão da questão da linguagem fotográfica e seu campo de atuação. Dessa forma as inspirações conceituais que impulsionam a criação fotográfica, transitaram por percursos além do documento, como expressão e experimentação.

Supomos que as novas materializações das imagens fotográficas no Brasil, começam a ser experimentadas nos anos 1990, após um período de intensa discussão sobre a fotografia e os campos de atuação que lhe eram atribuídos. O processo de institucionalização da fotografia no país, fruto de debate proposto pelo Instituto Nacional de Fotografia nos anos 1980 contribuiu para a valorização da produção nacional. O questionamento em torno da profissão do fotógrafo, da linguagem fotográfica e o mapeamento dos fotógrafos(as) do país, a partir das semanas de fotografia e das convocatórias nacionais, promoveu a afirmação da fotografia como arte autônoma. Consideramos que as transições da fotografia nacional em novas materialidades manifestam-se em um contexto propício, assim como refletem as influências das novas proposições artísticas da arte conceitual e da interação do público com a obra.

Antecedentes Históricos

No Brasil, nas décadas de 1940 e 1950, não existia um reconhecimento oficial da fotografia como arte, no entanto já existia um esforço, por parte de alguns grupos de fotógrafos, de trabalhar e experimentar a fotografia como linguagem artística. Sob essa perspectiva, surgem os fotoclubes em todo o país (Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife, Vitória, Salvador, Aracaju, Fortaleza, Curitiba e Belém). Destacaram-se o o Photo Club Brasileiro do Rio de Janeiro e o Foto Cine Clube Bandeirantes em São Paulo. Os fotoclubes promoviam intercâmbio entre fotógrafos profissionais e amadores, como também profissionais de outras áreas que tinham a fotografia como *hobby*.

O primeiro fotoclube foi o Photo Clube do Rio de Janeiro, criado em 1910; ele deu origem ao Photo Club Brasileiro, fundado em 9 de julho de 1923, permanecendo até o final da década de 1940. Foi o primeiro movimento a promover uma fotografia artística, entendida na época como uma expressão subjetiva do fotógrafo. Segundo Maria Tereza Bandeira de Mello (1998), “A concepção artística da fotografia só ganha expressividade no Brasil, com o surgimento do fotoclubismo, que toma como diretriz estética o movimento pictorialista internacional”.

O pictorialismo buscava a valorização da fotografia como obra de arte a partir da manipulação da imagem, a fim de torná-la uma matriz irreprodutível, semelhante a uma pintura. O Photo Clube Brasileiro, na década de 1940, ainda que tardiamente, dialogava com as propostas pictorialistas propagadas na Europa na década de 1920. Estas defendiam a ideia da aproximação da fotografia com a pintura, tanto na escolha dos temas (naturezas mortas, marinhas, nus) quanto na valorização da interpretação subjetiva do artista. Segundo Rubens Fernandes Junior¹ (2014), “o movimento pictorialista surge para contrapor a banalização da fotografia no século XIX, [...] o movimento surge para dar uma unicidade para uma obra que é múltipla.” Por isso, a manipulação da matriz fotográfica, com técnicas intervencionistas no negativo, valorizaram a foto como obra

¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=e0lwWkvM8Sw>>. Acesso em 15 de julho de 2014.



artística tornando uma imagem única em contraposição à intensa popularização da fotografia na época. Segundo Maria Tereza de Mello,

O caráter artístico da fotografia também é assegurado pela geração de uma prova única, obtida mediante o emprego de processos de pigmentação, como bromóleo e a goma bicromatada, que possibilitam múltiplas intervenções sobre o negativo e a cópia, seja na introdução de novos elementos, a supressão de detalhes excessivos, a correção de pequenas falhas, a modificação dos tons ou o realce de determinado aspecto. Para tal, são utilizados pincéis, lápis, borrachas, raspadeiras ou os próprios dedos do fotógrafo (MELLO, 1998, p. 69).

Nos anos 1950, em São Paulo, se consolida o Foto Cine Clube Bandeirante, inicialmente pictorialista, posteriormente sob influência da fotografia modernista, esta inspirada por distintas visões, como o experimentalismo proposto pelo fotógrafo Laszlo Moholy-Nagy (1895-1946)², e, ainda, de novas proposições para uma linguagem fotográfica pura, baseadas na *Straight Photography*³, do norte americano Alfred Stieglitz (1864-1946). O modernismo dos bandeirantes paulistas se estabelece a partir de novas experimentações geométricas e da fotografia abstracionista, em alguns casos propondo a perda total do referente.

Ideias foram exploradas pelos jovens fotógrafos Tomas Farkas (1924-2011) e Geraldo de Barros (1923-1998). Este último explorou criativamente as possibilidades de intervenção e reprodução da imagem fotográfica. Dessacralizando a matriz com grande liberdade expressiva, Geraldo cortava, riscava, pintava negativos, fotografava novamente até encontrar uma imagem satisfatória. A criatividade de Barros incomodava os fotoclubistas mais antigos, defensores da imagem única. No entanto, sua atitude de ruptura encontrou eco no movimento da arte concreta no Brasil. Foi a partir dessa trajetória que o Foto Cine Clube Bandeirante abriu uma porta na “II Bienal Internacional de São Paulo”.

A tentativa de transformar a fotografia em expressão artística com a utilização da linguagem pictural, como também a partir da criação de cópias únicas, caracterizaram a estética fotoclubista em um primeiro momento. Em um segundo momento, a partir das propostas dos mais jovens, os fotoclubes colocaram como critério artístico o olhar do fotógrafo. Dessa forma, a fotografia procurou uma estética modernista, que se caracterizava pela valorização da criatividade e do abstracionismo. Segundo Helouise Costa (1995), o trabalho dos modernistas caracterizava-se pela contestação ao esquema perspectivo herdado do renascimento. Este teria influenciado a fotografia pictorialista que ainda baseava-se no esquema de composição perspectivada. Contudo, nas práticas abstracionistas dos fotógrafos modernos, a regra era a exceção:

² Experiência ótica a partir de experimentações com a luz na composição da imagem, denominadas fotogramas.

³ Fotografia direta, pura, era um movimento realizado por fotógrafos americanos que surgiu na década de 1910, cujos expoentes mais conhecidos são Alfred Stieglitz (1864-1946), Paul Strand (1890-1976), Edward Weston (1886-1958) e Anselm Adams (1902-1984). A proposta era de reivindicar a valorização da fotografia como meio artístico, sem preparar ou intervir no tema representado nas imagens. Uma proposta estética de valorização das possibilidades de criação de formas e utilização das características oferecidas pelo aparelho fotográfico.



A fotografia moderna caracterizou-se, contraditoriamente, pelo esforço de superação da perspectiva. A contradição reside no fato de que negar a perspectiva é negar o próprio código de reprodução da imagem. Isso gerou uma tensão. De modo geral é possível afirmar que quanto maior o propósito de desconstrução da perspectiva, maior é a tensão que reside sobre o aparelho fotográfico. A produção moderna pautou-se pela tentativa de alargar as possibilidades do aparelho fotográfico (COSTA, 1995, p. 91).

Ao abandonar a representação figurativa, a fotografia moderna abriu novo campo ilimitado de possibilidades, assim como a utilização do aparelho fotográfico não era mais essencial. “A intervenção do artista retirou do aparelho o poder de determinação do resultado final. Consequentemente atacou as características realistas de representação da fotografia.” (COSTA, 1995, p. 96-97.)

O debate estabelecido a partir das vanguardas modernistas foi pautado na discussão da utilização da figuração ou do abstracionismo na fotografia, assim como na necessidade do uso do aparelho fotográfico ou da ausência dele na criação da imagem, questões que não somente estabeleceram novas regras, mas também novas possibilidades.

A fotografia do país, a partir dos anos 1990, trabalha com reproduções em materiais singulares, colagens, manipulações nos processo produtivos das imagens, sensibilizações de matérias distintas, como espelhos, silicone, cerâmica, tecidos, metal, entre outros. O esgarçamento da tradicional produção da imagem técnica, expande o campo de concepção, criação e produção da fotografia. Esta, denominada inicialmente como construída e posteriormente expandida, segundo Fernandes Junior (2006) é aquela que enfatiza a importância dos meios de criação e os procedimentos utilizados pelo artista.

Uma das necessidades mais remotas de materialização da imagem, foi estimulada pela câmera escura, havia um “desejo ardente” de Daguerre, de descobrir uma maneira de fixar a imagem, reproduzida pelo efeito físico da luz, em algum suporte material. Com a descoberta oficial da fotografia (1839) o desejo de reprodução de imagens concretiza-se, e logo, cria novas necessidades sociais. De placa de alumínio, vidro ao papel as reproduções são acessíveis, uma materialidade que é popular, permitindo a circulação e ampliando o poder de comunicação das imagens. A partir das transformações técnicas que facilitaram o manuseio e a reprodução fotográfica, possibilitando a popularização da fotografia, um inventário do mundo começa a ser realizado e a fotografia dá visibilidade a realidades sociais distintas, adquire funções de prova, denúncia, informativas, comerciais, ente outras, e no limite, artísticas.

O debate em torno da fotografia desde seu surgimento, foi concomitante as relações da imagem técnica com as artes. Benjamin (1931) um dos primeiros a analisar o impacto dessa nova imagem no sec.XX, posicionou a fotografia diante de um papel transformador da arte. A dinâmica da reprodução produziu uma perda de um valor de autenticidade atrelado à obra de arte, possibilitando a sua popularização. Nesse contexto, o surgimento das vanguardas artísticas,



libertas dos papéis de retratar a realidade, influenciadas pela nova técnica fotográfica, produzem as primeiras imagens híbridas, a partir do uso da fotografia e da pintura.

A especificidade do dispositivo fotográfico começa a ser estudada e problematizada por autores que consideram a fotografia como manifestação icônica e indexical, a essa altura a fotografia percorreu o status de objeto técnico, teórico e estético. Barthes (1979), definindo características inerentes a imagem como o *studium* e o *punctum*, o primeiro traduzido em aspectos culturais discerníveis e indiciais o segundo sugerindo um além simbólico da imagem que nos toca, fere.

De acordo com Krauss (1988) procedimentos artísticos da década de 1970, realizavam a produção de composições em linguagens complexas, técnicas, mas não se definindo como especificidade de um único meio, escultura ou pintura. E sim utilizando distintos materiais e recursos, fotos, vídeos, esculturas. No mesmo período no Brasil a arte promove novas experimentações, em que o conceitual predominava na construção da obra, advinda, principalmente de uma ideia. A materialização das ideias ampliou o uso indiscriminado de suportes, inclusive da fotografia, ampliando o campo artístico. A interação do público com as obras, passou a fazer parte das exposições, na insistência artística do papel fruidor do expectador com à obra.

O termo fotografia expandida, estudado por Rubens Fernandes (2002) analisa a expansão da fotografia no Brasil em inusitados modos de apresentação, exposição e materialização de imagens fotográficas. Um percurso que aponta para um período de transição (dos anos 1990 aos dias atuais) coerente com a multiplicidade de experimentações, em que a fotografia transita. O termo surge em um seminário em 1996, na busca por uma substituição mais adequada ao que na época se denominava “Fotografia construída”.

A principal motivação para superação dos paradigmas impostos pelo equipamento e materiais de reprodução, são, segundo Fernandes (2006), motivados por fotógrafos inquietos, que questionam não somente os padrões impostos pelos sistemas de produção fotográficos, como também transgrediam essa gramática do fazer. Flusser (1985), questiona o uso repetitivo e excessivo do programa do dispositivo fotográfico, de forma que tal aplicação na imagem fotográfica acaba por levar a uma padronização da visualidade, o criador é aquele que consegue atravessar o interior da caixa preta em subversão às regras.

Segundo estudos de Edwards (1999), a evocação a memória não é a única função da fotografia, esta pode ser vista não só como imagem-contemplação, mas também através de sua forma de apresentação e materiais. Essas formas de existir dialogam com a imagem criando significado, uma intenção move esse diálogo e especifica as escolhas de ambas.

Inusitadas formas fotográficas da fotografia brasileira

Ao produzir combinações sensíveis de materiais inusitados, a fotografia operou uma releitura das suas interseções com o real, produzindo novos híbridos entre imagem e matéria, propondo relações singulares. É dentro do percurso de expansão da fotografia que a experimentação por distintas materialidades, aproximou fotógrafos-artistas em determinadas escolhas formais.

Delimitamos como objeto de pesquisa, dentro do universo das novas materialidades da imagem fotográfica brasileira, algumas aproximações formais que propomos agrupar a partir das seguintes denominações, imagem pictórica: experiências herdadas do pictorialismo⁴, trabalhando com recortes em negativos, pintura e colagem em placas de vidro, Geraldo de Barros, nos anos 1990, cria a série; “Sobras”. O trabalho “Arturos” de 1994 de Eustáquio Neves, este realiza cópias em gelatina e prata com manipulação química, obtendo um resultado pictural no seu trabalho.

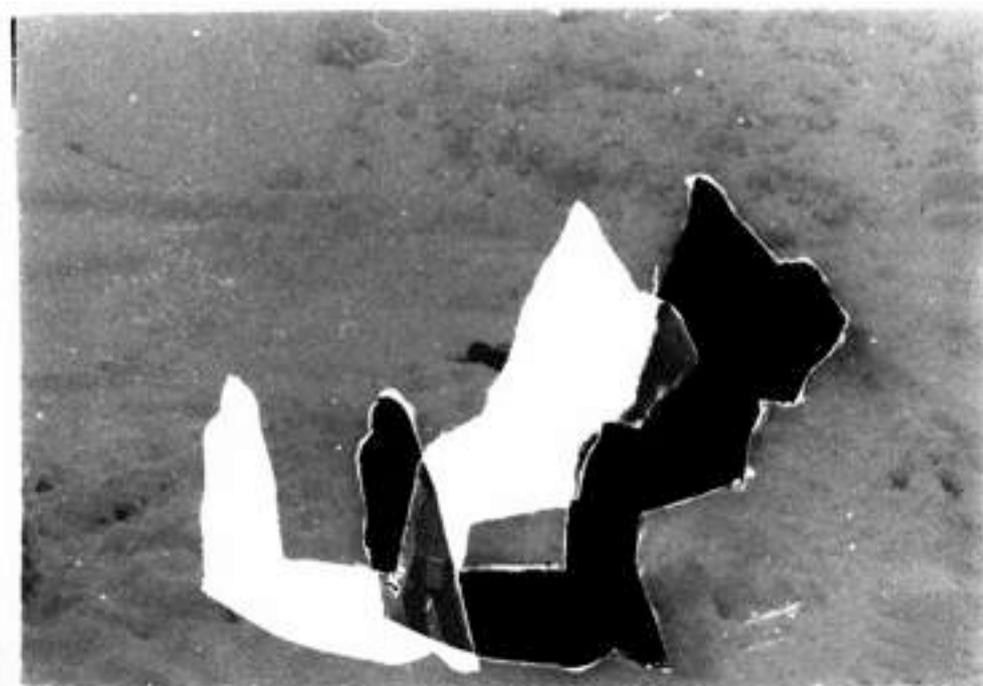


Figura 1: Sobras, Geraldo de Barros

Imagem escultura: híbrido de fotografia com materiais distintos na criação de um corpo escultural. Como exemplo temos o trabalho de Marcos Magaldi, 1997.

⁴ Movimento dos anos 1940 no Brasil que promoveu a fotografia artística a partir da manipulação da imagem a fim de torná-la matriz irreprodutível semelhante a uma pintura. Essa obra única era obtida a partir da utilização de pigmentos, múltiplas intervenções no negativo e na cópia. Semelhante ao movimento da Europa dos anos 1920.





Figura 2: Marcos Magaldi

Imagem objeto: materializações em diversos objetos, como os panos de prato “Álbum de família” de Nino Rezende de 2000. As marmitas de Marco Antonio Portela, entre outros.

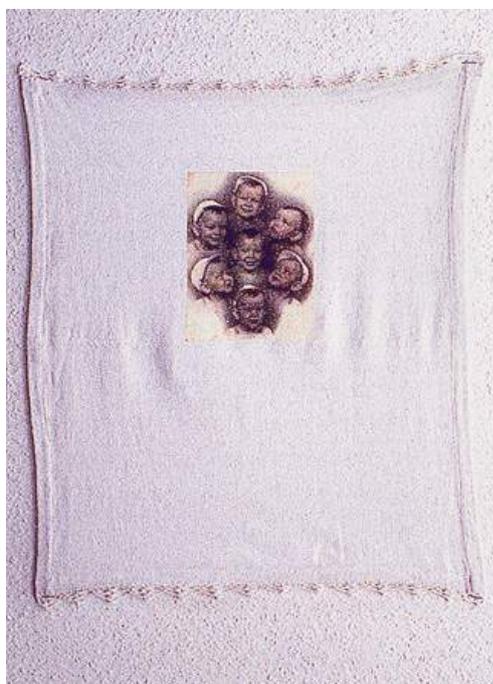


Figura 3: Nino Rezende, 2000.

Mídia poética: impressões fotográficas inseridas no contexto social como experiências artísticas. O trabalho “Sumaré” de 1998, de Alex Flemming, por exemplo, foi exposto no metrô de São Paulo, usando fotos de pessoas comuns com trechos de poesias, impressas no vidro em grande escala.



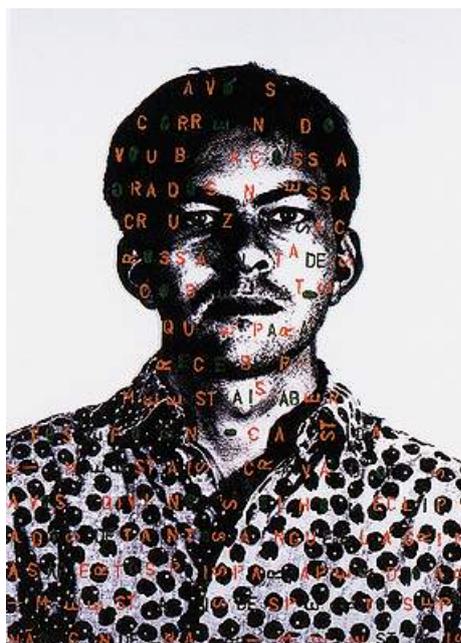


Figura 4: Alex Flemming, 1998.

Outros Retratos: para além do papel as fotografias encarnam em distintos suportes, criando novas interações com o retratado. No trabalho Ana Lúcia Taveira: “As verônicas” de 1999, por exemplo, rostos de idosos foram impressos em películas feitas de silicone – um material transparente – que após serem emulsionadas e fotossensibilizadas, foram submetidas aos mesmos procedimentos químicos da revelação da fotografia analógica sobre papel fotográfico. O resultado é uma imagem maleável cuja “pele” sensibiliza o manuseio e a interação com o trabalho.



Figura 5: Ana Lúcia Taveira, 1999.

Concluímos que a fotografia brasileira no período dos anos 1990 à 2000, iniciou um processo de intensa investigação em relação a sua materialidade. Para além do papel, a fotografia reafirma seu potencial poético e explora distintos meios de expressão. Dessa forma os fotógrafos e fotógrafas situam sua prática em meio a um campo mais amplo de possibilidades ao realizar excêntricas simbioses entre imagem e suporte. E assim provocando a experimentação de distintas sensações para além do olhar.

Referências

BARTHES, R. **A câmera clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura / Walter Benjamin; tradução Sergio Paulo Rouanet; prefácio Janne Marie Gagnebin. - 7 ed. - São Paulo: Brasiliense, 1994 - (Obras escolhidas; v 1)

COSTA, Helouise. **A Fotografia Moderna no Brasil**. Helouise Costa e Renato Rodrigues. Rio de Janeiro: UFRJ; IPHAN; Funarte, 1995.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador**: visão e modernidade no século XIX / Jonathan Crary; tradução Verrah Chamma; organização Tadeu Capistrano. – Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

DUBOIS, P. **O ato fotográfico e outros Ensaio**s. Campinas: Papirus, 1993.

EDWARDS, Elizabeth, & Hart, Janice *Photographs as objects of Memory*. In: Aynsley, Jeremy; Breward, Christopher; Kwint, Marius. **Material Memories**. Oxford: Berg, 1999.

FERNANDES Junior, Rubens. **A Fotografia Expandida**. São Paulo: PUC, 2002. 275p. Tese (Doutorado) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

_____. Processos de criação na fotografia, **Revista FACOM**, nº 16, 2006.

FLUSSER, Vilém. **A filosofia da caixa preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2002.

KRAUSS, Rosalind. A note on Photography and the simulacral. In: SQUIERS, Carol (ORG). **The critical image**. Seattle: Bay Press, 1990.

MAGALHÃES, Angela; Peregrino, Nadja. **Fotografia no Brasil**: um olhar das origens ao contemporâneo. Rio de Janeiro, Funarte, 2004.

MELLO, Maria Teresa Villela Bandeira de. **Arte e fotografia**: o movimento pictorialista no Brasil. Rio de Janeiro: Funarte, 1998.

LISSOVSKY, Mauricio. **Pausas do destino: teoria, arte e história da fotografia**, Rio de Janeiro, Mauad X, 2014.



_____. **Máquina de esperar:** origem e estética da fotografia moderna. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

_____. 10 proposições sobre o futuro da fotografia, **Revista FACOM**, p.11.

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PAIVA, Joaquim, (org) **Visões e alumbramentos:** fotografia contemporânea na Coleção Joaquim Paiva, São Paulo: BrasilConnects, 2002

Minicurrículo

Deborah Núñez

Doutoranda do curso de Pós Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em comunicação e cultura pela mesma instituição, formada em comunicação social e fotografia. Atua como pesquisadora, artista e professora, trabalhou com comunicação institucional, design gráfico e fotografia, além de assessorar o colecionador Joaquim Paiva em sua coleção.





O “RODEIO” COMO MÉTODO NA PRODUÇÃO DE FOTOGRAFIAS: IMAGENS QUE DRIBLAM A AÇÃO DO DISPOSITIVO

*THE “RODEIO” AS A METHOD FOR THE PRODUCTION OF PHOTOGRAPHS:
WHEN THE IMAGES DRIBBLES THE PHOTOGRAPHIC DEVICE*

Denise Conceição Ferraz de Camargo

Universidade de Brasília, Brasil
denise.cfcamargo@gmail.com

Resumo

Este trabalho propõe o “rodeio”, conceito postulado pelo filósofo Michel Serres (2001), como um método oportuno para a produção de fotografias. Procura discutir o sistema em que se dão os processos de criação que tenham a imagem fotográfica como meio e/ou fim. Busca pensar se haveria um modo deliberadamente consciente para a produção da imagem fotográfica e que protocolos agenciariam esse fazer. Ao tentar responder estas inquietações pretende contribuir para as discussões relativas aos processos e poéticas contemporâneas, para a construção e a compreensão de narrativas visuais deles decorrentes e para entender a ação do dispositivo fotográfico nas pesquisas artísticas.

Palavras-chave: fotografia; processos e poéticas artísticas; narrativa; dispositivo; método.

Abstract

This paper proposes the “rodeio”, a concept postulated by the philosopher Michel Serres (2001), as a method for the production of photos. Discusses the system in which the creation of a photograph happens. Quests to think whether there would be a way deliberately aware for the production of the photographic image and the protocols that do. To answer these concerns intends to contribute to the discussions relating to processes and contemporary poetics. For the construction and understanding of visual narratives and to understand the action of the photographic device in the artistic researches.

Keywords: photography; artistic processes and poetics; narrative; photographic device; method.

Em que método estaria assentado o fazer fotográfico? Refiro-me àquele momento em que as imagens se transmutam de latentes a materializáveis em um suporte fotossensível, ainda argêntico ou já digital. Isto que se convencionou tratar pelo jargão “ato fotográfico”, entre os fotógrafos artistas, ou a “poética”, entre artistas fotógrafos¹. Haveria um modo deliberadamente consciente para a produção de uma fotografia? Que protocolos agenciariam esse fazer? Responder

¹ André Rouillé, *A Fotografia: entre documento e arte contemporânea*, São Paulo, Senac, 2009. Rouillé destaca que os artistas fotógrafos se voltam para o que ele chama de “fotografia-expressão”, naturalmente dissociada da ação do referente, uma vez que pretender configurar-se em uma experiência com a imagem e não propriamente ser um registro documental. Com isso, pretende apontar para a dimensão poética da imagem fotográfica e a atuação da subjetividade do fotógrafo como autor capaz de construir conceitos e pensamentos sobre as imagens.

estas inquietações é o objetivo desta comunicação centrada na ação do dispositivo fotográfico e das narrativas visuais dele decorrentes.

O historiador e fotógrafo Boris Kossoy (2009) já nos ensinou sobre “as realidades da fotografia”. Entre elas, o que ele chama de “segunda realidade” corresponderia a uma realidade da própria representação. É aquela que diz respeito a sua construção, sua estética. À parte de suas reflexões estarem apoiadas em aspectos do documento fotográfico é possível pensar nessa condição da imagem fotográfica como ponto de partida para as discussões aqui elencadas.

Grosso modo, o fazer fotográfico percorre alguns caminhos mais ou menos tradicionais entre os artistas e/ou fotógrafos que se utilizam desta linguagem como meio ou fim. Parece ser a prerrogativa do processo, a seguinte tríade: fotógrafo, objeto, aparato técnico/tecnológico na constituição do programa de visualidade que se vale das relações entre o tempo e o espaço da representação. Kossoy (2009) denomina esse sistema de trama, considerando que o desfecho é “tornar material a imagem fugaz das coisas do mundo” (Kossoy, 2009, p. 26). Assim, no processo de criação do fotógrafo residiria o desafio da materialização dos conceitos.

O sistema fotográfico consistiria, assim, em resumo, na sucessão de decisões técnicas e estéticas que passam pela seleção, não necessariamente nessa ordem, do assunto que será recortado do mundo visível, do equipamento e seus possíveis acessórios, da organização do quadro, da iluminação e da plasticidade das formas. Estaria em jogo, ainda, a seleção do momento e do conjunto de práticas que o envolvem, e, por fim, os modos e/ou suportes para exibição.

Dessa forma, poderíamos considerar que um dos critérios para o fazer fotográfico seriam aqueles baseados na expectativa – o instante (e, por vezes, a própria instantaneidade do meio) seria a fórmula segura para a realização de imagens fotográficas. Há inúmeros exemplos na história da fotografia. Um deles, bastante emblemático, é “O pouso do pombo”, de 1960 (Fig.1).



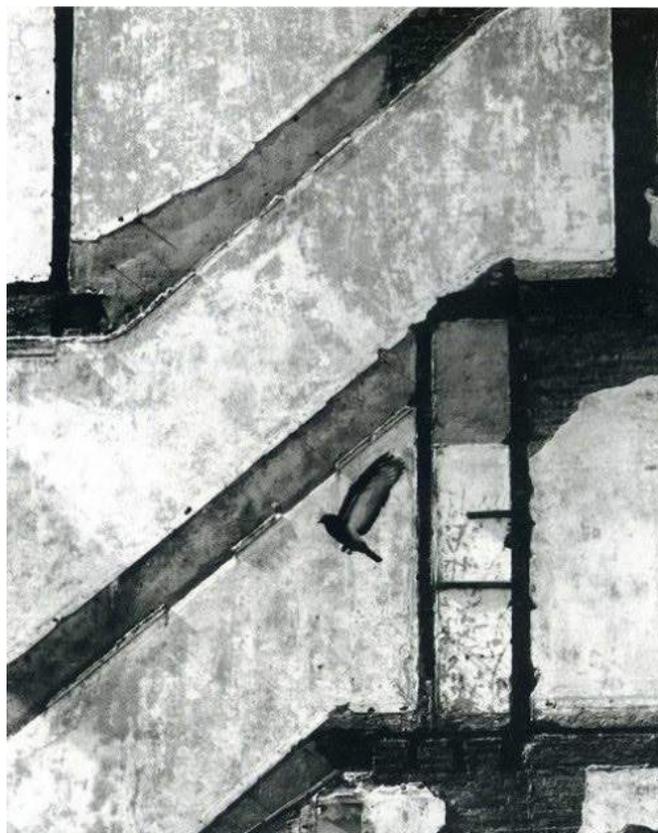


Figura 1: André Kertész. O pouso do pombo, 1960, Nova York.

Realizada pelo fotógrafo francês André Kertész (1894-1985), em Nova York, a imagem flagra um pombo em pleno voo diante de casas que haviam sido demolidas nos arredores da Rua 59². Kertész (1985) conta que teve a ideia de uma fotografia dessa natureza quando vivia em Paris e viu velhas casas destruídas.

Já em Nova York, ele decidiu esperar que a cena imaginada se construísse diante de seus olhos. Para isso, ele voltou a esse mesmo lugar por várias vezes, mas nada acontecia. Até o dia em que se deparou com um pombo solitário com as casas ao fundo, como na imagem criada mentalmente anos antes. Ele havia esperado trinta anos por aquele instante para que ele acontecesse.

Tudo que o fotógrafo deixa de si, na imagem que acaba de realizar, são os traços de sua espera, os vestígios de sua expectativa. Só há instantâneo fotográfico porque tempo e movimento foram dali extraídos pelo fotógrafo, “enquanto ele espera” (LISSOVSKY, 2008; 2010, s/p).

² André Kertész, *Kertész on Kertész*, Abbeville Press, New York, 1985, p.100. “This was taken around 59th Street where they had demolished the houses, and I saw a pigeon flying in and out. The original idea for this photograph dates back to my days in Paris, where I also saw some old run-down houses and wanted to photograph them with a pigeon. But the pigeon never came. Here in New York I sat and waited. Time and time again I went back to the same place, but it was never right. Then one day I saw the lonely pigeon. I took maybe two or three pictures. The moment was there. I had waited maybe thirty years for that instant.”

Belting (2014, p.32) salienta que os meios de produção da imagem têm sido, historicamente “imaginais”. Entretanto, nem sempre os elementos formais apregoam a construção feita a um só golpe³, ainda que no procedimento em questão o “golpe” seja melhor apresentado pela insistência na expectativa. Determinadas imagens fotográficas são produzidas à revelia (ou apesar) da natureza da fotografia já imposta pelas próprias noções, usos e funções do dispositivo fotográfico. A hipótese é que essas fotografias se extraviam para outros campos perceptivos, ampliando sobremaneira a experiência de fotógrafos e, portanto, das próprias imagens.

Pensa-se que seria oportuno, aqui, acionar a construção de uma fotografia clássica, como “Chauffeur”, realizada em 1933 (Fig.2) pelo fotógrafo russo Aleksandr Rodtchenko (1891-1956). Apesar de, segundo Flusser (1985), só ser possível decifrar a imagem na totalidade de um processo, ou seja, a partir de conjuntos de imagens e/ou sequências dialógicas, “Chauffeur” leva a algumas constatações.

Com o slogan “Nosso dever é experimentar”, Rodtchenko traçou um programa de visualidade em que o uso dos elementos constituintes da imagem, incomum para a época, reforçava o lugar do fotógrafo nas cenas fotografadas. Ora por recriá-lo, ora por desfazê-lo.

Para quaisquer dos casos, ampliou a experiência do observador com o fotográfico pela ação de seu próprio ponto de vista sobre as coisas. Sua fotografia nos faz pensar sobre a própria fotografia, pois remonta um modo de olhar para o próprio ato de fotografar. Ele pede uma reflexão sobre olhar as coisas e não sobre as coisas, em si. Estabelece, com isso um modelo de interpretação e aciona os sentidos de observadores, puramente, “retinianos”.

Nessa imagem, Rodtchenko constrói uma sucessão de planos reais, que existem no referente, mas, ao mesmo tempo, altera a lógica da distribuição deles nos espaços discursivos internos. Cria deslocamentos para o olhar do observador, que sai em busca de aferir o real. Ao fotografar através do espelho traz para o primeiro plano o cachimbo do motociclista que está sentado na moto. No próximo plano coloca o espelho e tudo o que nele está refletido, inclusive sua própria imagem e mais um outro homem, provavelmente um transeunte, atrás de si. Para um último plano traz o chão e as sombras dos fotografados, imagina-se.

³ Philippe Dubois, O ato fotográfico e outros ensaios, Campinas, Papirus, 2004, p. 141.





Figura 2: Aleksandr Rodtchenko. Chauffeur, 1933.

Cria, com isso, diferentes planos reais e outros virtuais: o plano do chão com as sombras; o plano virtual do prédio visto através do espelho; o plano virtual do prédio, num extracampo. Essa intrincada trama vai desmontando a tentativa do observador de compreender a fotografia como se “deveria” compreender toda e qualquer fotografia. A presença do espelho faz que se crie um quadro dentro do quadro fotográfico – a cena emoldurada dialoga, estrategicamente, com os elementos nesse extracampo. Há aí um mundo real, mas engenhosamente, conscientemente, criado – arrisca-se afirmar.

Ele apresenta a ruptura com um tipo de ponto de vista. O fotógrafo não se preocupa em trazer o que está apenas à frente do homem, à sua disposição – a isso, ele chamou de imagem “feita a partir do umbigo”⁴, segundo Fabris (2006).

A fotografia reproduz o olhar que lançamos sobre o mundo. Mas esta impressão impõe-se independentemente de ter sido uma câmera, desprovida de olhar, que captou a imagem que vemos. Sabemos decerto que a câmera foi manejada por um fotógrafo que a guiava com o seu olhar. Contudo, não hesitaríamos em identificar um olhar na fotografia – mesmo se a câmera tivesse sido dirigida às cegas e ao acaso para o mundo (BELTING, 2014, p.279).

Nesse procedimento ele demonstra sua preocupação por uma configuração da imagem capaz de valorizar os espaços e a confluência de elementos neles dispostos. Assim, anula a unidade espaço-temporal. Ao levar às últimas consequências a imagem técnica, alterna

⁴ Expressão em que o fotógrafo declara tomadas fotográficas em ângulos inusitados como novos caminhos para a exploração do fotográfico; refere-se a um ponto de vista tratado como pictórico.



os primeiros planos com os planos gerais, sobrepõe informações, transforma o real. Confunde as regras, de tal modo, a ponto de impedir que a relação entre fotógrafo e observador se estabeleça facilmente, como em “toda” fotografia.

Esta concepção da imagem a libera do compromisso com o realismo, transformando-a em experimentação, puramente, pois o fotógrafo busca saídas nada convencionais para a visualização de uma simples cena do cotidiano, ampliando, assim sua significação.



Figura 3: Denise Camargo. Série Heranças Compartilhadas, Mulher da Rua 42, 2005.

Se para Flusser (2002, p.32) “o fotógrafo caça, a fim de descobrir visões até” então jamais percebidas [...] e quer descobri-las no interior do aparelho”, cabe aqui defender uma certa autopoietica como método. Há nesta “Mulher da Rua 42”, realizada para a série “Heranças Compartilhadas”, em 2005, uma decisão deliberada, consciente e que pretende referenciar-se, exatamente, nesse modo de operar com as imagens fotográficas para além do sistema canônico que a fundamenta. Guardadas as devidas proporções, o que implica não equiparar esta fotografia com um clássico da fotografia mundial, é possível reconhecer também a intenção de dissolver o lugar do fotógrafo na cena, fazendo uso de expedientes semelhantes aos anteriormente apresentados.

Sendo a fotografia uma ferramenta capaz de produzir conhecimentos, pensamentos, resultado de expressão e criação, entre outras possibilidades, seria de se esperar uma certa eficiência de seu programa, em seus sistemas de controle. As variáveis como abertura, velocidade, sensibilidade, constituintes do dispositivo fotográfico, estariam a serviço da construção das imagens fotográficas. O pensamento, nesse contexto, seria apontado como “alguém que turva a transparência da consciência do fotógrafo e infringe a autonomia daquilo que é fotografado (Sontag, 2007, p. 132-133).” Para corroborar com esta afirmação, Entler (2012, p. 133) nos lembra que:



Toda imagem é portadora do pensamento de seu autor e principalmente da cultura [...] e pretendemos fazer do pensamento da imagem algo já resolvido em sua origem, que apenas precisa ser resgatado pelo olhar atento e pelo método. Mesmo quando tentamos flexibilizar nossa acepção de “pensamento” para além da linearidade da linguagem verbal, esperamos da imagem que revele uma articulação que deve permanecer funcional e coesa, como um organismo cujas partes estão prévia e devidamente relacionadas.

Há, de qualquer forma, aquelas imagens que dilatam o tempo e espaço, expandindo os limites do ato fotográfico e da poética, ou seja, são suficientemente aleatórias em sua construção a ponto de não se poder identificar em que momento “entraram” na câmera. São, assim, moduladas por acasos, acidentes, desvios, derivas que irrompem o processo de criação e levam ao que o artista plástico Ralph Ghere (2016) chama de “situação poética”.

Na situação poética [...] já se antecipam as tensões inerentes [ao processo]. Pensar o trabalho faz parte do trabalho tanto quanto os preparos e meios utilizados. Ele não se restringe ao resultado materializado e visível. Para escaparmos de uma leitura meramente lírica ou técnica de seus elementos, precisamos aceitar como parte da poética do trabalho as ações ali gerenciadas [...]. É um tanto mais que ponto de vista, pois nos privilegia com meios para construirmos uma dimensão (GHERE, 2016, p.67).

É curioso observar, no entanto que determinadas práticas fotográficas continuem apegadas a um desejo de acerto. À parte das experimentações, é comum ainda se pensar: a fotografia “saiu”, ou “não saiu”, como sinônimos de fotografia “boa” ou “ruim” – o que equivale a cancelar o resultado como “certo” ou “errado”, segundo padrões de qualidade até legítimos, uma vez que fazem parte dessa linguagem, mas nem sempre viáveis quando o que está em jogo são as situações poéticas. Fatorelli (2003; 2013) refere-se à concepção purista e formal da imagem fotográfica direta, isenta de interferências, como “forma fotografia”⁵.

Uma atualização do dispositivo fotográfico

Na “forma fotografia”, o fotógrafo lida com um conjunto de situações, interferências, condições nem sempre passíveis de controle e exatidão. Por vezes, porém, a experiência sensória e somática promove a formulação dos conceitos, e estes levam a pressupostos básicos da linguagem, e, em consequência, da proposição de composição das narrativas. Estes são os argumentos do linguista George Lakoff e do filósofo Mark L. Johnson (1999) em sua teoria da metáfora. É por meio da metáfora que se constituem novos significados “fora da caixa”.

⁵ Termo cunhado por Antonio Fatorelli, em menção à “forma cinema”, na definição criada por André Parente, para designar imagens diretas e instantâneas, características de uma natureza essencialista da imagem fotográfica.



Também ao acionar os sentidos, encontra-se um novo modo de experienciar o mundo. Quando o filósofo Michel Serres (2001) propõe o rodeio como método para as investigações nas ciências humanas, ele procura valorizar os sentidos no movimento de circunscrever, cercear, delinear. “Menos sólida” e com mais fluidez, a aposta epistemológica de Serres está nos fluxos, na desorientação e nas errâncias, um ambiente propício para que as conexões se estabeleçam. Sua busca é pelo fugaz e pelo fugidio.

É hora de inverter e começar a olhar o que é vivo, mutante, em transformação. São os fluidos, as comunicações, as relações, diz Serres, o que está prestes a desaparecer na primeira lufada de vento. Todo objeto (energia, partículas, bioquímica genética, informação, conexões geográficas) assim como qualquer domínio são, pois, “nuvens”, isto é, formas fechadas e abertas, estáveis e instáveis, onde o que importa são as interconexões, as membranas, as vizinhanças, as passagens e as encruzilhadas. O que é volátil não pode ser capturado, ele escapa à linguagem (MARCONDES FILHO, 2005, p.06).

A produção das imagens fotográficas se acerca de um arsenal de referenciais teóricos, visuais, culturais e que se sobrepõem ao momento único em que todo o conjunto se resolve visualmente. “A imagem decorre de determinações e vontades, mas também de acidentes e recalques”, nos lembra Entler (2012, p. 132), o que se configura em alerta para as estratégias de negociação com os meios de produção.

Parece oportuna, assim, a apropriação do conceito de “rodeio” para pensar as imagens que pretendem ignorar os protocolos a elas reservados. É preciso considerar que a fotografia hoje atinge alto nível de complexidade em suas inúmeras possibilidades técnicas e estéticas. Olhar para seu processo de construção reafirma seu lugar de imagem técnica, mas sobretudo a produção de conhecimento cultural, artístico, expressivo, plástico que seu processo representa.

Entre as formas de rodear, o fotográfico estabelece o que, primariamente, se poderia chamar de relação entre o fotógrafo e o objeto, invariavelmente, mediada pelo aparato, o que, diga-se, apesar de sua manutenção na “forma fotografia”, localiza-se também num campo mais ampliado das imagens contemporâneas.

Nessa lógica, é o vaguear errante, a deriva, que promovem o fazer. Ao derivar, modificam-se os expedientes do fotográfico, entram em jogo modos de olhar que ultrapassam a instauração dos “tempos” e a consolidação dos “espaços”. Há uma certa instabilidade do registro, pois “[...] o mais importante seria o desvio e não a regularidade dos processos (MARCONDES FILHO, 2005, p.06)”, e não o estatuto já sedimentado.

Toda esta discussão nos propõe averiguar um novo paradigma, uma proposição de caminhos investigativos que dão outras condições às poéticas fotográficas. O “rodeio” dissolve as exatidões, transforma a unicidade do ato fotográfico em pesquisa visual. Há, assim, uma escolha



deliberada pelo vaguear e por tudo o que isso representa. Para esse movimento, a análise de Marcondes Filho (2005) a respeito do pensamento de Serres nos fornece algumas pistas valiosas. Ele diz:

Não [se] caminha nem [se] viaja seguindo um mapa que repete um espaço já conhecido e percorrido, ele escolhe errar. Trata-se do método do êxodo, buscando atratores estranhos que constituam uma ordem à margem da ordem, equilíbrios singulares fora do centro equilibrado, localidades temporariamente estáveis (MARCONDES FILHO, 2005, p.09).

Há uma busca, um modo de estar à espreita, de encontrar-se em todas as possíveis direções, um modo de observar que faz uma varredura pelo espaço que se reconfigura, pelo tempo que é, mais que instante, duração. Nisso, o olhar oferece novas narrativas nas quais é possível produzir conhecimentos.

O sentido está no durante, quer dizer, o pensamento exercita-se no tempo em que este mesmo se dá. Ora, dirão os críticos, se o acontecimento só pode ser capturado no exato momento em que as linhas intencionais coincidem em se cruzar, nesse exato momento em que a dinâmica dos agentes constrói o ato, e jamais a posteriori, então esse processo jamais será capturado (MARCONDES FILHO, 2005, p.12).

O rodeio seria mais que um método, um procedimento em busca de imagens dissociadas da ação programada do dispositivo fotográfico. O fato é que, nesse contexto, a fotografia carrega para si mais possibilidades para além do registro. Seus sentidos são ampliados também para além do que é comprovado por suas formas de representação.

Cabe, apenas, lembrar um contraponto trazido por André Rouillé (2009). Ele dá indícios de que compreende a fotografia a partir de sua função mais elementar de registro. Ao pensar no serviço que ela faz ao aprisionamento da metafísica do ser, ou seja, aos limites de uma existência, ele suplanta a realidade aos elementos que se apresentam como palpáveis. Assim, ignora que um dos critérios mais emblemáticos da linguagem fotográfica é que ela não representa as coisas exatamente como elas são. É o processo fotográfico que é o acontecimento. É essa simples condição que proporciona o casamento da imagem com o seu referente. A fotografia fica sendo, assim, um evento, sustenta ele.

Podemos constatar que “o acontecimento é como algo que excede em todos os sentidos o que é comprovado” (DOSSE, 2010, pg.95). Supera-se, portanto, uma visão tradicional sobre o acontecimento, de estar sempre comprometida com a veracidade, atrelada a ela. Esse aspecto também nos faz repensar o ato fotográfico como [talvez um não tão] ‘mero’ registro.”

Quando Flusser (1985) instala suas discussões sobre a varredura do quadro fotográfico, ele nos faz compreender que as imagens se dão no âmbito da interpretação.



Ao vaguear pela superfície, o olhar vai estabelecendo relações temporais entre os elementos da imagem: um elemento é visto após o outro. O olhar reconstitui a dimensão do tempo. O vaguear do olhar é circular: tende a voltar para contemplar elementos já vistos.

Assim, como se fosse uma sucessão de planos, confundem-se o passado, o presente e o futuro. Não seria nem leviano, portanto, falar-se do olhar sobre a imagem como aquele do “eterno retorno”. Há ainda uma projeção dos desejos de retenção desse tempo espiralar, que não parece ter começo nem fim, mas esta ali, preservado, reafirmando sua existência.

Ao circular pela superfície, o olhar tende a voltar sempre para elementos preferenciais. Tais elementos passam a ser centrais [...] tempo de magia. Tempo diferente do linear [...] O caráter mágico das imagens é essencial para a compreensão das suas mensagens. (FLUSSER, 1985, p 21.)

Referências

BELTING, Hans. A transparência do meio In: BELTING, Hans. **Antropologia da imagem**. Lisboa: KKYM+EAUM, 2014.

DOSSE, François. **Renascimento do acontecimento**. Editora UNESP: São Paulo, 2010.

DUBOIS, Phillippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papirus, 1994.

ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

ENTLER, Ronaldo. **Poéticas do acaso: acidentes e encontros na criação artística**. 2000. Tese (Doutorado em Artes), Universidade de São Paulo, Escola de Comunicações e Artes/Departamento de Artes Plásticas, São Paulo.

ENTLER, Ronaldo. Fotografia e acaso: a expressão pelos encontros e acidentes In: SAMAIN, Etienne (org.). **O fotográfico**. São Paulo: Hucitec, 1998.

FABRIS, Annateresa. Um olhar sob suspeita. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**. vol.14 no.2 São Paulo jul-dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-47142006000200005&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: 02/04/2018.

FABRIS, Annateresa. O novo refletor do mundo. In: **Alexander Rodchenko: a fotografia como máquina da história**. São Paulo: Museu de Arte Moderna, 1997.

FATORELLI, Antonio. Mutações da imagem. **Visualidades**, Goiânia v.11 n.1 p. 83-97, jan-jun. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/viewFile/28185/15843>>. Acesso em: 10/08/2018.

FATORELLI, Antonio. **Fotografia e viagem: entre a natureza e o artifício**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.



FLUSSER, Vilém. **Filosofia da caixa preta**. São Paulo: Hucitec, 1985.

GEHRE, Ralph. **Recluso**. Brasília: LTG Press, 2016.

KERTÉSZ, André. **Kertész on Kertész**. Abbeville Press: New York, 1985.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009. 4ª ed.

LAKOFF, George e JOHNSON, Mark. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LISSOVSKY, Mauricio. **Dez proposições sobre a fotografia do Futuro**. Documento apresentado do Fórum Latino-Americano de Fotografia de 2010, realizado em São Paulo. Disponível em: <<http://www.dobrasvisuais.com.br/wp-content/uploads/2010/10/Dez-proposi%C3%A7%C3%B5es-sobre-a-fotografia-do-futuro.pdf>>. Acesso 02/05/2017.

LISSOVSKY, Mauricio. **A máquina de esperar**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

MARCONDES FILHO, Ciro. Michel Serres e os cinco sentidos da comunicação. **Novos Olhares**, n.16, p.5-19, jul-dez. 2015.

ROUILLÉ, André. **A Fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Senac, 2009.

SERRES, Michel [1985]. **Os cinco sentidos**. Filosofia dos corpos misturados – I. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

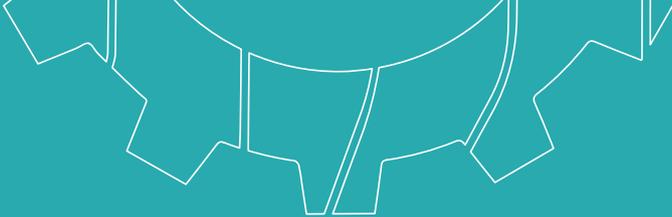
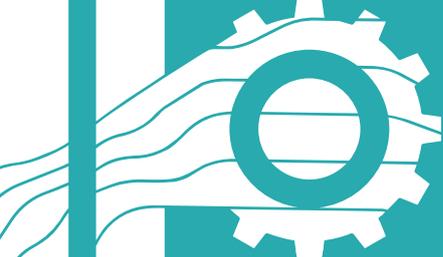
TESSLER, Élide. **A arte de encontrar aquilo que não estamos procurando**. Disponível em: <<http://www.casthalia.com.br/periscope/elidatessler/texto2elida.htm>>. Acesso em 10/03/2009.

Minicurrículo

Denise Conceição Ferraz de Camargo

Doutora em Artes (IA/Unicamp) e mestre em Ciências da Comunicação (ECA/USP). É professora da área de Fotografia no Departamento de Artes Visuais (IdA/UnB) e da linha de pesquisa Poéticas Contemporâneas do PPG-Arte. Realiza estudos sobre o dispositivo fotográfico, poéticas e processos de criação, fotografia performativa, tecnologias dos saberes ancestrais, imagem nas matrizes culturais afro-brasileiras.





DESLOCAMENTO, ENTROPIA E FOTOGRAFIA: REFLEXÕES A CERCA DE “DISPONÍVEIS”

DISPLACEMENT, ENTROPY AND PHOTOGRAPHY: REFLECTION UPON “AVAILABILITIES”

Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda

Universidade de Brasília, Brasil
pedrolacerdda@gmail.com

Resumo

O presente texto apresenta reflexões a cerca do trabalho “Disponíveis”, um conjunto composto por fotografias e vídeo em que se vê uma sequência de outdoors obsoletos presentes ao longo de uma rodovia que liga as cidades de Brasília (DF), Alexânia (GO) e Anápolis (GO). A partir das ideias de deslocamento, estabelece-se um diálogo em torno da prática do flâneur enquanto um explorador urbano que se interessa pelo dejetos, quanto também se considera as ideias de entropia de Robert Smithson. Pensando o registro a partir do noema da fotografia “Isso-foi”, estipulado por Roland Barthes, promove-se questões em torno de um referente, que, aqui, é visto a partir de uma intenção fotográfica. Estabelece-se, assim, demais considerações em torno de um processo criativo.

Palavras-chave: fotografia; entropia; deslocamento; flâneur

Abstract

The following text presents reflections upon the work “Disponíveis” (Availabilities), a series composed by pictures and video in which it is seen a sequence of obsolete billboards on a highway that connects Brasília (DF), Alexânia (GO) and Anápolis (GO). From ideas of displacement, a dialogue is established around the practice of being a “flâneur” as a urban explorer that is interested in the waste, and it is also taken for granted Robert Smithson’s idea of entropy. Thinking the register from Roland Barthes’ concept of “Has-been” (ça-a-été), questions around a reference, that, here, it is seen through a photographic intention, appear. It is set, therefore, more considerations around a creative process.

Keywords: photography; entropy; displacement; flâneur

Este trabalho começa a partir de uma questão constante em minha produção artística: a decadência das coisas no mundo. Entendo esse interesse a partir do hábito de fotografar certas situações do cotidiano que estejam em estado de declínio quanto às suas aparências: os objetos usados e desgastados que encontro pelas ruas, os cupons fiscais que se dobram e rasgam quando esquecidos nos bolsos, os móveis de casa que cada dia somam uma marca de uso, as placas de trânsito que acumulam evidências acidentais, entre outros exemplos. Percebo que quanto maior a condição do que está ruindo, mais me interessa fotografar e ponderar sobre a ideia de descaso

dessas tantas cenas e situações pelas quais transito cotidianamente. Me apoio em escritos de Robert Smithson a respeito da entropia que, aqui, é tida como um motor que me impulsiona ao registro fotográfico.

O ato de flunar, passear, explorar, se configura aqui como uma parte crucial para a vivência e respectiva coleta dessas cenas. Trata-se de uma necessidade em experimentar o inesperado, em estar disposto para os acidentes. As excursões, então, variam: vou aos lugares, me encontro neles e desenvolvo afetos ao mesmo tempo que os considero alheios. Me apoio principalmente nos escritos de Walter Benjamin a respeito de Charles Baudelaire e as ideias de *flânerie* enquanto prática exploradora da cidade e *flâneur* enquanto um detetive em busca dos encontros acidentais que o conduzem a um crime (BENJAMIN, 1989).

É no sentido de vestígio que me tenciono a perceber as relações que tais situações urbanas estabelecem diante da minha prática na fotografia. Se tais cenas são consideradas restos em determinados contextos, entendo o ato de fotografá-las como um agente que promove dicotomias entre ausência e presença, lembrança e esquecimento. Também penso nas relações criadas entre realidade e representação, entre o que eu vi e o que a câmera viu. Quais são essas possibilidades de diálogo a partir da minha prática e relação com a fotografia? Aqui, considera-se o noema “Isso-foi” de Roland Barthes (2015) quando se discute a presença do referente fotográfico diante de um dispositivo de registro, além das contribuições de autores como Susan Sontag, Charlotte Cotton e André Rouillé.

Assim, o presente texto discorre a partir do processo de criação do trabalho *Disponíveis*: trata-se de um conjunto composto por um vídeo e uma série de fotos em que se vê uma sequência de outdoors inutilizados e deteriorados localizados à margem de uma rodovia entre o Distrito Federal e o estado de Goiás. Deste modo, o trabalho se apoia em torno de questões como deslocamento, *flânerie*, ruína, entropia e fotografia, a fim de construir um diálogo que estabeleça conexões entre tal produção artística e demais referências artísticas e bibliográficas pertinentes à pesquisa.

Testemunhar ruínas, viver (n)a estrada: outdoors na rodovia

Em seu conceito romântico, a ruína é tida como um resto de existência em processo de decadência. Uma camada de informações que se afere pelas coisas que estão perdendo suas funções, e que, por isso, estão quebradas, enrugadas, oxidadas, danificadas, estragadas, reveladas, despedaçadas, esquecidas ou rasgadas. Mas para Robert Smithson (1996), que tomou emprestado de Vladimir Nabokov a expressão que lhe era preciosa - o futuro nada mais é do que o passado em reverso – as ruínas que fotografava eram antagônicas: trata-se daquilo que nunca foi compreendido de maneira plena, possuindo, assim, uma natureza entrópica que desde seu início foi identificado como ruína - não causando uma nostalgia passada, mas sim de um passado nunca realizado.



Em *Um Passeio pelos Monumentos de Passaic, Nova Jersey*, Smithson (2003) explora questões em torno da viagem que faz de Nova Iorque à Passaic, sua cidade natal, onde encontra inúmeros espaços comerciais abandonados e deteriorados em meio ao subúrbio. “As devastações da entropia se medem nas paisagens pós-industriais de fábricas e de minas abandonadas”, noz diz André Rouillé ao tratar do trabalho de Smithson.

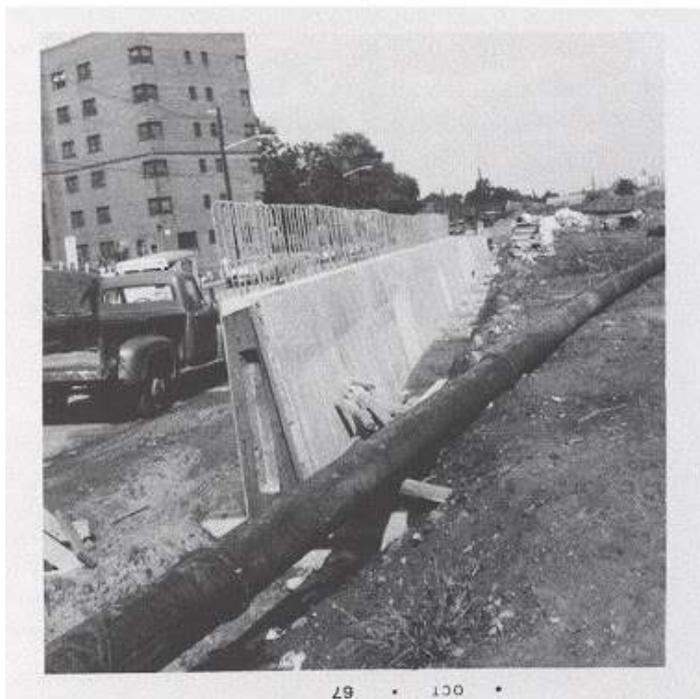


Figura 1: Foto da série *Um passeio pelos monumentos de Passaic*, de Robert Smithson.

Registrando fotograficamente o passeio, coloca-se em questão o aumento da entropia no universo, ou seja, segundo Francesco Careri (2013), uma dispersão no espaço que mede a energia que se dissipa quando um estado se transforma em outro. Em vez de provocar a lembrança do passado, a entropia em Passaic faz esquecer o futuro (SMITHSON, 1966).

Nas imagens, vemos guindastes, estacionamentos, pontes, terrenos baldios, tubulações, entre tantas outras cenas que carecem de presença humana. Assim, a afirmação de Smithson quanto a esse processo de erosão, que tanto o espírito humano quanto a Terra se encontram, é visível por meio dos destroços que, de ambos, sobram.

Frequentemente se utiliza de palavras como fragmentação, decomposição, desintegração, desmoronamento, desordem e desabamento para definir as cenas, paisagens e objetos devastados pela ação do homem e do tempo. Trata, assim, da entropia como um processo irreversível de degradação de todo um sistema, situação impossível de fazer com que uma matéria retorne ao seu estado anterior – ou, como uma evolução em reverso (SMITHSON, 1966).

Quando se refere à entropia da cidade, Francesco Careri (2013) diz que “o suprimido, o resíduo, a ausência de controle, produziram um sistema de espaços vazios [...] que podem ser percorridos indo à deriva” (p. 30). É o que Robert Smithson chama de lugares remotos, repletos de “objetos estranhos de uma paisagem industrial de periferia” (CARERI, 2013, p. 138). Assim, em “Disponíveis”, me interesso no processo de deslocamento do centro de uma cidade em direção às margens que a cercam, como as rodovias e demais regiões menores.

Embora não se compreenda a estrada como um lugar para permanecer e sim transitar, impulsionando o homem para a frente e orientando-o a um destino a ser alcançado, como nos diz Otto Friedrich Bollnow (2008), a intenção do trabalho aqui desenvolvido é de viver a rodovia a partir de seu modo usual (deslocar entre localidades diferentes) em direção a um viés poético (um lugar de não-transição, mas sim permanência).

Deixo de ter um ponto central, uma referência. Me estabeleço na estrada sem objetivar um ponto final. O homem, então, não é mais ele próprio, e sim é tomado pelo movimento geral e pelo destino sempre inatingível (Bollnow, 2008):

É o que ocorre quando eu deixo a própria casa e me lanço numa estrada (ou de modo ainda mais claro, quando eu, dentro de um veículo, me lanço à estrada [...]): eu me ligo numa rede de estradas e caminhos que não mais é referida à minha casa como centro. (BOLLNOW, 2008, p.110)

Permanecer na estrada é flutuar entre cidades. Entre Brasília e Anápolis, poucos são os lugares facilmente identificados por placas ou nomes – muitas vezes, inclusive, os outdoors que se espalham pelas rodovias servem de referência a fim de designar um ponto específico.

Desse modo, a estrada é um espaço relativamente neutro, supra-individual, sem ponto central e que, mesmo assim, atrai o homem de maneira irresistível ao infinitamente distante (Bollnow, 2008). Não importa o retorno que possa ser tomado. Não há voltas, mas sim novas direções a um outro sentido, em outro tempo.

Situado neste cenário de desbravamento, o espaço exterior do lar se torna moradia para o *flâneur*, este que “está tão em casa entre as fachadas das casas quanto o burguês entre as suas quatro paredes” como nos diz Walter Benjamin (1989, p. 66). É entre as calçadas, vitrines e passagens que o *flâneur* se satisfaz em meio ao acidental e o inesperado. Se encanta pelo horrível, pelo dejetado, pelo o que as pessoas rejeitam e a rua acata.

É neste sentido que a sedução visual provocada pelos outdoors presentes na rodovia que conecta as cidades Brasília (DF), Alexânia (GO) e Anápolis (GO) se faz presente: não se trata exatamente de uma sedução publicitária e o poder de convencimento de sua mensagem, mas sim de perceber uma contradição enquanto suporte de divulgação que, aqui, nada anuncia a não ser a sua própria disponibilidade por meio de suas ruínas e escombros.



Em contramão às paisagens que previsivelmente se espera encontrar nas estradas, os outdoors se situam como uma interferência visual, um desvio para a atenção que é tido como um respingo do urbano em meio ao horizonte rural. Penso, aqui, na cena: um outdoor que se insere (ou provoca uma interrupção) no cenário composto longas montanhas compostas por campos de plantação, árvores e plantas (figura 2). Benjamin (1989) diz que o *flâneur* não se sente movido a acompanhar o espetáculo da natureza, pois “a sua experiência da multidão trazia os rastros da ‘iniquidade e dos mil repelões’ que o transeunte sofre no burburinho de uma cidade grande” (p. 87). Não se trata, portanto, de perceber a paisagem, mas sim no que nela intercepta.



Figura 2: frame do vídeo *Disponíveis*.
Acervo particular do autor.

Observar os outdoors nas rodovias faz parte de um processo de testemunhar mudanças, passagens e transformações daquilo que se fixa em um lugar onde ninguém permanece. Enquanto transeuntes competem um movimento retilíneo em direção ao porvir, os outdoors estagnados se desgastam sem sequer mover. Lentamente são danificados pelo tempo, pela ação do homem ou por qualquer outra condição que dificilmente se testemunhe. Para os nossos olhos, caminham “em fuga em direção a um futuro de autodestruição” (CARRERI, 2013, p. 140), em que se corrobora uma decadência de causa oculta - em muitos casos, não é perceptível a circunstância a qual tenha provocado tal estado de declínio ou obsolescência. Assim como os monumentos de Smithson, apenas são brandos e vazios.

Estes mobiliários urbanos publicitários se encontram parados, fixados, inertes, ao passo que assistem o deslocar dos outros que por eles passam em motos, carros, ônibus, bicicletas ou até mesmo caminhando. Somam, dia após dia, rugas de suas existências em meio a seu



processo entrópico. Aos poucos, deixam de cumprir com o seu ideal mercadológico de interferência visual e, muitas vezes, passam a fazer parte de um campo de visão que logo se acostuma às suas existências em meio a escombros, carcaças e resíduos. Ao assisti-los, testemunha-se o lento processo de decadência de sua forma e significância. Ao registrá-los, munido de uma câmera, me reconheço na função de detetive que vê abrir vastos campos à sensibilidade e especulação, pois qualquer que seja o rastro a seguir, cada um deles há de conduzi-lo a um crime (BENJAMIN, 1989). Os outdoors se constituem, então, como presenças mortas dissolvidas em um espaço vivo.

O tempo é tido, assim, como uma matéria prima que provoca o esquecimento e uma decadência não só visual. Tanto a mensagem (anúncio) quanto o meio (outdoor) se tornam obsoletos. A entropia invade as estruturas ao promover a dispersão energética: uma renúncia à eternidade e uma ode ao falimento.

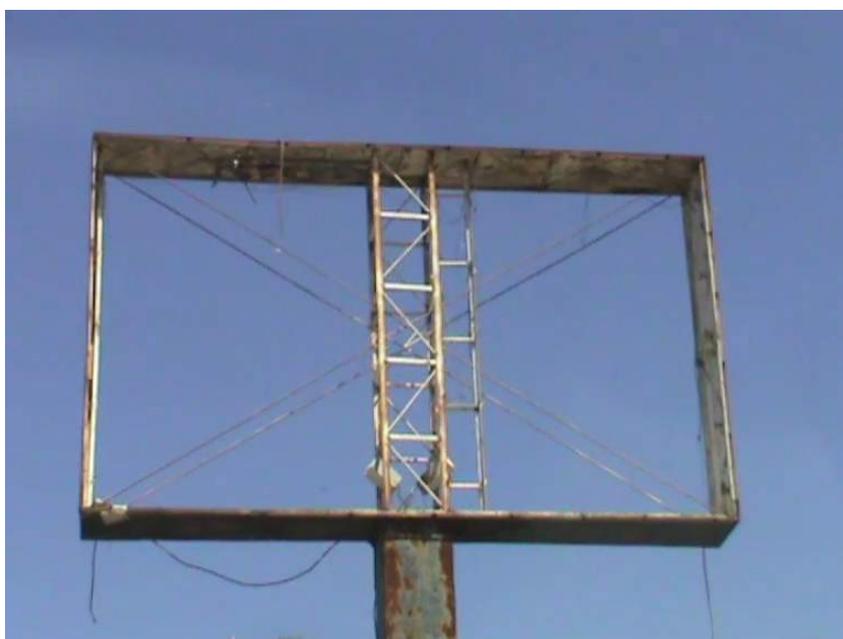


Figura 3: frame do vídeo *Disponíveis*.
Acervo particular do autor.

Realidade e representação: cruzamentos em meio a um tema comum

Da mesma forma que assisto aos outdoors, a câmera assiste seu referente. Considero a fotografia como um meio de pensar a ação irreduzível do tempo como um propositor de vestígios. Ora, se também compreendo a fotografia como um gesto promotor de perseverança e persistência frente a um instante efêmero, ao fotografar produzo um material que, ao mesmo tempo, se refere ao passado, produzido em um determinado presente, cujo futuro o consumirá.

“Diríamos que a fotografia sempre traz consigo seu referente, ambos atingidos pela mesma imobilidade amorosa ou fúnebre, no âmago do mundo em movimento: estão colados um ao outro [...]”. (BARTHES, 2015). Não desvencilho forma e conteúdo: penso o modo que fotografo a partir da relação que crio com o referente fotográfico. Em meio a afetos e alheamentos que me

interessa registrar, o meu trato fotográfico vai ao encontro à forma que percebo e me relaciono com tal cena a ser fotografada. Se encontram aqui características que transitam desde o apreço até o descaso, da atenção à indiferença.

Entendo essa relação que crio entre realidade e fotografia a partir do compromisso que a mesma tem com o real. Roland Barthes (2015) nos diz que “o Referente da Fotografia não é o mesmo que o dos outros sistemas de representação” (p. 67), pois ela não inventa, não mente quanto ao sentido da coisa, mas sim autentica sua existência. Da mesma forma, Susan Sontag (2004) diz que a fotografia parece ter “uma relação mais inocente, e portanto mais acurada, com a realidade visível do que outros objetos miméticos.” (p.16).

O noema da Fotografia, “Isso-foi”, proferido por Barthes, diz sobre uma dupla posição conjunta: realidade e passado. “Isso que eu vejo encontrou-se lá, nesse lugar que se estende entre o infinito e o sujeito; ele esteve lá, e todavia de súbito foi separado; [...]” (BARTHES, 2015, p.68). Como uma emanção do referente, a fotografia certifica uma presença:

A fotografia, pela primeira vez, faz cessar essa resistência: o passado, doravante, é tão seguro quanto o presente, o que se vê no papel é tão seguro quanto o que se toca. É o advento da Fotografia que partilha a história do mundo. [...] Os realistas [...] não consideram de modo algum a foto como uma “cópia” do real – mas como uma emanção do real passado: uma magia, não uma arte. [...] Na Fotografia, de um ponto de vista fenomenológico, o poder de autenticação sobrepõe-se ao poder de representação. (BARTHES, 2015, p. 73 e 74)

É a partir da ideia de pose (o pensamento de um instante, a imobilidade da foto) que Barthes (2015) difere a fotografia do cinema, pois na foto alguma coisa se põe “diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre [...]”; mas no cinema alguma coisa passou diante desse mesmo pequeno orifício: a pose é levada e negada pela sequência contínua das imagens [...]” (p. 69).

Com duração de 5 minutos, o vídeo *Disponíveis* apresenta a sequência de outdoors. Em um processo de filmagem que transita entre o turbulento e o cauteloso, a prática consiste em uma espécie de jogo de enquadramento e composição a partir dos elementos que compõem a cena: montanhas, plantações, carros, carcaças, céu, e os próprios outdoors.

O vídeo é produzido a partir de uma intenção fotográfica: como se o visor de uma câmera estivesse gravando as escolhas composicionais do fotógrafo. Enquanto os ângulos variam, os planos fotográficos são constantes.

Charlotte Cotton (2010) nos diz que, dentre as temáticas da fotografia de rua, a arquitetura tende a ser fotografada a partir de deteriorações ou sobrevivências em oposição aos propósitos originais. Temos imagens que trazem algo de anticlimático e inacabado, mas ainda assim vibrante. Assim, autora vai ao encontro de Sontag, quando esta diz que “ao trazer o exótico



para perto, ao tornar exóticos o familiar e o doméstico, as fotos tornam disponível o mundo inteiro como um objeto de apreciação” (SONTAG, 2004, p. 126).

O registro do vídeo se deu por uma câmera filmadora de baixo custo, um equipamento que não se encontra mais em linha de produção já que o mercado possui outros tantos mais desenvolvidos. Estamos tratando de uma condição técnica que desperta uma poética não só atrelada ao conteúdo da imagem, mas também quanto ao dispositivo utilizado para a captação.

A filmagem, então, é desprovida de nitidez, muitas vezes inclusive beira o turvo, desfocado, embaçado. Não possui cores vivas ou atrativas. A baixa saturação nos remete a defeitos da imagem, como uma televisão de sinal analógico que carece de uma boa transmissão. A própria dimensão do quadro, no formato 3:2 (relativo à proporção dos filmes 35mm e à dimensão de antigos aparelhos televisores) é potente em seu espírito saudosista. A possibilidade de defeito, aqui, é considerada como um efeito para o registro.

Busco nesse apreço ao dispositivo arcaico uma possibilidade de diálogo entre o assunto que compõe a cena e o modo que me deparo com ele. Se os outdoors refletem os estragos da vida urbana a partir da desesperança impregnada em sua forma e função, porque haveria eu de produzir registros que também não dialogassem com a obsolescência?

Cotton (2010) diz que, a par dos trabalhos de muitos fotógrafos contemporâneos em se orientarem pela ideia de criar arte a partir da vida cotidiana, “artistas e fotógrafos vêm pesquisando a criação de obras das quais estão ausentes os sinais mais gritantes de habilidade técnica” (p. 116). Susan Sontag (2004) discute a partir de uma atração pelo passado da fotografia por meio de equipamentos em desuso:

[...] à medida que as câmeras se tornam cada vez mais sofisticadas, mais automatizadas, mais acuradas, alguns fotógrafos sentem-se tentados a desarmar-se ou a sugerir que não estão de fato armados, e preferem submeter-se aos limites impostos por uma tecnologia de câmera pré-moderna – acredita-se que um mecanismo mais tosco, menos poderoso, produza resultados mais interessantes ou expressivos, deixe mais espaço para o acidente criativo. (SONTAG, 2004, p. 140)

Ocorre, então, o que André Rouillé (2009) chama de “encontro”: um ponto comum entre a fotografia e a coisa. Para o autor, é precisamente o acontecimento desse encontro que constitui o processo fotográfico: “Não é uma coisa em si [...] que é fotografada, mas uma coisa engajada em um processo fotográfico singular, cuja singularidade define as condições do contato, [...] as próprias formas das imagens” (ROUILLÉ, 2009, p. 73). Uma visão de mundo atrelada à visão da fotografia.

Enquanto Robert Smithson se utiliza de uma câmera compacta, Kodak Instamatic, para registrar o passeio por Passaic, acontece o que podemos chamar de estética da entropia, “marcada



por uma forte consciência do tempo e da obsolescência, por uma viva sensação do inexorável processo de desintegração das estruturas, de decomposição das formas, do deslocamento dos lugares” (ROUILLÉ, 2009, p. 324).

Da estética “ultrapassada” surge a intenção de criar uma visão fotográfica impessoal. Nas imagens, os outdoors são apresentados sob um ponto de vista que não difere do senso comum de quem pelas rodovias está passando. Assim, a escolha por filmar e não fotografar também é entendida a partir da praticidade que me era exigida no momento o qual por lá transitara. “As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo o que estiver acontecendo.” (SONTAG, 2004, p. 193).

A prática de gravação se configura aqui como um processo mais fluído, contínuo e espontâneo em comparação com a fotografia. Filmo pois me mantenho constante pela estrada, não fotografo pois me seriam necessárias constantes pausas. “As câmeras implementam a visão instrumental da realidade por reunir informações que nos habilitam a reagir de modo mais acurado e muito mais rápido a tudo o que estiver acontecendo.” (SONTAG, 2004, p. 193). Assim, ao me deslizar em frente ao referente, crio um movimento que impulsiona o outro, como uma perseguição a uma infinitude: depois de um outdoor, haverá mais um, e depois deste, um outro surgirá. “Como o mundo real, o mundo fílmico é sustentado pela presunção de ‘que a experiência continuará constantemente a fluir no mesmo estilo constitutivo’[...]”. (BARTHES, 2015, p. 77).

Benjamin (1989), ao pensar os processos de identificação na sociedade, diz que a invenção da fotografia, em contrapartida à assinatura manual, representa um passo que “possibilita reter claramente e a longo prazo os rastros de um ser humano. A história de detetive surge no instante em que se assegura essa conquista, a mais decisiva de todas, sobre o anonimato do homem” (BENJAMIN, 1989, p. 76). Assim, a constante saga pelos outdoors, evidenciada pelo deslocar no trajeto da rodovia, é entendida não como uma caça a estes suportes publicitários, mas sim ao tempo. O registro desses vestígios impregnados pela estrada não nos direciona a lugar algum.

No vídeo, o deslocamento é apresentado de forma aleatória e desordenada, pois, embora tenha-se percorrido o trajeto em seu sentido linear, ao transitar pelas 3 cidades em direção de ida e volta, no vídeo os outdoors não evidenciam nem esse deslocar de maneira lógica (a sequência de gravação está embaralhada), nem exatamente deixam claro a cidade em que se encontram. Um dos únicos elementos capazes de identificar a localidade se dá pelo número de discagem direta à distância (DDD) que alguns outdoors contêm em seus restos de anúncios: enquanto uns carregam o código 61, referente ao Distrito Federal, outros possuem 62, referente ao estado de Goiás.

“Quando se define a Foto como uma imagem imóvel, isso não quer dizer apenas que os personagens que ela representa não se mexem; isso quer dizer que eles não *saem* [...]”. (BARTHES, 2015, p. 53). Assim, da ideia de pensar uma suspensão do futuro, as fotos que compõem a série



fotográfica *Disponíveis* provém das filmagens gravadas: são frames captados a partir do vídeo, um “congelamento” da imagem em movimento.

Com este trabalho, me interessa discutir a procedência de uma imagem fotográfica e seu estado enquanto cena inerte, parada, cansada – da mesma forma que os outdoors se encontram quando, por eles, o viajante da estrada passa. A imobilidade é “como o resultado de uma confusão perversa entre dois conceitos: o Real e o Vivo: ao atestar que o objeto foi real, ela induz sub-repticiamente a acreditar que ele está vivo [...]” como nos diz Barthes (2015, p. 69).

Assim, penso a relação que passo a criar não mais com a realidade (outdoors), mas com sua representação (fotos e vídeo). Susan Sontag (2004) observa a respeito de nossa era, em que se prefere “a imagem à coisa, a cópia ao original, a representação à realidade, a aparência ao ser” (p. 169). Quem, pelo trabalho, vier a transitar, se desloca em direção a um futuro da mesma forma que corrobora com a estagnação dos outdoors.

Considerações finais

Partindo de considerações que tendem a aproximar o trabalho *Disponíveis* às ideias de deslocamento, entropia e fotografia, percebe-se a constante presença de uma intenção em criar reflexões a partir de espaços, lugares e objetos que nos remeta a um vazio de sentidos. O papel da fotografia, aqui, se estabelece como um mecanismo de registro que considera o seu referente como uma presa a ser caçada na infinitude imobilidade da imagem. Dessa forma, as conexões com a imagem em movimento, vídeo, se dão a partir da intenção de pensar o curso de deslocamento por entre a rodovia que apresenta uma sequência de outdoors, da mesma forma que estabelece questões em torno do dispositivo e da produção de fotografia na contemporaneidade.

O apreço pela ideia de contemplar a existência dos outdoors, a partir de sua forma e função decadentes, coloca em debate o lugar que essas cenas ocupam em um mundo que cada vez mais produz resíduos. Para isso, as contribuições a partir das ideias de entropia, caos, desesperança e perda de energia se tornam fundamentais, da mesma forma que as intenções do *flâneur* em torno dos acidental e imprevisto a partir das explorações que derivam da cidade faz aparecer o que está abaixo do homem: suas sobras e dejetos.

Referências

BARTHES, Roland. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015. 106 p.

BENJAMIN, Walter. Paris do Segundo Império. In: **Obras escolhidas. Vol. III**. Trad. José Carlos Martins Barbosa, Hemerson Alves Baptista. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1989.



BOLLNOW, Otto Friedrich. **O homem e o espaço**. Curitiba: editora UFPR, 2008. 327 p.

CARERI, Francesco. **Walkscapes**: o caminhar como prática estética. Barcelona: Editora G. Gili, 2013. 188p.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como Arte Contemporânea**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, 248 p.

ROUILLÉ, André. **A fotografia**: entre documento e arte contemporânea. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009. 483 p.

SMITHSON, Robert. **The collected writings**. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1996.

_____. Entropy And The New Monuments. 1966 In: FLAM, J. (ed.) **The Collected Writings**. Berkeley: University of California Press. 1996, p. 10-23

_____. Um Passeio pelos Monumentos de Passaic, Nova Jersey. 1967. Trad. Agnaldo Farias In: **Espaço & Debates** v. 23, São Paulo, NERU, 2003. p. 121-129.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. 223 p.

Minicurrículo

Pedro Emmanuel Assis Lara Lacerda

Formado na licenciatura e bacharelado em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília (2016 e 2017), é também graduado em Comunicação Social pelo Centro Universitário de Brasília (2014). Atualmente cursa Mestrado em Poéticas Contemporâneas pelo Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB, participa de exposições e desenvolve pesquisas e trabalhos artísticos a partir da fotografia.



EIXO TEMÁTICO C: CULTURAS DA IMAGEM E PROCESSOS DE MEDIAÇÃO





FABRICAÇÕES DO COTIDIANO: ESTÉTICA E VISUALIDADE NOS/DOS GRAFITOS DE BANHEIRO

FABRICATIONS OF EVERYDAY LIFE: AESTHETICS AND VISUALITY IN/OF RESTROOM GRAFFITI

Ana Paula Aparecida Caixeta

Universidade de Brasília (UnB), Brasil
caixetaanapaula@unb.br

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Universidade de Brasília (UnB), Brasil
luizcpferreira@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta questões da estética e da visualidade dos grafitos de banheiros como fabricações verbo/visuais que apontam discursos do cotidiano universitário. Pretendemos, a partir do registro fotográfico de grafitos encontrados em alguns espaços, especificamente no contexto da Universidade de Brasília, refletir acerca de um cotidiano silenciado marcado por ações que carecem de autoria. No entanto, essas ações também reforçam o caráter do anonimato como um movimento que acentua a voz e a força dessas fabricações, intervindo esteticamente no espaço dos banheiros. O interesse de pesquisa surge a partir dos conceitos de Glauco Mattoso (2001) sobre *datilografitti* e *coprofagia*, como ponto de partida teórico, no sentido de trazer para o debate reflexivo sobre o campo da arte e da cultura visual o pensar sobre o próprio fazer artístico como uma possibilidade de invenção e fabricação do olhar. Compreendemos que, faz parte da escrita do autor a criação de conceitos que justificam sua intencionalidade estética e visual, sobretudo, ao considerarmos a proposta do *datilografitti* como uma ideia que explica a estética do *Jornal Dobrabil*. Um folhetim parodístico e chulo, cuja exploração imagética pela máquina de escrever incorporou uma linguagem transgressora, a “literatura de mictório”. É a partir dessa perspectiva que propomos um olhar acerca dos grafitos que aqui denominamos de verbo/visuais, porque transitam na dimensão gráfica da escrita e da imagem, interrogando-nos a investigar essas demandas do não-dito, silenciadas e emergenciais em sua dimensão subjetiva. Dessa forma, parece propícia a ocupação desses territórios públicos destinados àquilo que consideramos inútil, residindo uma ideia de apropriação como forma de romper com esse silenciamento.

Palavras-chave: fabricações visuais; estética; grafitos; banheiros.

Abstract

This work presents questions of the aesthetics and the visibility of restroom graffiti as verb/visual fabrications that point out speeches of everyday life at University. We intend, from the photographic record of graffiti found in some spaces, specifically in the context of the University of Brasilia, to think over a silenced everyday life, marked by actions that lack authorship. However, these actions also reinforce the character of anonymity as a movement that emphasizes the voice and the strength of these fabrications, aesthetically intervening in the space of restrooms. The interest of the research arises from the concepts by Glauco Mattoso (2001) about *Datilografitti* and *Coprophagy*. We admit, as a theoretical starting point, the writings of Mattoso, in the sense of bringing to the reflective debate, on the field of art and visual culture, the thinking about the artistic making itself as a possibility of invention and fabrication of the view. We understand that it is part of the author's writing to create concepts that justify his aesthetic and

visual intentionality, especially when we consider the proposal of *datilograffiti* as an idea that explains the aesthetics of *Jornal Dobrabil* (Dobrabil Newspaper), a parodical and coarse novel, in which the imagery exploitation by the typewriter has incorporated a transgressive language, the “urinal literature”. This perspective of mapping the graffiti that we call the verb/visuals, because they transit in the graphical dimension of writing and image, asks us to investigate these demands of the unsaid, silenced and urgent in their subjective dimension. In this way, it seems conducive to the occupation of these public territories destined to what we consider useless, residing an idea of appropriation as a way of breaking away from this silence.

Keywords: visual fabrications; aesthetics; graffiti; restroom.

Impressões iniciais

A relação entre espaço público e privado tem em sua dialética o sujeito que o ocupa. Como algo relativo ao coletivo, noções do que é público também circundam noções de pertencimento, o que leva ao ato de apropriação como forma política de validar algo que, por entendimento, é do povo, é de todos. Controvérsias à parte, no universo artístico-visual em âmbito nacional¹, a relação entre o público e o privado tem como ponto tênue a antiga celeuma da arte urbana, quando manifestada enquanto grafite e pichação. A diferença moral entre as duas palavras é bem contundente: enquanto a primeira já possui certo status de arte, com legitimação em galerias e possibilidades de permissão para acontecer, a segunda continua sendo considerada um ato de vandalismo, enquadrado na lei de nº 12.408/11. Supõe-se que questões de intencionalidade em ambas manifestações tem suas divergências: seja pelo estético, seja pela mensagem, seja pela representação. Todavia, é na pichação que o ato de apropriação se torna mais evidente, principalmente por contrariar determinações e ocupar espaços não autorizados, inimagináveis, fora de um controle maior que não o do pichador, em especial, pelos códigos linguísticos ali utilizados.

Não é intenção deste texto explorar o dualismo dos atos em questão e suas características estéticas ou legitimação artística. Anterior a tais problemáticas do universo da arte urbana, nascida, especialmente, em um contexto de influências do *hip-hop*, o levantamento aqui proposto considera os registros verbos/visuais produzidos em determinados espaços latrinalis. Algo que se reconhece existir há bastante tempo, ultrapassando culturas, e, ao que se evidencia, está presente no contexto social desde o advento da escrita. No caso, a escrita apócrifa em espaços públicos invisibilizados ou atos silenciosos de utilização desses espaços. Chamamos de invisibilizados porque o banheiro público é como um limbo do qual só se faz lembrar de sua existência no momento de necessidades biológicas. Não se controla coletivamente o instante de frequentar esses ambientes da mesma feita que não se controla com exclusividade o que é feito por detrás da porta, entre as estreitas paredes e a privada.

¹ Especificamos como “nacional” o recorte do olhar dado à questão entre pichação e grafite. No Brasil, usa-se as duas palavras para referenciar formas diferentes. Inclusive, as duas são dicionarizadas. Nos EUA, por exemplo, o termo *graffite* e utilizado para ambas manifestações.



Em situações distantes de qualquer ordem, emergem, nesses espaços, possibilidades discursivas interessantes, cujo anonimato corrobora para um processo comunicacional, mas também estético, em que interlocutores e destinatários são quaisquer pessoas que venham, porventura, utilizar aquele local. Dessa forma, a questão maior que norteia o debate aqui empreendido propõe apontamentos sobre essa autopermissão por trás das portas dos banheiros públicos, cujas visualidades acabam por se transformar em fabricações do cotidiano, em que uma estética provocativa compõe um cenário inusitado, porém transgressor, onde criação e “merda” coadunam em um mesmo espaço. Como possibilidade reflexiva, Glauco Mattoso vem como amparo junto a essas discussões sensíveis, que nascem entre o discurso literário e o discurso verbo/visual nos intercursos transgressores da pichação em banheiros.

A “merda” como gatilho criativo

Assumir a “merda” como mote de criação faz parte da estética do escritor paulistano Glauco Mattoso. Nascido em 1951 como Pedro José Ferreira da Silva, o artista apropriou-se do nome da doença que o levou à cegueira, o glaucoma, marcando seu grande conjunto de obra em fases distintas: a fase visual, com destaque para a criação do *Jornal Dobrabil*² (2001); e a fase cega, marcada pela vasta publicação de sonetos, 5.555.

Escrito entre 1977 a 1981, em uma máquina de escrever *Olivetti* - relevância da marca para alcance da forma, tal como reforça o autor na introdução da edição fac-similar (2001) – o JD é uma espécie de pastiche, um jornal bastante jocoso, que transgride as noções de composição de um jornal tido como sério, brincando com as tipologias e usurpando de frases, máximas e poemas, baseados em intertextos múltiplos, do erudito ao popular, cujo estilo é inspirado em escritos de banheiro. Parodiando o conhecido *Jornal do Brasil*, fundado em 1891 no Rio de Janeiro, Mattoso ironiza discursos, dessacraliza o espaço literário enquanto reduto de cânones e assume a apropriação literária, o plágio, a usurpação e desconstrução de autoria como possibilidades estéticas.

Nesse processo intertextual existe uma forma que contempla o folhetim: as visualidades de temas considerados sujos, produzidas por uma máquina de escrever, chamadas de *datilografitti*.

² Abreviação: JD

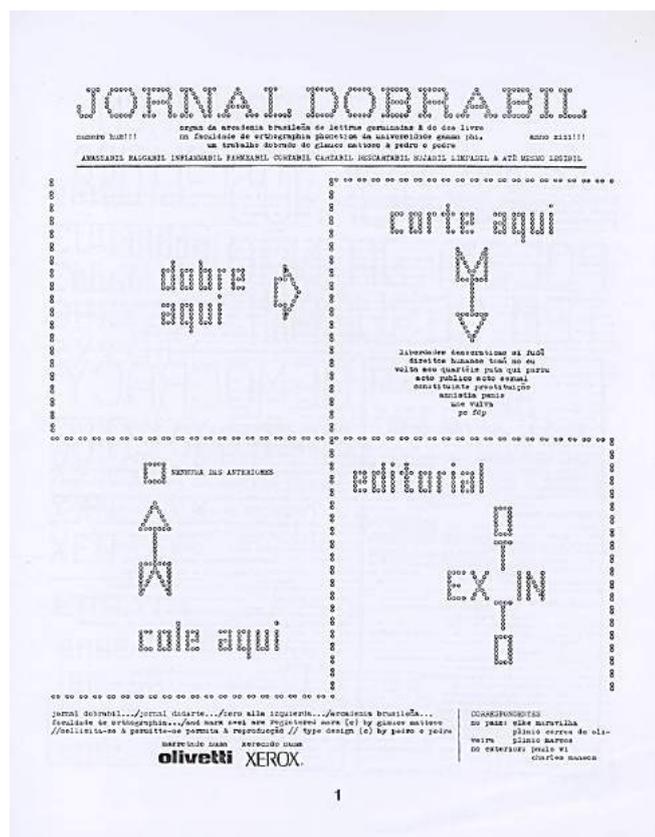


Figura 1: Primeira página do JD, de Glauco Mattoso, 2001. (Arquivo nosso)

Como é possível observar na figura 1, o uso da máquina de escrever feito por Mattoso é de uma preciosidade estética evidente, cujas explorações manuais denunciam o domínio técnico do poeta e a criatividade em administrar a letra “o”, conforme define:

O ovo de Colombo foi a descoberta do meio espaço, isto é, a possibilidade de teclar uma letra na posição intermediária entre dois caracteres normalmente digitados, o que era obtido pressionando-se o espaçador simultaneamente à tecla desejada. (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página)

O que chama atenção, no JD, mais que o formato visual e seus meios inusitados de distribuição – enviado para destinatários específicos via correspondência, imitando a circulação da Arte Postal, datada de mesmo período (1970) – é como Mattoso intenciona um processo estético para dar conta de uma poética latrinária em meio aos silenciadores Atos Institucionais da Ditadura Militar no Brasil. No caso, uma poética cuja linguagem enaltece a “merda” a partir do destaque dado aos escritos de banheiro, assumindo o texto como literatura de mictório, desestabilizando questões acerca do processo de composição literária para além da linguagem escrita, o que lhe faz manter um diálogo direto com o concretismo.

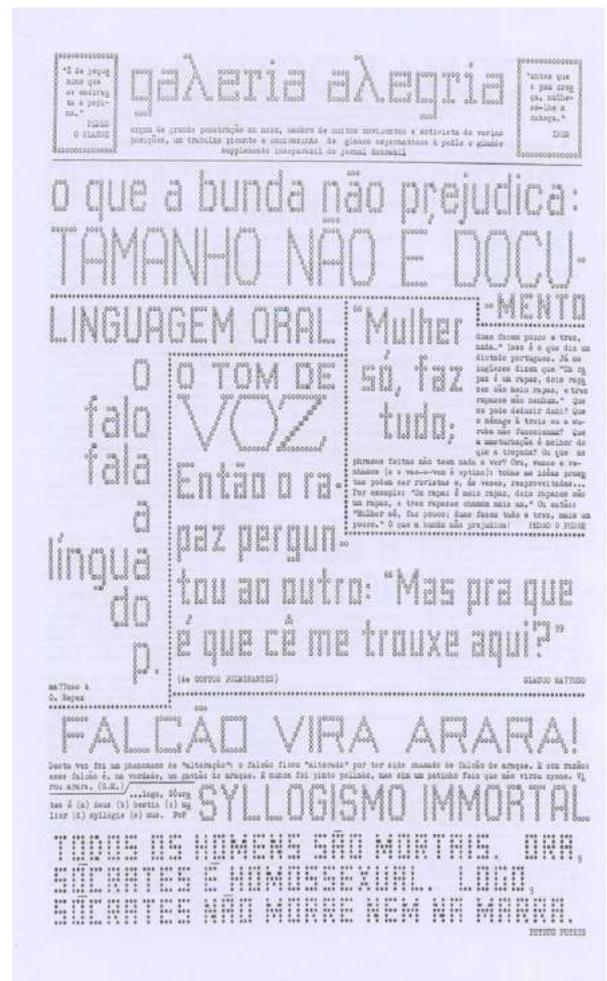
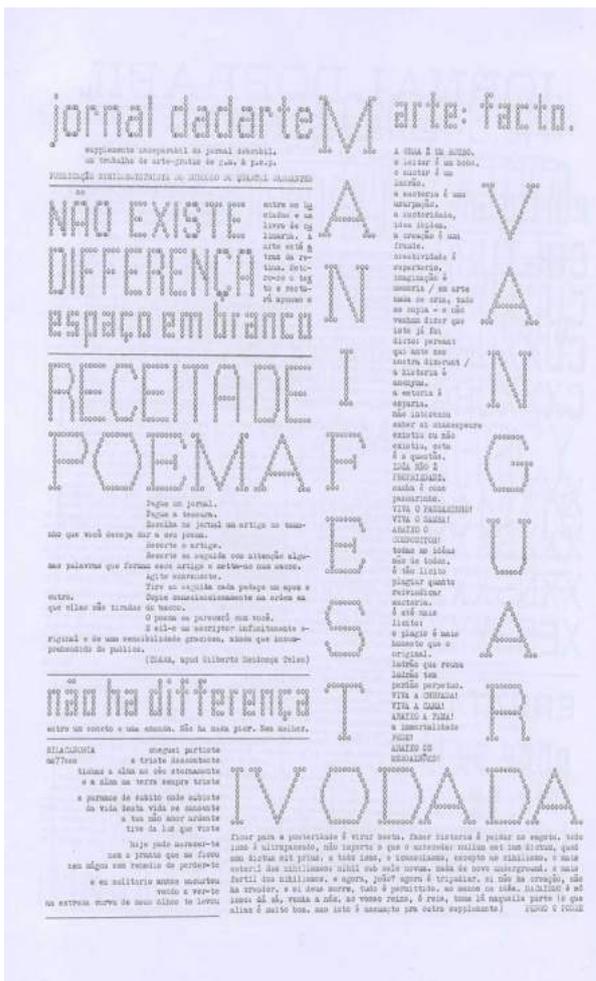
Em “Uma odisséia no espaço”, parte que introduz a edição fac-similar (2001), quando Mattoso explica a composição do JD, compreende-se como há um jogo interdiscursivo entre autoria, obra e recepção, cujas possibilidades interpretativas são enviesadas pelos dizeres do



próprio autor. Em especial, destaca-se a criação de vários heterônimos como colaboradores do jornal, provocando um entendimento inicial de que era um processo feito por várias mãos.

Quando conduz a critérios de veracidade e apropriação, o autor tece uma rede de sentidos que conturbam o processo de entendimento de um leitor comum, que busca por algum ponto verossímil que dê conta dos diálogos ali costurados, enxertados e manipulados. De citações atribuídas a Mário de Andrade e Adolf Hitler, por exemplo, aos versos próprios atribuídos a grandes literatos, a brincadeira com a usurpação e utilização de textos apócrifos levam a obra ao destronamento de uma das questões mais emblemáticas no universo da criação artística: a autoria.

As figuras 2 e 3 abaixo mostram os dois suplementos do JD, produzidos no verso do jornal. Feito em uma folha A4 e mantendo a forma de um jornal comum, Mattoso cria os suplementos como possibilidade estética para criativas formas visuais de poemas e manifestos, parodiando as páginas destinadas a informações artísticas e culturais, comuns em meios de comunicação impressos.



Figuras 2 e 3: *Jornal Dadarte* e *Galeria Alegria*, suplementos do JD, 2001. (Arquivo nosso)

Destacamos, na figura 2, o “Manifesto da Vanguarda” ou “Manifesto Vanguardada” ou “IV Manifesto da Vanguarda”, conforme queira o leitor, em que a defesa da quebra de autoria é contundente:

A OBRA É UM ROUBO.
 o leitor é um bobo.
 o auctor é um ladrão.
 a autoria é uma usurpação.
 a autoridade, idem ibidem.
 a criação é uma fraude.
 criatividade é repertório.
 Imaginação é memória / em arte nada se cria, tudo se copia – e não venham dizer que isto já foi dicto³ (...)
 (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página)

Observamos que Mattoso, ao retomar inúmeras manifestações estéticas da época, da poesia visual à arte mimeografada, constrói um conceito para dar conta do pastiche por ele criado, especialmente, para contemplar seu mote maior: a “merda”. Para contemplar esse contexto, Mattoso cria outros dois manifestos: o “Manifesto Escatológico”, cuja frase “O homem é o único animal que caga por vontade própria” (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página) dá início aos versos logo após a epígrafe de Mário de Andrade “Eh! Home, bosta de Deus!”. E o “Manifesto Coprofágico”, cuja epígrafe antecessora aos versos é a frase “Mierda que te quiero mierda”, atribuída a um de seus heterônimos, Garcia Loca (MATTOSO, 2001, sem indicativo de página). Com um quase neologismo, ele faz uma releitura da antropofagia oswaldiana e cunha o conceito de coprofagia⁴. Este estilo por ele exigido em sua produção contempla o teor da linguagem contida na forma e fundo por meio de seus *datilograffitis*. Especialmente, essa forma busca preencher todo espaço da folha em branco, fazendo do processo de ocupação um gesto estético, semelhante ao gesto de preenchimento do espaço em branco das portas e paredes de banheiros públicos. Tal perspectiva de ocupação visual do espaço poderá ser observada na figura 4.

Quanto à coprofagia⁵, mais do que uma releitura, ela é para nós um conceito que leva à desconstrução de quaisquer possibilidades harmônicas no que tangem os discursos e estilos, em especial por assumir a “merda” como tema maior. A relevância dada a temas menosprezados, abjetos e desconcertantes desequilibra a necessidade harmônica de coisas que são próprias da condição humana e não podem ser totalmente silenciadas e sufocadas. Com esse ato criativo de reinterpretação da antropofagia como a possibilidade de recolhimento de restos culturais e intertextuais, Mattoso resgata aquilo que ninguém quer trazer à tona: o não-dito, o negado em

³ Procuramos respeitar o formato de escrita trazido no folhetim, bem como a grafia.

⁴ Na biologia, significa o ato de comer fezes, como possibilidade escatológica de discurso poético.

⁵ Discussões sobre este conceito levam a uma associação à possibilidade antikitsch, trazidas na tese: Glauco Mattoso, um Antikitsch, defendida por Ana Paula Aparecida Caixeta em 2016, na Universidade de Brasília. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22767/1/2016_AnaPaulaAparecidaCaixeta.pdf>



quaisquer outros contextos, fazendo de si um verdadeiro recolhedor de restos, amparado pelo espaço da palavra e das visualidades artísticas.

A leitura que fazemos aqui vai ao encontro dos novos olhares sobre a antropofagia oswaldiana no século XXI. Ruffinelli e Rocha (2011), embora não tenham se atendido aos discursos glaucomattosianos, ao organizarem o livro *Antropofagia hoje?*, reforçam os olhares acerca de novas interpretações da antropofagia, a partir de ensaios artísticos e filosóficos que assumem as ideias oswaldianas como primeiras possibilidades de se compreender o outro em suas variâncias culturais, sociais, políticas e artísticas. Notoriamente, Mattoso foi vanguardista neste sentido, especialmente por olhar o outro através de suas fragilidades e banalidades humanas, como o excremento e demais abjeções.

Fabricações do cotidiano: possibilidades estéticas nos/dos grafitos de banheiro

Aquilo que é definido dentro do contexto de proibições ou restrições é também espaço propício para transgressão. Os escritos de banheiro, na maioria das vezes produzidos dentro do espaço público onde se encontra a latrina, está subordinado a um tipo de comportamento social em que são fabricados discursos dos mais variados contextos. Nesses espaços, observamos como a desarmonia e a necessidade de ocupação do espaço vazio impera, sobretudo a partir de temas, conceitos e ideias que são excluídos da parte visível da sociedade, ou seja, daquela parte considera “limpa”, distanciada da “merda” produzida no banheiro. Tais temas, conceitos e ideias (des)velam repertórios poéticos para uma criação livre, sem nenhum compromisso moral ou ético. Essa perspectiva de criação poética tangencia universos, considerando tanto o universo privado do banheiro como o universo revelado por aqueles que o frequentam. Essas manifestações são também ameaçadoras, pois destoam de uma ordem gramatical e de um padrão visual, revelando aspectos estéticos que são considerados sujos e feios.

Gustavo Barbosa (1986), em seu livro *Grafitos de banheiro – A literatura proibida*, busca reflexões sobre sexualidade e escatologia, proibição, transgressão e nojo, trazendo a discussão do banheiro como um lugar de território em que o sujeito se faz presente ao expressar sobre si. O autor nos possibilita uma leitura importante quanto ao debate levantado, em especial, por nascer de um olhar datado, marcado pela abertura política no país e ainda movimentada pela revolução sexual.

Suas reflexões são transportadas aqui para um olhar acerca das visualidades presentes nos banheiros públicos da Universidade de Brasília, cujas frases de preenchimento engendram discursos que variam entre sexo, sexualidade, política e sociedade, cultura e identidade. Temáticas evidentes nas falas contemporâneas e reforçadas em espaços maiores de permissão comunicacional, como as redes sociais, por exemplo. Nota-se que os banheiros públicos, independentemente das oportunidades dialógicas dos sujeitos em seus mais variados espaços discursivos, sempre existirão nos âmbitos privados das paredes que envolvem as latrinas.





Figura 4. Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

Na imagem acima, podemos identificar esteticamente um dado que evidencia a escrita de banheiro: a necessidade de ocupação do espaço em branco. As interferências são feitas processualmente, em um movimento que podemos entender como de interlocuções, haja vista que existe uma primeira manifestação que leva às demais e muitas delas movimentando um discurso entre sujeitos anônimos. Provavelmente, se daqui a um mês um novo registro de imagem for feito, essa porta já terá novas interferências. Mitchell (2015), ao tratar do que as imagens realmente querem, nos provoca a pensar o registro verbo/visual da figura 4 como uma superfície que nos encara, que marca e estigma as experiências provocadas ali, naquele contexto privado e sufocado de silenciamento.

Ao falar de cultura visual, o mesmo autor reforça como as imagens se misturam aos constructos reais e imaginários, ao passo que marcam um fato ou contam um ato (MITCHELL, 2015). É o caso da figura 5:



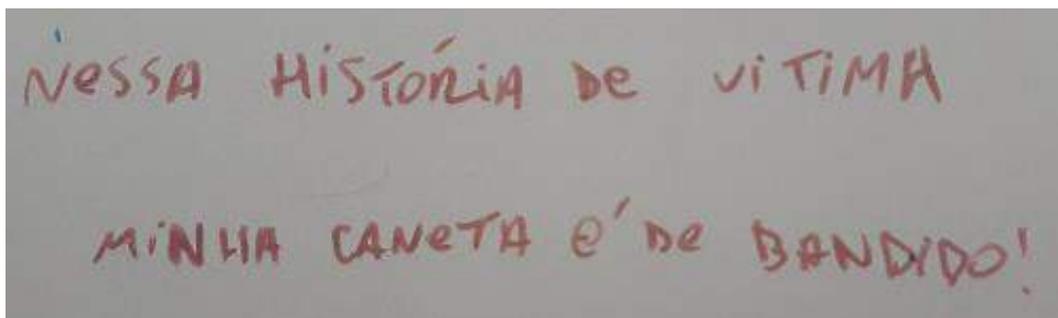


Figura 5: Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

A frase afirmativa cunhada em uma das paredes de banheiro não está desvincilhada de um sujeito autor, mesmo marcada pelo anonimato. Tampouco é aleatória. Ela alega uma dialética social importante, que argumenta enquanto deblatera dentro de um espaço ora silenciado. Seria o banheiro revelador de testemunhos? Mais do que isso, a frase deixa de ser apenas uma organização sintática de palavras e passa a ocupar um campo visual imagético. Sendo assim, de acordo com Mitchell (2015), imagens como essas exercem um poder magistral sobre o espectador, pois está focada em você. Ela quer você, quer sua fruição e seu movimento de leitura. Um movimento contínuo, uma obra aberta, do modo como Umberto Eco (1971) nos fez entender, mesmo que compreendamos os grafitos de banheiro mais como manifestações visuais do que intencionalmente obras de arte.

No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria. [...] (ECO, 1971, p. 40)

Essa reivindicação de um leitor, de um espectador, é própria das fabricações verbo/visuais contidas nas portas de banheiro. Não há uma escolha em não ler. Elas estão ali, diante dos olhos de um interlocutor tão anônimo quanto o enunciador, embora movimente um diálogo anônimo entre sujeitos que nunca se viram:

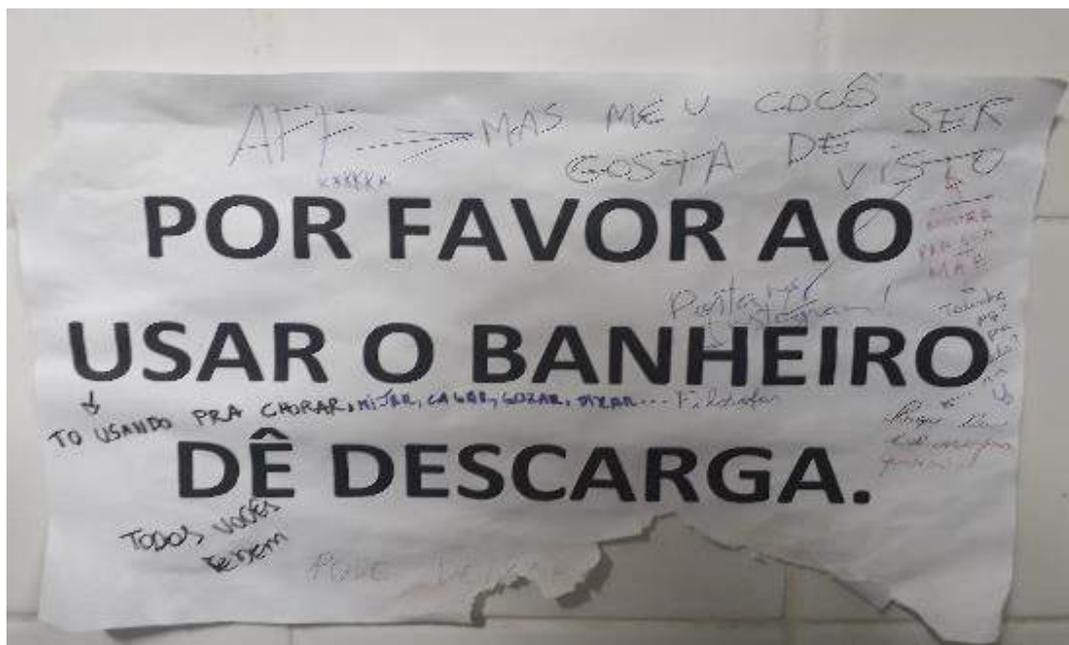


Figura 6: Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro. (Arquivo nosso)

Os diálogos evidenciados na figura acima corroboram com os escritos glaucomattosianos, em especial, por tratar de modo natural e humano os excrementos do corpo e provocar um movimento discursivo entre sujeitos anônimos. Não está em discussão noções básicas de higiene ou se o pedido feito no papel está sendo cumprido ou não. O que nos chama atenção é que o papel colocado acima do botão de descarga é uma ordenação. Uma solicitação determinada, em que não se imagina contrariá-la, tampouco fazer de um simples dado comunicacional um movimento dialógico. Diante dessas interferências há uma permissão importante, evocada pelo ato de deixar ou não que um excremento seja visualizado pelo outro. Ou seja, aquilo que era para ser invisibilizado passa a ser mote de debate entre sujeitos anônimos.

Considerações sobre o corpo e a latrina: uma questão de coprofagia

Motivados pelos excessos verbo/visuais nos espaços privados dos banheiros públicos, nossas reflexões tiveram como cerne um movimento em especial: trazer à tona velhas discussões sobre questões do corpo, que são socialmente silenciadas em detrimento de sua fealdade e ligação com dejetos e excreções. Para nós, é uma oportunidade de se falar de variações do não-dito acerca do que circundam elementos da condição humana, excluídos ou maquiados antes de serem vistos ou compreendidos. De doenças a excrementos, da deficiência ao disforme, o corpo ainda é espaço de silenciamento e os banheiros, embora sejam amenizados com artifícios de invisibilidade, seja para atenuar o cheiro ou as incontinências, ele continua sendo controlado, tal qual nos leva a entender a fala de Michel Foucault (2015, p. 235):

O domínio e a consciência do próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder [...]
 Mas, a partir do momento em que o poder produziu esse efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu do corpo contra o poder.

Grande parte das discussões do filósofo francês trouxeram o corpo e o cuidado de si como potencialmente importantes diante de discursos de poder. A revolta dos corpos, contudo, não se liberta da necessidade de ordem e idealização. Estará sempre sucumbida a ações de controles, sejam eles sociais ou individuais. Em um eterno movimento dialético, a luta pela liberdade do corpo é substituída pela antítese da forma padrão, que, por si só, é uma forma poderosa e dogmática. O que ele chama de regimes disciplinares ultrapassam o campo simbólico do corpo: vai ao encontro de discursos maiores e legitimadores, como o universo acadêmico, a religião e até a arte com o peso de sua história e tradição.



Figuras 7 e 8: Porta de banheiro em dependências da Universidade de Brasília – Campus Darcy Ribeiro; Página do Jornal Dobrabil, de Glauco Mattoso, 200. (Arquivos nossos)

As explorações estéticas fabricadas por Mattoso talvez sejam um exemplo contundente dos esforços em se desvencilhar das maiores preciosidades do campo estético visual e escrito: seja pela contravenção à tradição do cânone ou à legitimação artística, inverter o campo criativo para o imundo é assumir um discurso tão poderoso quanto as maiores erudições. É contrariar a ocupação de espaços pelas visualidades e ampliar uma cultura imagética que extrapola discursos limitadores e controlados, especialmente, por atuar fora dos espaços legitimados que arte acena.



Referências

BARBOSA, Gustavo. **Grafitos de banheiro – A literatura proibida**. Gávea: Editora Anima, 1986.

ECO, Umberto. **Obra aberta**. Dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1971.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MATTOSO, Glauco. **Jornal Dobrabil**. 2ª Ed. (fac-similar) São Paulo: Iluminuras, 2001.

MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (org.). **Pensar a imagem**. Vários tradutores. São Paulo: Autêntica, 2015.

RUFFINELLI, Jorge. ROCHA, João Cezar de Castro. **Antropofagia hoje?** São Paulo: É Realizações Editora, 2011.

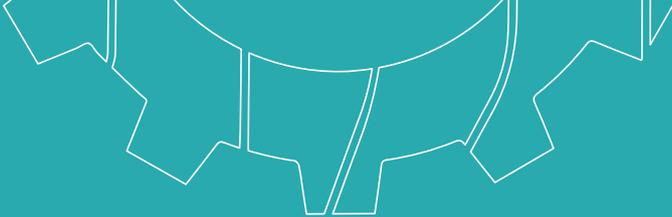
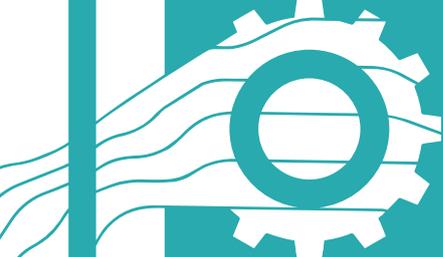
Minicurrículos

Ana Paula Aparecida Caixeta

Doutora e Mestre em Literatura e Práticas Sociais, pela Universidade de Brasília; graduada em Letras e Artes Plásticas. É professora adjunta no Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.

Luiz Carlos Pinheiro Ferreira

Doutor em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Mestre em Educação pelo PPGE da UFF/Niterói/RJ e Licenciado em Educação Artística/História da Arte pela UERJ. Professor Adjunto do Departamento de Artes Visuais da Universidade de Brasília.



VISUALIDADES EM EXTENSÃO: O IMAGINÁRIO POPULAR NA VERSÃO COSPLAY

VISUALITIES IN EXTENSION: THE POPULAR IMAGINARY IN THE COSPLAY

Elenilce Soares Mourão

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
elenilcemourao@ifpi.edu.br

Resumo

Este texto resultou de experiência desenvolvida em projeto com alunos do Instituto Federal do Piauí, apresentado como Atividade Cultural Autogestionada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica/FMEPT/2015, em Recife, abordando dez lendas do Folclore Nordeste trabalhado na modalidade Cosplay. O ensaio mostrou resultados inesperados no ensino, pesquisa e extensão, em relação às representações e visualidades da cultura popular sob a ótica de proposta contemporânea, por alunos, professores e outros envolvidos, conectados pelas experiências estéticas e pela interdisciplinaridade. Objetivamos conhecer aspectos da Cultura Popular e seus imaginários a partir de pesquisa realizada sobre dez lendas do Folclore Nordeste, como forma de apresentar as narrativas, as criaturas do imaginário, criar diferentes visualidades para o tema e pleitear aproximação com o universo e preferências dos alunos, que se envolveram com afetividade e empenho em todas as etapas propostas no projeto, que durou três meses, em tese, mas repercutiu por muito mais tempo. Sob a ótica da performance, alunos, professores e outros envolvidos, foram “contaminados” e conectados pelas experiências estéticas, pelas descobertas, pela interdisciplinaridade e pelo despertar das inteligências múltiplas, estudadas em Gardner (1994). A metodologia escolhida fundou-se na abordagem qualitativa, segundo o modelo de pesquisa participativa ancoradas em Thiollent (2009), pela natureza dos envolvimento e ações previstos.

Palavras-chave: cosplay; arte/educação; cultura popular; interdisciplinaridade.

Abstract

This text resulted from experience developed in project with students of the Federal Institute of Piauí, presented as Cultural activity automanaged at the III World Forum of Professional and technological education/FMEPT/2015, in Recife, addressing ten legends of the Northeastern folklore worked in Cosplay mode. The essay showed unexpected results in teaching, research and extension, in relation to the representations and visualities of popular culture under the perspective of contemporary proposal, by students, teachers and others involved, connected by aesthetic experiences and by interdisciplinarity. We aim to know aspects of Popular culture and its imaginary from research carried out on ten legends of northeastern folklore, as a way to present the narratives, the imaginary creatures, create different visuals for the theme and plead Approximation with the universe and preferences of the students, who were involved with affection and commitment in all the stages proposed in the project, which lasted three months, in theory, but passed for much longer. Under the performance perspective, students, teachers and others involved, were “contaminated” and connected by the aesthetic experiences, the discoveries, the interdisciplinarity and the awakening of the multiple intelligences, studied in Gardner (1994). The methodology chosen was founded on the qualitative approach, according to the participatory research model anchored in Thiollent (2006), by the nature of the entanglements and actions envisaged.

Keywords: cosplay; art/education; popular culture; interdisciplinarity.

Introdução

Falar de Cultura Popular e mais especificamente de Folclore na escola atual pode parecer uma conversa ultrapassada na opinião de alguns aprendentes, que em função do bombardeio de informações que recebem incessantemente, provenientes das mídias e da tecnologia digital, não se reconhecem como parte integrante das manifestações do meio em que vivem, percebendo-as apenas como fato exótico, fenômeno parafolclórico, ou seja, a cultura da espetacularização, deslocada do seu verdadeiro *habitat*, feita para demonstração.

Segundo Barbosa (2014, p.35 apud Guimarães, 2018, p.120) a *estética das massas*, no estudo da Cultura Popular, discorre que “as manifestações podem ter origem religiosa, cívicas, misturar as dimensões sagradas e profanas, mas, caracterizam-se como ocasiões onde se tem a dimensão da performance do espetáculo. Esse caráter híbrido das manifestações populares, tanto de quem faz a manifestação quanto de quem é espectador, encontra-se suscetível de participação no processo e ter uma interação física além da contemplação com o evento.

Da mesma forma, chamar a atenção dos alunos para conteúdos considerados distantes do seu cotidiano e divergente das referências estéticas em que está inserido, parece ser um desafio contemporâneo que a cada dia se confirma como uma preocupação para muitas pessoas no meio educacional formal e não formal.

Para Stein (2011, p.23), discorrendo sobre os desafios de ensinar no século XXI, sugere a “mediação dos educadores para qualificar a interação com os meios, desvendando os elementos que estruturam as diferentes linguagens.”

Como parte desses desafios, a adoção de metodologias de trabalho por projetos vem sendo delineadas ao longo das décadas e tem se transformado em uma aliada fundamental no ensino formal e não formal, que cada vez mais, em ambos os casos, depara-se com situações de públicos diversos e dispostos a experimentar coisas diferentes, além das atividades tradicionais, seguidas pela escola formal. Para Hernández e Ventura (1998, p.60-61), organizar o currículo por projetos, “traz consigo uma maior possibilidade de flexibilidade e abertura do planejamento e na hora de sua colocação em prática”, e ainda reforça que trabalhar por projetos, permite superar os limites de uma matéria e vincula-se a uma perspectiva global e relacional ao ser desencadeado.

Sob a ótica destas visualidades este artigo apresenta os resultados das experiências vividas na construção e apresentação de Performance Artística nos espaços do III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), unindo dois temas, por uma equipe composta de dez *performers*, paramentados como personagens Cosplays das lendas folclóricas de nove Estados do Nordeste, como: a Serpente Encantada (Maranhão), o Cabeça de Cuia e Num-se-pode (Piauí), a Índia Iracema (Ceará), a Coruja da Igreja Matriz (Rio Grande do Norte), a Mulher de Branco (Paraíba), o Papa Figo e Cabra Cabriola (Pernambuco), a Mulher da Capa Preta (Alagoas) e o Quibungo (Bahia).

A equipe proponente foi formada por duas professoras, uma da área de Arte e outra de Engenharia (coordenadoras) e oito estudantes, sendo quatro do Curso de Engenharia Mecânica, do campus Teresina Central, e quatro dos Cursos Técnicos em Vestuário e Técnico em Saneamento, do campus Teresina Zona Sul, cujo trabalho foi submetido por edital de Extensão, selecionado e apresentado como Atividade Cultural Autogestionada no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica (FMEPT), evento que atende às áreas de educação, cultura, cidadania e diversidade. Sua primeira edição aconteceu, em 2009, na cidade de Brasília, com cerca de 15 mil participantes. No ano de 2015, a participação foi de aproximadamente 20 mil pessoas ao longo de todo o evento que ocorreu em maio, em Recife-PE.

A condição de atividade autogestionada e com o exíguo tempo de execução, contribuiu para que a equipe se articulasse com mais rapidez e criatividade nas ações a serem desenvolvidas, articulando dessa forma as Inteligências Múltiplas analisadas na teoria de Howard Gardner (1994), criando alternativas além do suficiente para a realização das tarefas, o que precisou do envolvimento de outros profissionais gerando assim uma grande equipe inter e multidisciplinar.

A equipe do Projeto Cosplay ainda hoje se comunica e partilha em rede e nuvem as mudanças e crescimentos de suas atuações profissionais, dos diferentes direcionamentos seguidos, sem esquecer desta experiência compartilhada, dos efeitos e reverberações causadas na vida de cada um.

O objetivo da proposta foi conhecer e ampliar as percepções sobre a Cultura Nordestina e suas representações no imaginário popular, por meio da produção e apresentação de Performance Artística de personagens de lendas, traduzidos na forma da cultura Cosplay, promovendo a interdisciplinaridade, parcerias e articulação dos saberes de várias formas de abordagem das inteligências humanas.

Estratégias autogestionadas

O projeto denominado “Cosplay e Lendas do Folclore Nordestino” foi dividido em cinco fases: planejamento, execução, testes, apresentação e avaliação, no curto prazo de três meses, tempo estipulado no edital da FMEPT, como projeto de extensão, mas que envolveu o ensino e a pesquisa, de maneira encadeada entre Campus, cursos, alunos, professores e outras mobilizações externas ao ambiente escolar.

Uma pesquisa inicial permitiu o conhecimento mais aproximado sobre a cultura Cosplay que consiste na atividade lúdica da representação de personagem real ou ficcional vestido a caráter. O movimento Cosplay teve início, em 1939, em um evento americano de maneira, ainda, não intencional, direcionando-se depois, na década de 70, para os fãs de fantasias e histórias em quadrinhos. Foi adotado, com ênfase, a partir da década de 80, no Japão, que ampliou o costume baseado em princípio nas revistas de ficção e, posteriormente, nos mangás, animes, comics e videogames, terminologias outras que também tecem relação com o tema.

A metodologia escolhida para orientar este trabalho se baseou na abordagem qualitativa e adotou o modelo da pesquisa participativa, pela natureza dos envolvimento, que resultou na construção da narrativa de todo o processo de desenvolvimento do projeto, desde a etapa de planejamento à execução e avaliação, como uma forma de reunir informações e socializar resultados de uma experiência que se realizou com êxito e proporcionou aprendizados e reflexões.

Segundo Thiollent (2009, p. 10), a pesquisa participativa tem como maior objetivo proporcionar novas informações, gerar e produzir conhecimento e não somente informar, mas conscientizar os sujeitos da pesquisa como construtores da própria ação, proporcionando a inserção dos mesmos de maneira mais autônoma.

De acordo com o mesmo autor (1997, p. 36), a pesquisa-ação pressupõe uma concepção de ação, que “requer, no mínimo, a definição de vários elementos: um agente (ou ator), um objeto sobre o qual se aplica a ação, um evento ou ato, um objetivo, um ou vários meios, um campo ou domínio delimitado”. A partir de dez elementos, inicialmente, foi realizada toda a pesquisa, que acabou envolvendo cerca de trinta pessoas com o objetivo comum de participar da ação conjunta.

Como aliada do processo, a interdisciplinaridade na pesquisa participativa é componente fundamental, considerando que o pesquisador é parte integrante e ativa do processo, como conceitua Severino (2007), referindo-se a essa prática no trabalho científico:

Pesquisa participativa é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo de pesquisa, das suas atividades. O pesquisador coloca-se numa postura de identificação com os pesquisados. (SEVERINO, 2007, p. 120).

Reunidos nessa proposta de participação, os trabalhos foram desenvolvidos em dois Campus do Instituto Federal do Piauí – IFPI, na cidade de Teresina, capital do Piauí, partindo do experimento com oito alunos e duas professoras mediadoras, que em muitos momentos se tornaram indistintos diante do trabalho participativo.

A participação efetiva dos alunos foi o diferencial do projeto. Mesmo sem uma estreita vivência com o tema e as formas de desenvolver, empenharam-se em buscar e trazer informações sobre o movimento Cosplay e sobre Lendas, e não só, as do Nordeste, mas fazendo uma “varredura” nacional e internacional, o que contribuiu para a comunicação e dialogicidade da pesquisa. Segundo (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p.64) “a aprendizagem por parte dos alunos é mais positiva quando parte daquilo que lhes interessa, e aprendem da experiência do que descobrem por si mesmos”

Com o andamento da experiência, percebermos o esforço no acesso as informações e a adoção de diferentes formas de agir da equipe, tanto alunos como mediadores, na tentativa de

resolução dos problemas, incluindo ainda o desafio da sustentabilidade, resolvemos buscar aporte teórico em Gardner (1994), nos estudos psicológicos sobre a natureza e a realização do potencial humano, na teoria das Inteligências Múltiplas.

Foram entendidas por este estudo o acesso a modalidades diferentes de inteligência como a Lógico-matemática, a inteligência Espacial, a Corporal Cinestésica e a Musical, dentre outras, quando os alunos dela se apropriaram ao trabalhar medidas, cálculos, desenhos e dimensionamento dos figurinos, acessórios e escolha do percurso e formato da performance. De acordo com o pensamento do psicólogo cognitivo:

Centrais à inteligência espacial estão as capacidades de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos relevantes. [...] pode ser solicitado a produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas (GARDNER, 1994, p. 135).

No desenvolvimento, na fase da coleta de dados, utilizamos a pesquisa bibliográfica, eletrônica e de campo, que acionou substancialmente a Inteligência Cognitiva para reconhecimento e seleção de dados, tecendo relações sobre os temas pesquisados e inferências a partir do entendimento do processo.

Neste sentido, a cada etapa da construção, acompanhamento, avaliação, análise do produto realizado, relatório de atividades, visitas de campo e observação dos comportamentos durante todo o espaço/tempo que permeou a construção da ação autogestionada, percebeu-se comportamentos e mudanças significativas.

Todo o material necessário para a performance foi obtido por meio das parcerias sensibilizadas ao longo do projeto e produzido pela equipe de alunos e professoras, em encontros quase diários no Laboratório de Arte do Campus Teresina Zona Sul. Ali foram realizadas pesquisas eletrônicas, confeccionadas indumentárias, acessórios, feitos ensaios das músicas do folclore, coreografias, e funcionou como lugar de referência para todos os encontros da montagem.

Mobilizamos parcerias como um ortodontista para fazer os dentes da Serpente Encantada do Maranhão, que se identificou tanto com a experiência que postou nas redes sociais sobre a sua contribuição, cena que deixamos registrada na Figura 1:

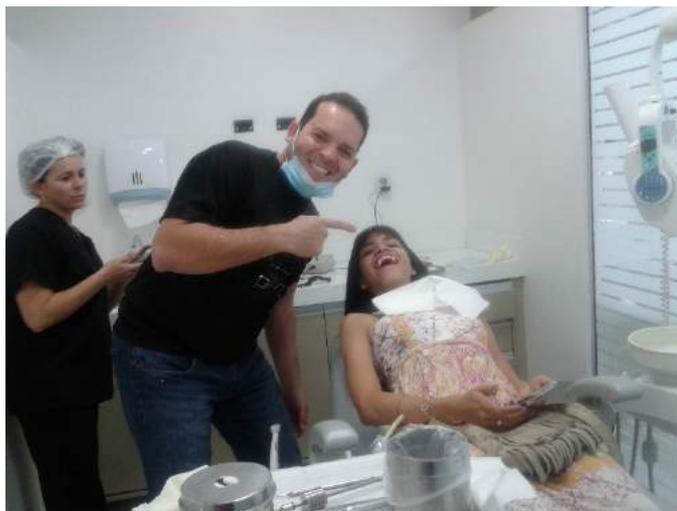


Figura 1: colocação dos dentes da Serpente Encantada. Fotografia de Ana Cláudia Xavier Galvão
Fonte: Acervo particular dos autores

Movimentamos um ateliê de costura para a confecção mais complexa da indumentária, um salão de beleza que nos cedeu e orientou para a maquiagem, equipe de jovens engenheiros e materiais alternativos (radiografias usadas), para a confecção das asas da Coruja Rasga Mortalha, montamos um ateliê de modelagem para a confecção de máscaras e acessórios e tivemos assistência de duas regentes de canto para a escolha das músicas e orientação nos ensaios das cantorias para a apresentação.

A inteligência musical teve que ser incorporada por todos os integrantes, em sua maioria leiga na linguagem dos sons organizados. Porém, Gardner (1994) explica que:

[...] pesquisa revela que todos os sujeitos, excluindo os mais ingênuos (ou os mais incapacitados), reconhecem algo da estrutura musical (ritmo, tom, timbre, melodia). Ou seja, dada uma peça numa determinada tonalidade, eles podem julgar que tipo de final é mais adequado, que tipo é menos adequado; ouvindo uma peça em determinado ritmo eles podem agrupá-las com outras de ritmo semelhante ou, novamente, completar o ritmo com adequação (GARDNER, 1994, p. 84).

Falando da música como um dado social e da forma musical abordada no trabalho, a música folclórica, encontramos consonância em pesquisa qualitativa sobre o canto:

[...] um canto é uma ação humana complexa – música mais fala, que estabelece uma relação entre os cantores e um grupo maior, em uma situação especial, a partir de determinados padrões de comportamento, e dando origem a uma experiência emocional comum (LOMAX, apud BAUER; GASKELL, 2015, p.376).

Para o autor, a música possui uma função social e passa um sentimento de segurança e simboliza o lugar onde se nasce, experiências da infância, religiosas, práticas comunitárias, relações de trabalho, reunidas em um conjunto de lembranças que constroem nossa personalidade.



Neste sentido, a música se mostrou marcante para os jovens *performers*, que se desdobraram em ensaios concomitantes aos momentos de trabalho, enquanto desenvolviam a indumentária, em pesquisas de letras e melodias e sobretudo, em observação do significado das letras das músicas, no contexto da temática popular. Lomax ainda conclui que o canto folclórico:

[...] é o mais conservador dos traços culturais, com um ciclo mais longo de mudanças que as outras formas de arte; e como consequência, ele é um indicador privilegiado da cultura e da mudança cultural. A música popular é um evento musical total”, que é música em contexto, e, como tal, é um diagnóstico do ouvinte/observador; a tradição oral do canto popular está entretecida com o contexto local e toma sua forma, energia e valoriza a partir da situação onde nasce, e desse modo reflete essas condições de maneira muito próxima. O canto popular autêntico é um índice, um signo que toma seu sentido de uma correlação com suas condições de produção (BAUER; GASKELL, 2015, p.376-377).

Destarte, além do esforço para a construção plástica e mecânica da indumentária, foi ampliado o entendimento da linguagem musical pelos participantes, resultando em aprendizagem significativa pela abordagem de elementos da própria cultura.

A confecção da indumentária por sua vez, articulou diversos conhecimentos já citados na relação das inteligências múltiplas de Gardner (1994), desde o desenho das estruturas mecânicas, dos figurinos, escolha de materiais alternativos e técnicas para construção dos acessórios dos personagens (cabeça e osso do personagem Cabeça-de-cuia, máscara da Cabra-Cabriola, etc.), até a maquiagem e pintura corporal do dia da apresentação.

Mesmo não tendo o domínio da linguagem musical, por meio de audições gravadas e cantadas ao vivo, os alunos assimilaram seis músicas do Folclore do Piauí, e reuniram condições para demonstrar um pequeno repertório. A regente voluntária do IFPI Central, esteve presente apenas no dia da culminância. Aproveitamos todos os momentos para ensaios e até mesmo no ônibus, no percurso da viagem e no hotel, foram feitas tentativas de aperfeiçoamento.

Na Figura 2 mostramos a montagem do mecanismo da asa da personagem Coruja Rasga Mortalha, confeccionada pelo aluno de engenharia Amauri Sá e pelas alunas do Curso de Vestuário, que utilizou sobras de manta acrílica, canaletas plásticas e radiografias descartadas:





Figura 2: montagem da asa do personagem Coruja Rasga Mortalha. Fotografia de Elenilce Mourão
Fonte: Acervo particular dos autores

Por meio da metodologia participativa, todos experimentaram diversas atividades, num processo de constante colaboração e interdisciplinaridade. As conexões e intercâmbios, como o exercício harmonioso e lúdico do trabalho em equipe, das aparentes demonstrações de afetividade e solidariedade (cuidado com o outro e com a tarefa), e responsabilidade técnica (quase profissional), foram além do esperado.

Ao analisar o aspecto interdisciplinaridade no trabalho realizado no projeto, concordamos com (HERNÁNDEZ; VENTURA,1998), que consideram trabalhar por este método uma experiência educativa singular, geradora de infinitas possibilidades e reflexões, fazendo parte ou não dos currículos convencionais.

Articulações e cenas

A primeira descoberta a que chegamos foi sobre o significado da terminologia “atividade autogestionada” constante no edital de seleção para a III FMEPT. Constatamos que significava desenvolver toda a ação, do planejamento à execução com recursos próprios, seja desde trabalhar de forma sustentável com materiais reaproveitáveis a procurar patrocinadores para custear o que não se podia reciclar.

Essa condição proporcionou mais autonomia para os alunos que passaram a resolver seus próprios desafios mesmo na ausência de mediação, o que de acordo com (GARDNER,1994), na falta de uma potencialidade mais desenvolvida, aguça as outras potencialidades e estimula a busca por outras saídas/resoluções.

A Cultura Popular foi retomada na pesquisa para reelaboração e reconstrução de novas visualidades a partir de condições múltiplas de trabalho, de outras formas de ver, de substituir elementos, de desconstruir e fazer releituras e interferências naquilo que há muito estava estabelecido.



As visualidades plásticas apresentadas foram desenhadas pelos alunos a partir das pesquisas textuais, visuais, relatos de vivências, e experimentadas as possibilidades com materiais alternativos, mas pensadas com detalhes para resultar em efeito visual curioso e impactante. Na Figura 3, apresentamos três personagens elaborados:



Figura 3: Personagens Índia Iracema, Cabeça de Cuia e Serpente Encantada. Fotografia de Sabrina Melo
Fonte: Acervo particular dos autores

Com este trabalho intencionamos resgatar elementos tradicionais da cultura, muitas vezes pouco difundidos no ambiente escolar formal, em detrimento do tempo reduzido destinado aos conteúdos obrigatórios ou pelos atrativos contemporâneos proporcionados pela tecnologia digital, que muito beneficiam, mas dispersam as atenções.

Das cinco fases componentes do projeto, planejamento, execução, testes, apresentação e avaliação, o ápice foi certamente a apresentação da performance na FMEPT, quando o grupo se deslocou nos espaços do evento contando as histórias das lendas de cada lugar, cantando e fazendo coreografias em meio aos rostos dos passantes, curiosos sobre tão diferente manifestação em meio ao evento. Uma mistura de antigo e novo, de verdades e mentiras, de visualidades criadas para a transmissão de uma mensagem na ocasião valorizada em seus mínimos detalhes.

Na figura 4, mostramos a cena completa do grupo paramentado na ocasião da apresentação, em deslocamento pelos espaços do evento, que extrapolou ao tempo determinado pela organização da FMEPT, pela forma como a cena provocou os transeuntes, que paravam demoradamente a apreciar, ouvir os cantos, as histórias das lendas e pediam repetidamente para fazer registros fotográficos com os integrantes:



Figura 4: Grupo Cosplay em apresentação no III FMEPT . Fotografia do banco de imagens do III Fórum Mundial
Fonte: Acervo FMEPT

As conexões e intercâmbios, como o exercício ora discrepante, ora harmonioso e lúdico do trabalho em equipe, das aparentes demonstrações de afetividade e solidariedade (cuidado com o outro e com a tarefa), e responsabilidade técnica (beirando ao profissional), foram cenas observadas e valorizadas no contexto do trabalho.

Considerações Finais

A cultura visual contemporânea é forjada a partir de múltiplos contributos disciplinares e agendas acadêmicas, provenientes de ramos científicos, artísticos e humanísticos que, segundo Campos (2012), buscam, a grosso modo, algo comum: entender a imagem, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas, sociais e historicamente situadas em uma grande área de estudo e tendência transdisciplinar.

Fazendo parte as lendas da Cultura Popular e situados os educandos no mundo das “visualidades efêmeras”, foi importante propor e realizar trabalhos em âmbito interdisciplinar, mas com vistas à transdisciplinaridade, dados os resultados obtidos além do esperado.

Trabalhar unindo Arte e Engenharia, uma da área das Ciências Humanas e a outra das Ciências Exatas, nos fez perceber a importância de permear a interdisciplinaridade, característica das equipes de trabalho contemporâneas, que pela multiplicidade de formas de abordagem de um mesmo tema, suscita a participação de diferentes áreas do conhecimento no sentido da globalização de que falam Hernández e Ventura (1998).

Percebemos o papel da mediação como instrumento facilitador e do trabalho participativo mais próximo do universo do aluno. Mesmo lidando com alunos de dois níveis diferentes de ensino, educação básica e superior, as relações hierárquicas entre níveis e entre



professores e alunos não se tornaram objeções para que a comunicação fluísse com naturalidade e de maneira produtiva.

O imaginário popular nas representações desenvolvidas sobre as lendas do Folclore Nordestino foi acessado inicialmente por meio das referências existentes na cultura local e depois ampliados para uma visão nacional e multicultural.

Destarte, a experiência e o contato com novos materiais físicos e virtuais, com o desenvolvimento de habilidades mecânicas nas montagens, ao planejarem desde o desenho da indumentária e acessórios, possibilitou aos alunos um número maior de articulações e inferências sobre o que realizavam, trazendo autonomia e liberdade de escolha ao representar a Cultura Popular e conseqüentemente os resultados das suas criações em formato até então não experimentado no meio escolar. Sobretudo, ter nas mãos o poder de decisão do que se queria realizar, contribuiu substancialmente para a autonomia e empoderamento dos alunos.

Referências

BAUER, Martin W.; GASKEL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CAMPOS, Ricardo. A Cultura Visual e o olhar antropológico. **VISUALIDADES**, Goiânia. V.10, n.1, p.17-37, 2012. Disponível em <https://culturavisual.fav.ufg.br/up/459/o/Visualidades-V_10__n.1__2012.pdf>. Acesso em 10 jul. 2018.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

STEIN, Márcia. **Ensinar e aprender no século 21: caminhos e desafios na educação contemporânea**. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2011.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

Minicurrículo

Elenilce Soares Mourão

Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Artes, Patrimônio e Museologia da UFPI, Parnaíba. Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística Artes Plásticas e Desenho pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em História da Arte e da Arquitetura; Conservadora de Bens Culturais Móveis e professora de Arte do Instituto Federal do Piauí, Teresina. Experiência em projetos integrados e sociais.



CULTURA VISUAL, CAMINHADAS EXPLORATÓRIAS, OBSERVAÇÃO DIRETA E FOTOGRAFIA COMO SUPERFÍCIES SIGNIFICATIVAS

VISUAL CULTURE, EXPLORATORY WALKS, DIRECT OBSERVATION AND PHOTOGRAPHY AS SIGNIFICANT SURFACES

Gledson Rodrigues do Nascimento

Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV-UFG), Brasil
gledson-rn@hotmail.com

Resumo

O objetivo desse artigo é discorrer a respeito de se pesquisar à luz dos estudos sobre Cultura Visual, e suas concepções, como campo interdisciplinar de investigação. Essa ocorrência se dá por meio das constantes manifestações, junto ao universo de informações visuais em que estamos envolvidos a todo o momento. Captadas pelo do trânsito do olhar e pela observação direta, essas informações, emergem de caminhadas exploratórias que operam à partir do que se vê, em meio a processos de mediação entre o que é observado e fotografado. Metodologicamente, a fotografia nos permite realizar recortes de espaços e do tempo, nos motivando a enquadrar, focar e acionarmos esse dispositivo de registros de informações visuais. Ato que resulta em superfícies significativas, e alimentam o referido campo de estudos a partir de imagens na produção de sentidos.

Palavras-chave: cultura visual; trânsito do olhar; fotografia; observação direta.

Abstract

The purpose of this article is to discuss research in the light of Visual Culture studies, and their conceptions, as an interdisciplinary field of research. This occurrence occurs through constant manifestations, together with the universe of visual information in which we are involved at all times. Captured by the traffic of the eye and by direct observation, this information emerges from exploratory walks that operate from what one sees, amid processes of mediation between what is observed and photographed. Methodologically, photography allows us to make cuts of spaces and time, motivating us to frame, focus and trigger this device of visual information records. Act that results in significant surfaces, and feed the said field of studies from images in the production of meanings

Keywords: visual culture; eye tracking; photography; direct view.

Cultura Visual, relatos concepções e práticas do olhar

Diante do que relatam alguns estudiosos sobre o assunto, Cultura Visual trata-se de uma área de conhecimento relativamente nova, porém com um grande raio de atuação. Conforme relata Hernandez (2013) as pesquisas de temas a luz da Cultura Visual, compreende um campo de conhecimento também transdisciplinar de investigação. E contribui para a área de atuação das artes, das práticas do olhar e os efeitos dessas percepções, sobre o que se vê, na demanda de produção de sentidos. Incluindo aí os processos de mediação, onde “A expressão cultura visual

refere-se a uma diversidade de práticas e interpretações críticas em torno das relações entre as posições subjetivas e as práticas culturais e sociais do olhar” (HERNÁNDEZ, 2007).

Nesse contexto, há contribuições de Ricardo Campos (2012) que dialogam com as de Hernandez (2007) ao afirmar que “a noção de Cultura Visual, remete para um horizonte particular da produção cultural humana, nomeadamente para um universo composto por linguagens e bens de natureza visual”. Já Tavin (2008), descreve Cultura Visual como uma velha ideia pintada com tintas novas que se entrelaçam com antigas teorias, aliado a novas práticas de pesquisa. Tavin (2008), também considera todo esse pensamento, aos trabalhos anteriores no campo das artes, da arte e educação, sobretudo nos Estados Unidos, abrangendo a cultura popular, as novas mídias, o cinema, a televisão a fotografia e a filmes diversos.

Contudo o referido autor, também aponta que Lanier, arte educador norte americano, ao descrever a atuação dos estudos desenvolvidos em arte e cultura visual, também traça, um novo movimento formado por ideias do passado. Logo descreve que ao se entrelaçarem as diferenças entre antigas teorias, e às novas práticas, sobretudo de pesquisa, nos levando a crer que de um lado, a Cultura Visual pode ser compreendida como uma ideia nova, porém em partes. Isso devido ao inventário de imagens e tecnologias do passado, associadas à cultura virtual global do momento. Assim como, as novas relações entre o homem e suas experiências como sujeitos em rede, além das novas teorizações sobre as visualidades. Portanto o mencionado campo de estudos é abrangente em suas ações de pesquisa, conseqüentemente por se aproximar de conceitos que envolvem uma grande diversidade do mundo das imagens.

Nesse sentido, ainda afirma Tavin (2008), que os pós-estruturalistas tinham como base as temáticas que envolviam os estudos culturais, bem como a nova história da arte. Envolvendo também os estudos feministas e outras referências contemporâneas com ênfase na leitura das imagens e suas diversas posições subjetivas, entre outras noções panorâmicas. Podemos considerar que tais noções nos envolvem como sujeitos, e a realidade no ato de ver e ser visto, como fruto dos movimentos característicos da modernidade, ligados por questões como a democracia, e como o próprio capitalismo. Bem como os processos de industrialização, e também o desenvolvimento científico, a urbanização das cidades, associadas de suas principais bandeiras como, a liberdade e a individualidade da sociedade moderna. Essa argumentação, nos conduz a um possível entendimento de que, Cultura Visual pode ser compreendida como uma ideia nova também, porém parcialmente, devido ao presente inventário de imagens e tecnologias do passado, associadas à cultura virtual global do momento. Nesse contexto, considera-se às novas relações entre o homem e suas experiências como sujeitos em rede, e as novas teorizações sobre as visualidades.

De certo modo, podemos inferir que as considerações de Tavin (2008), dialogam com as percepções de Flores (2010), ao descrever que os estudos em Cultura Visual, mantém “uma figura narrativa de repetição que assume uma forma muito específica em nosso tempo, mas que

parece ser disponível, em sua forma esquemática, em uma variedade incontável de circunstâncias” (MITCHEL apud FLORES,2010). Essas Circunstâncias compreendem a cultura da imagem, incluindo as imagens produzidas pelo ato de fotografar, durante as “caminhadas exploratórias”, com as descritas por Careri (2013, p.7). Pois é em momentos como esse que o referido estudioso, relata haver uma experiência de integração com a paisagem e o espaço urbano, classificada como forma de arte e de prática estética. A afirmação de Careri (2013), no que tange a referida prática estética, bem como o entendimento do que descreve Tavin, (2008) sobre Cultura Visual, pode ter como ponto de encontro a fotografia, pois pode assim integrar-se, ao campo de atuação das artes como anteriormente mencionado. Desse modo, podemos atribuir experiências como as que ocorrem com as imagem, as também já citadas novas relações entre o homem e suas experiências visuais como sujeito. É nessas experiências que ocorrem a produção de visualidades, sobretudo à partir do que se fotografa, aproximando-se, das novas teorizações sobre imagens e também sobre as visualidades.

Caminhadas e fotografias: mediar o que se vê como recorte de espaço e tempo em meio a um processo imersivo.

Confere-se então que há na imagem, elementos distintos que compõem o recorte de um determinado espaço urbano colonial. Nesse recorte, é possível vivenciar a experiência do homem como sujeito, sobretudo, transformador de espaços. No entanto, as intervenções que derivam de uma pequena manifestação do comércio local. Essas manifestações do sujeito, não conseguem ofuscar a essência do estado colonial entre as edificações mostradas, em uma cidade histórica de quase três séculos de existência, conforme mostra a imagem que segue.



Figura 1: Rua Moretti Foggia Cidade de Goiás Centro.
Fonte: Gledson R. Nascimento – Ano 2017

Ao praticar o transido do olhar sobre a referida fotografia, inicialmente nos prendemos ao calçamento da rua, coberta por pedras irregulares. Logo a fotografia vem registrar o efeito de parte de uma produção imagética que também marca a identidade de uma cidade colonial. Além do calçamento, há um comércio de artesanato, que timidamente ocupam certos espaços nas fachadas de algumas edificações.

Contudo a arquitetura evidente das construções que datam do século XVIII, ao longo da rua Moretti Foggia, denunciam de certo modo o ponto específico de onde partiu o olhar de quem se identificou com o cenário urbano recortado. E ao se identificar, parou o trajeto que desenvolvia em seu percurso, focou, enquadrou e acionou o dispositivo de registro, capturando a imagem em questão. A partir desse ponto, é possível mirar a torre da Igreja do Rosário, e atribuir a essa um elemento que retrata um ponto focal, um marco na paisagem.

Assim como uma espécie de controle visual, a torre impõe ao imaginário de quem a observa, uma sensação de estar sendo observado, por algo ou alguém que estivesse nesse lugar, constantemente a vigiar que a observa, como em um modelo panoptico¹ de observação de Benthan e Foucault. Além de um dispositivo de controle visual, certo modo há também a interpretação de um mítico modelo de poder religioso. Desse lugar, é possível reconhecer que há uma construção de sentidos, de que a arquitetura religiosa, marcou os séculos colônias. Tanto pela arquitetura, quanto pelo controle territorial por meio das Paróquias, Prelazias e Bispados², em povoados que foram surgindo em meio aos sertões, nas regiões centrais do Brasil. Nesse lugar da referida imagem, em seu momento inicial, houveram práticas de controle realizadas sobre relações de poder, onde a igreja local e os representantes da província caminharam de mãos dadas sob os mandos e desmandos da Coroa Portuguesa.

Assim nesse recorte de espaço e de tempo, registrados pela fotografia acima, nos permite refletir por toda essa analogia construída. Onde também pode ser conferida de forma nítida a presença da geografia, que no momento de observação, marcou a a imagem como um pano de fundo. É nesse plano posterior que há o Morro do Canta Galo, como parte dessa geografia, que permite evidenciar o elemento vertical constituído pela cobertura do campanário da igreja referida igreja, com uma visualidade de fato. Ao desenvolvermos registros visuais, a partir de caminhadas exploratórias, imersos a recortes espaciais, nesse momento urbanos e históricos, podemos inferir que nessa experiência trilhamos “Os infiltráveis caminhos da Cultura Visual” (TOURINHO e MARTINS, 2013). Logo acreditamos haver há uma espécie de centralidade, que permeiam temáticas historiográficas e Cultura Visual. Nesse sentido, Knauss (2008), relata que

¹ Segundo Jeremy Benthan, um dos primeiros modelos deste dispositivo de controle visual ocorreu em 1751 ainda na Escola Militar de Paris, para cada um de seus alunos, tinha uma cela envidraçada onde podiam ser observados por toda a noite.

² A formação territorial da Capitania de Goiás esteve caracterizado por um complexo vínculo entre a Igreja e o Estado, esta foi a conjuntura do Setecentos à época das conquistas do interior do Brasil, quando se decidiu pela criação de bispados, com igrejas elevadas à condição de catedral; e as prelazias, com a mudança de capelas para matrizes. (BOAVENTURA, 2001, p.137).



Nessa perspectiva abrangente da cultura visual, importa, sobretudo, não tomar a visão como dado natural e questionar a universalidade da experiência visual. Trata-se de abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão (JAY, 1996). Segundo Martin Jay, o advento da cultura visual decorre do fato de que não podemos mais separar os objetos visuais de seu contexto (DIKOVITSKAYA, 2005; JAY, 2002). A dívida da cultura visual com os estudos culturais contagia. (KNAUSS, 2008, p.155)

Dentro da concepção de como devem ser consideradas as experiências visuais, defendida por Knauss (2008), sobretudo no campo de estudos em cultura visual, é possível identificar nas imagens que podem haver outros desdobramentos sobre o que se vê. De certo forma podem ser operadas de uma maneira rizomática de percepção das visualidades a elas atribuídas, portanto não nos enganamos ao pensar que não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver. O que causa uma descentralização da preocupação por produzir significados, com possibilidades de deslocamento para indagar a origem, através dos caminhos em vão se apropriando os sentidos. Esse sentidos que são construídos hora por produção de imagens durante caminhadas exploratórias, hora por vivência com outras fontes visuais que vão nos nutrindo por meio de significados próprios, e também pela nossa capacidade de conscientizarmos com outras referências culturais. Contudo há então, no ato de caminhar e fotografar, um processo de captação de informações que transeta por meio do trânsito do olhar e da “observação direta”, com as descritas por Rocha e Eckert (2008) da seguinte maneira.

A observação direta é sem dúvida a técnica privilegiada para investigar os saberes e as práticas na vida social e reconhecer as ações e as representações coletivas na vida humana. É se engajar em uma experiência de percepção de contrastes sociais, culturais e históricos. As primeiras inserções no universo de pesquisa conhecidas como “saídas exploratórias”, são norteadas pelo olhar atento ao contexto e a tudo que acontece no espaço observado. (ROCHA E ECKERT, 2008, p.2)

Diante dessa maneira de contatar visualmente elementos que compõem a imagem anterior, assim como o seu processo de produção, de acordo com Rocha e Eckert (2008) esse ato de observar constantemente, é classificada como uma maneira de ver e também como uma técnica, atribuída a experiência de observação, e logo em seguida tecer indagações sobre o observado do referido lugar lugar. Mais especificamente, as referidas representações imagéticas, contidas nas imagens que estão dentro da própria imagem, representadas pela fotografia acima, Flusser (2002) vem descrevê-las como superfícies. Contudo, o referido autor, não as define de uma forma pura e simples, mas sim como uma “superfície significativa na qual as ideias se inter-relacionam magicamente” Flusser (2002). Assim ao retratar as imagens e sua significância, logo indaga. Mas o que são as imagens? Mesmo se tratando de argumentações e conceitos atuais, sobre uma cidade surgida em pleno século XVIII, conforme nos mostra a figura 1, Villém Flusser afirma que imagens podem ser conferidas da seguinte maneira:

Imagens são superfícies que pretendem representar algo. Na maioria dos casos, algo que se encontra lá fora no espaço e no tempo. As imagens são, portanto, resultado do esforço de se abstrair duas das quatro dimensões do espaço-tempo, para que se conservem apenas as dimensões do plano. Devem sua origem a capacidade de abstração específica que podem chamar de imaginação, (FLUSSER, 2002, p.7)

Segundo Flusser (2002), é possível entender que uma informação imagética pode ser abstraída pela dimensão de dois vetores, a do tempo e do espaço. Nesse processo de construir sentidos, podemos acionar o imaginário, para identificar representações, sobre o tempo e o espaço como vetores. Assim baseado nas afirmações de Flusser (2002), adotamos a imagem que segue, como um breve exemplo de uma superfície que representa algo, sobre um determinado espaço. E sobre um contexto historiográfico, pode vir a conotar em meio a configurações do imaginário e também da memória, um determinado tempo e suas respectivas informações culturais. Esse evento mencionado compõem cenas que também nos incitam a parar, focar, enquadrar e mais um vez realizar um recorte, fabricando uma outra superfície significativa. Dessa vez com os referidos vetores, da dimensão da imagem, conforme a figura abaixo.



Figura 2: Centro Histórico Cidade de Goiás.
Fonte: Gledson R. Nascimento – Ano 2017

Além do processo de imersão vivenciado, há outros acontecimentos durante os trajetos percorridos que elegemos, afim de encontrarmos algo a ser captado, que possivelmente passaria a se tornar mais uma fonte visual produzidas. Portanto a imagem acima, é uma dessas surpresas

que subitamente marcam os nossos olhares e consciências. Pois, durante o ato de caminhar e ainda realizar pontes de acesso interligando a memória e o imaginário há conseqüentemente uma produção de sentidos. Havendo aí uma necessidade de mediar as informações construídas, e registradas durante o ato de fotografar. Mas ao que a imagem anterior nos conduz? Acreditamos haver na referida figura, algo que interliga os nossos corpos e mentes, a uma expressão dos tempos da escravatura, onde haviam mulheres que carregaram sobre a cabeça cestos, hora com frutas, hora com pertences pessoais entre outros artigos da época. Nessa condição, de súbita surpresa, acreditamos haver “o efeito da realidade ligado a imagem fotográfica” (DUBOIS, 2004, p.26).

Portanto, a imagem acima é o caso que nos remete ao passado, e como uma surpresa, marcam o olhar em trânsito por certo momento, potencializados por sentidos atribuídos a sensações que derivam do que estava a nossa volta no momento de registra-la, nos envolvendo como em um processo de imersão. Assim sendo, descreve Murray 2003.

Imersão é um termo metafórico derivado da experiência física de estar submerso na água. Buscamos de uma experiência psicologicamente imersiva a mesma impressão que obtemos num mergulho no oceano ou numa piscina: a sensação de estarmos envolvidos por uma realidade completamente estranha, tão diferente quanto a água e o ar, que se apodera de toda a nossa atenção, de todo o nosso sistema sensorial. (MURRAY, 2003, p. 102)

A referida vivência imersiva, assim como as citações de Murray, complementam uma construção de sentidos, a partir da surpresa encontrada, da senhora que carrega um volume sobre sua cabeça. Assim nos conduz vivenciar mais uma experiência de recorte de um espaço e tempo, por meio de uma imagem fotográfica. Segundo Rouille (2009), “a imagem fotográfica cria o real, ela fabrica o mundo, ela o faz acontecer” (ROUILLE, 2009). Logo podemos entender que a “imagem fotográfica” Rouille (2009), pode ser codificada como uma fonte visual, social e culturalmente representada e segundo (MENESES, 2003) tem-se tornado um objeto detentor de historicidade e plataforma estratégica de elevado poder cognitivo.

Assim sendo, considerar que essa inferência se aproxima da noção de que a imagem retrata a realidade, pode ser atribuída aos relatos de Rouille (2009), considerando o fato das referidas imagens acima se tratarem de fotografias. Pois segundo o autor, “a imagem fotográfica cria o real, ela fabrica o mundo, ela o faz acontecer” Rouille (2009, p.71-72). Ao acontecer, conduz a uma produção de sentidos, em meio a processos de mediação entre os diferentes fatos que motivaram os artefatos e elementos fotografados, havendo nesse propósito, um mediador e algo a ser mediado.

Entretanto, reconhecemos que em um processo de mediação, também podem haver desdobramentos sobre o que está sendo decodificado pelo exercício do olhar. Com essa percepção contextual e principalmente visual, é necessário estar atento ao universo que nos cerca.



Pois, estando imerso a motivos e objetos com possibilidade de tornarem outras fontes visuais recortadas, esse podem se tornar elementos integrantes de processos de mediação. Emergem sentidos, bem como certo aprendizado e curiosidades sob olhares, uma vez que:

A mediação consiste em interagir o espaço, os objetos, o contexto com os indivíduos envolvidos neste processo, explora o elo que se cria entre o mediado e o mediador, visando despertar a curiosidade e transformando-a em aprendizado a apropriação das informações fornecidas e expostas para seu aprimoramento intelectual. O mediador possui funções que vão além de emitir informações históricas sobre as obras, ele aguça a interação, a discussão, a construção da criticidade. (BEZERRA E BARROS, 2015, p.720)

Podemos considerar, que interagir com um espaço urbano, conforme mostras as imagens acima, nos obriga a sair do papel observador, e emitir sobre um olhar transitório, uma criticidade sobre o que se vê, conforme descrever (Bezerra e Barros, 2015). Pois, hora as caminhadas exploratórias nos mostram manifestações humanas, sobre um cenário colonial, hora mostra representações imagéticas que nos conduz a produção de sentidos, atribuídos a mulheres que carregaram cestos sobre a cabeça. Enfatizando em ambos os casos, uma prática recorrente de um período da escravidão, também ocorrida no século XVIII.

Contudo existem outras imagens, que também nos surpreenderam, em meio a todas essas observações. Em uma outra situação, porém envolvendo o mesmo recorte de espaço e tempo, existem algumas edificações que estão sendo levadas pelos tempo, pois encontram-se em situação de total abandono. O estado físico dessas arquiteturas, também representadas por imagens, podem ser atribuídas a situações de ruínas.

Segundo Choay (2001), a ruína pode ser entendida como um bem material fruto da intervenção do homem no passado, considerada como legado à sociedade do presente, da mesma forma que edifícios do tempo atual em um futuro poderem vir a se encontrar em um estado de ruína. Segundo as considerações de Brand (2004), ruínas também por vir a surgir pela a ação dissolvente que o tempo exerce sobre todas as coisas naturais e artificiais. Portanto, “A ruína e tudo aquilo que é testemunho da história humana, mas com um aspecto bastante diverso e quase irreconhecível em relação àquele de que se revestia antes” (BRANDI,2004, p.65). Conforme podemos conferir junto a imagem que segue.



Figura 3: Residência com fachada em ruínas - Cidade de Goiás.
 Fonte: Arquivos Gledson Nascimento - Ano 2017

Essa é a situação de algumas construções encontradas, nos percursos trilhados pelas ruas da cidade pesquisada, onde ao encontramos algumas construções em estado de ruínas, logo confirmamos que essas “são registros vivos da arquitetura de um lugar, pelos seus elementos tipológicos e estruturais, é possível descobrir aproximadamente a data de construção do edifício” (DINIZ, 2014, p.3). Diante da referida imagem, tal como no momento de registrá-la, foi possível ver locais com edifícios em situação muito diferentes daquelas em que a arquitetura colonial se encontra em melhor estado de conservação. Embora seja desagradável lidar com imagens como essa, onde o edifício já não possui mais condições de defesas contra o tempo, tal qual mostrado na figura anterior, aprendemos com as observações realizadas no local. Nesse sentido relata Diniz (2014):

A aparência é mais um aspecto que representa um estágio em que o edifício já não apresenta suas defesas como cobertura, portas e janelas. Já se perderam pisos e paredes, o que certamente enfraqueceu a estrutura do mesmo. Embora testemunho muitas vezes de centenas de anos, este não sobreviverá indefinidamente sem medidas de proteção. (DINIZ, 2014, p.3)

Deste modo, os olhos deixam de transitar em torno da referida ruína de uma antiga residência, aparentemente e se fixam nos mais íntimos dos detalhes que compõem a sua aparência. Os aspectos que a compõem nos direciona a indagações de tristeza, porém de muita curiosidade.

Tais como o escoramento que sustenta o seu restante que ainda ficou de pé, sendo utilizado pela vegetação daninha como objeto de acesso ao restante do que seria uma fachada. O reboco que cobre parte da parede ainda existente, que ao cair, revelam os blocos irregulares de algum tipo de argila, rusticamente moldados para a devida função de fechamento. Evidenciando que

A imagem tem papel virtual agregador de significados, formas, comportamentos reais do cotidiano vital. Imagens mostram a exterioridade dos fenômenos intersubjetivos que se concretizam em gestos, formas, agenciamentos culturais [...] (MEIRA, 2003, p. 52)

Segundo os relatos da autora supra mencionada, as imagens agregam significados, e nesse caso denotam um diferente estado de conservação, e exteriorizam diferentes situações sobre o que se vê em um mesmo recorte territorial. Diante do exposto, consideramos as palavras de Dubois (2004), ao afirmar que a fotografia pode ser apreendida sob três paradigmas. A primeira, sob o rótulo da mimese, de que a fotografia é “como o espelho do real”, ou “o efeito da realidade ligado à imagem fotográfica, como princípio atribuído à semelhança existente entre a foto e o referente”, Dubois (2004, p.26). Pois, trata-se de “um instrumento de uma memória documental do real”, (Dubois, 2004, p.29).

Dessa forma, a fotografia também pode ser compreendida como uma imagem na representação de processos cognitivos por parte de quem focou, enquadrou e acionou o mecanismo de captura da imagem. Já pelo viés da perspectiva do “código e da desconstrução” Dubois (2004), descreve a fotografia como uma “transformação do real” Dubois (2004), ao afirmar que:

O princípio de realidade foi então designado como pura “impressão”, um simples “efeito”. Com esforço tentou-se demonstrar que a imagem fotográfica não é um espelho neutro, mas um instrumento de transposição, de análise, de interpretação e até de transformação do real, como a língua, por exemplo, e assim, também culturalmente codificada. (Dubois, 2004, p.26).

Portanto, podemos considerar pelas afirmações do autor que a fotografia é codificada, técnico, social e culturalmente. Conforme o material e as práticas de pesquisa utilizadas no momento, conduzimos ao mesmo tempo de somos conduzidos, a viver processos construção de entendimentos sobre o que é experiência. Seja durante os percursos realizados, seja ao mediar todas as informações que rondam todo o processo de registros imagéticos que tentamos transcrever. E mesmo sabendo que [...] o dizer nos dá a ilusão de dar conta do que vemos” (Hernandez, 2011), concluímos que muito mais há de ser desenvolvido em pesquisas com imagens, pelos vários caminhos que envolvem os estudos sobre Cultura Visual.

Ésses caminhos mencionados, pode vir a ser um convite para o deslocamento do olhar, que incluem ao referido campo de estudos, um efeito guarda-chuva, aglutinando mediadores e mediados, produtores e receptores de visualidades.



Referências

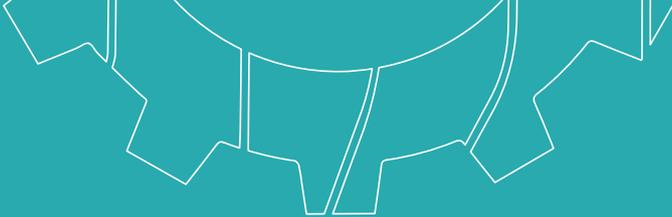
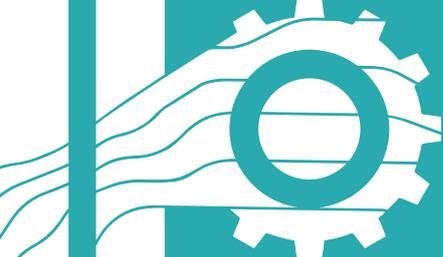
- BEZERRA, P. F. B., BARROS, J. D. V., DE JESUS, S. (Org). **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.
- BOAVENTURA, D. M. R. **Arquitetura religiosa de Vila Boa de Goiás no século XVIII**. Dissertação de mestrado. São Paulo: EESC-USP, 2001.
- CAMPOS, R. A cultura visual o olhar antropológico. **VISUALIDADES**, Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, jan-jun 2012.
- CARERI, F. **O caminhar como prática estética**. São Paulo: G. Gill, 2013.
- FLORES, C. R. Cultura visual, visualidade, visualização, matemática: balanço provisório, propostas cautelares. **ZETETIKÉ – FE – Unicamp – v. 18, Número Temático p.277**, 2010.
- FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta**. Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: O nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- HERNANDEZ, F. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: EdUFSM, 2011. p. 31-49.
- HERNANDEZ, F. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KNAUSS, P. Aproximações disciplinares: história, arte e imagem. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.151-168, dez. 2008.
- ROCHA, A. L. C.; ECKERT, C. Etnografia: Saberes e práticas. **Iluminuras: série de publicações eletrônicas do Banco de Imagens e Efeitos Visuais, LAS, PPGAS, IFCH e ILEA, UFRGS**. Porto Alegre, N. 21 (2008), p.23.
- ROUILLÉ, A. **A fotografia: entre documentos e arte contemporânea**. Tradução Constância Egrejas. São Paulo: Ed. SENAC. S.P, 2009.
- TAVIN, K. Antecedentes críticos da cultura visual na arte e educação nos Estados Unidos. In: MARTINS, R. (Org.) **Visualidade e Educação**, Goiânia: FUNAPE, p. 11-23, 2008.
- TOURINHO, Irene e MARTINS, Raimundo. Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013, p. 61-76.

Minicurrículo

Gledson Rodrigues do Nascimento

Mestre em Arte e Cultura Visual – Faculdade de Artes Visuais (FAV/UFG). Possui especialização em Gestão de Projeto em Engenharias e Arquitetura – IPOG. É graduado em Arquitetura e Urbanismo – PUC – GO. E técnico Industrial em Edificações pela ETFGo.





CULTURA VISUAL E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL: CONCEITOS, ENTRECRUZAMENTOS E EXPERIÊNCIAS

VISUAL CULTURE AND INTERCULTURAL MEDIATION: CONCEPTS, CONNECTIONS AND EXPERIENCES

Nicolas Andres Gualtieri

Universidade Federal de Goiás, Brasil, Argentina
nicoagualtieri@gmail.com

Resumo

Com a globalização, os fluxos migratórios aumentaram indefinidamente os contactos entre as culturas e a coabitação entre diferentes modos de vida, contribuindo para a multi/interculturalidade das sociedades e das escolas, para a partilha e coabitação de tradições culturais, de competências e de saberes. Pensar o território, qualquer que seja, implica conhecer e compreender as populações, cultura(s), potencialidades e dinâmicas. Também supõe compreender as interações sociais e eventuais situações de tensão ou conflito que se manifestem no âmbito das vivências cotidianas dos seus habitantes migrantes e/ou naturais. A cultura visual é uma das ferramentas através da qual podemos compreender este processo de mediação e entender como são desenvolvidas essas relações. Apresentam-se neste trabalho algumas perspectivas e experiências que dialogam entre esse conceito e os processos de mediação intercultural. De maneira particular é apresentada a minha experiência como estrangeiro na cidade de Goiânia (Goiás, Brasil), onde realizei um processo de seleção de peças artísticas e pintores goianos para apresentar um acontecimento histórico, que pela minha percepção, não era amplamente abordado pelos habitantes da cidade: o acidente radiológico do céσιο-137. Anos depois, a experiência me leva a refletir sobre os vínculos interculturais que gerei ao apresentar essa parte da história da cidade por meio das imagens e dos artistas, e perceber que cada cidade possui tensões históricas e culturais ocultas que só as imagens estão dispostas a contar.

Palavras-chave: interculturalidade; cultura visual; mediação; experiência.

Abstract

The globalization and the migratory flows have increased immensely the contacts among the cultures and the cohabitation between different lifestyles, contributing to the multi/interculturalism of the societies and the schools, for the sharing and cohabitation of cultural traditions, competence and knowledge. To think the territory, no matter which one, implies to know and understand the populations, culture(s), potential and dynamic. It is also assumed that the social interactions and eventual situations of tension or conflicts that happen in this territory is comprehended and expressed in the context of daily interactions of its migrant of natural inhabitants. The visual culture is one of the tools that can be used to understand this process of mediation and comprehend how these relations are developed. This paper shows some perspectives and experiences that interact with this concept and the processes of intercultural mediation. Particularly, my experience as a foreigner in the city of Goiânia (Goiás-Brazil) is presented, I carried a process of selection of pieces of art and local painters to present a historic event, which under my perspective was not greatly discussed among the inhabitants: the radiologic accident of Cesium-137. Years later, this experience make me reflect on the intercultural bonds that I have generated when I presented this part of history of the city through the images and the artists, and guide us to notice that each city owns hidden historical and cultural tensions which only the images are ready to tell us.

Keywords: interculturality; visual culture; mediation; experience.

Introdução

Para dar continuidade aos meus caminhos iniciados no curso de mestrado em Artes e Cultura Visual (ACV) na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV-UFG), no doutorado, proponho ir atrás de novas vozes e experiências em produção de material didático para ensino a presencial e a distância. Tendo analisado as experiências de produção de materiais didáticos produzidos no Centro Integrado de Aprendizagem em Rede da Universidade Federal de Goiás (CIAR/UFG), tendo ouvido as vozes dos alunos que lidam diariamente com esses materiais e entregado um *feedback* para a instituição que durante muito tempo esteve ausente nas discussões, me encontro no momento de mergulhar em novos caminhos que terão como eixo principal não só a cultura visual, a visualidade e a mediação, senão também a interculturalidade. Busca-se então expandir as experiências em produção de material didático conhecendo escritórios, laboratórios, pessoas e materiais produzidos por outras instituições nacionais ou internacionais. Isso acontecerá indo até os locais escolhidos, interagindo, conversando, perguntando, entrevistando, fotografando, colocando “as mãos na massa” ou empregando as mídias tecnológicas e as redes de comunicação como mediadoras. Posteriormente, procura-se analisar os resultados e delimitar processos metodológicos, ferramentas e tendências que possam contribuir com um melhor ensino-aprendizagem no contexto da UFG.

Neste contexto, torna-se importante começar a pensar como acontecem as relações e mediações interpessoais em contextos externos ou alheios aos do nosso cotidiano cultural. Para desenvolver isso, é relevante partir dos conceitos de interculturalidade, multiculturalidade e mediação, e perceber assim como estes conseguem vincular-se com a cultura visual de cada local ou território particular, como essas imagens conversam com a identidade e o cotidiano dos sujeitos, como elas falam a respeito dessa cultura. Essa instância inicial permite estabelecer possíveis relações a serem consideradas ao longo dos estudos de Doutorado.

Desenvolvimento. A cultura visual e as experiências imagéticas como processos de mediação educacionais

A “virada cultural” proposta pelos Estudos Culturais analisa as práticas sociais e as suas relações como modos de gerar significado. Nos dias de hoje, especialmente no campo dos estudos da imagem, não é possível pensar na experiência social sem discutir os sentidos e significados das imagens. Os Estudos Visuais foram impulsionados pelo que Mitchell (2009) denominou em sua obra *Teoría de la Imagen*, a “virada pictórica”.

A aproximação dos Estudos Visuais com os Estudos Culturais deve-se, entre outros fatores, à compreensão da cultura como um campo de diferenças e lutas sociais, que reproduz um espaço de conflito de práticas de representação com os processos de formação e re formação de

grupos sociais. Busca-se compreender então, como os artefatos¹ discursivos visuais participam e constroem os diferentes grupos sociais que configuram a vida das pessoas. Mitchell (2009) mostra como o estudo do campo visual é transformado pelas diversas possibilidades de ação do espectador (o olhar, o fixar do olhar, as práticas de observação, de vigilância, de prazer visual), as quais podem ser tão problemáticas quanto as várias formas de leitura (decifração, decodificação, interpretação, etc.).

Na proposta da “virada pictórica”, de Mitchell, na década de 90 do século passado, ganha destaque a expressão “virada visual”, cunhada por Martin Jay (1993) ao questionar o papel do visual na formação do sujeito. Para o autor, refletir sobre a técnica e, sobretudo, sobre as culturas da imagem, é fator decisivo para caracterizar a construção discursiva, textual ou institucional de imagens derrubando o que ainda possa existir como estereótipo natural (KNAUSS, 2008). Entretanto, ao mesmo tempo em que a imagem desvincula-se do analogismo direto ao seu objeto, se decodifica e ressignifica a partir de novos contextos e valorações culturais.

Ao entender a proposta desenvolvida pelos Estudos Culturais e mais precisamente pela virada pictórica, somos obrigados a refletir sobre duas questões: a primeira, o papel da cultura imagética na sociedade; a segunda, a educação artística e as experiências dos alunos na sala de aula a partir dos materiais didáticos imagéticos produzidos. Entendendo que

a cultura visual aborda e discute a imagem a partir de outra perspectiva, considerando-a não apenas em termos de seu valor estético, mas, principalmente, buscando compreender o papel social da imagem na vida e na cultura (MARTINS, 2005, p. 29-30).

As imagens são concebidas como táticas de poder, empregadas por setores sociais numa luta pela legitimação de valores e crenças. Por esta razão, é importante pensar um ensino de artes em diálogo com a cultura visual de maneira que possibilite a formação de cidadãos com um pensamento crítico. Nesse contexto, é claro o impacto de uma cultura de consumo numa sociedade que não sabe lidar com os impulsos imagéticos e a proliferação de imagens de consumo possibilitadas principalmente pela manipulação das mídias de comunicação em massa. As imagens, geralmente, oferecem valores de mercado, marcadas principalmente por crenças sociais convencionais (estereótipos), em que a principal mensagem é consumir os bens e serviços sociais que possibilitem a nossa felicidade e estabilidade social (DUNCUM, 2011).

Nesse contexto, ressurgem com força o papel da educação artística para a formação integral das pessoas e para a construção da cidadania. O desenvolvimento da capacidade criativa, do pensamento abstrato, da autoestima, da disposição para aprender ou da capacidade de trabalhar em equipe, encontram na educação artística uma estratégia potente (MIRANDA, 2012).

¹ No contexto desta investigação devemos considerar os materiais didáticos produzidos a partir de imagens como *artefatos visuais* que “ofrecen acceso al comportamiento humano entendido con suficiente amplitud para incluir una referencia a las dimensiones de las experiencias emocionales y psíquicas, así como a las más directamente racionales” (MOXEY, 2009, p. 16).



Dewey (1934) nos permite refletir a respeito da nossa tarefa como educadores, que consiste em restaurar a continuidade entre as formas refinadas e intensas da experiência, as obras de arte, e os acontecimentos que constituem a experiência cotidiana. Devemos contemplar todos os artefatos geradores de experiências estéticas, incluindo as belas artes, artes populares e objetos presentes na cultura popular e na cultura de massas. Atualmente, uma mudança do currículo nos espaços acadêmicos e as possibilidades tecnológicas que ajudam na inclusão social, marcam o caminho em direção a novas ferramentas ou técnicas que permitam refletir sobre questões interdisciplinares a partir da utilização das imagens na sala de aula.

Nesse momento, devemos pensar que, de maneira geral, os materiais didáticos para educação são um conjunto de imagens que se articulam para estabelecer relações entre o professor e o aluno, o aluno e o conhecimento, o aluno e suas experiências cotidianas.

Mediações

Considero importante pensarmos sobre a mediação da perspectiva da cultura visual. Nesse sentido, retomo a ideia de Nathalie Heinich (2008, p. 87) ao explicar que “o termo *mediação* [...] designa tudo o que intervém entre uma obra e sua recepção [...]”. A mediação é o elo que promove contatos, interações e relações do trabalho artístico com o indivíduo no campo da arte. Numa visão mais ampla, o conceito de mediação atravessa várias áreas do conhecimento, sendo utilizado por elas em suas concepções e possuindo características específicas em cada uma destas áreas. Nesses diferentes contextos, a mediação refere-se ao cultural enquanto ação educativa. Uma relação de troca de conhecimentos, de reflexão crítica sobre o mundo social e cultural que permite ao indivíduo se perceber enquanto agente nessa construção da realidade (BARROS; BEZERRA, 2015).

No campo da educação, particularmente na modalidade a distância, a mediação geralmente assistida por tecnologias, deve buscar trabalhar os conteúdos de modo diversificado, considerando as particularidades dos alunos e das diversas turmas. Mesmo que os conteúdos sejam os mesmos, as abordagens serão diferenciadas a partir do contexto cultural particular. Pensando essa relação entre educação, cultura, mediação e indivíduo, autores como Imanol Aguirre (2011) focam suas análises nas proposições que essa relação tem possibilitado para ampliar os conceitos de mundo através de um exercício de olhares, diálogos provocativos e troca de experiências que criam e recriam reflexões, percepções, conexões e múltiplas significações sobre o universo particular e coletivo dentro de contextos específicos.

Na mediação, entre tantos, estamos atentos às falas, aos silêncios, às trocas de olhares, ao que é desvelado e velado, aos conceitos e repertórios que ditam os gostos, os modos de pensar, perceber e deixar-se ou não envolver pelo contato, com a experiência de conviver com a arte. Convívio que nos exige sensibilidade inteligente e inventiva para pinçar conceitos, puxar fios e conexões, provocar



questões, impulsionar para sair das próprias amarras de interpretações reducionistas, lançar desafios, encorajar o levantamento de hipóteses, socializar pontos de vistas diversos, valorizar as diferenças, problematizando também para nós o convívio com a arte. Muito mais do que ampliar repertórios com interpretações de outros teóricos, a mediação cultural como a compreendemos, quer gerar experiências que afetem cada um que a partilha, começando por nós mesmos. Obrigá-nos, assim, a sair do papel de quem sabe e viver a experiência de quem convive com a arte. (MARTINS, 2006, p.3).

Como indica Martins, a mediação abrange um conhecimento que começa pelo indivíduo, que parte das suas vivências, opiniões, olhares, sensações primeiras e construídas, valores, porquês, dúvidas, entre outros detalhes. Parte do conhecimento particular para o conhecimento coletivo, amplo, ligado às referências teóricas, visões de mundo, influências sociais, econômicas e históricas, para então dialogar com o trabalho de arte e as práticas educativas construídas para esse exercício de correlações. Este exercício que acontece entre sujeito e obra, professor e aluno, aplica-se também no meu caso como pesquisador e criador de objetos didáticos tendo que mediar o processo de criação com os professores (trabalho colaborativo), para desenvolver materiais didáticos que permitam estabelecer relações entre sujeito e contexto, cotidiano e conhecimento, o aluno e sua bagagem cultural e social. Começamos a pensar então, quais são as características ou principais preocupações que podem-se dar nesses processos em contextos interculturais.

Mediações interculturais

A interculturalidade se caracteriza como um processo que implica uma relação entre pessoas de diferentes contextos que caracterizam seu viver cotidiano, no qual se apóiam, e na historicidade das pessoas e do grupo. A relação se dá numa perspectiva de trocas de saberes e de bens tanto culturais quanto materiais, e ela se organiza como processo de negociações que caracterizam a vida em sociedade. Esse processo envolve interesses, poderes e saberes que caracterizam esse movimento em um processo político e ideológico. O autor Fidel Tubino (2004), comenta o que anteriormente foi mencionado, o fato de estarmos num mundo mais interconectado e de maior informação, mas ao mesmo tempo tentando resolver problemas de maneira isolada,

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórico, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y al mismo tiempo más incomunicado interculturalmente. Un mundo en el que los graves conflictos sociales y políticos que las confrontaciones interculturales producen, empiezan a ocupar un lugar central en la agenda pública de las naciones. (TUBINO, 2004, p. 3)

A perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e procura desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da

superação das estruturas sócio-culturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (WALSH, 2010). Particularmente nesta pesquisa, o estudo da interculturalidade em educação tem uma importância imprescindível no fato de que ela possibilita o desenvolvimento de propostas e políticas que incorporam a cosmovisão e o modo de ser de uma população que se constitui de pessoas vindas de diferentes partes.

Centrando-nos especificamente na Mediação Intercultural, a definição de Gimenez (1997) é aquela que considero mais adequada para falarmos deste enfoque específico e transversal aos diferentes âmbitos da mediação. Assim, a mediação intercultural é uma modalidade de intervenção de terceiras partes, em e sobre situações sociais de multiculturalidade significativa com particular atenção ao outro, à sua revalorização e reconhecimento nessa diferença. Já seja nos introduzindo culturalmente em comunidades minoritárias étnicas, raciais, qualquer outro tipo de grupos nacionais ou internacionais que vivenciam a cultura por meio de imagens diferentes. Os princípios e os métodos da mediação têm como objetivos a aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência pacífica. Em síntese, a mediação em geral e também a mediação intercultural contribui para promover as relações cooperativas, seja a nível preventivo, seja a nível resolutivo de conflitos já instalados, facilitando a comunicação e a descoberta participada de soluções. Também, recriar a instância de diálogo, reforçar as possibilidades de recuperar e reinstalar recursos relacionados com o aumento da socialização, o desenvolvimento de padrões de colaboração, o reconhecimento do outro e a responsabilidade individual e social. A participação das pessoas de forma voluntária é uma condição essencial para o exercício da mediação e para promover o diálogo, a aprendizagem cooperativa e a construção dos laços sociais, principalmente ao longo do processo de pesquisa.

A idéia é que nas pesquisas interculturais o poder das comunidades sobre suas imagens e representações seja sempre respeitado, como única forma de eliminar-se ou diminuir a relação assimétrica de poder da cultura ocidental sobre as culturas diferentes. E como única forma de chegar mais perto da elaboração de políticas públicas que estejam mais próximas de um ideal de justiça social.

Imagens escondidas

Não posso negar que meus percursos interculturais são aqueles que sempre me posicionam para debater as interações culturais, observar e amadurecer espaços de conflito e tensões e principalmente tentar encontrar as imagens que contextualizam os diálogos e as mediações nesses contextos.

Uma situação que tinha me acontecido há uns anos e que caiu em esquecimento, com o correr do tempo voltou a mim enquanto desenvolvia os princípios da cultura visual e mediações interculturais na disciplina Estudos Dirigidos em Antropologia, Visualidades e Diferenças ofertada



pelo professor Glauco Ferreira do programa de Artes e Cultura Visual na FAV-UFG. Lembrei que a experiência aconteceu no meu contexto educativo, e que tinha pouco tempo na cidade que hoje, considero meu segundo lar. Todo esse contexto fez a lembrança mais saborosa.

A experiência posiciona-se dentro dos três primeiros meses da minha chegada na cidade de Goiânia, Goiás, no Brasil. Não sabia falar nem escrever em português. Como muitos outros estrangeiros que visitam o Brasil, nunca tinha ouvido falar sobre Goiânia, não sabia da sua história, não conhecia os espaços turísticos, não entendia onde estava posicionada no mapa. Aliás, não tinha sido a minha escolha realizar intercâmbio em Goiânia, senão da minha faculdade de origem que me ofereceu a vaga e eu aceitei sem saber sequer soletrar o nome da cidade. Parte do programa de intercâmbio era aprender uma língua nova, portanto, comecei a frequentar a disciplina de Português para Estrangeiros. Naquele momento, a monitora da turma, que já tinha se tornado minha amiga, teve que ministrar algumas aulas. Com o objetivo de fazer as aulas mais atraentes desenvolveu uma dinâmica e listou uma série de tópicos: cultura, artes, ciência, natureza, música, arquitetura, etc. Cada um dos alunos estrangeiros devia escolher um desses tópicos e relacioná-lo com a cidade de Goiânia, devíamos portanto, pesquisar e apresentar para a turma de forma livre e criativa, como nós considerássemos pertinente. Podia por momentos parecer uma atividade desprezível, só que, posso assegurar, que desenvolver uma atividade de apropriação cultural numa sala de aula com 15 pessoas de diversas nacionalidades, com valores éticos, morais, religiosos e culturais diferentes, não é nada superficial. Alemães e franceses escolheram tópicos de biologia e música, os mexicanos faziam comparativos com questões culinárias, outros alunos com fatos políticos e do cotidiano. Por minha parte, escolhi tópico de artes, me adentrei a conhecer a atuação dos pintores do estado e da capital brasileira.

Comecei realizando a clássica pesquisa na internet para tentar achar alguns nomes relevantes. Apareceram aquelas típicas e velhas informações da cidade mais arborizada, da capital Art Déco de Latinoamérica, contudo nada específico sobre pintores e artistas locais. Quando fui adentrando na pesquisa a partir de imagens, encontrei várias obras sem identificação, porém, achei umas imagens bem particulares que trabalhavam algumas desconstruções surrealistas e que tornavam-se muito chamativas pelo insistente uso das cores amarelas, verdes e brancas. Decidi abrir essas imagens e olhar de mais perto, até me deparar com o nome do artista e da peça, Siron Franco. Num primeiro momento não compreendia a respeito da temática até entender que a obra fazia alusão a um acidente radiológico acontecido na cidade no ano 1987. Atualmente sou ciente e conheço a história, os nomes e locais onde tudo aconteceram. Mas naquele momento não entendia a respeito do que o artista estava tentando representar. Principalmente, porque era uma parte da história de Goiânia que eu desconhecia e ninguém tinha comentado comigo ou com os demais intercambistas. Decidi então procurar mais informações a respeito do acidente radiológico, alguns jornais e recortes bem curtos comentavam sobre ele, entretanto todas as informações eram bem escuetas.

Decidi então visitar dois museus da cidade, porque o meu trabalho era a respeito de arte, e naquele momento, eu considerava que o museu era um dos poucos locais onde poderia encontrar arte. Fui ao Museu de Arte Contemporânea de Goiás e ao Museu Goiano Professor Zoroastro Artiaga (que tempo depois descobri que alojava peças de festas regionais e objetos históricos), aos poucos percebi que as pessoas não conversavam a respeito do acidente radiológico, que não era comentado, que a cidade por momentos tinha esquecido, ou preferido esquecer pelo pouco tempo que havia passado desde o dia do acontecimento.

No meu critério, as mídias tinham sido cúmplices num momento onde não existiam telefones celulares nem redes sociais e onde o acelerado crescimento da cidade se veria prejudicado pela falta de segurança e de responsabilidade política, tanto do estado quanto da empresa responsável pelos aparelhos que tinham sido abandonados e que acabaram trazendo gravíssimos problemas para a população. Descobri que Goiânia tinha histórias que não queriam ou que não deviam ser conversadas, pelo menos não pareciam de interesse, ou isso queriam que pensássemos. Mas sempre motivados por algo, os assuntos aparecem, os diálogos se produzem, as histórias são contadas, e entendi que as artes eram o espaço de diálogo e reclamação a respeito dos acontecimentos do Césio-137. O artista Siron Franco tinha realizado uma amostra inteira a respeito do acidente radioativo. Dela, só restavam fotografias na internet porque não estavam expostas em nenhuma das galerias de exposição da cidade.



Figura 1: Desenhos de Siron Franco / Césio, Rua 57 (Goiânia, 1987)

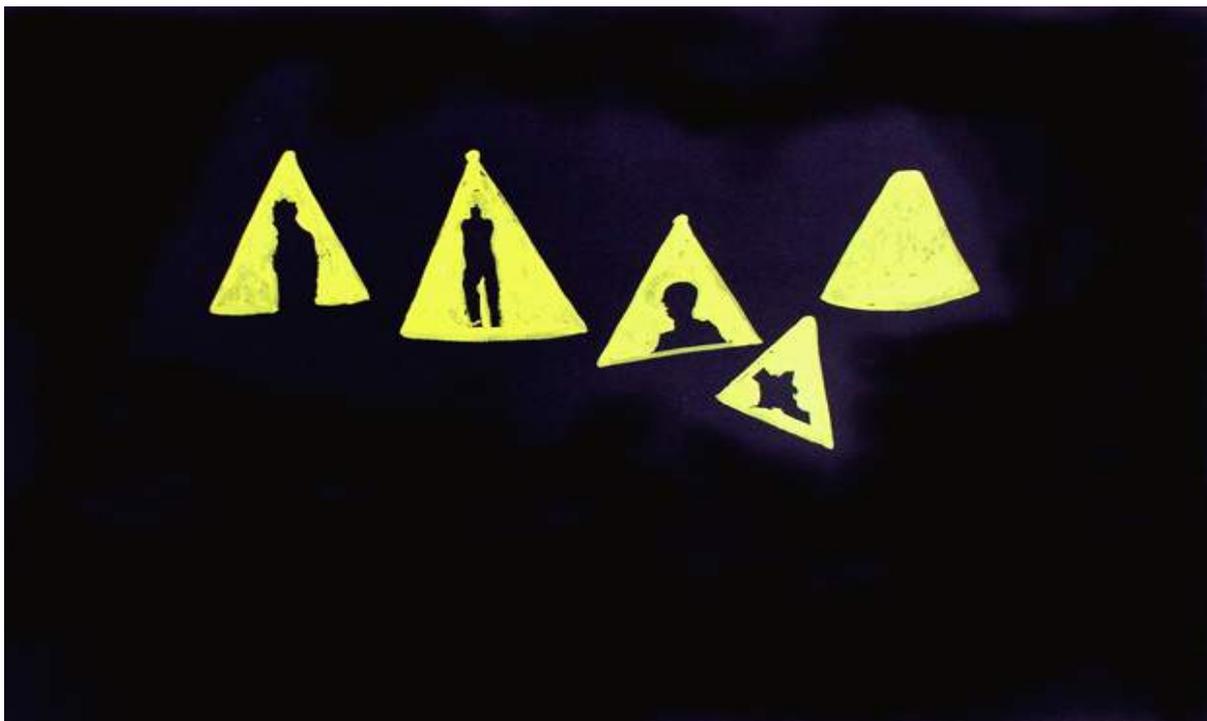


Figura 2: Desenhos de Siron Franco / Césio, Rua 57 (Goiânia, 1987)



Figura 3: Desenhos de Siron Franco / Césio, Rua 57 (Goiânia, 1987)

Esse processo de procura, pesquisa, entendimento dos acontecimentos históricos, conversações com pessoas da cidade e de compreender porque a história não era comentada nem muito conhecida foi uma experiência de mergulho na cultura e na história da cidade. Abrir os

olhos e percorrer os becos, descobrir que os pontos de ônibus que frequentava estiveram ou ainda estavam contaminados pela radiação e que as pessoas lidavam com isso com uma desconcertante naturalidade me levam a pensar hoje que eram situações de conflitos interno produto de formas culturais diferentes. De aceitação de um espaço que não me pertence e que já possui normas, regras e valores de “jogo” (HABERMUS, 1995). Perceber que sou parte de um tabuleiro com dinâmicas e relações já estabelecidas, que não posso mudar, senão pelo contrário, tenho que me adaptar para não ficar isolado. Esse afronto cultural obriga o sujeito a compreender certas dinâmicas que não são comuns no cotidiano dele, o que gera conflito, desconforto, principalmente quando as limitações da língua não favorecem uma comunicação fluente.

Considero que numa experiência intercultural de produção de material didático ou pesquisa de artefatos, a mudança no caráter do cotidiano e a nossa disposição para jogar com novas regras no cenário abordado são condicionantes para compreender e abraçar as diferenças culturais como riqueza, evitando as comparações e redefinindo valores cristalizados internamente.

Finalmente expus e apresentei o artista e suas obras para a turma. Ninguém sabia a respeito do acidente radiológico e isso trouxe vários debates. Hoje percebo que as mediações produzidas pelas artes são tão fortes quanto a própria história, porque quando a história sozinha não consegue dialogar sobre algumas situações, a arte da perspectiva imagética desperta sentimentos encontrados e ansiedade. Considero de uma enorme riqueza que as imagens contem histórias a respeito das cidades, dos becos, das ruas e das pessoas. Fico refletindo aqui: se as imagens falam mais de nós do que delas mesmas, o que essas fotografias das pinturas isoladas na internet dizem a respeito de Goiânia?

Considerações finais

Ao longo da disciplina de Estudos Dirigidos em Antropologia, Visualidades e Diferenças debatemos algumas questões que referem ao trabalho em sala de aula (presencial ou a distância) utilizando referências culturais imagéticas. Dentro desse debate o texto de Ella Shohat e Robert Stam (2006) destacam a utilização de imagens eurocêntricas dentro das salas, onde são apresentadas e trabalhadas idéias de representatividade, experiências e narrativas eurocêntricas que pouco refletem as nossas costumes, etnias ou construções imagéticas. Por isso, refletimos em sala de aula a respeito da utilização de artefatos imagéticos que permitam acessar a própria cultura do local onde é desenvolvida a mediação, empregando artistas, autores ou trabalhando a história e outros conteúdos principalmente sob um olhar independentista e latinoamericano. Um olhar que carrega com uma série de sucessos históricos, sociais, políticos, religiosos, éticos e morais que determinam outra maneira de conceber e compreender os contextos e processos dados principalmente na nossa região. Consumir e reproduzir como próprios aspectos culturais, construções e narrativas que não nos pertencem, atenta contra nossa produção cultural e de

conhecimento. Entendendo, que ante determinados conteúdos ou questões, devemos recorrer às fontes ou autores e situações históricas alheias às nossas. Mas devemos criar o hábito e fomentar a pesquisa regional, a construção de conteúdo nacional principalmente representativo e diversificado.

Neste contexto, refletir a respeito do olhar eurocêntrico e da construção dos materiais didáticos me permite, como pesquisador, começar a compreender que embora nossa cultura imagética esteja “ornamentada” de maneira nacional e representativa, continuamos condicionados por um olhar eurocêntrico. Nossa maneira de estudar, de ler as imagens, até nossa linguagem, por momentos, não nos pertence. Eis aqui que eu me pergunto: de que maneira podemos contribuir para gerar imagens, dinâmicas e metodologias didáticas culturalmente mais ricas e “próprias”? Aquela dinâmica trazida na disciplina de Português para Estrangeiros me leva a pensar: porque, por momentos, a pessoa externa acaba conhecendo ou debatendo mais a cultura do local que o próprio sujeito que nasceu nesse sítio? Seria uma alternativa considerar os alunos nascidos no local como eternos estrangeiros num campo cultural que por momentos pouco conhecem pelos estímulos visuais externos que recebem? Os ambientes acadêmicos: nos ensinam a trabalhar e produzir mediações com pessoas, situações ou conteúdos interculturais visando sempre a experiência e o exercício de tolerância como aprendizado?

Referências

- AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p.51-68.
- ALMEIDA, H. N. (2009). Um panorama das mediações nas sociedades. Na senda da construção de sentido da mediação em contexto educativo. In: A. P. SIMÃO, A. P. CAETANO & I. FREIRE (orgs.). **Tutoria e Mediação em Educação** (pp.115-128). Lisboa: Educa.
- BARROS J.; BEZERRA, P. Mediação da cultura visual no cenário contemporâneo. **Anais do VIII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual: arquivos, memórias, afetos**. Goiânia, GO: UFG/ Núcleo Editorial FAV, 2015.
- BRIANT, V. & PALAU, Y. (1999). **La mediation: definition, practiques et perspectives**. Paris: Nathan Université.
- CORBO ZABATEL, E. (2007). Breve ensayo sobre lo posible. In: R. B. FRIGERIO & G. DIKER (eds). **Las formas de lo escolar**. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- DEWEY, J. **El arte como experiência**. México: F.C.E, 1934.
- DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene (Org.) **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: EDUFSM, 2011. p. 15-30.



GIMÉNEZ ROMERO, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. **Revista de Migraciones** 2, p. 125-159.

HEINICH, Nathalie. **A sociologia da arte**. Tradução: Maria Ângela Casselato. Bau-ru: Edusc, 2008.

MITCHEL, W. J. T. **Teoría de la imagen**. Madrid, España: Ediciones Akal, 2009.

MIRANDA, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Processos & práticas de pesquisa em cultura visual & educação**. 1a ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2013, p. 7-95.

MARTINS, Raimundo. Das belas artes à cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidade e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, p. 25- 35.

MOXEY, Keith. Los estudios visuales y el giro icónico. In: **Estudios Visuales** 6. Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo. Murcia, Enero 2009, p. 66-79.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. “Do eurocentrismo ao policentrismo”. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosac Naif, 2006.

TUBINO, F. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. **Rostros y fronteras de la identidad**, Temuco, UCT, v. 151, 2004, p.1-9. Disponível em: <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf> Acesso em: 8 sep. 2017.

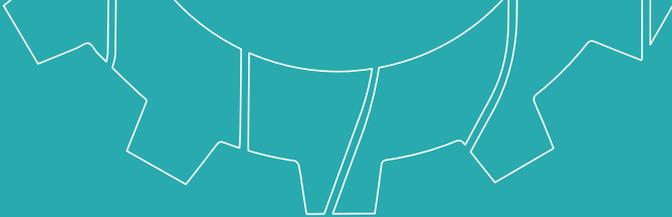
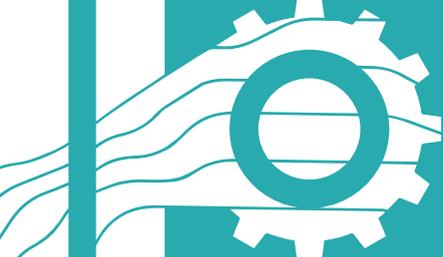
WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; WALSH, C.; APIA, L. **Construyendo interculturalidad crítica**, La Paz: Convenio Andrés Bello, 2010.p.75-96.

Minicurriculo

Nicolas Andres Gualtieri

Graduação em Licenciatura em Diseño de la Comunicación Visual (UNL/Argentina). Especialista em História e Narrativas Audiovisuais pela (UFG/Brasil), Mestre e Doutorando (2018-2021) em Artes e Cultura Visual pela (UFG/Brasil). Atualmente professor do Curso de Design Gráfico da (FAV/UFG/Brasil). Tem experiência na área de educação, visualidades, produção de material didático, design, cinema e comunicação.





CONFIGURAÇÕES DE UM FUTURO DOCENTE - NARRATIVAS, IMAGENS E CULTURA VISUAL

SETTING UP A TEACHER FUTURE - NARRATIVES, IMAGES AND VISUAL CULTURE

Rogério Justino Flori

Universidade Federal de Goiás, Brasil

fotoflori@gmail.com

Resumo

Apresento neste artigo uma parte do meu cotidiano de professor-observador com mais de 10 anos de sala de aula em um curso de design de moda de uma universidade privada de Goiânia, Goiás, Brasil. Durante o mês de maio de 2018 participamos da XXVI Semana Acadêmica de Moda, durante a qual foram oferecidas palestras, oficinas, rodas de conversa e apresentações de trabalhos. Me chamou atenção a participação e o interesse dos alunos de graduação em conhecer e discutir os caminhos futuros para a docência. Destaco neste texto, em especial, o interesse de três alunos que cursam moda nesta mesma instituição e que afirmaram sua intenção de ser professores de moda no futuro. A participação ativa dos presentes na palestra e a afirmação de interesse ao construir suas histórias de vida me instigaram a propor este exercício investigativo de pesquisa narrativa contando com a colaboração desses estudantes. O objetivo deste exercício investigativo é aproximar, refletir e valorizar a atuação diligente desses discentes no processo de construção das suas carreiras como docentes, mantendo-me atento a questões éticas que envolvem a relação pesquisador-participantes da pesquisa. Os colaboradores são duas mulheres e um homem cursando três períodos diferentes na mesma universidade privada. Foi solicitado aos estudantes que levassem para a entrevista individual uma imagem que os afetasse e que eles reconhecessem como marcante para pensar o futuro como professor de moda. Os dados produzidos durante os encontros com os colaboradores apontam caminhos que ainda estão ligados às imagens dos cânones da arte, à relação de poder que essa função aparentemente oferece a um futuro docente e à aprendizagem colaborativa. Quanto mais me aproximo das histórias de vida dos professores na pesquisa de doutorado, mais intenso é o meu diálogo com os discentes sobre ensino e aprendizagem colaborativos, narrativas e cultura visual.

Palavras-chave: docência; pesquisa narrativa; cultura visual.

Abstract

I present in this article a part of my daily teacher-observer with more than 10 years of classroom in a fashion design course of a private university in Goiânia, Goiás, Brazil. During the month of May 2018 we participated in the XXVI Academic Fashion Week, during which lectures, workshops, talk wheels and presentations of works were offered. I was struck by the participation and interest of undergraduate students in knowing and discussing the future paths for teaching. I highlight in this text, in particular, the interest of three fashion students in this same institution and who affirmed their intention to be fashion professors in the future. The active participation of those present in the lecture and the affirmation of interest in building their life stories instigated me to propose this investigative exercise of narrative research with the collaboration of these students. The objective of this investigative exercise is to approach, reflect and value the diligent performance of these students in the process of building their careers as teachers, keeping in mind the ethical issues that involve the researcher-researcher relationship. The collaborators are two women and one man attending three different periods at the same private university. The students were asked to take

to the individual interview an image that would affect them and which they recognized as striking to think about the future as a fashion teacher. The data produced during the meetings with the collaborators point to paths that are still linked to the images of the canons of art, to the power relation that this function apparently offers to a future teacher and to collaborative learning. The closer I get to the life stories of teachers in doctoral research, the more intense my dialogue with students about collaborative teaching and learning, narratives and visual culture.

Keywords: teaching; narrative research; visual culture.

Swing de aprendizagem

Neste artigo desenvolvi um texto que me permitisse exercitar a pesquisa narrativa como um treino para minha pesquisa de doutorado em andamento. Ao mesmo tempo que eu poderia refletir e entrecruzar teorias e práticas, também revelaria informações e pontos de vista particulares de alunas do meu cotidiano e minhas companheiras de trabalho. Comecei a desenvolver este texto durante encontros do nosso grupo de estudos que acontece todas as terças feiras na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Com as leituras dos textos e os encontros semanais do grupo de estudo, cenários de aprendizagem foram construídos e as ideias para este texto foram colocadas no papel. Os textos discutidos sobre pesquisa qualitativa demandavam um exercício de leitura, observação curiosa e também ativa e reflexiva para estimular, guiar e problematizar nossos encontros, tornando cada um deles rico em aprendizagens.

Nosso grupo de estudos é frequentado por dois alunos de mestrado, cinco do doutorado e um pós-doutorando da linha de pesquisa **Culturas da Imagem e Processos de Mediação** do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da UFG. Nós, estudantes, com interesses diversos em nossas pesquisas, buscamos trocar experiências que possam contribuir com outras possibilidades de aprendizagem, sugerindo textos, imagens e filmes. Acredito que “em grupos menores, os aprendizes individuais têm mais chances de desempenhar um papel ativo em atividades como revisar e confirmar novas informações, formular perguntas e resolver problemas” (Stewart & Ashwell, 2014).

Nesses encontros sempre fomos estimulados a encontrar nossas próprias vozes, expressar nossos pontos de vista e ouvir as experiências dos colegas. Quando falo em experiência, penso nos momentos que nos trazem algum tipo de lembrança, seja discutindo questões sobre antropologia, pesquisa narrativa, visualidades, consumo, ativismo, seja pensando o ser humano no contexto contemporâneo ou vivenciando nossos encontros acompanhados de reflexões e fazeres que configuram nossas aprendizagens.

Nossa agenda de textos para leituras e discussões incluiu, na maioria das vezes, trabalhos sobre pesquisa qualitativa, me aproximando de alguns teóricos que discutem esta perspectiva (BANKS, 2009; DENZIN & LINCOLN, 2007; ANGROSINO, 2007; OLESEN, 2006; VELHO,



1978). Desta forma, pude repensar minhas práticas como pesquisador e definir a proposta deste artigo como resultado de uma atividade prática. Percebi em nossas leituras e discussões que poderia usar a pesquisa narrativa e ter a chance de refletir sobre as próprias experiências, associadas a outras vivências e histórias, como uma maneira de investigar sobre a vida e projetos futuros das colaboradoras deste exercício investigativo.

Esses encontros/experiências semanais se tornaram para mim um conjunto de aprendizagens e vivências e reforçaram minhas práticas do cotidiano como professor e, ao mesmo tempo, como aluno. Encontrar semanalmente para discutir, opinar, ouvir, refletir, pensar e repensar sobre textos e conceitos apresentados pelos professores e colegas tornaram minhas experiências cotidianas na sala de aula um processo de conhecimento que tem me permitido aprender sobre ensino e aprendizagem mediadas por imagens, antropologia, educação nas artes visuais e cultura visual.

Sempre me propus desafios de pesquisar, pensar e escrever com quem trabalho, apoiado na pesquisa narrativa para compreender as pessoas que compartilham meu cotidiano. Contatos frequentes com os colaboradores da pesquisa me oferecem a oportunidade de “pesquisar no quintal” (CRESWELL, 2007), ou seja, fazer a investigação no ambiente em que atuo profissionalmente. Velho (1978, p.123) chama esse quintal de familiar e diz que “a noção de que existe um envolvimento inevitável com objeto de estudo e de que isso não constitui um defeito ou imperfeição já foi clara e precisamente anunciada”. Com a produção dos dados e categorizações, seja no campo familiar ou não familiar, tenho consciência de que, na maioria das vezes, essas pesquisas invadem a vida do colaborador e do pesquisador. O nosso próprio cotidiano deve ser tomado como objeto de investigação e a pesquisa narrativa potencializa as formas de pesquisar imagens, vídeos, áudios e comentários do dia a dia dos colaboradores.

No encontro do dia 30 de maio de 2018, falávamos sobre o artigo para o Seminário de Arte e Cultura Visual que seria realizado em setembro de 2018 na FAV-UFG. Cada membro do grupo de estudos falou sobre seus interesses de escrita para que os colegas pudessem comentar, criticar e questionar. Comentei com o grupo que fiquei surpreso com duas alunas e um aluno em uma palestra na semana de moda na instituição que trabalho. As estudantes afirmavam com muita certeza quererem ser professores no futuro. Tive interesse naquela certeza das estudantes e fiquei curioso em saber sobre seus planos de ser docente e como configuravam suas vidas e carreiras futuras. Comentei também com os colegas que me tornei professor por acaso, um acidente de percurso na vida. Foi a convite de uma amiga que fiz uma pós-graduação em cinema e logo depois comecei a lecionar.

Talvez a aproximação com as colaboradoras e a escrita deste texto me ajudassem a compreender melhor as formas de enxergar o (desejo de um) futuro docente, as artes da existência e questões de subjetividade. Talvez, ainda, esta aproximação me apoiasse na elaboração de

conceitos da cultura visual, com sua transdisciplinariedade, escutando, escrevendo e refletindo sobre histórias de vida, imagens e narrativas do presente apontando para o futuro.

Ter curiosidade pelo outro

A pesquisa narrativa tem como estratégia investigativa neste trabalho as histórias presentes e futuras das colaboradoras. Goodson (2008, p. 5) aponta basicamente dois tipos de narradores: descritivos e elaborativos. Narradores descritivos nos contam o que aconteceu com eles: “Eu sou... Fazendeiro, dona de casa, professor”. Eles narram suas histórias de vida como roteiros, um tipo de retrospectiva descritiva do que aconteceu com eles. Em outras palavras, são menos ativos no planejamento de suas vidas. Distintamente, narradores elaborativos são, em sua maioria, autores de suas próprias histórias. “Eu sempre quis ser um professor, jogador... E me esforcei para isso, portanto fiz isso e isso para me tornar...”. Eles participam ativamente das suas histórias e planos futuros e nos contam como planejam o futuro ainda no presente.

As reflexões que apresento a seguir destacam questões que foram emergindo a partir dos encontros com duas colaboradoras, uma de 22 e outra de 27 anos, e um colaborador de 36 anos. A partir daqui vou me referir às estudantes somente no gênero feminino, respeitando a maioria das colaboradoras. As três são estudantes de design de moda, cursam na períodos diferentes na mesma instituição e estavam presentes na palestra com o título *Moda e pesquisa – caminhos possíveis para o mestrado*, proferida por Aliny Maia em maio de 2018 na Universidade Salgado de Oliveira em Goiânia. Arthur cursa o primeiro período; Jô, o terceiro e Ana, o sexto. As três aceitaram e me autorizaram formalmente a utilizar dados neste texto, além de nomes fictícios, respeitando suas identidades e mantendo sua privacidade. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas individuais e uso de imagens que pedi a elas que levassem para mediar as narrativas.

Gravei nossas conversas e anotei minhas observações sobre expressões e linguagem corporal das colaboradoras. Após as gravações, transcrevi e mapeei as falas por meio de um software chamado *Audition CC*. O *software* me permitiu ouvir a entrevista desacelerada, bem lenta, o que facilitou a transcrição e a reflexão em processo. Com uma ferramenta do *Audition CC* chamada *marker*, criei uma *timeline* das conversas, onde eu pudesse marcar conjuntos de ideias e falas recorrentes das três colaboradoras. Ao final, tinha um mapa das falas das colaboradoras com temas mais relevantes nas nossas conversas.

Embora haja contrastes/diferenças entre as discentes colaboradoras, elaborei um pequeno roteiro e mantive as mesmas questões para todas, conforme apresento abaixo:

- Sobre o ofício de ser professor de design de moda. Como você se vê no futuro?

- Apresente uma imagem que te estimule a pensar num futuro como professor de moda.

- Descreva e comente a relação entre as imagens e os sonhos, planos que projeta.

O roteiro destacado aponta para o futuro e para como essas colaboradoras vão construindo um 'lugar' no mundo no qual elas se veem como professoras, como falam sobre seus sonhos e sua vida pessoal. Assim, criou-se um espaço aberto para escutar sobre seus projetos, vontades e narrativas de serem professoras.

Três temas ganharam relevância nessas conversas: 1) aprendizagem colaborativa 2) à relação de poder que esta função aparentemente oferece a um futuro docente e 3) imagens cânones da arte e da moda. Estas temáticas não esgotam as reflexões com as quais me deparei, mas apontam para as possibilidades e discussões que inspiram e estimulam a formação dessas futuras professoras.

Os posicionamentos e experiências das colaboradoras criam um contexto que merece ser explorado para que, de forma mais orgânica, possam ser compreendidos temas que ganharam visibilidade nesta pesquisa narrativa. Chamo atenção, inicialmente, para o fato de que a ideia de aprendizagem colaborativa é narrada por Arthur olhando a Imagem 1, enquanto joga o corpo para frente e para trás, afirmando que:

... independente do gênero, etapa da vida, tá todo mundo ali, com o mesmo foco, mesmo objetivo, observando para construir esse conhecimento para a gente criar alguma coisa dali, sabendo que junto a gente é mais, que em grupo a gente faz muito mais coisa que separado. Então acho que professor é isso, você identificar o que cada aluno tem de potencial e ir trabalhando isso com ele e ir ajudando ele a enxergar esse potencial nele, ir orientando, falando vai por aqui, vai por ali, lê isso, vê isso, sempre tentando instigar, sempre tentando animar, sempre tentando construir alguma coisa... (entrevista, 06/06/2018)





Imagem 1: colaborador Arthur



Imagem 2: colaboradora Jô

O sonho do colaborador em ser o professor que agrega pessoas, que constrói conhecimento coletivo, me parece distante do que vejo e escuto no meu cotidiano de sala de aula. Nas histórias que vivo nas instituições privadas, essa vontade que o colaborador registra em conhecer seus alunos mais de perto torna-se um pesadelo nas disciplinas teóricas que reúnem até 70 alunos. Trabalho com disciplinas teórico-práticas e, para que essa aproximação com meus alunos aconteça, tenho usado um recurso chamado *Google Classroom*. É uma ferramenta oferecida gratuitamente e que me ajuda a trocar textos, vídeos, imagens e tarefas com os alunos, mas nada substitui o olhar, a aproximação física e o diálogo com os discentes.

Num mundo de tantas informações, oportunidades e caminhos, a qualidade da docência se manifesta na combinação do trabalho em grupo com a personalização. No incentivo à colaboração entre todos e, ao mesmo tempo, à que cada um possa personalizar seu percurso. (MORAN, p. 26, 2014)

Com raciocínio similar, a colaboradora Jô apresenta a Imagem 2 segurando o pulso e dizendo “é tudo uma colaboração na sala de aula, acho que todos juntos somos mais fortes, eu falo

isso sempre, unidos somos mais fortes” (entrevista, 13/06/2018). Apesar de discorrer sobre criação coletiva, Momberger engrossa o coro do apoio à reunião de pessoas para aprender dizendo que:

Cada um é sua própria fonte e se segura ao mesmo tempo, movido pela sinergia do grupo. A criação compartilhada é uma zona de encontro entre o dentro e o fora, o dentro do mundo de si e o fora do mundo do outro. Ela se tece a uma ‘distância’, sutilmente, pelos encontros, o outro está ali na nossa frente, conosco. (MOMBERGER, p. 175, 2017)

Em contraponto às falas de Momberger e das colaboradoras, percebo que no cotidiano docente se constroem discursos que são, muitas vezes, desencontrados. Enquanto futuros professores querem essa aprendizagem colaborativa, compartilhada, percebo na sala de aula a preferência por tarefas individuais e, ao mesmo tempo, um crescimento da competição entre alunos, fato cada vez mais visível. Sinto que a cultura do empreendedorismo e dos *coachs* se alastra facilmente em ambientes competitivos, torna a sala de aula uma arena onde os resilientes suportam todo tido de pressão e os mais tímidos e frágeis se anulam. Jô desabafa sobre essa competição em sala de aula dizendo que:

Já vi professor que compete com aluno, já vi aluno que compete com aluno... eu sei que o mercado de trabalho é extremamente competitivo, mas eu acho que uma pessoa não pode diminuir o outro, tanto o professor, como os colegas de sala. Porque eu já fui humilhada por professor, e é uma coisa que pesa. (entrevista, 13/06/2018)

Ainda pensando com o colaborador Arthur sobre a competição em sala de aula, ele completa:

Quando você estimula a competição para satisfazer sua vaidade só para você dizer, assim: - eu sou o melhor e você é o pior, quando um tem que crescer e o outro diminuir, acho que isso não é válido. (entrevista, 06/06/2018)

A riqueza e potencialidade da pesquisa narrativa são significativas e me ajudam a entender, mesmo que parcialmente, estratégias de dominação que as colaboradoras configuram para o futuro. É recorrente nas falas das colaboradoras a ideia de que o professor age com um certo poder sobre os alunos. Jô entende “que o professor é o mestre, existe a hierarquia em sala de aula porque tem que ter, mas o mestre não deve simplesmente comandar, ele deve arrastar, empurrar” (entrevista, 13/06/2018). Esse jogo do empurra acontece frequentemente entre alunos e professores no cotidiano das universidades. Como professor, preciso ficar atento e atualizar meus conteúdos, minhas formas de ensinar, de ouvir e me aproximar do mundo dos alunos para que o ensino seja bem-sucedido.

Ana aponta outro caminho sobre esse poder do professor, gesticulando os braços e dizendo: “Ao mesmo tempo que ele tá ensinando, aaaah, assim, claro que tem um respeito,



mas não tem aquela hierarquia, eles não se veem como iguais, mas tem respeito.” (entrevista, 20/06/2018). Não consigo ver esse campo de poder da sala de aula como algo imparcial e neutro. Penso que o respeito a que a colaboradora se refere deve ser enfatizado nas relações do dia a dia, mas principalmente nos momentos de avaliações, em que a fragilidade do aluno fica mais exposta e o professor tem que se posicionar frente às tarefas.

Entendo que a neutralidade no espaço escolar não seja um opção acertada e possível, há hierarquia entre os cargos da instituição, entre gestores, professores e alunos. Independentemente desse suposto poder do professor, penso que o mais importante é o poder de aprendizagem de projetos ligados à vida dos alunos, às suas motivações profundas, ou seja, o poder do professor gerenciar essas atividades, envolvendo-os, negociando com eles as melhores formas de ensinar e aprender (MORAN 2014). Penso que esse poder do professor está ligado à sua capacidade de ser o curador dos conteúdos. Com tanta informação disponível, o que e como ensinar?

Eu também fui educado com a presença marcante dos grandes nomes da arte. Corremos o risco de reforçarmos isso cotidianamente, replicando modelos de dominação entre professor-aluno e entre imagens de arte-imagens do cotidiano. Isso fica evidente nas entrevistas que os alunos discursam sobre os nomes escritos na parte mais alta do panteão da história da arte. As colaboradoras evidenciam as imagens clássicas da arte e dizem serem recorrentes nas metodologias de ensino de moda.



Imagem 3: colaboradora Ana

Grande parte da vida estudantil e trajetória de sala de aula das alunas é preenchida por essas imagens replicadas por nós professores no altar das imagens consagradas pela história da arte. Na Imagem 3, a colaboradora Ana aponta essa preferência, defendendo que:

Para mim toda essa elaboração da cultura e da história da arte voltada para história da moda é importante, de como você ter o conhecimento dos três, você consegue montar algo que perpetua, esse vestido tá há mais de 60 anos. Ao mesmo tempo que é antigo, é atual, então eu acho que a moda é muito isso, você tem que saber do passado para você conseguir atuar no mercado atual. (entrevista, 20/06/2018)

A colaboradora articula bem o trio cultura-arte-moda. A Imagem 3 aponta essa suposta perpetuação dos objetos. A maioria dos professores e alunos são hipnotizados por imagens de moda que buscam inspiração nos grandes artistas. Ainda hoje oferecemos, nos cursos de design de moda, as biografias de artistas que compõem o repertório da história da arte-design, levando-os a usar fontes tradicionais de conhecimento, consideradas referências indispensáveis para o desenvolvimento estético das criações dos alunos. Martins (2010) descreve esta prática chamando atenção para o fato de que:

Com frequência, escolas e professores se acomodam num conservadorismo acrítico, subestimam a territorialidade visual dos alunos e optam pela subordinação a uma visão modernista que se apega quase que exclusivamente à história e à autoridade dos cânones do passado (p. 27).

Posso dizer que tento me aproximar desse território visual dos alunos. Uso um espaço de diálogo que eu possa fazer referências aos grandes nomes da arte, mas também das imagens do cotidiano, redes sociais, imagens de fotógrafos de moda locais, sem hierarquização das imagens. Nossos alunos são consumidores de imagens de Instagram, que têm vida útil curta e passam por nossas *timelines* cada dia mais rápido. Assim, se apegam aos clássicos como referências de bom gosto e das certezas que essas imagens carregam. Conhecer, fazer referências aos grandes nomes da arte, faz com que os estudantes se sintam com um poder de discurso sobre os que não conhecem essas tais imagens. Ana reforça esse suposto poder do repertório visual da história da arte dizendo que:

Eu não consigo criar um diálogo com uma pessoa sobre isso, porque, por exemplo: aahhh, uma pintura, sei lá, Degas, as bailarinas, aí é tudo aquela coisa, impressionismo, que não sei o que tá, tá, tá, é tão legal as técnicas que eles desenvolveram do pontilhismo não sei o que. A pessoa não entende nada, fica quem é quem? Onde? Que imagem é essa? Entende? A relação delas com essas imagens é de futilidade total. (entrevista, 20/06/2018)

A colaboradora se apoia na técnica para falar sobre a importância da obra de Degas. Na maioria das vezes, nos referimos às obras clássicas apontando os aspectos técnicos como se este fosse um salvaguarda do estilo ao qual ela foi identificada. Faz parte da sala de aula contemporânea ensinar e aprender com imagens. É preciso aprender a construir junto aos nossos alunos outros modos e alternativas de ver. É preciso duvidar, suspeitar deste labirinto de imagens e sentidos que o mundo contemporâneo faz circular.

Sempre haverá mais de uma maneira de ver estas imagens clássicas ou ordinárias, ou seja, a imagem do que é representado e a imagem que construímos com nossas percepções, vivências e repertórios (MITCHELL, 1994). Assim, um dos meus desafios como professor é: como aprender e ensinar a lidar criticamente com as imagens cânones da arte e também com as imagens do dia a dia que figuram nos meios de comunicação e que nos seduzem com tanta facilidade e força?



Encontrando um lugar que nos une

Trabalhar com pesquisa narrativa me ajuda a repensar minhas configurações futuras como professor, como gestor e como colega de trabalho dos alunos. Saber ouvir e trabalhar com eles em projetos que valorizem não só o conhecimento técnico, mas também o conhecimento comum (MAFESSOLI, 1988), potencializa minhas formas de aprender a ensinar. Procuo usar metodologias que me aproximem do mundo dos alunos como, por exemplo, a aprendizagem baseada em problemas e histórias de vida como base para a formação.

Utilizo, na disciplina de desenho de estamperia, o método que tem como foco um problema. Trabalho com alunos como um escritório de design que tem sob encomenda coleções de estamperia. Assim, aproximo da realidade vivida dos alunos, dos problemas que eles podem encontrar na vida de um designer de superfície, sem deixar de lado a criação, o lúdico e a vida. Nas histórias de vida como base de aprendizagem, junto com os alunos, no espaço de sala de aula, preparamos um roteiro de perguntas que problematizam questões sobre design, moda, trabalho, vida e felicidade. Depois, proponho aos discentes que produzam vídeos em formato de entrevista para contar histórias de costureiras, profissionais de moda e egressos, refletindo sobre como vivem e sobrevivem de moda no nosso estado.

Com essas metodologias posso encontrar territórios visuais que me aproximem dos alunos para um futuro educacional mais orgânico e de qualidade. A geração desses colaboradores precisa de movimento para uma aprendizagem ativa. Professores transmissores, ou professauros, estão perdendo espaço para docentes que trabalham com atividades híbridas que transitam entre espaços virtuais e presenciais de aprendizagem. Moran aponta mudanças possíveis para a educação ativa, dizendo que:

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor. (MORAN, 2014, p.22)

Com esse exercício de pesquisa narrativa, percebi com os colaboradores que elas, futuras docentes se elaboram como seres mais ativos, mais colaborativos com seus futuros alunos. Elaboram seus futuros apontando caminhos que extrapolam as três temáticas discutidas no texto. Assim, poderão propor trabalhos com mais engajamento, buscando uma educação profissional que, para além da sala de aula, valorize o contexto dos grupos locais e sociais. Portanto, tentei me colocar como um professor que se preocupa em pensar sobre educação, aprendizagem e pesquisa.

Ouvi os colaboradores que me ajudaram a produzir dados e gerar conhecimento buscando compartilhar com os discentes as responsabilidades de construir um curso mais ativo,



estimulante e de qualidade, embasado no tripé pesquisa, ensino e extensão. Apesar da relutância de alguns professores e alunos no sentido de experimentar outras formas de fazer, avaliar, criar e cocriar, me sinto responsável e parceiro daqueles que estão abertos e dispostos a aceitar os desafios de uma educação mais colaborativa e ativa. Como campos de conhecimento transdisciplinares, a pesquisa narrativa, a cultura visual e as tecnologias digitais são áreas dinâmicas que nos provocam reflexões sobre a nossa existência, subjetividade, experimentos da escrita, formação de futuros professores e práticas de trabalho em sala de aula.

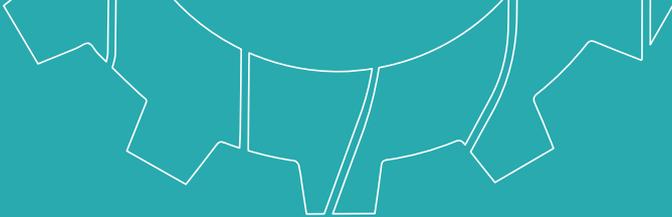
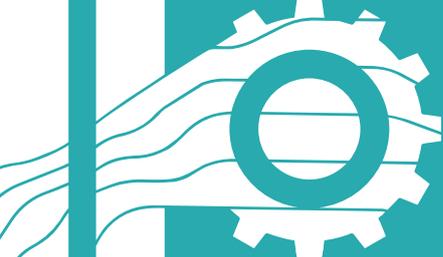
Referências

- ASHWELL, T., MIYAHARA, M., PAYDON, S. & STEWART, A. (Eds.) (2014). **Collaborative Learning in Learner Development**. JALT Learner Development SIG. Disponível em < <https://www.smashwords.com/books/view/503846>>. Acesso em 05 de junho de 2018.
- CRESWELL, J. **Procedimentos qualitativos: projeto de pesquisa método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DELORY-MOMBERGER, C. A criação compartilhada: Uma biografização coletiva. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017, p. 173-186.
- DENZIN, N. e LINCOLN Y. A disciplina e a prática qualitativa. In: (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-26.
- GOODSON, Ivor. **Investigating the teacher's life and work**. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.
- MAFFESOLI, Michell. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MARTINS, R. Pensando com imagens para compreender criticamente a experiência visual. In: RODRIGUES, E.; LIMA, H. (Orgs.). **Educação das artes visuais na perspectiva da cultura visual: conceituações, problematizações e experiências**. Goiânia: SEDUC, 2010, p. 23-38.
- MITCHELL, W. J. **Picture Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1994.
- MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. Ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- VELHO, Gilberto. Observando o familiar. In: Nunes, Edson de Oliveira. **A Aventura Sociológica**, Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

Minicurrículo

Rogério Justino Flori

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela FAV-UFG, possui graduação em Comunicação Visual pela UFG (1999). Possui Especialização em Direção de Cinema pela Faculdade Cambury (2004). Tem experiência em Pesquisa de Moda, ensino de Fotografia e Vídeo, atua principalmente nos seguintes temas: Estágio, narrativas de vida de professores, pesquisa narrativa e imagens na educação.



“SEGREDOS.1”: PROCESSOS DE CRIAÇÃO, FORMAÇÃO DOCENTE E QUESTÕES DE GÊNERO

“SEGREDOS.1”: CREATION PROCESSES, TEACHING TRAINING AND GENDER ISSUES

Luciana Borre

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
lucianaborre@yahoo.com.br

Resumo

Segredos.1 é uma instalação artística que lança memórias e acercamentos de narrativas autobiográficas aos caminhos de formação docente e faz parte do processo de criação poética da pesquisa “Tramas na formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades”, desenvolvida no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, entre 2014 e 2018. É um estudo ancorado na Educação da Cultura Visual com uma abordagem artográfica. Ao concluir a investigação com um grupo de doze estudantes compreende-se que o fazer pedagógico significativo pressupõe entrecruzamentos de experiências vividas e construções relacionais do conhecimento. E ainda, que abordar questões de gênero e sexualidades nos processos de formação docente implica um olhar sobre aprendizagens no campo da religiosidade e/ou espiritualidade. Logo, *Segredos.1* corresponde a uma poética de vida compartilhada com este grupo que buscou olhar para as seguintes perguntas: quais os corpos que escapam de nossas visualidades e que contradizem nossas versões de realidade? Quais as possíveis relações entre sexualidade e a construção dos aspectos da religiosidade e/ou espiritualidade? Como você interage com aquelas/es que não atendem a normatização dos corpos femininos e masculinos? *Segredos.1* participou da segunda edição da exposição coletiva *Tramações*, realizada em maio, junho e julho de 2018, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Tornou-se um dos principais alvos da acusação de vilipêndio religioso por representantes políticos na Câmara dos vereadores de Recife e na Assembleia Legislativa de Pernambuco e pela nota de repúdio publicada pela Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE). Logo, este artigo registra e problematiza a instauração de um cenário de censura à produção artística e reafirma a urgência de discussão dos assuntos relacionados aos mecanismos de poder, aos movimentos sociais minoritários e os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia, religião e classe social.

Palavras-chave: processos de criação; formação de professores; educação da cultura visual; gênero e sexualidades.

Abstract

Secrets.1 it's an artistic installation. It brings memories that present autobiographical narratives to the path of teacher education and is part of the process of poetic creation for the research “Teacher training for gender and sexuality issues”, developed in the Visual Arts Course of the Federal University of Pernambuco, between 2014 and 2018. This study is anchored in the Education of Visual Culture with an artographic approach. In concluding the research with a group of twelve students, I understand that meaningful teaching presupposes intertwining life experiences and related constructions of knowledge. Moreover, addressing issues of gender and sexuality in teacher education processes necessitates considering learning within the field of religion and / or spirituality. Therefore, *Segredos.1* corresponds to a poetics of life shared with this group that sought to look at the following questions: What bodies escape our visuals and contradict our versions of reality? How is your sexuality related to religious and spiritual issues? How do you interact with those who do not meet the normal ideas of women's and men's bodies? *Segredos.1* participated

in the second edition of the collective exhibition *Tramações*, held in May, June and July of 2018, at the Arts and Communication Centre of Public University. It became one of the main targets accusations and religious vilification by political representatives in the House of Representatives of Recife and in the Legislative Assembly of Pernambuco, and subject of a rejection note published by the National Association of Evangelical Jurists (ANAJURE). Immediately, the paper has created a censorship of artistic production scenario. This reaffirms the urgency of discussing issues related to mechanisms of power, minority social movements and social markers of difference: sexualities, body, race, ethnicity, religion and social class.

Keywords: creation processes; teacher training; visual culture education; gender and sexualities.

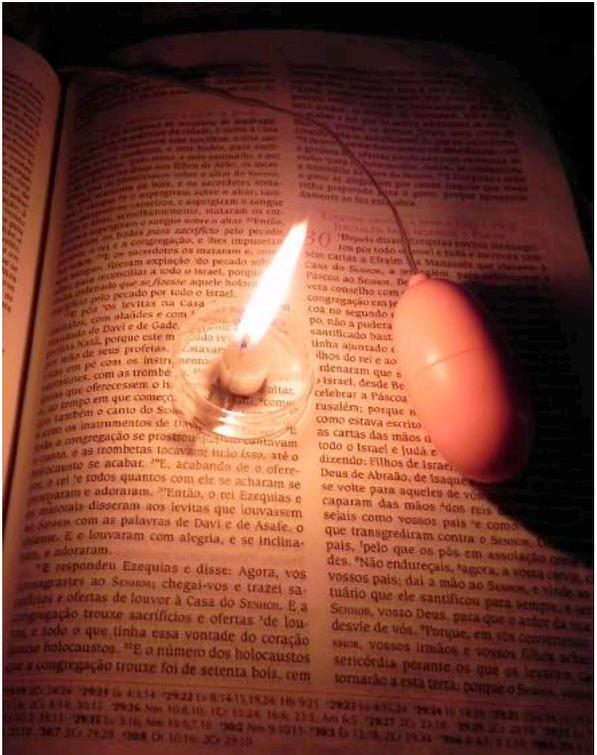
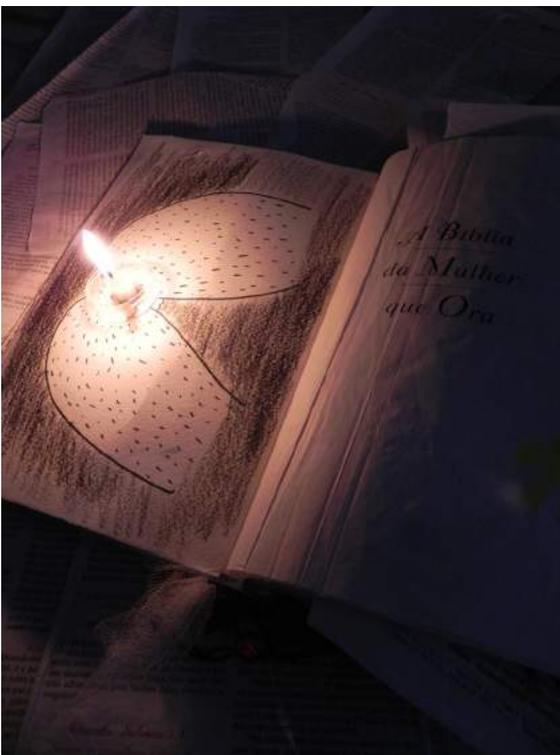
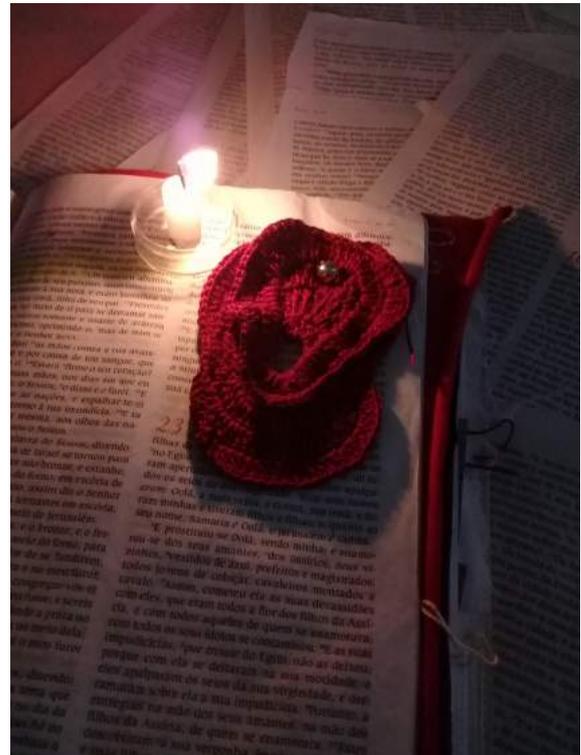
Aproximações

Segredos.1 é uma instalação artística que lança lembranças e acercamentos de narrativas autobiográficas aos caminhos de formação docente. Faz parte do processo de criação poética da pesquisa “Tramas na formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades”, desenvolvida no Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco, entre 2014 e 2018. *Segredos.1* é uma Bíblia que sofreu interferências visuais de doze estudantes que foram convidadas a “construírem algo com Deus”. Corresponde a uma poética de vida na qual compartilhei algumas histórias pessoais sobre o feminino, apresentei massajeadores/vibradores vaginais e instiguei as intervenções deste grupo com as seguintes perguntas: quais os corpos que escapam de nossas visualidades e que contradizem nossas versões de realidade? Quais as possíveis relações entre sexualidade e a construção dos aspectos da religiosidade e/ou espiritualidade?

A primeira parte deste artigo discute a emergência das “pequenas narrativas” (GOODSON, 2017) nos cenários da pesquisa em arte e da formação docente, compreendendo que o fazer pedagógico significativo pressupõe entrecruzamentos de experiências vividas e construções relacionais do conhecimento. Também aponto que abordar questões de gênero e sexualidades nos processos de formação docente implica um olhar sobre aprendizagens no campo da religiosidade e/ou espiritualidade.

Segredos.1 participou da segunda edição da exposição coletiva *Tramações*, realizada em maio, junho e julho de 2018, no Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Tornou-se um dos alvos da acusação de vilipêndio religioso por representantes políticos na Câmara dos vereadores de Recife e na Assembleia Legislativa de Pernambuco e pela nota de repúdio publicada pela Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE). Tais fatos foram desencadeados por um grupo de licenciandos que encaminharam denúncia aos setores mencionados. Por isso, a segunda parte deste artigo é dedicada a problematização de um cenário de censura à produção artística e reafirmação da urgência de discussão dos assuntos relacionados aos mecanismos de poder, aos movimentos sociais minoritários e os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia, religião e classe social.

A emergência das “pequenas narrativas”



Figuras 1, 2, 3 e 4: “Segredos.1”, instalação com Bíblia, 2018, Luciana Borre. Arquivo da autora.

Escondidos.....risco da descoberta.....não recomendo
Sigilosos.....são informações valiosas.....comprometem
Verdadeiros.....desnudam máscaras.....ferem
Secretos.....calam a boca.....desenrolam a trama
Pistas.....erros aproveitados.....absurdos

Segredos.1 registra - não revela - como tem sido minha relação com Deus e os caminhos que tenho percorrido para reequilibrar minha fé. *Faltava-me o peso de um erro grave* até que decidi desobedecer às verdades que criei e profanar o mais belo de todos os livros: a Bíblia. Acessei certo grau de desobediência à Deus lendo, além da própria Bíblia, “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector (1998). O preço da desobediência é alto, por isso levava a sério a calmaria, os acertos. Mas são os erros que abrem portas e brincar com Deus foi um desacerto devastador/promissor. Decidi intervir em minha Bíblia Sagrada colando fotografias, recortando páginas, destacando trechos que falam de mim, acrescentando folhas com minhas histórias de vida. Queria construir algo COM Deus e fiquei motivada a pedir ajuda. Os rabiscos, as tintas, as imagens, os rasgões são aproximações - muitas vezes revoltadas/indóceis/furiosas - à imagem que criamos de Deus. “*Ajuda-me a construir algo COM Deus?*” foi a proposta que lancei para algumas amigas que também receberam um massageador/vibrador vaginal como acessório indispensável ao estudo bíblico que propus. O resultado: ousei experimentar o lúdico com Deus e gostei! Agora posso vê-lo em mim, senti-lo circular pelo meu corpo e contar-lhe coisas ao pé do ouvido. Minha Bíblia tornou-se sagrada.

Expor minhas narrativas pessoais parte de um desejo de problematizar vivências subjetivas na relação com o outro, explorando a construção do eu na experiência compartilhada. Como mulher, filha, mãe, professora, pesquisadora e artista invisto no que Goodson (2017) chama de “pequenas narrativas” para cativar estudantes em processos de formação docente, trilhando caminhos de um autoconhecimento que transforma e cria protagonismos.

Assim como o autor, entendo que as “pequenas narrativas” estão sendo evidenciadas na contemporaneidade como alternativa, superação - até mesmo revolta - às grandes e progressistas narrativas de outros tempos, colapsadas no século XX, “perdendo não apenas escopo e aspiração mas também nossa fé subjacente em sua capacidade geral de guiar ou moldar nosso destino” (GOODSON, 2017, p. 27).

Percebo-me inserida neste movimento histórico ao vivenciar junto com meus estudantes em processo de formação pedagógica a descrença das ditas “metanarrativas educacionais” (SILVA, 1994). Os discursos que circulam no âmbito acadêmico sobre uma arte/educação para transformações macropolíticas ou que propõem processos ampliados de emancipação crítico reflexiva já não parecem fazer tanto sentido em nossas práticas como professoras/es. Esta sensação é reforçada pela potente descrença nos processos educacionais e



quando observamos o atual cenário político nacional que nos obriga a transitar pela instabilidade de uma possível não existência (Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio, por exemplo).

No entanto, quando estamos em sala de aula torna-se visível - materializável - os investimentos educacionais para com aquelas/es com quem convivemos, pois percebemos mudanças/autotransformações a nível local e pessoal, gerando micro processos emancipatórios e aquilo que Rolnik e Guattari (2013) chamam de “processos de singularização existencial”, sendo que “as artes dramatizam a agonia das utopias emancipadoras, renovam experiências sensíveis comuns em um mundo tão interconectado quando dividido e há o desejo de viver essas experiências em pactos não catastróficos com a ficção” (CANCLINI, 2012, p.18).

Por estes motivos passei a acreditar nas “pequenas narrativas” dos estudantes como fonte de conhecimento, principalmente porque grande parte deles - oriundos de escolas públicas e com baixa renda - exemplificam a mudança do perfil socioeconômico dos últimos anos nos cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Pernambuco. Mesmo assim, quando proponho que suas narrativas sejam o foco dos processos criativos e pedagógicos percebo a resistência ao abandono momentâneo dos grandes ícones e/ou renomados artistas/educadores. Visualizo assim, pistas de que mesmo que estas “pequenas narrativas” proporcionem processos significativos de aprendizagem, ainda não são percebidas como algo relevante em sua formação pessoal/profissional.

É também no campo das Artes Visuais que vivenciamos o interesse de artistas, de produtores culturais e de instituições de fomento a arte e cultura nestas “pequenas narrativas”, muitas vezes autobiográficas ou que demonstram experiências de grupos invisibilizados. Por um lado, este interesse traz à tona e registra historicamente os relatos daquelas/es que não detêm certa credibilidade discursiva ou atributo de verdade. Pessoas comuns e/ou à margem não encontravam espaço para tornarem públicas suas histórias, pois “nas sociedades contemporâneas, os discursos dominantes influenciam poderosamente não apenas o que é contado visto e historiado, mas, principalmente, como é contado visto e historiado” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p.131). Por outro lado, ainda percebemos que o registro de determinadas narrativas, muitas vezes, é gerenciado/coordenado por aqueles que detêm o poder de fala, membros de instituições ou espaços hegemônicos. Por isso, com Martins e Tourinho (2017, p. 131) enfatizo o “compromisso de construir narrativas sobre/com pessoas que têm suas vidas em perigo ou estão em risco em razão de onde estão no mundo ou do que o mundo está trazendo para elas”.

Apontando a perspectiva de gênero temos as narrativas e memórias do feminino circunscritas ao âmbito do privado, sendo a autobiografia um gênero literário com uma tradição masculina (RAGO, 2013). É a partir deste investimento nas “pequenas narrativas” e na impossibilidade de “não perceber o processo de feminização cultural que temos vivenciado” (RAGO, 2013, p. 25) que compartilhei *Segredos.1* com as/os estudantes, instigando-as/os a protagonizarem a construção de imagens/poéticas a partir de relatos autobiográficos.

Foi na relação com este grupo de doze estudantes que percebi a íntima ligação da religiosidade e/ou espiritualidade com processos de formação docente para questões de gênero e sexualidades e a necessidade de articulação entre histórias de vida ao contexto histórico cultural. Ao partilhar minha “desobediência para com Deus” entendo que estou circunscrita em um contexto de formação judaico-cristã que regulariza condutas e que “pune” moralmente aquelas/es que não atendem aos preceitos de uma suposta normalidade. Reconheço também que a possibilidade de resignificação de minhas vivências está atrelada as inúmeras conquistas dos movimentos feministas ao longo do último século, campos abertos para que tornássemos “de interesse público”.

Estas experiências não se constroem a partir do próprio sujeito, mas das relações indissociáveis deste – o eu intrapessoal – com o meio. Relatos tornam-se significativos nos processos de formação docente quando contextualizados, “isso significa que o contexto histórico do relato de vida precisa ser mais bem esclarecido, além de compreendido em relação ao tempo e à periodização” (GOODSON, 2017, p. 39). O autor ainda reafirma que “devemos tentar adotar uma preocupação constante com o tempo e o período histórico, bem como com o contexto e a localização histórica” (GOODSON, 2017, p. 43).

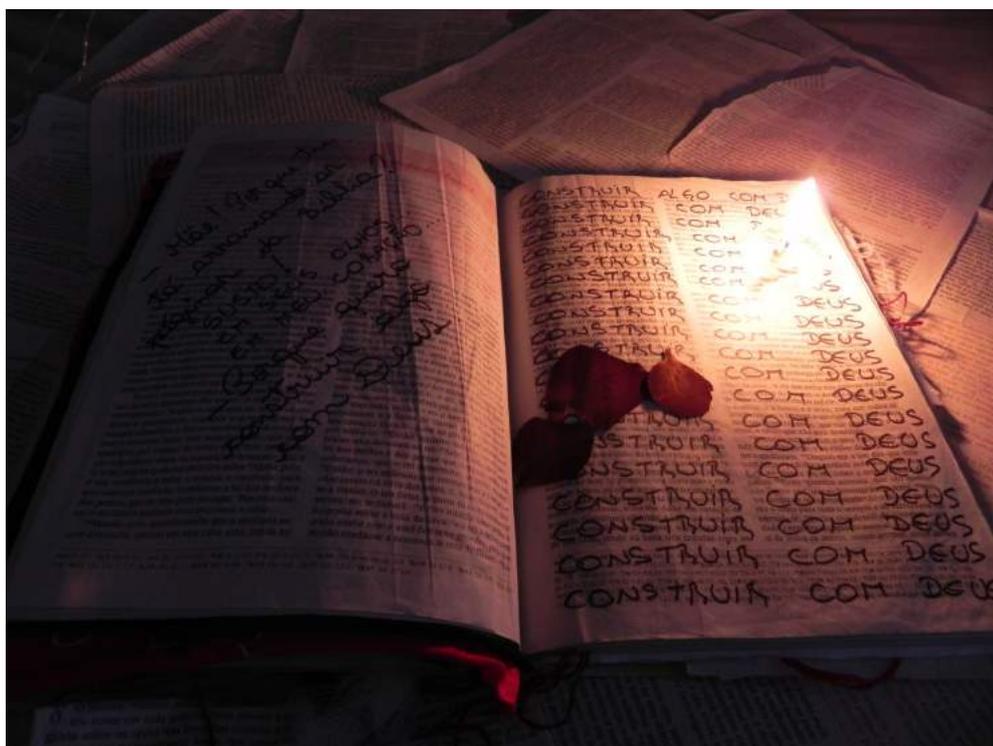


Figura 5: “Segredos.1”, instalação com Bíblia, 2018, Luciana Borre. Arquivo da autora.

Acerco-me de Canclini (2012) para pensar *Segredos.1* como uma “pequena narrativa” que não dá conta de um contexto amplificado, que não representa um determinado grupo, muito menos insere-se como uma poética de um coletivo feminista, pois “nenhum relato organiza a diversidade em um mundo cuja interdependência leva muitos a sentirem falta dessa estruturação”

(CANCLINI, 2012, p. 26). Ao mesmo tempo, os relatos apresentados ecoam em outros sujeitos, transparecem aspectos próprios de uma subjetividade ainda desconhecida e inspiram movimentos.

“Pequenas narrativas” que incomodam

Sabíamos de um possível rechaço e esperávamos que nossas versões de realidade não agradariam a todos. No entanto, o repúdio alcançou-nos com uma composição discursiva jurídica, atribuindo-lhe certo “tom de verdade”. Acusação: vilipêndio religioso. Vocabulário novo para o grupo de estudantes e, em poucas horas, vislumbramos o começo de um cenário de censura e instauração do medo. Segundo a nota de repúdio publicada pela Associação Nacional de Juristas Evangélicos (ANAJURE) vilipendiamos publicamente a Bíblia Sagrada ao apresentar várias páginas rabiscadas e adulteradas e; afrontamos ou insultamos os rituais religiosos de agradecimento à cura ao expor imagneticamente um ânus.

Tramações (2ª edição) foi uma exposição coletiva que integrou uma série de ações que objetivavam a formação de professoras/es e estudantes de licenciatura para os desafios culturais e educacionais para questões de gênero e sexualidades. Aconteceu em maio, junho e julho de 2018 na Galeria Capibaribe do Centro de Artes e Comunicação/UFPE e no Instituto de Arte Contemporânea/Benfica. Também configurou-se como um projeto de extensão fomentado pelo Edital de Apoio à Pesquisa em Criação Artística/Proexc/UFPE, edital de apoio as ações de extensão Pibexc/UFPE e pelo Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura.

Os objetivos específicos da ações foram: (1) Desenvolver ações de arte/educação para formação de professoras/es da educação básica e estudantes de licenciatura sobre questões de gênero e sexualidades; (2) Qualificar trinta professoras/es e estudantes de licenciaturas em Artes Visuais para questões de gênero e sexualidades; (3) Legitimar a produção de jovens artistas pernambucanos pertencentes à comunidade LGBTT - grupo culturalmente marginalizado; (4) Promover ações educativas para as/os visitantes da exposição; (5) Comunicar as ações e resultados do projeto em eventos científicos relacionados a Cultura Visual e às representações de gênero e sexualidades e; (6) Debater sobre as formas de poder e movimentos sociais minoritários, os marcadores sociais da diferença: sexualidades, corpo, raça, etnia, religião e classe social, os estudos *queer* e poéticas pós-pornô.

Questões de gênero e sexualidades batiam a porta das/os estudantes e exigiam formação pedagógica para além dos aspectos formais e conteudistas. Ao procurar qualificação docente para os enfrentamentos que vivenciavam no cotidiano da escola compreendemos que “as questões em torno dos gêneros e das sexualidades não envolvem apenas conhecimento ou informação, mas envolvem valores e um posicionamento político diante da multiplicidade de formas de viver e de ser” (LOURO, 2011, p. 62).

Buscar a realização de um trabalho pedagógico que privilegie as relações interpessoais, uma formação pessoal integralizada e a legitimação das diferenças exige, entre outras coisas, um investimento pessoal muito comentado, mas pouco praticado em nosso contexto: autorreflexão crítica das experiências vividas.

Despertar reflexões sobre as subjetividades das/os alunos através da análise crítica de suas próprias construções visuais, compartilhar suas experiências, seus desejos, seus gostos, estimular diálogos e provocar a vontade de conhecer foram algumas ações traçadas pelas/os estudantes de Artes Visuais em suas experiências poéticas/educativas. Nossas poéticas visavam *processos de singularização existencial* (ROLNILK; GUATTARI, 2013), uma busca pela construção de referências teóricas e práticas próprias, fugindo – ou pelo menos tentando – da dependência de narrativas hegemônicas.

Significou também reconhecer que estes mecanismos dominantes não estão somente retratados em figuras externas, líderes e grandes corporações, mas somos nós mesmos que detemos em nosso âmago atitudes de colonização, surgindo uma lógica não habitual e coexistência com as forças e potencialidades interiores. Mudanças efetivas acontecem com atitudes de reconhecimento e que possibilitam uma vivência autêntica e verdadeira consigo mesmo. Para os autores, estes processos significam

uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir 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 nossos (ROLNILK; GUATTARI, 2013, p. 22).

Em *Tramações* (2ª edição) as/os licenciandas/os tiveram espaço para descrever suas experiências, contar suas histórias e opinar sobre as narrativas das/os demais. É possível que, ao participar deste tipo de processo reflexivo, promovam propostas semelhantes com suas/seus alunas/os. Se a/o professora/r se vê e atua como protagonista na construção de conhecimentos, provavelmente, promoverá protagonismo. As trocas de relatos ajudaram a compreender “como práticas culturais, sociais e visuais marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e narrar. Preocupa-se, ainda, com a compreensão de como essas práticas configuram ideias, conceitos e representações” (MARTINS e TOURINHO, 2009, p.1-2).

As escritas de si - o eu modificado - tornaram-se vivências públicas e políticas porque revelam quem produz (estudantes/artistas/professores) e quem interpreta (leitores, visitantes da exposição). Funcionam como espelhos, traços de identificação, principalmente com aquilo que incomoda. Ao serem lidas ou visualmente/poeticamente confrontadas com outras experiências



de vida, estes relatos autobiográficos despertaram familiaridade, reconhecimento de quem passa por situações semelhantes ou até mesmo rejeição, repulsa ou asco. Durante as ações de mediação cultural percebi que *Segredos.1* despertou sentimentos e sensações de empatia para com os estudantes e inúmeros visitantes. Muitos expuseram verbalmente o quanto as intervenções e a presença de um massageador vaginal e de um desenho de ânus na Bíblia proporcionava uma percepção do quanto fazemos parte de uma construção hegemônica sobre prazer, desejos, fantasias e crenças espirituais. Ao mesmo tempo, cada página feriu as versões de realidade de outros sujeitos que, além de repudiarem a exposição, decidiram procurar apoio em grupos que apresentam uma corrente religiosa conservadora.

Nesta narrativa poética existiu um processo compartilhado que gerou conexões. Estes vínculos não apontaram para novas unidades, mas para a experiência de inúmeras subjetividades relacionando-se mutuamente e agenciando emancipações micropolíticas ou a “coexistência de diferentes processos de singularização existencial” (ROLNIK; GUATTARI, 2013).

Conclusões

Goodson (2017, p. 27) afirmou que no turbilhão das pequenas narrativas e no colapso das narrativas grandiosas é que “vemos também um retorno a preceitos antigos e mais fundamentalistas”. Com as notas de repúdio e situações constrangedoras geradas após sua divulgação entendemos que a ascensão de narrativas daquelas/es que estão em condições de invisibilidade e vulnerabilidade socioeconômica criam um terreno, mesmo que provisório, de busca desesperadora por certa segurança ideológica, por territórios em que algumas crenças e convicções possam transitar sem tantas barreiras.

A tentativa de censura e cerceamento de nossos “pequenas narrativas” possibilitou pensar na relação obra/poética/autor-artista/educador-espectador/leitor/visitante. Foi com Canclini (2012) que perguntamos o que nossas poéticas poderiam fazer e como a produção de sentidos não se encerava em nós, afinal “os projetos criativos terminam de se realizar no reconhecimento do espectador” (CANCLINI, 2012, p. 209).

Nossos visitantes modificaram/recriaram o sentido e/ou significado das obras em direções não previstas. Logo, fomos interpelados a dialogar não somente com aquelas/aqueles que demonstravam identificação com nossas poéticas, mas também com sujeitos que se sentiram frustrados, chocados e feridos com os sentidos que produziram diante de *Segredos.1* e das demais obras. Penso que o movimento de repúdio a exposição fortaleceu nossas ações de formação de professoras/es para questões de gênero e sexualidades. Além disso, proporcionou aprendizados sobre como se relacionar com o outro que, na busca de um território seguro, não pensa como nós. Para educadoras/es em processo de formação esta é uma valiosa aprendizagem para as relações

pedagógicas, pois busca escutar e acolher as diversas versões de realidade. Canclini (2012, p. 211) também aprofunda esta questão ao considerar a relevância destes visitantes/espectadores/leitores nos processos artísticos:

Considerar o papel desses atores, da família artística e dos estranhos é decisivo numa época em que a produção, a comunicação e a recepção da arte estão dispersas em muitas zonas da vida social. Momento também em que os públicos começam a ser olhados como parte efetiva do processo artístico. Por isso a emergência dos espectadores ilumina a reestruturação do campo e sua realocação no conjunto social.

Segredos.1 é uma narrativa visual e poética que mostra a força política que as “pequenas narrativas” exercem na formação docente em suas dimensões contextuais, temporais e territoriais. A obra caminhou por um feminismo sensível - não menos contundente – ao propor o desmoronamento da combinação prazer e culpa tão corriqueira entre as mulheres, instigando a busca por prazeres muitas vezes desconhecidos por aquelas/es que vivenciam as experiências do feminino. A ideia foi estar atenta aos possíveis bloqueios no campo subjetivo que impedem a autotransformação, tais como os fatores de culpabilização. “Esses processos de transformação que se dão em diferentes campos da experimentação social às vezes podem ser mínimos e, no entanto, constituir o início de uma mutação muito maior. Ou não.” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 158).

Certamente o impacto causado pelas interferências na Bíblia não teria a mesma intensidade se localizado em diferentes locais e espaços geográficos, com grupos que apresentam diferentes olhares sobre aspectos religiosos e essa “análise micropolítica se situaria exatamente no cruzamento entre esses diferentes modos de apreensão de uma problemática” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p.155).

A interpretação que damos aos fatos é uma tentativa de entender o grupo de estudantes de cursos de outras licenciaturas que nos repudiou. Este sim, nos interessa mais do que os representantes políticos, pois este conjunto de futuros profissionais da educação estará atuando nas salas de aulas da educação básica de ensino e é com eles que podemos pensar “como reproduzimos (ou não) os modos de subjetivação dominantes” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 155).

Rolnik e Guattari acreditam em práticas específicas de mudança de vida e todo o potencial criativo que isto detém como condição básica e possível para qualquer transformação a nível amplificado, perguntando “como fazer com que se mantenham os processos singulares - que estão quase na tangente do incomunicável - articulando-os numa obra, num texto, num modo de vida consigo mesmo ou com alguns outros, ou na invenção de espaços de vida e de liberdade de criação” (ROLNIK; GUATTARI, 2013, p. 213).



Referências

CANCLINI, Nestor Garcia. **A sociedade sem Relato**: Antropologia e Estética da Iminência. São Paulo: EDUSP, 2012.

GOODSON, Ivor. A ascensão da narrativa de vida. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 25- 47.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Revista de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 03, n. 04, jan./jul. 2011, p. 62-70.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 143-166.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 247-258.

Minicurrículo

Luciana Borre

Doutora em Arte e Cultura Visual (UFG), mestre em Educação (PUCRS), especialista em Gestão e Planejamento Escolar (PUCRS), Pedagoga (UFRGS), e professora nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Artes Visuais na Universidade Federal de Pernambuco.





(IN)VISIBILIDADES FEMININAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ARTE

FEMALE (IN)VISIBILITIES IN ART TEACHING TEXTBOOKS

Andréa Alcântara Almeida Amorim

Universidade Federal de Goiás, Brasil
deyaamor2009@hotmail.com

Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás, Brasil
carlaluzia@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem como principais objetivos abordar o levantamento teórico a respeito da importância dos livros didáticos para o ensino-aprendizagem e, apresentar o resultado preliminar de um levantamento de dados sobre os materiais didáticos utilizados pelo professorado da disciplina de Arte na cidade de Goiânia, realizada no primeiro semestre de 2018. O levantamento de dados foi realizado por meio de enquetes *online* com perguntas específicas para o professorado e o alunado de Arte, abordando os materiais didáticos (livros didáticos e materiais complementares) utilizados e a observação da presença e da ausência da figura da mulher nos conteúdos desses livros didáticos, tanto como parte das obras quanto como artistas produtoras das obras. Os resultados obtidos através das enquetes online foram cruzados com os livros didáticos sugeridos pelo PNLD de Arte para o ano de 2017, para se compreender as reais necessidades dessa disciplina e a forma como os materiais didáticos direcionam o ensino. Nesse levantamento, o direcionamento para a presença ou a ausência da figura da mulher nos livros didáticos tem relevância para que inquietações existentes dentro das salas de aula sobre o tema – a observação e o questionamento do alunado sobre as imagens presentes nos livros e a pouca representatividade de artistas mulheres –, possam vir a ser resgatadas e discutidas na minha pesquisa de mestrado. Os dados coletados afirmam uma necessidade de complementação dos materiais didáticos de forma que seus conteúdos atendam de maneira mais significativa a realidade brasileira no tocante à Arte, atendendo às especificidades das culturas diversas existentes.

Palavras-chave: livros didáticos de arte; construção de feminilidades; anos finais do ensino fundamental; PNLD.

Abstract

The present article has as main objectives to approach the theoretical survey about the importance of textbooks for teaching and learning and to present the preliminary result of a data collection about the didactic materials used by the professors of the discipline of Art in the city of Goiânia, carried out in the first semester of 2018. Data collection was carried out through online surveys with specific questions for teachers and art students, addressing the didactic materials (textbooks and complementary materials) used and observing the presence and absence of the figure in the contents of these textbooks, both as part of the works and as artists producing the works. The results obtained through the online surveys were cross-checked with the textbooks suggested by the PNLD of Art for the year 2017, in order to understand the real needs of this discipline and the way the teaching materials guide the teaching. In this survey, the focus on the presence or absence of the female figure in textbooks is relevant to the concerns that exist within the classroom about the subject - the student's observation and questioning about the images present in the books and the lack of representation of female artists - may be rescued and discussed in my master's research. The collected data affirm a necessity of complementation of didactic materials in such a way

that its contents attend in a more significant way the Brazilian reality in relation to Art, attending to the specificities of the diverse cultures existing.

Keywords: art textbooks; femininity building; final years of high school; PNLD.

Introdução

Minhas observações sobre as imagens utilizadas nos livros didáticos se iniciaram ainda na graduação em Artes Visuais, quando o meu olhar era atraído pela forma como os livros de História da Arte apresentavam as obras e quem as produziam. Ao iniciar minha trajetória como docente em Arte, minha curiosidade sobre os livros didáticos e suas imagens continuou a ser uma recorrência em minhas inquietações.

Pensar sobre o papel da arte, da e do artista e da docência em arte passou a fazer parte da minha rotina dentro das salas de aula. Outro ponto que instigou-me a pesquisar sobre as imagens dos livros didáticos foram indagações sobre a representação da figura feminina, e a existência e ausência de artistas mulheres, feitas por estudantes durante as aulas, nas escolas onde lecionei.

Essas inquietações formam hoje parte de minha pesquisa de mestrado que tem como principal objetivo problematizar as imagens das mulheres nas obras de arte, suas representações e a invisibilidade de mulheres artistas nos conteúdos programáticos dos livros didáticos dos anos finais do Ensino Médio, sugeridos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de Arte para o ano de 2017. Esta é a ponte pela qual a pesquisa se constitui, tendo como bússola a constatação que a presença das artistas mulheres é numericamente inferior e que as representações femininas nos livros são, em geral, elaboradas por homens artistas. Desse modo, também é foco da pesquisa a projeção do olhar masculino nas representações dos corpos femininos, cujos efeitos dessas produções reverberam na forma como o mundo constrói seus “modos de ver”.

O livro didático na Educação

Maria Luisa Santos Ribeiro (2003) afirma que o livro didático é um instrumento de grande valor educacional e está presente no contexto histórico do Brasil desde o período colonial, tal instrumento era privilégio de poucos, apenas os mais privilegiados tinham acesso e, com o passar dos anos, diversos acordos foram estabelecidos para uma edição em grande escala de livros didáticos, para atender a demanda escolar (WITZEL, 2002).

O livro didático tornou-se um instrumento indispensável nos processos de ensino, possibilitando a uniformização do currículo escolar a partir das décadas de 1970 e 1980, quando houve uma desvalorização do ensino e uma grande desqualificação dos profissionais da educação,



segundo Mortimer (1988). Na década de 1990 ocorreu uma série de modificações na educação brasileira, visando alterações tanto nos conteúdos quanto na metodologia de ensino. Nessa mesma década, criou-se o Programa Nacional do Livro didático (PNLD), que teve como principal objetivo assegurar a qualidade dos livros a serem adotados pelas escolas brasileiras, sobretudo, as escolas da rede pública. O PNLD compromete-se a avaliar pedagogicamente os livros para que o material a ser usado tenha os conteúdos mínimos necessários. A criação do PNLD fez com que os livros didáticos obtivessem maior atenção por parte do Ministério da Educação, despertando o interesse dos estudiosos em investigar a qualidade dos livros didáticos, uma vez que essa análise busca a compreensão do ensino (ALBUQUERQUE, 2002).

A prática pedagógica mostra que o livro didático se constitui em uma ferramenta facilitadora de possíveis mudanças sociais. Porém, atualmente há uma tendência no exercício da docência de reconhecer o livro didático não como um instrumento com informações prontas, que serão reproduzidas dentro das salas de aula. Busca-se (ou deveria buscar) conectar os conteúdos à realidade da comunidade onde o estudante está inserido. Lajolo (1996) discorre sobre a importância do livro didático para a sociedade, cujas diretrizes podem ser direcionadas, influenciando o que, quando e como se ensina. A implantação do PNLD visou provocar no professorado o desejo de transformar o contexto escolar, buscando retirar do livro didático o paradigma de mercadoria a ser comercializada.

Rosa Fátima de Souza (2008) discute a naturalização do livro no universo educacional e afirma que problematizar o livro didático é uma questão importante devido ao seu poder em traçar linhas limítrofes em relação ao processo ensino-aprendizagem. Segundo Silva (2009) em seu trabalho *Livros Didáticos para o Ensino de Arte: diálogos, práticas e (des)caminhos*, o livro didático é visto como um recurso didático, um artefato cultural, objeto de troca e orientação de práticas docentes. Exerce atração e ocupa espaço no cotidiano da escola e 'opera' como prática social estabelecida nas instituições escolares. Apple (1986) afirma que os livros didáticos significam construções particulares da realidade, modos peculiares de selecionar e organizar um vasto universo de conhecimento possível, portanto, organiza a forma como a educação acontece. O livro didático amplia as possibilidades de verdades a serem apresentadas dentro da educação, muitas delas criadas e colocadas em circulação, de acordo com os interesses políticos e do mercado editorial.

Essa naturalização também pode ser confirmada em relação às imagens presentes nos livros de Arte, onde o direcionamento do olhar reconstrói as estruturas socioculturais, selecionadas, organizadas e reproduzidas através dos materiais didáticos. Compreender melhor a relação dos livros didáticos como instrumentos de ensino-aprendizagem se tornou importante para a pesquisa no que diz respeito ao enfoque da naturalização do livro no universo educacional em relação aos limites culturais que os mesmos impõe para o ensino de Arte.

Existem diversos títulos de livros didáticos para o ensino de Arte publicados. O MEC é o responsável na seleção e a distribuição destes materiais nas escolas da rede pública. Dentro do ensino de Arte, o livro didático aparece como principal fonte para a construção de conhecimento sobre a arte. As obras de arte, as técnicas artísticas utilizadas e a história da arte são mostradas aos estudantes através dessas ferramentas, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Ferraz e Siqueira (1987) afirmam que o uso do livro didático em Arte é um tema bastante controverso, pois nem sempre atende às necessidades do professorado, e nem sempre seus conteúdos estão atualizados com as questões contemporâneas, dificultando estabelecer pontes entre os contextos sociais, as demandas dos e das estudantes e os conteúdos programáticos.

Sobre a ausência de artistas mulheres e a presença de inúmeras representações de mulheres nos livros didáticos, Kaplan (1995) reflexiona sobre como os padrões de feminilidades presentes nesses materiais pode influenciar as identidades e os comportamentos das mulheres. Como explica Pereira (2016), a mulher é colocada à margem da produção, como uma mera complementação de ideias e, às vezes, como um caminho para que determinada ideia ou objetivo sejam alcançados dentro da obra. A mulher, sobretudo em determinados momentos históricos, é apresentada como um objeto que atende ao olhar do “outro”, sujeito masculino, ou seja, a figura da mulher é vista como “portadora de significados e não como produtora de significados, segundo Mulvey (1983).

Diante dessas contribuições teóricas, somadas as inquietações e vivências com os livros didáticos, este artigo apresenta alguns dados que foram levantados no primeiro semestre de 2018, referente aos usos, seleção e percepções sobre os materiais didáticos de Arte que foram disponibilizados para o professorado no ano de 2017. Apesar do livro didático ser uma ferramenta facilitadora, não atendem em sua totalidade às necessidades de seu público alvo, havendo uma grande produção de materiais complementares por parte do professorado para suprir algumas demandas.

O início da pesquisa e algumas percepções preliminares

Os dados que são mostrados a seguir formam parte de uma sondagem preliminar, realizada com professores, professoras e estudantes das escolas da rede pública e particular de Goiânia. Primeiramente, foi feito um levantamento sobre os livros didáticos indicados pelo Plano Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) para o ano de 2017 e, posteriormente, foi realizada a coleta de dados sobre a opinião de estudantes sobre os livros didáticos e, também, questionamos professores e professoras de Arte sobre os materiais didáticos utilizados em suas práticas docentes, incluindo livros didáticos e materiais complementares.

A ferramenta metodológica usada foram enquetes *online*, com perguntas específicas para cada grupo. Buscou-se saber se o corpo docente utiliza apenas os livros didáticos ou se usa

outros recursos complementares em suas aulas. As pessoas que responderam as enquetes também foram questionadas sobre a representação da figura feminina nos livros didáticos de Arte. As respostas às enquetes foram utilizadas para definir os materiais didáticos (livros didáticos e materiais complementares) mais utilizados pelo professorado e, a partir dessa listagem, cruzar os resultados obtidos com os livros indicados e selecionados pelo PNLD para Arte no ano de 2017, possibilitando assim, uma escolha pautada na demanda presente nas escolas e nos interesses didáticos do MEC.

A partir desses dados, foram selecionados os livros indicados pelo PNLD, cujas premissas apontam a construção de conhecimentos comuns do currículo e recomendam destacar diferentes grupos sociais, como negros, indígenas, mulheres, crianças e adolescentes, homossexuais e pessoas com deficiências (EDITAL PNLD, p.40-41). Tais livros didáticos foram selecionados por atender a demanda das escolas da rede pública, que configura uma grande porcentagem dos anos finais do Ensino Fundamental e, abrange uma significativa diversidade no tocante aos formatos culturais que são exigidos como construção de conhecimentos comuns do currículo nacional em Arte.

Os dados coletados mostram que há uma grande necessidade em desenvolver materiais didáticos mais completos e que representem de forma mais significativa a realidade brasileira no quesito Arte e, também, um maior esforço para a visibilização da produção de mulheres artistas. Os resultados das primeiras enquetes foram os seguintes:



Figura 1: Gráfico das respostas obtidas sobre quais materiais mais utilizados em sala de aula.

Na enquete voltada para o professorado de Arte, uma das perguntas buscou saber quais materiais didáticos utilizam em suas práticas docentes. Obtivemos várias respostas de docentes de todo o país e, grande parte, 48%, afirmou utilizar apenas os livros didáticos como ferramenta para nortear suas aulas. O Grupo que respondeu à enquete foi composta prioritariamente por professores e professoras da rede pública estadual e municipal e, parte destes, são docentes que atuam em regime de contrato temporário.

Ao serem questionadas sobre usar apenas os livros didáticos em suas aulas, as pessoas que participaram da enquete responderam que um material que está disponibilizado para o alunado e, dessa forma, não há motivos para buscar materiais extras, uma vez que o livro contempla o conteúdo a ser desenvolvido durante o ano letivo. Também pontuaram a falta de apoio das escolas para as produções de materiais complementares, mesmo que estes sejam apenas para as aulas expositivas.

Professores e professoras que produzem seus materiais didáticos e não utilizam os livros didáticos representaram 30% das pessoas participantes da enquete. Neste conjunto, as respostas sobre o porquê desta prática convergiram em uma única direção: os livros didáticos não atendem às necessidades da comunidade onde atuam, o que dificulta o interesse pela disciplina por parte da maioria dos e das estudantes. A produção do próprio material, segundo esses sujeitos, tem a finalidade de buscar trazer os conteúdos mais relevantes para a realidade dos grupos sociais presentes nas escolas, favorecendo a participação de toda a comunidade nas ações propostas pela disciplina de Arte.

Apenas 22% das pessoas que participaram da pesquisa afirmaram usar os livros didáticos com outros materiais complementares em suas aulas de Arte. Estes professores e estas professoras disseram que sentem uma grande necessidade de produzir materiais paralelos, que complementem as informações contidas nos livros didáticos para ampliar as possibilidades de construção de conhecimento. Também acreditam que os materiais complementares podem trazer novas discussões sobre os temas trabalhados em sala de aula, o que amplia os olhares de todas as pessoas envolvidas nesse processo.

Em relação aos dados referentes à cidade de Goiânia, temos o seguinte gráfico:



Figura 2: Gráfico das respostas obtidas sobre usos e práticas do professorado com o livro didático.



Nesse recorte, percebemos que o padrão se repete, sendo que a maioria dos professores e professoras desenvolvem suas práticas utilizando apenas o livro didático. Porém, uma parcela considerável produz seus materiais didáticos e não utilizam os livros didáticos. Finalmente, uma minoria busca equiparar os conteúdos, usando os livros didáticos adotados pela escola e produzindo materiais complementares para obter os objetivos esperados em suas aulas. Como a pesquisa de mestrado tem como foco o professorado da cidade de Goiânia, achamos válido considerar esta enquete inicial para posteriormente realizarmos uma comparação entre o que acontece no Brasil e o que representa a realidade de Goiânia.

Em um segundo momento de interlocuções com as pessoas participantes desta pesquisa de “reconhecimento de território”, solicitamos que nos informassem os títulos dos livros didáticos usados em 2017, e os que estão usando atualmente, no ano de 2018. Também foi solicitado que pontuassem pontos positivos e negativos desses livros. Nessa etapa, 60 professores e professoras responderam, docentes das redes pública e privada. Uma grande porcentagem (45%), utiliza os livros da coleção “Por toda Parte”, da editora FTD. Cerca de 27% utiliza a coleção “Projeto Mosaico” da editora Scipione. Outros 8% utiliza a coleção “Arribá – Arte” da editora Moderna e, 9% do professorado utiliza outros livros didáticos que estão disponibilizados no mercado atualmente.



Figura 3: Gráfico das respostas sobre quais são os livros didáticos trabalhados em sala de aula.

Dos livros citados, dois foram escolhidos para análise, pois tiveram grande relevância nas escolas e foram aprovados pelo PNLD. São eles: Por toda Parte (editora FTD) e Projeto Mosaico Arte (editora Scipione), ambos contemplam os anos finais do Ensino Fundamental. Na cidade de Goiânia, esses dois títulos são utilizados tanto na rede pública como na particular, sendo que a maioria atua na rede pública de ensino.

Outra enquete foi destinada aos estudantes e teve como foco a presença da figura da mulher nos livros de Arte que utilizaram no decorrer de seus estudos. Neste momento da pesquisa, nossa intenção foi averiguar a percepções dos e das alunas sobre a representação feminina nas imagens que aparecem nos livros e, não sobre a ausência de mulheres como produtoras de arte. Apenas 15 estudantes participaram dessa enquete e, a maioria, 12 estudantes, respondeu que as mulheres aparecem como parte das obras de arte, complementando a ideia do artista. Apenas 3 estudantes mencionaram lembrar de mulheres artistas presentes nos livros didáticos que estudaram em alguma fase dos anos finais do Ensino Fundamental.

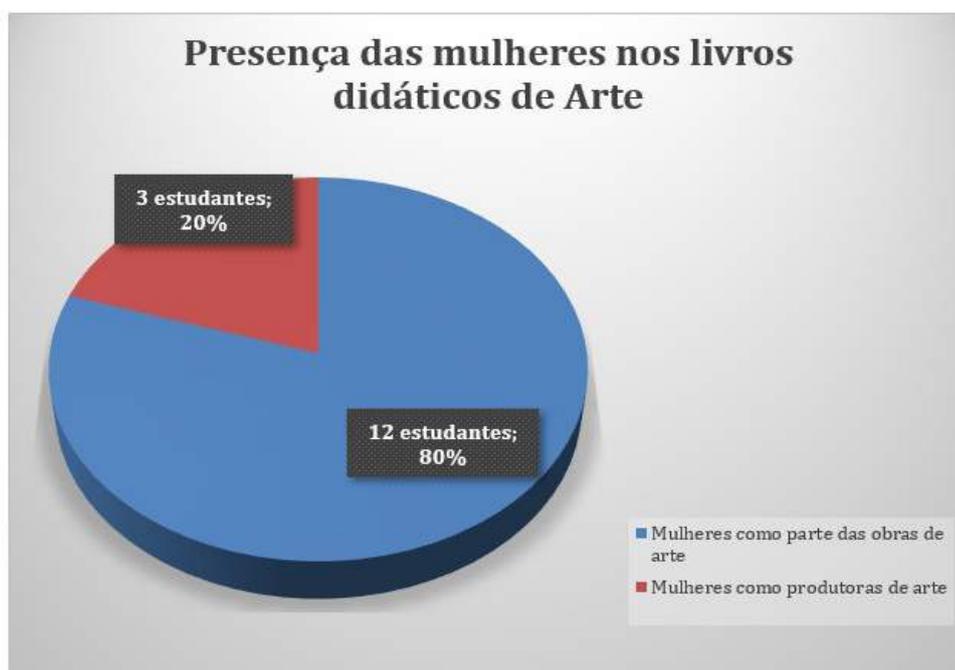


Figura 4: Gráfico das respostas obtidas sobre a pergunta: “Como a figura da mulher está presente nos livros didáticos de Arte.

Esse levantamento inicial sobre usos e percepções dos livros didáticos trouxe à tona parte da realidade vivida dentro das escolas brasileiras sobre o ensino de Arte, especialmente da cidade de Goiânia. Constatamos que a maioria do professorado de Arte utiliza o livro didático como uma ferramenta única e direcional nos processos de ensino; outra porcentagem produz seu próprio material didático para atingir públicos específicos e, uma parcela dos sujeitos que participaram deste levantamento, mescla o uso do livro didáticos com materiais complementares, para ampliar o conhecimento que será mediado com os e as discentes. Apesar dessas diferenças, todos professores e professoras disseram ter como objetivo atingir efetivamente os e as estudantes, ampliando as áreas de conhecimento e as vivências em Arte.

Os professores e professoras que participaram dessa levantamento de dados inicial apontaram a ausência de mulheres produtoras de arte dentro dos livros didáticos e também questionaram a pouca representatividade de artistas brasileiras. Desse modo, a análise das representações femininas presentes nos livros didáticos, seja como tema das obras ou como

produtora de arte, oferece à pesquisa outros questionamentos que têm como ponto de partida a escolha por parte do professorado dos materiais didáticos utilizados em suas práticas pedagógicas, cujos conteúdos transitam em diferentes contextos socioculturais e acabam influenciando, também, a forma como construímos os olhares sobre o universo da cultura visual.

As inquietações mencionadas no início deste artigo resultaram na minha pesquisa de mestrado, ainda em processo inicial, cuja problematização atravessa diretamente a questão da (in)visibilidade feminina nos livros didáticos de Arte direcionados ao Ensino Fundamental. Nesse sentido, os caminhos da investigação passará, irremediavelmente, pela trama complexa onde se desenvolvem as relações de poder, e o lugar onde são definidas as premissas para o que pode ou não ser mostrado.

Este levantamento preliminar de dados serviu para inteirar-nos sobre as formas como o professorado e o alunado percebem os livros didáticos e os conteúdos inseridos nele de acordo com as realidades vivenciadas por eles, e em suas comunidades. Os dados coletados inicialmente foram fundamentais para direcionar a pesquisa de mestrado estabelecer um recorte.

Buscar problematizar a eleição por determinados livros didáticos, o uso que o professorado faz desses materiais, bem como a influência que exercem na propagação de um olhar focado na subjetividade masculina permitirá uma reflexão ampliada sobre diversos aspectos da vida cotidiana, onde algumas normas de gênero ainda permeiam as escolhas e os discursos do mercado de arte e editorial, influenciando, também, a construção social do olhar de nosso alunado.

Referências

ALBUQUERQUE, E. B. C. **O discurso dos professores sobre a utilização do livro didático**: O que eles afirmam/negam em relação a este material? Recife, 2002.

APPLE, Michael. **Teachers & Texts**: A Political Economy of Class & Gender Relations in Education. New York: Routledge, 1986.

Edital PNLD 2017. **Brasília: Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-/programas-livro/item/6228-edital-pnld-2017>>. Acesso em: 05/08/2018.

FERRAZ, Maria Heloísa C. e SIQUEIRA, Idmeia. **Arte-educação** – Vivência, experiência ou livro didático? São Paulo: Edições Loyola, 1987.

KAPLAN, E. Ann. **A mulher e o Cinema**: os dois lados da câmera. Tradução de Helen Marcia Potter Pessoa. Rio de Janeiro: Rocco, 1995, p. 44-47.

LAJOLO, Marisa. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. **Em Aberto**. Brasília: INEP, 1996, v. 16, n. 69, pp. 3-7.

MORTIMER, E. F. A evolução dos livros didáticos de química destinados ao ensino secundário. **Em Aberto**, v. 7, n. 40, p. 25-41, 1988.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A Experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Graal; Embrafilme, 1983.

PEREIRA, Ana Catarina. **A mulher cineasta**: Da arte pela arte a uma estética da diferenciação. Portugal: Editora LabCom, IFP, 2016.

RIBEIRO, M. L. **História da Educação Brasileira**: organização escolar. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, Gisele Costa Ferreira da. **Livros didáticos para o ensino de arte**: diálogos, práticas e (des) caminhos. Dissertação (Mestrado em Arte e Cultura Visual) – Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2009.

SOUZA, R. F. Prefácio. In: FISCARELLI, Rosilene B. **Materiais Didáticos**: discursos e saberes. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.

WITZEL, G. Z. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos Identitários do Professor de Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, UME, Maringá, 2002.

Minicurrículos

Andréa Alcântara Almeida Amorim

Mestranda em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais/ UFG; Licenciada e Bacharelada em Artes Visuais pela mesma instituição. Investiga principalmente as invisibilidades da mulher nos livros didáticos de Arte no Brasil.

Carla Luzia de Abreu

Doutora em “Artes Visuales y Educación” pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha, em regime de cotutela com a Universidade Federal de Goiás (UFG) com o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (2014). Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidade, culturas digitais e pedagogias de resistência.





REFLEXÕES SOBRE FEMINISMO, TEORIA *QUEER* E ARTE PÓS-MODERNA: LAMBE-LAMBES DE MARIA ZEFERINA E DINHO ARAÚJO EM SÃO LUÍS/MA

*REFLECTIONS ON FEMINISM, QUEER THEORY AND POST-MODERN ART:
MARIA ZEFERINA AND DINHO ARAÚJO GLUED-ON STREET POSTERS IN SÃO LUÍS/MA*

Pablo Petit Passos Sérvio

Universidade Federal do Maranhão, Brasil
pservio@gmail.com

Renata Sousa Queiroz

Universidade Federal do Maranhão, Brasil
renatasq@live.com

Resumo

Partindo em especial das análises de Heartney (2002) e Barrett (2014), neste artigo argumentamos que lambe-lambes de Maria Zeferina e de Dinho Araújo colados em São Luís do Maranhão reverberam concepções e práticas centrais para a arte pós-moderna. Nosso foco será discutir a preocupação destes artistas com uma arte engajada politicamente, alinhada com debates do feminismo e teoria queer, com a subversão ao valor da singularidade de um original em favor da reprodutibilidade e valor de exposição da imagem fotográfica, assim como a prática da apropriação de imagens criadas por outros, até mesmo da mídia. A partir da recepção por vezes agressiva à obra dos artistas, discutimos também sobre a aceitação pós-moderna da multiplicidade de interpretações que uma obra pode suscitar.

Palavras-chave: feminismo; teoria queer; arte.

Abstract

This paper argues that the glued-on street posters of Maria Zeferina and Dinho Araújo glued on the walls of São Luís (Maranhão – Brazil) reverberate conceptions and practices fundamental to postmodern art, as described by Heartney (2002) and Barrett (2014) analysis. Here we discuss the concern of these artists with a politically engaged art, aligned with debates of feminism and queer theory, the subversion to the value of the singularity of an original in favor of the reproduction and visibility of the photographic image, as well as the practice of appropriation of images created by others, even taken from media. From the sometimes aggressive reception of their art work, we also discuss the postmodern acceptance of the multiplicity of interpretations that a work can evoke.

Keywords: feminism; queer theory; art.

Maria Zeferina é formada em design de moda, mas em 2009 começou a se interessar pelo universo da contracultura. Tendo fundado um coletivo de arte de rua, desde então, vem atuando nele. Seus trabalhos, em geral painéis em grande escala, têm como técnica principal o lambe-lambe e sua temática mais recorrente tem sido questões de gênero, como o lugar da mulher na sociedade. Suas obras se concentram na região do Centro Histórico, na cidade de São Luís - MA. Por sua vez, Dinho Araújo, artista e arte-educador, que atualmente dedica-se à pesquisa

de estados performativos e corporeidades dissidentes, vem explorando a técnica do lambe-lambe como campo de fricção e contágio entre os domínios da arte e da experiência urbana. Suas obras, em geral, em pequena escala, são descentralizadas e localizadas em vários pontos da cidade de São Luís. Apesar das diferenças, o trabalho dos dois se conecta claramente tanto pela temática das representações de gênero, pela apropriação do espaço urbano por meio da técnica do lambe-lambe, quanto pelo uso da fotografia.

Partindo em especial das análises de Heartney (2002) e Barrett (2014), neste artigo almejamos defender que as obras de Maria Zeferina e de Dinho Araújo reverberam concepções e práticas centrais para a arte pós-moderna. Nosso foco será discutir aqui a preocupação destes artistas com uma arte engajada politicamente com debates feministas e pautados na teoria queer, a hibridização de linguagens, a subversão ao valor de culto de um original em favor do potencial de reprodutibilidade e o valor de exposição da imagem fotográfica, assim como a prática da apropriação de imagens. A partir da recepção por vezes agressiva à obra dos artistas, discutimos ainda sobre aceitação pós-moderna da multiplicidade de interpretações que uma obra pode suscitar.

Arte urbana, lambe-lambe, gênero, corpo e tensões urbanas

Tanto Araújo quanto Zeferina interessam-se pelas possibilidades do espaço urbano, mas com distintas trajetórias e interesses. A rua sempre esteve presente, de certa forma, nos temas e reflexões de Dinho Araújo. Em determinado momento, o artista sentiu certo esgotamento das possibilidades de continuar com seus processos artísticos relacionados apenas aos espaços institucionalizados. Essa motivação de intervir no próprio espaço urbano se deu a partir da relação de vivência e observação em espaços deteriorados da Praia Grande, região do centro de São Luís, buscando responder a essa degradação começou a intervir diretamente no espaço.

Maria Zeferina, no entanto, despertou seu interesse pela rua a partir de uma vivência em um coletivo em 2009. O coletivo já se utilizava da técnica do lambe-lambe e foi a partir daí que ela começou a considerar as inúmeras possibilidades proporcionadas por ele. Diferente de Araújo, seus primeiros trabalhos não tinham como proposta questões de gênero. Sobre seu propósito na rua, ela argumenta que “a rua é uma maneira de falar com muitas pessoas ao mesmo tempo”.

A opção de Araújo e Zeferina por subverter as fronteiras institucionais tem uma história dentro do campo das artes visuais. A arte moderna teve nos espaços institucionalizados o seu principal espaço de exposição, no entanto, no final dos anos 1960, assistiu-se a uma crise dos espaços expositivos tradicionais, como os museus e as galerias. Segundo Peixoto (2002), é possível traçar esta história já no minimalismo e na *land art*.

O espaço a que interessa intervir tanto para Araújo quanto Zeferina é a cidade, “espaço de trânsito intenso, de permanente reordenamento dos lugares, das dinâmicas econômicas e

sociais e dos dispositivos de comunicação.” (PEIXOTO, 2002, p. 12). Como apontamos, Zeferina quer se aproveitar da cidade como dispositivo de comunicação amplificado, espera reverberar reflexões em mais pessoas do que poderia caso limitasse-se a expor em galerias/museus, qualquer espaço institucionalizado.

Além de experimentar subjetivamente a cidade, os artistas de rua explanam suas imagens e mensagens através das manifestações artísticas. Como observa Navarro (2016, p. 48) “a experiência da arte de rua traz uma nova vivência ao artista e uma nova identidade ao espaço público”. Assim compreendemos o processo de Dinho Araújo, um deixar-se afetar pela cidade que exige então um retorno a ela, uma resposta, uma intervenção sobre seus muros.

São muitas as manifestações da arte no espaço urbano: *grafite, stencil, vídeo mapping, stickers*, instalações e lambe-lambe são algumas delas. O lambe-lambe é a técnica utilizada por Maria Zeferina e Dinho Araújo. Por muito tempo, os cartazes, ou pôsteres, têm sido usados na publicidade de produtos, anúncios de eventos e na propaganda política. “A força de um pôster reside na sua capacidade de estabelecer comunicação direta com as pessoas em espaços públicos” (CARLSOON e LOUIE, 2015, p. 11). Na arte urbana, os cartazes/pôsteres colados nos muros recebem o nome de lambe-lambe. Os lambe-lambes se estabeleceram como forte forma de comunicação e são suportes de papel em variados tamanhos, fixados com cola em muros, paredes, postes, mobiliários urbanos, lixeiras, etc.

Para artistas que trabalham com lambe-lambe é importante a consciência de que “seu trabalho pode, de uma hora para outra, deixar de existir: pode ser coberto por pintura, destruído ou até mesmo atropelado, isto é, coberto pelo trabalho de outro produtor” (NAVARRO, 2016, p. 47). A questão da efemeridade é um ponto a ser destacado nestas produções. Isso pode não ser visto, no entanto, como necessariamente ruim, sendo, inclusive, influente na criação. Tanto Araújo quanto Zeferina apontam intervenções sobre seus lambes que são rasgados, pichados. Contudo, ambos relatam consciência de que o valor da obra não está na sua materialidade, mas no sentido e impacto que essa produção possa causar no transeunte.

Não é à toa que o impacto destas obras se manifesta em respostas destrutivas por alguns dos transeuntes. Na opinião destes artistas tais ações ocorrem especialmente em função das temáticas por eles abordadas.



Figura 1: Dinho Araújo, “Sobre a geografia de um corpo e sua ausência”, 2014.

O primeiro experimento em lambe-lambe de Dinho Araújo é “Sobre a geografia de um corpo e sua ausência” (Figura 1). O trabalho traz reflexões sobre o estatuto de visibilidade e invisibilidade do corpo da mulher que se prostitui e em como esse corpo está sujeito a diversos tipos de violências físicas e simbólicas. Como o próprio artista coloca:

Houve certo incômodo, certo desconforto em torno da existência de um corpo abjeto na cidade. De como que esse corpo pode habitar só algumas zonas, somente alguns horários. Ele tá restrito a uma zona fora da inteligibilidade e daquilo que é considerado aceitável, né? Então é um corpo que tá ali, é um corpo visível, um corpo que... Assim... As pessoas que estão integradas ao mercado do sexo requerem que seja um corpo visível, mas ao mesmo tempo é um corpo de um sujeito invisibilizado. (ARAÚJO, 2017)

Neste lambe, o artista trabalha com o antagonismo dessa visibilidade e invisibilidade. São pares antagônicos de figura e fundo que refletem sobre essa ausência e presença, visibilidade e invisibilidade das mulheres que se prostituem, a partir de fotografias produzidas pelo próprio artista. Araújo comenta:

Pensar uma lógica de microinserções e microdiscursos, algo mais silencioso e menos espetacular. Então, toda essa série são lambes muito pequenos, muito discretos inseridos em postes, paredes descascadas ou então numa caixa de luz. Eles estão ali, mas eles não são visíveis por todos os passantes. (ARAÚJO, 2017)

Após o primeiro trabalho (“Sobre a geografia de um corpo e sua ausência”) que trata sobre essas questões acerca dos sujeitos que carregam corpos que estão à margem do que é considerado aceitável, Dinho Araújo retoma as questões sobre corpo e ambiência urbana, mas em uma outra perspectiva. Buscou a integração entre corpo e cidade numa tentativa de construir formas de integrar o corpo à arquitetura, através da proximidade com determinadas pessoas que se dispuseram a posarem sem roupas, sendo uma opção estética muito forte na época. A ideia,



além de trabalhar com a relação de corpo-cidade, era também de se aproximar de corpos “mais escultóricos”. E esse apelo ao que o próprio artista pontua “a ideais estético-hegemônicos” o fizeram entrar em um dilema em torno dessas imagens que estava produzindo: “me incomodava também que elas reforçassem uma objetificação dos corpos no espaço urbano. Assim, tu colocando um corpo que, em minha opinião, é considerado desejável no âmbito urbano, isso gerasse, por exemplo, mais erotização do corpo da mulher”. Partindo desse dilema, Araújo se aproxima, então, de outras corporeidades. Ensaios com pessoas com sobrepeso, pessoas mais magras até chegar ao universo da travestilidade e da transexualidade, temas de sua pesquisa mais recorrente.

Em 2016, Araújo realizou uma residência no Instituto JA.CA. em Nova Lima (MG), no qual pode refletir e pesquisar mais sobre identidades de gêneros não binárias, através do acesso a uma comunidade transexual e travesti de Belo Horizonte e, ao apresentar seu trabalho, foi construindo com essas pessoas um desejo de produzir ensaios juntos. O trabalho resultante é a série “Coabitar”, que “é um processo que envolve uma aproximação muito grande e delicada com o corpo e o gênero do outro”, segundo o artista, “é um processo que necessariamente acontece quando eu sinto que a gente tá em convivência, que a gente já dialogou a ponto de entender um a outro, o que é que um deseja e o outro deseja” (ARAÚJO, 2017).

Dessa série “Coabitar” resultou um ensaio fotográfico e, posteriormente, a fotografia em lambe com Kuba Falwolsi (Figura 2), performer polonês, homem cisgênero e que durante muito tempo esteve inserido em uma experiência de vida heterossexual, mas a partir de alguns processos começou a se aproximar do universo feminino a ponto de começar a usar peças do vestuário feminino e de aceitar a possibilidade de sentir desejos também por homens. Embora a pesquisa do Araújo estivesse ligada ao universo da travestilidade e transexualidade, o corpo do Kuba o interessou por este se encontrar nesse processo de fissura da norma que, de certa forma, recai em sua pesquisa.



Figura 2: Dinho Araújo, “Coabitar”, 2016.



Já Zeferina relata que começou a trabalhar com a temática do gênero a partir de 2016 quando foi convidada a produzir um mural para o evento EPA (Eita Pequena Arteira) organizado pela ONG NAVE e outros parceiros, um evento voltado a evidenciar produções feitas por mulheres. Para a realização deste mural Zeferina começou a pensar sobre o projeto “Marias”. Nele convidou uma amiga, Carolina Libério, para realizar fotografias das mulheres. Todas as mulheres são pessoas com quem ela convive e que admira. Esse processo de construção se deu a partir da interação dinâmica entre as partícipes.

Cada uma das imagens, segundo Zeferina, carrega conceitos que ela defende: a liberdade sexual, a força feminina e, mais recentemente, sobre a desconstrução de padrões ligados à feminilidade, que é o caso do lambe mais recente “Liberdade” (Figura 3), que consiste em uma mulheres com corpos dissociados do padrão de feminilidade pré-estabelecido socialmente, trazendo à tona discussões acerca da mulher em sua essência natural.



Figura 3: Maria Zeferina, “Liberdade”, 2017.



Figura 4: Maria Zeferina, “Marias”, 2016.

É importante destacar as tensões provocadas por tais trabalhos de Araújo e Zeferina e que se percebem no espaço público urbano de São Luis. Em 2016, um dia após Zeferina finalizar o mural “Marias”, o mesmo estava “pichado” com a seguinte informação: “USTRA VIVE!” (Figura 4). Carlos Alberto Brilhante Ustra foi um militar, chefe comandante do Destacamento de Operações Internas de São Paulo no período da ditadura no Brasil, e homenageado pelo deputado federal Jair Bolsonaro (PSC-RJ) durante votação do processo de impeachment contra Dilma Rousseff, na época presidenta do Brasil, na Câmara dos Deputados. Em 2008, Ustra tornou-se o primeiro militar a ser reconhecido, pela justiça, como torturador durante a ditadura.

Dinho Araújo tem percebido suas produções sendo retiradas do espaço com certa frequência. O questionamento, surgido a partir da retirada das imagens da série “Coabitar” do espaço público urbano, tem movido sua pesquisa. Um dado é importante de ser ressaltado aqui: O Brasil, segundo o levantamento da ONG Transgender Europe (GERMANO, 2017), é o país que mais consome pornografia trans e, por outro lado, onde se tem o maior registro de homicídios de transexuais e travestis. A este respeito, o artista comenta:

Por que as pessoas, elas desejam, mas ao mesmo tempo repudiam esse desejo? Nessa série “Coabitar”, eu proponho fazer com que as pessoas lidem com a imagem, se relacionem com ela, mesmo que isso resulte em posições contraditórias, por um lado as pessoas exotizam e até desejam, querem ver aqueles corpos e por outro, como eu tenho identificado nesse processo de as pessoas arrancarem o lambe, elas não conseguem lidar com isso. (ARAÚJO, 2017)

Estes episódios mencionados, de modo geral, representam a presença da violência simbólica como produto dos papéis desempenhados a partir do gênero. As violências de gênero são plurais e cometidas tanto no espaço privado quanto público, em expressões materiais e simbólicas. Deslocam-se, portanto, as considerações sobre violência contra mulher para violência de gênero, não com o intuito de secundarizar as violências contra a mulher, mas para direcionar a reflexão a uma esfera mais ampla, na qual travestis e transexuais possam ser inseridas e pelo fato das mesmas estarem presentes nesta pesquisa.

Podemos perceber a conexão entre as obras de Zeferina e Araújo com uma teoria pós-moderna também na consciência da diversidade de interpretações que seus trabalhos podem provocar. A maioria dos críticos pós-modernos acredita que as obras de arte possuem características e significados baseados em seus contextos socioculturais e reconhece que são interpretadas de modo diversificado em cada época e lugar. Os críticos ligados a esta vertente costumam levar em consideração as origens socioeconômicas, as diferenças pessoais e de gênero, as afiliações religiosas dos artistas e seus públicos, enquanto os críticos modernistas tendem muito mais a se concentrar apenas no objeto da arte em si e a acreditar que podem chegar a um consenso sobre suas respostas individuais (BARRETT, 2014).

Outros critérios aproximam a obra de Zeferina e Araújo do pós-modernismo, como veremos adiante.

Pós-moderno, política, feminismo e teoria queer

As produções em lambe-lambe não precisam ser necessariamente construídas a partir da linguagem fotográfica, mas este é mais um ponto percebido em comum entre Zeferina e Araújo que utilizam a fotografia como matéria prima de seus trabalhos. Com a fotografia buscam tanto poder de reprodução, quanto de apropriação. Neste sentido, aproximam-se da arte pós-moderna.

A arte pós-moderna deslocou seu sentido, como infere Heartney (2002, p. 27), passando “da produção para a reprodução”. Uma das referências teóricas do pós-modernismo é a análise de Walter Benjamin (2012) sobre nossa relação com a arte na “era da reprodutibilidade técnica”. Benjamin afirmou que antes da reprodutibilidade técnica, em especial a inaugurada pela fotografia, toda produção artística estava envolta por uma “aura” de singularidade. Como as técnicas de reprodução atingiram um nível elevado a partir do século XX agora estão em condição não só de se aplicar a todas as obras de arte do passado, mas também de modificar profundamente seus modos de influência.

Nesse sentido, Barrett (2014, p. 37) argumenta “ser considerada ‘original e autêntica’, atributos que no passado eram esperados de uma obra de arte, hoje é muito menos importante”. O poder da arte hoje está menos no valor de culto do original e mais no valor de exposição, de difusão. Podemos perceber tal característica de forma evidente na postura de Zeferina que tem por vezes a mesma obra exposta em vários espaços da cidade, ignorando a aura da obra única, aproveitando-se do poder de exposição da reprodução.

A era da reprodutibilidade amplia o potencial de apropriação, novos usos, subversões com a recombinação de várias imagens. Barrett (2014, p. 41-42) destaca que enquanto muitos modernistas buscaram uma pureza na linguagem e distanciamento dos eventos ordinários, “os pós-modernistas tendem a ser ecléticos em relação à mídia e reúnem com liberdade imagens, técnicas e inspirações de uma ampla gama de fontes, em grande parte da cultura popular”.

É interessante observar que as imagens fotográficas utilizadas por Zeferina nem sempre são de sua autoria dela ou mesmo encomendadas por ela. Zeferina utiliza o termo “coletora de imagens” para definir-se. Segundo suas palavras: “ia salvando tudo [de imagens que encontrava na internet] e com o tempo o trabalho aparecia. Depois passei a me preocupar mais com o que eu queria dizer, então a necessidade de produzir as fotos apareceu” (ZEFERINA, 2017).



Figura 5: Maria Zeferina, “Sem Título”, 2016.

As duas primeiras fotografias utilizadas na primeira imagem (Figura 5) neste trabalho são apropriações da internet, sendo a terceira uma fotografia realizada pela própria Zeferina. Este aspecto da apropriação de imagens é parte constituinte da realização de trabalhos de variados artistas na pós-modernidade. No Brasil, como nos relembra Ribeiro (2008, p. 799), “artistas como Rosângela Rennó, Élide Tesler, Nelson Leiner, Mario Ramiro e Adriana Boff, Virgínia de Medeiros, entre tantos outros, fazem ou fizeram da apropriação e da prática de colecionar os elementos estruturais de suas respectivas poéticas.”. Como coloca Bourriaud (2004, p. 13), “não se trata mais de fazer tábula rasa ou de criar a partir de um material virgem, e sim de encontrar um modo de inserção nos inúmeros fluxos da produção”.

Além do poder de reprodutibilidade, Heartney (2002, p. 33) qualifica a fotografia como característica da condição da arte pós-moderna para demarcar uma oposição aos “esforços de Greenberg de remover da arte qualquer referência externa” e por ser “propícia à desconstrução”.

Tanto Zeferina quanto Araújo assumem posturas políticas explícitas em suas propostas. Afastam-se assim de posturas modernistas, como as do crítico de arte Clement Greenberg, que acreditava na possibilidade da arte manter-se autônoma, independente de questões sociais, políticas. Segundo Heartney (2002, p. 51) “o modernismo de Greenberg assumia a universalidade de suas formas e de sua definição de arte. No entanto, essa “universalidade” deixava de fora as experiências e criações das mulheres, e das culturas não-brancas e não-ocidentais.”

Em oposição, a arte pós-moderna vai em direção ao outro, ao plural, ao não “universal”. Uma das suas preocupações é discutir justamente a experiência de ser o Outro, elemento secundário e visto como marginal, ser “considerado menos que o indivíduo do sexo masculino e menos do que o branco, de descendência europeia” (HEARTNEY, 2002, p. 65). Quando Zeferina provoca reflexões sobre o lugar das mulheres, sobre sua representação, assim como quando Araújo provoca-nos a pensar sobre a visibilidade de travestis, mulheres que se prostituem e sobre sujeitos não enquadrados no binarismo hétero normativo, os dois artistas inserem-se neste contexto da arte pós-modernista. E mais, a preocupação com este Outro percebe-se do próprio processo de produção das obras de Zeferina e Araújo, frutos de trocas, de diálogos com outros sujeitos, nunca



fruto de um isolamento dos artistas. Seguem Rouillé (2009, p. 433) na proposta de que cabe “colocar a arte sob a soberania da troca e do diálogo” e de “resistir modestamente à exclusão do Outro, ao isolamento, ao individualismo”. Os Outros abordados por Zeferina e Araújo reverberam influência no pós-modernismo tanto do Feminismo, quanto da Teoria Queer.

Ao contrário do discurso da universalidade da arte, há algumas décadas historiadoras da arte feminista identificaram que a história da arte ocidental foi dominada durante muitos séculos pelas mãos de homens brancos europeus que negligenciaram a existência das mulheres nas artes. “Se pode afirmar que a arte ocidental negou às mulheres sua participação na história, representando-as como objetos e espelhos das expressões mentais masculinas” (ABREU, 2015, p. 3929).

Passear pela história da arte é se deparar com uma variedade de imagens de mulheres representadas a partir da subjetividade masculina, fato que contribuiu para a construção cultural dos estereótipos de feminilidade, como observa Abreu (2015). Artistas como as do coletivo *Guerrilla Girls* já denunciavam desde a década de 80 o número pouco representativo de mulheres artistas, o que torna-se ainda mais revoltante diante da grande quantidade de nus femininos expostos nesses espaços. Muitas obras de grandes artistas da história da arte objetificaram o corpo feminino. Daí a preocupação de Araújo de não reforçar a representação do corpo da mulher como objeto do olhar erótico do homem.

A história desta desigualdade social se liga à história da desigualdade de gênero. Como alerta Louro (2007, p. 20-21), muitas vezes “seja no âmbito do senso comum, seja revestido por uma linguagem ‘científica’, a distinção biológica, ou melhor, a distinção sexual, serve para compreender – e justificar – a desigualdade de gênero”. Porém, as características que atribuímos tanto à mulher quanto ao homem são conjuntos de aspectos que “criam duas espécies distintas de sujeitos: um treinado para a submissão e, o outro, para a independência”, ou seja, “a naturalização desses traços serve a uma tentativa de justificar o domínio do homem sobre a mulher.” (LARA, RANGEL e MOURA, 2016, p. 19).

Em meio a tais concepções o que as mulheres produziam na arte foi, muitas vezes, atribuído pejorativamente à designação de “artesanato”, conferindo inferioridade às suas produções. As mulheres foram consideradas o Outro do homem e historicamente representadas na arte de modo a reforçar a superioridade social do homem. A ausência de produções artísticas femininas não está ligada, portanto, à incapacidade das mulheres em exercerem tal ofício. Essas disparidades de funções divididas entre homens e mulheres, todavia, são construções sociais associadas a processos históricos e culturais; não as causas meramente naturais. É contra esta representação da mulher silenciadas, hierarquicamente inferior, que Zeferina atua.

Abreu (2015, p. 3931) ressalta que a mudança do lugar das mulheres no campo artístico se conecta a acontecimentos sociais e políticos, não se tratando, portanto, de acontecimentos isolados: “quando o mundo experimentou mudanças nas estruturas sociais e comportamentais que alteraram não só o curso das produções artísticas, mas a própria história das sociedades ocidentais”. Foi através do movimento feminista, na virada do século XIX, que mulheres se manifestaram contra a discriminação feminina e reuniram-se com o intuito de estender o direito do voto às mulheres. O

“Sufragismo”, como foi chamado, passou a ser reconhecido como *First Wave Feminism*, o primeiro momento do feminismo. Seus objetivos, tais como reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões, estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média e alta.

Esse primeiro momento do feminismo, contudo, não contemplava outras categorias de mulheres, não se consideravam os diversos grupos sociais étnicos, religiosos, raciais, de classe, de orientação sexual. “Feministas negras, incluindo Alice Walker, Angela Davis e Bell Hooks, afirmavam que a opressão de classe e o racismo estavam sendo subestimados por um movimento feminista” (BARRETT, 2014, p. 52). Somente em um segundo momento o feminismo irá abarcar estas questões problematizando o conceito de gênero.

Hoje, “o feminismo é parte de um movimento político mais amplo que busca mudanças sociais gerais que afetam as mulheres e ‘Os Outros’ – isto é, os negros e as minorias étnicas, as lésbicas e os gays, os pobres e os idosos.” (BARRETT, 2014, p. 56). Assim entendemos a preocupação de Zeferina de produzir representações de mulheres indígenas, por exemplo, e de Araújo de visibilizar mulheres em prostituição e travestis.

Há que se destacar, contudo, divergências sobre como tratar a representação destes grupos. Na arte, como observa Heartney (2002), o primeiro momento do feminismo é marcado pela imersão da experiência feminina que busca por exemplo celebrar as formas “inferiores” da arte, como o bordado e a cerâmica, e formar espaços que promovessem exposições de obras de mulheres. No entanto, segundo Heartney (2002, p. 53) “absorvendo as lições do pós-modernismo, outro grupo de artistas feministas argumentou que o ‘*First Wave Feminism*’ era culpado de ‘essencialismo’, isto é, de perpetuar a busca fútil da essência feminina.” Questionou-se se aquelas feministas não reforçavam estereótipos ligados à feminilidade. Defendeu-se que o papel da arte não era simplesmente oferecer imagens positivas da experiência da mulher. “Acreditavam que a sua tarefa era revelar como as nossas ideias de ser mulher e feminilidades são construídas socialmente” (HEARTNEY, 2002, p. 53). Nesse sentido, nos questionamos em que medida a obra de Zeferina pode estar incorrendo neste erro, já que descreve buscar a mulher em sua “essência natural”.

Vimos que o conceito de gênero surgiu no movimento social e político do feminismo com discussões pertinentes ao papel histórico e culturalmente atribuído às mulheres, sempre buscando questionar a hegemonia masculina. Na medida em que essas discussões cresciam, desenvolviam-se com elas a recusa a um pensamento marcado por binarismo, o cuidado com as diferenças e a desnaturalização de padrões de gênero e sexualidade naturalizados na sociedade. São essas as preocupações abarcadas pela Teoria Queer. *Segundo Dias* (2005, p. 279), “a teoria queer diz respeito a um complexo e distinto corpo teórico que se esforça em desafiar e minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspecto de normalidade, singularidade e estabilidade”, desconstruindo e pluralizando os corpos, os sexos, os gêneros e as sexualidades. Ainda segundo este autor:

A teoria queer resgata o lado positivo do termo queer, apresentando-o como um entre-lugar e espaço transversal, mas ao mesmo tempo sujeito a grandes esforços para não se institucionalizar/normalizar, a fim de que assim possa permanecer como um processo ambíguo de transformação, interpretação e análise. (DIAS, 2005, p. 280)

A política abordada pela teoria *queer* consiste em perturbar a lógica binária que constitui noções de gênero e identidade em nossa sociedade. Questiona, portanto, o apagamento das especificidades dos sujeitos deixando de fora os que não se encaixam na matriz heteronormativa. Segundo Rouillé (2009), vários fotógrafos vêm trabalhando com tais abordagens, de Annette Messager a Catherine Opie. Nessa perspectiva, inserem-se algumas das propostas de Dinho Araújo.

Reflexões finais

Concepções de arte estão constantemente sendo construídas e disputadas. Pressupostos e práticas pós-modernas de artes não são consenso nem mesmo no campo artístico, marcado por intensas disputas. Contudo, suas manifestações já se consolidaram na história resultando em questionamentos que reverberam-se em várias instâncias sociais, no gênero e na sexualidade. Acreditamos que trabalhos como os de Dinho Araújo e Maria Zeferina apontam para conexões epistemológicas entre a produção de artista da atual geração no Maranhão e concepções que marcam um campo expandido da arte. Eles contribuem com a promoção de formas pós-modernas de conceber a ação e a experiência artística.

Referências

- ABREU, C. Imagens que não afetam: questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. **Anais do 24º Encontro da Anpap**. Santa Maria/RS: Anpap, 2015. p. 3927-3942.
- ARAÚJO, Dinho. **Entrevista concedida a Renata Sousa Queiroz**. São Luís, abril, 2017.
- BARRETT, T. **A crítica de arte: como entender o contemporâneo**. 3ª. ed. Porto Alegre: AMGH, 2014.
- BENJAMIN, W. A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W., et al. **Walter Benjamin e a obra de arte: técnica, imagem, percepção**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BOURRIAUD, N. **Pós-produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CARLSON, B.; LOUIE, H. **Street Art: técnicas e materiais para a arte urbana**. São Paulo: Editora GG Brasil, 2015.



DIAS, B. Entre arte/educação multicultural, cultura visual e teoria queer. In: BARBOSA, A. M. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

GERMANO, F. Brasil é o país que mais procura por transexuais no RedTub e o que mais comete crimes transfóbicos nas ruas. **Superinteressante**, 2017. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/comportamento/brasil-e-o-pais-que-mais-procura-por-transexuais-no-redtube-e-o-que-mais-comete-crimes-transfobicos-nas-ruas/>>. Acesso em: 05 Setembro 2017.

HEARTNEY, E. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac Naif, 2002.

LARA, B. D.; RANGEL, B.; MOURA, G. Construção da feminilidade: a naturalização dos papéis de gênero. In: COLETIVO NÃO ME KAHLO. **# Meu amigo secreto: feminismo além das redes**. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2016.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 9ª. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

NAVARRO, L. **Pele de propaganda: lambes e stickers em Belo Horizonte**. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2016.

PEIXOTO, N. B. **Intervenções urbanas: arte/cidade**. São Paulo: Editora Senac, 2002.

RIBEIRO, V. C. Apropriação na arte contemporânea: colecionismo e memória. In: _____ **Anais do 17º Encontro nacional da associação de pesquisadores em artes plásticas**. Florianópolis: ANPAP, 2008.

ROUILLÉ, A. **A fotografia: entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: Editora Senac, 2009.

ZEFERINA, Maria. **Entrevista concedida a Renata Sousa Queiroz**. São Luís, abril. 2017.

Minicurrículos

Pablo Petit Passos Sérgio

Doutor e mestre em Arte e Cultura visual (FAV-UFG), professor da licenciatura em artes visuais do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do Maranhão.

Renata Sousa Queiroz

Graduada em artes visuais pela Universidade Federal do Maranhão e professora do ensino básico.



CULTURA VISUAL, GÊNERO E PODER: A ESTEREOTIPAÇÃO DO CORPO FEMININO NO JOGO *SMITE*

VISUAL CULTURE, GENDER, SEXUALITY AND POWER:
THE STEREOTYPE OF THE FEMALE BODY IN THE GAME *SMITE*

César Eduardo da Silva Pereira

Universidade Federal de Goiás, Brasil
cesarduduca@gmail.com

Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás, Brasil
calaluzia@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo apresentar um panorama inicial acerca da nossa pesquisa de mestrado sobre a estereotipação do corpo feminino no jogo *Smite*. Nesse sentido, entendemos que os jogos eletrônicos e seus estudos estão inseridos no campo da Cultura Visual e, portanto, são fenômenos culturais capazes de contribuir para a formação dos modos de ser e agir de um indivíduo, e que muitas vezes refletem situações reais de opressão, tais como: o machismo, o sexismo, a discriminação racial e social. Desse modo, faremos uma breve revisão bibliográfica dos principais conceitos abordados, tais como, estereotipação, identidade, representação, gênero, patriarcado e relações de poder. Por fim, procuramos identificar a presença de alguns estereótipos femininos na construção de aspectos visuais, funcionais e narrativos das personagens femininas nos jogos eletrônicos, com ênfase, no jogo *Smite*, desenvolvido pela *Hi-Rez Studios*.

Palavras-chave: cultura visual; gênero; *Smite*; estereótipos femininos.

Abstract

This article aims to present an initial overview about our master's research in the game *Smite* and the feminine body stereotyping. First of all, we understand that electronic games and their studies are part of Visual Culture, so, cultural phenomena contribute to the formation of the ways of being and acting of an individual, and often reflect real situations of oppression, such as sexism, racial and social discrimination. Besides, we will make a brief literature review of the main concepts discussed, such as stereotyping, identity, representation, gender, patriarchy and power relations. Finally, we try to identify the presence of some stereotypes in the construction of visual aspects, functional and narrative of the feminine characters in video games, with an emphasis on *Smite* game, developed by *Hi-Rez Studios*.

Keywords: visual culture; genre; *Smite*; female stereotypes.

Introdução

O crescimento exponencial dos jogos eletrônicos – resultado do avanço tecnológico das últimas décadas a partir do desenvolvimento de um grande número de *consoles* e *games* –, fez com que milhões de usuários e usuárias estivessem constantemente utilizando esta tecnologia e os *games* se transformassem em artefatos culturais que influenciam as práticas cotidianas de muitas pessoas em todo o mundo. Isto contribuiu para que eles se tornassem o centro de inúmeras discussões, ora positivas, como por exemplo, sua contribuição para os campos da educação e da saúde, ora negativas, como a falta de concentração, improdutividade, o estímulo à violência causado pela interação de usuários e usuárias com alguns *games*, além de questões ligadas ao gênero, inseridas em seus enredos e visualidades.

Partindo dessa constatação, nossa pesquisa visa analisar a presença de estereótipos femininos na construção de aspectos visuais, funcionais e narrativos das personagens femininas nos jogos eletrônicos, especificamente, no jogo *Smite*, desenvolvido pela *Hi-Rez Studios*. Neste artigo, momento em que estamos em fase inicial da pesquisa, apresentamos uma revisão bibliográfica sobre o tema, interseccionando contribuições dos estudos da cultura visual, os estudos culturais, os estudos de jogos eletrônicos¹ e os estudos de gênero.

O jogo *Smite* pertence à categoria MOBA² e foi escolhido por sua grande difusão entre os usuários e usuárias de *games*³, 25 milhões em todo o mundo⁴, sendo utilizado em diferentes plataformas⁵. O jogo utiliza diferentes mitologias⁶ como pano de fundo de seus enredos e personagens. A proposta de nossa pesquisa é analisar se as personagens femininas são criadas a partir de padrões definidos por suas respectivas mitologias ou se há influência de padrões sociais e estéticos contemporâneos na constituição de seus corpos e identidades de gênero.

Também examinaremos como a construção dessas personagens podem influenciar usuários e usuárias do jogo em relação a sua percepção do mundo social. Interessa, portanto, observar “o quê se olha, quem olha e de que modo olha.”, premissas básicas dos estudos da cultura visual, pois a mesma se configura “como um sistema em que os modos de olhar e representar visualmente o que nos rodeia são, histórica e culturalmente modelados.” (CAMPOS, 2012. p 23).

¹ Os estudos de jogos eletrônicos (*Games Studies*) é uma área interdisciplinar que visa compreender as diversas formas pelas quais os jogos eletrônicos se constituem como cultura.

² MOBA (Multiplayer Online Battle Arena) é um subgênero de jogos de estratégia em tempo real - ou RTS (*Real-Time Strategy*) -, em que as ações são focadas em um único personagem. Diferente dos jogos de MMORPG (*Multi Massive Online Role-Playing Games*), como *World of Warcraft* (WoW), os RTS são jogados através de partidas, mas sem a presença de turnos para realizar uma ação. Entre os jogos mais populares desta categoria estão o *League of Legends* (LoL) e o próprio *Smite*, ambos possuem campeonatos mundiais que são disputados anualmente.

³ Neste projeto jogos eletrônicos e *games* serão utilizados como sinônimos.

⁴ Informação disponível no site: <https://www.smitegame.com/>. Acesso: 09/09/2017, às 06:40.

⁵ O jogo *Smite* está disponível para ser jogado por usuários nas seguintes plataformas: PC, PS4, Xbox. Informação disponível no site: <https://www.smitegame.com/>. Acesso: 09/09/2017, às 06:40.

⁶ Atualmente, o jogo *Smite* possui 90 deuses distribuídos nos seguintes panteões mitológicos: Grego, Romano, Egípcio, Hindu, Chinês, Japonês, Nórdico, Celta, Maia, Eslovo e Vodú.



Cultura visual e os jogos eletrônicos

Nesta pesquisa, os jogos eletrônicos são entendidos como artefatos da cultura visual e, portanto, fenômenos culturais capazes de contribuir para a formação dos modos de ser e agir de um indivíduo. Além disso, eles estão inseridos numa grande complexidade social, pois compreendem infinitas possibilidades de uso, desde o emprego em treinamentos militares; no processo de ensino-aprendizagem nas escolas, sua importância para o mercado enquanto produto de consumo, suas diferentes possibilidades multimídia e de formas de jogabilidade.

Interessada no público mais jovem, mas sem excluir os demais grupos sociais, a indústria cultural dos *games* investiu massivamente em tecnologia e inovação para trazer para aos jogos uma sensação de “quase” realidade. Por isso, na maioria dos jogos atuais, as personagens são representadas de forma próxima ao real, melhor dizendo, corpos e visualidades “idealizadas” no mundo presencial. É justamente aqui que se apresenta o problema a ser investigado: como as personagens femininas do jogo *Smite* são representadas a partir de estereótipos sociais atrelados aos repertórios que idealizam corpos e representações femininas construídas a partir de subjetividades masculinas?

Com o intuito de discutir os estereótipos femininos nos *games* e seus desdobramentos, neste artigo, apoiamo-nos nos estudos da Cultura Visual, especialmente a partir das contribuições feitas por Campos (2012) e Mitchell (2015).

Entende-se que a cultura visual é “um sistema em que os modos de olhar e representar visualmente o que nos rodeia são, histórica e culturalmente modelados” (CAMPOS, 2012, p. 23). Sendo assim, não importa apenas examinar o modo como foram criadas as imagens, mas também como é dada a sua circulação e a sua recepção, e quais são os efeitos das visualidades nos processos de subjetivação dos sujeitos. Portanto, “a cultura visual pode ser compreendida como um sistema composto por um conjunto de universos e sub-universos, com seus agentes, objetos e processos particulares de produção, difusão e recepção de bens visuais.” (CAMPOS, 2012, p. 23).

A partir dessa afirmação, reconhecemos os jogos eletrônicos como produtos da cultura visual e, portanto, um “sub-universo” da mesma. Assim, nossa pesquisa analisará o modo de produção do jogo *Smite*, partindo do pressuposto que a imensa maioria dos desenvolvedores de *games* é constituída por homens inseridos em sociedades patriarcais e heteronormativas. Também serão analisados usos e significações que diferentes usuários e usuárias, de diferentes faixas etárias, classes sociais e culturais fazem deste artefato e como são feitas as eleições para construir e definir seus avatares⁷, um elemento importante na dinâmica social do jogo e na interação entre os jogadores e jogadoras. Corroborando com essa ideia, Mitchell (2015) afirma:

⁷ Na área da Informática, avatar é uma imagem do usuário projetado no ciberespaço e utilizada como forma de identificação no mundo digital. Sendo assim, os usuários de jogos eletrônicos normalmente escolhem seus avatares a partir de listas pré-definidas pelos próprios jogos, ou selecionam alguma imagem aleatória que projete sua identidade para o mundo digital.

As imagens são marcadas por todos os estigmas próprios à animação e à personalidade: exibem corpos físicos e virtuais; falam conosco, às vezes literalmente, às vezes figurativamente; ou silenciosamente nos devolvem o olhar através de um abismo não conectado pela linguagem. (MITCHELL, 2015, p. 167).

Nessa direção, esse artigo traça os estudos iniciais sobre como as mulheres são representadas a partir de um olhar masculino muito específico, exaltando características como sensualidade, nudez e hipersexualização na maioria das personagens femininas do jogo *Smite*. A partir deste enfoque, algumas questões e conceitos resultam basilares aos processos da pesquisa. O conceito de *gênero*, por exemplo, será pensado a partir de Scott (1990) e Louro (1997); o conceito de *patriarcado*, a partir de Saffioti (2011); as *relações de poder* atreladas às questões da *sexualidade* serão pensadas a partir dos estudos de Foucault (2005; 2006); a noção de *identidade*, a partir de Woodward (2000) e Silva (2000); e, o conceito de *representação* será discutido a partir de Chartier (1990).

Jogos eletrônicos e as questões de gênero

O conceito de gênero é uma construção social que se realiza efetivamente a partir das relações sociais vivenciadas por homens e mulheres. Deste modo, Scott (1990) afirma que:

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1990, p. 07).

A partir do exposto, entende-se que o conceito de gênero é constituído pelas relações sociais que estabelecem os papéis sociais destinados aos homens e mulheres nas sociedades, definidos a partir de uma relação binária de gênero. Tais representações são construídas historicamente, socialmente e culturalmente em um contexto e tempo determinados.

Assim, as relações de gênero são elementos constitutivos das relações sociais baseadas nas diferenças hierárquicas demarcadas de acordo com o sexo biológico, em que o homem ocupa uma posição superiormente diferenciada. Elas são reveladoras das práticas sociais que acontecem a partir da interação entre ambos, e ressaltam as relações de poder existentes entre esses grupos, isso porque “o masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade” (LOURO, 1997, p. 52).

Portanto, nesta pesquisa, compreendemos o conceito de gênero como um conceito determinante das relações de poder e categoria histórica e relacional que produz visualidades,



sentidos e práticas discursivas que devem ser contextualizadas e analisadas a partir de suas representações socialmente determinadas.

Em nossa pesquisa, as formas como aprendemos a ser homens e mulheres nos grupos sociais é especialmente importante para entendermos como são construídos os estereótipos de gênero. Em relação a este trabalho é possível verificar a influência dos papéis sociais de acordo com o sexo biológico, quando, ainda na infância, por exemplo, os pais estimulam os filhos a jogar videogame e, as filhas, a brincarem com jogos e brincadeiras relacionadas aos cuidados do lar e à criação de filhos, como por exemplo, cuidar de bonecas, fazer comida etc.

Desse modo, é evidente que em nossa sociedade, durante muito tempo, as mulheres não foram o público alvo do mercado de *games*, pois a maioria dos usuários era do sexo masculino. No entanto, nos últimos anos o número de usuárias de jogos eletrônicos aumentou significativamente. Para se ter ideia, no Brasil, conforme informações disponibilizadas pelo *site: Pesquisa Game Brasil 2018*⁸, 75,5% dos brasileiros jogam, independente da plataforma, jogos eletrônicos. Em 2016 e 2017, as pesquisas já haviam revelado que a maioria de praticantes pertencia ao sexo feminino. Tal condição foi reafirmada através dos dados de 2018 que revelaram que 58,9% do total de usuários e usuárias são do sexo feminino. Esse aumento é significativo e importante, pois a indústria de *games* está atenta às mudanças culturais nos devires e subjetividades contemporâneas e vem desenvolvendo jogos específicos para esse público com conteúdos e representações de gêneros mais alternativas, além de melhores gráficos e histórias mais diversificadas, construindo narrativas mais interessantes, complexas e cheias de novas representações (CRUZ, PIMENTA, 2014, p. 03 e 04).

Por *representação* adota-se o entendimento de Chartier (1990). Para o autor, o mundo é constituído de várias representações, e entre elas estão às representações relacionadas às questões de gênero aqui abordadas. O indivíduo ou o sujeito (o que vê, lê, e pensa o real) ao se deparar com “as representações sociais construídas que são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”, se apropriará “das representações” que ele considera “certas” ou “importantes”. Nesse processo, as representações que foram apropriadas se transformam, pois entrarão em contato com um novo ser imbuído de características e representações diversas, gerando uma prática, ou seja, uma nova representação do que foi antes apropriado e transformado (CHARTIER, 1990, p. 17).

Tais representações dão margem à construção das identidades sociais e adquirem significado nos embates e imposições feitas pelos que detêm o poder de nomear e classificar os

⁸ Pesquisa realizada pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), pela Blend Research e pela produtora de jogos Sioux Interactive. Os dados da Pesquisa Game Brasil 2018 foram coletados nos meses de fevereiro e março de 2018, em 26 estados e no Distrito Federal. Foram entrevistadas 2.853 pessoas neste período que foram questionadas sobre seu perfil demográfico e comportamental, bem como diversas particularidades sobre jogos digitais e seus hábitos de consumo dessa mídia. Essa pesquisa está disponível no site: <https://www.pesquisagamebrasil.com.br/>. Acesso em 05 de agosto de 2018.

demais, e nas lutas e oposições empreendidas pelos diferentes grupos para terem reconhecida a sua existência, conforme representações por eles mesmos estabelecidas. Para isso, é necessário reconhecer a

importância das lutas das representações para compreendermos (ou pelo menos tentarmos) porque é que um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p. 17).

Nessa arena onde são desenvolvidas as relações de poder, legitima-se como hierarquicamente superior a categoria “homem”, estabelecendo o que é chamado de sociedade patriarcal.

Heleieth Saffioti (2011), no livro *Gênero, Patriarcado e Violência*, explica que o *patriarcado* não se trata de uma relação privada, mas civil; pois concede direito aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição; configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; tem uma base material; corporifica-se e representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia quanto na violência (SAFFIOTI, 2011, p. 53-62).

Nesse sentido, as representações se enunciam em termos de poder e dominação, ou seja, elas determinam as posições e relações que constroem, para cada indivíduo, classe, grupo ou meio, suas identidades. Isso acontece por se tratarem de estratégias que determinam relações e posições identitárias de um grupo e atribuem, também, formas de ser socialmente apreendidas de acordo com cada representação enunciada. (CHARTIER, 1990)

É a partir da interação entre os diversos grupos e suas representações que as pessoas constroem suas *identidades*. Isto quer dizer que a elaboração das identidades se dá a partir da percepção das diferenças. Neste sentido, “além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, criadas por meio de atos de linguagem”. (SILVA, 2000, p. 76).

Sobre a constituição da identidade, Woodward (2000, p. 14) afirma que a identidade “é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais”. Assim, a marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo quem é excluído ou incluído, ou seja, é o meio pelo qual criamos sistemas de classificações que legitimam as relações sociais vivenciadas pelos indivíduos, conforme explicitado pela autora no trecho seguinte:

Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. As identidades são contestadas. [...] A discussão sobre identidades sugere a emergência de novas posições e de novas identidades,



produzidas, por exemplo, em circunstâncias econômicas e sociais cambiantes. (2000, p. 19).

Sendo assim, identidades e diferenças estão estritamente ligadas às relações sociais e, principalmente, às relações de poder. “O poder de definir a identidade e marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

Sobre as relações de poder, Foucault (2006, p. 08), afirma que:

“não pesa só como uma força que diz não, mas de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”.

Sendo assim, as relações de poder são estabelecidas a partir da interação entre os indivíduos na sociedade e são produzidas a partir de suas representações, pois são através delas que os indivíduos dão sentido ao mundo. Também são as representações que evidenciam as construções das identidades sociais, como defende Woodward (2000):

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e aquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (2000, p. 17):

Para o desenvolvimento desta pesquisa é de suma importância compreender os conceitos acima mencionados, já que a difusão dos *games*, entendidos como produtos culturais, cresce acentuadamente e os mesmos são capazes de produzir e legitimar discursos alienantes que são recebidos por jogadores e jogadoras que, muitas vezes, não têm condições de perceber como as personagens femininas são representadas a partir de modelos estereotipados, indiferentes às suas subjetividades, desejos e a construção de seus corpos.

A estereotipação das mulheres nos jogos eletrônicos

Segundo o teórico indiano Homi K. Bhabha (2013), no livro *O Local da Cultura*, os estereótipos são elementos constituidores para a análise dos objetos a partir dos estudos culturais. Para o autor:

o estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do

Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais. (BHABHA, 2013, p. 130)

Atualmente, passamos a perceber algumas manifestações midiáticas que questionam a estereotipação e a erotização do corpo feminino em diferentes contextos. Essas podem ser percebidas em diversas mídias como em novelas, filmes, campanhas publicitárias, programas televisivos, imagens nas redes sociais e nas mídias impressas. As visibilidades dessas novas representações caracterizam um processo lento, porém gradual de ruptura com o binarismo de gênero – macho x fêmea; masculino x feminino; pênis como única representação de homem ou, vagina, como representação de mulher. Esse fenômeno também pode ser percebido pela quantidade de trabalhos acadêmicos produzidos nas últimas décadas que englobam esta temática.

No entanto, o universo dos *games* parece não acompanhar essas mudanças culturais. Em um estudo recente, Cruz e Pimenta (2014) analisaram a presença de estereótipos nas personagens femininas em diversas capas, trailers e outros materiais relacionados aos jogos eletrônicos e chegaram à conclusão de que “o corpo das personagens femininas se apresentou na grande maioria sexualizado, acompanhado de roupas mais reveladoras, distantes do contexto do jogo”. (CRUZ, PIMENTA, 2014, p. 05). Outro problema levantado pelos autores está na pequena quantidade de protagonistas femininas nos jogos eletrônicos, sendo que a partir do ano de 2007, houve um pequeno avanço nesse número após o lançamento do “fenômeno Lara Croft”⁹ (p. 05).

Quanto aos estereótipos apresentados nos jogos eletrônicos, dois merecem destaque; o primeiro é a “donzela em perigo”, ou seja, uma caracterização das personagens femininas como sendo aquelas que precisam ser salvas pelos seus heróis, isso significa que a personagem feminina sempre terá um papel de coadjuvante. Um exemplo dessa vertente é a franquia *Marios Bros*. São 15 jogos lançados dessa série, que é uma das mais vendidas de todos os tempos e, em todos, a “Princesa Peach” precisa ser salva pelos “Irmãos Mário”. Esse estereótipo reforça a ideia de que as mulheres não conseguem superar suas adversidades sozinhas, necessitando sempre do sexo masculino para protegê-las ou ajudá-las em momentos difíceis.

O segundo estereótipo que mais aparece em jogos eletrônicos é a “heroína sofredora”. Um exemplo desse tipo de representação pode ser encontrado na franquia de jogos *Lara Croft*. Em suas primeiras edições, era evidente a representação de uma mulher usando um *short* curto e seios avantajados. A personagem passa por diversas situações usando agilidade e força que não condiz com seu biótipo. Isso faz parte de uma estratégia para atrair usuários masculinos, pois subentende-se que uma personagem feminina solitária só é atrativa se ela for sexy.

⁹ Lara Croft é a personagem principal da série de jogos eletrônicos e filmes *Tomb Raider*. Seu primeiro jogo foi lançado em 1996, e o primeiro filme foi lançado em 2001. A série foi um sucesso de vendas e Lara Croft se tornou um dos principais ícones da indústria de games. Seis jogos da série foram desenvolvidos pela *Core Design*, e os três últimos pela *Crystal Dynamics*. Todos os jogos foram publicados pela Eidos Interactive, que mantém os direitos das personagens e a marca registrada de *Tomb Raider*.

No jogo *Smite*, é evidente a presença do estereótipo “heroína sofredora” em todas as personagens femininas. No total, este jogo apresenta 90 personagens jogáveis, sendo que destes, 32 são femininas. Cada uma dessas representa uma entidade mitológica, que é chamada no jogo de “deusa”. Para que usuários e usuárias possam alterar qualquer uma das personagens, e com o intuito de personalizar o avatar, individualizar e promover uma melhor identificação com as representações mitológicas propostas pelo *game*, é possível alterar suas aparências a partir da aquisição de *Skins*¹⁰ na loja do jogo. Sendo assim, as 32 personagens femininas podem possuir no total mais de 200 aparências diferentes, e a escolha da aparência fica a critério de seus usuários e suas usuárias. Logo abaixo, é possível observar duas dessas aparências:



Imagem 01: Neith – Senhora do Destino. Panteão Egípcio. Aparência Senhora diagnóstico.
Fonte: smitegame.com

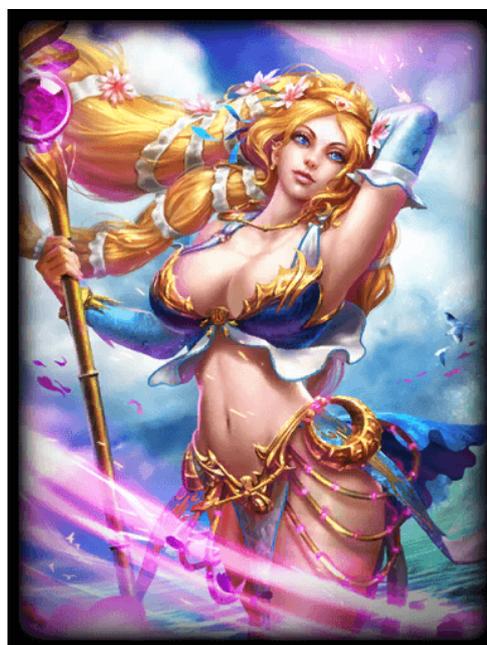


Imagem 02: Afrodite - Deusa da Beleza. Panteão Grego.
Aparência padrão.
Fonte: smitegame.com

Conforme os exemplos acima, pode-se ter uma ideia de como as personagens femininas do jogo *Smite* são retratadas em aproximadamente 200 *cards* diferentes. A aparência e corpo dessas personagens nos remetem, quase sempre, a uma mulher fruto de um padrão estético criado a partir de um olhar de apreciação masculina – demonstrado nos seios exagerados, cinturas extremamente afiladas, nádegas grandes, pernas bem definidas e posições e roupas sensuais. Como o objetivo principal do jogo é o combate corpo a corpo entre as diversas personagens, é difícil pensar que as personagens femininas tem que lutar com essas vestimentas, enquanto personagens masculinas utilizam vestimentas apropriadas para os combates, tais como armaduras e escudos.

¹⁰ Nos jogos eletrônicos, *Skins* são as diversas aparências pela quais as personagens podem ser representadas. Assim, uma personagem pode ter diferentes representações (*Skins*- Aparências) que podem ser utilizadas durante o jogo. Estas podem ser fornecidas gratuitamente ou adquiridas por usuários e usuárias por meio de compras nos próprios jogos.

É importante destacar que nos últimos anos a presença feminina no mundo dos *games* tem sido constantemente problematizada, tanto pelo direito de ocupar esse espaço, como usuárias ou desenvolvedoras de *games*, como pela exigência crescente por mais protagonistas nos jogos, e que essas representações sejam mais verossímeis com a realidade e seus contextos.

Apesar das novas demandas, a presença da mulher no universo dos *games* suscita muitos embates e discussões, em geral, baseados em discursos repressivos, sexistas e machistas. Em geral, o ambiente dos jogos é em sua maior parte hostil a presença de meninas e mulheres. Um fato curioso que decorre como consequência desse comportamento são meninas e mulheres que se escondem por meio de nomes de usuários masculinos quando jogam *online*. A adoção de um nome masculino parece refletir mecanismos de defesa para evitar assédio, bullying, práticas machistas e violências simbólicas.

Sobre este aspecto, recentemente, muitas usuárias de *games* iniciaram campanhas para que a indústria cultural dos *games*, a partir de seus desenvolvedores, reduzissem os estereótipos criados sobre as personagens femininas, e tomassem medidas para coibir a perseguição sofrida por usuárias durante jogos *online*.

Um dos exemplos mais notáveis desta luta é Anita Sarkeesian. Em 2009, contando com 25 anos de idade, a canadense criou um canal no *YouTube* com o nome de *Feminist Frequency*, na qual ela publicava vídeos críticos sobre os estereótipos femininos presentes em diversas mídias: tais como filmes, séries e jogos eletrônicos. O canal cresceu e dele nasceu uma ONG influente sobre o tema. Sarkeesian passou a ser requisitada em diferentes locais dos Estados Unidos da América do Norte e do mundo, para dar palestras sobre o tema. Simultaneamente, passou a ser perseguida publicamente por diversos usuários que são contra suas ideias de empoderamento feminino no mundo dos *games*.

É importante ressaltar que os discursos promovidos pelas diferentes mídias e que ressaltam os estereótipos nas mulheres, servem apenas para reforçar “verdades cristalizadas”, únicas, em relação à representação das mulheres. Essas visualidades carregam discursos que precisam ser desconstruídos e exigem uma postura crítica diante das mesmas, uma vez que “as imagens dizem muito, nos produzem, nos significam, nos sonham” (LOPONTE, 2002, p. 284).

Exemplos como o de Anita Sarkeesian e de outras pessoas que estão analisando tais representações de forma crítica são importantes para que se desconstruam esses estereótipos e para que lutemos por igualdade de direitos e privilégios entre homens e mulheres em nossa sociedade.

Referências

- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, v. 10, n.1, janeiro-junho, 2012, p.17-37. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>>.
- CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. A História Cultural entre práticas e representações. **Col. Memória e sociedade**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.
- CRUZ, Carolina de A. G. da. PIMENTA, Francisco J. P. Jogos eletrônicos e redução de estereótipos femininos: a série Resident Evil. **VIII Simpósio Nacional da ABCiber**. 2014.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. São Paulo, Graal, 2005.
- _____. **Microfísica do Poder**. São Paulo, Graal, 2006.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. **Revista Estudos Feministas**. 2002, vol.10 (2), p. 283-300. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n2/14958.pdf>>. Acesso em 09 de setembro de 2017.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- MITCHELL, W. J. T. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel. (org). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, Patriarcado e violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 2011.
- SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul.-dez. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 07-72.

Minicurrículos

César Eduardo da Silva Pereira

Estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, com o projeto intitulado “Cultura Visual, gênero, sexualidade e poder: a estereotipação do corpo feminino no jogo *Smite*”. Licenciado em História e atua como professor na rede estadual de ensino de Itaberaí.

Carla Luzia de Abreu

Doutora em “Artes Visuales y Educación” pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha, em regime de cotutela com a Universidade Federal de Goiás (UFG) com o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (2014). Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidade, culturas digitais e pedagogias de resistência.



“MODOS DE SER MULHER” NO PERÍODO MENSTRUAL: A PEDAGOGIA DO CORPO ATRAVÉS DE IMAGENS PUBLICITÁRIAS

*“WAYS OF BEING WOMEN” IN MENSTRUAL PERIOD:
THE BODY’S PEDAGOGY THROUGH ADVERTISING IMAGES*

Lana de Araújo Gomides

Universidade Federal de Goiás, Brasil
contatolanagomides@gmail.com

Resumo

Além das práticas escolares e pedagógicas tradicionais, a mídia também exerce um forte papel de aprendizagem em diversos contextos sociais podendo ser considerada produtora de conhecimento. A publicidade, em suas diferentes formas, é uma mídia que comporta uma área de aprendizado que veio a ser denominada como Pedagogia Cultural (STEINBERG e KINCHELOE, 2001) e apesar de não construir ideologias e seus modos de representação estarem intrínsecos aos conhecimentos já existentes em dada sociedade, ela normatiza e torna conceitos como algo concreto, reforçando modos de ser. Nesse viés, este artigo pretende fazer uma análise da Pedagogia Cultural por parte da mídia no que toca ao poder exercido sobre o corpo da mulher. O estudo terá um enfoque nas imagens publicitárias voltadas para o público tido como feminino, fazendo um recorte específico em propagandas de absorventes. Será feita uma introdução no campo da publicidade como uma Pedagogia Cultural - analisando de que maneira sua disciplina intervém nas concepções de sexualidade - e, em seguida, o foco recairá sobre o corpo feminino e a menstruação tendo como base para análise algumas imagens publicitárias que giram em torno dessa temática.

Palavras-chave: imagem; pedagogia cultural; publicidade; sexualidade.

Abstract: In addition to the scholar and pedagogies traditional practices, the media also exerts a strong learning’s paper in different social contexts and may be considered a producer of knowledge. Advertising, in its various forms, is a media that includes a learning area that came to be termed as Cultural Pedagogy (STEINBERG e KINCHELOE, 2001) and although not build ideologies and their modes of representation are intrinsic to existing knowledge in given society, the advertising standardizes and makes concepts as something concrete, reinforcing ways of being. This bias, this article intends to do an analysis of the Cultural Pedagogy by the media when it is relationated with the power exercised over the woman’s body. The study will focus on advertising images directed to female audience, making a specific approach on tampons advertisements. An introduction will be made in the field of advertising as a Cultural Pedagogy - analyzing how its discipline interferes in the conceptions of sexuality - and then the focus will setback over the female body and period based on analysis some advertising images that surround this thematic.

Keywords: advertising; image; cultural pedagogy; sexuality.

Introdução

Em qualquer esfera do comportamento humano, os conceitos formulados e disseminados com o intuito de gerar categorizações possuem uma carga de subjetividade que pode conter determinados propósitos, funcionando, inclusive, como dispositivo de controle sobre a conduta da sociedade. No âmbito das discussões sobre gênero, essa ocorrência fica clara quando se trata da dominação dos homens e subordinação das mulheres, por exemplo.

A dominação dos homens e a subordinação das mulheres constituem um processo histórico, não um sistema autorreprodutor. A “dominação masculina” é aberta à contestação e requer um esforço considerável na sua manutenção. Apesar de se ter dado destaque a esse ponto em declarações iniciais sobre o conceito de masculinidade hegemônica, essa não é apenas uma ideia teórica. Há uma série detalhada de trabalhos que mostram as táticas de manutenção da dominação através da exclusão das mulheres, que variam do trabalho sobre homosociabilidade de Bird¹³³ à pesquisa organizacional de Collinson, Knights e Collinson,¹³⁴ Cockburn¹³⁵ e Martin. (CONNELL e MESSERSCHMIDT, 2013, p. 260).

Além de constituir um processo histórico, é válido lembrar que “a sexualidade não é apenas uma questão pessoal, mas é social e política” (LOURO, 1999, p.8). Ou seja, ela não nasce com o ser humano, ao contrário, é construída culturalmente, sendo a divisão de gêneros entre “homem” e “mulher” a categorização mais assimilada pelos sujeitos. Nesse viés, as relações sociais têm influência preponderante sobre o corpo do indivíduo e acerca do que ele internaliza como “natural”.

A sexualidade, afirma Foucault, é um “dispositivo histórico” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. (LOURO, 1999, p.9).

Junto às normatizações impostas por um poder hegemônico, os indivíduos desenvolvem uma espécie de vigília para compreender se o seu “modo de ser” se encaixa nos padrões tidos como ideais. Ainda que a situação suscite lados negativos, como ansiedade e depressão, é a partir desse quadro que feministas e outros grupos afetados pelas ideologias dominantes se posicionaram a fim de resistir aos estereótipos.

Durante o processo de amadurecimento do indivíduo, as práticas escolares e pedagógicas tradicionais influenciam, propositalmente, na concepção de sexualidade, o que está estreitamente relacionado à construção de sua identidade (é importante ter em vista que, assim como as necessidades do corpo são inconstantes, a personalidade se modifica com as influências que a pessoa sofre em determinado momento). E, a mídia também exerce um forte papel de aprendizagem em diversos contextos sociais podendo ser considerada produtora de conhecimento.

Homens e mulheres adultos contam como determinados comportamentos ou modos de ser parecem ter sido “gravados” em suas histórias pessoais. Para que se efetivem essas marcas, um investimento significativo é posto em ação: família, escola, mídia, igreja, lei participam dessa produção. Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas. (LOURO, 1999, p.19).

A partir dessas instâncias, o indivíduo dá início a uma comparação constante entre o seu comportamento e aquelas formas de feminilidade e masculinidade propagadas pela mídia, que distribui seus conteúdos ideológicos através de meios como a televisão, programas de rádio, revistas, jornais, Internet, entre outros.

A publicidade, em suas diferentes formas, faz parte dessa mídia e comporta uma área de aprendizado que veio a ser denominada como Pedagogia Cultural (STEINBERG e KINCHELOE, 2001) sendo veiculada nesses diferentes canais.

O conhecimento que uma sociedade dá a si mesma, e o que é capaz de fazer com ele, envolve saberes e representações. Vejamos o que acontece, por exemplo, com a publicidade: é uma área chave para promover o desenvolvimento econômico e orientar o consumo, mas ao mesmo tempo revela o entrelaçamento existente entre os saberes e imaginários afetivos. (CANCLINI, 2007, p. 41, tradução livre).

Apesar de não construir ideologias e seus modos de representação estarem intrínsecos aos conhecimentos já existentes em dada sociedade, a publicidade se dedica a normatizações e torna conceitos concretos reforçando modos de ser. Faz parte de uma arena de instâncias culturais que difunde mecanismos de representação capazes de ditarem identidades culturais, uma vez que há uma geração de valores e saberes compreendendo um tipo de pedagogia e currículo culturais (SABAT, 2001).

As imagens possibilitam aos estudiosos observarem como as relações de gênero e sexualidade têm sido empreendidas em determinada época e sociedade e alguns autores, como Ruth Sabat (2001), se utilizam das representações imagéticas da publicidade como campo de pesquisa na área da cultura visual.

A publicidade é um dos artefatos que estão inseridos em um conjunto de instâncias culturais e como tal funciona como mecanismo de representação, ao mesmo tempo em que opera como constituidora de identidades culturais. Muito mais do que seduzir o/a consumidor/a, ou induzi-lo/a a consumir determinado produto, tais pedagogias e currículo culturais, entre outras coisas, produzem valores e saberes; regulam condutas e modos de ser; fabricam identidades e representações; constituem certas relações de poder. (SABAT, 2001, p.1).

Nesse contexto, o corpo feminino sofre, com bastante intensidade, ditames advindos da publicidade que abarcam uma série de orientações para uma “boa” conduta. Desde crianças,

as mulheres são treinadas para o exercício da maternidade havendo uma profusão de imagens em que sua figura está cercada por elementos como bonecas, carrinhos de bebê, vassouras e fogões de brinquedo, entre vários outros. Anos depois, quando adulta, a publicidade se ocupa de dar continuidade a essa cultura. Aliás, não se trata apenas de imagens que conectam o feminino ao ambiente doméstico (estampando a senhora que merece ganhar um liquidificador no dia das mães, por exemplo), mas, também, daquelas de cunho erótico para satisfazer o olhar masculino.

Entre esses estágios há o período da menarca¹ e a mídia não poderia deixar escapar a oportunidade de assumir o controle sobre o comportamento da mulher. Tendo em vista a publicidade como uma pedagoga cultural, o estudo aqui proposto terá um enfoque nas imagens publicitárias voltadas para o público tido como feminino fazendo um recorte específico em propagandas de absorventes. Como a publicidade desse tipo de produto aborda seu público? Quais características e/ou estereótipos são reforçados através de suas imagens? Como a bagagem cultural dos receptores podem decodificar essas mensagens visuais?

Tais questionamentos poderão ser respondidos através da análise de imagens publicitárias veiculadas por volta dos anos 2000 e outras mais recentes, tendo consciência de que, historicamente, o modo de conviver com a menstruação passa por diferentes instâncias. Num primeiro momento há um tom de educação e estímulo à higiene e, mais recentemente, uma suposta naturalidade atribuída à menstruação. Será possível analisar as nuances que permeiam esses momentos tendo em vista o caminho percorrido pelas marcas. Afinal, elas precisam acolher, por diferentes motivos, os movimentos que a sociedade mobiliza. É válido observar se há uma verdadeira desconstrução de ideologias ou se os avanços assumidos pelas marcas são tendenciosos.

Seja a mulher que eles querem!

A pedagogia da sexualidade parece ser estrategicamente organizada para exercer influência em diferentes lugares do cotidiano de homens e mulheres. Uma mescla de “orientações” dadas no ambiente familiar e na escola marca de forma sutil, porém efetiva, padrões dominantes a serem seguidos (os quais são reforçados pela mídia). O comportamento desviante é taxado como anormal e pode ser alvo de repreensão, seja por parte dos dispositivos de controle como a Igreja, Estado e a Escola, ou pelos vizinhos, colegas e familiares, que é a sociedade em que o indivíduo convive.

O cinema, a televisão, as revistas e a publicidade (que também exerciam sua pedagogia) nos pareciam guias mais confiáveis para dizer como era uma mulher desejável e tentávamos, o quanto era possível, nos aproximar dessa representação. A escola, por seu lado, pretendia desviar nosso interesse para outros assuntos, adiando, a todo preço, a atenção sobre a sexualidade. (LOURO, 1999, p.15).

¹ A primeira menstruação de uma mulher. A partir deste momento se inicia a etapa fértil onde se torna possível a gravidez. Disponível em: <<http://queconceito.com.br/menarca>> Acesso em: 18 jul. 18.



Discreta, educada, delicada e recatada, entre várias outras características, são diretrizes essenciais para se tornar uma “mulher de verdade”. Por muito tempo serviu – e, infelizmente, ainda cabe em muitas sociedades - como a bagagem perfeita para encantar homens garantindo, assim, o casamento e a vida ideal.

A menarca e seus subsequentes ciclos menstruais não poderiam ficar de fora desse “plano de ensino”. A menstruação foi fortemente associada à moléstia por muitos séculos e as marcas das recomendações e saberes acerca do assunto ainda permanecem na sociedade atual como um todo. É raro conhecer uma pessoa que nunca tenha ouvido falar sobre os perigos que a mulher menstruada corre ao lavar os cabelos ou até mesmo ao tomar banho na água fria – afinal, o sangue poderia subir e causar embolia no cérebro. Enfim, o fato não apenas indicava enfermidade como, também, poderia atrair mais problemas de saúde.

É válido frisar que desde sempre a menstruação serviu como o principal indício de que a menina se tornou uma “mulher de verdade”, suscitando ansiedade e apreensão quando tarda a chegar, uma vez que a mulher realizada é aquela que se torna mãe.

Com o avançar dos séculos, o comércio abriu os olhos para um mercado em potencial: a produção de artefatos que pudessem auxiliar na contenção do sangue.

[...] o momento, antes tratado fundamentalmente como um marco de “passagem” da infância para a vida adulta, era vinculado, estreita e diretamente, à sexualidade e à capacidade reprodutiva das mulheres; mais tarde, no entanto, com o advento dos absorventes e de outros produtos industrializados e com a medicalização da menstruação, de certa forma essas questões ficaram secundarizadas e ganharam maior destaque a higiene e a proteção do corpo, a limpeza e a aparência. (LOURO, 1999, p.18-19).

A proposta do absorvente não parece soar mal, até porque dispensava o trabalho que a mulher tinha de lavar as toalhinhas embebidas em sangue após o uso, uma vez que o coletor menstrual era refutado devido ao estranhamento em introduzir um objeto estranho pela vagina. Logo, o cerne da questão está na forma como as vantagens do produto são abordadas, especialmente pela publicidade.



EVITAR ACIDENTES É DEVER DE TODAS.

CHEGOU INTIMUS GEL ADVANCED.

Intimus Gel fez a primeira revolução ao colocar gel em toda a sua linha de absorventes. Eles passaram a ser finos, confortáveis e ainda mais seguros, graças à superabsorção do gel. Agora, Intimus Gel lança Advanced e faz uma nova revolução.

São suas exclusivas barreiras laterais que dão mais segurança contra os vazamentos, até nos dias de maior fluxo.

Experimente Intimus Gel Advanced. Evitar acidentes, mais do que um dever, é um direito de toda mulher.

Exclusivas barreiras laterais que dão o máximo de proteção.

Abas que evoluem e se fixam melhor na calcinha.

O primeiro com gel em toda a linha. Mais fino, mais absorvente.

Figura 1: Propaganda de absorvente da marca Intimus²

Na figura 1, tem-se uma imagem publicitária de 1995 introduzida como anúncio na revista *Atrevida*, cujo público-alvo é garotas adolescentes. É certo que, discretamente, a mulher já vinha sido induzida a encarar a menstruação como algo impuro e sujo e o absorvente reforça essa necessidade de limpeza e higienização necessárias, pois a falta de zelo denuncia um descuido inaceitável por parte da mulher.

O título do anúncio “Evitar acidentes é dever de todas” reforça essa pedagogia exercida pela publicidade no que tange à maneira correta de se portar como mulher. E, o último parágrafo, avisa: “Evitar acidentes, mais do que um dever, é um direito de toda mulher”. Veja só! Não parece estranho o dever vir antes do direito de um ser humano? A frase não estaria naturalizando o fato de que a mulher tem mais deveres do que direitos? Será que fariam essa atribuição em alguma publicidade voltada ao público masculino?

O poder da imagem salta aos olhos ao complementar o que não está na linguagem textual – daí “a importância da relação entre texto e imagem enquanto elementos indissociáveis na re/produção de representações culturais” (SABAT, 2001, p. 9-10). A cor branca é bastante

² Fonte: Propaganda em Revista. Disponível em: <<http://www.propagandaemrevista.com.br/propaganda/893/>>. Acesso em: 19 jul. 18.



evidenciada através dos trajes e acessórios utilizados pela modelo, o que funciona como o indicativo perfeito de limpeza, higiene e pureza. A mulher ideal deve se mostrar à sociedade exatamente como a personagem da propaganda e, ainda que esteja passando pelo seu período menstrual, isso deve ser mantido totalmente em sigilo. É importante ser discreta e não deixar transparecer, visualmente, a impureza e a sujeira, que é o sangue oriundo de seu útero.

Ademais, a expressão da mulher afasta a qualquer possibilidade de dor. Aliás, “a extensa ladainha de cólicas, dores de cabeça e cuidados parece pouco adequada para o modelo de mulher dinâmica vendido pela publicidade” (LOURO,1999, p.19).



Figura 2: Propaganda de absorvente da marca Sempre Livre³

Já a figura 2 é uma imagem publicitária mais recente e, por isso, parece ter a intenção de representar a diversidade cultural – a publicidade acompanha a mudança em seu público e se adapta à necessidade de mudar seu discurso. Parece! Porque ao invés de promover a inclusão a partir de uma via natural, como deveria ser, o título “Experimentando um visual diferente?” coloca a mulher preta num universo à parte (além disso, ser preta não é um visual). A marca, desastrosamente, forja uma representatividade e não consegue produzir sentido ao associar a imagem da mulher “diferente” ao seu produto, que promete inovar no mercado de absorventes.

A marca chama a atenção das mulheres que procuram por um “visual diferente”, mas, mal vemos na imagem a roupa da modelo (o que de fato seria algo visual). Isso reforça o quanto a palavra “visual” está mais conectada à pretensão de alunhar a pele preta como algo diferente e que pode ser “experimentado”.

³ Fonte: Formigueiro Particular. Disponível em: <<https://formigueiroparticular.wordpress.com/page/3/>>. Acesso em: 21 jul. 18.

Na mensagem textual há o fragmento “o único com agentes naturais que protegem e neutralizam odores”. A vagina, naturalmente, possui um odor característico e que é apontado como algo negativo pela sociedade. Não é por acaso que há uma gama de sabonetes íntimos no mercado com o intuito de incentivar as mulheres a controlarem um aspecto que é natural aos seus corpos. Dessa forma, as propagandas de absorvente também se utilizam dessa “necessidade” para reforçar uma pedagogia ao corpo feminino: a mulher não deve incomodar com seus cheiros e seus pelos (exigência pouco observada quando se trata do corpo masculino).

A construção em linhas circulares e o uso de elementos como a borboleta e uma fonte cursiva traz um caráter imaturo. São formas que indicam a mulher como o sexo frágil, reforçando o estereótipo dócil e de fraqueza emocional. Além do mais, parece que a imagem procura “dar voltas” para abordar o assunto.

As duas propagandas se utilizam de cores neutras contrariando à realidade biológica, já que o sangue menstrual possui tom forte. Por que se evita associar o vermelho a uma propaganda sobre a menstruação? Provavelmente pelo fato de que essas referências “tão diretas” incomodam a sociedade, pois há um tabu sobre a exposição da intimidade. Engraçado é saber que quando se trata de revistas pornográficas, palco em que há uma grande exposição do corpo feminino para contemplação masculina, essa exteriorização é bem-vinda.

“Tudo que aprendemos sobre a história da sexualidade nos diz que a organização social da sexualidade nunca é fixa ou estável. Ela é modelada sob circunstâncias históricas complexas” (WEEKS, 1999, p. 80). Logo, os movimentos feministas e de reforma sexual influenciaram (e ainda influenciam) a pedagogia cultural disseminada pela publicidade. O próximo tópico abordará a forma com a qual a imagem publicitária precisou se adaptar aos novos contextos culturais – algo por volta de 2014 até o ano atual.

Empoderamento: seja a mulher que você quiser!

Apesar de o discurso publicitário estar ligado a outros dispositivos pedagógicos, as marcas precisam se reposicionar de acordo com o contexto em que estão inseridas. Afinal, elas buscam uma sobrevivência em meio ao mercado.

Os discursos sobre sexualidade evidentemente continuam se modificando e se multiplicando. Outras respostas e resistências, novos tipos de intervenção social e política são inventados. Atualmente, renovam-se os apelos conservadores, buscando formas novas, sedutoras e eficientes de interpelar os sujeitos (especialmente a juventude) e engajá-los ativamente na recuperação de valores e de práticas tradicionais. Esses discursos não são, obviamente, absolutos nem únicos; muito pelo contrário, agora, mais do que antes, outros discursos emergem e buscam se impor; estabelecem-se controvérsias e contestações, afirmam-se, política e publicamente, identidades silenciadas e sexualmente marginalizadas. Aprendemos, todos, em meio a (e com) essas disputas. (LOURO, 1999, p. 25).



Dessa forma, as marcas analisadas no tópico anterior (Intimus e Sempre Livre) se atentaram à urgência de um reposicionamento. Evidentemente, é necessário um olhar atento que não romantize essas mudanças. Há interesse comercial em jogo e, por isso, nem sempre suas mensagens têm o intuito de promover uma pedagogia cultural que busque por um empoderamento do corpo feminino de fato.



Figura 3: Reposicionamento publicitário do absorvente Intimus 2014⁴

A figura 3 é o *print* de um vídeo da marca Intimus veiculado em 2014 para a campanha “Crie Suas Próprias Regras”⁵, cujo objetivo era lançar o absorvente Intimus Evolution. A promessa era a de que as mulheres não precisariam mais seguir “regras” como usar várias calcinhas ou dormir numa posição adequada para evitar vazamentos. Ao propor o uso do produto para o momento de sono, foram utilizadas cores escuras tanto na embalagem quanto na identidade visual da campanha, além de um efeito neon nos títulos remetendo ao período noturno.

Entretanto, assim como no *print* acima, no vídeo como um todo não há aparição da cor vermelha ou algo que remeta aos fluidos da menstruação. A sensação que se tem é a de que a marca ainda continua tímida quando aborda fato em si. Dentro da embalagem, por exemplo, é possível notar que cores sortidas e alegres para as unidades do produto.

⁴ Fonte: Grandes Nomes Da Propaganda. Disponível em: <<https://grandesnombresdapropaganda.com.br/anunciantes/intimus-evolution-lanca-campanha-crie-suas-proprias-regras/>>. Acesso em: 21 jul. 18.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Alemca-LSMk&feature=youtu.be>>. Acesso em: 22 jul. 18.



Figura 4: Reposicionamento publicitário do absorvente Intimus 2017⁶

Já em 2017, a mesma marca passa por um novo reposicionamento ao abordar a menstruação como um fator que não impede as mulheres de alcançarem grandes conquistas, deixando de lado aquele velho discurso de que esse momento do mês pode ser visto como uma moléstia ou empecilho que as tornam “chatas” e “mal-humoradas”. Para tal, há uma sequência de imagens no comercial evidenciando a mulher empoderada em suas carreiras ou praticando esportes.

A figura 4 é um *print* do comercial “Siga Em Frente” em que é possível notar uma representatividade maior do que se costuma encontrar nos comerciais em geral. A imagem traz uma mulher preta e uma branca e os outros segundos apresentam as personagens em diferentes profissões – não somente as de grande prestígio social.

A predominância das cores preta, verde-água e rosa desfazem uma paleta delicada e suscita um tom de irreverência e força. Não há uso de elementos como borboletas ou fontes cursivas.



Figura 5: Reposicionamento publicitário do absorvente Sempre Livre⁷

⁶ Fonte: YouTube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SZ6S5CZIAMc>>. Acesso em: 22 jul. 18.

⁷ Fonte: Portal da Propaganda. Disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/noticias/15423/sempre-livre-lanca-posicionamento-global-no-dia-das-mulheres/>>. Acesso em: 22 jul. 18.



Já a marca Sempre Livre lançou, neste ano (2018), um novo posicionamento no Dia Internacional da Mulher a fim de lançar uma conversa aberta sobre a menstruação. O conceito “Sempre Juntas” surgiu após uma pesquisa de mercado realizada pela agência de publicidade responsável pela campanha a qual constatou que a maioria das mulheres associam o período menstrual a algo negativo, o que acaba influenciando a autoestima. “O objetivo de SEMPRE LIVRE® é mostrar que a menstruação é parte do universo feminino. Vamos estimular a quebra de mitos e tabus, fazendo com que elas se sintam mais confortáveis em falar sobre o tema”, comenta José Cirilo, diretor de Marketing da Johnson & Johnson Consumo do Brasil⁸.

Na figura 5 é possível notar cores que fogem do estereótipo associado às mulheres, como o rosa, sendo preteridos o azul e o amarelo. Também, a modelo preta foge dos padrões de beleza hegemônicos.

A mensagem “Sinta-se confortável em ser mulher” sugere naturalidade à menstruação, o que pode ser visto como um ponto positivo. No entanto, a marca ainda não se reposicionou no que tange ao seu logotipo⁹ e continua usando a borboleta como seu principal elemento de representação. É possível notar, por exemplo, o uso de uma transparência que envolve o rosto da mulher formando a silhueta do bicho.

“Pelas imagens publicitárias, podemos observar como as relações de gênero estão sendo vistas por determinada sociedade” (SABAT, 1999, p.14). Logo, com a ascensão do empoderamento feminino contra uma construção ideológica social e histórica, ambas as marcas reposicionaram seus discursos ao perceberem que falar sobre menstruação a partir de eufemismos não representa a realidade da mulher e, inclusive, afeta negativamente sua autoestima.

Considerações Finais

Apesar de ser notável uma mudança de posicionamento através das imagens publicitárias disseminadas pelas marcas, essa força ainda não foi capaz de derrubar o aprendizado cultural construído durante séculos de reprodução de ideologias opressoras relativas ao corpo feminino.

A contrapartida vem dos movimentos sociais, especificamente aqueles de cunho feminista, que já não aceitam qualquer tipo de representação. Além de repercutir em instâncias sociais como um todo, clamar por mudanças no sistema acadêmico é crucial para a desconstrução de uma Pedagogia Cultural que influencia fortemente nos processos de concepção do sujeito. Não seriam os campos da cultura visual e da comunicação agentes importantes nesses

⁸ Fonte: Portal da Propaganda. Disponível em: <<http://www.portaldapropaganda.com.br/noticias/15423/sempre-livre-lanca-posicionamento-global-no-dia-das-mulheres/>>. Acesso em: 22 jul. 18.

⁹ Logotipo é a representação gráfica do nome fantasia de uma empresa em que só são utilizados o símbolo e a tipografia (letras). Disponível em: <<http://blog.penseavanti.com.br/logotipo-marca-e-logomarca-qual-a-diferenca/>>. Acesso em: 22 jul. 18.



reposicionamentos pedagógicos? Claro, as marcas almejam conquistar seu público a fim de sobreviverem ao mercado. No entanto, ainda que exista esse interesse comercial, é importante que visões mais esclarecidas e menos tendenciosas aos diversos tipos de preconceito circulem nos meios midiáticos.

O primeiro passo foi dado e, a partir dele, outras mudanças mais profundas na publicidade, que sejam capazes de escapar desse viés comercial e superficial, precisam ser instauradas. A academia tem papel fundamental nesses trânsitos e ater-se a essas imagens publicitárias, que tocam as mulheres em seus cotidianos, deve ser uma prática de aprendizado e ensino. É a oportunidade de abraçar a cultura visual como um meio de denunciar os modos de ser mulher através da Pedagogia Cultural advinda da publicidade.

Referências

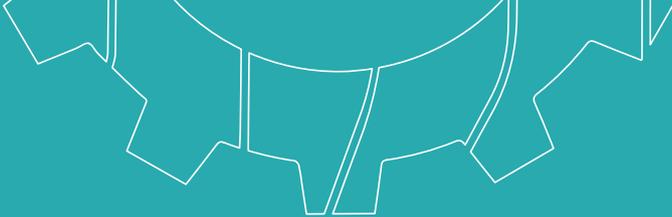
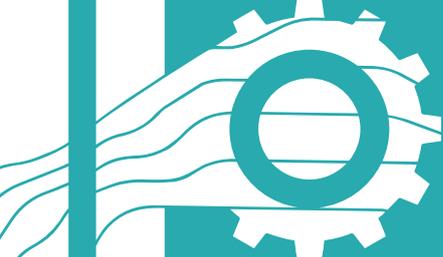
- CANCLINI, Néstor García. El poder de las imágenes. Diez preguntas sobre su redistribución internacional. **Estudios visuales**: Ensayo, teoría y crítica de la cultura visual y el arte contemporáneo, ISSN 1698-7470, Nº. 4, 2007, p. 36-55.
- CONNELL, R.; MESSERSCHMIDT, J. Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito. In: **Revista Estudos Feministas**, 21 (1). Florianópolis: UFSC, 2013, p. 241-282.
- LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999, p. 7-35.
- SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 9, jan. 2001. ISSN 1806-9584. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2001000100002/8891>>. Acesso em: 23 jul. 2018.
- STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. (org.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 14.
- WEEKS, Jeffrey. *O Corpo e a Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes. (org.). **O corpo educado: Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autentica, 1999, p. 35-83.

Minicurrículo

Lana de Araújo Gomides

Graduada em Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda (2016) pela Faculdade de Informação e Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Mestranda em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais, também da Universidade Federal de Goiás.





GÊNERO E RACISMO: CULTURA VISUAL E ARTE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

GENDER AND RACISM: VISUAL CULTURE AND ART IN THE YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

Edvandro Luise Sombrio de Souza

Colégio Pedro II, Brasil

edsombrio2015@gmail.com

Resumo

Este trabalho diz respeito a reflexões teórico-práticas advindas de núcleo de pesquisa sediado no Campus São Cristóvão I do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, acerca do anseio e da necessidade de trabalhar questões relativas a gênero e racismo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). O NEPArTE - Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação, em atividade desde o ano de 2015 na instituição, está ligado a abordagens do Plano de Curso para os AIEF. Em 2014 iniciamos o processo de construção do núcleo de pesquisa, que investe na ideia de professor(a)/pesquisador(a) (CALEFFE & MOREIRA, 2008) e na pesquisa em sala de aula. Em sua proposta, o Plano de Curso ao qual estamos ligadas/os tem um caráter inclusivo e intercultural, abrindo brechas para discussões/fazeres, com estudantes, relativas a categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, dentre outras. Este trabalho aborda a ação, por parte da equipe de docentes ativa atualmente, de privilegiar artistas, manifestações culturais e produtos visuais (*stencils* de silhuetas de Marielle Franco) pensados/produzidos inspirados pelas obras de mulheres negras (Lubaina Himid, Sônia Gomes) e/ou artistas que não participam do *mainstream* do “sistema de arte” (Luang Senegambia). Nossa reflexão partirá de estudos sobre a intersecção gênero-raça (RIBEIRO, 2017; hooks, 2013) para falar da necessidade de tratar de visualidades feitas por pessoas que habitam categorias historicamente invisibilizadas, subalternizadas, oprimidas, silenciadas; especialmente aquelas que combinam questões de raça (e racismo), gênero (e sexismo) e classe. Depois, abordaremos estudos e ações cotidianas realizadas com as crianças, como as aulas em formato de roda, privilegiando a circularidade e a prática de mostrar fotografias das/os artistas, sempre relevando aspectos de suas identidades (presentes ou não nas obras).

Palavras-chave: cultura visual; racismo; gênero; anos iniciais do ensino fundamental.

Abstract

This paper is a theoretical-practical reflection, born after the research center located in the São Cristóvão campus of the Colegio Pedro II, a public school in the Rio de Janeiro, to satisfy the will and the urgency of the gender and race discussion in the Elementary School years. The NEPArTE - Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação (Art and Education Studies and Practice Center), functioning since 2015 in the institution, linked to the EI Course Plan. In 2014 we began the Research Center construction process, which believes in the “teacher-researcher” idea (CALEFFE & MOREIRA, 2008), and in the classroom research also. Our Course plan has a inclusive and intercultural features, opening breaches to race, ethnic, gender, sexuality, class and others discussions and activities in classroom. This paper approaches the teacher’s actions to privilege artists and cultural manifestations and visual products (Marielle Franco’s silhouette *stencils*) generate after black woman art work (Lubaina Himid, Sonia Gomes) and/or artists who do not participate in the mainstream of the “art system” (Luang Senegambia). Our thoughts emerged in the studies about gender-

race intersection studies (RIBEIRO, 2017; hooks, 2013), talking about the necessity to abord visualities made by persons in historically invisible, subaltern, muted, oppressed categories; specially those which combined race (and racism) and gender (and sexism) and class issues. After, we will talk about studies and daily actions with the children, in circular classes, privileging the circularity and the artist's portraid use, always revealing identities aspects (but not always appearing in the works shown).

Keywords: visual culture; racism; gender; elementary school.

Introdução

No dia 14 de março de 2018, a vereadora Marielle Franco, mulher, negra, lésbica e ativista do Complexo da Maré, foi assassinada junto ao motorista Anderson Gomes, no bairro do Estácio, zona norte do Rio de Janeiro, com características evidentes de execução. Muitas são as questões suscitadas por esse acontecimento, especialmente para quem vive na cidade e trabalha em uma escola que atende maioria de crianças negras, moradoras deste complexo e de outras favelas e comunidades da cidade. Apesar de dirigirmos nossos focos principais de pesquisa para a relação entre as artes visuais e a cultura visual atreladas às questões étnico-raciais há alguns anos, esse fato nos convenceu que deveríamos, em 2018, direcionar o trabalho com as crianças para a abordagem de mulheres artistas negras.

Este escrito diz respeito a reflexões teórico-práticas advindas de núcleo de pesquisa sediado no Campus São Cristóvão I (CSCI) do Colégio Pedro II (CPII), zona norte no Rio de Janeiro, acerca do anseio e da necessidade de trabalhar questões relativas a gênero e racismo com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF). O NEPArtE - Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação, em atividade desde o ano de 2015 na instituição, está ligado a abordagens do Plano de Curso para os AIEF, e é formado, atualmente, por três docentes fixas/os e cinco colaboradoras/es do CPII e instituições universitárias do Rio de Janeiro¹.

Neste artigo, partirei de uma apresentação do NEPArtE, da ideia de professora/pesquisadora e da importância que damos à pesquisa sobre a prática em sala de aula na Educação Básica. Em seguida, apresentarei sucintamente o Plano de Curso para a disciplina Artes Visuais dos AIEF do CPII. Na seção seguinte, falarei sobre alguns referenciais teóricos que venho estudando, estimulado tanto pelo trabalho com as crianças no CPII, quanto graças às pesquisas acadêmicas do mestrado em Educação (SOUZA, 2017). Por fim, apresentarei práticas pedagógicas realizadas no ano de 2018 que têm como característica principal a preocupação em discutir com crianças de 06 a 11 anos a intersecção gênero e raça e a apresentação de artistas mulheres negras.

Com relação aos estudos da cultura visual, nosso interesse tem se dirigido à possibilidade de questionar categorias, disciplinas e campos de conhecimento, tais como popular/

¹ Em 2018, estamos iniciando parceria com o CACE (Grupo de pesquisa Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) / Unirio.

erudito/de massa, História ou ensino da/de arte/das artes visuais, dentre outras, como propõe Magalhães (2017, p. 42), quando afirma que a cultura visual é uma

(...) forma de discurso, um espaço que vai além das disciplinas e se constitui num lugar de investigação sobre diversos aspectos da visualidade, **levando em conta não apenas questões sobre o que se vê, mas também dos sujeitos que veem.** A cultura visual se constitui, assim, um campo de estudos sobre a construção do visual tanto nas artes, como na mídia e **na vida cotidiana** (grifos nossos).

O NEPartE: a ideia de professora/pesquisadora e a pesquisa ancorada na prática de sala de aula na Educação Básica

A pesquisa torna o ato de ensinar mais do que a simples aplicação de conhecimento e de habilidades técnicas. A reflexão (...) é frequentemente expressa em termos do raciocínio prático para a ação, que tem origem no pensamento crítico fundamentado no revisitar os fenômenos aplicando-se a eles o olhar investigador (CALEFFE & MOREIRA, 2008, p. 12).

Na equipe de docentes de Artes Visuais do CSCI² do CPII, bem como em outras dos campi de AIEF³, a prática da pesquisa e o engajamento em questões relativas ao ensino de arte⁴ tem sido uma constante, desde sua inauguração, em 1984. Naquele momento, a maioria das professoras de Arte eram transferidas do Departamento de AIEF e tiveram de aprender *in loco* sobre o ensino da disciplina. Todas realizaram formações em Artes Visuais e, graças às próprias necessidades do trabalho, foram adaptando o Plano de Curso às questões que emergiam em contexto nacional. Ainda carecemos de um estudo mais aprofundado sobre as modificações no decorrer do tempo, no que diz respeito aos AIEF⁵, contudo, dali partiram ações, como o fortalecimento da ideia de mediação artística e cultural e posterior criação de um Espaço Cultural do CPII, feito para oportunizar a estudantes e comunidade escolar o contato com objetos de arte e cultura contemporânea⁶; e reações, como às teorias de interculturalidade (BARBOSA, 1998; RICHTER, 2000), da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000) e às leis 10.639/2003⁷ e 11.645/2008⁸.

Motivadas pelo Plano de Curso elaborado entre 2008 e 2009, em 2014 iniciamos

² O CSCI diferencia-se dos demais, por ser o maior (com 40 turmas de 1º a 5º Ano, enquanto os demais têm 20) e por atender crianças das mais variadas regiões do município do Rio de Janeiro e região metropolitana (os outros tendem a atender comunidades mais próximas das unidades).

³ São, no total, cinco, nos bairros Engenho Novo, Humaitá, Realengo, São Cristóvão e Tijuca.

⁴ Temos preferido trabalhar, em nossos textos, com a nomenclatura “ensino das artes visuais”, contudo, aqui, nos valem de “ensino de arte” para traduzir uma luta que é mais ampla e que tem a ver com outras linguagens da arte e momentos históricos recentes da educação brasileira (DIAS, 2011, p. 44-55; FRANGE in BARBOSA, 2012, p. 37-51).

⁵ Sobre o trabalho nos Anos Finais do EF e Ensino Médio, ver COHN, 2016, p. 182-214.

⁶ Tendo a Professora Eloísa Sabóia como uma das mentoras e diretora por muitos anos. Ver em https://www.cp2.g12.br/UAs/DG/setores/espaco177/espaco_cultural.htm Acesso em 12/08/2018.

⁷ Torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as disciplinas e níveis da Educação Básica.

⁸ Modifica a lei 10.639/2003 e inclui a História das/os Indígenas Brasileiras/os.

o processo de construção do núcleo de pesquisa, que investe na ideia de professora/pesquisadora⁹ (CALEFFE & MOREIRA, 2008) e na pesquisa em sala de aula na Educação Básica. Temos, desde então, apresentado trabalhos acadêmicos e publicado em eventos nacionais e internacionais, como o Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil¹⁰ (CONFAEB) e no Simpósio Internacional Arte na Educação Básica (SIAEB), na UFBA, em 2017. Nos anos de 2016 e 2017, organizamos, junto a outras/os docentes do Departamento de Artes Visuais os I e II Seminário de Artes Visuais do CPII¹¹, com a presença de docentes de diversas redes de Educação Básica e universidades públicas do Rio de Janeiro.

A proposta de transformar a/o docente em pesquisador visa possibilitar com que seus estudos tenham aplicabilidade na Educação Básica, não os limitando para que sejam apresentáveis apenas em campos diretos da pesquisa acadêmica. Como instituição contemplada com essa prática, cabe a reflexão sobre a importância de repensar as práticas da Educação Básica além da influência, mas participação da pesquisa nesse meio. As três linhas de pesquisa do núcleo são: Relações Étnico-raciais e Arte, Diversidade de Gênero e de Sexualidade na Arte e Práticas Pedagógicas e Formação Docente em Artes Visuais.

O Plano de Curso para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio Pedro II

O Ensino de Artes Visuais nesse segmento [AIEF] é orientado por uma abordagem intercultural e inclusiva. Intercultural porque considera a relação entre diferentes formas e manifestações culturais de maneira não-hierárquica. Inclusiva pela opção de marcar o LUGAR de culturas historicamente subalternizadas e invisibilizadas, como quando lança o olhar sobre as Artes Indígenas, Artes Africanas e Afro-brasileiras, as riquíssimas manifestações das Artes Populares (COLÉGIO PEDRO II, 2017, p. 203).

O Plano de Curso do CPII, desde 2009 é organizado por eixos temáticos trimestrais, abrindo brechas para discussões/fazeres/saberes, com estudantes, relativas a categorias como raça, etnia, gênero, sexualidade, classe, dentre outras. Com caráter de construção coletiva, vem reagindo a movimentações e leis da educação brasileira. Em minha dissertação de mestrado (SOUZA, 2017), analisei este Plano de Curso¹² e lá trato rapidamente sobre algumas “vantagens” e “desvantagens” de criar momentos para tratar de cada uma das questões. Enfim, esta é sempre uma “questão” para nós que optamos por escolher essa forma de organizar os conteúdos do currículo. Ademais, todos

⁹ Entre 2014 e 2016 contamos com uma equipe dividida em metade pessoas do sexo feminino, metade masculino. Em outros momentos, a maioria sempre foi de pessoas do sexo feminino. Por isso, e por muitos outros motivos, a inversão de gênero.

¹⁰ Ver SOUZA et ali, 2015.

¹¹ O primeiro foi realizado no Museu de Arte Moderna no Rio de Janeiro (MAM/RJ) e o segundo no Museu Nacional de Belas Artes. Ver em <https://www.facebook.com/seminarioartes.ddavcp2/> Acesso em 19/08/2018.

¹² Nesta pesquisa, analisei, também, documentos curriculares destinados aos AIEF do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp/UFRJ) e do Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ).



os trabalhos realizados pelo coletivo de docentes e pesquisadoras/es do NEPArtE tem uma ligação direta com as questões suscitadas (e com nossa paixão) pela organização curricular dos AIEF do CPII.

Os eixos temáticos são: 1º Ano: Arte e Corpo; Arte e Infâncias; Arte e Paisagem; 2º Ano: Arte e Natureza; Artes Indígenas; Artes Populares; 3º Ano: Arte e Ancestralidade; Artes Africanas e Afro-brasileiras; Arte e Mitologias; 4º Ano: Plano Bidimensional; Espaço Tridimensional; Linguagens Híbridas; 5º Ano: Linguagem Fotográfica; Imagem em Movimento; O Trabalho do Artista na Contemporaneidade. O que tem ocorrido com o processo de pesquisar sobre a prática e trazer pessoas de outras instituições, com outras “bagagens teóricas”, para o grupo, ou, mesmo, da organização ou participação em eventos acadêmicos, é que temos privilegiado o atravessamento¹³ de alguns pontos do currículo por todos os anos, quais sejam: as artes africanas e afro-brasileiras, as artes indígenas, as artes populares, a arte contemporânea e a cultura visual. Esta última não ocorre como eixo temático, mas, como forma de abordar visualidades e dissolver fronteiras entre artefatos visuais, bem como de acionar campos variados de conhecimento e o cotidiano, dentro e fora da escola.

Gênero e Raça: referenciais teóricos

Este trabalho traz reflexões minhas, ligadas aos estudos que realizei no mestrado em Educação e que venho aprofundando. Contudo, essas pesquisas não seriam possíveis sem a entrada na equipe de Artes Visuais do CSCI do CPII. Em 2014, quando ingressei nela, me apaixonei imediatamente pelo Plano de Curso, e, aos poucos, fui (e ainda estou) conhecendo um universo de manifestações visuais que vão além do *mainstream* da História das Artes Visuais. Foi neste trabalho, e graças, principalmente, à colega de equipe Eliane Mattozo de Mattos¹⁴, que comecei a me questionar sobre as formas como classificamos o que é, ou o que não é, Arte. Ou, no que diz respeito ao ensino, que artefatos visuais podem ser objeto da disciplina Arte? Processo que, hoje compreendo, tem uma ligação direta com a proposta da cultura visual, quando vai além dos objetos e obras “de arte”.

Graças à condição de homem gay e o desejo de engajamento, na escola, sobre as questões de sexualidade, já estudava o assunto (SOUZA, 2017, p. 17-19) e, nessa equipe, tenho a oportunidade de fazer parcerias com a Prof^a Viviane Viana de Souza¹⁵, com quem venho realizando

¹³ Refere-se a trabalhar eixos de caráter mais formal, por exemplo, valendo-se de artefatos visuais que se ligam a eixos que privilegiam as questões de cunho cultural.

¹⁴ Foi coordenadora da equipe de Artes Visuais do CSCI de 2006 a 2016, participando ativamente de algumas reformulações do Plano de Curso para os AIEF e de discussões sobre as leis afirmativas já citadas, tendo uma larga e rica experiência com a educação de crianças. Atualmente, é coordenadora do NEPArtE. Sua pesquisa de Mestrado em História da Arte pela Escola de Belas Artes da UFRJ trata de questões da arte contemporânea brasileira, com foco em trabalhos de Waltércio Caldas.

¹⁵ Pesquisadora do campo da História da Arte, com Mestrado pela Escola de Belas Artes da UFRJ, estuda artistas mulheres brasileiras do século XIX (Abigail de Andrade e Julieta de França). Juntos, realizamos minicursos para estudantes de



trabalhos de formação ligando Artes Visuais – Cultura Visual – Educação – gênero/sexualidade. Esse contexto de trabalho e pesquisa me levou ao interesse pela noção de “fronteira” por Guacira Louro (2015, p. 20), como “lugar de relação, região de encontro, cruzamento e confronto”, como forma de “pôr em contato” campos do conhecimento (especialmente a Arte e a Educação), para desestabilizá-los, desnaturalizá-los, estranhá-los, questioná-los¹⁶. Sobre isso, disse:

Por que apresentar este contexto nesta pesquisa? Em primeiro lugar, para nós, esta quebra de fronteiras entre as linguagens artísticas equivale à necessidade de analisar uma série de limites/fronteiras que estabelecemos entre os sujeitos e nos sujeitos com relação às possibilidades de exercício/leitura de gêneros e sexualidades. Em segundo lugar, artistas [contemporâneas/os das décadas de 1950/60] (...) exigiram da crítica e das teorias da Arte que estas se refizessem. O entendimento sobre o que poderia ser considerado arte teve de se transformar e todas as instituições com poder para decidir sobre o assunto tiveram que se adaptar (SOUZA & NOGUEIRA, 2018, p. 155).

Outra oportunidade que o NEPArTE tem oferecido, é de travarmos contato com mulheres negras e homens negros, fazendo pesquisa conosco e/ou contribuindo com seus fazeres. Em 2017, se juntou ao grupo a Prof^a Natália Regina Brito da Silva¹⁷, de Artes Visuais, responsável por apresentar o trabalho do núcleo no SIAEB (UFBA, em 2017) e a pesquisadora Juliana do Nascimento Correia¹⁸. Também em 2017 iniciamos uma parceria com o Grupo Pesquisa em Africanidades na Dança-Educação – PADE/UFRJ, com Alexandre Carvalho dos Santos¹⁹ e André Vinicius Gomes da Silva²⁰. Completando o grupo que forma o NEPArTE, temos a Prof^a Camila do Socorro Aranha dos Reis²¹.

Traço este contexto ao texto, neste momento, para demonstrar como teorias que nos alimentam se transformam em prática, incluindo a própria formação do grupo. Evidenciar sujeitos/fazedoras(es) da pesquisa – homens e/ou mulheres, negras/os ou brancas/os etc – tem

Especialização no Programa de Residência Docente do CPEI e propusemos a disciplina “Gênero, Sexualidade, Artes Visuais e Educação”, em especialização presencial que deve ser iniciada no primeiro semestre de 2019.

¹⁶ Durante o mestrado, alguns trabalhos do pesquisador do campo da cultura visual Belidson Dias surgiram em meu horizonte. Atualmente, tenho aprofundado estudos sobre as relações que faz entre cultura visual – gênero – sexualidade – teoria queer, inclusive suas abordagens com relação às “epistemologias de fronteira” (DIAS, 2011).

¹⁷ Especialista em Educação Psicomotora, trabalhou no CSCI como professora em 2017.

¹⁸ Mestranda em Educação do Grupo de Pesquisa Afroperspectivas, Saberes e Infâncias (Afrosin) Infâncias, Artes, Natureza e Relações Étnico-Raciais, da UFRJ. A primeira parceria com a pesquisadora se deu no evento “21 Dias Contra o Racismo”, no qual Correia apresentou no CSCI o documentário “Menino 23”, com debate posterior envolvendo docentes de Artes Visuais e Música.

¹⁹ Professor do curso de Dança da UFRJ. A primeira parceria com o NEPArTE se deu em 2017, quando o PADE/UFRJ ministrou oficina para o grupo de docentes e servidoras/es do campus e apresentou em evento para estudantes e familiares. É, também, Babalorixá, o que o move na pesquisa e na luta contra o preconceito e a Intolerância Religiosa.

²⁰ Membro do PADE/UFRJ e professor de Artes Visuais formado recentemente pela UFRJ. Participa do NEPArTE desde 2015, quando realizava estágio no campus.

²¹ Mestre em Artes Visuais pela UERJ, doutorando em Memória Social pela UERJ. Em 2017, realizou trabalho com crianças de 3º Ano intitulado “Estandartes para os Orixás”, sobre o qual estamos produzindo reflexão e texto acadêmico atualmente.



ligação direta com o conceito de “lugar de fala”, apropriado pela filósofa Djamila Ribeiro de estudo da área de comunicação (AMARAL, 2005) e ligado ao feminismo negro, do conceito de “*feminist standpoint theory*” (teoria do ponto de vista feminista) de Patrícia Hill Collins (*apud* RIBEIRO, 2017, p. 60), que “ênfatiza menos as experiências individuais dentro dos grupos socialmente construídos do que as condições que constituem estes grupos”. Esta ação ocorre a partir do pressuposto de que, se o debate sobre lugar de fala é “principalmente, um debate estrutural” (*ibid*, p. 61), é essencial que transformemos o grupo que pesquisa, com pessoas que vivenciam, no corpo, essas condições.

Como dito anteriormente, o Plano de Curso do CPlI vem reagindo rapidamente às leis afirmativas, e os estudos sobre artes e culturas africanas e afro-brasileiras, com as crianças, ocorre desde 2004. Contudo, com a formação do NEPartE e graças a discussões sobre “lugar de fala”, que vínhamos ouvindo em espaços variados, e, também, com a passagem de três professoras negras pela equipe de Artes Visuais entre 2015 e 2017²², assim como os estudos e participações em grupos de estudo e/ou em movimentos sociais, religiosos, artísticos negros e/ou feministas, sentimos a necessidade de transformar o grupo, convidando pessoas que pesquisam porque vivenciam opressões de raça – o racismo – se reconhecem enquanto negras/os; e de gênero – o sexismo – porque se reconhecem enquanto mulheres, pessoas do gênero feminino. Ou que vivem a intersecção destas opressões – de raça e de gênero; e outras. Acreditamos, com Ribeiro (2017, p. 64) que

Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de locus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com uma visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo. [É que] ocupar localização comum em relações de poder hierárquicas não implica em se ter as mesmas experiências [e percepções de mundo].

Com esta fala de Djamila Ribeiro, voltamos à importância que damos às questões étnico-raciais, porque dizem respeito à realidade da maioria de nossas/os alunas/os; e marcamos a necessidade que surgiu, no grupo, de representatividade de pessoas negras. Como bell hooks propõe, sentimos o desejo de partilhar o “lugar da dor”, sobre o qual conversávamos com as crianças (sobretudo as negras):

Não é fácil dar nome à nossa dor, teorizar a partir deste lugar. Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestra e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas. O trabalho delas é libertador (hooks, 2013, p. 103).

²² Natália Regina Brito da Silva, Regina Clélia Cardozo da Silva e Rosana Pinto da Silva.

Durante o mestrado, bell hooks foi a primeira autora do feminismo negro com quem tive contato, e me ajudou a iniciar estudos sobre articulações entre categorias de opressão, a partir daquela que privilegia – gênero, raça e classe; bem como a me compreender dentro destas relações. Desde então, venho conhecendo outras autoras, como Audre Lorde, Glória Anzaldúa, Patrícia Hill Collins e o Coletivo Combahee River (dos Estados Unidos), bem como autoras brasileiras, como Djamila Ribeiro, Giovana Xavier e Sueli Carneiro. Finalizo esta seção com a afirmação de hooks (2013, p. 97), que certamente representa todas essas autoras, o trabalho de Marielle Franco, e nosso caminho em direção à representatividade em nosso núcleo de pesquisa e entre nossas crianças:

Se o testemunho pessoal, a experiência pessoal, é um terreno tão fértil para a produção de uma teoria feminista libertadora, é porque geralmente constitui a base da nossa teorização. Enquanto trabalhamos para resolver as questões mais prementes da nossa vida cotidiana (...) nos engajamos num processo crítico de teorização que nos capacita e fortalece (hooks, 2013, p. 97).

Práticas pedagógicas em 2018

Primeiramente, é importante tratar sobre ações cotidianas realizadas com as crianças, como as aulas em formato de roda, privilegiando a *circularidade*, como proposto pelo material “A Cor da Cultura” (TRINDADE & BRANDÃO, 2010), uma das bases para pensar propostas e discutir o Plano de Curso para os AIEF, quando da aprovação da 10.639/2003. E, também, da prática de mostrar fotografias das/os artistas, sempre relevando aspectos de suas identidades (presentes ou não nas obras) que, não raro, são compartilhados pelas crianças em suas vidas, suas peles, cabelos, dores e alegrias diárias.

O ano letivo do CPII iniciou-se em abril, ou seja, um mês após o assassinato da vereadora Marielle Franco. Partimos da abordagem de *stencils* com silhuetas da vereadora, presentes em diversas regiões da cidade do Rio de Janeiro e da ideia de fazer arte enquanto protesto. Discutimos com as crianças sobre a silhueta enquanto forma de apagamento da identidade e, dialeticamente, como marcação desta. Para tal, nos aproximamos dos trabalhos de Luang Senegambia, artista carioca que trabalha com silhuetas negras para retratar orixás da cultura lorubá. Este trabalho, a proposta inicial do ano de 2018, foi realizado com 29 turmas de 2º ao 5º Ano. Cada criança recebia uma folha de papel *collorset* colorida e a silhueta de um rosto em preto. Em seguida, tinham de buscar em revistas variadas imagens que conversassem com as temáticas expostas acima, dentre outras que surgiam em cada turma, de cada criança.



Figura 1: Estudantes de 3º Ano realizando o trabalho; Trabalho do 5º Ano; Luang Senegambia após discussão com turma de 2º Ano (Fotos: NEPArtE)



Figura 2: Mural com trabalhos de turmas de 2º e 4º Ano (Fotos: NEPArtE)

Seguindo as práticas pedagógicas de 2018, nas turmas de 3º e duas turmas de 4º Ano, abordamos a artista tanzaniana/britânica Lubaina Himid²³. Nas turmas de 3º Ano, para a abordar os eixos “Arte e Ancestralidade” e “Artes Africanas e Afrobrasileiras”, mesclamos as silhuetas de Himid (que falam sobre aspectos da cultura popular da Tanzânia) com festas populares brasileiras,

²³ A artista foi a primeira artista mulher negra a vencer o Prêmio Turner Prize, em 2017, importante premiação das Artes Visuais no Reino Unido. A artista tem ligação direta com o movimento negro de lá e seu trabalho aborda, também, questões relativas à escravidão.

especialmente as festas juninas. A partir de moldes produzidos por docentes²⁴, as crianças de 3º Ano produziram seus personagens²⁵.



Figura 3: Molde para desenho dos corpos; Trabalhos individuais agrupados (Fotos: NEPArtE)



Figura 4: *Warp and Weft*, Lubaina Himid, instalação, 2017²⁶

Com duas turmas de 4º Ano, após apresentar a artista Lubaina Himid e contextos do seu país de nascimento – a Tanzânia – as crianças se interessaram pelo artista Edward Said Tingatinga, artista que deixou uma tradição artística com o desenho de animais. Nestas turmas, foram formados grupos de 4 a 6 crianças, que produziam trabalhos com tinta guache sobre suporte preparado com papel Kraft, se utilizando de fotografias de animais da flora brasileira (Tingatinga faz o mesmo com a flora tanzaniana), sempre prestando atenção em padronagens²⁷ presentes nas peles, cascos e penas destes animais.

²⁴ A oficina “Bonecos Articulados” foi realizada com a equipe de Artes Visuais, tendo como ministrante o estagiário do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRJ, Jandir Moreira, dentro das atividades do NEPArtE. A proposta partiu do próprio estagiário, com o objetivo de criar possibilidades para este trabalho descrito acontecer.

²⁵ Em 22 de setembro, produziremos uma instalação (como são os trabalhos de Himid) com os resultados das 8 turmas (200 estudantes), em evento interno do campus.

²⁶ Disponível em: <https://firstsite.uk/whats-on/lubaina-himid-warp-weft/> Acesso em 19/08/2018.

²⁷ Para realizar este trabalho, retomamos conteúdos relativos ao 2º Ano e o estudo das Artes Indígenas, quando tratamos de maneiras como as diferentes etnias indígenas realizam padronagens a partir dos animais, bem como os significados das mesmas.





Figura 5: Estudantes com trabalho finalizado; pintura de Edward S. Tingatinga²⁸ (Fotos: NEPArtE)

Atualmente, com as sete turmas de 4º Ano, estamos abordando a artista negra brasileira Sonia Gomes, única do país a ter seu trabalho exposto na Bienal de Veneza de 2016. Sua obra tem sido mote para retomar o conteúdo do 1º trimestre (Plano Bidimensional), com seus livros feitos de costuras; para iniciar o do 2º (Espaço Tridimensional), com seus bordados em objetos; e fazer ponte com o 3º (Linguagens Híbridas), na instalação exposta na Bienal de Veneza. Com isso, mostramos às crianças como o trabalho de uma artista contemporânea pode perpassar variadas linguagens, suportes e maneiras de expor. Sem deixar de marcar, mais uma vez, que realizamos este ensino a partir de uma artista mulher e negra.

Considerações Finais

Este trabalho não traz uma reflexão teórica consistente sobre o campo da cultura visual ou sobre o debate ensino de arte – cultura visual. Contudo, o que gostaria de marcar é que nos aproximamos deste campo a partir de uma postura “de fronteira” (DIAS, 2011): transcultural, transdisciplinar, que privilegia atravessamentos, questiona e mescla categorias e campos de conhecimento, se pergunta sobre o *status* dos objetos que são, ou não, considerados “arte”, e, principalmente, dá especial atenção às questões do cotidiano de estudantes, aos diferentes e variados artefatos visuais que perpassam suas vidas. Este é um escrito que tem o objetivo de nos aproximar do campo, das discussões e das pessoas que pesquisam a relação entre cultura visual e ensino de arte no Brasil. Concluo dizendo que os trabalhos pedagógicos e reflexões deste texto, acerca da relação entre gênero e racismo, dizem respeito a investigações do dia a dia, e temos realizado muitas outras maneiras, bem antes da própria formação do NEPArtE, mas, que optei por realizar esta forma de escrever – o relato de experiência – por acreditar que urge, no Brasil, que lancemos olhares para o que é realizado em salas de aula, especialmente na área de Arte e da cultura visual, *locus* privilegiado da criação e do pensamento divergente.

²⁸ Disponível em <https://br.pinterest.com/articulateeduca/tingatinga/> Acesso em 10/08/2018.

Referências

AMARAL, Márcia F. Lugares de Fala: um conceito para abordar o segmento popular da grande imprensa. **Contratempo**, n. 12, pp. 103-114, jan/jul, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

_____ (org). **Inquietações e mudanças no Ensino de Arte**. (7 ed.) São Paulo: Cortez, 2012.

CALEFFE, Luiz G. & MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da Pesquisa para o Professor Pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

COHN, Greice. **Pedagogias da Videoarte**: a experiência do encontro de estudantes do Colégio Pedro II com obras contemporâneas. (Tese de Doutorado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, 2016.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-Pedagógico-Institucional**. 2017. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf> Acesso em 13/08/2018.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira L. **Um Corpo Estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. 2ª ed, 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAGALHÃES, Patrícia J. de F. Um Olhar sobre a Educação da Cultura Visual. In: **Anais do III Coletivo da Pós-graduação em Arte: ENTRE LINHAS**, UNB, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

SOUZA, Edvandro L. S. de. **Fronteiras, Lugares de Solidariedade**: O que dizem os programas de Artes Visuais para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental sobre as diversidades sexuais e de gênero? (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Educação da UFRJ, 2017.

_____ & NOGUEIRA, Monique A. Diversidade Sexual e de Gênero no Ensino de Artes Visuais para as Infâncias: formalismo como elemento de estailidade nos currículos. In: **Cuadernos de Música, Artes Visuales e Artes Escénicas**. Vol. 13, nº 1, jan/jun, 2018. Colômbia, pp. 149-172.

SOUZA, Viviane V. de, MATTOS, Eliane M. de, SILVA, Leandro de S. & SOUZA, Edvandro L. S. de. Visualidades Africanas e Indígenas em Sala de Aula: as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a interculturalidade no ensino de arte. In: **Anais do XXV CONFAEB** (Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil), Fortaleza: IFCE, 2015.



TRINDADE, Azoilda L. & BRANDÃO, A. P. (Orgs.). **Saberes e Fazeres**, v. 5: Modo de Brincar. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Minicurrículo

Edvandro Luise Sombrio de Souza

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ); Graduado em Artes Cênicas (Bacharelado em Interpretação Teatral) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Licenciatura em Artes Visuais – UEL. Professor da disciplina Artes Visuais no Colégio Pedro II (CPIL, Rio de Janeiro).





NARRATIVAS DESCONFORMES: IDENTIDADES DISSIDENTES E O CONTEXTO EDUCACIONAL

NONCONFORMIST NARRATIVES: THE DISSIDENT IDENTITIES AND THE EDUCATIONAL CONTEXT

Carla Luzia de Abreu

Universidade Federal de Goiás, Brasil
carlaluzia@gmail.com

Ítalo Augusto de Castro

Universidade Federal de Goiás, Brasil
plan.iarch@gmail.com

Resumo

Este artigo surge a partir das discussões de um programa de Iniciação Científica vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “Pedagogias de Resistência: Gêneros e Visualidades”, realizado no período de agosto de 2017 a julho de 2018. Com uma temática transversal que dialoga com as possibilidades de práticas pedagógicas de resistência e de difusão da diversidade, a proposta deste projeto centrou-se no desenvolvimento de um documentário que teve como objetivo principal oferecer ao professorado um recurso pedagógico que facilite e incentive discussões sobre os significados socialmente construídos em torno das normas de gênero e de sexualidade nos espaços educacionais. Formaram parte do projeto quatro sujeitos, cujos depoimentos foram protagonistas do documentário. Também demarcaram o conjunto das reflexões sobre as subjetividades dissidentes da heterossexualidade, seus trânsitos, embates e percepções sobre o sistema educacional.

Palavras-chave: educação; cultura visual; gênero e sexualidade; histórias de vida; recursos pedagógicos audiovisuais.

Abstract

This article emerges from the discussions of a Scientific Initiation Program linked to the research project entitled “Pedagogies of Resistance: Genders and Images”, held during the period from August 2017 to July 2018. Cross-themed converses with the possibilities of pedagogical practices of resistance and diffusion of the diversity, the proposal of this project focused on the development of a documentary that had as main objective to offer the teaching staff a pedagogical resource that facilitates and encourages discussions about the socially constructed meanings around gender and sexuality norms in the educational spaces. Formed part of the project four subjects, whose interviews were protagonists of the documentary. Also marked the set of reflections about the subjectivities outside heterosexuality, their collisions and transits, and perceptions about the system educational.

Keywords: education; visual culture; gender and sexuality; life stories; audiovisual pedagogical resources.

Introdução

A escola continua sendo um lugar pouco acolhedor às identidades que não se ajustam aos padrões normativos de gênero e sexualidade, constituindo-se também um lugar privilegiado para a aprendizagem de masculinidades e feminilidades hegemônicas, bem como a reprodução de estereótipos e discriminações.

O contexto educacional brasileiro tornou-se ainda mais complexo após a retirada, em 2015, das discussões de gênero de vários planos municipais e estaduais de educação e, mais recentemente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A ausência de temas transversais nos processos de ensino colabora para a manutenção e a reprodução de preconceitos que reverberam no interior das práticas pedagógicas e no complexo cotidiano das escolas.

Os corpos e comportamentos desviantes da heterossexualidade são rotulados como problemas, alvos de chacotas e violências explícitas ou simbólicas. Esses sujeitos desestabilizam a normalidade habitual da escola e, em muitas circunstâncias, provocam reações agressivas ou de rejeição. As consequências são sujeitos desrespeitados em seus direitos e, muitas vezes, excluídos do contexto educacional.

Segundo Santos e Castellan (2014, p. 6790), a modernidade se configurou utilizando um conjunto de estratégias de regulação e controle das diferenças construídas a partir de uma lógica binária (masculino ou feminino), em que as relações entre as escolas e as experiências dos corpos dissidentes dos padrões normativos são estabelecidas no campo do estranhamento e, em geral, da tensão.

Este campo minado foi palco desta pesquisa, realizada no período de agosto de 2017 a julho de 2018, em que reflexionamos sobre a relação dos sujeitos não-heteronormativos com as instituições de ensino, suas vivências e experiências nos espaços educacionais e também seus trânsitos diários na constituição de suas identidades.

Entre a infância e a juventude, a escola é um lugar onde boa parte da vida é consumida. Além dos conteúdos programáticos, na escola também aprende-se a “controlar” as emoções e manter relações com pessoas estranhas do convívio familiar. Como um ambiente de socialização, a escola também é o lugar onde as experiências acabam moldando as identidades, sempre dentro de um padrão de condutas definidas como “adequadas”. Portanto, é nesse espaço onde aprende-se a ser homem e mulher, associando comportamentos e atitudes dentro da lógica binária.

Segundo Junior, Caetano e Goulart (2010, p.99), as crianças são educadas a partir das normas dos gêneros inteligíveis¹. Isto é, “os comportamentos, os gostos, as características de desenvolvimento são reforçadas direta ou indiretamente no cotidiano, inclusive nas salas de

¹ Os autores usam o conceito trabalhado por Judith Butler (2003, p.38), que define: “Gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.



aula”. Também cabe à escola a tarefa de “vigiar” e, nesse esforço de alinhamento aos gêneros inteligíveis, a escola sustenta discursos que não mais refletem a vida contemporânea. Como afirma Guacira L. Louro (2010, p. 26), a escola parece insistir na “inocência” das crianças e dos adolescentes, “ainda que isso implique o silenciamento e a negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais”.

Como efeito, a escola passa a ser um local asséptico, estéril e controladora das subjetividades e das formas como os sujeitos se expressam, silenciando aquelas pessoas que não se enquadram no padrão de normalidade constituída a partir dos sujeitos inteligíveis. Nesse sentido, os sistemas educacionais reiteram as noções de culpa, vergonha e a “máscara” do que cabe ou não no “armário”² privado de cada um de nós. Mas, como afirma Louro (2003, p.16), ainda que sejam tomadas todas as precauções, não há como impedir que alguns sujeitos se atrevam a subverter as normas.

Nosso interesse neste projeto são esses sujeitos inadequados e a intenção foi criar espaços de visibilidade aos sujeitos desobedientes às normas heterossexuais, a partir de suas perspectivas e experiências relatadas. No entanto, discutir e problematizar as questões de gênero e de sexualidade nos ambientes educacionais nem sempre é uma tarefa fácil. Embora seja uma condição indispensável para a construção de relações socialmente mais justas no contexto da educação, muitas professoras e professores sentem-se despreparados para fomentar essas reflexões em sala de aula.

Nessa direção, com a intenção de colaborar para que essas discussões aconteçam, este projeto centrou-se na produção de uma material audiovisual em formato de documentário que pode servir de dispositivo para fomentar debates sobre as temáticas de gênero e sexualidade em sala de aula. O foco centrou-se nas experiências dos sujeitos dissidentes às normas heteronormativas, cujos corpos, vozes e subjetividades foram os protagonistas deste projeto. Ambicionamos que este documentário possa incentivar a construção de práticas pedagógicas inclusivas que problematizem as construções sociais baseadas em discriminações, estereótipos e preconceitos.

Caminhos metodológicos

Os processos metodológicos pensados no início do projeto acabaram se modificando com as experiências que fomos adquirindo ao longo de seu desenvolvimento, porém, algumas questões ficaram inalteradas, tais como: as definições éticas e a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); a definição por histórias de vida como posicionamento metodológico e a pedagogia de contato como fonte motivadora para pensar as estratégias. Como bússola norteadora, a atitude de estreitar laços de afeto e confiança com os sujeitos da pesquisa

² Os estudos sobre a criação do armário são mais detalhados na publicação de Eye Kosofsky Sedgwick (*Epistemology of the Closet*). In: ABELove, Henry et ali. *The lesbian and gay studies reader*. New York/London, Routledge, 1993, pp.45-61).



e nosso compromisso em não descontextualizar suas falas. E, finalmente, dar retorno às pessoas que participaram do projeto sobre o material produzido e os resultados da pesquisa.

A educação da cultura visual no âmbito do ensino de Arte, lugar onde nos posicionamos no exercício da docência, está comprometida em compreender e ressignificar os modos como nos relacionamos com o mundo, com nós mesmos e com os “outros”, tendo como pano de fundo as visualidades. Isso significa questionar as formas que legitimam as práticas sociais, buscando identificar e reconstruir os lugares políticos onde as diferenças são construídas, constituindo e alimentando aquilo que é chamado de currículo oculto, ou seja, as aprendizagens que não formam parte do currículo oficial dos processos de ensino e aprendizagem.

A educação da cultura visual busca estratégias que criem possibilidades de construir novos significados sobre o que se vê e quais são os efeitos das visualidades sobre as subjetividades das pessoas. Também incentiva o professorado a desenvolver práticas que favoreçam a troca de experiências entre as e os estudantes, aproximando-se de seus contextos, desejos e expectativas.

Nesse sentido, este projeto adotou como perspectiva metodológica as “histórias de vida”, uma vez que essa técnica cria possibilidades de aproximação e identificação com as histórias dos sujeitos, em nosso caso, as pessoas que não se enquadram às premissas da heterossexualidade. As pesquisas baseadas em histórias de vida põem em destaque a subjetividade do sujeito, dando a conhecer experiências que muitas vezes passam despercebidas no cotidiano das escolas. Para Ivor F. Goodson (1993, p. 6), as histórias de vida são relatos de circunstâncias da vida de um indivíduo cujo conteúdo o situa em seu contexto histórico. Dessa forma, as narrativas em primeira pessoa ajudam a construir uma compreensão mais ampliada do mundo social e os significados que transpassam os discursos e as práticas discriminatórias.

Esta pesquisa, portanto, foi construída a partir das vozes dos sujeitos participantes do projeto, colaboradores na construção do documentário, pessoas que nos ofereceram suas histórias, experiências e trânsitos pelas fronteiras das prerrogativas de gênero e sexualidade. Assim, os relatos em primeira pessoa foram o principal instrumento de coleta de dados, ferramenta usada para compreender as experiências dos sujeitos que não se ajustam às prerrogativas de masculinidades e feminilidades hegemônicas.

As narrativas foram coletadas por meio de entrevistas abertas, registradas em áudio e vídeo, com a intenção de problematizar as formas como essas pessoas encontram para ser e estar no mundo, pondo em destaque suas experiências nos processos de ensino e aprendizagem na Educação Básica.

A proposta do documentário visou problematizar as construções normativas da identidade para reencontrar novos espaços de inteligibilidade, a partir dos quais as políticas de representação possam ser repensadas e ressignificadas. É o que Judit Vidiella Pagès chama de “pedagogias de contato” (2015, p. 37), uma estratégia que permite investigar a relação política

entre o corpo, a identidade, a subjetividade, a experiência, a normalização e a resistência nos contextos sociais:

Uma pedagogia de contato potencializa formas efêmeras e prazerosas de conhecimento baseadas no oral, no diálogo, na experimentação física, na reciclagem, no sampling, na performance como prática que foge da seriedade e, portanto, menos preocupada com a legitimação. Práticas vulneráveis que correm o risco de ser reapropriadas, neutralizadas, normalizadas (2015, p.33-34)

Por outra parte, as pedagogias de contato também são práticas educativas nas quais os atores sociais produzem narrativas que negociam e descontroem as representações dominantes, ajudando a gerar outro tipo de relações e criar novos significados às relações conflituosas. Nesse sentido essa prática pedagógica faz uso da ideia de que o pessoal é um ato político e, o conhecimento, também é uma construção social, portanto, passível de ressignificações e deslocamentos.

Para formarmos nossa rede colaboradores colocamos como premissa básica serem maiores de 18 anos (para atendermos às questões éticas do projeto) e fechamos como recorte geográfico-espacial a cidade de Goiânia, devido a custos de deslocamentos. Afinal, seriam necessários vários encontros para criar laços de cumplicidade com os sujeitos da pesquisa, considerações que foram levadas em conta para o desenvolvimento de uma “pedagogia de contato” (VIDIELLA, 2015), uma enfoque que valoriza e reivindica a subjetividade e a proximidade como motor das narrativas.

Mas quem foram os sujeitos que compõem este projeto? Como mencionado, os sujeitos que participaram do documentário fogem do padrão “normativo” e constroem modos alternativos de viver suas expressões de gênero. O maior desafio durante os encontros com o grupo foi saber interpelar questões diversas e pessoas múltiplas, sem perder o foco dos objetivos da pesquisa. Porém, o mais importante foi saber como essas pessoas criam significados sobre os temas que íamos trazendo para nossas conversas e, simultaneamente, identificar como constroem suas subjetividades e como ressignificam as aprendizagens sociais.

O grupo foi formado por quatro sujeitos, sendo eles três meninos que performam como *dragqueen* e um garoto trans. O grupo tem como ponto comum as diversas formas de viver masculinidades alternativas que escapam dos padrões binários. São pessoas que

[...] fogem da norma estabelecida, nesse caminho do sistema sexo-gênero, vão ocupando as bases da pirâmide ou das bordas do círculo como menos favorecidos no contexto sócio-político-econômico de uma sociedade. Nesse lugar, está o que a sociedade considera como população abjeta: travestis, transexuais, negras, pobres, lésbicas, gays, negros, etc. São aqueles que, por fugirem da norma, produzem efeitos de normalização, legalização e controle de suas sexualidades (SALGADO; SOUZA; WILLMS, 2018, p.34-35)



Os sujeitos que colaboraram no projeto também se aproximam por suas histórias de constrangimentos e o acoso no ambiente escolar. Mas, também foram capazes de aprender a construir suas identidades em outros espaços, fora da escola, justamente por ter sido a escola um espaço de cerceamento de suas particularidades e subjetividades.

Mas, como esses sujeitos chegaram à nossa pesquisa? As pessoas dissidentes às normativas heterossexuais apreendem que as coisas que não cabem dentro do que é designado 'comum', ou 'normal', pouco aparecem à luz do dia. Para muitos sujeitos, a vida noturna representa um ambiente mais seguro e afetuoso, momento em que podem haver encontros com pessoas que participam dos mesmos desejos e expectativas de vida. Assim, foi no cenário noturno que os sujeitos da pesquisa surgiram, garotos que *performam* como *dragqueen* na cidade de Goiânia, são eles: Victor Abdão (*Vanity Ali*), Roniel Xavier (*Tanisha Laquanda*) e Kayo José (*Melissa*).

Meu nome é *Vanity de drag*, desmontado eu chamo Victor, tenho 21 anos, tenho um ano e alguns meses de *drag*, curso Artes Visuais na UFG e trabalho/vou levando a vida como *drag*.

Meu nome é Roniel Xavier, minha *drag* chama Tanisha Laquanda, no momento eu não faço nenhuma faculdade, e trabalho como *hostess*, dj, performer.

Meu nome é Melissa, desmontado eu sou o Kayo, tenho 18 anos, não tenho trabalho, não tenho nenhum serviço fixo, mas eu faço alguns *jobs* montado, e é isso.

(Transcrição do primeiro dia de entrevista, 28/06/2018)

Já o garoto transexual apareceu de forma inusitada. O aluno-pesquisador do projeto estava organizando uma festa quando foi procurado por uma moça que pediu para que o "passe" de entrada do evento utilizasse o nome social de seu namorado, pois, o mesmo sempre passava por situações constrangedoras quando era obrigado a mostrar seus documentos "oficiais". Assim, por meio da solicitação de sua namorada, Pietro Rocha acabou tornando-se mais um sujeito da pesquisa:

Eu sou Pietro, tenho 19 anos, faço faculdade de Fisioterapia na Faculdade Objetivo, no momento estou desempregado, procurando emprego numa longa caminhada... minha vó é quem me ajuda financeiramente e eu moro atualmente com a minha namorada, a gente mora junto têm 4 meses.

(Transcrição do primeiro dia de entrevista, 28/06/2018)

Esses quatro participantes nos doaram suas percepções sobre o mundo e como lidam com os olhares do mundo sobre suas presenças e corpos. O momento seguinte foi delinear as questões técnicas e a equipe que ajudaria nas filmagens. Para formar a equipe, estabelecemos como critério que as pessoas participassem de forma integral durante todo o período das filmagens

– para criar laços de confiança com o Grupo – e que tivessem empatia e sensibilidade com a temática da pesquisa. E assim foram incorporadas Ilâne Nunes e Amanda Pascoal, pessoas que contribuíram de forma colaborativa e generosa no desenvolvimento do projeto.

Foram três dias de gravações, realizados no mês de junho de 2018, três pessoas na equipe técnica, quatro sujeitos de pesquisa, vários cartões de memória. O local escolhido para as gravações foi o Centro Cultural UFG (CCUFG), o qual agradecemos o apoio oferecido pelo diretor do espaço, prof. Kleber Damaso.



Imagem 1: Primeiro dia de filmagem, na foto: *Pietro*, *Melissa (Kayo)*, *Tanisha (Roniel)* e *Vanity (Victor)* (da esquerda para a direita). Foto: Amanda Pascoal. 28/06/2018.

O primeiro dia de gravação foi destinado para que todos pudessem experimentar gestualidades e que se familiarizassem com a câmera e com a própria equipe. Este encontro serviu para que todos se conhecessem melhor. Os garotos contaram como surgiram suas personagens de *dragqueen* e Pietro narrou um pouco de suas experiências e descobertas sobre sua sexualidade.



Imagem 2: Primeiro dia de filmagem, na foto: *Pietro*, *Melissa* (Kayo) e *Tanisha* (Roniel) (da esquerda para a direita).
Foto: Amanda Pascoal. 28/06/2018.

As filmagens dos dias seguintes transcorreram de acordo com disponibilidade de agenda de cada um. No segundo dia, apenas Pietro conseguiu se reunir com a equipe e foi um encontro especialmente proveitoso, porque, mais tímido que os outros garotos, ele sentiu-se mais à vontade para narrar histórias de sua vida que não havia comentado no primeiro encontro. Após as filmagens com Pietro, resolvemos sair do espaço do CCUFG e acompanhar um pouco os trânsitos dos garotos que performam como *dragqueen* na cidade, portanto, as filmagens foram noturnas. O intuito foi mostrar um outro lugar onde esses corpos apreenderam a performar suas personagens e onde se sentem acolhidos em suas multiplicidades, diferentemente dos relatos sobre suas experiências na escola.

O último dia das filmagens aconteceu com Kayo, Roniel e Victor, desta vez, não ‘montados’, como no primeiro dia de gravação. Porém, ao longo da tarde, Roniel (*Tanisha*), sentiu vontade de se “montar” enquanto gravávamos a entrevista, disse que se sentiria melhor assim, e assim foi feito. Para encerrar o projeto foi combinado com o Grupo que teríamos uma última sessão, com eles e toda a equipe, para mostrarmos o resultado desta pesquisa e, assim, também coletarmos suas impressões sobre o que foi produzido.



Narrando a si mesmo: histórias não-tão-solitárias³

Com uma temática convergente com a educação da cultura visual, este projeto teve como meta principal a elaboração de um material audiovisual que possa ser usado pelo professorado em sala de aula, para incentivar problematizações sobre os discursos que incidem sobre as identidades não-heteronormativas, e ajudem a criar espaços de visibilidade e discussões sobre os significados socialmente construídos em torno das normas de gênero e de sexualidade.

Os encontros com os participantes da pesquisa, tanto antes como durante as gravações, foram marcados pela multiplicidade de relatos sobre as questões de gênero e sexualidade e, como ponto comum, as experiências desagradáveis nos espaços educacionais. Foram muitos os relatos de descobertas do próprio corpo, da sexualidade, da construção de suas identidades de gênero e inquietações sobre quem eram, quem são, e o que pretendem ser. Roniel (*Tanisha*), por exemplo, nos contou sobre uma fase de identificação transexual, antes de descobrir a figura da *dragqueen*:

Hoje em dia eu me reconheço como um homem gay, mas nem sempre foi assim. Eu tive uma fase com 15/16 anos que eu achava que era trans; cabelo grande, tinha minhas roupas de ‘mulher’, unha grande, tentava usar maquiagem e tudo o mais. Um dia eu olhei no espelho e falei, eu não sou uma mulher! No mesmo dia fui no cabelereiro e cortei o cabelo, e foi tranquilo por um tempo, ‘ah eu sou hominho!’ Mas, depois de um tempo, uns dois anos, eu comecei a sentir falta daquela feminilidade, falta do cabelo, falta de tudo que eu tinha antes, e não dava pra ter aquilo mais, eu não me sentia uma mulher. Como me sentia um homem gay, eu não consegui conciliar essa coisa, sabe... ai foi quando a Tanisha surgiu. Desde a primeira vez que eu me montei ela foi um achado. Assim, em um estalo você pode fazer os dois, pode ser um homem durante o dia e pode ser o que quiser durante a noite, porque *drag* não precisa parecer uma mulher – a gente fala ‘artista’, porque a gente faz um personagem fictício, uma cara verde, uma cara azul – você pode ser o que quiser. A Tanisha me dá tudo o que eu quero e eu consigo ser um ‘hominho’ durante o dia e ela meio que equilibra as coisas, ela é meu porto seguro.

(Roniel, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

O relato do Roniel expressa uma identidade fluída e múltipla, uma característica perceptível em todos os sujeitos do Grupo, pessoas que transitam pelas fronteiras de gênero, mas, cada qual, de acordo com seus contextos e subjetividades, diferenciando-se nas formas como enfrentam os embates sobre suas construções de gênero e de sexualidade.

Dos relatos do ‘*menino viado*’ à ‘*macho fêmea*’⁴, os quatro sujeitos da pesquisa encontraram-se nas histórias de exclusão nos espaços escolares e como aprenderam a existir e

³ Referência/homenagem ao escritor João W. Nery que, em 2011, lançou o livro autobiográfico “Viagem Solitária”. Nery é considerado o primeiro transexual masculino do Brasil, neste livro, narra sua história 30 anos após a transição, de Joana a João.

⁴ Expressões que foram mencionadas pelos garotos como formas de referirem-se a eles durante a infância e a adolescência.



resistir às violências físicas e simbólicas (dentro e fora da escola). Victor, ressalta que para lidar com o acoso é preciso saber ludibriar as normas e também saber se posicionar quando necessário, mas, ressalta: “é claro que quando você é novo é muito difícil, a gente não nasce sabendo” (se defender).

Esse depoimento aponta que criar espaços de visibilidade e respeito nas instituições de ensino também exige uma aprendizagem e esse processo é marcado pelas experiências pessoais de cada um. Dependem, também, do ambiente que a escola proporciona em termos de acolhimento e respeito à diversidade. Kayo, por exemplo, conta sua experiência na escola, onde atualmente cursa o 3º ano do Ensino Médio:

A escola que estou não é particular, é uma escola pública, e é mais difícil ser uma ‘pessoa viada’, porque é mais marginalizado, é mais tenso. Meu bairro não é tão tranquilo. Tem traficante dentro da escola, gente que já matou dentro da escola... então é como o Victor falou... você têm que se policiar. Eu não vou pra escola de peruca, porque senão eu sei que vai dar merda... Têm coisas que a gente sabe que pode fazer e têm outras que não. Eu vou pra escola, mas eu não vou de saia pra escola, senão na esquina eu posso morrer... Tem muito homofobia, eu já ouvi ‘eu vou matar ele pra ele não vir mais assim pra escola’, eu ouvi isso.

(Kayo, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

Ao serem questionados onde inicialmente descobriram e apreenderam particularidades sobre suas identidades de gênero, todos garotos mencionaram a internet como o principal local de trânsitos e descobertas. Pietro relata que foi na internet que descobriu que não era lésbica, e sim um garoto trans:

Eu cheguei pra minha mãe e falei ‘eu não estou feliz, eu não consigo saber quem eu sou’, aí ela me levou no médico, levou no psicólogo, no psiquiatra, eu fiz acompanhamento, tomei remédio tarja preta, e mesmo com aquilo tudo eu não me sentia feliz. Então, na internet eu consegui me definir, ‘gente tá aqui, simples, tá aqui’. Eu cheguei na minha mãe e falei ‘eu sou isso’, ela virou pra mim e disse ‘não “isso” não tá certo’. Ela quis me internar, falava que era um problema psicológico, que eu ia queimar no inferno, que eu estava fazendo isso pra poder castigá-la e tudo o mais. Quando eu consegui ir pra faculdade, eu virei pra ela e falei ‘olha eu estou indo embora, eu vou ser quem eu sou’.

(Pietro, transcrição do primeiro dia de entrevista. 28/06/2018)

A internet colaborou para suprir a ausência de representações do diverso e trouxe outras visualidades com as quais muitos sujeitos se sentem identificados. A questão da identificação é muito importante para os sujeitos não-heteronormativos, e os meios digitais favorecem encontrar pessoas que compartilham das mesmas inquietações e enfrentam dificuldades semelhantes para estar no mundo, de acordo com as suas próprias subjetividades, como descreve Roniel: “se você é sozinho é muito ruim, quando você está junto com os seus é muito melhor”.



Comentários finais

As experiências dos sujeitos não-heteronormativos têm sido historicamente silenciadas dentro das instituições de ensino e, lamentavelmente, a forma anacrônica como estão sendo desenvolvidas as políticas públicas educacionais no Brasil apontam caminhos que não oferecem uma perspectiva de melhora a curto prazo. Essa despreocupação com os sujeitos que não se adaptam às prerrogativas de gênero hegemônicas acaba deixando-os vulneráveis às aprendizagens sociais que estigmatizam e discriminam e, os preconceitos, se eternizam pela força do hábito.

Para romper com o círculo dos discursos de ódio e de discriminação, tão presente nos dias atuais, é urgente que a escola incentive diálogos, crie espaços para outras narrativas e reconheça que nem todas as identidades contemporâneas se alinham com os discursos binários de gênero e de sexualidade. Pensando essas questões, o foco desta pesquisa foi visibilizar as experiências dos sujeitos dissidentes das normas da heterossexualidade, cujos corpos, vozes e subjetividades foram protagonistas desta viagem. Nossa intenção ao produzir o material audiovisual foi oferecer ao professorado um recurso que colabore com práticas pedagógicas inclusivas e abra espaços para as discussões que problematizam as representações sociais, buscando despertar empatia sobre os sujeitos considerados “outros” dentro do ambiente escolar.

Referências

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

GOODSON, I. F. Studying Teacher's lives. An emergente Fiel of Inquiry. In: GOODSON (ed.) **Studying Teacher's lives**. London: Routledge, 1993, p.1-17.

JUNIOR, P. M. da Silva; CAETANO, M., GOULART, T. E. S. “Ele queria ser a Cinderela”: Construções queer à leitura das masculinidades no Ensino Fundamental. Salvador: **Revista Periódicus**, n.9, v.1, mai-out. 2018, pp. 87-104. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>. Acesso: junho de 2018.

LOURO, G. L. Corpos que escapam. **Revista de Estudos Feministas**, n.4, 2003.

_____. *Pedagogias da Sexualidade*. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O Corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade**. 3ª ed. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

SALGADO, R. G.; SOUZA, L. L. de; WILLMS, E. E. Infância, arte, gênero, sexualidade e educação: a mordida e a criminalização em nome da proteção. Salvador: **Revista Periódicus**, n.9, v.1, 2018, pp. 26-54. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/issue/view/1651/showToc>. Acesso: junho de 2018.

SANTOS, S. P.; CASTELLAN, B. T. Corpos dissidentes no espaço escolar: normalizações e assujeitamentos. **Revista SBEnBIO**, n.7, 2014, pp. 6789-6801.

VIDIELLA, J. Materialidade e representação: repensando a corporalidade desde as pedagogias de contato. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (org.). **Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Ed. da UESM, 2015, p.19-44.

Minicurrículos

Carla Luzia de Abreu

Doutora em “Artes Visuales y Educación” (2014) pela Universidad de Barcelona (UB), Espanha, em regime de cotutela com a Universidade Federal de Goiás (UFG) e o Programa de Pós-Graduação Arte e Cultura Visual. Investiga principalmente os seguintes temas: educação da cultura visual, gêneros e visualidades, culturas digitais e pedagogias de resistência.

Italo Augusto de Castro

Graduando de Licenciatura em Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás (UFG). Pesquisador do Programa Bolsas de Licenciatura (PROLICEN/UFG) com o projeto intitulado “Corpos e identidades dissidentes: o documentário como estratégia pedagógica de resistência e inclusão no contexto educacional”.





CREWS DE MULHERES E O ENSINO DE ARTES VISUAIS NO BRASIL – POR ENTRE HISTÓRIAS DE VIDA E DA ARTE

CREWS OF WOMEN AND THE TEACHING OF VISUAL ARTS IN BRAZIL - BETWEEN LIFE STORIES AND ART STORIES

Antonia Camila Alves Moreira

Universidade Federal de Goiás, Brasil

camilaalves33@gmail.com

Resumo

Como estudar história da arte no Brasil tendo como ponto de partida histórias de vidas? Pensando em como coletivos de grafiteiras (*crews*) traduzem nas cidades suas maneiras de ver espaço, vida e cotidiano, compreendo suas histórias como narrativas sobre arte urbana e produção contemporânea. A partir dos grupos Selo Coletivo (CE) e Minas de Minas Crew (MG), problematizo o silenciamento destas artistas diante do discurso/projeto colonizador na história das artes visuais e suas implicações na formação docente, fazendo disparar a seguinte pergunta: De que modo a discussão sobre a arte urbana feita por coletivos de mulheres grafiteiras encontra eco nos processos de formação docente em artes visuais? O grupo Selo Coletivo foi criado em 2009 na cidade de Fortaleza, atuou na cidade por meio de intervenções, exposições e oficinas até 2014, com elas falo de minhas primeiras experiências com a arte urbana fortalezense. A *crew* Minas de Minas (MG) representa um território a ser desbravado, acompanha minhas narrativas de autorreconhecimento étnico-racial. O trabalho é tecido por intermédio de minhas vivências de pesquisadora, meu percurso como doutoranda, artista e educadora, junto às vivências destas mulheres, entrelaçando histórias de vida e saberes artísticos como suportes da investigação. A partir do entendimento dos estudos da cultura visual em que “novas situações sejam políticas, dilemas éticos, novos objetos e perguntas colocadas pela cultura visual afetam nossos modos de visão” (HERNANDÉZ, 2013) encaro a cidade como espaço reinventado por meio das experiências dos habitantes, passantes ou errantes (JACQUES, 2010) nesse sentido, discuto as derivas urbanas (CARERI, 2002), entrevistas semiestruturadas e análise de imagens pela cidade como ações metodológicas da pesquisa. Por fim, é na tessitura dessas histórias de vida que proponho reflexões sobre o ensino de artes visuais, alinhavando na escrita minhas experiências docentes com a licenciatura em artes visuais da FAV/UFG.

Palavras-chave: histórias de vida; feminismos; arte urbana; ensino de artes visuais.

Abstract

How to study art history in Brazil taking as a starting point stories of lives? Thinking about how graffiti collectives translate crews represent their ways of seeing space, life, and everyday life in cities, I understand their stories as narratives about urban art and contemporary production. With the groups Selo Coletivo(CE) and Minas de Minas Crew (MG), I problematize the silencing of these artists before the discourse/ colonizing project in the history of the visual arts and its implications in teacher training, raising the following question: How does the discussion of urban art by women echo in the processes of teacher training in the visual arts? The group Selo Coletivo was created in 2009 in the city of Fortaleza, it acted in the city through interventions, exhibitions and workshops until 2014. The group marks my first experiences with urban art fortalezense, The Minas de Minas (MG) crew represents a territory to be broken, accompanying my narratives of ethnic-racial self-recognition. The work is woven through my experiences as a researcher, my career as a doctoral student, artist and educator, together with the experiences of these women, interlacing

life histories and artistic knowledge as a support for research. Based on the understanding of visual culture studies in which “new situations are political, ethical dilemmas, new objects and questions posed by visual culture affect our modes of vision” (HERNANDEZ, 2013) I see the city as a space reinvented through the experiences of the inhabitants, past or wandering (BERENSTEIN, 2010) in this sense, I discuss urban drifts (CARERI, 2002), semi-structure interviews and image analysis by the city as methodological actions of the research. Finally, it is in the context of these life histories that I propose reflections on the teaching of the visual arts, combining in writing my teaching experiences with undergraduate students in the visual arts of the FAV / UFG.

Keywords: life stories; feminisms; urban art; visual arts education.

O tema abordado no presente texto percorre a produção de coletivos brasileiros de arte urbana formado por mulheres, as *crews*, suas histórias de vida, suas produções e suas formas de intervenção na cidade, atravessando locais de formação como a prática docente em artes visuais, contando e recontando histórias da arte.

Nesse sentido, investigo os modos como dois coletivos brasileiros de arte urbana formados por mulheres se organizam e constituem-se a partir de suas histórias de vida e suas militâncias estéticas e políticas. A partir do encontro com os grupos Selo Coletivo (CE) e Minas de Minas *Crew* (MG), problematizo o silenciamento destas artistas diante do discurso/projeto colonizador na história das artes visuais e suas implicações na formação docente, fazendo disparar a seguinte pergunta-chave: De que modo a discussão sobre a arte urbana feita por mulheres encontra eco nos processos de formação docente em artes visuais?

Desta, outras se desdobram: Que histórias essas artistas podem nos contar por intermédio de seus lugares de fala e de seus saberes como provocação diante e para além da história da arte oficial? Como se constituem seus processos de subjetivação e seus modos de estar no mundo como mulheres, artistas e ativistas urbanas? Neste movimento, o trabalho é tecido a partir da abordagem (auto)biográfica, entrelaçando histórias de vida e saberes artísticos como suporte da investigação.

Feche os olhos e pense em quantas mulheres brasileiras nas artes visuais você conheceu em suas aulas de Artes da escola, pensou? Com exceção das modernistas Tarsila do Amaral e Anita Malfatti, quais são as artistas que você conheceu na escola? Num país tão imenso quanto o Brasil é difícil generalizar sobre as escolas e ensinos, e ainda mais ensino de artes, porém, teimo em afirmar que poucas são as mulheres trazidas nas salas de artes em nosso país, ao lado de um paradoxal número de mulheres produzindo ao longo dos tempos.

Para falar a verdade, se eu for mesmo falar de escola devo lembrar que não tive aula de artes, e a maioria dos artistas plásticos que conheci foi no final do ensino médio como conteúdo paralelo ao ensino de literatura, anos depois, já na faculdade de Letras mais uma lista infindável de artistas, - sempre homens, sempre brancos – guiando os conteúdos.



As histórias às quais me refiro e que direcionam também o foco dessa investigação encontram na crítica feminista na história da arte, mais detidamente ao trabalho da historiadora da arte Griselda Pollock, sentido para o debate. A autora americana é responsável por inúmeras contribuições para a discussão da área, é por meio do conceito de Intervenção Feminista na História da Arte que Pollock argumenta sobre o confronto gerado nos discursos dominantes na Arte por meio destas intervenções, que demandam também de um reconhecimento das relações de poder e gênero, fazendo visíveis os mecanismos de poder masculinos e a construção social da diferença sexual. Pollock defende as intervenções feministas como uma redefinição dos objetos de estudos e das teorias e métodos como forma de fazer ver tais produções artísticas e culturais numa esfera ampliada das artes e humanidades. (POLLOCK, 2010).

Acessar os coletivos de arte urbana é maneira de reivindicar espaços na história das artes visuais e da arte urbana no Brasil, porém, não apenas ocupar lugares, numa revisão ampliada da história da arte com um capítulo sobre mulheres, não é tão simples assim. Entendo poder encontrar formas de contar histórias, formulando outros modelos de construí-las e para isso abraçando as concepções das histórias e experiências de vida.

Pensando nisso, e segundo Marie-Christine Josso a formação é sempre uma autoformação, ela entende que todo conhecimento é autoconhecimento e que a narrativa de vida é uma forma de tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação. Para Josso:

O trabalho de pesquisa a partir da narração das histórias de vida ou, melhor dizendo, de histórias centradas na formação, efetuado na perspectiva de evidenciar e questionar as heranças, a continuidade e a ruptura, os projetos de vida, os múltiplos recursos ligados às aquisições de experiência, etc., esse trabalho de reflexão a partir da narrativa da formação de si (pensando, sensibilizando-se, imaginando, emocionando-se, apreciando, amando) permite estabelecer a medida das mudanças sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social (JOSSO, p. 414, 2007).

O objetivo em trabalhar com o conceito de histórias e experiências de vida e formação reforça lugares sobre como construir uma pesquisa acadêmica que envolva parte de nossa trajetória no mundo, que inclua nossas falas, mas também nossas escutas. Para isso considero importante acessar e rastrear em minhas memórias, algumas das experiências mais relevantes dos anos como educadora em Museus de Arte.

Por entre cidades

Atravessando Fortaleza, no Ceará, sou capaz de recontar histórias com seus muros, desço a rua João Cordeiro, sentido praia de Iracema e vejo surgir um enorme coração, adiante,



cruzando a rua Monsenhor Tabosa, descendo a duna de asfalto, o coração agora preenche meu horizonte-paisagem. O enorme coração feito com pedaços de madeira e casinhas de pássaros é a intervenção artística do mexicano Alfredo Libre Gutierrez¹, realizada durante a 4ª edição do Festival Concreto e que surge neste texto como forma indicar pontos de um mapa reconstruído por mim sobre a cidade.

Lembrando Berenstein Jacques:

São as apropriações e improvisações dos espaços que legitimam ou não aquilo que foi projetado, ou seja, são essas experiências do espaço pelos habitantes, passantes ou errantes que reinventam esses espaços no seu cotidiano (JACQUES, 2008, p 03).

As ruas de Fortaleza sempre foram para mim lugar de muitas histórias, as conversas sobre a infância de minha mãe na cidade, a famosa Praça do Ferreira no centro, local em que sempre ia quando destino era o centro, seja para ir ao Cinema São Luiz, seja para resolver alguma coisa acompanhando minha mãe. Durante a infância, quando esse destino se fazia eu tinha a certeza de que no final do “passeio” haveria um lanche, ou como se diz em Fortaleza; a merenda.

Em meados dos anos 2004, quando comecei a fazer Faculdade percorria cerca de 6 a 7 km entre o bairro Maraponga onde morava, e a área II do Centro de Humanidades, no bairro Benfica, onde fazia o curso de Letras na Universidade Federal do Ceará. Nesse trajeto, os ônibus passaram a ser companheiros, durante a viagem até os destinos a cidade se mostrava dia a dia nas esquinas, travessas e propagandas de *outdoor*, eu a seguia inventando novos caminhos, demarcando experiência e escrevendo e lendo minha vida.

Em 2006 quando comecei a estagiar no Museu de Arte Contemporânea não só a rota aumentou, mas minhas maneiras de conhecer e desvendar Fortaleza, as aprendizagens no Museu diante das obras me ajudaram a ver a cidade e seus muros, reconhecer os diferentes discursos visuais que gritavam em meu percurso cotidiano.

Minhas primeiras experiências como educadora no museu exigiram percepção, as conversas com os colegas de Educativo do MAC incluíam dicas de como lidar com os grupos escolares, passeando pelas salas as conversas incluíam ainda noções sobre luz e cor, composição e texturas, na medida em que lia e percorria as obras no Museu lia também minhas rotas pela cidade.

Em 2010 desenvolvi um trabalho com eStencil percorrendo parte dos trânsitos descritos acima. Sob o título de *carta aberta* escrevi 10 frases, que por sua vez, surgiram de uma carta pessoal e foram adaptadas para a cidade, meu objetivo era grafitar a cartas na altura que permitisse a leitura por quem estivesse dentro dos ônibus. Entendo que meu percurso diário cruzando bairros da cidade, driblando o tempo de espera, e mesmo a dificuldade do

¹ Página do artista no Facebook: <https://www.facebook.com/LibreHem/photos/a.467120336714300/1569577369801919/?type=1&theater>

trânsito intenso, como uma forma de apropriação do espaço, na repetição de meus trajetos fui compondo novas Fortalezas.

A obra fez parte da Semana de Arte urbana do Benfica (SAUB) evento organizado pelo artista e professor Herbert Rolim, e o grupo de estudos Meio-Fio, do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Minha proposta consistia em marcar uma rota com frases dos dois lados de uma grande Avenida de Fortaleza. Na imagem abaixo cada ponto vermelho indicaria um local para colocar cada uma das frases.



Figura 1: Projeção da intervenção *Carta-Aberta*, 2010.
Fonte: Arquivo pessoal.

Nas imagens abaixo, a sequência das cartas que seguiam uma possível narrativa (esquerda), mas que também sobreviveriam sozinhas caso o público não percebesse a continuidade das imagens. Na imagem seguinte (direita) a sequência da mesma frase “essa carta não veio” fazia referência à carta que não foi respondida, como àquela que não recebi.



Figura 2: Registro das cartas pela avenida João Pessoa, Fortaleza-CE, 2010.
Fonte: Arquivo pessoal.

As cartas são também o resultado de uma vivência que começou anos antes, no Museu. Em 2008 o Grupo Acidum (CE)² realizou a exposição *Entregue às moscas*, uma exposição de Arte Urbana com trabalhos do grupo. Como contrapartida, o grupo propôs o Laboratório Acidum, uma oficina sobre Graffiti e arte urbana. O Grupo Acidum inicialmente era formado por cinco artistas que se encontraram no MAC-CE, parte da equipe que formava o grupo à época, trabalhou comigo durante algum tempo. Eu e alguns educadores participamos do laboratório e construímos Stencil para replicar pela cidade. Foi no laboratório Acidum onde criei meu primeiro Stencil, e foi também através desse encontro que o grupo Selo Coletivo começou suas primeiras conversações.

Algum tempo depois do Laboratório, eu e três educadoras do museu resolvemos fazer uma intervenção urbana. A história começou quando a Juliana Chagas quis ‘paquerar’ um rapaz. Entre as mesas dos bares e conversas pelos corredores do Museu falávamos sobre muitas coisas, inclusive sobre mediação e sobre produzir na rua. Lembro que entre nós quatro, era a Cecília Shiki quem sempre dizia que “a gente devia ir pra rua”. Num desses dias de conversa, Juliana sugeriu sua paquera como uma forma de ‘artistar’ na rua.

Cada uma decidiu mais ou menos o que faria e em que local faríamos um exercício de Graffiti/lambe, Juliana fez uma pesquisa de *tags*³ construindo uma frase de amor onde inseriu a *tag* pesquisada. O rapaz por quem Juliana estava interessada é pichador e assinava com a *tag FICO*, pensando nisso a frase escrita por Juliana foi: *Se tu vens/ eu FICO*.



Figura 3: Registro de intervenção (2009).
Fonte: Arquivo Pessoal.

² Acidum teve sua primeira formação em 2007, com estudantes de artes visuais. Até 2011 o grupo era formado até então por Robézio Marqs, Jabson Rodrigues, Leo BDSS, Henrique Viudez e Rafael Limaverde. Hoje as ações do Acidum são feitas pelo casal Terezadequinta e Robézio. Além de ações colaborativas entre si e com outros artistas em projetos diversos, seja com murais, design, fotografia, graffiti, Lambe-Lambe, Tatuagem, Stickers, Stencils, projetos áudio visuais ou exposições, o coletivo deixa uma de suas marcas principais que é o experimentalismo e sua matriz de inspiração na arte urbana. Mais informações sobre o Acidum Project: <https://www.facebook.com/acidumproject>

³ As tags são assinaturas estilizadas que representam um sistema de comunicação entre grupos de pixadores. (FILARDO, 2015).



No grupo havia além de mim, Juliana e Cecília, a também artista cearense Bruna Beserra. Escolhemos a Avenida João Pessoa, pois ficava próxima à residência do rapaz por quem Juliana era apaixonada. Para todas nós, esse dia marcou a primeira saída de rua que fizemos. Pouco tempo depois, Juliana, Cecília e Bruna convidaram a artista Tereza de Quinta e formaram o Selo Coletivo. Em contato com elas tive acesso ao material como Portifólio e o Currículo do Coletivo e é desses materiais que em suas palavras elas se denominam como:

Um grupo de jovens artistas mulheres, no qual produzem uma série de ações que dialogam com os conceitos de arte urbana, fazendo uso, sobretudo, de técnicas como graffiti, stencil, lambe - lambe e stickers. Se auto denominam Ilustradoras Urbanas (SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA, 2012)

O grupo Selo Coletivo⁴ teve ampla repercussão de seus trabalhos, entre os anos de 2009 e 2014, trabalharam essencialmente com a linguagem do Lambe-lambe⁵, segundo elas, o trabalho do Selo unia a diversidade ilustrativa de cada uma ao conjunto de personagens criados para e na cidade e seus muros.

Até aqui compreendo que os meus trânsitos entre várias cidades dentro de uma só, atravessam também outras vidas, a partir da experiência no MAC, onde conheci parte dos artistas que hoje consolidam seu trabalho de arte urbana. O retorno às memórias compõe a prática narrativa das histórias de vida. Segundo Araújo:

Para a pesquisa (auto)biográfica, a narrativa é fundamental para o processo de compreensão e invenção de si e do mundo, pois ela foca o olhar para as tramas que envolvem os sujeitos e para a rede complexa e cambiante que o faz mudar sem cessar. Sempre que um sujeito conta sua história a faz de uma forma nova. O passado recomposto não é a representação de algo que lhe aconteceu, é a construção de um passado, sempre em movimento, interpelado por toda uma série de acontecimentos, pessoas, objetos, sonhos, desejos que compõem sua fala (ARAÚJO, 2017, p.30).

Como cheguei às histórias do Selo Coletivo por intermédio de minhas memórias? Qual sentido em tramar possíveis fios soltos? E finalmente, como essa trama encontra alicerce em discussões sobre formação docente?

Campo_1: Entre rodas de conversas

Minha primeira ida a campo foi para conversar com as mulheres do Selo. Convidei-as para uma conversa sobre o Coletivo, mas também imaginava essa uma forma de encontrar minhas amigas, numa revisita aos anos de Museu. Trabalhamos juntas, eu Cecília, Bruna e Juliana.

⁴ Página do grupo no Facebook: <https://www.facebook.com/selo.coletivo>

⁵ Técnica na Arte Urbana que usa cola caseira para grudar imagens nas paredes.



Com Tereza tive a chance de conviver em vários momentos também oportunizados pelo MAC, e ainda trabalhamos juntas em duas exposições temporárias.

Encarei essa ida à Fortaleza como uma forma de revisita-la, reencontrar imagens pela cidade e com elas conversar sobre novas mudanças, no sentido do trânsito, nas rotas alteradas pelas reformas urbanas, novos pontos de violência e índices que muito me assustaram. Caminhar pela cidade era um dos meus objetivos, caminhar por pontos conhecidos por nós, eu e as mulheres do Selo, mas não houve chance, tempo, nem coragem.

Numa tarde de sábado, na casa da Juliana, enquanto seu filho de um ano, Benício, tirava o sono da tarde, nos reunimos ao redor de uma mesa de café com bolo. Muitas memórias vieram à tona quando cruzei o portão da casa, que hoje é a casa da avó do Benício.

Ainda assim, tramei questões que me orientassem uma conversa acerca dos pontos que considero chave da pesquisa, elaborei quatro questões: *Cidade, arte urbana e mulheres. Como essas questões se tocam?/ Histórias de vida e história da arte, como? quando? de que forma?/ Você(s) poderia(m) fala da experiência de trabalhar em/no coletivo?/ O que vocês gostariam de contar sobre seus percursos de formação?*

As questões que trouxe acima, por sua vez, foram rascunhadas através do encontro com outras mulheres, que mesmo sem fazer parte de um coletivo possuem um trabalho de Arte na cidade.

Em 2016 quando participei na produção do 3º Festival Concreto⁶, fiquei responsável por produzir as atividades de formação no evento, por este motivo, a experiência do trabalho se confundiu com a experiência estética de caminhar pela cidade acompanhando as intervenções visuais. Durante o Festival percebi a presença de muitas mulheres e por isso, resolvi convidar algumas delas para conversar.

Convidei as artistas Maruska Ribeiro, atriz e performer; Erika Miranda, estudante de arquitetura e artista urbana; Raísa Crhistina, artista visual; Bruna Beserra, artista urbana e Cecília Shiki, artista urbana. As duas últimas convidadas também fizeram parte da entrevista com o Selo Coletivo.

Meu objetivo nesse primeiro encontro era partir das memórias sobre Fortaleza, pensando sobre quais foram as primeiras memórias que cada uma teve de grafites na cidade, ou memórias de intervenções urbanas, lambes e demais ações artísticas em Fortaleza. Para juntas pensarmos sobre a ligação dessa memória com seus trabalhos desenvolvidos na cidade.

Na sequência questionei-as sobre em qual ou se em algum momento elas tiveram contato com questões feministas nas artes. Buscava compreender sobre como acontece o ensino

⁶ O festival concreto é um evento de grande porte que coloca Fortaleza no mapa dos grandes eventos de Graffiti, mais sobre disponível em: <http://www.festivalconcreto.com.br/>

formal das Artes e como chegamos na abordagem sobre mulheres artistas. Além disso, busquei saber sobre como elas encaravam a experiência do Festival Concreto em seus trabalhos hoje, falar sobre isso.

Nas duas rodas de conversa ouvi sobre diferentes formas de encarar a rua, para maioria das mulheres presentes a rua surge como um lugar tenso, em que o tempo para fazer o trabalho é o intervalo entre interrupções de homens que passam e tiram alguma piada sobre a presença do corpo feminino na cidade.

No primeiro grupo, das mulheres que estiveram no Festival Concreto de 2016, ouvi da maioria que se sentem mais a vontade quando saem em grupo, seja com parentes homens ou mesmo com demais mulheres.

Para Selo Coletivo não seria diferente, apesar da tensão em sair na cidade e dar as costas para o trânsito para dedicar-se ao muro, estar em grupo as fortalece, e tornou-se hábito, desde que o grupo acabou, à sua maneira, cada uma desenvolve seus trabalhos na cidade por meio de algum tipo de coletivo, Tereza dQuinta faz parte do Acidum Project, com seu companheiro Robézio Marqs; Bruna e Cecília quase sempre saem juntas e com outros artistas; de fato somente a Juliana se afastou da produção nas ruas, dedica-se ao trabalho como professora no Corpo de Bombeiros do Ceará.

As histórias de vida de todas essas mulheres, tanto das artistas no Festival quanto o Selo Coletivo, se unem às minhas e descubro nesse processo uma rede de relação e de afetividade. Descobri que aquilo que motiva à pesquisa está intimamente relacionado ao como me relaciono com a cidade e com estas sujeitas, muito além de ir a campo para validar um argumento de pesquisa, minha intenção sempre tinha sido a de reencontrar experiências e pessoas sujeitas à experiência.

Desenhando novas rotas

Diferente da caminhada pela cidade sentindo o clima e desbravando territórios, virtualmente caminhei por ruas de Belo Horizonte e vi surgir uma famosa atriz global vestida de Carmem Miranda, foi assim que conheci o grupo Minas de Minas⁷, quatro grafiteiras de Belo Horizonte-MG. A atriz é a Taís Araújo⁸, uma das atrizes negras no Brasil, responsáveis hoje por discutir sobre gênero e relações étnico-raciais. Na história da TV, Taís é a primeira atriz negra a receber um papel principal na novela “Xica da Silva” em 1996⁹. Na imagem Taís é adornada

⁷ Página do grupo Minas de Minas no Facebook: <https://www.facebook.com/minasdeminas/>

⁸ Imagem da atriz, disponível na página de Facebook do Minas de Minas: <https://www.facebook.com/minasdeminas/photos/a.1794191353934066/1782493615103840/?type=3&theater>

⁹ Segundo Bebel Nepomuceno (2012): “A temática racial foi ignorada pelos criadores de novelas até o início dos anos 1990, mesma década em que uma atriz, pela primeira vez, atuou como protagonista numa trama”. A novela foi “Xica da Silva”, da Rede Manchete, exibida entre setembro de 1996 e agosto de 1997, com a atriz Taís Araújo no papel-título.



como a típica baiana, adereços e cores tropicais, numa salada de referências, na parede a história sendo entregue a quem de fato representa a cor e o sentido em representar o Brasil, a mulher negra, sem forjar memórias como Carmem Miranda uma artista portuguesa representando o Brasil no exterior.

A Crew Minas de Minas é formada por quatro grafiteiras: Krol (Carolina Jaued), Nica (Nayara Gessyca), Musa (Louise Libero) e Viber (Lidia Soares). Estão juntas desde 2004, seus trabalhos são diversos, elas consolidam uma cena intensa de produção, por meio de projetos, eventos, oficinas e com o objetivo de discutir sobre feminismos. Apesar do traço de cada uma, percebi em seus murais um trabalho coletivo de colaboração em favor da construção de uma imagem, em que os traços individuais dão força ao resultado único.

Apontei esse coletivo na pesquisa que hora desenvolvo no Doutorado sem necessariamente compor alguma relação de proximidade com elas, pois não as conheço, apesar disso, a relação que começo a compor com suas imagens me permite reconhecimento. Com elas, mesmo sem conhecê-las discuto sobre como construir histórias da Arte a partir de nossas próprias histórias de pertencimento e identidade.

Unindo todas essas histórias, as minhas, das mulheres em Fortaleza e das mulheres que ainda não conheci compreendo ser urgente pensar sobre o ensino de Artes Visuais. E para finalizar compartilho um último emaranhado de histórias; com os alunos de Licenciatura em Artes Visuais da UFG que conheci em meu estágio docente.

Durante o ano de 2017 acompanhei a turma de primeiro ano da licenciatura em Artes Visuais da FAV-UFG. Nessa experiência tínhamos e temos caminhos parecidos, afinal, tanto eles quanto eu enfrentaremos 4 anos de curso, no final, sairemos diferentes, porém, igualmente transformados.

Por meio das aulas¹⁰ descobri lacunas preenchidas pelo desejo dos alunos em promover transformações no cotidiano do curso de Artes Visuais, percebi neles a vontade de construir coletivamente um currículo que incluísse suas questões de interesse. Na ação de intervenção artística que fizemos juntos, motivados pela frase “O que você tanto quer dizer que não fala”, acompanhei os alunos. Nesse caso, a turma da licenciatura a quem convidei para construir Stencil e lambes já possuía ampla experiência com a linguagem da arte urbana.

Aos poucos fui acompanhando uma turma inflada de desejos e vontades em construir um espaço de formação pautado por questões da arte urbana como via de resistência, espaço para construção de identidades e posicionamentos políticos e profissionais.

¹⁰ O estágio docente é obrigatório para alunos do Doutorado, nesse sentido devemos cumprir 60 horas-aulas. Realizei parte do estágio nas disciplinas “Estudos Críticos e Educação” e “História do ensino de Artes Visuais no Brasil”, antes disso, acompanhei 5 aulas da disciplina de “Fundamentos da Arte na Educação” sem o caráter de estágio.

Trouxe como contribuição para as aulas minhas experiências com arte urbana, desenhando possibilidades para o exercício que os provoquei a fazer, pedi que eles dissessem sobre questões de interesse, pedi que os fizessem por meio de Stencil e lambe-lambe, técnicas que se referem a arte urbana. O resultado desse pedido foram muitos lambes pelo entorno da Faculdade de Artes Visuais (imagem abaixo), e para mim a confirmação de um novo lugar para pensar e questionar a Arte.



Figura 4: Intervenção na Fav.
Fonte: Arquivo Pessoal.

Na sequência de todas essas Histórias e Experiências de Vida meu objetivo entende a cidade como lugar do encontro com experiências visuais, espaço a ser apropriado e reinventado por seus habitantes, nesse caminho, um local de embates e enfrentamento, em que a história das mulheres artistas é solapada tendo em vista ser um lugar em que o corpo feminino não é permitido para criar ou tomar como seu.

Apesar disso, a produção contemporânea feita por mulheres e em coletivo reconta formas de entender cidade, Arte e a histórias dessas próprias mulheres. Todas as experiências que tive a chance de perceber - seja entre as mulheres artistas que apresentei no texto ou os alunos e alunas que conheci no início da Graduação em Artes Visuais e também, seja por meio das minhas experiências com a cidade - me impulsionam ainda mais para os muros, nas cores e na ausência destas vejo poesia e caos, vejo histórias vivas e esquecidas, vejo potência e sensibilidade.

Referências

ARAÚJO, Alessandra Oliveira. **Biograficidade**: a arte urbana na formação de si e do espaço. Tese de Doutorado em Educação na Universidade Federal do Ceará. Fortaleza. p. 296. 2017.

JOSSO, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. Editora Cortez. São Paulo. 2004.

MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene e SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs). **Pesquisa Narrativa:** interfaces entre histórias de vida, arte e educação. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina; SOUZA, Elizeu Clementino de. Modos de viver, narrar e guardar: diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 10 – 33, set./dez. 2015.

NEPOMUCENO, Bebel. Protagonismo ignorado. In: PINSKY, Carla. PEDRO, Joana Maria (Orgs). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo. Editora Contexto. (pags. 382- 409). 2012.

POLLOCK, Griselda. **Encuentros em el museo feminista virtual**. Ediciones Cátedra. Madrid. 2010.

SECRETARIA DE CULTURA DE FORTALEZA. **Exposição Selo Coletivo**. Conclusão do Projeto Fortaleza, cidade da intervenção visual, Curadoria de Nathalia C. Forte. Galeria Antonio Bandeira, 2012.

Documentos eletrônicos

ABRAÃO, Maria Helena. Memórias, Narrativas e Pesquisa Autobiográfica. **História da Educação**. Pelotas, n.14, p 79-95, set. 2003. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30223/pdf> > Acesso em: 19 de Agosto de 2018.

FILARDO, Pedro. **A pixação (tags) em São Paulo**. Dinâmicas dos agentes e dos espaços. Dissertação de Mestrado, USP – São Paulo. p.84. 2015.

JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas. **Arquitextos**, São Paulo, ano 08, n. 093.07, Vitruvius, fev. 2008 Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165> > Acesso em: 25 de junho de 2018.

JOSSO, M-C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. Porto Alegre. **Educação**, 3, (pp. 413-438). 2012. Disponível em: < <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741/2088> > Acesso em: 19 de Agosto de 2018.

PINEAU, Gaston. Histórias de Vida e Formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a09v32n2> > Acesso em: 19 de agosto de 2018.

Minicurrículo

Antonia Camila Alves Moreira

Educadora. Possui experiências em Museus, espaços expositivos e também em Produção Cultural. Possui Mestrado em Arte e Cultura Visual (UFG). Atualmente realiza o Doutorado em Arte e Cultura Visual (UFG) com a pesquisa voltada para o tema Arte urbana produzida por mulheres no Brasil, sob a orientação da Profª Drª Lêda Guimaraes.



“MINHA AVÓ FOI PEGA NO LAÇO”: A QUESTÃO DA MULHER INDÍGENA A PARTIR DE UM OLHAR FEMINISTA

“MINHA AVÓ FOI PEGA NO LAÇO”:
THE QUESTION OF INDIGENOUS WOMEN FROM A FEMINIST STANDPOINT

Mirna P. Marinho da Silva Anaquiri

Universidade Federal de Goiás, Brasil

mirnaanaquiri@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como propósito apresentar algumas reflexões que estou desenvolvendo na pesquisa de doutorado na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG), a partir da frase: “minha avó foi pega no laço”. Tal frase se refere à forma pela qual mulheres indígenas foram capturadas, torturadas, laçadas, amarradas e “amansadas” por colonizadores. Visando problematizar e discutir situações de violência física e simbólica contra as mulheres indígenas, proponho-me a expor algumas experiências pessoais e de outras mulheres indígenas, com a intenção de problematizar os discursos que atravessam a frase citada bem como as visualidades que dela derivam. Para tratar das questões de violência de gênero contra as mulheres indígenas, utilizo uma perspectiva interseccional e a educação da cultura visual, de modo a oferecer narrativas alternativas e a desconstruir a forma como popularmente é compreendido o significado da frase “minha avó foi pega no laço”.

Palavras-chave: mulher indígena feminista; violência de gênero; educação da cultura visual.

Abstract

In this article I present some reflections I have been developing in the course of my doctoral research in the Art and Visual Culture Graduate Program at the Faculty of Visual Arts of the Federal University of Goiás (FAV/UFG). My target here is the sentence: “minha avó foi pega no laço.” This sentence refers to the way in which indigenous women were captured, tortured, loosened, tied up and “tamed” by settlers. Aiming at problematizing and discussing situations of physical and symbolic violence against indigenous women, I present some personal experiences as well as the experience of other indigenous women, discussing the speeches that cross out the mentioned sentence, besides the visualities that derive from it. To address gender violence issues against indigenous women, I use an intersectional perspective and the education of visual culture, thus providing alternative narratives and deconstructing how the meaning of the phrase “minha avó foi pega no laço” is understood popularly.

Keywords: feminist indigenous woman; gender violence; visual culture education.

Para início de conversa... A sua vó foi pega no laço?

“Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta em mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, colo nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você”.

(ANZALDÚA, 2000, P. 232)

A frase “minha avó foi pega no laço” é o que motiva esta escrita. Ouvi-la me afeta diretamente e sempre me leva a reflexões conflituosas e embates subjetivos. Então, me pergunto, por que essa frase me inquieta, sendo ela tão corriqueira nas minhas experiências cotidianas? Por que essa frase me faz pensar em questões políticas que envolvem mulheres indígenas? Por que essa frase aparece frequentemente representada de forma naturalizada por imagens adesivadas em carros que circulam nas ruas de Goiânia, cidade onde vivo?

Aparentemente inofensivas, essas imagens possuem o peso discursivo da violência contra as mulheres indígenas e neste artigo construo alguns posicionamentos e problematizações com a expectativa de oferecer alternativas educativas, outros modos de ver, conceber e compreender o significado da frase “minha avó foi pega no laço”. Para fundamentar a discussão, apresento e analiso questões referentes à ausência/presença de narrativas (imagéticas e orais) de mulheres indígenas como possibilidades reflexivas.

Em uma busca na internet usando as palavras-chave “adesivo, boiadeiro, laçando”, encontrei, com recorrência, imagens estilizadas que sugerem a ação de um boiadeiro laçando mulheres, conforme a imagem da Figura 1.



Figura 1: Adesivo para carros.

Fonte: Site Mercado Livre. Disponível em: <<https://veiculos.mercadolivre.com.br/acessorios/la%C3%A7o-comprido-boiadeiro>>. Acesso em: 13 jul. 2018.

Essas imagens são postas à venda na internet ou em lojas especializadas para qualquer pessoa que queira “adesivar” o seu carro e compartilhar uma história de violência, mesmo que não tenha consciência disso. A violência muitas vezes é velada e pode passar por humor ou “brincadeira”. No entanto, o que está por trás, ou melhor, à frente dessa imagem é o discurso da “cultura do estupro”, que implica tomar/laçar à força uma mulher, sem consentimento, reafirmando o lugar do homem como “dono” do corpo da mulher. Uma cultura silenciosa, porém, ativa.

Para continuar esta conversa, considero importante situar o lugar de onde falo (RIBEIRO, 2017). Sou indígena, mulher, pertencente ao povo Kambeba Omágua – Yetê, do Amazonas/BR, mas moro na cidade de Goiânia há muitos anos. Atualmente curso o doutorado no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás tendo participado do processo seletivo pelo Sistema de Ações Afirmativas, que visa garantir cotas para estudantes negros, pardos e indígenas.

Sou também feminista, participo da Frente Feminista Autônoma, uma organização de mulheres em Goiânia (GO) que tem se articulado na luta contra violências que acontecem com as mulheres. Em 2016, passei a participar dessa Frente com a intenção de contribuir para a construção de um ato político que foi realizado no dia 8 de março, dia da mulher. Em 2017, para a mesma data, construímos coletivamente a performance “Ancestrais pelo fim da violência contra a mulher”, realizada com um grupo de mulheres negras, brancas e uma cigana.

Hoje me posiciono como feminista, postura que durante muito tempo tive receio de assumir pelo fato de não possuir conhecimento teórico sobre o assunto, ou por achar que esse lugar não me pertencia. Destaco que essa temática ainda está em processo de construção no movimento de mulheres indígenas, principalmente porque o conceito de “feminismo” muitas vezes é considerado acadêmico, burguês ou “branco” demais. As pautas de interesse das mulheres indígenas são variadas e definidas a partir de contextos específicos e suas experiências não podem ser generalizadas e reduzidas a uma só causa. O pensamento de Ribeiro (2017, p. 63) contribui para a compreensão desse argumento ao afirmar que:

As experiências desses grupos localizados socialmente de forma hierarquizada e não humanizada faz com que as produções intelectuais, saberes e vozes sejam tratados de modo igualmente subalternizados, além das condições sociais os manterem num lugar de silenciado estruturalmente. Isso de forma alguma, significa que esses grupos não criam ferramentas para enfrentar esses silêncios institucionais, ao contrário, existem várias formas de organização política, culturais e intelectuais. A questão é que essas condições sociais dificultam a visibilidade e a legitimidade dessas produções.

A autora apresenta problematizações a partir de um contexto de mulheres negras, situação que me faz refletir sobre as mulheres indígenas que também vivenciam esse silenciamento



nos espaços acadêmicos devido a ausência de representatividade. Ao rememorar minha formação docente, questiono: quantas professoras indígenas eu tive durante o curso de graduação? Quantas autoras indígenas estavam nos planos das disciplinas que cursei? E agora no doutorado, com quantas mulheres indígenas compartilho a sala de aula?

Particularmente, tenho me encontrado nas referências do feminismo negro, pois percebo que temos muitas pautas de diferenças em comum, marcadas pela etnia/raça, cor e classe social (DAVIS, 2016). A presença de mulheres indígenas nas universidades brasileiras é quase inexistente, do mesmo modo que as referências indígenas. O lugar que ocupo nesse momento, é muito recente. Ainda estamos construindo nossos espaços no mundo acadêmico, lugar ainda de pouca ocupação de mulheres indígenas.

Marcadores da violência e os reflexos na condição social de mulheres indígenas

É possível perceber a presença de muitas opressões e discursos que se cruzam, como preconceitos, discriminações, estereótipos, torturas, roubos, colonização, hipersexualização do corpo da mulher indígena, tráfico humano, estupro e classe social.

A interseccionalidade (CRENSHAW 2014) dos marcadores da violência se interpõem nos discursos que emergem no texto a “mulher que é pega no laço” e fazem parte das muitas histórias que ouvi. O significado da frase, embora implícito, veicula a mensagem da mulher retirada à força (no laço) do seu grupo, da sua família, de seus filhos. A história nos informa que uma mulher indígena pega no laço significa que será violentada, levará surras, será deixada sem comida e torturada para ser “amansada” e **“extinguir o jeito violento”**, obedecendo a todos os comandos agressivos sem reações.

Esses marcadores de violência não agem separados. Atuam de maneiras diferentes entre as mulheres indígenas que vivem nas aldeias e não dominam a língua portuguesa oficial: mulheres indígenas aldeadas que já saíram para estudar fora de suas comunidades; mulheres indígenas recém-chegadas à cidade para estudar ou, mulheres indígenas que vivem nas cidades. Os marcadores sociais de diferenças agem sobre essas mulheres de modo simultâneo e de acordo com contextos específicos de cada uma.

O relato que transcrevo abaixo chegou a mim em uma breve conversa que tive com uma mulher descendente de povo indígena que não soube dizer qual. Quando me procurou, via rede social da internet, desejava realizar um trabalho da faculdade sobre a cultura indígena. Perguntei a ela quais eram os motivos para que ela me procurasse, quais os seus interesses em relação a cultura indígena e, no decorrer da conversa, ela fez o seguinte relato:

No caso da minha bisavó funcionou mesmo. Eu perguntei para minha família. Diziam que ela era misteriosa e que quase não falava da vida dela. O local que

ela constituiu a família, longe de onde veio (Vale do Paraíba), teve uma grande inundação na cidade, e os documentos foram destruídos. Até onde sei, não fui até lá para confirmar. Mas de fato, a fala é real, pois ela era casada com um descendente de francês, e todos sabem a história dele. Fala **misteriosa** porque perguntavam da vida dela, e ela não respondia. Ela não gostava do meu avô e viviam em quartos separados. Uma tia disse que meu bisavô pegou (o termo que usam) ela. E esse mesmo bisavô abusou de todas as suas netas. Que no caso foram 6 mulheres, uma delas minha mãe. A tia disse que minha bisavó era vinda de um povo que era canibal (não sei se esse fato é real). Disse que meu **avô amarrou ela até ela extinguir o jeito “violento” dela**. Muito pesado. Eu fico envergonhada do posicionamento de muitos de meus familiares (Relato A, 2017, grifo meu).

Os silenciamentos dessas histórias de violências múltiplas perduram e ainda hoje parece haver um tabu em relação a falar dos abusos contra mulheres indígenas. Muitas vezes, a frase “pega no laço” é vista como piada, é acompanhada de risos e até mesmo considerada uma forma de expressão de “masculinidade”. Eduarda Tuxá (2018, p. 1) fala da importância de escrever sobre este assunto, mesmo que seja incômodo e doloroso, especialmente para as mulheres indígenas:

É por minhas antepassadas que escrevo e sinto a necessidade de falar. A minha bisavó foi “pega no laço” como dizem, é por ela que escrevo. Teve uma única filha, fruto do estupro, e uma vida marcada por violências. Era mãe solteira. Pobre. Benzedeira. Mais uma “cabocla” vítima desse sistema que nos causa tanto trauma. Ela não podia reclamar, pois se hoje somos culpadas pelas violações que sofremos imagine naquela época. Ninguém perguntou para ela como era ser ela, por isso hoje rememoro sua biografia antes silenciada.

Uma mulher “misteriosa” que não fala de sua história, mas, como falar após ter sido retirada a força “de onde nasceu”? Depois de ter sido amarrada, sujeitada, humilhada? E a violência seguiu por outras gerações, pois, segundo a narrativa, esse bisavô abusou de todas as suas netas. Quantas histórias essa mulher poderia contar, mas, o silenciamento faz parte do acordo de “amansar”, obedecer. Esse silenciamento é mais uma forma de opressão que consome e impacta nossas vidas, apaga nossas histórias, nossas subjetividades de mulheres indígenas. Nós, mulheres, somos chamadas de selvagens, mas, quem é o não civilizado nessa narrativa?

Carvalho (2018, p. 1), mulher indígena pertencente ao povo Guajajara, afirma:

Durante muito tempo foi construída uma ideia diferente da realidade indígena, que muitas vezes foram tratados como figuras mudas ou lendárias. Portanto, é necessária uma reformulação nas ideias passadas ao longo dos tempos, desmistificando a imagem desses sujeitos. Muitas vezes eles acabam sendo vistos equivocadamente como sujeitos do passado ou personagens romantizados, devido à cristalização ainda presente no imaginário das pessoas. Algumas vezes já li e ouvi o dizer: “o índio não teve voz”. Mas afirmo que ele teve voz e continua a tê-la, mais resistente e audível em cada espaço que chega.

O histórico de violências contra os povos indígenas vem de muitos séculos, desde o início do processo de colonização do país e se perpetua até o presente. Um exemplo não muito distante no tempo é o Relatório Figueiredo que foi dado como perdido em um incêndio, em 1967, mas foi encontrado em 2012, durante as investigações da Comissão Nacional da Verdade¹. Esse documento trouxe à tona registros de massacres contra os povos indígenas. De acordo com Guimarães (2015, p. 142):

Podemos dizer que os povos indígenas foram os mais afetados pelas ações do Estado no período investigado pela Comissão Nacional da Verdade. É estimado que mais de 8 mil indígenas tenham sido atingidos pela violência, através de remoções forçadas, torturas, maus tratos e tentativa de extermínio.

No Relatório, há o registro perturbador do que foi chamado “Massacre Paralelo 11”², ocorrido em outubro de 1963, quando uma mulher indígena pertencente à etnia Cinta Larga foi amarrada de cabeça para baixo e cortada do púbis em direção a cabeça (Figura 2).



Figura 2: Foto: Der Spiegel. Fonte: publicado em O Globo. Disponível em: Relatório Figueiredo <<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss373.pdf>>

¹ <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/institucional-acesso-informacao/a-cnv.html>

² O Massacre Paralelo 11 foi o maior genocídio da história dos Cinta Larga, quando morreram 5 mil indígenas, envenenados com arsênio por militares, seringalistas e garimpeiros.



Essa imagem, uma cena da barbárie do colonizador, propagou-se nas redes sociais, foi muito compartilhada e suscitou centenas de comentários. Mas essa discussão está muito longe de ser finalizada, a realidade segue contendo mesclas de novas e velhas violências. O Histórico de violências é antigo, mas também temos histórias recentes, registros que datam dos anos de 1960/70, como nos mostra o Relatório Figueiredo.

No início de minha pesquisa de campo para o doutorado, quando eu e os demais participantes começamos a conversar sobre os planos para realização da pesquisa empírica, logo me chegou o relato abaixo, na voz de uma das professoras participante do projeto:

Eu presenciei na minha infância uma índia chegando na fazenda onde meu pai trabalhava, amarrada no rabo do cavalo. O cara montado no cavalo, e ela amarrada com a corda no rabo do cavalo, isso para mim, é uma imagem assim... E esse “pega no laço” tá tão generalizado que parece comum, parece que é natural, ninguém se escandaliza. Cabelo longo sabe gente... Nossa! Que cena que eu tenho como uma foto aqui, olhando para ela nesse momento... Aí ela chegou, tinha um quartinho de madeira e eu fiquei muito curiosa, aí eles chegaram e trancaram ela nesse quartinho de madeira e eu ia pelas “gretinhas” para vê-la, e ela ficou ali, eu não sei como explicar. Isso foi quando? Em sessenta (1960) e poucos! Isso ocorreu em 1961, eu tinha 4 anos de idade, foi próximo de Goianápolis/GO. (Relato B, 2018).

O que pode ter acontecido com essa mulher que chegou na fazenda amarrada no rabo do cavalo e colocada em um quartinho de madeira? Estuprada, escravizada, torturada? São algumas violências que podemos imaginar. Ainda hoje, são comuns as histórias de violência e assassinatos em cidades próximas às aldeias contra os povos indígenas. Mas, e as mulheres “pegas no laço”? Onde estão? Estão vivas? É possível que sim. Aqui no estado de Goiás, a cultura de “laçar mulheres” é tão naturalizada a ponto de encontrar carros na cidade adesivados com esse tipo de imagem (Figura 1).

A frase “minha avó foi pega no laço” evidencia uma violência de gênero ancestral que se mantém renovada nos dias de hoje, algo que podemos constatar no relato da indígena Taxuá (2018, p. 1):

Recordo agora uma situação que passei caminhando na rua em Salvador. Eu estava pintada com as pinturas tradicionais do meu povo, fato que por si só já desperta a curiosidade alheia, e ouvi um homem dizer que faria um curumim em mim. Notem como até o assédio vem “personalizado”.

Essa fala traz mais um exemplo de violência étnica, violência simbólica, violência de gênero contra a mulher indígena, cujos corpos são objetivados e suas identidades anuladas. É necessário problematizar essa frase do repertório popular, sobretudo porque as violências perduram geração após geração, como aponta o relatório da Organização Nacional das Nações

Unidas (ONU, 2010), cujos dados “mostram que mais de **1** em cada **3** mulheres indígenas são estupradas ao longo da vida”. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI), no relatório “Violência contra os povos indígenas no Brasil”, 2015, descreve o estupro coletivo que uma jovem indígena pertencente ao povo Guarani e Kaiowá sofreu por dez pistoleiros, eles a atacaram no mato, quando fugia de um ataque a sua aldeia.

A luta contra a violência de gênero é uma luta coletiva, de mulheres e homens, pretos, brancos, pardos e indígenas. É uma luta especialmente importante para nós, mulheres indígenas, subalternas do subalterno³, e é urgente a necessidade de falar em primeira pessoa, exercitar o direito de existir e contar nossas próprias histórias.

Protagonismo de mulheres indígenas

Apesar de toda a violência, as mulheres indígenas têm ocupado lugares de protagonismo, reagindo contra a precariedade em diferentes âmbitos como nas áreas da saúde, da educação, nos ataques aos territórios, na luta por demarcação de terras e na luta pela própria sobrevivência, seja na aldeia ou na cidade.

Em uma assembleia de mulheres indígenas em Roraima, a advogada indígena Joenia Wapichana (2017, p. 1) expôs o seguinte:

Apesar de ainda existir a exclusão de mulheres, Joenia destacou que o espaço em que as mulheres se encontram hoje, já é uma conquista. Mas que nem sempre foi assim, porém, a mesma Constituição que garantiu direitos indígenas também garantiu o direito de igualdade das mulheres. “A mesma Constituição que fala sobre os direitos indígenas, também veio com novidades em relação às mulheres e uma delas é a igualdade de direitos. **As mulheres têm direito de participar das reuniões, dos eventos, de mobilização, o direito de falar por si só, direito de reclamar e denunciar**”. (Grifos meus)

Muitas mulheres indígenas, mesmo sem posicionarem-se como feministas, estão na luta por direitos iguais, por direito “à voz”, se colocando politicamente na linha de frente da resistência. Atualmente, temos a pré-candidatura à vice-presidência do país a Coordenadora-executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), Sônia Guajajara (Figura 3).

³ O sujeito subalterno, segundo Gayatri Chakravorty Spivak (2010) compõem “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante”. (2010, p. 14)





Figura 3: Sônia Guajajara no congresso, 2016. Fonte: Az Minas. Disponível em: <http://azmina.com.br/reportagens/seis-mulheres-indigenas-que-va-le-a-pena-seguir-nas-redes/>

Enquanto indígena, mulher, feminista, pesquisadora e professora de artes visuais, busco exercitar minha responsabilidade nas problematizações sobre como a cultura indígena chega (ou não) aos espaços escolares. O desafio da pesquisa empírica de doutorado é dialogar com as professoras e professores de uma Escola Municipal na cidade de Goiânia (Figura 4) e refletir coletivamente sobre os muitos estereótipos que a escola pode desconstruir sobre os povos indígenas.

Pensar como meu percurso e experiências podem contribuir para a formação dessas professoras e professores é uma questão cara à minha pesquisa. Também, pensar em conjunto e criar estratégias que englobem toda a comunidade escolar (docentes, estudantes, famílias, funcionários) no projeto de eliminar preconceitos e valorizar as culturas indígenas. Pensar desde uma perspectiva interseccional, é central na minha pesquisa como uma maneira de problematizar as muitas violências contra as mulheres indígenas.



Figura 4: Planejamento para a pesquisa de campo (2018).

Fonte: Arquivo da autora.

É necessário que as narrativas de mulheres indígenas sejam apresentadas nos espaços de educação formal e/ou informal como forma de combater os discursos e as visualidades que incentivam a violência e difamam a identidade da mulher indígena, como a frase que gerou este artigo.

A partir da Educação da Cultura Visual, lugar onde me posiciono como professora, apresentar outras perspectivas e narrativas de mulheres indígenas, bem como problematizar as visualidades cujos discursos incentivam a violência e a opressão, é uma questão importante no meu “fazer docente”. Segundo Abreu (2015, p. 3928):

Atuar desde a perspectiva da cultura visual feminista significa por lentes de aumento sobre as visualidades com a intenção de decifrar os significados de como as construções de gênero moldam nossa maneira de ver e perceber o mundo. Significa, também, examinar e identificar as circunstâncias que criam as diferenças, para refletir sobre os estereótipos que geram as discriminações e às formas como percebemos o outro. A intenção é romper com o sistema de reprodução dos códigos e significações dos discursos dominantes sobre as representações identitárias e trazer à superfície artistas e imagens que não fazem parte dos discursos oficiais.

Trazer à superfície histórias, relatos de mulheres indígenas, mostrar suas potencialidades, seus desejos e anseios; apresentar grafismos, símbolos e a diversidade cultural indígena, bem como a produção contemporânea de jovens artistas mulheres indígenas, estão como estratégias prioritárias em meus planos de ensino. A obra “Mikay”, da artista Arissana Pataxó⁴ que, mesmo tendo ganhado o importante prêmio Pipa, em 2016, é pouco ou quase não conhecida (Figura 5), por exemplo.

⁴ PATAXÓ, Arissana. Prêmio Pipa. 2016. Fonte: <<http://www.premiopipa.com/pag/arissana-pataxo/>>



Figura 5: “Mikay”, 2009, escultura de cerâmica, 60 cm.
Fonte: Prêmio PIPA 2016

Em outra oportunidade (SILVA, 2017) falei da importância dessa obra para mim, o quanto me reconheço nesse objeto, símbolo de força e resistência para lutar contra os silenciamentos que me rodeiam. A pergunta na superfície do facão me faz refletir sobre meus posicionamentos como indígena, mulher e feminista, tenho me posicionado contra toda e qualquer violência e aprendi que o silêncio pode sufocar e é necessário que tenhamos posicionamentos políticos para dar visibilidades às narrativas indígenas.

Referências

ABREU, Carla. Imagens que não afetam: Questões de gênero no ensino da arte desde a perspectiva crítica feminista e da cultura visual. In: SANTOS, N. C., et al. **Anais do 24º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas**. Santa Maria: ANPAP/PPGART/CAL/UFSM, 2015, p. 3927-3928.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 2000, p. 229- 236.

CARVALHO, Aliria. W. B. Narrativas Guajajara: A voz indígena para além das aldeias. In: **Anais do XIV Encontro Nacional de História Oral**. UNICAMP- Campinas- SP, 2018, p. 1-14.

CRENSHAW, Kimberle W. A interseccionalidade da discriminação de raça e gênero. In: **Cruzamento: raça e gênero**. Brasília: UNIFEM, 2004, p. 7-16.

DAVIS, Angela. **Mulheres, Raça e Classe**. Tradução; Heci Regina Candini. 1ª ed. São Paulo, 2016.



GUIMARÃES, Elena. **Relatório Figueiredo**: entre tempos, narrativas e memórias. Rio de Janeiro 2015. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em memória social. Dissertação de mestrado em memória social, p.1-203. 2015.

Mulheres indígenas são vítimas de estupro como forma de desmoralização, diz ONU. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-01-14/mulheres-indigenas-sao-vitimas-de-estupro-como-forma-de-desmoralizacao-diz-onu>> Acesso em 12 de julho de 2018.

Mulheres indígenas em Roraima debatem conquistas, desafios e o direito da mulher indígena. Disponível em: <<https://racismoambiental.net.br/2017/12/07/mulheres-indigenas-em-roraima-debatem-conquistas-desafios-e-o-direito-da-mulher-indigena/>>. Acesso em: 12 de julho de 2018.

Por que a violência contra mulheres indígenas é tão difícil de ser combatida no Brasil. Disponível em: <https://www.huffpostbrasil.com/2016/11/25/por-que-a-violencia-contra-mulheres-indigenas-e-tao-dificil-de-s_a_21700429/>. Acesso em 10 de julho de 2018.

Relatório Violência contra os povos indígenas no Brasil dados de 2015. Disponível em: <<https://www.cimi.org.br/pub/relatorio2015/relatoriodados2015.pdf>>. Acesso: 10 de julho 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte/MG, Ed. Letramento: justificando, 2017.

Seis mulheres indígenas que vale a pena seguir nas redes. Disponível em: <<http://azmina.com.br/reportagens/seis-mulheres-indigenas-que-vale-a-pena-seguir-nas-redes/>>. Acesso em 11 de julho de 2018.

SILVA, Mirna P. Marinho. **Que memórias me atravessam?** Meu percurso como estudante indígena. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2017, 150 f. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8047>>. Acesso em: 28 de julho 2018.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o sulbaterno falar?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TUXÁ, Eduarda, **Você não mais me prenderá no seu laço.** Disponível em: <<http://aldeialiteraria.blogspot.com/2018/05/voce-nao-mais-me-prendera-no-seu-laco.html>> Acesso em 15 de julho de 2018.

Minicurrículo

Mirna P. Marinho da Silva Anaquiri

Doutoranda em Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás. Participa do grupo de pesquisa Cultura Visual e Educação (FAV/UFG) e do projeto de pesquisa “Práticas Artísticas Autobiográficas: intersecções entre prática artística, escritas de vida e decolonialidade (FAV/UFG) e “Mídia indígena: Identidade, política e comunicação entre os Jê do Brasil Central (FIC/UFG)”. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: estudos indígenas, educação da cultura visual, autobiografia e performance.



A MULHER NEGRA NA OBRA DE ROSANA PAULINO: OFICINA DE ARTES VISUAIS E CULTURA AFRO-BRASILEIRA

*THE BLACK WOMAN IN THE WORK OF ROSANA PAULINO:
OFFICE OF VISUAL ARTS AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE*

Karyna Barbosa Novais

UFG, Brasil

karynabnovais@gmail.com

Resumo

Nessa comunicação, pretendo apresentar parte de um estudo sobre a arte e cultura afro-brasileira, realizado durante minha pesquisa de mestrado na Universidade Federal de Goiás, na Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais. A introdução de obras da artista paulista Rosana Paulino com um grupo de estudantes, por meio das Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira, realizadas na escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia MG foi um importante meio de sensibilização do grupo para a temática étnico-racial na disciplina de Artes Visuais. As principais referências utilizadas nas oficinas sobre as obras de Rosana Paulino foram os vídeos realizados com a artista falando sobre suas obras, produzidos por Célia Maria Antonacci através de entrevistas e um artigo destacando as entrevistas com Paulino, também escrito por Antonacci (2017), além da tese de doutorado da própria artista. Diante da apreciação de tais vídeos, os/as alunos/as participantes das oficinas, primeiramente desenvolveram um diálogo sobre as problemáticas apontadas por Paulino em suas obras destacando a presença da herança da escravocrata no Brasil dos dias atuais, o machismo, os padrões de beleza feminino e o racismo que ainda oprime o povo brasileiro. Em seguida, os estudantes realizaram uma produção visual através do recorte, colagem e montagem de fotografias de pessoas negras do final do século XIX no Brasil, introduzindo elementos que representassem traços das obras de Paulino. No desenvolvimento metodológico dessa pesquisa, utilizo a pesquisa qualitativa nos termos da pesquisa-ação e do multiculturalismo crítico.

Palavras-chave: oficinas; Rosana Paulino; violência.

Abstract

In this communication, I intend to present part of a study on the art and african-Brazilian culture, performed during my master's research at the Federal University of Goiás, in the Postgraduate Diploma in Visual Arts and Culture of the School of Visual Arts. The introduction of works of São Paulo artist Rosana Paulino with a group of students through the Workshops of Visual Arts and Afro-Brazilian Culture, held at the Municipal School Teacher Jacy of Assisi in Uberlândia MG was an important means of group awareness of the ethnic-racial themes in the Visual Arts discipline. The main references used in workshops on the works of Rosana Paulino were the videos made with the artist talking about his works produced by Celia Maria Antonacci through interviews and an article highlighting the interviews with Paulino, also written by Antonacci (2017), as well of the artist's own doctoral thesis. In the face of the appreciation of these videos, the students participating in the workshops first developed a dialogue on the problems pointed out by Paulino in his works highlighting the presence of the inheritance of the slave in present-day Brazil, machismo, beauty standards racism that still oppresses the Brazilian people. The students then performed a visual production by cutting, gluing and assembling photographs of black people from the late 19th century in Brazil, introducing elements that represented traces of Paulino's works. In the methodological development of this research, I use qualitative research in terms of action research and critical multiculturalism.

Keywords: workshops; Rosana Paulino; violence.

Introdução

No desenvolvimento das pesquisas para o mestrado realizado na Universidade Federal de Goiás, na Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, introduzi no trabalho de campo, elementos da educação para as relações étnico-raciais na escola pública e um estudo sobre as obras da artista Rosana Paulino na perspectiva do multiculturalismo crítico. Apresentei uma série de vídeos sobre a produção visual da artista Rosana Paulino ao grupo de estudantes participantes das Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira, realizadas em 2017 na escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia MG.

A artista visual Rosana Paulino natural de São Paulo é pesquisadora, gravadora, educadora e concretizou seu doutorado em poéticas visuais na USP. Suas obras evidenciam a invisibilidade dos/as negros/as no meio social, apresentam elementos que destacam a exclusão política e social dos/as negros/as no Brasil, o racismo, questões sociais, étnicas e de gênero, as violências decorrentes do racismo estrutural no Brasil e a reflexão sobre as desventuras do período colonial.

As principais referências utilizadas nas oficinas sobre as obras de Rosana Paulino foram os vídeos realizados com a artista falando sobre suas obras, produzidos por Célia Maria Antonacci através de entrevistas e um artigo destacando as entrevistas com Paulino, também escrito por Antonacci (2017). Outra referência importante foi um vídeo produzido pela Agência Nacional de Cinema (Ancine), através da Lei de Incentivo à Cultura para o encontro com artistas negros denominado “Diálogos Ausentes” que recebeu o título de “O Negro nas Artes Visuais” (2016) e também a tese de doutorado da artista.

Entre as obras comentadas nos vídeos pela própria artista estão “Parede da Memória”, (1994), “Bastidores”, (1997), “Assentamento”, (2013), “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”, (2013). Diante de tais vídeos, os/as alunos/as participantes das oficinas, primeiramente desenvolveram um diálogo sobre as problemáticas apontadas por Paulino em suas obras, buscando a superação da herança racista em seus espaços de convivência.

Os vídeos despertaram no grupo, um interesse maior pelo lugar que a artista reserva para representar os problemas enfrentados pelas mulheres negras no Brasil. Diante disso, propus aos estudantes que observassem as cópias de fotografias de pessoas negras do final do século XIX no Brasil, entre outras. Pedi que realizassem uma produção visual através da escolha de uma imagem, recorte, colagem e montagem de fotos, bem como, acrescentassem desenhos introduzindo elementos que representassem traços das obras de Paulino.

Após a execução da produção visual, o grupo apreciou as atividades desenvolvidas e fez uma reflexão sobre elas na perspectiva de modificação das más condições sociais, as quais, os negros ainda são submetidos. Entre os depoimentos das alunas, surgiram reflexões sobre o papel da mulher brasileira na sociedade contemporânea e sobre a violência de gênero, experimentada especialmente pela mulher negra desde os tempos de cativeiro até os dias atuais.

As atividades propostas foram desenvolvidas segundo a perspectiva da pesquisa qualitativa, da pesquisa-ação e do multiculturalismo crítico. A pesquisa qualitativa possui como característica formas de abordar o mundo, entendê-lo e descrevê-lo Segundo Marli Eliza de André (1995) a pesquisa-ação, uma subdivisão da pesquisa qualitativa, propõe investigar as relações sociais alterando atitudes e comportamento dos membros envolvidos na ação por meio de uma metodologia que, muitas vezes, pode ser chamada de intervenção.

Através da pesquisa-ação proponho conscientizar o grupo por meio de uma pesquisa participativa. A pesquisa-ação envolve um plano de ação, objetivos, acompanhamento do processo, controle da ação e um relato para que seus membros alcancem uma emancipação (ANDRÉ,1995). Já a educação multiculturalista, propõe a sensibilização para a diferença entre os grupos culturais e o reconhecimento de que a arte pode conferir identidade através dos símbolos, respondendo positivamente à diversidade étnico-racial.

De acordo com Ivone Richter (2008), o termo multicultural, é mais usado para discutir a diversidade, enquanto a interculturalidade adota um viés mais amplo. Na interculturalidade existe um posicionamento de reciprocidade entre as culturas, favorecendo relações na diversidade. Apesar dos termos não serem sinônimos, no Brasil não há um termo que substitua o conceito de educação multicultural ou intercultural. A experiência brasileira é diferente das experiências de outros países pois envolve outros aspectos, como sua apresentação sociocultural e o preconceito de raça e classe.

Conforme Ana Mae Barbosa (1998), é em torno da diferença que se forma a identidade cultural de um povo, é nela que está na base que compõe o multiculturalismo. Entretanto, não sendo fixa, a identidade está em constante movimento e precisa ser valorizada. Para Barbosa, é preciso combater o preconceito social e eliminar a distância entre a arte erudita e a arte popular, afim de superar os códigos culturais vigentes

Dessa forma, a educação multicultural pode auxiliar na desconstrução de mitos difundidos em nossa sociedade e na valorização da cultura negra. Nesse sentido, o uso do termo multiculturalismo crítico nesse artigo passa a englobar aspectos políticos, sociais e culturais que serão apreciados nas obras de Rosana Paulino.

As Artes Visuais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais

A construção da identidade negra positivada na escola, perpassa a disciplina de Artes Visuais desde que foi aprovada a Lei 10639/03. A Educação para as Relações Étnico-Raciais proposta pela referida lei introduz o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação, prioritariamente nas disciplinas de História, Artes e Literatura. Entretanto, percebo que a herança racista historicamente desenvolvida no processo de escravidão ainda está batendo à porta da educação brasileira.



Construir a identidade negra a partir de uma perspectiva antirracista é uma necessidade que clama por investidas e ações afirmativas. Assis e Canen (2004) defendem que o multiculturalismo crítico pode ajudar a superar a denúncia e partir para uma afirmação transformadora da identidade negra nos currículos escolares. Como a representação positiva do negro na mídia e nos livros didáticos ainda ocorre de forma tímida, cabe a escola e aos professores a tarefa de enfrentar a situação e criar formas de combate ao racismo que têm se perpetuado por séculos em nossa sociedade.

Segundo Ivanir Augusto Alves dos Santos, o racismo institucional “é revelado através de mecanismos e estratégias presentes nas instituições públicas, explícitos ou não, que dificultam a presença do negro nesses espaços” (SANTOS 2015, p. 29). Compreendo que a escola é a instituição que tem o poder de alterar esse tipo de concepção. Nela, também ocorrem situações de racismo. Porém, se a escola não é capaz de resolver totalmente os problemas causados pelos ruídos do processo da escravidão, é na escola que pode acontecer o procedimento de subversão do modelo de educação eurocentrada, adotado na educação escolar brasileira.

A educação multicultural crítica adotada pelas Artes Visuais, procura evitar que os preconceitos se perpetuem, proporcionando condições para que a identidade negra possa ser reafirmada de forma positiva. Entretanto, a diversidade racial não deve ser tratada como algo exótico ou folclórico. Segundo Assis e Canen (2014) é preciso ir além da denúncia, encontrar alternativas para sua superação do racismo.

A arte é capaz de sensibilizar para as diferenças; por isso torna-se um meio para possibilitar o fim da discriminação étnica e/ou cultural e responder à diversidade racial, cultural e de gênero de maneira positiva e responsável. Mas, segundo Ivone Mendes Richter (2008), é preciso tomar cuidado para não cometer a falha de incrementar demais a diferença, para não cair no erro de ampliar a discriminação e promover uma falsa igualdade.

Tendo por base os estímulos da referida lei, e também, da educação multiculturalista crítica, propus nas aulas oferecidas em meu trabalho de campo a introdução de uma revisão das responsabilidades do passado escravocrata que ainda se perpetua na sociedade brasileira e está profundamente enraizada nas bases de nossa educação.

É preciso que os professores de artes sejam capazes de criar estratégias educativas e pedagógicas para o combate ao racismo que supere a condição “que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais”, para que a escola também possa deixar de ser um espaço de reprodução do racismo no Brasil (MUNANGA 2005, p.19).

Sobre esse quesito, encontrei uma íntima relação entre as Artes Visuais e a Educação para as Relações Étnico-Raciais presente na obra de Rosana Paulino. As obras de Paulino ganharam ressonância nas Artes Visuais ao evidenciar e denunciar a invisibilidade dos/as negros/as no meio



social, o racismo, a exclusão política e social dos/as negro/as no Brasil, além de questões sociais, étnicas e de gênero. A artista ainda trata dos problemas enfrentados pelas mulheres negras, as violências decorrentes do racismo estrutural no Brasil, fazendo uma reflexão sobre as desventuras do período colonial que precisam ser superadas.

Assim como Paulino, observo que o discurso multiculturalista crítico e plural proposto por Assis e Canen busca resgatar as identidades marginalizadas na construção da identidade negra, desafiando as realidades desiguais, propondo novas estratégias e ações de enfrentamento à sombra do passado escravocrata que teima em nos rodear.

A artista e sua produção

Em sua tese de doutorado “Imagens de Sombras”, apresentada a Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (2011), Rosana Paulino fala sobre sua produção como artista visual, de suas inquietações em relação a temática étnico-racial como os padrões de beleza, a representação do negro, da mulher negra na sociedade brasileira e da representação do corpo feminino na arte. Paulino demonstra afinidade com elementos do fazer manual e com objetos de domínio das mulheres em suas obras como tecidos, agulhas e linhas.

Para a artista, a forma e o conteúdo tem a mesma finalidade em sua obra, andam juntas. Por isso, trabalha com elementos que permitem a discussão de estereótipos ligados às mulheres, afirmando que a obra atinja o propósito ao qual foi imaginada. Ela destaca elementos de sua origem familiar em sua poética, como as manualidades culturais e religiosas presentes no Candomblé, na Umbanda e no Carnaval. Dessa forma, a artista apresenta em seus trabalhos o binômio arte/vida através de elementos do fazer manual como o tecido, o papel machê, o barro, a palha, fitas, entre outros numa tentativa de se religar a temas que remetem a sua origem étnica.

Paulino critica a agenda internacionalista da arte contemporânea que seleciona alguns temas, excluindo outros, como a produção sobre as “minorias” que nem sempre são colocados entre as temáticas da arte contemporânea. A obra de Paulino tem um caráter político que envolve a sua negritude e os estereótipos presentes na representatividade do povo negro.

Ela busca espaço para se ver representada através da arte, já que durante sua vida experimentou experiências de não representação racial em livros escolares, na televisão, no modelo familiar imposto, etc. Assim, propõe produzir arte a partir do contato com os elementos da cultura popular na qual esteve inserida, buscando responder questões que lhe incomodam e aprendendo um pouco mais sobre si mesma também.

No momento de sua qualificação de mestrado, a banca sugeriu a Paulino sua transferência para o doutorado devido ao alto nível técnico e conceitual de sua produção. Dessa

forma, sua tese “Imagens de Sombras” foi dividida em três partes com uma proposta de não apenas denunciar, mas também discutir formas de romper as desigualdades historicamente constituídas.

Na primeira parte da tese, chamada *Passado*, Paulino descreve as obras que desenvolveu durante a realização do mestrado. A segunda parte, chamada de *Presente*, a artista fala do álbum “Das Sombras” e das peças feitas para a mostra “Tecido Social” executado para a conclusão de uma das disciplinas. Na terceira parte da tese, chamada *Futuro*, Paulino descreve o “álbum Imagens de Sombras” produzido para a conclusão do doutorado (PAULINO, p. 2011-51).

Obras apresentadas nas Oficinas e a produção visual dos/as estudantes

A seguir, apresentarei duas obras de Rosana Paulino que foram utilizadas Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira, realizadas em 2017 na escola Municipal Professor Jacy de Assis, em Uberlândia MG e a produção visual dos estudantes a partir dessas obras. As referências apresentadas nesse item sobre a obra de Rosana Paulino foram apreendidas do vídeo produzido por Célia Maria Antonacci, realizado através de entrevistas captadas com a artista e também a partir de um artigo sobre essas entrevistas, redigido por Antonacci.

Na produção audiovisual apresentada aos/as estudantes, a artista Rosana Paulino conta como surgiram as principais referências para a confecção das obras e as ideias que teve para realizar algumas de suas obras mais conhecidas. Frequentemente, sua irmã, contava histórias de agressões a mulheres com agulhas, cigarros, garfos que ouvia no trabalho. Instigada por esses relatos, Paulino se interessa pelo tema da violência doméstica e desenvolve a série *Bastidores*. Na entrevista concedida a Antonacci (2017), Paulino explicou como desenvolveu este trabalho.

Em um passeio na rua 25 de março em São Paulo, Paulino se deparou com bastidores, linhas, agulhas e teve a ideia de realizar a “série *Bastidores*”. Utilizando fotografias de pessoas de sua família e algumas fotos de uma amiga, ela transferiu quimicamente as imagens das fotografias para o tecido, o esticou em bastidores e iniciou os testes com agulha e linha preta.

Paulino afirma que o problema da violência doméstica contra a mulher acontece também dentro do racismo. Ao constatar que todas as mulheres sobrepostas nos tecidos dos bastidores eram de mulheres negras, a artista subverte a bucólica imagem de uma dona de casa que borda pacificamente, afim de introduzir a denúncia da violência doméstica contra a mulher negra por meio de um bordado repuxado e distorcido.

Ela tumultua a ordem de um bordado bonitinho e perfeito costurando os olhos, a boca e a garganta das mulheres. Nessa obra, a artista mostra como as mulheres são caladas por companheiros, pais, entre outros homens, ao repuxar o fio e enrugam o tecido. Em depoimento, Paulino ressalta

A mulher negra é a base da base da pirâmide. Ganha menos, tem mais dificuldade de encontrar emprego com a mesma formação que as brancas e ganha menos. Esse é um trabalho que se lê em camadas, tem várias possibilidades de leitura. São aquelas que não são vistas, estão nos bastidores da sociedade. (informação verbal) (ANTONACCI, 2017, p.282).

Dessa forma a artista pede que sua obra seja vista em camadas, apontado para várias possibilidades.



Figura 1: Detalhe da série Bastidores, 1997.

Fonte: blog Rosana Paulino,

Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/?p=132> consulta em 20/05/2018.

Na obra “Bastidores”, Paulino aponta para a invisibilidade do povo negro, para sua inferiorização em nossa sociedade e para a agressão à população negra feminina no Brasil. A série de obras chamada de “Bastidores” foi objeto de muito interesse entre as meninas das Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira. Muitas estudantes se apoiaram nessas obras para desenvolver suas produções.

As obras da série “Adão e Eva no paraíso brasileiro” foram realizadas a partir da perspectiva transdisciplinar, após a descoberta do cemitério dos Pretos Novos no Rio de Janeiro. Ao se chocar com a descoberta arqueológica de ossadas humanas dos escravizados falecidos durante a travessia do Atlântico, Paulino partiu para um novo processo criativo em 2014.



Figura 2: “Adão e Eva no Paraíso Brasileiro”, (2013)

Fonte: tag: Assentamento.

Disponível em: <http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tag/assentamento/> acesso em 20/05/2018.



A artista utilizou uma Técnica mista sobre papel azul, misturando colagens de imagens das ossadas encontradas no cemitério dos Pretos Novos, imagens dos/as africanos escravizados no Brasil, imagens do livro 'Flora brasílica' que retratam a flora do Brasil colonial, além das imagens das sombras dos negros os escravizados retratados na produção.

As obras de Rosana Paulino impressionaram o grupo de estudantes que após um debate e levantamento dos pontos fortes de sua pesquisa, seguiram os passos da artista numa produção visual. O grupo de estudantes recebeu uma série de fotografias de homens e mulheres negras xerocadas e material para recorte como, papéis Collor set de cores variadas, cartolinas, giz de cera, lápis de cor, cola e tesoura.

A maioria das estudantes se apoiaram na obra Bastidores para desenvolver suas produções, dessa forma, as meninas se apropriaram das imagens femininas, recortaram, costuraram olhos, bocas, deram nós nas gargantas das fotografias. Fizeram inúmeras colagens imitando os bastidores, fazendo sobreposições de imagens, além de misturar ideias de diferentes obras de Paulino que se referiam à violência doméstica, tal como mostra a figura a seguir:



Figura 3: O nó na garganta”, três produções das estudantes, 2017.
Fonte: Arquivo da autora.

Na Figura 3 encontra-se três produções das meninas do grupo das oficinas de artes. Nas figuras com fundo preto e azul as estudantes se inspiraram na série “Bastidores”, costuraram a boca e a garganta das imagens femininas, demonstrando a forma de calar a boca das mulheres que por serem mulheres e negras, não podiam falar aquilo que sentiam e sofriam com a violência doméstica.

Uma das estudantes deu o seguinte depoimento sobre a costura da boca das mulheres:

Essa imagem fala sobre várias coisas. E eu costurei a boca da menina porque antigamente ela não podia falar o que ela sofria, tipo violência, abusos e etc. Prof.: Você acha que sofrem nos dias de hoje? R: Sim. Prof.: Mudou a situação das mulheres? R: Não muito, mas agora existe a lei Maria da Penha e essas coisas que servem para proteger a mulher e punir o homem agressor.

Na produção com fundo verde, a estudante usou mais de uma referência. Além da série “Bastidores” usou elementos da obra “Adão e Eva no paraíso brasileiro” e as imagens de sombras. Nessa produção a estudante recortou a silhueta de uma mulher negra e sua sombra em papel preto. Desenhou ossos que representaram os escravizados encontrados no cemitério dos Pretos Novos e uma árvore que simbolizava o renascer dos negros na nova terra.

A estudante deu um depoimento sobre sua produção (de fundo verde):

Eu achei a obra da Rosana Paulino muito interessante. Eu entendi que isso aqui (sombra) representa a sombra do passado da escravidão, isso aqui (ossos) representa o cemitério de pessoas que morreram sendo trazidas para o Brasil, isso aqui (árvore) representa a população negra que brotou no Brasil, essa mulher representa as pessoas que não podiam falar sobre a violência que sofriam. E o nó na garganta.

A parte mais interessante dessa última produção foi o nome que a estudante deu ao seu trabalho. Ela chamou a sua produção de “O nó na garganta”, numa clara alusão à violência doméstica contra a mulher negra que foi calada perante as vontades de seu senhor, mas que também é um problema contemporâneo enfrentado por muitas mulheres.

Na figura 4, encontra-se representada a produção de duas meninas e um menino. Na produção de fundo amarelo e em uma das produções de fundo azul estão representadas duas amas de leite negras. As mulheres negras escravizadas, na maioria dos casos, tinham seus filhos arrancados de si para amamentar os filhos de seus senhores. Em ambas figuras, aparece uma sombra de uma mulher negra representando sua invisibilidade na sociedade escravocrata. Nas duas figuras de fundo azul também foram destacados elementos da flora brasileira.





Figura 4: Produção de três estudantes a partir da obra de Rosana Paulino, 2017.
Fonte: Arquivo da autora.

Uma das estudantes deu um depoimento sobre sua produção. Ela se refere a imagem com fundo amarelo:

“Na obra da Rosana Paulino, ela fala que essa árvore simboliza o céu e a terra do Brasil, ela se tornou as raízes do Brasil. Porque hoje, cinquenta e três por cento da população brasileira é negra. (...) Muitas vezes as pessoas negras são como sombras e ninguém enxerga o que elas são realmente”.

Na produção de fundo azul em que aparece um homem negro sem camisa, o estudante destacou a sombra do homem negro, elementos da flora brasileira e também os ossos que representam o cemitério dos Pretos Novos encontrado no Rio de Janeiro.

Considerações finais

As Oficinas de Artes Visuais e Cultura Afro-Brasileira realizadas a partir de um estudo das obras de Rosana Paulino tiveram como objetivo, estimular o debate sobre as questões que envolvem a cultura afro-brasileira, o combate ao preconceito racial, a violência doméstica e de gênero, por meio da arte. As produções realizadas pelos/as estudantes nas oficinas possibilitaram dar visibilidade das mazelas provocadas ao povo negro durante o processo de escravidão, mas também, abriram espaço para que o grupo pudesse debater sobre formas de superar o passado escravocrata nos dias de hoje, combater o racismo e a violência contra a mulher negra.

Dessa forma procurei provocar uma interação entre as Artes Visuais e a cultura afro-brasileira, trazendo o cotidiano dos estudantes para a sala de aula. As obras da artista Rosana

Paulino possibilitaram estabelecer o debate sobre a temática étnico-racial, levaram o grupo a interagir com a arte e a motivar a formação de conhecimentos sobre a cultura afro-Brasileira, produzindo também uma consciência crítica em artes visuais.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte 1998.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: **Superando o Racismo na escola**. Edição MEC/BID/UNESCO, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.15-20.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

SANTOS, Ivair Augusto Alves dos. **Direitos humanos e as práticas de racismo**. Brasília: Edição Câmara dos Deputados, 2015.

Documentos eletrônicos

ANTONACCI, Célia Maria. Rosana Paulino: Enunciações Poéticas de Arte Africana Contemporânea. **Rebento**, São Paulo, n. 6, p. 272-291, maio 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Acer/Downloads/142-266-1-SM%20(2).pdf> Acesso em: 10 de julho 2018.

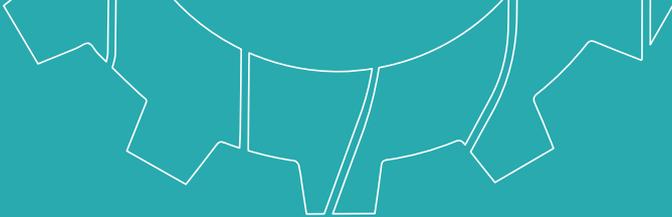
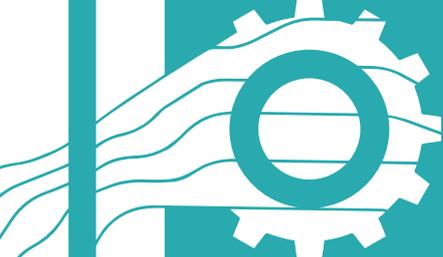
ASSIS, Marta Diniz Paulo de e CANEN, Ana. Identidade negra e espaço educacional: vozes, histórias e contribuições do multiculturalismo. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. 2004, vol.34, n.123, pp.709-724. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742004000300010>>. Acesso em: 10 de julho 2018.

PAULINO, Rosana. **Imagens de sombras**. Tese (Doutorado em Artes Visuais) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/tese/>> Acesso em 10 de julho.

Minicurrículo

Karyna Barbosa Novais

Mestranda em Cultura Visual na linha (c), Culturas da Imagem e Processos de Mediação na Universidade Federal de Goiás. É graduada em História (2003) e Artes Visuais (2011) pela Universidade Federal de Uberlândia, MG. Tem especialização em Educação, História e Cultura Afro-Brasileira. É professora licenciada de Artes Visuais e História na Escola Municipal Professor Jacy de Assis em Uberlândia MG.



OS CAMINHOS QUE SE CONECTAM: OS CAMINHOS COMO ARTEFATOS ENTRE OS TAPIRAPÉ

*THE WAYS THAT CONNECT:
THE WAYS AS ARTIFACTS BETWEEN THE TAPIRAPE*

Vandimar Marques Damas

UFRJ/SEDUCE, Brasil
vandimar2003@yahoo.com.br

Resumo

Tenho como premissa: que os caminhos funcionam como artefatos. As minhas indagações são; qual é o significado que esse povo dá a esses caminhos? Que relações são criadas mediante a circulação dos artefatos, saberes e pessoas? A que lugares esses caminhos levam? É preciso considerar que não existem caminhos apenas no mundo dos humanos, mas também no mundo dos espíritos e dos mortos, e que são percorridos pelos xamãs, pelos espíritos dos animais, e os mortos. Para os Tapirapé, os mortos vivem numa aldeia próxima aos humanos, e sempre visitam os parentes vivos. Podem ser considerados como caminhos, as pequenas trilhas, as estradas de terra, as rodovias e os percursos espirituais trilhados pelos xamãs e os espíritos. São os caminhos que levam as outras aldeias, a rios, às cachoeiras, a locais de caça, às roças, às antigas aldeias, às cidades, e a lugares por onde o artesão percorreu para buscar a matéria prima a fabricação do artefato, e a circulação desses artefatos depois de confeccionados. Desse modo, considero aqui como artefatos, não somente os cocares, maracás, máscaras, colares, cuias, mas também os caminhos construídos e percorridos. Existem os artefatos que possuem o status de mágicos ou perigosos, pois possuem o poder de afetar a vida das pessoas que o confeccionaram ou se relacionam com eles. Um artefato não é necessariamente um objeto que pode ser manuseado ou visível, desse modo os saberes como o xamanismo e os caminhos também podem ser considerados artefatos. Existem vários trabalhos sobre os caminhos construídos e percorridos pelos povos indígenas, porém não existem trabalhos que tratam desses caminhos como artefatos. Sob essa perspectiva, penso trazer alguma contribuição para os estudos sobre os artefatos, os caminhos e também sobre os Tapirapé.

Palavras-chave: caminhos; caminhos como artefatos; artefatos; povo Tapirapé.

Abstract

I have the premise that the paths function as artifacts. My inquiries are; what is the meaning that these people give to these ways? What relationships are created from the circulation of artifacts, knowledge, and people? Where do these paths lead? It is necessary to consider that there are not only paths in the human world, but also in the world of spirits and the dead, which are traveled by the shamans, the animal spirits, and the dead. For the Tapirapé, the dead live in a village close to humans, and always visit living relatives. Small paths, dirt roads, highways, and spiritual paths traveled by shamans and spirits can be thought of as paths. It is the paths that lead the other villages, rivers, waterfalls, hunting grounds, farms, old villages, towns, and places where the artisan traveled to get the raw material to manufacture the artifact, and circulation of these artifacts after they have been made. In this way, I consider here as artifacts, not only the headdresses, maracas, masks, necklaces, gourds, but also the paths constructed and traveled. There are artifacts that have magical or dangerous status because they have the power to affect and the lives of

the people who made it or relate to it. An artifact is not necessarily an object that can be manipulated or visible, in this way the knowledges like shamanism and the ways can also be considered artifacts. There are several works on the paths built and traversed by indigenous peoples, but there are no works that treat these paths as artifacts. From this perspective, I intend to bring some contribution to the studies on the artifacts, the paths and also on the Tapirapé.

Keywords: paths; paths such as artifacts; Artifacts; Tapirape people.

Este projeto de pesquisa tem como foco principal os caminhos construídos percorridos pelos Tapirapé, e tenho como premissa: os caminhos como artefatos, o objetivo é colocar os caminhos em evidência. E desse modo busco refletir sobre qual é o significado que esse povo dá a esses caminhos? Que relações são criadas por via da circulação dos artefatos, saberes e pessoas? Quais são os lugares que esses caminhos levam?

É preciso considerar que não existem caminhos apenas no mundo dos humanos, mas também no plano espiritual, e que são percorridos pelos xamãs, pelos espíritos dos animais e dos mortos. Penso como caminhos, as pequenas trilhas, as estradas de terra, as rodovias e os percursos espirituais trilhados pelos xamãs e os espíritos. São caminhos que levam para outras aldeias, a rios, às cachoeiras, a locais de caça, às roças, às antigas aldeias, às cidades, e a lugares por onde o artesão percorreu para buscar a matéria prima a fabricação do artefato, e a circulação desse artefatos depois de confeccionados.

Quem são os Tapirapé?

Os Tapirapé é um povo indígena de língua Tupi, e habita o nordeste do estado do Mato Grosso, especificamente nos municípios de Confresa e Porto Alegre do Norte. A história dos Tapirapé assemelha-se à da maioria dos povos indígenas. Ela é marcada pelo extermínio da maioria da população, perda do território e a tentativa de assimilação por parte dos órgãos do Estado. Os artefatos e o xamanismo fazem parte da rede de relações do cotidiano desse povo. Para os Tapirapé, a pintura e os adornos corporais expressam beleza e sentimentos, seja em relação aos espíritos, seja em relação às outras pessoas.

Metodologia

Esse projeto terá como principais eixos metodológicos as pesquisas bibliográficas e o trabalho de campo ou a imersão em campo entre os Tapirapé. Para isso utilizarei os seguintes materiais uma câmera fotográfica e filmadora, um gravador e um caderno para anotações. Pretendo conhecer e trilhar pela topografia Tapirapé, ou seja, percorrerei alguns dos principais caminhos existentes no território. A cartografia pode ser um recurso metodológico a ser utilizado



para realizar essa pesquisa. Por via dos mapas é possível refletir sobre os diversos percursos traçados pelos Tapirapé. Para Deleuze e Guatarri, o mapa é aberto, conectável e desmontável e flexível para sofrer novas transformações. O espaço pode ser reconfigurado e reinterpretado mediante o uso dos mapas (2010).

Em suma, o mapa não é algo fixo, mas algo que está sempre em transformação, e que pode ser constantemente reinventado e receber novos símbolos e referências, sentimentos, memórias e emoções. O mapa além de facilitar nossa orientação em campo e é uma estratégia a ser utilizada no trabalho de campo com os Tapirapé. Penso em sentar com eles e realizar uma oficina de confecção de mapas. Esses mapas poderão conter referências a mitos, histórias, sentimentos, memórias, encontros e perdas. Podem ser mapas celestiais, terrenos ou espirituais. O interesse principal é perceber a relação que os Tapirapé têm com determinados caminhos ou lugares.

E como aponta Gilles Tiberghien (2013), os artistas contemporâneos têm demonstrado bastante interesse pelos mapas. Eles interrogam e refletem sobre os procedimentos da cartografia, e apontam possíveis problemas que passam despercebidos pelos cartógrafos, (TIBERGHIE, 2013). O mapa contém informações como gráficos, escalas, e podem ser gerais como o mundi ou específico e detalhado como o mapa da produtividade industrial de determinada região. Assim como a etnografia, é um recorte da realidade, ou seja, o pesquisador ou o cartógrafo decide o que vai inserir ou mostrar no texto ou mapa. Desse modo o que se evidencia é que tanto o mapa quanto um texto são representações do mundo que vemos, observamos e sentimos.

Desde o pós-modernismo entrou em evidencia a necessidade de refletir sobre a prática antropológica ou etnográfica. Se antes se escrevia sempre tendo como referência o ponto de vista de um observador distante e alhures, na pós-modernidade, o pesquisador é convidado a se expor no texto, e apresentar as suas sensações, expectativas, frustrações e sentimentos. Hall Foster (2014), observa que:

É certo que a reflexividade pode perturbar os pressupostos automáticos a respeito das posições do sujeito, mas também pode promover um mascaramento dessa perturbação: ressurgem na teoria uma moda confessional traumático, que às vezes é crítico da sensibilidade, ou uma moda de informes pseudoetnográficos na arte, que às vezes parecem diários de viagem oriundos do mercado da arte mundial (2014, p.168-169).

Os apontamentos de Foster (2014), são bastante pertinentes e nos auxilia a pensar sobre a nossa inserção em campo e depois as reflexões que faremos sobre o que vimos, ouvimos sentimos. Quando estamos imerso no trabalho de campo, o compartilhamento de experiência pode nos ajudar a conectar a ideias ou conceitos.

Nesta pesquisa quero tomar a ficção como referência para as minhas caminhadas pelos caminhos Tapirapé, ela possui potencialidades que auxiliar no pensar as relações que estabelecemos no cotidiano durante o trabalho de campo, e na construção de novas interpretações



sobre o que observamos. Marcel Proust nos apresenta uma observação para pensar a nossa capacidade de observar e compreender o que vemos:

Incerteza grave, todas as vezes que o espírito se sente ultrapassado por si mesmo; quando ele, o pesquisador, é ao mesmo tempo a região obscura que deve pesquisar e onde toda a sua bagagem não lhe servirá para nada. Procurar? Não apenas: criar. Está diante de algo que ainda não existe e que só ele pode tornar real. (2002, p. 28).

A voz do pesquisador é que conduz a narrativa da experiência do trabalho de campo resulta na etnografia que por sua vez pode ser pensada como uma interpretação/tradução (GEERTZ, 2008). O sujeito que observa também faz parte dos sujeitos observados, o pesquisador e o nativo se misturam no sentido de que ambos observam e são observados, ambos produzem conhecimentos. Mas o pesquisador também pode ser pensado como um reproduzidor e não como um criador. Ele reproduz aquilo que ele ler nos livros e ver e ouve no trabalho de campo.

Justificativa

Existem múltiplas correlações que podem ser produzidas por meio da combinação entre a construção de caminhos para circulação de artefatos e pessoas. Os caminhos influenciam o surgimento, manutenção e rompimento de relações, e por meio disso se constroem redes de socialidade. Os caminhos são artefatos, e por meio deles circulam pessoas, xamãs, artefatos, sentimentos, mitos, memórias e espíritos.

Considero aqui como artefatos, cocares, maracás, máscaras, colares e também os caminhos construídos e percorridos. Existem também os artefatos que possuem o status de mágicos ou perigosos, pois possuem o poder de afetar e a vida das pessoas que o confeccionaram ou se relacionam com eles. Para Strathern “Cada artefato realiza seu próprio tipo de transformação e tem, assim a sua própria agência” (2014, p 500). Strathern (2014), expande o significado do conceito de artefatos, para a autora, um artefato é algo que contém um volume de informações e conhecimentos. Um artefato não é necessariamente um objeto que pode ser manuseado ou visível, desse modo os saberes como o xamanismo e os caminhos também podem ser considerados artefatos. Existem vários trabalhos sobre os caminhos construídos e percorridos pelos povos indígenas, porém não existem trabalhos que tratam desses caminhos como artefatos. Sob essa perspectiva, penso trazer alguma contribuição para os estudos sobre os artefatos, os caminhos e também sobre os Tapirapé.

No conto, *Caminhos dos jardins que se bifurcam* de Jorge de Luis Borges (2009), existem múltiplos tempos e caminhos que se bifurcam. Assim como o tempo que é circular, os caminhos se conectam, ou rompem com as referências que temos do que é a realidade. Semelhante ao conto de Borges, os caminhos Tapirapé são múltiplos, e existem tanto na perspectiva dos humanos, quanto dos xamãs, animais e espíritos, e em determinado espaço ou tempo eles se convergem.



Para os Tapirapé, os mortos vivem numa aldeia próxima a aldeia dos humanos, e sempre visitam os parentes vivos. Charles Wagley (1988) observa que os Tapirapé chamavam o braço da Via-láctea, que é avistado a olho nu, como a estrada dos xamãs e que as cabaças eram as suas canoas. E como aponta Hebert Baldus (1972), o nome da principal aldeia Tapirapé faz referência à palavra caminho, *Tapí'itawa* significa caminho das antas em Tupi.

Os caminhos não estão traçados necessariamente apenas pelo território dos Tapirapé, existem os caminhos que levam a outros povos, como os Kamaywrá e Kayabi no Xingú, aos Karajá, à Goiânia e Brasília e a outros países. Muitas narrativas indígenas se desenrolam em caminhos, nas florestas, nos rios, em sonhos que permitem lembrar outras histórias, mitos, sentimentos. Assim, o estudo dos mitos e cantos poderá auxiliar no desenvolvimento dessa pesquisa.

É importante considerar que muitos desses caminhos não foram construídos recentemente, sabe-se que os povos indígenas, já intercambiam artefatos, saberes e sementes e pessoas a séculos. É um sistema de rede e essa rede se difunde e se multiplica ao longo do tempo e por meio do qual se cria e estabelece conexões e que constrói novos percursos para a circulação dos artefatos, e de pessoas. Mas quando falamos de caminhos, também lembramos das fronteiras. Os caminhos permitiam que as pessoas circulassem por diversas regiões e lugares, mas a partir da modernidade foram instaladas as fronteiras que impedem a circulação de pessoas e mercadorias livremente. E como consequência a circulação de pessoas e artefatos foram interrompidos autoritariamente. Muitos povos indígenas vivem em situação semelhante, eles não tem ligação direta com a nação e a relação com uma pátria é algo fluído e passageiro, pois o mais importante é o pertencimento étnico, ou seja, o povo do qual faz parte.

Referencial teórico

Os caminhos podem ser construídos em consequência das relações de parentesco, étnicas, cosmológicas, bélicas e comercial a questão econômica é um fator fundamental na construção dos caminhos. Mas eles coexistem com estradas e rodovias construídas por intermédio de relações capitalistas. Muitos dos caminhos construídos por povos indígenas serviram como referências para a construção de estradas e rodovias existente atualmente no país. Existem vários territórios indígenas que são atravessados por rodovias e ferrovias, e a construção desses caminhos custou a vida de centenas de indígenas. Como a rodovia existente no território dos Tapirapé, e a rodovia federal que corta o território do Waimiri Atroari, em Roraima. A construção dessa rodovia, entre os Waimiri Atroari, levou a morte centenas de pessoas provocadas por doenças, e, além disso, facilitou a entrada de garimpeiros que contaminaram os rios da região. Esse progresso é uma dissonância e desajuste em relação à cosmologia do lugar, e como afirma Flusser, “O progresso, como se diz, não equivale a um aprimoramento.” (2010, p.17).

Uma referência sobre caminho indígena é o *peabiru* que é um caminho milenar que fazia conexão entre os Guarani, localizados no sul e centro oeste do país, no Paraguai e Uruguai, com outros povos da região (BORGES 2006). O *peabiru* era formado por diversos outros caminhos que se interconectavam e que por sua vez faziam conexão com a Bolívia e com os Incas nos Andes. O pesquisador Manuel Prieto acredita que o *peabiru* tenha sido construído em busca da Terra sem mal (BOND, 2009). Por esses caminhos percorreram mercadorias e pessoas durante séculos. As pessoas que percorriam os caminhos para levar mercadorias, notícias e cartas eram chamadas de *parehara* ou *chasquis*.

Esse intercâmbio de artefatos possibilitou e possibilita a criação de relações e alianças políticas e cosmológicas. Essa troca pode ser inversa ao valor de troca e se aproxima do valor estético e valor de uso. E como observou Marcel Mauss (2011), os sujeitos não trocam apenas mercadorias, mas também amabilidades, banquetes, ritos, e pessoas. E por intermédio disso, estabelecem alianças, a obrigação de dar e receber e retribuir. Mauss (2011) observa que os rituais são realizados por via da mistura da alma nas coisas e a mistura das coisas nas almas, e misturam-se as pessoas, e as pessoas e coisas misturadas se misturam, e esse processo é chamado de contrato e troca.

Apesar de viverem em territórios diferentes, os Tapirapé e os Kamaywrá realizam um movimento provocado por afinidades, como a língua, o intercâmbio de saberes xamânicos e de artefatos. Os Kamaywrá, assim como os Tapirapé, possuem uma cultura de intercâmbio de artefatos e saberes. Os Kamaywrá, por exemplo, realizam uma espécie de feira que é chamada de *Moitará*, nela se dá troca de objetos e artefatos e que também cria e a manutenção de laços de reciprocidades.

Busco refletir sobre a amplitude desse intercâmbio de artefatos e saberes xamânicos por meio dos caminhos. Viajar, deslocar-se e percorrer caminhos faz parte do xamanismo. Para alguns povos existem caminhos que conduzem aos saberes xamânicos. A partir dos anos 90, jovens Tapirapé começaram a buscar o conhecimento xamânico entre os Kamaywrá do Xingu. Xawaripaí Tapirapé e Imarawykatoi Tapirapé são irmãos e estão aprendendo a prática do xamanismo, e foram ao Xingu para conviver com o Xamã Takumã Kamaywrá. Os Tapirapé também estabelecem intercâmbio de saberes e artefatos com outros povos vizinhos, como os Karajá, e Kayabi do Xingú. Assim, recorrendo aos artefatos e caminhos é possível imaginar a sinergia existente nas articulações e relações construídas entre esses povos. Pedro Cesarino Niemayer (2013), observa que para os Marubo é preciso percorrer caminhos para se adquirir e intercambiar experiências cosmológicas para se formar como xamã:

Robson Venãpa, por exemplo, tornou-se xamã após realizar um longo percurso por trajetos e malocas de habitantes diversos do cosmos, até o encontro final com seus espíritos auxiliares. Seus relatos obedecem a um esquema cartográfico complexo, marcado pela disposição da rede hidrográfica, pelo eixo jusante/montante e, também, pelo movimento do Sol. Memória do espaço, memória

dos eventos: as experiências diretas travadas alhures pelos xamãs, ou então o seu testemunho de destinos póstumos relativos aos componentes das pessoas, aprimoram e confirmam os contornos cosmográficos. (CESARINO: 2013, p. 453)

Para Manuela Carneiro da Cunha (2009) o xamã é um tradutor que tem a difícil missão traduzir um conceito de uma língua com o mesmo significado para outra. Mas é também um viajante, ela cita como exemplo Crispim que tem a reputação de ser um poderoso xamã por ter se estudado e morado em lugares como Ceará e Belém, e depois retornou para a região onde nasceu, no alto do Juruá, mais especificamente nas “partilhas das águas”. Esse é o lugar das cabeceiras e no cruzamento de vários rios, é a maior bacia fluvial do mundo, e que se juntam para formar maior rio do mundo o Amazonas. Para Carneiro da Cunha (2009), os xamãs são viajantes no tempo e no espaço, eles são tradutores e geógrafos por percorrerem novos caminhos e construírem novas cartografias.

Izabel Matinez (2012) observa que para os Raramurí, povo indígena que vive no norte do México, ao percorrer caminhos eles gera o movimento da vida, mas esses caminhos não estão limitados às fronteiras da vida humana, uma vez que as almas saem dos corpos e transitam por esses caminhos. A autora aponta que:

Assim, posso dizer que estes caminhos, (caminhos percorridos pelos Raramurí), não são simples metáforas ou representações simbólicas, mas uma metonímia (modelos reduzidos) de formas de ser e construir o mundo, e portanto uma objetivação desses mundos, que resultam num mundo em construção. (MARTINEZ, 2012, p. 154)

Para Martinez (2012), os caminhos Raramurí cruzam o corpo humano, e por eles, o sangue viaja como um fragmento. E ao caminhar por esses caminhos, o movimento do sangue permite a vida. Percorrer os caminhos do corpo, e os da terra é uma forma de gerar a vida e também de construir um mundo.

Assim como nas artes em que o corpo é uma referência central, entre os povos indígenas¹ os corpos se formam e se transformam mediante à relação que se estabelece com os artefatos e das pinturas corporais. A ornamentação dos corpos por meio da pintura e dos artefatos é uma referência para pensar a transformação dos corpos. Lúcia Van Velthen observa que “Nas artes indígenas, é preciso ressaltar que não se trata apenas de decorar o corpo, mas também de ‘construí-lo’” (2003, p. 54). Para Van Velthen, os artefatos possuem um ciclo vital, pois eles nascem, vivem, adoecem e morrem (2003).

Els Lagrou (2007) tece um diálogo com Alfred Gell (1998) que pertence à linha da antropologia da arte que busca analisar não um objeto de arte específico, mas um conjunto sobre a relação entre artefatos e os corpos, para a antropologia. Para Lagrou “Pensar sobre a arte entre

¹ Ver sobre a noção de corpo entre os povos indígenas (SEEGER et alii, 1979)



os ameríndios equivale a pensar sobre a noção de pessoa e de corpo”. Por que objetos, pinturas e corpos, são assuntos ligados no universo indígena, no qual a pintura é feita para aderir a corpos, e objetos são feitos para completar a ação dos corpos (2007, p. 50). Para a autora os artefatos podem ser pensados como extensão das pessoas.

Com um ponto de vista semelhante, Van Velthen defende que uma máscara não representa uma pessoa específica, mas a personificação sobre a humanidade (2003). Assim, as máscaras de Iraxao e Tawa podem ser consideradas de fato os espíritos para os quais foram confeccionadas. Para Santos-Granero:

A relação entre corpos e técnicas não é metafórica, mas literal: corpos são túnicas e túnicas são corpos. Isso se confirma tanto por narrativas míticas como por convicções relativas ao xamanismo. Ao final dos tempos míticos, os humanos conservaram suas túnicas – no sentido de seus corpos/túnicas humanos –, ao passo que as ornamentadas túnicas de animais, espíritos e outros seres transformaram-se nos seus corpos atuais (2006, p. 98).

Como observa Dominique Tilkin Gallois “Não é apenas o visível, mas também o invisível, que os grupos amazônicos utilizam como suporte de significados em seus grafismos e suas iconografias”. (2003, p. 30). Como a relação entre vivos e mortos, a circulação de alimentos, artefatos e proteção. Por conseguinte, Se observar como o corpo humano é representado na história da arte ocidental, é possível perceber como esse corpo sofreu diversas mutações, desde o Renascimento, o impressionismo, cubismo e a arte contemporânea.

O corpo é o suporte para a transformação, tanto identitária, quanto política e espiritual. Para Van Velthen “Os Wayana são fabricantes de corpos humanos, seus filhos, e de outro corpo e seus objetos” (2003, p. 63). Está no plano do visível e da veracidade, ele escancara as contradições, os medos, as mudanças e por intermédio dele a pessoa constrói uma relação de alteridade. Parodiando Marx que afirma que o homem se cria mediante o trabalho, o corpo cria e ao mesmo tempo é criado pelos objetos, artefatos e pinturas corporais. As pinturas funcionam como inscrições nos corpos, e assim como os caminhos Raramurí, elas também constroem e transformam os corpos.

Sobre a eficácia das pinturas corporais, Lagrou aponta que “Os grafismos agem mais do que representam, produzem um corpo em relação construtiva com os fluxos que o atravessam.” (2011, p. 762). As pinturas corporais são formas de transformar e demarcar uma identidade étnica. Segundo Van Velthen “Para os Wayana, a decoração não existe enquanto abstração, mas sempre visualizada em um suporte” (2003, p. 243). O corpo, artefatos como as máscaras, colares, maracás e cuias, são exemplos de suportes para os motivos presentes nas pinturas corporais.

Mas além dos artefatos, do xamanismo, e dos rituais, é preciso observar também o cotidiano puro e simples. Esse cotidiano é composto por aqueles dias nos quais não acontecem nada de extraordinário aos olhos dos visitantes. Porém, são nesses dias em que as mulheres e



os homens sentam sob a sombra das árvores e começam a tecer os colares, as redes, os cestos ou simplesmente sentam para conversar por longas tardes e noites. É durante o cotidiano que percebemos quem desempenha determinadas atividades, e quais caminhos são percorridos por quem. Para Joana Overing:

Nós desprezamos estas tarefas, que gostaríamos de ver cumprido com a maior rapidez possível e, de preferência, por outros! Encaramos a vida diária como meramente ordinária, e ansiamos pelo conhecimento do extraordinário: a viagem xamânica, a caça com zarabatanas e curare. O fascínio do exótico nos enfeitiça. Em consequência, podemos ser maus observadores do cotidiano. Na Amazônia, o trabalho cotidiano de alimentar, arrumar e limpar, por nós tão facilmente tomado como simples e entediante, não é na verdade nem uma coisa nem outra. Eu aqui gostaria de falar de como os povos indígenas podem ser interessantes, filosoficamente falando, de diferentes maneiras, quando se trata das questões do dia-a-dia. (1999, p. 84-85)

Joana Overing (1999) chama atenção para a questão de que pesquisadores direcionam suas observações principalmente para os rituais, xamanismo e caças e se esquecem para o cotidiano puro e simples da aldeia. Esse apontamento me ajuda a orientar a minha atuação de campo, pois o cotidiano da aldeia pode trazer contribuições substanciais para a minha compreensão desse povo.

O ato de levantar pela manhã para catar os murici que estão caídos no chão, ou ir ao rio para tomar banho, lavar as roupas e as vasilhas, depois retornar a casa, acender o fogo, preparar comida, comer, deitar numa rede que está armada sob uma árvore, ao final do dia tomar um banho, jantar, conversar um pouco na porta da casa e depois ir dormir. Ou ir à roça, passar o dia capinando e depois retorna a casa com os alimentos colhidos. Esse é o roteiro que predomina na maior parte dos dias entre os Tapirapé. O dia-a-dia da aldeia parece passar muito lentamente quando não tem festas ou rituais. Isso é um convite para refletir sobre o que devemos observar quando estamos em campo. Portanto, observar, acompanhar o uso dos caminhos para a circulação dos artefatos e saberes é um ponto referencial deste projeto.

Referências

BALDUS, Herbert. **Tapirapé: Tribo tupi no Brasil Central**. SP: Edusp, Companhia Editora Nacional, 1970.

BOND, Rosana. **História do Caminho de Peabiru - Descobertas e segredos da rota indígena que ligava o Atlântico ao Pacífico**. Vol. 1. Florianópolis: Editora Aimerê, 2009.

BORGES, Jorge Luis. **Ficciones**. Madrid: Alianza, 2009.

BORGES, André Essensfelder. **Caminhos da cultura indígena: o Peabiru e o neoindianismo**. Dissertação de mestrado. Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da UFSC. Florianópolis, 2006.



CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. "Pontos de vista sobre a Floresta Amazônica: Xamanismo e tradução". In: **Cultura com aspas e outros ensaios**. SP: Cosac & Naify, 2009. p, 101-114.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. Cartografias do cosmos: conhecimento, iconografia e artes verbais entre os Marubo. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 437-471, Dec. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132013000300002&lng=en&nrm=iso>. access on 25 May 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132013000300002>.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **O anti-Édipo: Capitalismo e esquizofrenia 1**. SP: Ed. 34, 2010.

FLUSSER, Vilém. **A escrita. Há futuro para a escrita?** São Paulo, Annablume, 2010.

FOSTER, Hall. **O retorno do real: A vanguarda no final do século XX**. SP. Cosac nayf, 2014.

GALLOIS, Dominique T. **Ilustrações: índios Wajapi. Kusiwa: pintura corporal e arte gráfica wajãpi**. RJ: Museu do Índio - FUNAI/APINA/CTI/NHII-USP, 2002.

GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GELL, Alfred. **Art and Agency: An Anthropological Theory**. Oxford: Clarendon Press, 1998.

LAGROU, Els. **A fluidez da forma: arte, alteridade e agência em uma sociedade amazônica (Kaxinawa, Acre)**. RJ: TopBooks, 2007.

_____. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. In: **Proa-Revista de Antropologia e Arte [on-line]**. Ano 02, vol.01, n. 02, nov. 2010. Disponível em :<http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/elslagrou.html>, acesso em: 03/09/2011.

MARTINEZ, Isabel. **Alteridad, multiplicidad y reversibilidad en clave Rarámuri**. Crónica de un viaje por la antropología del otro. 2012. 348 f. Tese (doutorado em Antropologia) Facultad de fisiología y letras: Instituto de investigaciones antropológicas, UNAM, Ciudad de México.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac e Nayf, 2011.

OVERING, Joanna. Elogio do cotidiano: a confiança e a arte da vida social em uma comunidade amazônica. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 81-107, Apr. 1999. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 06 Dec. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93131999000100004>.

PROUST, Marcel. **Em busca do tempo perdido: A caminhos de Swann**. Trad, Fernando Py. RJ: Ediouro, 2002.

SANTOS-GRANERO, Fernando. Vitalidades sensuais: modos não corpóreos de sentir e conhecer na Amazônia indígena. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 49, n. 1, p. 93-131, June 2006. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012006000100004&lng=en&nrm=iso>. access on 17 July 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012006000100004>.

SOUZA, Marcela Stockler Coelho de. A pintura esquecida e o desenho roubado: contrato, troca e criatividade entre os Kisêdjê. In, **Rev. de Antropologia**. SP. USP. v. 55 nº 1, 2012.

STRATHERN, Marilyn. A pessoa como um todo e seus artefatos. In. **O efeito etnográfico**. SP: Cosac Nayf, 2014, p. 487-509.

TIBERGHIEU, Gilles. Imaginário cartográfico na arte contemporânea: Sonhar o mapa nos dias de hoje. In. **Rev. Inst. Est. Bras.** SP. n.57, p 233-252, dez. 2013.

WAGLEY, Charles. **Lágrimas de boas vindas:** os índios Tapirapé do Brasil Central. SP: Edusp, 1988.

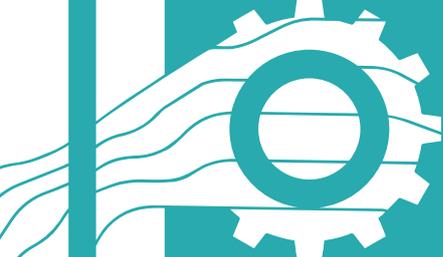
VELTHEN, Lucia Hussak Van. **O belo é a fera:** A estética da produção e da predação entre os Wayana. Lisboa: Museu Nacional de etnologia; Assírio & Alvim, 2003.

VIDAL, Lux. **Grafismo indígena.** Estudos de Antropologia Estética. SP: Studio Nobel/Edusp/FAPESP, 1992.

Minicurrículo

Vandimar Marques Damas

Professor de sociologia da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (SEDUCE-GO), e graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da UFG em 2011. Doutorou-se em Arte e Cultura Visual também pela Faculdade de Artes Visuais da UFG em 2016.



MOBILIDADES DO CORPO E DO OLHAR

GAZE AND BODY MOBILITIES

Alessandra Araújo de Brito

Universidade Federal de Goiás, Brasil
alessandravalle07@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta os primeiros passos de uma pesquisa que visa desenvolver um método de trabalho com dança e outras práticas corporais a partir do uso de dispositivos de produção de imagens técnicas, explorando as relações entre corpo, imagem e movimento. Para isso, busca-se promover experiências com a linguagem audiovisual agregada à dança, com o objetivo de promover, pela prática artística, um descondicionamento do olhar e do movimento, conscientizando e liberando o corpo dos regimes de controle que atuam sobre ele.

Palavras-chave: dança e audiovisual; corpo e imagem; corpo e educação.

Abstract

This text presents the first steps of a research that aims to develop a method of working with dance and other body practices from the use of devices for the production of technical images, exploring the relations between body, image and movement. In order to do this, we seek to promote experiences with the audiovisual language added to dance, with the aim of promoting, through artistic practice, a deconditioning of the gaze and movement, raising awareness and liberating the body of the control systems that act on it.

Keywords: dance and video; body and image; body and education.

O propósito deste texto é apresentar os primeiros passos da pesquisa *Corpo, imagem e movimento: processos pedagógicos em práticas de ver e mover*, que venho desenvolvendo no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPACV/ UFG). Meu projeto visa desenvolver, por meio da dança, uma metodologia com propostas de práticas corporais que envolvem o olhar, a partir de dispositivos tecnológicos de produção de imagem. O objetivo é promover a revisão do corpo e o descondicionamento do movimento pela dinâmica da mobilidade do olhar, como instrumento de conscientização contra os regimes de controle social e ideológicos que atuam de forma condicionante e alienadora, na cultura midiática que vivemos.

O texto aqui apresentado será dividido em três momentos. No primeiro, faço uma breve apresentação do meu projeto de pesquisa, com a finalidade de inserir o leitor no contexto das questões que o trabalho levanta e nos caminhos que ele busca percorrer no processo de

investigação e estudo. Em seguida, apresento e discuto algumas referências teóricas que fundamentam e dialogam com o contexto que a pesquisa aborda e no qual se insere. E por último, em um terceiro momento, apresento o relato das primeiras atividades práticas, nessa fase inicial da pesquisa, que realizei com um grupo de alunos, durante um semestre de trabalho com as aulas de dança já orientadas pelas finalidades do projeto.

Nesse sentido, busco delinear os primeiros movimentos dessa cartografia do olhar sobre o corpo, colocando em intercurso as dimensões do observar, do sentir, do pensar e do agir, no entrecruzamento entre teoria e prática, no contexto direto da materialidade da vida, na qual as imagens têm sido um constante componente cuja urgência é exercer funções estabelecidas por nós, sujeitos autônomos, e não estabelecer funções para nós, funcionários assujeitados.

Como move o corpo em um mundo de imagens

Uma das principais questões que sempre me incomodaram na cultura atual, na qual a imagem tem um papel formativo fundamental, é a apresentação de um padrão de corpo extremamente fora das possibilidades naturais que um corpo pode assumir sem intervenções ou condicionamentos biológicos excessivos, ou seja, um corpo fabricado, editado, determinado pelos regimes de visibilidade como um ideal praticamente inatingível e insustentável para a grande maioria das pessoas. Um padrão de beleza distante da realidade concreta, temporal e diversa da vida só poderia mesmo ser colocado e sustentar-se pela imagem, uma imagem utópica, geradora de conflitos, deflagadora de crises; uma imagem simulacro, que não se apresenta como representação de virtudes humanas, mas como um ideal de consumo, construído sob o signo do desejo, objetificando o corpo, sobretudo e massivamente o corpo da mulher, que é o principal objeto do olhar condicionado que orienta as condutas e valores de uma sociedade patriarcal, segregadora, dominadora e colonizadora de desejos e subjetividades.

A imagem do corpo-padrão estabelece ainda o que são os movimentos adequados e aceitáveis para cada corpo, como eles devem se comportar, como devem se mover e se mostrar, o que lhes cabe e o que não lhes cabe, nos papéis que lhes são atribuídos. Como professora de dança, sempre enfrentei o impacto dessas diretrizes culturais sobre o corpo na relação com minhas alunas e com pessoas com quem pude manter alguma comunicação sobre esse tema. Assim como o corpo, a dança também passa a servir aos estereótipos culturais do corpo. Há tipos e estilos de dança socialmente autorizados e apoiados ou não pelo senso comum, que se vê no lugar absurdo de julgar e definir onde, o que e quem pode dançar ou não, levando em conta as características de cada indivíduo, grupo, tipo físico ou papel social que a pessoa representa. Isso sustenta a ideia equivocada e muito recorrente de que dançar exige um tipo específico de corpo, causando frustração em um grande contingente de pessoas que não ousa enfrentar as regulamentações sociais, sobretudo aquelas oriundas do olhar, que podem facilmente relegar alguém ao ridículo.

Motivada pela urgência de enfrentar essas questões, que afetam não apenas minha prática profissional como bailarina, pesquisadora e professora de dança, mas sobretudo a vida de muitas pessoas, independentemente de seus papéis sociais ou profissionais, elaborei meu projeto de doutorado em Arte e Cultura Visual com o objetivo de buscar modos e estratégias pedagógicas de agir contra essa realidade, com a intenção de explorar possibilidades de transformá-la. Nesse sentido, meu projeto propõe uma experimentação no uso de dispositivos tecnológicos de produção de imagem técnica (câmeras amadoras ou profissionais, celulares, tablets ou outros aparelhos quaisquer que exerçam essa função), inseridos em práticas de dança, mas também extensivos a outras práticas corporais. Creio que o desenvolvimento de competências e habilidades com os processos de produção de imagem e o domínio da linguagem audiovisual em práticas orientadas para questões do olhar sobre o corpo e suas esferas de atuação podem contribuir, significativamente, para uma ressignificação dos sujeitos no contexto da cultura visual, e com isso, transformar suas percepções, sua capacidade de interpretação dos signos visuais que exercem poder sobre ele, e sua atuação no mundo, sobretudo revisando a imagem que têm de si mesmos, do seu corpo e do corpo do outro.

Nesse sentido, busco associar práticas do olhar com as dinâmicas da vida, evidenciando como a percepção está intrinsecamente ligada aos nossos modos de produção da vida, nos seus mais diversos aspectos: trabalho, lazer, valores, gostos, relações interpessoais, afetos, identidades, enfim, ações, ideias, princípios e comportamentos que dão os contornos da nossa subjetividade. Daí a importância de se dominar a linguagem da comunicação visual, numa sociedade tomada pela cultura do ver e do mostrar, do vender e do consumir, do ser em uma dimensão virtual que afeta a dimensão concreta, ocultando o princípio de seus programas, focando apenas naquilo que eles oferecem como aplicativos, possibilidades de se aplicar um programa pronto e planejado por alguém para atender a demandas ou facilitar práticas sociais, quando, na verdade, muitas vezes, essas necessidades estão mesmo sendo criadas, ou condicionando o usuário a hábitos que apenas reforçam sua dependência dos aparelhos, reduzindo suas capacidades sensíveis, suas habilidades de ações autônomas e suas competências cognitivas.

Ao lançar mão para o domínio tecnológico dos dispositivos midiáticos como ferramenta de práticas educativas, o que se busca não é um treinamento de usuários para atender aos imperativos dos programas e dos aparelhos - como se costuma fazer em atividades pedagógicas que os utilizam sem transcender sua função de lazer, distração ou entretenimento -, mas o desenvolvimento de uma atuação operativa em favor de novos usos voltados para a produção (e não reprodução) de conteúdos e a experimentação de formas. Nesse aspecto, o conhecimento teórico e prático da linguagem audiovisual, ancorado no fazer e na livre experimentação artística, orientado para o protagonismo e motivado pelo desejo do aluno, é um domínio fundamental para a reflexão crítica sobre as imagens. Por isso, o projeto propõe a sistematização de atividades práticas com foco na exploração de questões relacionadas à observação e às possibilidades de representação e expressão do corpo e do movimento nas imagens, que serão apresentadas em exemplos detalhados no terceiro tópico deste texto.

O objetivo principal da pesquisa é construir uma metodologia de uso dos aparelhos de imagem nas práticas de dança, seja como exercícios de reflexão e conscientização sobre o corpo, sua diversidade, sua representatividade, sua alteridade e autoimagem, ou na própria produção artística da dança, por meio do uso de imagens na cena, na performance ou criação de videodança. A prática desenvolvida na minha pesquisa busca contemplar todas essas dimensões que vão dos processos aos produtos, das identidades às singularidades, da estética à ética e à política, e ainda na dimensão íntima e afetiva do indivíduo. Busca-se, sobretudo, refletir e apontar possibilidades de autonomia do movimento e do olhar do e sobre o corpo no mundo das imagens. Nesse viés, a dança talvez seja o melhor de todos os meios para o indivíduo encontrar seu próprio movimento e se liberar, criando seu próprio ritmo.

Em busca dos fundamentos

Vivemos o tempo do olhar. Um tempo em que tudo pode e deve ser visto. Tudo é imagem. Vivemos o tempo do fetiche das imagens. Os corpos se mostram ou se negam sob o fetiche do olhar. As imagens nos intigam, nos impactam, nos afetam. O pensamento é mobilizado pelo mundo sensível. O que minha imagem diz sobre o que sou? Que corpo é este que se expressa nas imagens que vejo todos os dias? Com o que eu me pareço na ordem desses corpos que se dão a ver como modelos de felicidade? Que lugar meu corpo poderia ocupar no mundo tomado pelas imagens, e que valor eu teria nesse lugar? Eu poderia estar bem, sendo e me movendo de outra forma? Em direção a que e por quê? Em que proporção as imagens fazem de mim o que eu sou ou o que eu desejo e valorizo?

Há inúmeras questões pertinentes à complexidade das relações entre percepção, subjetividades, ideologias, sistemas de controle social e modos de produção. Nas primeiras décadas do século XX, o filósofo Walter Benjamin (1994) já chamava a atenção para o fato de como os modos de produção estão imbricados nas formas de percepção coletiva, evidenciando como a técnica e os modos de representação determinam as formas como as pessoas percebem e interagem com a realidade. O trabalho tem um enorme poder de definição do que realmente importa na vida; o que a pessoa faz e o que ela ganha por isso inserem-na em um grupo social que lhe estabelece limites e autorizações, perfis e classificações. Somos produtos do que produzimos. Somos feitos no jogo das regulamentações de um sistema que atua primariamente no corpo, no seu modo de se apresentar, se mostrar, se mover, se comportar, de perceber e até mesmo de sentir e desejar. Um sistema de controle social que atua pela mediação de *dispositivos*.

O dispositivo é um conceito central na minha pesquisa e foi adotado no trabalho com base na leitura que Giorgio Agamben (2006) extrai do pensamento de Michel Foucault, bem como da concepção em que Cézair Miglorin (2015) fundamenta o *Projeto Inventar com a Diferença*, idealizado e coordenado pelo Departamento de Cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF), uma referência e uma inspiração para minha proposta investigativa. Na perspectiva teórica

formada por esses pensadores, o dispositivo não se resume aos aparatos tecnológicos. Tal qual o conceito de aparelho em Flusser (2008; 2009), o dispositivo pode ser considerado uma rede de elementos heterogêneos, de natureza material e imaterial, que se reúnem com uma estratégia comum, em função de um determinado fim e efeito. Os dispositivos podem ser constituídos de textos, imagens, instituições, discursos, legislações, técnicas e aparatos tecnológicos, operando como um conjunto de protocolos capaz de congregiar realidades. São campos de força, inscritos em jogos de poder, e operam sobretudo como instrumentos coletivos de subjetivação. Atuam em diversas esferas da vida, social, cultural, biológica, de forma direta e primária no corpo, na dimensão material e simbólica da vida.

O corpo também pode ser concebido como dispositivo, uma mídia primária capaz de servir de suporte aos programas culturais. O corpo - visto em sua mera dimensão física, na dicotomia com as dimensões subjetivas, cognitivas, afetivas e sensíveis - pode operar como uma mídia. Seu valor está na aparência e na utilização como ferramenta de trabalho ou como meio de publicidade. Os corpos adequados aos padrões estéticos servem como suportes de comunicação, eles operam como veículos de publicidade por meio da sua imagem, reforçam comportamentos positivos, retratam mensagens em sua imagem e transmitem os discursos dos *influenciadores*. Os corpos inadequados esteticamente aos padrões servem como exemplo negativo para reforçar os programas de adequação ao sistema, mostram aquilo que não se deve ser, evidenciam aquilo com o que não se deve parecer. Os corpos inadequados não têm o mesmo valor que os outros. Se servem ao sistema de comunicação, é somente como suporte físico para segurar placas e balançar bandeiras em campanhas eleitorais, sob calor calcinante nas ruas da cidade, ou para carregarem anúncios publicitários em suas vestes e distribuir panfletos em semáforos. Ninguém quer ter um corpo assim, fora do padrão. Ninguém quer refletir uma imagem assim, vexatória, inferior, sem “valor no mercado”. A importância das imagens está sobretudo no grau como elas se adequam ao imaginário coletivo de consumo. Porque os corpos, na sociedade em que vivemos, são, antes de qualquer coisa, objetos de consumo ou ferramentas de divulgação de padrões de consumo. Tal é o contexto do mundo caracterizado por Byung-Chul Han (2014) como *sociedade da transparência*. É um mundo que mantém as pessoas alienadas na superfície das imagens, nas dinâmicas de percepção cada vez mais rápidas, sem possibilidades de provocar algum estranhamento, sem espaço para as diferenças.

As imagens tornam-se transparentes quando são desenlaçadas da sua dramaturgia e sentido, quando perdem sua singularidade e se exprimem completamente na dimensão do preço. Assim, elimina-se toda singularidade e torna-se tudo comparável. Torna-se mercadoria, passível de produção em série. Torna-se igual. “A Sociedade da transparência é o inferno do igual” (HAN, 2014, p.11). Nesse contexto, os corpos buscam a homogeneidade dos padrões de beleza legitimados pelos programas culturais. O inferno do igual é o ideal estético dessa cultura, ainda que todos queiram ser diferentes. Parece-se igual para sentir-se diferente.

Desde o surgimento das imagens técnicas, a materialidade dos signos vem gradualmente perdendo espaço para a virtualidade dos simulacros. Nesse sentido, a *sociedade da transparência* capitaliza a imagem como um sistema de controle de comportamentos e valores. Os sujeitos tornam-se funcionários das imagens, reproduzindo-as, mesmo quando têm facilmente à mão aparatos tecnológicos de produção e acesso a um sistema de comunicação que permite produzir e compartilhar conteúdos próprios. Os corpos se tornam funcionários dos regimes de visibilidade.

Como explica Han (2014), a transparência apresenta-se sob a prerrogativa da liberdade, quando na verdade essa é uma falsa liberdade para o olhar. Numa sociedade na qual a liberdade de informação camufla o domínio dos aparelhos de poder, o direito de ver e ser visto se apresenta como arma de controle, sendo alimentado pelo fetiche pelas imagens. A transparência coloca-se como lugar e objeto de liberdade e verdade. A liberdade de informação ultrapassa o status de uma conquista de direitos para se tornar um fetiche. Tudo pode e deve ser visto. Sendo assim, essa conquista do direito de ver e ser visto passa a ser usada como arma de dominação e poder pelos aparelhos ideológicos de controle.

Num arranjo no qual as imagens não se apresentam mais, segundo Flusser (2008), como uma representação da realidade, mas antes, tornam-se a própria realidade, como signo sem mediação, ou como simulacros, segundo a definição de Baudrillard (1991), as virtualidades são concretizadas e tornadas visíveis (FLUSSER, 2008, p. 24). Nesse contexto é que a sociedade da transparência impõe-se na cultura visual. As coisas tornam-se transparentes quando se alisam e se aplanam, de forma positiva, abandonando toda a negatividade, se inserindo sem resistência na corrente lisa do capital, da comunicação e da informação. Assim se tornam positivas, operacionais, passíveis de cálculo, direção e controle (HAN, 2014). A negatividade não é passível de controle. Só se controla o positivo. A negatividade se impõe, se apresenta sem planejamento ou programação. A negatividade atravessa os programas. Os programas de controle se apresentam de forma positiva, de forma a promover o consumo. O objetivo final da sociedade positiva se resume em promover o controle e o consumo. Uma vez positivo, sem nada a esconder, tudo é possível de ser visto, está exposto. E atingindo seu objetivo final, o que pode ser visto pode ser comprado, tem valor e pode ser controlado.

Han (2014) reflete sobre como existe uma ingenuidade ao pensar que, em nome de uma verdade, se abandone a privacidade para alcançar uma comunicação transparente, pois o ser humano não é transparente nem para si mesmo, considerando que a alma humana é atravessada por uma cisão e não permite que o eu esteja de acordo consigo mesmo. As relações interpessoais também são impossíveis de serem totalmente transparentes, pois sempre contêm fissuras, e é justamente isso que deixa as relações mais interessantes, o mistério, o véu, o algo sempre a se descobrir sobre o outro. “A autonomia de cada um pressupõe também a liberdade de não compreender o que tem no outro” (HAN, 2014, p. 14). Uma relação transparente não tem atração, nem vitalidade. “Só o que está morto é totalmente transparente” (ibidem).

Uma prática artística de liberação dos regimes de controle começa no princípio defendido pelo filósofo Michel Serres (2004), de que “o corpo sabe”. O grande desafio dessa tarefa é reconhecer esse domínio e identificar os princípios que mobilizam nosso olhar, nosso pensamento, nossas identidades e identificações, reconfigurando novos modos de ser.

No cerne das questões que me instigam, a mais relevante, que motiva este projeto, é dar uma resposta ao problema: Como seria possível articular os dispositivos de visibilidade da cultura midiática a favor de uma autonomia do corpo, liberando-o dos padrões e condicionamentos de ver(-se) e mover(-se)? Liberar o corpo dos regimes de controle programados pelos aparelhos (FLUSSER, 2008) é certamente uma das principais funções de um professor de dança. Reconhecendo o papel central do audiovisual no contexto cultural contemporâneo, penso que as transformações necessárias em relação ao corpo são mais possíveis a partir de ações que incorporem os aparatos tecnológicos em processos produtivos, alterando seus programas por meio de novas formas de uso, em vez de simplesmente combatê-los e demonizá-los.

Primeiros passos no trabalho de campo

Vivo e atuo profissionalmente como professora de dança, em Pirenópolis, cidade histórica do interior de Goiás, desde 2011, sendo que há quatro anos realizo um trabalho contínuo de formação em dança contemporânea com grupos regulares de alunos de todas as idades. Como parte do trabalho de campo que envolve minha pesquisa, elegi uma turma de jovens alunas, que acompanho desde 2015 e atualmente se encontram na faixa etária de 10 a 13 anos. São jovens com quem comecei a trabalhar na segunda infância e que hoje estão na puberdade. Desde sempre, minhas aulas incorporam uma dimensão de trabalho de conscientização do corpo, de compartilhamento de práticas e discussão de questões que afetam as alunas nesse campo. Mas foi a partir do primeiro semestre de 2018 que inseri o audiovisual como ferramenta pedagógica, trazendo gradualmente as diretrizes do meu projeto pesquisa para as aulas que tenho semanalmente com esta turma.

O trabalho de campo funciona como um laboratório de experimentação e observação, no qual as ações realizadas são registradas, avaliadas e posteriormente levadas para discussão e debate nos espaços qualificados e adequados. O projeto de pesquisa propõe a realização de trabalho de campo em dois momentos distintos da pesquisa: na fase inicial, mais experimental, quando as atividades são elaboradas, propostas e testadas, para a elaboração do método visado; e em um segundo momento, numa fase mais avançada, quando o método com as propostas já delineadas e definidas é aplicado no trabalho com outros grupos, com perfis diversos.

No momento atual, estão sendo elaboradas e experimentadas as primeiras propostas de atividades, que serão descritas a seguir. Essas atividades foram realizadas com o mesmo grupo de alunas, em encontros semanais, no primeiro semestre de 2018. Destaco aqui três dispositivos

que foram aplicados no trabalho com o grupo até o momento: 1) *Um pedaço de mim*; 2) *Janelas e molduras*; e 3) *Minuto Lumière do movimento*.

O dispositivo *Um pedaço de mim* é realizado com a fotografia. Após uma conversa em grupo, que promove reflexões sobre como sentimos e olhamos nosso próprio corpo, os alunos são instigados a falar sobre as partes do corpo de que mais gostam e aquelas de que gostam menos. Com a segurança e o sentimento de pertencimento que cada um tem com o grupo, conquistados com o tempo de convivência e os vínculos estabelecidos nas aulas de dança, eles conseguem falar de suas preferências e fragilidades na relação entre seus corpos e a autoimagem que cada um tem de si. Falam e mostram. Compartilham. Tornam público aquilo que é íntimo, porque percebem a possibilidade de tocar em coisas que incomodam e talvez encontrar formas de transformá-las, ressignificá-las. A proposta de trabalho com o aparelho vem em seguida. Os alunos são convidados a fotografar as partes eleitas, que consideram boas e ruins, feias e bonitas, e também são orientados a fazer um retrato de corpo inteiro. Em um encontro posterior, essas imagens são compartilhadas, vistas, comparadas e discutidas com o grupo, que chega a algumas conclusões comuns: todos os corpos são diferentes uns dos outros; todos carregam algum traço que possa não satisfazer as expectativas que o indivíduo tem da sua aparência; os detalhes sempre se confundem com o todo (a não ser que sejam destacados); o que um enxerga é sempre diferente do que o outro enxerga; raramente se tem um consenso dos outros sobre aquilo de que não gostamos no nosso próprio corpo. Enfim, a atividade promove um exercício do olhar sobre o corpo - próprio e o do outro - e estimula uma reflexão sobre aspectos mais sutis, dificilmente observados nas práticas sociais do cotidiano ou nos processos educativos sobre o corpo.

O dispositivo *Janelas e molduras* foi totalmente adaptado da proposta do *Projeto Inventar com a Diferença*, cujo foco é propor a realização de um vídeo com o quadro dividido em dois planos, separados pela moldura de uma janela, uma porta ou fresta qualquer, que divida a imagem em dois espaços, um em primeiro plano e outro em um plano de fundo. A diferença na proposta de aula de dança foi que o vídeo retratasse uma ação dançante dos próprios alunos. Para tanto, eles criaram sequências coreográficas ou improvisaram movimentos, seguindo as orientações de enquadramento do dispositivo. O objetivo dessa proposta foi explorar, pelo olhar, a observação e o reconhecimento dos planos espaciais dentro do quadro, ou seja, compreender e aprender a ver a complexidade dos modos de representação espacial da imagem, reconhecendo os sentidos que essas escolhas promovem. Sob esta perspectiva, os alunos observam como a divisão dos planos exige uma mobilidade mais complexa do olhar e do pensamento. A atividade promove ainda uma ação criativa com o corpo na ocupação desses espaços. Os alunos exploram os campos de visibilidade do vídeo, colocando-se em movimento livre e expressivo, sozinhos ou em grupos, como desejam.

O dispositivo *Minuto Lumière do movimento* também é uma adaptação da atividade proposta pelo *Projeto Inventar com a Diferença*. Nessa atividade, os alunos são convidados a

produzir um vídeo de um minuto, com plano fixo e sem som, de uma cena qualquer da realidade. As regras seguem o modo como os irmãos Lumière produziram seus primeiros filmes, quando apresentaram o cinematógrafo, no fim do século XIX, como uma nova invenção. Ao buscarem seguir esses parâmetros, os alunos observam, com detalhe, as características dos elementos fundamentais da linguagem audiovisual, como as funções do som, os movimentos de câmera, os tipos de planos. A especificidade da proposta nas aulas de dança é que o vídeo seja feito com foco no movimento das pessoas. Como se trata de apontar a câmera para um acontecimento real da vida, sem encenação, o conteúdo dos vídeos é um registro concreto da performance dos corpos nas práticas sociais, um material rico para ser observado com as finalidades pedagógicas de desenvolver um conhecimento sobre o corpo e suas formas de ação nos contextos concretos da vida. A atividade é conduzida pelo desejo livre do aluno de mostrar qualquer coisa que lhe interesse, sem questionamentos prévios. Cada um elege o lugar que quer filmar. E o grupo todo ganha as ruas da cidade, na busca da realização dos vídeos. Com isso, a ação ganha uma dimensão que é extensiva à vida de outras pessoas, que passam a incorporar o fluxo das dinâmicas do projeto; ao mesmo tempo que essas mesmas dinâmicas passam a fazer parte da vida dessas pessoas, ainda que de forma rápida e provisória, há uma interferência mútua e recíproca, no que se mostra e no que é visto, no valor que damos à imagem do outro, construindo novos sentidos para essas imagens, em situações e com pessoas que, quase sempre, são invisíveis nos espaços sociais.

Na atividade do *Minuto Lumière do movimento*, realizada em Pirenópolis, as alunas optaram pelo registro de dois tipos específicos de espaços a serem explorados: uns relacionados aos espaços formais de trabalho (caixa de supermercado, frentista de posto de combustível, cabeleireira em salão de beleza) e outros relacionados às pessoas que ocupam as ruas (pedestres passando em uma das principais vias do centro e artistas de rua: um músico e um pintor). Em todos os casos, com exceção do registro dos pedestres, porque se tratava de um coletivo heterogêneo de pessoas na paisagem urbana, houve uma interação dos alunos com as pessoas e as práticas sociais que elas realizavam, promovendo um enriquecimento da experiência de reconhecimento do outro e de diferentes modos de vida. Os vídeos gravados formalizam um conteúdo pertinente para se observar e refletir sobre o lugar, os modos e os comportamentos que os corpos exercem em diferentes práticas sociais, evidenciando padrões de apresentação e condutas, e sobretudo os regimes que condicionam os corpos a existirem daquela maneira. A análise dos movimentos que esses corpos expressam também revela aspectos importantes do impacto dos regimes do sistema atuando nos corpos e suas contradições, como: a automatização de ações pela lógica industrial de racionalização do trabalho e controle do tempo, no caso dos contextos de trabalho formal (a cabeleireira, o frentista do posto, a caixa do supermercado), e a livre manifestação da expressão pessoal dos corpos, manifestada nos contextos informais das ruas (o rapaz que nada no rio, o músico tocando seu violão, o artista plástico pintando na porta da igreja).

A análise dessa diversidade de padrões de movimentos condicionados e movimentos espontâneos e expressivos serve também, para além da imagem, como matéria de criação nas

composições coreográficas realizadas nas aulas de dança, nas quais os alunos experimentam nos seus próprios corpos esses movimentos comuns na esfera social, reproduzindo-os, alterando-os e ressignificando-os. É uma revisão do movimento que nasce de uma transformação do olhar, como um exercício de alteridade no qual é preciso ver e enxergar o outro, saber da sua existência, inteagir com ele e buscar compreender as diferenças a partir da *partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2005).

O trabalho da pesquisa está apenas no início, mas já aponta uma perspectiva muito promissora para maiores aprofundamentos e extensão de sua amplitude na experimentação de novas propostas a serem exploradas nessa rede de complexidades que envolve o corpo na cultura visual.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Tradução de Nilcéia Valdati. Santa Maria-RS: Palloti, 2006.
- BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação.** trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** Ensaio sobre literatura e história da cultura. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRITO, Alessandra Araújo; MELO, Anderson. Inventar com a Diferença: Dispositivos em função do desejo na relação entre cinema, educação e direitos humanos. **I Seminário Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual: Dispositivos y Artefactos/Narrativas y Mediaciones.** Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República, Montevideo/Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia: 2017.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Revista Visualidades.** Goiânia v.10 n.1 p. 17-37, jan-jun 2012.
- FLUSSER, Vílem. **A filosofia da caixa preta.** Rio de Janeiro: Sinergia Relume Dumará, 2009.
- FLUSSER, Vílem. **O universo das imagens técnicas:** elogio da superficialidade. São Paulo: Annablume, 2008.
- MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema:** educação, política e mafuá / Cezar Migliorin. - 1. ed.- Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.
- RANCIERE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- SERRES, Michel. **Varições sobre o corpo.** Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

Minicurrículo

Alessandra Araújo de Brito

Bailarina, coreógrafa, performer, professora e pesquisadora de dança, doutoranda em Arte e Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestra em Arte pela Universidade de Brasília (UnB), na linha de Processos Compositivos para a Cena. Atua profissionalmente há 25 anos com dança contemporânea. Tem experiência em ensino, pesquisa, criação e produção em dança.



INGAIOLA: RELATO, ANTES DO ESQUECIMENTO, DE UMA ABORDAGEM HÍBRIDA DO CORPO

*INGAIOLA:
REPORT, BEFORE THE FOREGOING, OF A HYBRID APPROACH TO THE BODY*

Gleydson Silva Moreira

Programa de Pós-Graduação em Artes ICA-UFC, Brasil
gleydsons.moreira@gmail.com

Antonio Wellington de Oliveira Júnior

Programa de Pós-Graduação em Artes ICA-UFC, Brasil
wellington-jr@uol.com.br

Resumo

Este é um ensaio de natureza acadêmica, narrado em primeira pessoa, que utiliza as fotografias como mediadoras ou fiadoras do ato de lembrar a poesia proporcionada pelo espetáculo InGaiola: Da fechadura à asa. A construção deste relato de experiência tem o objetivo de visitar e registrar lembranças, em texto, do espetáculo a partir das poucas imagens guardadas da estreia. Dirigido por Dayana Ferreira, ele foi pensado e dançado por oito capoeiristas, todos puderam sugerir a melhor forma do próprio corpo existir dentro das cenas. Foi apresentado nos dias 25 e 27 de julho de 2014 no Teatro Antonieta Noronha em Fortaleza, integrando a programação do Festival Viva Capoeira Viva. Mais especificamente relatamos a estreia, pois no segundo dia de apresentação foram feitas adaptações para suprir a ausência de um integrante, machucado. A reflexão é articulada em torno da busca por referências conceituais para pensar os questionamentos suscitados pelo espetáculo, refletindo a possibilidade do InGaiola ter experimentado uma abordagem híbrida do corpo, a partir de autores como Paul Zumthor, Raimundo Júnior, Rita Magalhães, Gerardo Vasconcelos e Penna Real. A criação do espetáculo focou nas proposições emergentes da reunião de artistas com corpos e histórias diferentes, isso foi mais importante do que caracterizar as movimentações tradicionais dos capoeiristas. A reflexão do nosso processo necessita de um caminho diferenciado, por isso o foco metodológico do relato reflexivo está na instabilidade das lembranças, na busca de autoconhecimento e nas relações estabelecidas pelos integrantes do espetáculo. Entre imagens turvas e lacunas proporcionadas pelo tempo, a escrita é uma tentativa de minimizar o esvaecer natural de uma experiência transformadora, transformação do sonho de ser artista em realidade. Pesquisa desenvolvida junto ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte - LICCA com apoio da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

Palavras-chave: InGaiola; capoeira; dança contemporânea; performance.

Abstract

This is an essay of academic nature, narrated in the first person, that uses the photographs as mediators of the act of remembering the poetry the spectacle InGaiola: Da fechadura à asa. The construction of this experience report aims to revisit and record, in text, memories of the show from the few images saved. Directed by Dayana Ferreira, it was thought and danced by eight capoeiristas, all could suggest the best way for the body to exist within the scenes. It was presented on July 25th and 27th, 2014 at the Teatro Antonieta Noronha in Fortaleza, integrating the Festival Viva Capoeira Viva. More specifically we report the debut, because on the second day of presentation were made adaptations to fill the absence of a member. The reflection is articulated around the search for conceptual references to think the questions raised by the

spectacle, reflecting the possibility that the InGaiola have tried a hybrid approach of the body, from authors such as Paul Zumthor, Raimundo Júnior, Rita Magalhães, Gerardo Vasconcelos and Penna Real. The creation of the show focused on the emerging propositions of meeting artists with different bodies and histories, this was more important than characterizing the traditional movements of capoeiristas. The reflection of our process needs a differentiated path, because the methodological focus of the reflective account lies in the instability of memories, in the search for self-knowledge and in the relationships established by the members of the show. Between blurred images and gaps provided by time, writing is an attempt to minimize the natural flushing of a transforming experience, transforming the dream of being an artist into reality. Research developed by the Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte - LICCA with the support of the Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP.

Keywords: InGaiola; capoeira; contemporary dance; performance.

O berimbau chamou

Maré

Todo mar tem um pouco de mim.
Deixo ir, vou voltar, deixo e vou.
Em mim, tudo é tão mar,
descubro correntezas no peito.
Não se atormente, não se afogue.
Margear... Nade, respire e respirou.
Calmaria é ilusão.
Respirar é quase uma celebração.
(Gleydson Silva Moreira, 2016, no prelo)

Os espaços de capoeira por onde passo começam com música, por isso resolvi começar o texto com meu poema Maré, estou trabalhando uma melodia para cantá-lo em rodas. Essa é uma forma de buscar vitalidade (força de vida), sensibilizando o corpo para usar a meu favor a tensão da rotina, pois a performance musical do capoeirista indica pertencimento¹, escolhi começar este relato me apresentando como uma maré, pelo tanto de mim no mar de Fortaleza e, graças ao Oceano Atlântico, no mundo. E pelo tanto de sal e fluidez dele em mim, pois sou uma pessoa da areia, maresia e ondas.

Exponho no relato minha bagagem cultural e afeto, a conexão com tudo isso acontece de forma mais intensa com axé (boas vibrações energéticas). Vibração sentida em cada roda de capoeira (ou quando uma onda se destaca e pulo para sentir a sensação de voar por poucos segundos). Energia - entendida como a capacidade de transformação - é a palavra mais forte e recorrente relacionada à minha experiência com o espetáculo InGaiola: Da fechadura às asas, ele transformou minha timidez e limitação corporal em superação e orgulho. Mais especificamente falarei da estreia (25 de julho de 2014) pois no segundo dia (27 de julho de 2014) de apresentação tivemos adaptações para suprir a ausência do Kaio, machucado em uma roda.

¹ MELO, 2008, p. 03

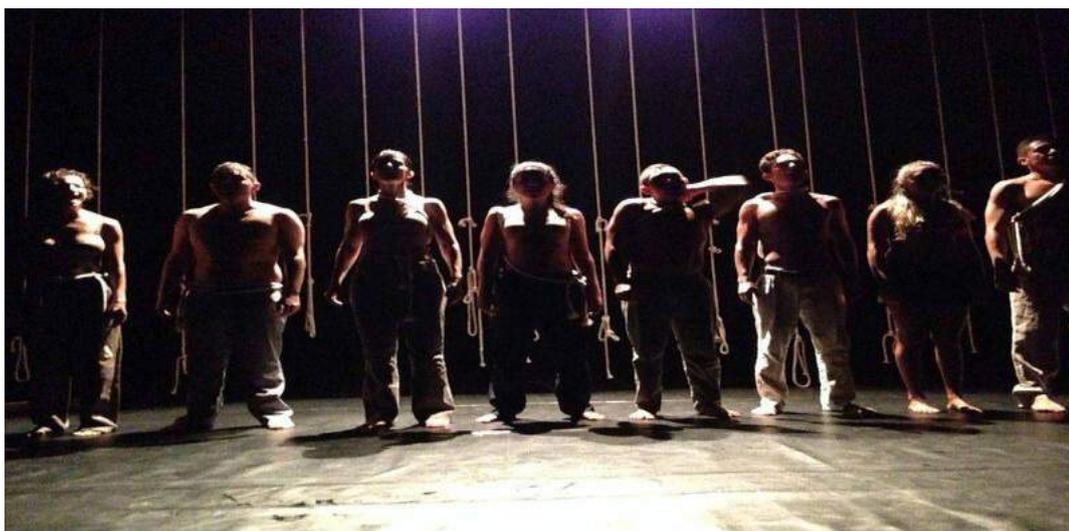


Foto 1: Reunidos no centro do palco para agradecer a plateia no fim do espetáculo e finalizar com jogos de capoeira.

Autor: Desconhecido

Fonte: Arquivo Pessoal

Na foto acima, começo o relato por um momento específico (no próximo tópico trabalho de forma mais linear), perto do final do espetáculo, as luzes voltavam aos poucos para nos revelar no centro do palco. Essa fotografia evoca uma sensação de orgulho pelo espetáculo e saudade da convivência proporcionada pelo processo. Diante do teatro cheio, Dayana, eu (Gagau), Karina, Cris, Hector (Batora), Kaio, Bia e Naílton (Makarrão), tínhamos uma ligação muito forte, sentia o corpo e a satisfação deles. Em um rápido olhar percebi a mistura de exaustão, alegria e alívio compartilhada. O orgulho era evidente na postura altiva de seus ombros, na força para encarar a plateia e a sinceridade como (ofegantes) demonstravam o cansaço sem disfarces.

Além de resistir toda a trajetória do InGaiola, resistimos à comodidade de fazer o comum (quando a capoeira é levada para os palcos), contando e cantando histórias. O texto possível da apreensão do espetáculo, resultado do encadeamento das cenas, foi berrado pelos nossos corpos (como acontece nos jogos de capoeira) e nas rupturas de fazer maculelê sem música e dialogar com dança contemporânea², experimentando “a não existência de uma técnica única de dança”.³ Essa mistura de influências e experiências proporcionou liberdade, “surgimento de um corpo que se convencionou chamar de ‘corpo híbrido’, isto é, um corpo construído a partir de várias experiências.”⁴

Golpes de capoeira (meia-lua de frente, queixada e meia-lua de compasso) e ginga puderam ser vistos em sequência de expressões corporais distantes da dinâmica da prática em

² JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.

³ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.

⁴ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.



treinos e rodas. A vontade de demonstrar as várias experiências, oriundas de cada participante, era mais importante do que caracterizar a capoeira. O processo de criação começou com quase vinte capoeiristas, apenas oito se apresentaram na estreia. Não foi uma caminhada fácil, questões como machucados, dúvidas, insegurança, timidez, limitações físicas, falta de compromisso e o desafio da construção coletiva geraram uma maior intensidade na partilha de saber e afeto.

Pensar nosso processo necessita de um caminho diferenciado, pois o foco metodológico do relato reflexivo está na instabilidade das lembranças, no autoconhecimento e relações estabelecidas pelos integrantes do InGaiola. O trabalho é um estudo descritivo, tipo relato de experiência, elaborado no contexto da falta de registros de um processo artístico, tendo como problema a reflexão da possibilidade do espetáculo ter concretizado uma abordagem híbrida do corpo. Como ferramentas metodológicas foram utilizados a roteirização do espetáculo com base nas lembranças, a análise das poucas fotografias da estreia, fichamento e diálogo com teóricos. Experimento no estudo qualitativo caminhos não convencionais para tentar uma aproximação com a pluralidade e rupturas do espetáculo.

Na construção do InGaiola a multiplicidade foi uma busca constante. Todos puderam propor movimentos e sugerir a melhor forma do próprio corpo existir dentro das cenas, pois o corpo materializa o que é próprio de cada ser, “realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e para o pior.”⁵ O corpo torna possível materializar e experimentar a existência. Conduzidos pela Dayana, optamos pelo respeito as particularidades de cada relação com o mundo na construção das cenas, busca de “uma linguagem própria para cada corpo e propor/trabalhar com um processo de desconstrução e reconstrução permanente dos corpos.”⁶ Lembro bem da Dayana nos falando da necessidade de buscar um encontro entre o mais rápido e o mais devagar, não adiantava nada dominar a movimentação ou expressão se o outro não acompanhasse.

No grupo formado para o espetáculo, alguns desejavam improvisar e outros pediam por uma coreografia a ser seguida. Como artista, gostaria de trabalhar apenas com direcionamentos, mas mesclamos essas duas possibilidades e isso foi muito significativo para contemplar o maior número de necessidades. Fiquei satisfeito em perceber como nos apropriamos das provocações da Dayana, com o tempo todos puderam assumir o lugar de provocador, e nos sentimos contemplados com o resultado.

⁵ ZUMTHOR, 2007, p. 23.

⁶ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.





Foto 2: Fizemos quatro jogos de capoeira para agradecer ao público.

Autor: Desconhecido

Fonte: Arquivo Pessoal

Durante o jogo (da imagem acima) de Dayana e Makarrão, tinha a sensação da minha respiração preencher todo o teatro (estava exausto), mas a vergonha e a timidez companheiras de toda vida estavam em segundo plano. A vontade de continuar os movimentos, o canto e o jogo era o mais forte em mim. Com direção e concepção de Dayana Ferreira, o espetáculo fez parte da programação do Festival Viva Capoeira Viva com apresentações nos dias 25 e 27 de julho de 2014 no Teatro Antonieta Noronha em Fortaleza. Ele serviu de grande aprendizado e quebra de algumas barreiras em minha produção artística. Estava acostumado a criar poemas e artes visuais protegido pelas paredes da minha casa e a ser mais um capoeirista despercebido perto do vigor e acrobacias de poucos, agora tinha luzes em mim.

O principal motivo de participar do espetáculo era criar vínculos afetivos, não conseguia desenvolver com naturalidade o afeto construído entre 2011 e 2014 com os outros alunos do Formando Hebert (só a Dayana não era aluna dele). Esses foram anos muito complicados: o luto pela morte do meu irmão me desnordeou em boa parte de 2011 e 2012; no fim de 2012 quebrei o nariz (em uma roda) e precisei operá-lo; em 2013 minha vó faleceu. Só em 2014 estreitei os laços e consegui efetivar o nosso grupo, os alunos do meu mestre, como família para mim. Tivemos muitas incertezas pelas dificuldades dos movimentos, por ter de adaptar tudo a cada desistência e pelas lesões no processo. Toda essa adversidade nos desafiou a apostar uns nos outros e a trabalhar mais para oferecer o melhor de si ao outro e para o público.

Cortinas abertas

Ao entrar no Teatro as pessoas viam Bia, Cris, Karina e Batora espalhados pelo palco vestindo um tecido vermelho daqueles transparentes como se fosse uma grande saia coletiva, não tenho imagem dessa cena. Todos ajoelhados de costas, realizavam movimentos com os braços, o



tronco e a cabeça, alternando entre fluidez e contrações. Os mesmos movimentos eram repetidos, mas cada um podia fazer da sua forma e no instante desejado, até eles ficarem de pé. No segundo momento, em movimentos circulatorios eles se buscam e fortalecem essa conexão do tecido em volta da cintura.

Enquanto isso, eu esperava atrás da cortina, segurando quatro pares de sapatos, a hora de entrar no palco. Ali parado, controlando o nervosismo, comecei a embarcar na dança dos meus companheiros e entrei naquele mar de sangue capaz de unir e prender em um movimento de aproximação e afastamento; união e disputa; dor e alegria. Segurava sapatos, símbolos da exclusão quando eram proibidos aos escravos, pois “ter o que calçar significava liberdade.”⁷ O espetáculo provoca sobre esse conceito de liberdade, propondo uma reflexão sobre a forma de ser livre imposta pelo opressor. Ampliamos a discussão sobre liberdade ao experimentar outras formas de jogar capoeira e misturar movimentos da nossa arte com outras experiências corporais.

Bia, Cris, Karina e Batora saíram do palco pelo lado esquerdo da plateia e eu entrei pelo lado direito, trazendo os pares da metade dos integrantes e, pouco tempo depois, Dayana entrou do outro lado segurando os demais. Era difícil segurar, durante os ensaios os derrubei várias vezes, tinha muito medo de errar. Devíamos levá-los com o maior respeito e cuidado, eles eram como oferendas e precisavam parecer sagrados. Iria seguir uma diagonal do palco e ela a outra para encontrar com o Makarrão e o Kaio, respectivamente, trabalhando movimentos circulares da linha da cintura para cima nos planos médio e alto. Eles entraram pela porta do público tocando berimbau, no palco eles só podiam pisar nos sapatos, seguindo os caminhos criados por nós.



Fotos 3: Construção de caminhos com sapatos. (Dayana, eu, Kaio e Makarrão).
Autor: Desconhecido
Fonte: Arquivo Pessoal

Passamos a nos movimentar a baixo da linha da cintura ao começar a criar os caminhos. Entre idas e vindas para pegar e deixar sapatos, os tocadores de berimbau faziam

⁷ MOURA, 2014.

seu caminho até o outro extremo do palco onde eles guardariam os instrumentos. Meu corpo espantou-se, respondia aquela atmosfera de uma forma vigorosa, consegui realizar os movimentos em um nível de vigor e extensão não alcançados desde a adolescência. Exausto, atrevido e feliz eu dançava diante de um teatro lotado.

Depois do Kaio e o Makarrão pendurarem os berimbaus em armações em forma de gancho presas nas laterais, todos foram buscar seus sapatos. Calçamos e esperamos os outros parados no lugar determinado para cada um. Neste momento, dançamos uma das poucas cenas com passos iguais a serem seguidos por todos. Construída em conjunto durante os ensaios, tanto a Dayana nos provocava a sugerir a continuação do movimento como sugerimos livremente. Apresentamos movimentos de capoeira conectados com expressões não usuais em nossa arte como sentar no chão e abraçar as pernas; deitar e levantar o quadril; arrastar o braço no chão expandido o corpo. Essas movimentações são capazes de descaracterizar o aspecto de luta da capoeira na cena.



Fotos 4: Movimento coletivo de calçar os sapatos e repetir passos iguais.

Autor: Desconhecido

Fonte: Arquivo Pessoal

No final da cena, os homens saíram do palco com movimentos livres de capoeira até a coxa, as mulheres ficaram para realizar uma coreografia, não lembro como ela era. Nós nos dividimos entre as entradas para o palco, cada um tinha sua hora para entrar. Não sei se todos faziam a mesma coisa, eu e o Batora caminhávamos entre as meninas. Os passos eram contados, três passos para frente e um para trás. As recomendações da Dayana eram para manter a postura ereta e olhar para frente.

Não tenho mais a precisão da sequência das cenas e seus conteúdos, tomei a decisão de não recorrer aos demais integrantes do espetáculo para tirar dúvidas (quero fazer uma surpresa). Estou escrevendo deste lugar onde dialogo os sentimentos e imagens resistentes em minha memória com as poucas imagens guardadas. Não apresento nenhum link de vídeo porque não existe nenhum, a câmera colocada para filmar no dia da estreia foi derrubada por alguém. Após a cena em conjunto (de acordo com a memória) ficam no palco Karina, Makarrão e Kaio, ela caminha calmamente enquanto os dois jogam capoeira e se perseguem usando-a

como escudo, até ela sair desse estado de apatia e entrar na luta. A cena foi feita pelos três em um ritmo acelerado e com golpes de linha, são golpes mais objetivos como a benção, o martelo, a ponteira e o gancho. O jogo foi muito ensaiado, mas a capoeira sempre exige improviso, ainda mais em um ritmo acelerado. Foi diferente de todos os jogos feitos em ensaios, foi de tirar o fôlego, era impossível não ter medo de algum golpe passar um pouco da conta e pegar, era um novo ufa pensado a cada segundo da cena.

A Cris entrou em cena, após os três jogarem, e se juntou a eles para uma cena feita em duplas, uma mistura de passos de capoeira e dança contemporânea, tive essa impressão por não se prender a nenhum estilo específico⁸. Tiramos as blusas e os sapatos na coxia, esperando eles terminarem a cena para fazerem a mesma coisa. Aos poucos com os bastões de maculelê — dança popular afro-brasileira introduzida nos shows folclóricos no século XX — mantínhamos uma postura não ereta e realizávamos movimentos típicos de animais, simulando movimentos como coices, cavar a terra com os pés e o trotar de um cavalo. A movimentação era uma preparação para os jogos simultâneos e coreografados de maculelê, feitos em duplas no palco. Sem música, talvez tenha sido o momento mais desconfortável para mim, fizemos duas filas uma de frente para outra com quatro pessoas cada e jogamos. Eram movimentações típicas das desenvolvidas em rodas dessa dança, mas a ausência da musicalidade transformou o som das batidas dos bastões em algo bem estranho, as pancadas das marcações e o som do palco a cada passo criou outra experiência sonora. O estranhamento se transformou em satisfação por mostrar para uma plateia com muitos capoeiristas a possibilidade de experimentar dentro da cultura popular.

É prudente enfatizar que “o processo de trabalho, principalmente em arte, não é algo linear, é um processo de idas e vindas, de intuição e de racionalidade que se interpõem no caminho da reconstrução representativa de uma realidade”⁹. A decisão de fazer essa cena sem música demorou, a ausência do toque não foi aleatória. Foi mais uma tentativa de recriar (causando estranhamento) com elementos ligados à capoeira. Entendo, com base na afirmação do autor, a necessidade de proposição do artista em relação ao ato artístico, possibilitando a realização da obra.

Propomos recriar questionamentos relacionados ao movimento e sua interpretação, “pois a recriação do mundo é pura criação: e é preciso que exista um pensamento para se poder falar em arte”¹⁰. Os direcionamentos e concretizações do artista são as formas encontradas de recriação do mundo nas diversas linguagens artísticas. Não propomos com o espetáculo mudanças aos capoeiristas, o objetivo era provocar a reflexão do porquê a nossa prática artística é ensinada dessa forma e lembrar a possibilidade de experimentar. A recriação foi buscada não na grande transformação, ela foi experimentada no pequeno detalhe capaz de contemplar a subjetividade dos integrantes do espetáculo ou a identidade dos capoeiristas participantes.

⁸ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.

⁹ ZAMBONI, 2001, p. 57.

¹⁰ HUISMAN, 1984, p. 71.

No fim da cena, a Cris ficou no palco sozinha para cantar uma música, ela estava muito empolgada na época com a musicalidade da capoeira: cantando, aprendendo a tocar os instrumentos e compondo músicas. Ela ensaiou muito para adaptar “Jogo de Angola” de Mauro Duarte e Paulo César Pinheiro para a sua voz e forma de cantar. Adoro quando ela canta, sua voz fica bem grave e levemente rouca. Ela o faz com a alma, projeta a música de forma forte e se falta fôlego ela compensa na emoção.

A palavra ritmada na capoeira, juntamente com as musicalidades, propaga energia capaz de transformar ao nosso favor o estresse do cotidiano e manifesta as tramas costuradas da arte, “a voz é palavra sem palavras, depurada, fio vocal que fragilmente nos liga ao Único.”¹¹ Essas musicalidades são experiências ligadas as formas de organizar e desenvolver as “rodas de capoeira, bem como das práticas de seus educadores. Assim, abarcam: cantos e instrumentos musicais; letras de músicas; formas de confeccionar instrumentos; e as maneiras de organizá-los nas rodas de capoeira.”¹²

Divido nossa experiência com o espetáculo, também, com a finalidade de demonstrar “como o capoeirista pode produzir uma leitura consciente e crítica da nossa história.”¹³ Isso foi feito com uma abordagem subjetiva, focada nas lembranças resistentes e nas relações estabelecidas com a poucas imagens guardadas, resguardando um relato sobre nossa experiência e os diálogos teóricos proporcionados pelo seu lembrar. Relatar a performance no espetáculo é um caminho de afirmação da minha identidade¹⁴ e das relações estabelecidas para realização do processo de criação, reflito no relato como “a complexidade da capoeira é marcada pela desconstrução de limites da corporeidade.”¹⁵ Ao falar da relação corpo e capoeira, falamos da ruptura com a normatividade de comportamento. (Entre imagens turvas e lacunas proporcionadas pelo tempo, escrevo uma tentativa de minimizar o esvaecer natural de uma experiência transformadora. Transformação de um sonho de ser artista em realidade.)

Corpo aberto

Cris interpretava a canção enquanto nos juntávamos no canto do palco, quase fora de cena, agrupados formando um bloco. Neste momento tenho a maior confusão em minha memória, lembro da Dayana soltando os bastões no chão em determinado trecho da música. Esse era o sinal para correr pelo palco em busca de experimentar correr com a capacidade limitada do palco. O direcionamento era observar e buscar os espaços menos ocupados pelos integrantes, essa cena era

¹¹ ZUMTHOR, 1997, p. 13-14.

¹² CORTE REAL, 2014, p. 02.

¹³ MELO, 2008, p. 01.

¹⁴ MELO, 2008, p. 01.

¹⁵ VASCONCELOS, 2006, p. 121.

feita ao som do toque de cavalaria no berimbau — criado para avisar capoeiristas da chegada da polícia. A dúvida é porque lembro do caminho da coxia até a Cris ser feito em bloco, o último tinha de passar pelos demais para chegar a frente e fazer o grupo avançar, sentindo a resistência do outro (cansado, suado e ofegante). Onde estavam os bastões de maculelê nesse momento? Não lembro se passávamos eles no começo da cena ou só no final quando Dayana estava prestes a deixá-los cair sobre o palco. Acho difícil ela ter feito toda essa movimentação abraçando todos eles.



Foto 5: Experiências de expansão e contenção de movimento.

Autor: Desconhecido

Fonte: Arquivo Pessoal

Durante os ensaios, criamos uma ordem entre cinco dos oito integrantes do espetáculo. Em um momento específico, não consigo lembrar se era determinado pela música ou pela própria Dayana em cena, parávamos de correr e fixávamos o olhar em uma pessoa por vez. Então, oscilávamos de quase cem por cento de nossa capacidade de se mover para quase zero quando olhávamos para o próximo a deixar de seguir a maioria. Um por um, colocavam a corda sem cor sobre os olhos e de forma mais lenta buscavam uns aos outros no mesmo ritmo, ao se encontrarem iniciavam um jogo lento de capoeira. Depois do Makarrão (o último) colocar a corda sobre os olhos, Karina, Dayana e eu nos deitamos onde estávamos e rolando nos direcionamos para o canto esquerdo do palco. As luzes foram diminuindo e uma foi direcionada para nós três.

Neste momento estávamos “embolados”, paramos de girar e ficamos uns sobre os outros. Tínhamos de decorar uma poesia, acredito ser Navio Negreiro de Castro Alves o poema escolhido pela Dayana, eu não consegui aprender todo o texto. Então, elas recitaram os versos e eu só sussurrei os trechos aleatórios lembrados na hora. As diferentes vozes apresentadas criaram três camadas de poesia e sonoridade. Até mesmo as duas apresentaram o poema de forma diferente, Karina falou como se estivesse lendo naquele instante de forma segura, pausada e forte, ela não deixou nenhuma palavra e sua força escapar, e Dayana encenou o poema como se fosse seu monólogo e o sentimento fosse o mais importante a ser apresentado.

As luzes foram apagadas no fim do texto, nesse momento iríamos nos encontrar no meio do palco para agradecer ao público e fazer quatro jogos rápidos de capoeira, mas no meio do caminho as luzes foram acessas e fomos obrigados a improvisar. Os corpos exaustos

transformaram-se em expressões aleatórias de dança e a caminhada em uma ginga, cantando e batendo palmas nos abraçamos e nos dirigimos para mais perto do público. Após nos inclinar até as mãos alcançarem o piso batemos nele como forma de agradecimento e reverência aos aplausos. Dois a dois jogamos para finalizar aquele momento especial: Cris e Batora; Karina e Kaio; Bia e eu; Makarrão e Dayana.

Todo o nosso processo tem destaque na minha vida por ter desafiado minha timidez. A correnteza no meu peito acelerava minha alma e deixava quase impossível ficar parado. Diante do fluxo só me restou margear... Respirar. Calmaria é ilusão, o capoeirista encontra o equilíbrio em movimento. O berimbau avisa: a vadiação não vai parar! O toque é a referência central para os capoeiristas, pois dita o tipo de jogo — a cena performática construída através das relações costuradas e das regras que cada um associa à capoeira. Zumthor¹⁶ define performance relacionando-a “ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial — um engajamento do corpo.” Ação do corpo para o corpo, pois ele é o centro deste momento sensorial e o direcionamento é sensibilizar, ou seja, o engajamento corporal.

Não é fácil deixar o próprio corpo falar (livre), tomando a arte como espaço de significação do corpo.¹⁷ Não é fácil ouvir o corpo do outro. O caminho escolhido foi desafiador porque “de um lado a racionalidade não consegue abarcar o mundo e de outro as classificações são insuficientes e, nesse caso, sempre vaza algo ou alguma coisa.”¹⁸ Esses vazamentos que alguns podem pensar como fragilidade do estudo são encarados como uma força desse desafio de lidar com o precário e movente.¹⁹ Ao pensar sobre o espetáculo InGaiola percebo uma capoeira privilegiando os aspectos da performance e do espetáculo - dança e teatralidade²⁰ - envolvidos. Particularidades de um corpo no trânsito contínuo entre capoeira e dança, construído a partir de várias experiências.²¹ Mesmo com a possibilidade de alguns grupos excluírem técnicas de uma forma taxativa, a capoeira subverte as amarras e demonstra o caráter performativo pela implicação do corpo²² e das linguagens. “É inegável que existe uma forte pressão para o corpo atender a expectativas normativas” e isso também acontece na construção da identidade do capoeirista no canto, nos jogos e na ideologia da arte-luta.²³ É natural privilegiar determinada dimensão como a da dança ou da luta ou acrobática, mas impor isso aos outros é romper com toda carga de liberdade presente na história da capoeira.

¹⁶ 2007, p. 18.

¹⁷ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 184.

¹⁸ VASCONCELOS, 2006, p. 122.

¹⁹ OLIVEIRA JUNIOR, 2011, p. 11.

²⁰ VASCONCELOS, 2006, p. 129.

²¹ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 192.

²² ZUMTHOR, 2007, p. 18.

²³ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 184.

Os temas abordados merecem sensibilidade. É preciso enriquecer a discussão sem, em relação ao cerne performático, tentar enrijecê-la, aplicando-lhe uma essência eterna e imutável²⁴. Isso foi feito neste artigo, pois capoeira e a apropriação dela no espetáculo também são performance no tocante a implicação corporal em momentos relacionados a “uma percepção sensorial”²⁵. Discutir sob o viés da performance - somando abordagens aos caminhos mais tradicionais trilhados pelo viés da educação física ou pedagogia - aumenta o repertório sobre esse corpo efervescente.

No espetáculo experimentamos “lugares” do capoeirista - dançarino, lutador, cantador, tocador, espectador, artista, professor e aluno. O espetáculo foi, sobretudo, um processo de reflexão e expressão da capoeira. Não descartamos nossas influências e referências, apenas decidimos buscar a criação de proposições emergentes da reunião de oito capoeiristas com corpos e histórias bem diferentes. Constituímos um grupo de artistas decididos a utilizar o corpo - todo seu significado biológico fica implicado em “contexto sócio-histórico-cultural”²⁶ e lhe possibilita superar seu caráter orgânico - para contar a própria história²⁷ e subjetividade. Exploramos o corpo como um todo, mesmo quando o foco do movimento fosse o braço, por exemplo, a expressão era construída pelo e para o corpo e não para o braço. Algo semelhante ao que acontece no mar, a onda nasce em um local e termina em outro. Erguer o braço deve ser a finalização, mesmo sendo o objetivo, do encadeamento complexo de micro movimentações.

Referências

CORTE REAL, Márcio Penna. As musicalidades das rodas de capoeira: investigação de um campo de saber/poder? **Inter-Ação**, v. 39. Goiânia: 2014.

FIALHO, Lia Machado Fiuza; Silva, Sammia Castro; Vasconcelos, José Gerardo. **A capoeira no Ceará**. Fortaleza: EdUECE, 2014.

VASCONCELOS, José Gerardo. A dança do bêbado: embriaguez e teatralidade na arte da capoeiragem. In: SALES, José Albio Moreira de; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) **Pensando com Arte**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

HUISMAN, Denis. **A Estética**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

JÚNIOR, Raimundo Severo; MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Um olhar contemporâneo sobre o corpo que dança. In: SALES, José Albio Moreira de; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) **Pensando com Arte**. Fortaleza: Edições UFC, 2006.

²⁴ OLIVEIRA JUNIOR, 2011.

²⁵ ZUMTHOR, 2007, p. 18.

²⁶ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 183.

²⁷ JÚNIOR; MAGALHÃES, 2006, p. 190.

MELO, Sálvio Fernandes de. A poesia oral da capoeira: fonte de leituras sobre o negro afro-brasileiro. **XI Congresso Internacional da ABRALIC: Tessituras, Interações, Convergências**. 13 a 17 de julho de 2008. USP: São Paulo.

OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Wellington. A performance ensaiada: sobre a atualidade das investigações em performance. In: OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Wellington de (Org.) **A performance ensaiada: ensaios sobre a performance contemporânea**. Fortaleza: Expressão Gráfica/LICCA, 2011.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência**. - 2. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Editora Hucitec. São Paulo, 1997.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

Documentos eletrônicos

MOURA, Athos. Sapatos: sinônimo de liberdade para os escravos. **História em Pauta**. Julho, 2014. Disponível em: <<http://historiaempauta.com.br/2014/07/15/sapatos-sinonimo-de-liberdade/>>. Acesso em: 16/01/2018.

Minicurrículos

Gleydson Silva Moreira

Artista visual, capoeirista da Associação Sociocultural Viva Capoeira Viva, pós-graduando em Gestão Cultural pela UVA, mestrando em Artes do PPGARTES-UFC, graduado em Comunicação Social–Publicidade e Propaganda do ICA-UFC (2011) e pesquisador ligado ao Laboratório de Investigação em Corpo, Comunicação e Arte (LICCA).

Antonio Wellington de Oliveira Junior

Graduado em Comunicação Social pela Universidade Federal do Ceará-UFC (1992), mestre (1997) e doutor (2001) em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC e realizou estágio Pós-Doutoral em Artes na Universidade de Aveiro-UA. Atualmente é professor Associado III do Instituto de Cultura e Arte-UFC, professor dos Programas de Pós-Graduação em Artes-PPGARTES e em Comunicação-PPGCOM.





BALLET CLÁSSICO: CAMINHOS HISTÓRICOS E A DOCILIDADE DE CORPOS PARA CONSTRUÇÃO IMAGÉTICA DE SEU IDEAL DE PERFEIÇÃO

CLASSICAL BALLET: HISTORICAL PATHS AND THE DOCILITY BODIES FOR THE IMAGETIC CONSTRUCTION OF THEIR PERFECTION IDEAL

Henrique Camargo

Universidade Federal de Goiás, Brasil
camargo354@hotmail.com

Resumo

O presente artigo aborda o sentido da estética do “belo” baseado no sentido da “perfeição” que está correlacionado com desejos, ditas regras ou determinações culturais. Entre as diversas transformações corporais existentes em prol do “belo”, que produzem imagens, adentro no universo da arte do *ballet* clássico. Ao longo da história desta arte observa-se a exigência de regras rígidas referentes à estética corporal que chamamos de “corpo ideal”, que significa um corpo necessário, considerado “perfeito”, determinado culturalmente por esta arte e que está aliado a três esferas: anatômica, técnica e expressiva. Para a cultura visual do *ballet* clássico o “belo” está ligado a este “corpo ideal”, logo é “belo” por apresentar uma perfeita estética, aliada a uma perfeita técnica e a uma expressividade que dá vida e alma ao movimento.

Como profissional e pesquisador relato que a exigência deste “corpo ideal” é para o (a) bailarino (a) clássico (a) que pretende seguir profissionalmente, porém, a todos é reservado o direito da prática desta arte. Com um olhar reflexivo a concepção deste corpo hábil exigido para a prática do *ballet* clássico, me utilizo algumas das concepções teóricas do filósofo Foucault como forma de compreender os diversos dispositivos utilizados para o adestramento destes corpos. Estes estudos colaboraram para investigar como as imagens operam através de uma rede de sentidos característicos aos praticantes desta arte - leveza, delicadeza, beleza, dentre outros - que se articulam num árduo e sacrificante treinamento técnico que exige um excelente condicionamento para se atingir tais ideais de representatividade e estética que possibilitam construir as “belas” imagens no *ballet* clássico. Imagens que escondem as sofrimentos e sacrifícios a que são expostos os praticantes desta arte e que somente se explicam através do “*Goût De l’effort*” (gosto pelo esforço). Uma falsa estética, porém, visualmente extremamente agradável aos sentidos.

Palavras-chave: *ballet-clássico*; imagens; corpos-dóceis; corpo-ideal.

Abstract

This article discusses the meaning of the aesthetics of “beautiful” based on the sense of “perfection” that is correlated with desires, said rules or cultural determinations. Among the various bodily transformations in favor of the “beautiful”, which produce images, research the universe of classical ballet art. Throughout the history of this art one observes the requirement of rigid rules referring to the corporal aesthetics that we call “ideal body”, that means a necessary body, considered “perfect”, determined culturally by this art and that is allied to three spheres: anatomical, technical and expressive. For the visual culture of classical ballet the “beautiful” is connected to this “ideal body”, it is therefore “beautiful” because it presents a perfect aesthetic, combined with a perfect technique and an expressiveness that gives life and soul to the movement. As a professional and researcher, I report that the requirement of this “ideal body” is for the classical dancer who intends to follow professionally, but everyone is entitled to the practice of this art. With a reflective look at the conception of this able body required for the practice of classical ballet, I use some of the theoretical conceptions of the philosopher Foucault as a way of understanding the various

dispositivo usado para o treinamento desses corpos. Esses estudos colaboraram para investigar como as imagens operam através de uma rede de sentidos - leveza, delicadeza, beleza, entre outros - que são articuladas em uma dura e sacrificada formação técnica que requer um excelente condicionamento para alcançar tais ideais de representação e estética que tornam possível a construção das “belas” imagens no ballet clássico. Imagens que escondem as dores e sacrifícios pelos quais os praticantes desta arte são expostos e que só podem ser explicadas através do “*Goût De L’effort*” (gosto pelo esforço). Uma estética falsa, porém, visualmente extremamente agradável aos sentidos.

Keywords: ballet-clássico; imagens; corpos-docis; ideal-corpo.

Introdução

A presente narrativa vem refletir e produzir conhecimentos sobre a complexa sistematização, elitização corpórea e os dispositivos utilizados para o adestramento dos corpos dos(as) bailarinos(as) clássicos(as) a fim de construir corpos ditos “perfeitos” e atingir a utilidade necessária para erigir “belas” imagens.

As esferas anatômica, técnica e expressiva definem o que foi estabelecido como corpo ideal e técnica perfeita para o *ballet* clássico, conseqüentemente a que patamar cada bailarino(a) clássico(a) pode alcançar nesta arte.

O que leva uma pessoa a tais renúncias, sacrifícios ou a uma autoflagelação, e ainda, o que podemos visualizar por detrás destas belas imagens?

Uma imagem enquanto ideal de perfeição e de belo

Não é possível dar uma definição absoluta de belo, embora se possa estudar suas várias acepções no curso da história. Segundo Kant (1993), quando se afirma que algo é belo, isso é feito sem ter por base um conceito que respeite essa afirmação.

O belo num corpo encontra contornos diversificados em diferentes culturas e épocas, assim também como na arte (BAUDELAIRE, 1863) e se materializa através de manifestações corporais físicas que possibilitam a construção de identidade num sujeito. Essa materialização, seja ela estética, fisiológica, biológica, físico-muscular, entre várias formas de transformações corporais, se dá através de diversos processos a que os sujeitos se submetem no intuito de se adequarem aos padrões da cultura que almejam pertencer.

O belo é feito de um elemento contínuo, invariável, da qual é excessivamente difícil de determinar, e relativamente, circunstancial, que será, se pretendermos, às vezes ou tudo junto, à época, a moda, a moral, a paixão (BAUDELAIRE, 1863).



O autor nos diz que o belo é repleto de variáveis, o que é belo hoje pode não ser amanhã. Muitos são os registros através da arte (escultura, imagens, fotografias, filmes, etc.) que expressam visualmente os contornos do belo, cada um a sua época e conceito. Por exemplo, na China antiga a partir do século X d.C, tem-se registros da tradição dos “pés de lótus” que atravessou o tempo e só teve fim na primeira metade do século XX. Segundo Maffi (2013) “pés de lótus” é cercada de teorias sobre sua origem, mas consistia em dobrar quatro dedos dos pés das meninas aristocratas para baixo da sola, enfaixando-os para que não crescessem e permanecessem nesta posição, uma atrocidade que levava a deformidade, mas era vista como belo e sensual (Figura 1).



Figura 1: Living History: Bound Feet Women of China.

Fonte: <http://people.com/bodies/jo-farrell-photographs-last-women-in-china-with-bound-feet/>

No Ocidente contemporâneo, a tortura dos pés femininos encontra correspondentes, não como uma imposição aristocrática, mas, por exemplo, em um singular gosto da moda. Na figura 2, pode-se observar dois típicos exemplos como: os sapatos criados pelo estilista inglês, Alexander MacQueen, ou no caso dos sapatos tatu de McQueen; usados pela pop star Lady Gaga como forma de identidade visual.

Dentro da vasta gama de transformações corporais existentes, que produz e gera continuamente novas imagens, aqui nos interessa adentrar em um específico que se encontra no universo da arte do *ballet* clássico e a emergência dos sentidos nas imagens construídas com bailarinos (as) clássicos (as) que ocultam os sofrimentos e os sacrifícios expostos na busca do seu “corpo ideal”, do seu “belo”.

Ao longo da história do *ballet* clássico observa-se a exigência de regras rígidas referentes à estética corporal; há um padrão de corpo desejável para a bailarina, tanto para aquelas que são profissionais, quanto para as diletantes (MOURA, 2001, p.4).



Figura 2: Alexander McQueen Plato's Atlantis, Collection (Spring/Summer 2010). Sapato Tatu.
Fonte: <http://savagebeauty.alexandermcqueen.com/platos-atlantis.html>

A estas regras rígidas referentes a estética corporal chamamos de “corpo ideal”. O “ideal” aqui significa o corpo necessário para se dedicar ao *ballet* clássico profissionalizante, aquilo que aparece como inevitável e determinado culturalmente, observe esta citação:

No balé clássico, o padrão de corpo ideal é veiculado pelas instituições consideradas responsáveis pela ascensão da bailarina ao universo profissional. [...] O corpo requerido nesse universo é fundamental, pensado com vistas ao progresso no aprendizado e, para a bailarina, não é possível evitar aquilo que já foi determinado pela cultura do balé (ANJOS et al 2015, p.443).

A figura 3, faz a representação imagética da citação da Anjos et al (2015) e as de Moura (2001) sobre as expectativas estéticas de uma bailarina clássica profissional¹. Estas imagens são referentes a quatro primeiras bailarinas de companhias de *ballet* clássico profissional de reconhecimento internacional. Nestas imagens podemos visualizar a idealização do biótipo ‘ideal’, da “perfeita” técnica e de algumas das capacidades físicas exigidas e desenvolvidas pelos corpos das bailarinas clássicas para integrar o mercado profissionalizante da cultura do *ballet* clássico.

O corpo ideal no *ballet* clássico pode ser tanto algo inato à pessoa, quanto construído com muito esforço e dedicação.

¹ A - Cláudia Mota. Primeira Bailarina do Teatro Municipal do Rio de Janeiro - Fonte: Disponível em: <<http://www.theatromunicipal.rj.gov.br/corpos-artisticos/ballet/>> Acesso em 03/12/2017.

B - Natalia Osipova. Primeira Bailarina do Royal Ballet. Fonte: Disponível em: <<http://www.roh.org.uk/about/the-royal-ballet/dancers>> Acesso em 03/12/2017.

C - Svetlana Zakharova. Primeira Bailarina do Ballet Bolshoi. Fonte: Disponível em: <<http://www.bolshoirussia.com/company/ballet/>> Acesso em 03/12/2017.

D - Stella Abrera. Primeira Bailarina do American Ballet Theatre. Fonte: Disponível em: <<http://www.abt.org>> Acesso em 03/12/2017.

[...] o que se espera de uma bailarina é: [...] que seja leve, graciosa, magra e longilínea. [...] que tenha suficiente disciplina e determinação para mudarem o que for preciso a fim de encaixarem no modelo, a qualquer custo (MOURA, 2001, p.18).



Figura 3: Primeiras Bailarinas Clássicas

Fica sustentado que para ser uma bailarina profissional, ter e apresentar um corpo de acordo com os padrões requeridos, é algo essencial, porém, deve ser aliado a uma técnica específica e ainda a uma expressividade artística que juntos garantem o a perfeita estética e belas linhas corpóreas que nos encantem e deslumbrem.

As técnicas corporais são maneiras pelas quais os homens, de sociedade em sociedade, de uma forma tradicional, sabem servir-se de seus corpos (MAUSS, 2003, p.211). No caso da bailarina, a técnica relaciona-se aos movimentos apropriados do corpo; à sua redefinição, ou, ao menos, à aproximação do “corpo ideal” próprio do *ballet* clássico.

Pode-se questionar: Então uma pessoa que não apresente este perfil estético não pode praticar *ballet* clássico? E eu respondo baseado em minha experiência e formação: Com certeza a todos, que desejarem, é reservado o direito de praticar o *ballet* clássico desde que sejam respeitadas as suas limitações individuais.

Na maioria das escolas de *ballet* clássico não se exige uma seleção física, os profissionais docentes, assim como eu, trabalhamos com corpos heterogêneos visando desenvolver os benefícios de sua prática: conhecimento corporal, musical e cultural; apurar sentido artístico; auxiliar a criatividade; socialização; noções de espaço; ritmo; coordenação; flexibilidade e autodisciplina dentre outros. A prática do *ballet* clássico é de direito a todos, porém, de conformidade a aptidão física-anatômica, intensidade de treinamento e local que pretende dançar é determinado os níveis de potencialidades. Para as companhias e escolas profissionalizantes de *ballet* clássico a seletividade física e anatômica é criteriosa e determinante.



Quanto a expressividade dos praticantes desta arte, segundo Anjos et al (2015) se concluiu que é inata, uma espécie de “sensibilidade própria”. Quando dançam seus praticantes podem expressar suas emoções e sentimentos o que leva a mudanças internas e externas, isto, transforma a performance motora em arte.

No referente as três esferas descritas, pode-se dizer que a anatômica está no âmbito da condição do sujeito e de conformidade com a determinação da cultura corporal do *ballet* clássico; a técnica está no nível do que poderíamos chamar de “vontade”, ou seja, daquilo que o sujeito intencionalmente almeja e se dedica; e a expressão está no âmbito da subjetividade, da “coisa como dada”, da transcendência artística, do sujeito fora de seu próprio corpo (ANJOS et. al, 2015).

Com o corpo “ideal” no *ballet* clássico se constrói as imagens ditas “belas” e permeadas de vários sentidos. Ou seja, o “belo” para a cultura visual do *ballet* clássico está ligado ao “corpo ideal” para esta arte, logo é “belo” por apresentar uma perfeita estética, aliada a uma perfeita técnica e a uma expressividade que dá vida e sentido ao movimento.

Em prol desta “perfeição” e deste “ideal” inúmeros dispositivos são acionados e um rígido e sistemático treinamento é realizado para que os corpos dos bailarinos (as) clássicos (as) possam contemplar a estética e a técnica estabelecida por esta arte. Para compreensão deste processo me utilizo dos estudos do filósofo francês pós-estruturalista Michel Foucault, como a genealogia do poder, arqueologia do poder e a concepção dos corpos dóceis.

Um olhar foucaultiano na construção das belas imagens

Assenhorearmo-nos do conceito de corpo dócil, sob a perspectiva de Foucault, implica pensarmos em suas teorizações sobre o poder. Vejamos:

Os métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, realizando a sujeição de forças e buscando uma relação de docilidade-utilidade são as chamadas disciplinas. As disciplinas buscam que não simplesmente se faça aquilo que é ordenado, mas que se opere daquela determinada forma para que se atinja maior rapidez e eficácia (FOUCAULT, 2010, p.135).

O autor desenvolveu a sua teoria sobre “os corpos dóceis” baseada nos processos disciplinares, ou seja, na “noção de disciplina” construída durante o século XVII e XVIII, observada na formulação e organização das estruturas das escolas jesuítas, hospitais, fábricas e das milícias do serviço militar na França.

A partir de sua conceituação de disciplina, buscou demonstrar como essa estratégia de controle dos corpos produziam “os corpos dóceis” e dotados de habilidades para melhor servir a sociedade.



O *ballet* clássico se utiliza de uma estrutura organizada para disciplinar seus corpos. Uma estrutura que é compreendida por aulas sistematizadas e periodizadas, compostas por exercícios contínuos e repetitivos que objetivam um treinamento e condicionamento técnico e um desenvolvimento artístico que leva ao controle de movimentos que constroem as belas imagens. Vários tratados, regulamentos e regras foram sistematizando sua prática ao longo dos tempos através de uma nomenclatura concebida e oficializada mundialmente na língua francesa, isto, pelo fato do desenvolvimento do *ballet* clássico ter se dado na França.

Em Kassing (2016, p.40) encontro sustentação teórica para minhas palavras: “o *ballet* clássico se desenvolveu na corte de Louis XIV na França, assim, os termos eram usados em francês.

“A estrutura de uma aula de *ballet* é a mesma em praticamente todos os métodos de ensino, ou seja, elas possuem uma identidade na codificação e no registro do ordenamento próprio no que se refere à aula” (CASTRO, 2015, p.14).

Lourenço (2014) diz que:

De todas as artes que implicam a utilização do corpo, o bailado clássico é assumidamente o mais artificial. Prova disso é que ninguém consegue dançar *ballet* que não tenha começado a disciplinar o corpo nessa linguagem desde criança [...] (LOURENÇO, 2014, p.40).

Este artificialismo não significa uma valorização negativa, mas sim o fato de que o *ballet* clássico, por não ser constituído de movimentos naturais, deve ser praticado desde muito cedo para que seus movimentos, fundamentos técnicos, postura, posicionamentos de pés, braços, cabeça e do corpo se tornem fluidos, precisos e harmônicos, ou seja “perfeitos”. O *en dehors*² (figura 4) é um exemplo disto, não é natural a estética das pessoas típicas, porém, é essencial para a estética e a movimentação dos membros inferiores dos (as) bailarinos (as) clássicos (as).

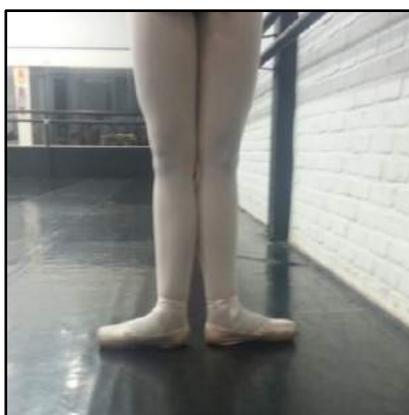


Figura 4: En dehors
1ª posição dos pés no Ballet Clássico
Fonte: Henrique Camargo

² *En dehors* significa para fora, é anatomicamente a rotação externa da articulação coxofemoral na fossa do acetábulo (CAMINADA, ARAGÃO 2006, pg. 20). Figura 4.

Foucault em seus escritos explica que a disciplina fabrica corpos educados, adestrados e dessa forma aumenta a força de um corpo coletivo. O autor apresenta as técnicas utilizadas neste procedimento disciplinar que leva ao controle disciplinar do indivíduo: a arte das distribuições; o controle da atividade; a organização das gêneses; e a composição das forças. No *ballet* clássico, pode-se observar todos estes procedimentos na sala de aula onde a cada dia se torna possível identificar o potencial técnico de cada praticante; na determinação dos dias e horários das aulas; nas sequências de movimentos aplicadas pelos professores durante as aulas e as repetições; no domínio da nomenclatura; na exigência de roupas, cabelo e sapatilhas adequadas a cada gênero; na cronologia das aulas; nas companhias clássicas a seletividade feita através de audições específicas para *corps de ballet*, solistas ou principal *dancers*; e nas imagens dos bailarinos (as) clássicos (as) onde os corpos apresentam formas precisas e admiráveis que demonstram controle e poder (KASSING, 2016, BERTONI, 1992, ARAGÃO e CAMINADA 2006).

O *ballet* clássico elaborou seus códigos e tratados sobre como aprender, treinar e executar seus movimentos de forma leve, graciosa e dinâmica, apesar dos corpos submetidos a uma rigorosa “disciplina” de treinos e exercícios, (FEUILLET, 1701; NOVERRE, 2009; BLASIS, 1820).

A docilidade dos corpos, baseada em treinamento é, para Foucault, uma das formas de poder e controle social, porém esse aspecto não invalida o benefício proporcionado pelos métodos disciplinares ao funcionamento do sistema social (FOUCAULT, 2014).

Como bailarino clássico, professor de *ballet* clássico e cidadão percebo os benefícios que o adestramento me proporcionaram, e como pesquisador procuro compreender este adestramento como um processo contínuo, sistemático e organizado que permite desenvolver habilidades, conhecimentos e destrezas necessárias para desempenhar um trabalho de forma eficiente, não o vejo como algo negativo que venha a tolir o indivíduo. O treinamento é uma repetição mecânica de uma ação. Se adentra para depois treinar e assim acontecer em todas as atividades sistematizadas. No *ballet* clássico este processo desenvolve um corpo hábil, disciplinado e dócil a serviço do poder onde, um manipula e o outro se deixa ser manipulado em busca de um ideal de perfeição e conquista.

Foucault nos apresenta o poder como uma prática social expressa por um conjunto de relações. Uma espécie de rede formada por mecanismos e dispositivos que se espriam por todo cotidiano da qual ninguém pode escapar, que molda nossos comportamentos, atitudes e discursos (FOUCAULT, 2001).

Pensar, deste modo, as imagens de bailarinos (as) clássicos (as) à luz do conceito de poder implica em refletir como o poder funciona, para isto me inspiro na abordagem Foucaultiana da arque genealogia do poder que é atravessada pelos sistemas disciplinares. Segundo Dekens (2015) Foucault disse: arqueologia é isto: uma tentativa histórico-política que não se funda sobre as relações de passado e o presente, mas sim sobre relações de continuidade e sobre a possibilidade de definir atualmente objetivos táticos de estratégia de luta. (DEKENS, 2015, p.35).



É possível observarmos que o ballet clássico, originado na corte renascentista e, para atender aos interesses desta nobreza, não se desvinculou de suas ressonâncias elitistas. Dos salões reais passou para os teatros, codificou e sistematizou uma técnica que passou a exigir corpos cada vez mais predispostos a atender às suas pretensões de atingir uma técnica aprimorada que apresentasse uma plasticidade e estética visual corpórea encantadora e deslumbrante.

Para podermos refletirmos sobre as imagens construídas pelos (as) bailarinos (as) clássicos (as) utilizo do método genealógico desenvolvido por Foucault onde este é definido a partir da distinção entre três palavras alemãs utilizadas por Nietzsche para referir-se ao problema da genealogia. *Ursprung* (origem) o objeto próprio da genealogia. *Herkunft* é a proveniência, esta permite reencontrar sob o aspecto único de um caráter ou de um conceito a proliferação dos acontecimentos através dos quais (graças aos quais, contra os quais) eles se formaram. A proveniência diz respeito ao corpo. A genealogia, como análise da proveniência, está, portanto, no ponto de articulação do corpo com a história. *Entstehung*, designa a emergência, o ponto de surgimento que se produz sempre em um determinado estado das forças (FOUCAULT, 2001, p. 14-17).

A genealogia é bem perceptível no *ballet* clássico. Na proveniência através dos movimentos que se aperfeiçoaram e aprimoraram através dos tempos, onde foram exigindo corpos cada vez mais adequados aos níveis de exigências técnicas. Na emergência, está na relação de poder estabelecida pelas companhias e escolas profissionalizantes através de professores que determinam perfil estético, técnico e emocional dos bailarinos (as) clássicos (as), os exercícios, assegura a correta execução e controla dias, horários e repetições; dos coreógrafos que modelam, decidem e asseguram o estilo coreográfico e os papéis a serem representados por cada bailarino (a); e de diretores que controlam professores e coreógrafos e toda pauta de performances. E tudo isto acontece como algo natural e normal.

Agamben (2009, p.40) diz que qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capacitar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes são considerados dispositivos. Ou seja, são dispositivos todas as relações de poder acima mencionadas e ainda a uniformidade nas roupas, no penteado, nos figurinos e na estética física e comportamental estabelecidas na prática do *ballet* clássico e que constroem suas belas imagens.

Kassing (2016, p.40) dá embasamento a minha narrativa quando diz que nas aulas, os alunos devem permanecer em silêncio, observar enquanto o professor executa um movimento e fala as palavras de ação. Só então o aluno executa o movimento.

Como observado, o (a) bailarino (a) clássico (a) enquanto imagem e sujeito é, portanto, efeito destas práticas de poder, eles praticamente não têm vontade própria, desde a aula até a performance nos palcos são docilizados a atender os requisitos físicos-técnicos em busca da melhor imagem, da melhor performance, de sua própria superação.

E são imagens que narram e expressam a beleza que foi construída e por muitos desconhecida através de uma docilização exacerbada do corpo dos bailarinos (as) clássicos (as) através de práticas de poder.

Imageticamente quando se fala em *ballet* clássico imediatamente vem à mente a imagem da bailarina clássica com as características visuais internalizadas como corpo esbelto, pernas e braços longos, pescoço alongado, coque, e claro, a sobre as sapatilhas de ponta e a ideia dos sentidos por ela representados como leveza, beleza, fragilidade, entre outros.

Porém, como observado, este ideal de imagem foi imposto e os sentidos visuais internalizados ocultam toda rede de poder e toda docilização exacerbada a que são expostos seus praticantes. Então, pode-se perguntar: o que justificaria tanta renúncia, sacrifício e anos de treinamento para se conseguir uma estética imagética do “belo” e da “perfeição” tão perceptível nas imagens que representam a arte da cultura visual do *ballet* clássico?

A única explicação que consigo encontrar após várias pesquisas seria o “goût de l’effort” (gosto do esforço) que os franceses tanto admiram e que coincidentemente é oriunda da mesma cultural onde o *ballet* clássico se desenvolveu.

Goût de l’effort

O conhecimento do *ballet* clássico existe a partir de algumas dores e muitos esforços e poucos percebem este “goût de l’effort” (gosto do esforço).

O esforço, se define pela quantidade, pode se inscrever igualmente através do tempo. O esforço é então sustentado, mantido: falamos de perseverança. [...] O esforço produz a performance, a perseverança abre o caminho para a aprendizagem. [...] o que dizer de um suposto gosto pelo esforço? É comum ouvir que ele é apenas uma das tarefas dos professores, escola, dando aos alunos o “gosto do esforço”, ou seja, para fazê-los descobrir satisfação de trabalho, da perseverança, da tenacidade. [...] (DELIGNIÈRES, 2000, p.3 e 4).

A perseverança, a determinação, a repetição em busca da perfeição, as renúncias e as dores musculares, físicas e emocionais sendo suplantadas em prol de atingir superação e uma performance que encanto e deslumbre o público. A dor transformada em prazer.

A Figura 5 nos leva a pensar nos estudos da cultura visual como uma “metodologia viva” (*living methodology*), ou seja, em contínua transformação ou como de fato são: “uma atitude intelectual”, uma sensibilidade que nomeia uma problemática (HERNANDEZ, 2013, p.78). Aqui a visualidade é afetada e nos leva a refletir sobre este “gosto do esforço”.





Figura 5: Beleza e dor

Fonte: Disponível em: pao-com-poesia.tumblr.com

Na figura 5 podemos observar a bailarina clássica em sua sapatilha de ponta despertando o sentido de admiração, de beleza estética e de leveza escondendo dores, sofrimento e lesões de horas de treinamento, esforço e renúncia.

A estética dos *ballets* clássicos românticos, foi quem determinou o modelo da estética feminina e estabeleceu o uso das sapatilhas de ponta como acessório/artefato/dispositivo que colabora na obtenção do sentido de leveza, talvez o sentido mais presente na estética visual de uma bailarina clássica.

É notório e vários autores (GIL, 2001 - CAMINADA E ARAGÃO, 2006 – LOURENÇO, 2014 - BARDET, 2014) consideram que o sentido de leveza é o mais desejável e esperado pelos (as) bailarinos (as) clássicos (as) e o mais visualmente presente em suas imagens e está relacionado ao peso, ou ausência deste, um esforço em negar ou desafiar a gravidade.

Mas o que está por detrás desta leveza? Segundo MIRZOEFF (2002, p. 17), isto implica em uma mediação na cegueira, no invisível, no despercebido, ou seja, aquilo que não se vê ou não quer ver, o que não se sabe, o que não é admirado e que ainda é dissimulado pelos praticantes da arte do *ballet* clássico. Lesões e deformidades ósseas devido à concepção primitiva da sapatilha de ponta; diversas patologias nos dedos dos pés; tendinites; fraturas; calos e calosidades; entorses; dramas psicoemocionais; disfunções hormonais; e transtornos comportamentais (COLUCCI E KLEIN, 2008 – STORELLI, 2011 – MILLER, 2006 – LORIA, 2013).

Seligmann-Silva (2003) diz que pelo prazer em se alcançar e transmitir a imagem da beleza e da leveza, as dores são subjugadas.

Na figura 5 pode-se visualizar claramente no pé desnudado da sapatilha de ponta alguns dos sofrimentos e das lesões a que estão expostas no caso as bailarinas clássicas *sur la pointe*, porém a maioria das pessoas não percebem e a imagem estética do belo dissimula a realidade. Estética enganosa, de faz-de-conta, porém extremamente agradável aos sentidos (MOURA, 2001).

Considerações

Com relação ao belo no *ballet* clássico, vimos que a beleza resulta de uma produção dos corpos mediada pela cultura, que define as qualidades que são consideradas belas e seus significados. No *ballet* clássico a beleza da bailarina clássica é constituída por um corpo dito ideal, esbelto e longilíneo, que apresente uma técnica perfeita dentro do que foi a tempos estabelecidos por esta arte e que seu praticante seja expressivo.

O *ballet* clássico desde sua concepção se constituiu de regras e normas que o sistematizaram e que estabeleceram um corpo condizente a uma técnica requerida.

Para o desenvolvimento desta técnica é preciso muita disciplina o que pelo olhar foucaultiano se caracteriza como uma docilização do corpo realizada por vários dispositivos. Um corpo adestrado e útil para atender aos requisitos técnicos do *ballet* clássico construindo belas imagens. Uma rede de poder constituída por professores, coreógrafos e diretores que operam com uma estrutura sistematizada composta de rígidas regras onde a busca pelo ideal e a perfeição faz do *ballet* clássico profissional uma arte seletiva, elitista e excludente.

Foi possível evidenciar que a cultura visual do *ballet* clássico constrói belas imagens, e que estas são carregadas de sentidos como leveza, graça, elegância e que subjagam um árduo treinamento, dores e lesões.

As imagens construídas pelo *ballet* clássico são isto, invenções do real, elas escondem o sofrimento, fazem emergir a beleza, elas simulam, forjam um real possível.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o Contemporâneo?** E outros ensaios. Chapeco, SC: Argos, 2009

ANJOS, Kátia Silva Souza; OLIVEIRA, Régia Cristina; VELARD, Marília. A construção do corpo ideal no balé clássico: uma investigação fenomenológica, **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo) 2015. Jul-Set; 29(3):439-52.

BAUDELAIRE, Charles. **Le peintre de la vie moderne**. Collections Litteratura.com, 1863. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14785/mod_resource/content/1/BAUDELAIRE_le%20peintre.pdf>. Acesso em: 20/05/2017.

BARDET, Marie. **A filosofia da dança**: um encontro entre dança e filosofia. Tradução Regina Schöpke, Mauro Baladi. – São Paulo: Martins Fontes, 2014.

BERTONI, Iris Gomes. **A Dança e a Evolução – O ballet e seu contexto teórico**: Programação Didática. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.

BLASIS, C. **Traité élémentaire théorique et pratique de l'art de la danse**. Milão: Chez Beati et A. Tenenti, 1820. Disponível em:<<https://archive.org/details/traitlment00blasuoft>> Acesso em : 10/09/2016.



CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. Programa de Ensino de *Ballet* – Uma Proposição. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2006.

CASTRO, Caroline Konzen. **Métodos do Ballet Clássico**. História e consolidação. Curitiba: CRV, 2015.

COLUCCI L.A, KLEIN D.E. Development of an innovative pointe shoe .Ergonomics in Design: The Quarterly of Human Factors Applications. Santa Monica – CA: **Human Factors and Ergonomics Society**, Vol. 16, n. 3, 2008.

DEKENS, Olivier. **Michel Foucault**: “a verdade de meus livros está no futuro”. Tradução Roberto Mesquita Ribeiro. Edições Loyola, São Paulo, 2015.

DELIGNIÈRES, Didier. **Que Signifie: “Faire Un Effort”? L’effort**. Paris: Editions revue EPS.2000. Disponível em: <<https://didierdelignieresblog.files.wordpress.com/2016/03/effort.pdf>> Acesso em: 20/05/2017

FEUILLET, Raoul Auger. **Chorégraphie ou L’arte de decrire la danse**. Paris: Chez Michel Brunet, 1701. Disponível em: <<http://publicdomainreview.org/collections/choregraphie-1701/>> Acesso em : 10/03/2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 16 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, H; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, José. **Movimento Total – Corpo e dança**. Tr. Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D’ Água Editores, 2001.

HERNANDEZ, Fernando. Pesquisar com Imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

KANT, Immanuel. **A crítica do Juízo**. Trad. Valério Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KASSING, Gayle. **Ballet –fundamentos e técnicas**. Barueri, SP: Manole, 2016.

LORIA, K. En pointe. These podiatrists reveal secrets to treat professional ballet dancers. **Podiatry Management**. p. 83-88. October 2013.

LOURENÇO, Frederico. **Estética da Dança Clássica**. Lisboa: Edições Cotovia, 2014.

MAFFI, Silvio. **Os Pés de Lótus–o antigo costume chinês do enfaixamento dos pés**. 2013. Disponível em: <<http://clinicaecirurgiadope.com.br/historia-e-cultura/2/>> Acesso em: 22/05/2017.

MAUSS, Marçal. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naif; 2003.

MILLER, C. Dance medicine: current concepts. **Physical medicine and rehabilitation clinics of North America**. V. 17, l. 4, p. 803-11, vii, 2006.



MIRZOEFF, Nicholas. **The subject of visual culture**. 2 ed. London and New York: Routledge, 2002.

MOURA, Kátia Cristina Figueredo C. F. de. **Essas bailarinas fantásticas e seus corpos maravilhosos: existe um corpo ideal para a dança?** Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 2001.

NOVERRE, J. G. **Lettres sur la Danse et sur les Ballets**. Éditions Paleo: Paris, 2009.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Arte, Dor e Kátharsis ou Variações sobre a arte de pintar o grito. **Alea** v. 5 n. 1, p. 29-46, jan/jun 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v5n1/20345.pdf>>. Acesso em 07/05/2017.

STORELLI, P. **The magic of pointe shoes: Everything a Dancer Needs to Know About Pointe Shoes; All the Secrets Revealed by the Experts**. Tamarac –FL: Lumina Press, 2011.

Minicurrículo

Henrique Camargo

Diretor artístico, professor e coreógrafo. Mestre em Artes e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em docência do Ensino Superior pela FABEC Brasil. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Diplomado como professor de Ballet Clássico com o Student Teaching Certificate e como bailarino clássico nível Advanced pela Royal Academy of Dance of London.





CORPO NEGRO E PODER EM SOMBRAS DO TEMPO

BLACK BODIES AND POWER IN SOMBRAS DO TEMPO

Lara Satler

Universidade Federal de Goiás, Brasil
satlerlara@gmail.com;

Emilly Almeida

Universidade Federal de Goiás, Brasil
almeida.yx@gmail.com

Resumo

Analisamos o curta ficcional Sombras do Tempo, de Edson Ferreira (2012), sob uma perspectiva foucaultiana de corpo e poder, buscando diálogo com os debates sobre raça e cinema no Brasil. Assim, poder, neste texto, é resultado de relações sociais mediadas por processos históricos. Por sua vez, o corpo, parte mais concreta do indivíduo, é o local onde se materializam as práticas disciplinares. Temos o poder como algo intangível, que ultrapassa a relação de hierarquia entre povo e Estado. Não pode ser possuído, mas se insere nas diversas esferas sociais velado pelo micropoder. Sendo o racismo também estrutural e velado, no Brasil, temos no cinema nacional o reflexo e a perpetuação dos lugares destinados aos corpos negros. O curta Sombras do Tempo encontra-se no catálogo ficcional da plataforma Afroflix, tem duração de 15 minutos e imagens em preto e branco. Para investigação da obra, elegemos como metodologia a análise fílmica, que consiste na observação de uma obra no nível do plano, da montagem e do filme. Adiciona-se a essa a metodologia das molduras, que analisa a interface digital como produtora de sentido no conteúdo que abriga. Como método complementar é acrescentado a entrevista semi-estruturada realizada com o diretor Edson Ferreira.

Palavras-chave: corpo; cinema; raça; poder.

Abstract

We analyze the fictional short film Sombras do Tempo, of Edson Ferreira (2012), from a foucauldian perspective of body and power, searching dialogue with discussion about race and cinema in the Brazil. In Machado (1998) power, for Michel Foucault (1978) is a result of social relationships mediated by historical processes. The body, more concrete part of a individual, is the site where come true the disciplinary practices. In Foucault (1987) we have the power as intangible something, that exceeds the relation of hierarchy between people and State. The racism, being structural and subtle, we have in the national cinema reflection and perpetuation of sites intended for black bodies. Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012) is found in the Afroflix fictional catalogue, lasts 15 minutes and your images are black and white. For investigation of work was selected processes of film analysis described by Jullier and Marie (2009). This consists in the observation of a work at the level of plan, assembly and the film. Is added the methodology of frames developed by Montañó (2012). To the author the frames that make up the digital interface produce meaning in content that house. As a complementary method is added to semi structured interview made with the director Edson Ferreira.

Keywords: body; cinema; race; power.

Introdução

Entre a pluralidade de discussões possíveis sobre a diversidade racial no Brasil temos nas representações audiovisuais um vasto campo de análise. O recorte realizado para esse artigo objetiva a reflexão acerca do negro no cinema brasileiro e, principalmente, sobre quem cria, produz e dirige esse conteúdo.

No que diz respeito ao recorte de cor e raça uma análise do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) brasileiro aponta¹ o distanciamento entre brancos e negros em setores sociais e econômicos (saúde, renda, educação e mortalidade.). Sendo a população negra a que apresenta os piores índices. Assim, é esperado que esse cenário se repita em outras esferas da sociedade como, por exemplo, as representações midiáticas. Entretanto, se o cinema permite falsear a realidade, criar universos ideais e mágicos através da ficção, por que pessoas negras são mostradas quase sempre em profissões subalternas, estereotipadas e raramente como protagonistas?

Moonlight (Barry Jenkins, 2017) e Pantera Negra (Ryan Coogler, 2018) são exemplos de filmes com a direção e um elenco majoritariamente negro bem recebidos pelo público e crítica. Nenhuma das duas obras tem a questão racial como foco principal mas, de certa maneira, modificam o modo como o negro é comumente apresentado no cinema: o negro está em primeiro plano e é o herói da trama.

Contudo, no cenário geral de produção cinematográfica nacional, equipes majoritariamente masculinas e brancas comandam a produção de conteúdo. O Grupo de Estudos Multidisciplinares em Ações Afirmativas (GEMAA), analisou 218 filmes de maior bilheteria produzidos entre 2002 e 2012 e identificou como homens brancos 84% dos diretores, além da ausência completa de mulheres negras nessa função.

Assim, este trabalho se coloca em meio aos debates sobre a democratização racial do cinema, dos espaços ocupados pelos corpos negros nas telas da sociedade brasileira contemporânea e da utilização das novas tecnologias como ferramentas alternativas de resistência. Objetiva-se discutir a relação entre o conteúdo produzido no cinema nacional e a falta de diversidade nas funções de destaque na criação de conteúdo para cinema (direção e roteiro) de filmes.

Para tanto, analisamos o curta ficcional Sombras do Tempo, de Edson Ferreira (2012), considerando sua presença na plataforma Afroflix sob uma perspectiva foucaultiana de corpo e poder, buscando diálogo com os debates sobre raça e cinema no Brasil. Em Machado (1998) poder, para Michel Foucault, é resultado de relações sociais mediadas por processos históricos. O corpo, parte mais concreta do indivíduo, é o local onde se materializam as práticas disciplinares. Em Foucault (1987) temos o poder como algo intangível, que ultrapassa a relação de hierarquia entre povo e Estado. Não pode ser possuído, mas se insere nas diversas esferas sociais pela sutileza do

¹ Relatório disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/relatorios-de-desenvolvimento-humano/rdhs-globais.html>> Acesso em: 15. ago.2018



micropoder. Sendo o racismo também estrutural e sutil, temos no cinema nacional o reflexo e a perpetuação dos lugares destinados aos corpos negros.

Para investigação da obra, seleciona-se a metodologia de análise fílmica descrita por Jullier e Marie (2009). Esta consiste na observação de uma obra no nível do plano, da montagem ou do filme. Entretanto, reconhecendo que tal metodologia não abarca a relação que o meio estabelece com a narrativa, ou seja, a *streaming* Afroflix com Sombras do tempo (IDEM), adiciona-se metodologia das molduras desenvolvida por La Cruz (2012). Para a autora, as molduras que compõe a interface digital produzem sentido no conteúdo que abriga. Como metodologia complementar é acrescentado a entrevista semi-estruturada realizada com o diretor Edson Ferreira. Por fim, argumenta-se que, mesmo um enredo que permite interpretações ambíguas como o de Sombras do Tempo (2012), ganha um caráter racial se inserido em uma *streaming* afirmativa.

Corpo e espaço no cinema

Discutir em quais espaços transitam o negro no cinema brasileiro, à luz de algumas obras de Michel Foucault (1987; 1998), pede reflexão sobre alguns termos utilizados pelo autor que se relacionam com as relações de poder e de espaço e corpo. Em Machado (1998), poder é resultado das interações sociais mediadas pelos processos históricos nos quais se encontram. E o corpo, parte mais concreta do homem, é o local onde o poder age para ser exercido ao nível social. No entanto, o poder é não é algo tangível, que pode ser possuído ou domado por um indivíduo ou pelo Estado. É resultado das trocas e relações sociais e está presente no cotidiano das mais diversas formas. É no meio destas interações que “o corpo é um ente que sofre as ações das relações de poder e saber. Isso implica, portanto, que os processos de subjetivação só são possíveis através do corpo” (FURTADO; LIMA, 2016, p. 2).

Contudo, em Foucault (1987) temos um controle que se modifica e se molda de acordo com a qual se insere. Chegando ao domínio sobre os corpos sem que seja preciso tocá-los. “A eliminação pelo suplício é, assim, substituída por métodos de assepsia: a criminologia, a eugenia, a exclusão dos degenerados” (Foucault, 1988, p. 81). Disciplina em detrimento de tortura permite simultaneamente, construir um corpo mais útil e mais dócil.

O espaço não só possibilita uma melhor vigilância, mas separa do restante da sociedade todos aqueles considerados indesejáveis, nas obras de Michel Foucault: o louco, o leproso, o criminoso. A determinação de anormalidade - do que precisa ser contido, escondido, consertado ou curado - implica também na definição dos normais. Aqueles que devem servir de exemplo e modelo. Claudio Mendes (2008), analisando as abordagens sobre o corpo no pensamento de Foucault e sobre o surgimento da normalidade diz que:

As políticas de normalização foram estruturadas para legitimar a posição de determinados grupos: indivíduos de sexo masculino, cor branca, heterossexuais e europeus. É interessante observar que os anormais eram aqueles que se aproximavam de figuras do tipo monstro [...].O corpo era fator central na “cura” dessas três figuras. (MENDES, 2008, p. 172).

É o corpo que observamos para discutir os espaços em que os negros estão presentes e ausentes no cinema. Não só a presença do ator negro, mas também da ausência de pretos e pardos nas equipes de produção dos filmes. No que diz respeito a Sombras do Tempo, Edson Ferreira, apesar de estar ligado aos debates raciais antes mesmo da profissionalização como cineasta, não teve a cor/raça como um critério de escolha do elenco e da equipe que produziu o curta, mas sim os profissionais com quem já havia trabalhado em outros momentos. Ele afirma que:

Agora, não só houve, mas ainda há uma dificuldade de você ter profissionais negros para trabalhar com você em projetos audiovisuais, né? [...] à medida em que você desce hierarquicamente numa escala de produção, então, você tem o diretor, assistente, diretor de fotografia, quando você chega lá no assistente de produção que vai carregar caixa, que vai limpar, que vai servir o cafezinho, aí você encontra. Mas se você for subindo [em grau de importância] você não vai encontrar. (FERREIRA, 2018, s/p)

Um levantamento feito pela Agência Nacional do Cinema em 2018 comprova a argumentação de Edson. A pesquisa, que considera um universo de 142 filmes produzidos em 2016 e 1326 pessoas consultadas, aponta para uma ausência completa de mulheres negras como diretoras e apenas 2,1% de homens negros². E o cenário é semelhante em relação aos roteiristas e aos profissionais (ou equipes) de produção.

Na amplitude das questões intrínsecas ao cenário de luta pela igualdade racial no Brasil, ainda que filmes produzidos por diretores negros não tenham como proposta discutir questões raciais ou que não apresentem personagens negros, estão inseridos em uma relação de representatividade: são corpos negros inseridos espaços predominantemente brancos. Um bom exemplo disso é o filme Amor Maldito (1984) dirigido por Adélia Sampaio. Trata-se de uma ficção sobre o relacionamento amoroso entre duas mulheres que acaba em uma trágica acusação falsa de homicídio. As personagens principais, Fernanda e Sueli, são interpretadas por duas mulheres brancas, assim como a maioria do elenco. No entanto, o filme representa um grande passo para a democratização racial do cinema: é o primeiro longa-metragem dirigido por uma mulher negra no Brasil.

Com isso, retomando o conceito de poder como relação multilateral, na inconformidade com locais aos quais são destinados, manifesta-se a resistência:

² Pesquisa disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/reaolhar/pdf/olhar5-6/rogerio.pdf>>. Acesso: 29 jul. 2018



O domínio, a consciência de seu próprio corpo só puderam ser adquiridos pelo efeito do investimento do corpo pelo poder [...] Mas, a partir do momento em que o poder produziu este efeito, como consequência direta de suas conquistas, emerge inevitavelmente a reivindicação de seu próprio corpo contra o poder, a saúde contra a economia, o prazer contra as normas morais da sexualidade, do casamento, do pudor. E, assim, o que tornava forte o poder passa a ser aquilo por que ele é atacado. (FOUCAULT, 2008, p. 81)

Assim, o poder disciplinar que atua sobre os corpos a fim de condicioná-los têm como efeito colateral a consciência dada aos indivíduos sobre seus próprios corpos. Além de Adélia Sampaio, diversos atores e diretores negros de destaque no cinema nacional já se manifestaram politicamente sobre os espaços que ocupam no cinema, entre eles: Zózimo Bulbul, Jeferson De, Adélia Sampaio, Zezé Motta, Joel Zito e, da nova geração, Yasmin Tainá, idealizadora da plataforma Afroflix, sobre a qual trataremos mais tarde.

O corpo negro no filme

Sombras do Tempo é dirigido e roteirizado por Edson Rodrigues. Foi realizado com recursos de um edital da Secretaria de Cultura do Espírito Santo, tornando-se o primeiro trabalho do diretor com financiamento externo. Correu alguns festivais e mostras pelo Brasil em 2013 participou do Festival de Cinema Itinerante da Língua Portuguesa³, em Portugal e foi o único representante brasileiro do Mumbai Shorts International Film⁴ Festival, na Índia.

A obra conta com cinco atores em seu elenco principal. A trilha sonora é uma composição de Beto Dourah, feita exclusivamente para o filme. As locações principais são um casarão antigo no bairro Cidade Alta, a Praça 8 de Setembro e em um campo de areia, todos em Vitória, capital do Espírito Santo. Em preto e branco, sem diálogos e com uma cronologia não linear, o curta oferece um passeio por memórias, sonhos e devaneios de um homem em várias fases da vida. Segundo entrevista concedida pelo diretor, o curta trata dos passeios de um homem por suas memórias e seu passado.

O personagem interpretado por Ruyther Helmer, Yuri Vasconcellos e Markus Konká são versões de um mesmo homem em idades diferentes. A multiplicidade de atores em um mesmo papel, somado a estética da obra, permite uma multiplicidade de interpretações por parte do espectador. Contudo, se “até mesmo os diretores experimentais, cujos filmes não contam histórias, esperam que o público se conduza de determinada maneira” (JULLIER; MARIE, 2009, p. 68), temos em Sombras do Tempo uma forte presença dos anseios de Edson Ferreira. Se o filme trata de memórias, as memórias pessoais do diretor e roteirista é que dão o tom ao conceito criativo.

³ Disponível em: <http://festin-festival.com/>. Acesso: 16. ago. 2018

⁴ Disponível em: <http://miniboxoffice.com/>. Acesso: 16. ago. 2018

Na guia “O Projeto” do *blog*⁵ criado para divulgação da obra, o movimento surrealista é descrito como de grande influência na trama do curta. Como manifestação intelectual e artística, o surrealismo foi incorporado ao cinema trazendo para as telas a fuga da realidade e a valorização dos sonhos e da fantasia próprias do subconsciente humano. Questionado sobre a estética do filme, o diretor diz:

Eu quero explorar a imagem eu quero explorar os fluxos das imagens, seguir os atores, as percepções, que não estão na fala, no texto. E aí veio o Sombras, então as coisas foram se encaixando, sabe?! Encaixou o roteiro que eu tinha com esse passado. (FERREIRA, 2018, s/p)

O próprio Salvador Dalí, artista citado no *blog* como inspiração através do quadro “Persistence de la mémoire” de 1931, produziu o filme “Um Cão Andaluz” de 1928 em parceria com Luis Buñuel. “A obra nasceu de dois sonhos: Buñuel sonhou com uma nuvem cortando a lua e Dali sonhou com uma mão cheia de formigas” (FERRARAZ, 2000, p. 3). Assim, seguindo a proposta surrealista, Sombras do Tempo pode ser reflexo do inconsciente do diretor e de sua formação como cineasta.

O Sombras envolve a participação de duas pessoas negras: o diretor/roteirista e o ator Markus Konka. Assim, considerando que um filme seja construído, ao menos e em partes, pelo referencial do roteirista e diretor, é correto afirmar que o curta de Edson Ferreira, ainda que não tenha como objetivo discutir questões ligadas à raça ou racismo, trata de modo positivo a presença do corpo negro na trama? Ou se assemelha às problemáticas apontadas em outras obras por estudos sobre raça audiovisual no Brasil? Dentre estas temos por exemplo: Jerferson De (2005), que apresenta alguns de seus trabalhos e de personalidades negras e faz um breve apanhado da presença negra na história do cinema brasileiro; o livro do antropólogo João Carlos Rodrigues (2001), que discorre sobre alguns arquétipos encontrados da representação racial no cinema, problematizando a imagem negra estereotipada, nas telas; a pesquisa e documentário de Joel Zito (2000) que observa o negro nas telenovelas.

Buscando responder essa questão a análise da obra concentra-se na identificação de elementos em que contribuam para pensar de que modo o personagem de Markus Konka se manifesta como corpo negro em tela. Para isso, surgem duas hipóteses análíticas que se complementam: a) a relevância do personagem na trama e b) a apresentação estética positiva. Assim, cabe observar: o cenário, o figurino e acessórios, a narrativa e a representação.

Três atores interpretam um mesmo personagem em três idades diferentes e *casting* sugere despreocupação com possíveis variantes na interpretação da obra: além das diferentes tonalidades de pele dos protagonistas, não existe semelhança física notável entre

⁵ Sombras do tempo. O Projeto. Disponível em: <http://sombrasdotempo-filme.blogspot.com/p/o-projeto_08.html>. Acesso em: 26.jul.2018.

os três atores. “É uma obra absolutamente aberta, então, em nenhum momento eu queria que fosse algo literal” (FERREIRA, 2018, s/p).



Figura 1: Homem jovem na primeira cena. *Frame* de Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012)

O rapaz, interpretado por Yuri Vasconcellos, é a versão jovem do protagonista e o primeiro em tela (figura 1). As paredes descuidadas do casarão não são apenas sinais do tempo, as folhas no chão do quarto e as janelas quebradas na sala anunciam que já estamos no subconsciente. Assim, o primeiro relógio a aparecer em cena anuncia um falso despertar, pois o jovem já se encontra em um devaneio. Enquanto o rapaz vive o que parece uma rotina matinal comum, o homem fuma um cigarro e verifica as horas em um relógio de pulso, parecendo esperar sua juventude sair de casa.

Outro ponto é a figura feminina na trama, que aparece em um quadro na parede (figura 2), caminhando na rua e na cena do beijo. As duas versões do protagonistas usam um aliança de casamento, no entanto, no quarto a cama é de solteiro e a casa também parece vazia. A melancolia apresentada pelo rapaz e o velho na primeira e na última sequência do curta sugerem saudosismo. Se é o homem velho quem está no presente, são dele as memórias e a saudade.



Figura 2: O velho observa a figura feminina. *Frame* de Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012)

Além da importância narrativa, temos no personagem do velho alguns elementos que se distanciam das representações estereotipadas e sexualizadas do corpo negro: é esse

personagem quem apresenta maior cuidado estético e parece mais consciente sobre o que se passa. É ele quem se veste da melhor maneira (mais formal), quem transita de modo tranquilo e se distancia da loucura apresentada pelo jovem diante dos acontecimentos. Enquanto o rapaz vive em poucos minutos a descoberta da paixão, a experiência de morte e o encontro com seu passado e seu futuro, o velho observa tudo tranquilo.



Figura 3: homem velho e o menino de sua infância. *Frame* de Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012)

O velho joga sozinho (figura 3) enquanto o rapaz procura interagir com o menino que joga bola no campo. A figura do velho jogando xadrez é também uma das fotos oficiais do filme. O jogo popularmente conhecido por exigir um raciocínio lógico e estratégico, capacidades ligadas à inteligência, nada tem de sorte, ganhar é uma consequência de escolhas. Outro fator observado é a ausência de uma cadeira na mesa para um segundo jogador, sugerindo que o velho independe do jovem para tomar as decisões (afinal, elas já foram feitas no passado).

Dentro de uma diegese complexa, própria do surrealismo proposto, o velho parece ter a capacidade de transitar entre os sonhos e lembranças. Discretamente se apresenta como a consciência em meio ao caos. Talvez pela maturidade. Se o filme trabalhasse com elementos de religiosidade, poderíamos sugerir que o personagem se encaixa na descrição de um dos arquétipos descritos em “O negro brasileiro e o cinema”: os pretos-velhos, caracterizados pela sabedoria, indulgência e dignidade (RODRIGUES, 2001, p.31).

Na primeira sequência, (de 00:11 à 03:34) temos uma série de ações: o despertador toca e o personagem jovem o desliga. Ele se levanta da cama, caminha até uma sala com uma grande janela ao fundo. Olha um retrato com sua fotografia e, em seguida, olha o retrato de uma moça jovem na parede (ele suspira). Escolhe uma roupa e se senta para tomar café, sozinho. Na última sequência (10:00 à 13:05), é o velho quem repete essas ações, mas em ordem inversa: ele chega em casa, toma o café e termina a série de ações caminhando até o quarto. É só na última sequência que vem a certeza de que os três personagens são a mesma pessoa e que o velho tem o hábito de transitar, viajar no tempo, no mínimo, através das lembranças.



Figura 4: Montagem de dois frames para efeito de movimentação de câmera, à esquerda o homem velho, à direita relógios da última cena. Sombras do Tempo (Edson Ferreira, 2012)

Por fim, ele coloca o relógio de bolso na parede e vai para a cama. Em câmera alta (Figura 4, à esquerda) sugere introspecção e reflexão da personagem. A câmera percorre o corpo do ator chegando até uma parede (Figura 4, à direita). Ao lado do modelo relógio de bolso, outros, de tipos variados, funcionam simultaneamente. Podem representar as tentativas de alterar o passado, ou os caminhos que foram escolhidos, que aparecem, mas não existiram, são devaneios. De qualquer modo, a taciturnidade do homem se justifica. As escolhas foram feitas e ele permanece só.

O filme na plataforma Afroflix

A Afroflix⁶ é uma plataforma de audiovisual que reúne séries, web séries, programas diversos, *vlogs* e clipes de diversas autorias e formatos via *streaming*, tecnologia que possibilita a transmissão de conteúdo multimídia de forma instantânea através da conexão à internet. Idealizada pela jovem cineasta Yasmin Thayná, a plataforma funciona de maneira gratuita e colaborativa conta com uma equipe, que a coordena, majoritariamente negra e feminina.

A plataforma tem um propósito claro: aumentar a visibilidade dos conteúdos produzidos e protagonizados por pessoas negras, oferecendo acesso gratuito e agrupando em um só lugar obras que estão espalhadas pela rede. A *home*⁷ tem uma particularidade, em relação ao padrão da maioria dos sites na disponíveis na *web*: não é preciso visitar uma guia separada para compreender do que se trata a proposta da plataforma, já na tela inicial temos um texto apresentando a proposta afirmativa. Esta apresentação é esperada, pois a existência da plataforma só se justifica pela finalidade racial a qual se dispõe e pela qual se difere das demais *streamings* de compartilhamento de conteúdo. “É por isso que *homes* e barras de navegação se transformam em espaços de significação importantes que dão sentidos a todas as páginas” (MONTAÑO, 2017, p. 10)

⁶ Disponível em: <<http://www.afroflix.com.br/>> Acesso: 20 jul. 2017

⁷ Disponível em: <<http://www.afroflix.com.br/>> Acesso em: 16 ago. 2018

A semelhança com a popular Netflix não é apenas nominal, a inspiração também alcança a proposta de existência: disponibilizar conteúdo audiovisual, principalmente, filmes. Mas existem algumas diferenças: a Afroflix não hospeda conteúdo, apenas reúne, exibindo-o através de links que podem direcionar para outras páginas, por exemplo. O acesso ao conteúdo da plataforma é gratuito e, para fazer parte do catálogo é preciso que o material tenha ao menos uma pessoa negra envolvida diretamente na produção, elenco ou equipe técnica.

A obra *Sombras do Tempo* (FERREIRA, 2012), analisada no item anterior, compõe a sessão ficcional⁸ do catálogo com mais quinze títulos de autorias diferentes. Inicialmente, o gênero de ficção foi escolhido como recorte para seleção da obra analisada por se aproximar com mais facilidade do público em geral, que poderia chegar até a plataforma não só buscando um referencial racial de representatividade, mas também para entretenimento. Sobre a ficção em *Branco Sai, Preto Fica* (Adirley Queirós, 2014), que esteve por um tempo em catálogo na já citada Netflix, Furtado e Lima (2016), comentam que “é o princípio da arte, onde o poder do falso, desdobrado e repetido, é elevado à sua máxima potência” (FURTADO; LIMA, 2016, p.7). O filme de Adirley Queiroz, apesar de misturar documentário e ficção, carrega elementos tipicamente populares: a máquina do tempo, linearidade narrativa, um agente secreto vindo de um futuro distópico.

Já na Afroflix predominam produções independentes, voltadas principalmente para circulação e exibição em festivais, como é o caso de *Sombras do Tempo* (2012). Apesar disso, e de estar disponível na *streaming Vimeo* e, por algum tempo, em circulação na TV Brasil é na Afroflix que a obra se impõe enquanto exceção à escassez de filme dirigidos e protagonizados por negros. É enquanto corpo que ela chega até a plataforma, seja pela direção de Edson Ferreira ou pelo protagonismo de Markus Konká. Não tendo uma narrativa que aborda raça, é também enquanto corpo que a obra é exibida em um evento promovido pelo Damballa⁹, coletivo de cinema negro do Espírito Santo.

Para Montañó (2012; 2017), as plataformas e sites nos quais são inseridas mensagens (mais especificamente o audiovisual, pois o recorte de análise da autora é o *YouTube* e a *JustinTV*), são de observação indispensável para compreender a experiência de recepção da mensagem feita através dos mesmos. A autora sugere, então, uma metodologia de molduras que analisa a interface como meio. Neste sentido, a estrutura e *layout* não são neutros e se comunicam tanto quanto o conteúdo, assim “o modo como o meio quer ser percebido é percebido por nós como se fosse conteúdo desse meio” (MONTAÑO, 2017, p. 63).

⁸ Disponível em: <<http://www.afroflix.com.br/tipo/ficdoc/>> Acesso em: 16 ago. 2018

⁹ GELEDÉS. Damballa: um coletivo de cinema negro no Espírito Santo. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/damballa-um-coletivo-de-cinema-negro-no-espírito-santo/>> Acesso: 28 jul. 2018

Assistir ao curta Sombras do Tempo em festivais, mostras ou na Afroflix proporciona experiências diferentes. Através da plataforma, a mensagem central é o negro como diretor e como ator. A presença de um corpo negro em determinado espaço. Assim, justifica-se o diálogo com Foucault (1987; 1998) para compreender a prática de resistir politicamente através do corpo.

Conclusão

De maneira geral, concluímos que a presença do corpo negro no cinema brasileiro não se distancia da realidade apresentada em outras esferas da sociedade, entretanto, as particularidades do racismo à brasileira são mais facilmente perceptíveis através das narrativas audiovisuais.

A plataforma colabora com a democratização racial do cinema brasileiro a partir do momento em que identifica a falta de diversidade e se propõe a atender uma demanda social, que em sua essência é papel do Estado: promover a igualdade entre a toda a população, inclusive, no cinema, entretenimento, arte e cultura. Como meio, discute raça através da exigência do corpo negro nas obras que compõem seu catálogo.

Na Afroflix, o corpo não é pensado de modo puramente estético, das exterioridades que envolvem o ser negro através dos fenótipos. Mas, reconhecendo que são estas características que definem o alvo do racismo no Brasil, o corpo é visto sob uma perspectiva política de ocupação de espaços (físicos e subjetivos). São nos corpos também onde se faz perceptível que o poder é algo intangível e fruto de interações nos mais diversos embates das relações cotidianas.

A interface, por sua vez, é essencial para um novo sentido do conteúdo que está *linkado* em seu domínio e a *streaming* se afirma enquanto ação política a partir disso. A Afroflix oferece visibilidade às produções, serve de referência para uma visão descolonizada do cinema nacional, sugere alternativas de produção e distribuição cinematográfica e torna os desafios enfrentados por cineastas, atores, produtores e diretores negros por todo Brasil um problema que se debate no coletivo.

Este trabalho objetivou se somar aos diversos estudos de raça e audiovisual, longe de esgotar a multiplicidade de caminhos possíveis para se discutir a democratização racial do cinema, o papel das novas tecnologias ou mesmo os debates sobre raça guiados por uma perspectiva foucaultiana de corpo. A discussão pretendeu evidenciar a necessidade de mais contribuições acadêmica sobre o tema. Ressaltamos que, assim como no cinema, é importante um avanço nos debates científicos sobre presenças e ausências negra na sociedade e nas mídias, bem como o estudo das novas estratégias coletivas, independentes e populares que vêm sendo fortalecidas e renovadas com o advento da internet.

Referências

- ANCINE - **Informe de Diversidade de Gênero e Raça nos lançamentos brasileiros**. Rio de Janeiro: 2018, Disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/sites/default/files/reaolhar/pdf/olhar5-6/rogerio.pdf>> Acesso: 29 jul. 2018.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Editora Senac, 2000, 323 p.
- BLACK PANTHER**. Dir. Ryan Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios. Walt Disney Studios Motion Pictures. 2018. 134 min: son., color. Film.
- FERRARAZ, Rogério. As marcas surrealistas no cinema de David Lynch. **Revista Olhar**. Santa Catarina: ANO 03 . N 5-6 . JAN-DEZ/01. Disponível em: <www.ufscar.br/~revistaolhar/pdf/olhar5-6/rogerio.pdf> Acesso: 29 jul. 2018
- FERREIRA, Edson. **Entrevista concedida à Emilly Almeida e Lara Satler**. Goiânia, 25 mai. 2018.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. e org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. 295 p.
- _____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Rio de Janeiro: Vozes, 1987, 288 p.
- FURTADO, Beatriz e LIMA, Érico. Corpo, destruição e potência em Branco sai, preto fica. **Revista USP**. São Paulo: 2016, p. 133-147. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11.606/h/article/download/17993/1694>> Acesso: 29 jul. 2018
- GELEDÉS. **Damballa: um coletivo de cinema negro no Espírito Santo**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/damballa-um-coletivo-de-cinema-negro-no-espírito-santo/>> Acesso: 28 jul. 2018
- CANDIDO, M. R.; CAMPOS, L. A.; FERES JUNIOR, J. A cara do cinema nacional: gênero e cor dos atores, diretores e roteiristas dos filmes brasileiros (2002-2012). **Textos para Discussão GEMAA**, Rio de Janeiro, n. 6, p. 1-25, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/tkZLvc>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 13. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1998. p. vii-xxiii
- MENDES, Cláudio Lúcio. Corpo em Foucault: superfície de disciplinamento e governo. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 39, p. 167-181, Abril de 2006.
- MONTAÑO, Sonia. “A construção do usuário na cultura audiovisual do YouTube.” **Rev Famecos**. Porto Alegre, v. 24, n. 2, maio, junho, julho e agosto de 2017.
- _____. **Plataformas de vídeo: apontamentos para uma ecologia do audiovisual de web na contemporaneidade**. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2012, p. 60-136
- MOONLIGHT**. Dir. Barry Jenkins. Estados Unidos. A24. Diamond Films. 2016; 111 min: son., color.. Film.
- SOMBRAS DO TEMPO**. Dir. Edson Ferreira. Brasil: Patuléia Filmes. 15 min: mudo, p&b. Film. Disponível em: <<https://vimeo.com/54210641>> Acesso em: 29 jul. 2018
- RODRIGUES, João Carlos. **O negro brasileiro e o cinema**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011, 240 p.

UM CÃO ANDALUZ. Dir.: Luis Buñuel; Salvador Dalí. França: Les Grands Films Classiques. 1929. 7 min: mudo, p&b. Film.

Minicurrículos

Lara Lima Satler

Pós-doutorado em Estudos Culturais (PACC/ UFRJ). Doutorado em Arte e Cultura Visual (PPGACV/ FAV / UFG). Professora-pesquisadora na Universidade Federal de Goiás (UFG), na Faculdade de Informação e Comunicação (FIC) e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Performances Culturais. É membro do Núcleo de Pesquisa em Teoria da Imagem (NPTI / PRPG-UFG / CNPq). E-mail: satlerlara@gmail.com.

Emilly César Almeida

Graduanda do curso Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda, na Universidade Federal de Goiás. É pesquisadora voluntária do programa de iniciação científica da UFG. E-mail: almeida.yx@gmail.com.



“QUEREMOS MOSTRAR...”: UMA CRIAÇÃO COLABORATIVA DE NARRATIVA(S) EXPOGRÁFICA PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*“WE WANT TO SHOW...”: A COLLABORATIVE CREATION OF EXPOGRAPHIC NARRATIVE(S) FOR
ETHNIC-RACIAL RELATIONS*

Larissa Isidoro Serradela

Universidade Federal de Goiás, Brasil
iabaraproducoes@gmail.com

Nivaldo Aureliano Léo Neto

Universidade do Estado da Bahia, Brasil
nivaldoleo@gmail.com

Resumo

Determinadas histórias e memórias podem ser narradas através das imagens. O padrão normativo eurocentrado, imposto ao longo da história, nos concede exemplos de como certas representações artísticas são utilizadas para compor uma narrativa universalizante. Temas como memória, patrimônio e identidade se entrelaçam a questões das visualidades, representações artísticas e de como tais processos podem (ou não) incitar os vários tipos de discriminações. O trabalho aqui apresentado parte da premissa de que através da Arte, e das imagens por ela produzidas, outras memórias e identidades que foram historicamente silenciadas podem ser narradas e passarem por processos de valorização, sendo percebidas enquanto políticas culturais. Para tal, toma-se como situação etnográfica os processos artísticos que ocorrem no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos (Pernambuco) em sintonia com a ação educativa “Do Buraco ao Mundo”, ação que viabilizou buscas participativas das referências culturais locais. A pesquisa intercultural possibilitou a organização de obras disponibilizadas virtualmente, além de uma exposição itinerante realizada no ano de 2017. Tomando como fundamento a premissa apresentada inicialmente, este artigo trata da produção da exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”, a partir de uma narrativa expográfica colaborativa e compartilhada. A pergunta-geradora para o processo de concepção artística partiu do questionamento de “como a Tiririca dos Crioulos gostaria de se apresentar para o mundo?”. Ao buscar responder essa pergunta, a comunidade revelou diversas percepções entre as experiências locais constituídas por diferentes situações históricas e das narrativas que foram historicamente silenciadas por processos de racismo. Ao longo do processo de construção da exposição, percebemos o desenvolvimento da autoimagem na relação das pessoas consigo mesmas. As diferentes linguagens motivaram os processos de autoreconhecimento, afirmação étnica, valorização da identidade e crescimento da estima, demonstrando que da mesma forma que as visualidades podem invisibilizar certas coletividades, podem proporcionar a reversão de estigmas.

Palavras-chaves: expografia colaborativa; arte/educação; educação antirracista.

Abstract

Certain stories and memories can be narrated through images. The normative European pattern, imposed throughout history, offers examples of how some artistic representations are used as composition of an universalizing narrative. Themes such as memory, patrimony and identity intertwine to questions from visualities, artistic representations and how these processes may (or may not) lead to the various types

of discriminations. The work here presented sets ground in the idea that through Art, and the images produced by it, other memories and identities that were historically made silent can be narrated and can pass through processes of appreciation. To achieve so, the artistic processes that happen in the indigenous-quilombo Tiririca dos Crioulos (Pernambuco state) are taken as ethnographic situation tuned with the educative action “Do Buraco ao Mundo” (“From the Hole to the World”). This action made possible that participative searches for local cultural references could happen, performed by teachers, children, the ancients and local leaderships in partnership with researchers from outside. The intercultural research made possible the organization of materials available in a website, and also an itinerant exposition that happened in 2017. Based on the premise presented initially, this paper addresses the process of production of the exposition “Tiririca dos Crioulos: strong people in the struggle”, from a collaborative and shared ethnographic narrative. The generating question for the process of artistic conception had its origin in the question of “how Tiririca dos Crioulos would like to present itself to the world?”. In the search for the answer to this question the community revealed many perceptions inside the local experiences constituted by diverse historic situations and narratives that were historically silenced by racism processes. During the process of the exposition’s construction, we saw the development of the self-image in the way people related to themselves. The many languages motivated the processes of self-recognition, ethnic affirmation, identity valorization and growing of esteem, therefore showing that in the same way visualities can make certain collectivities invisible they can also lead to the reversal of stigmas.

Key words: collaborative ethnography; art/education; antiracist education.

Determinadas histórias e memórias podem ser narradas através das imagens. O padrão normativo (heterossexual, europeu e androcêntrico), imposto ao longo da história, nos concede exemplos de como certas representações são utilizadas para compor uma narrativa universalizante. Por exemplo, no Brasil majoritariamente analfabeto do início do século XIX, a criação da Academia Imperial de Belas Artes, durante a regência de D. Pedro II, teve como uma das finalidades a representação de uma identidade nacional que normatizava os traços europeus em detrimento das populações negras (SCHWARCZ, 2012).

Temas como memória, patrimônio e identidade se entrelaçam a questões das visualidades, representações artísticas e de como tais processos podem (ou não) incitar os vários tipos de discriminações (racistas, misóginas, homofóbicas). O trabalho aqui apresentado parte da premissa de que através da Arte, e das imagens por ela produzidas, outras memórias e identidades que foram historicamente silenciadas podem ser narradas e passarem por processos de valorização, o que nos faz pensar sobre as questões da estética enquanto uma “política cultural” dos movimentos sociais (ALVAREZ et al., 2000), ressaltando que não se trata de “falar para”, mas de “falar com”, em processos colaborativos e participativos.

Para tal, toma-se como situação para a reflexão os processos artísticos que ocorrem no quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos em sintonia com a ação educativa “Do Buraco ao



Mundo”¹. Localizada no município de Carnaubeira da Penha, Estado de Pernambuco (região Nordeste do Brasil), a Tiririca dos Crioulos se autorreconhece como um “quilombo-indígena”. Em relação aos primeiros moradores, a memória coletiva remete à negros libertos que se instalaram na base da Serra do Arapuá no final do século XIX e que no decorrer do século seguinte estabeleceram relações de parentesco (envolvendo diversos tipos de alianças que iam de matrimônios a condução de rituais) com os indígenas da região, em especial o povo Pankará.

Junto com esse povo indígena, a comunidade começa a se mobilizar na busca por direitos garantidos na Constituição Federal do Brasil de 1988, tais como o direito à educação e ao território tradicional. É dessa forma que em 2010 inicia seu processo de regularização fundiária junto ao Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), órgão nacional responsável pelos processos de delimitação territorial de comunidades quilombolas. Nesse contexto de reflexão sobre a própria identidade étnica, em 2014 inicia na Tiririca a ação “Do Buraco ao Mundo”.

Essa ação viabilizou buscas participativas das referências culturais locais realizadas por professoras, crianças, anciãos e lideranças em parceria com pesquisadoras e pesquisadores de fora. A pesquisa intercultural possibilitou a organização de um livro, de um CD duplo (o qual chamamos de Documento Sonoro) e vídeos, recursos disponibilizados gratuitamente em um site www.culturadigital.br/tiriricadoscrioulos, além de uma exposição itinerante realizada no ano de 2017 em duas cidades da região Nordeste do Brasil (Recife e João Pessoa, capitais dos Estados de Pernambuco e Paraíba, respectivamente) e tornando-se permanente na própria comunidade.

Tomando como fundamento a premissa apresentada inicialmente, este artigo trata do processo colaborativo na produção da exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta”, a partir de uma narrativa expográfica colaborativa e compartilhada, envolvendo relações interétnicas, de diferentes gerações, gêneros e linguagens artísticas. A pergunta-geradora para o processo de concepção artística partiu de um questionamento: “como a Tiririca dos Crioulos gostaria de se apresentar para o mundo?”. Ao buscar responder essa pergunta, a comunidade revelou diversas percepções entre as experiências locais constituídas por diferentes situações históricas e das narrativas que foram historicamente silenciadas por processos de racismo.

¹ As ações deste projeto tiveram um caráter contínuo de 2014 à 2017, surgindo a partir do Edital de Preservação e Acesso aos Bens do Patrimônio Afro-brasileiro (lançado no ano de 2013 e iniciado em 2014), fruto de articulação entre o Ministério da Cultura (MinC), a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e a Rede Memorial. Posteriormente, os trabalhos foram contemplados no edital FUNCULTURA Independente (2014), da Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco (FUNDARPE). Em 2015, conquistamos o Prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade (concedido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- IPHAN), considerados uma das iniciativas de excelência na categoria Promoção e Gestão Compartilhada do Patrimônio Cultural (IPHAN, 2015). No início de 2016, recebemos o Prêmio de Boas Práticas de Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (PNPI), também do IPHAN. Viabilizada pelo Programa Rumos Itaú Cultural (2015-2016) as ações se mantiveram até novembro de 2017. No ano de 2018 a execução da exposição “Tiririca dos Crioulos pessoas fortes na luta”, foi contemplada com o Prêmio FUNARTE Arte e Educação.

Ao longo do processo de construção da exposição, percebemos o desenvolvimento da autoimagem na relação das pessoas consigo mesmas. As diferentes linguagens motivaram os processos de reconhecimento, afirmação étnica, valorização da identidade e da estima, demonstrando que da mesma forma que as visualidades podem invisibilizar certas coletividades, podem proporcionar a reversão de estigmas.

Diante o exposto, busca-se compreender quais foram as visualidades que colaboraram com os processos de inferiorização de populações indígenas e negras, e de que forma tais visualidades vem sendo combatidas? Como a exposição “Tiririca dos Crioulos: pessoas fortes na luta” e a narrativa expográfica construída colaborativamente se emaranham e mobilizam as contravisualidades e suas políticas culturais para a reversão de aspectos considerados negativos?

O artigo utiliza uma reflexão teórica que lida com as disputas entre visualidades e contravisualidades na construção de narrativas históricas que colaboraram para a naturalização da autoridade das visualidades, atentando que nem todos os aspectos culturais levados para os espaços públicos superam os estigmas dos grupos étnicos nas interações sociais. Em seguida compartilhamos o processo de produção colaborativa da exposição e por fim, refletimos sobre o que transmitem as instalações e de que forma confluem para as políticas culturais deste grupo.

Referencial Teórico

Ao considerar que a modernidade desenvolveu a naturalização da autoridade e do poder, Mirzoeff (2016, p. 764) ressalta a competição entre visualidades e contravisualidades ao longo do tempo revelando um quadro descolonial comparativo para os estudos da Cultura Visual. A visualidade foi um conceito criado no séc. XIX para se referir a visualização da história, gerando a legitimação da hegemonia ocidental a partir de três complexos, da Escravidão nas Plantations, do Imperialismo e o Militar-Industrial (MIZOREFF, 2016, p. 746). Tal noção tem a função de controlar o que podemos ver e de reivindicar a exclusividade da capacidade de ver.

O complexo de visualidade é formado por operações que *classificam*, nomeando o visível, *separam* os grupos classificados como forma de organização social e também para dificultar a coesão, e por fim *estetizam* gerando a “estética do adequado”, do dever, do sentido para ser correto (MIZOREFF, 2016, p. 748). A noção de complexo indica um conjunto de relações e organizações sociais que resultam na visualizada disposição de corpos e treinamentos para sustentar a separação entre governantes e governados (MIZOREFF, 2016, p. 752).

No campo da Arte, a construção da colonialidade iniciou com a conquista da qual a instância colonial se autorizou a negar as formas de produção de outras culturas, procurando apagar suas trajetórias de modos de aprendizagens, transmissão de técnicas e do uso de materiais próprios (PALERMO, 2009, p. 17). A já citada Academia Imperial de Belas Artes, por exemplo, se tornou o lugar de expressão do movimento romântico e a produtora oficial de

imagens do Império, na qual indígenas foram representados de forma passiva, reforçando seu lugar sacrificial em nome da nação, enquanto a população negra foi rejeitada por se associar à escravidão (SCHWARCZ, 2012).

Dessa forma, Arte e estética foram (e são) instrumentos institucionais de colonialidade por estabelecerem padrões a partir dos quais se classificam e hierarquizam a ordem no mundo, imposta como regulação dos saberes e das subjetividades (MIGNOLO, 2009, p. 11).

A noção de “cromática do poder” trabalhada por Achinte (2009, p. 83-84) possibilita refletir sobre a sustentação de um sistema de exclusão que estabeleceu uma relação entre o tempo e a representação. Este autor ressalta que a dimensão do tempo, na concepção civilizatória, pretendia por meio dos processos de evangelização redimir os “selvagens” indígenas e os “infieis” negros africanos com o intuito de encomendar a uns e escravizar a outros (ACHINTE, 2009, p. 83-84). A partir dessa categorização na qual a cor da pele foi tomada como um critério fundamental, se configurou todo o sistema de representações desse outro pintado com o pincel do colonizador, impedindo-o de representar a si mesmo (*idem*).

Apresentada por Palermo (2009, p.16), a problemática da *diferença* e *distância* entre as culturas em conflito revela os valores instituídos pela cultura dominante que foram naturalizados a partir de oposições valorativas que regeram critérios estéticos colocados em circulação. Na compreensão da referida autora, a noção de *diferença* instaurou critérios de inferioridade e superioridade entre as culturas, no modo como foi manejada internamente aos padrões normativos para a sustentação das relações assimétricas de poder. A noção de *distância* implementou uma dupla magnitude, de caráter físico, ao ressaltar a distância em relação a um centro de poder, bem como de caráter temporal, na relação entre atraso/progresso, da qual negou a contemporaneidade de populações distintas (PALERMO, 2009, p.16).

Por essas razões, as ações e produtos criados por povos com histórias e trajetórias diferentes que sofreram a ação da inferiorização e desqualificação como indígenas e afrodescendentes foram silenciadas e relegadas, considerando-as inferiores (ACHINTE, 2009, p. 88). A visualização da história, no entanto, é uma guerra permanente, em que a autorização da autoridade requer renovação constante a fim de ser naturalizada (MIZOREFF, 2016).

Ao pesquisar o processo de afirmação étnica dos indígenas Pankararu que vivem na cidade de São Paulo, Albuquerque (2015) ressalta a importância da dança do “praiá” na política cultural de investimento da distintividade étnica como forma de enfrentamento do preconceito. O autor recorre a Godard para uma meditação filosófica sobre a hierarquia social e o *regime imagético* em nossa sociedade, a partir dos conceitos de “campo” e “contracampo”, chamando a nossa atenção para as imagens que temos, ou não, dos grupos étnicos, no âmbito do imaginário (ALBUQUERQUE, 2015, p.1).

Com essa noção política, seria possível pensar o *regime imagético* formado por dois planos: a) o *Campo* como o conjunto de imagens “vitoriosas”, hegemonicamente marcadas por determinadas imagens que valorizam a indianidade do grupo na sociedade em geral; e b) o *Contracampo* como o conjunto de imagens que contestam a distintividade étnica do grupo, onde a realidade sociohistórica do mesmo se configura como uma imagem “perdedora” perante a sociedade (ALBUQUERQUE, 2015, p. 5).

A própria narrativa de formação da Tiririca dos Crioulos remete ao processo de encontro na realização de casamentos interétnicos entre negros e indígenas, tal característica entra em conflito com a representação de “pureza” que permeia a ideia de indianidade na sociedade em geral. A afirmação étnica da Tiririca dos Crioulos, desta forma, estaria em risco e sendo constantemente investida pelo grupo na competição entre visualidades e contravisualidades com o objetivo de garantir processos de reconhecimento.

As visualidades como construções de narrativas históricas estabelecem intervenções na forma como olhamos, interagimos e construímos as imagens sobre os grupos étnicos, ou seja, influenciando o *campo* (ALBUQUERQUE, 2015). Embora o *campo* seja a imagem “vitoriosa” que cria uma espécie de conciliação entre as relações interétnicas, tal enquadramento limita e romantiza as possibilidades de performances dos grupos étnicos na afirmação de suas identidades (*idem*). Desta forma, ambas as noções de *visualidades* e *campo* revelam processos de ocultamento de histórias, narrativas, segmentos sociais e singularidades.

Nos relatos das moradoras e moradores da Tiririca, emergem a vontade de se mostrarem “como negras (os) da Tiririca sem medo de serem humilhadas (os)”. O trabalho com as populações indígenas e negras exige uma atenção aos processos históricos de inferiorização investido pelas visualidades e atuações mais conscientes no campo de disputas que envolvem as construções de discursos que legitimam ou descaracterizam os grupos em suas demandas políticas. O que Albuquerque (2015) denomina como *campo* possui relação com a construção de uma imagética colonial que deve ser superada por reforçar o exotismo e os estigmas dos grupos étnicos.

Ao considerar os processos de instrução, investidos pelas visualidades na forma como são classificados os grupos étnicos, a noção de *contracampo* envolve as imagens que temos que aprender e ver a partir de um processo de desconstrução. Desta forma percebo que a busca metodológica pelo *contracampo* pode ser um exercício de desconstrução das visualidades impostas em nossas subjetividades, um processo de descolonização de nossas mentes, enquanto pesquisadoras e sociedade em geral.

Ao refletir sobre o regime imagético Pankararu, Albuquerque (2015) entende as *imagens* como performances, elementos da cultura material, narrativas que são acionadas nos processos de afirmações étnicas. A orientação metodológica fornecida pelo autor consiste em não tomar uma postura dualista entre *campo* e *contracampo*, mas analisar o regime imagético que o grupo étnico tem a oferecer na sua complexidade histórica e social (ALBUQUERQUE, 2015, p.13).

Ao considerar os conflitos entre visualidades e contravisualidades é necessário reconhecer que determinadas narrativas colaboram com a internalização da segregação racial, na construção de alteridades e de imagens racializadas, conforme abordado por Hirano (2015). Da mesma forma que é preciso considerar, conforme trabalhado por Ferreira (2017) a partir da produção cinematográfica de mulheres negras, que as narrativas também podem apresentar formas de visibilidade e re-existência que redimensionam o fazer e possibilitam a recriação de “espaços-territórios silenciados”, edificando formas plurais de abordar a diversidade.

Para Achinte (2009, p. 89), a Arte pode ser assumida como pedagogia decolonial possibilitando a reflexão em torno das diferenças próprias destes povos, com genealogias e trajetórias criativas diferentes dos pressupostos da Arte ocidental. Isso não implica que não estejam envolvidas nos circuitos de produção, distribuição e consumo, mas que em muitas situações mostram rotas diferentes e ainda divergentes às narrativas da pós-modernidade artística em relação à história, memória, cosmovisões e lutas de poder em um mundo contemporâneo (ACHINTE, 2009, p. 89).

No caminho reflexivo apresentado até agora é que podemos nos fundamentar na compreensão da cultura visual enquanto uma política cultural, sendo o processo posto em ação quando atores sociais encarnam diferentes significados e práticas que entram em conflito (ALVAREZ et al, 2000). Tal definição supõe que significados e práticas podem ser a fonte de processos que devem ser aceitos como políticos (*idem*, p.24-25).

A ação “Do Buraco ao Mundo”, mas sobretudo a Tiririca dos Crioulos em si (para além da ação, nesse caso), pôde movimentar políticas culturais ao mobilizar as memórias locais e explorar os usos educativos das suas referências históricas consideradas, em uma determinada ordem cultural dominante, como minoritária, residual e assim por diante. A cultura é política quando os significados são desestabilizados, apresentando concepções alternativas que questionam os significados culturais dominantes (*idem*).

Passaremos agora a perceber como a exposição e a narrativa expográfica construída colaborativamente se emaranham e mobilizam as (contra)visualidades e suas políticas culturais.

Criação de narrativa(s) expográfica para as relações étnico-raciais

Como resultado das influências históricas das visualidades, as narrativas que os “tiririqueiros” constroem sobre si nos remeteram a um passado imersos de angústias, incertezas, fome, dificuldades, racismo e discriminação, extensamente pontuado ao remetermos às memórias dos mais velhos.

No entanto, um passado de sofrimento, para a percepção de alguns, repercutiu na superação das dificuldades e na resistência como forma de existência. Por isso, o nome da exposição

“Pessoas fortes na luta”, nos remetendo aos processos de contravisualidades gerados em resposta aos processos históricos. Luta para viver e conviver com todas as dificuldades pelas quais passa/passou historicamente uma população negra rural no sertão da região Nordeste do Brasil.

A Tiririca dos Crioulos é uma coletividade que ainda hoje luta por seus direitos constantemente ameaçados por determinados setores formuladores de políticas governamentais – a exemplo de tantas comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais. A luta pela garantia do território e o acesso e permanência nos estabelecimentos de ensino, para citar alguns, são pontos importantes na reafirmação de um novo momento na trajetória de luta dos tiririqueiros.

Nas relações interétnicas traçadas ao longo da equipe da ação “Do Buraco ao Mundo” e com os participantes/visitantes da exposição, foi necessário considerar o campo desigual de disputas que envolvem a construção de discursos sobre as identidades. O processo de reflexão sobre a imagem do quilombo-indígena foi pensado para atuar politicamente na criação de narrativas em favor de uma educação antirracista.

Reconhecendo que somente a própria coletividade possui legitimidade para afirmar aquilo que pertence (ou não) à sua história, a produção da narrativa expográfica partiu do protagonismo local e do exercício de fomentar uma gestão compartilhada. A execução do trabalho se pautou na mediação de “Oficinas de Formação”, também chamadas pelos próprios participantes da Tiririca dos Crioulos de “Reuniões”, realizadas sempre na comunidade, constituindo-se em momentos de diálogo, consulta, avaliação e deliberação sobre o andamento das etapas.

Criamos a partir de três Oficinas de Formação, ocorridas nas manhãs e tardes dos finais de semana, processos de mediação entre as participantes e a troca de conhecimentos sobre as relações entre Arte e Identidade, o perfil da professora (o) e a realização de uma Roda de Diálogo sobre o que gostaríamos de levar da Tiririca para a exposição. Foram realizados também exercícios expográficos com objetos dos dois museus locais e a ampliação de desenhos em formato lambe-lambe e sua aplicação. Neste espaço também foram realizadas as escolhas das imagens fotográficas, objetos e títulos das instalações para composição da exposição.

A relação com a própria imagem desenvolvida ao longo de diferentes linguagens motivou a relação com a pesquisa, da qual o ato de se ver, ser visto e criar narrativas sobre a própria vida abordou a questão do “direito a olhar” (MIZOREFF, 2016, p.750) na qual a montagem de imagens visuais são capazes de se fazerem percebidas como representações de um dado evento que faz sentido. O processo de mobilização social motivado pelas imagens, permitiu a expressão das experiências e a ressignificação da auto-imagem, principalmente de mulheres e crianças da comunidade.

Algumas situações históricas vivenciadas pelas diversas gerações de “tiririqueiros/tiririqueiras” refletem processos de marginalização embasadas em critérios raciais e preconceitos sustentados na diferença étnica, de classe e gênero, vivenciados historicamente em curto, médio

e longo prazo, e cujas marcas profundas refletem-se nos diversos modos como esta coletividade se relaciona com sua memória, com seu passado e com suas referências identitárias. Atenta-se também que essas experiências não remontam a um passado longínquo, mas a um presente cotidiano, no qual os processos de reflexão sobre a própria imagem (e a consequente exposição dela) implicam em uma constante (des)construção e reconstrução das formas de apresentar-se e de relacionar-se com os outros.

No processo de elaboração de situações que favoreçam as interações étnicas de forma crítica, os Estudos da Performance (SCHECHENNER, 2012) colaboram com as reflexões acerca da intensificação de experiências, a partir da manipulação de tempos e de materiais, assim como são trabalhadas pela Pedagogia Griô (PACHECO, 2006) a partir dos “rituais de vínculo e aprendizagem” que favorecem o diálogo da tradição oral e o ensino formal. A partir desses atravessamentos, elaboramos certas situações criadas para favorecer processos de expressão, reconhecimento e encantamento, pautadas no território e nas experiências locais como fontes de pesquisa.

Algumas pessoas mais velhas da comunidade (com idades entre 50 a 93 anos) relataram que em função das secas na região ocorreram migrações para diferentes Estados, apesar de também relatarem retornos para a comunidade devido a presença de seus familiares. Na infância, essas pessoas não frequentavam a escola para ajudar a família no trabalho com a agricultura, apesar da dificuldade de plantar devido a escassez de água. Também houveram relatos sobre a fome e de como a mesma era saciada com recursos da própria Caatinga.

A geração das atuais professoras, embora tenham tido a oportunidade de realizarem seus estudos de formação universitária, relataram que foi necessário trabalhar como empregadas domésticas em cidades vizinhas. Foi pela Escola que ocorreu o fortalecimento das articulações com os indígenas Pankarám, sendo ressaltadas as melhorias na comunidade a partir da educação local, na garantia de recursos (como merendas, materiais, salário das professoras e outras profissionais) e de um ensino diferenciado. Sendo uma proposta de educação específica e diferenciada em busca da interculturalidade, coube à Escola o ensino das representações que carregassem consigo questões identitárias. Sem desconsiderar o papel das lutas sociais, é de grande destaque o que significa a instituição escolar nos cenários pedagógicos e das visualidades para a Tiririca dos Crioulos.

Como as diferentes gerações expressaram outras formas de lidar com a memória e a identidade - e consequentemente, de apresentar-se - durante este processo de construção de narrativas expográficas, grupos foram separados por faixas etárias: crianças, adultos, jovens e idosos. A reflexão e posterior apresentação de cada um desses grupos sobre os seus processos históricos, nos revelou uma multiplicidade de formas de narrativas para uma mesma comunidade, muitas vezes em confronto, de acordo com as diferentes experiências sociais e históricas das pessoas.

Nem todas as memórias e as narrativas a elas conectadas são consensuais. Tratando noutros termos, nem todas as narrativas e memórias possuem os mesmos significados. Por conta disso, constatamos que uma parte dos “tiririqueiros” se percebe deste modo, no qual lembrar

do passado é afirmar uma trajetória de sofrimento. No entanto, por conseguirem chegar até o presente e tendo transformado positivamente as condições de vida em sua comunidade, este passado é percebido também como resistência.

Houveram desacordos entre os participantes sobre alguns elementos dessa história coletiva e sobre a forma de contá-la. Percebamos que isso não indica uma negação dos eventos, mas que os sujeitos possuem experiências e percepções diferentes sobre o vivido, dado os trânsitos que cada um possui, o lugar social de onde falam e a posição que ocupam nas relações sociais atuais, dentro e fora da Tiririca. Pode indicar, também, justamente um processo de silenciamento, de escolhas e seleções do que não pode ser dito, por se acreditar que tais lembranças não retratariam a Tiririca dos Crioulos da forma como gostariam.

Apesar das diferenças nas formas de perceber os processos históricos, há um encontro entre as narrativas inter-geracionais. Aqui não desconsideramos os processos educativos que são desencadeados e que fazem com que algumas crianças e jovens se identifiquem com os processos de luta da sua comunidade. De qualquer forma, as narrativas confluíram para os processos de resistência vivenciados pelas pessoas mais antigas, reconhecidos pelas pessoas mais jovens e projetado como futuro a se seguir.

Foi a partir desse reconhecimento e da reflexão conjunta com as tiririqueiras e tiririqueiros que se identificou a repetição da frase “pessoas fortes na luta”, explicitando uma percepção que esta coletividade possui de si mesma no processo de construir sua auto-representação. A concepção expográfica, bem como o título da própria exposição, passaram a retratar esses processos de resistência e do que isso poderia nos demonstrar sobre a movimentação de políticas culturais para a reversão de aspectos considerados negativos para a comunidade. Os processos artísticos contidos na exposição nos demonstram o entrelaçamento da Arte com a Educação, colaborando para uma educação antirracista.

Queremos mostrar

A afirmação das diferentes trajetórias, modos de aprendizagens, transmissão de técnicas e do uso de materiais próprios da Caatinga, apresentou por meio da exposição a produção cultural da Tiririca dos Crioulos. Trouxe para os espaços públicos os aspectos culturais em circulação nas interações sociais traçadas pelo grupo, com a intenção de promover um regime imagético que pudesse ampliar as formas de representação do que é ser indígena e quilombola para a própria Tiririca dos Crioulos e a sociedade em geral.

Ao promover a visualização de um repertório diverso que não descaracteriza o grupo nas suas demandas políticas, mas que constitui seus processos sócio-históricos, as instalações trouxeram as rotas alternativas percorridas pela Tiririca dos Crioulos nos processos

de enfrentamento de seus problemas, na construção de seus conhecimentos, memórias e cosmovisões, possibilitando cenários pedagógicos que emergem das próprias lutas políticas.

Destacamos a importância da exposição para o fortalecimento da política cultural da Tiririca dos Crioulos (assim como as outras obras produzidas pela ação “Do Buraco ao Mundo”) como formas de investimento na formação do grupo no campo político e de incremento na distintividade étnica para o enfrentamento do preconceito. Tais obras apresentaram formas de combater as visualidades geradas para a inferiorização de certas populações e criar contranarrativas que favoreçam os processos de identificação e reconhecimento da Tiririca.

Se a exposição desafia uma cultura política que busca negligenciar a diversidade étnica dos povos indígenas e quilombolas, percebê-la enquanto uma política cultural está para além da realização da mesma em duas grandes cidades do Estado de Pernambuco e da Paraíba. Como dito, o acervo da exposição se encontra atualmente na própria comunidade e assim como ocorreu nas referidas cidades, ao chegar na Tiririca dos Crioulos foi organizado um momento de abertura da mesma. Organizados coletivamente através da gestão da escola local, ocorreu o “I Intercâmbio Intercultural do quilombo-indígena Tiririca dos Crioulos”, no dia dedicado à Consciência Negra (20 de novembro) compondo o calendário letivo das escolas indígenas Pankará.

Os conflitos entre as visualidades e as contravisualidades gerados não somente para um público situado geograficamente distante da comunidade, estabelecem as representações sobre as identidades de um quilombo-indígena em campos nos quais ela própria também é contestada, marcando semelhanças e diferenças entre comunidades vizinhas (sejam elas indígenas ou não).

Ao criar outras narrativas para a produção de novos significados, foram possibilitados outros olhares sobre as populações indígenas e negras, estabelecendo uma influência na ordem cultural dominante. Tais narrativas apresentaram formas de visibilidade e re-existência à Tiririca dos Crioulos para recriar os espaços silenciados pelo racismo por meio da produção de conhecimento e do respeito às experiências da comunidade possibilitando formas plurais de abordar a diversidade.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Marcos Alexandre. Campo e Contracampo Pankararu: A imagem na pesquisa em etnicidade. In: Esmael Alves de Oliveira; Mário Martins Viana Júnior; Patrícia Rosalba Salvador Moura Costa. (Org.). **Metodologias de pesquisa em ciências humanas**: campos, problemas e objetos. 1 ed. Curitiba: CRV, 2015.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, E; ESCOBAR, Arturo. O cultural e o político nos movimentos sociais latino-americanos. In: _____ (Org.). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**: novas leituras. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000. p. 15-57.

ACHINTE, Adolfo A. Artistas indígenas y afrocolombianos: entre las memorias y las cosmovisiones.

Estética de la re-existencia. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, 2009. p.83-112.

FERREIRA, Ceíça; SOUZA, Edileuza Penha de. Formas de visibilidade e (re)existência no cinema de mulheres negras. In: TEDESCO, Marina Cavalcanti; HOLANDA, Karla (orgs.). **Feminino e Plural: Mulheres no cinema brasileiro**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

HIRANO, Luis F. K. O olhar oposicional e a forma segregada: raça, gênero, sexualidade e corpo na cinematografia hollywoodiana e brasileira (1930-1950). **Aceno - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**, v. 3, p. 142-158, 2015.

MIRZOEFF, Nicholas. O direito a olhar. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 4, p. 745-768, nov. 2016.

PACHECO, Lilian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis, Bahia, 2006.

PALERMO, Zulma. Introducción: el Arte Latinoamericano en la encrucijada decolonial. In: PALERMO, Zulma (org.). **Arte y estética en la encrucijada descolonial**. Buenos Aires: Del Signo, P. 15-26, 2009.

SCHNECHNER, R. "Ritual (do Introduction to Performance Studies)". In: **Performance e Antropologia de Richard Schechner**/Richard Schechner; seleção de ensaios organizada por Zeca Liggiêro; [Tradução Augusto Rodrigues da Silva Junior... et al.] - Rio de Janeiro: Mauad X. 2012. p. 49-90.

SCHWARCZ, Lilian. Nacionalidade e Patrimônio: o segundo Reinado brasileiro e o seu modelo tropical exótico. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, p.337-359. 2012

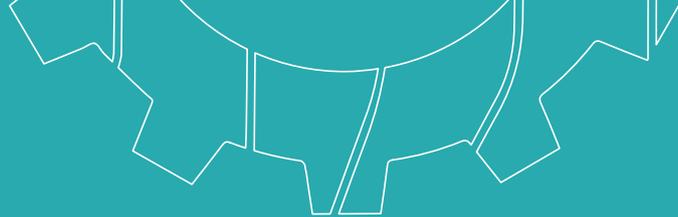
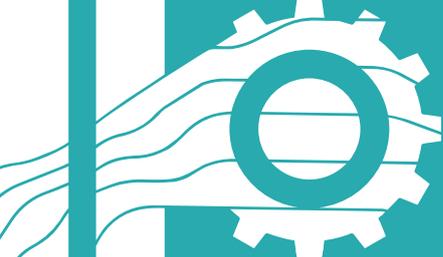
Minicurrículos

Larissa Isidoro Serradela

Doutoranda em Arte e Cultura Visual (PPGACV FAV/UFG), Mestra em Antropologia Social, (PPGA/UFPB-2016) e Bacharela em Artes Visuais Pintura, Gravura e Escultura (Belas Artes/SP -2008). Possui experiências nas áreas de Performance, Arte/Educação e Educação Patrimonial em especial com grupos étnicos.

Nivaldo Aureliano Léo Neto

Pós-doutorando em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, Doutor em Ciências Biológicas (UFPB). Trabalha com assuntos ligados a decolonização do ensino de Ciências e Biologia, educação intercultural, etnoecologia, povos e comunidades tradicionais.



PROCESSOS CRIATIVOS COMO PESQUISADORA E ARTISTA DA ARTE TÊXTIL

CREATIVE PROCESSES AS A RESEARCHER AND ARTIST OF TEXTILE ART

Itandehuy Castañeda Demesa

Universidade Federal de Goiás, México - Brasil
itandehuyvisualart@gmail.com

Resumo

Neste artigo pretendo abordar alguns dos desdobramentos dos processos criativos da pesquisa “Abordagens das práticas comunitárias em espaços públicos por meio da poesia têxtil”. Abordarei aqui as conexões, cruzamentos, reflexões, e questionamentos que surgiram durante a realização da pesquisa, e no meu processo criativo artístico de arte têxtil. No primeiro momento farei algumas abordagens dos conceitos e formas de como surgiu a poesia têxtil no projeto de pesquisa e o processo de organização e a relação com outras mulheres que estão imersas no meio literário alternativo da cidade de Goiânia, Goiás e João Pessoa, Paraíba. As abordagens teóricas se realizaram tendo como referência a arte conceitual, movimento artístico que vincula as imagens com o texto. E isso é um ponto que instiga a questionar a dicotomia entre texto e imagem. No decorrer do trabalho de campo surgiram questionamentos sobre a minha condição de criadora artística das artes visuais e pesquisadora da cultura visual. Essas reflexões se conectam à experiência que tive como aluna do programa de pós-graduação, e os enfrentamentos que tive como pesquisadora da arte-educação, cultura visual, e produtora das artes visuais. Pois, tive a oportunidade de entrar em contato com diversas teorias, conceitos e ideias da cultura visual. Mas o tema que mais me tocou foi principalmente às teorias com perspectiva de gênero, uma vez que elas têm fortes conexões com a minha pesquisa de campo e conceituais. A cultura visual, assim como a minha pesquisa, é constituída de ideias e diálogos que se constroem e deconstroem constantemente dando lugar mais a questionamentos do que respostas. Assim, penso que esses pontos de vista possam abrir caminhos a novas perspectivas e idealizem novas possibilidades que envolvem a relação entre processos criativos de arte têxtil e espaços públicos, áreas pelas quais transitam essa pesquisa.

Palavras-chave: arte têxtil; poesia têxtil; processos criativos; gênero e sexualidade.

Abstract

In this article I intend to address some of the consequences of the creative processes of the research “Approaches of community practices in public spaces through textile poetry”. I will address here the connections, crossings, reflections, and questions that arose during the research, and in my artistic process of textile art. In the first moment, I will make some approaches to the concepts and forms of how textile poetry emerged in the research project and the process of organization and relationship with other women who are immersed in the alternative literary environment of the city of Goiânia, Goiás and João Pessoa, Paraíba. The theoretical approaches were realized with reference to the conceptual art, artistic movement that links the images with the text. And that is a point that instigates to question the dichotomy between text and image. In the course of the field work, questions arose about my status as artistic creator of the visual arts and researcher of visual culture. These reflections are connected to the experience I had as a student of the graduate program, and the confrontations I had as a researcher of art education, visual culture, and producer of the visual arts. Well, I had the opportunity to get in touch with various theories, concepts and ideas of visual culture. But the theme that touched me most was mainly the theories with a gender perspective, since they have strong connections with my field and conceptual research. Visual culture, like my research, is made up of ideas and dialogues that are constantly built and destroyed, giving

rise to more questions than answers. Thus, I think that these points of view can open new perspectives and idealize new possibilities that involve the relationship between creative processes of textile art and public spaces, areas through which this research transpires.

Keywords: textile art; textile poetry; creative processes; gender and sexuality.

No transcurso das disciplinas do mestrado no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) no Brasil, a proposta de pesquisa inicial mudou desde o primeiro instante, ao conhecer as novas abordagens da arte a partir de outros campos de conhecimento, principalmente das áreas das ciências sociais, antropologia visual, estudos culturais, cultura visual, história da arte e estudos de gênero.

Equilibrar a produção como artista e pesquisadora parece uma tarefa muito complexa, mas a metodologia da cartografia foi fundamental para poder visualizar o processo de pesquisa no qual a imagem e palavras chave muito importantes para poder desenvolver e visualizar a pesquisa. Gilles Tiberghien (2013), Carla Moura e Gisele (2012) e Girardi (2014) ajudaram a localizar-me como artista na multiplicidade de conceitos e imagens que envolve a pesquisa.

As imagens cartográficas são parte cada vez mais intensa da multiplicidade que compõe o espaço atual e têm grande importância no modo como pensamos e agimos, no modo como imaginamos o espaço e configuramos a dimensão espacial de nossa existência (GIRARDI, 2014, p. 01).

A cartografia ajudou-me a visualizar algumas das problemáticas iniciais, e com isso surgiu tais questionamentos, produzir como artista, ou produzir como pesquisadora? Encontrar o equilíbrio entre ambos caminhos não é fácil, é um constante construir e desconstruir, uma vez que o tempo é um fator limitante para desenvolver ambas, mas é uma simbiose em meu processo pessoal, e não posso prescindir de nenhuma. E como observa Carla Moura e Adriane Hernandez (2012) sobre cartografia como metodologia e também como percurso pessoal nesse emaranhado de conceitos e teorias:

Começo conceituando o objeto mapa como um tipo específico de desenho que tem a função de demarcar um lugar (território) ou uma determinada porção do espaço num dado momento e a sua finalidade é a de facilitar a nossa orientação nesse espaço e aumentar o nosso conhecimento sobre ele. O mapa nos mostra uma área de um determinado ângulo, ou seja, é uma imagem desse lugar visto de cima, do topo numa escala bem menor que a real. (2012, p. 01).

A produção artística de esculturas têxteis é fundamental para os meus processos criativos como artista. No entanto, não pretendo desenvolver a escultura têxtil durante a realização da minha pesquisa, devido a fatores externos e a adaptação da mesma. E isso levou-me a explorar os caminhos ou os fios da poesia têxtil. Assim, a minha proposta inicial de projeto de pesquisa

“Abordagens das práticas comunitárias em espaços públicos por meio da escultura têxtil” mudou para “Abordagens das práticas comunitárias em espaços públicos por meio da poesia têxtil”. Para realizar essa mudança tomei como referência John Dewey (2010) que faz seguinte reflexão:

Um novo poema é criado por um dos que o lê poeticamente - não por que seu material bruto seja original, pois, afinal, todos vivemos no mesmo velho mundo, mas por que todo indivíduo traz consigo, ao exercer sua individualidade, um modo de ver e sentir que, em sua interação com o material antigo, cria algo novo, algo que antes não existia na experiência. (2010, p. 218 - 219).

Assim, penso que arte como experiência, é um termo apropriado para pensar as oficinas de poesia têxtil que foram desenvolvidas no percurso da pesquisa. Mediante a experimentação, trabalhei com esta metodologia para sensibilizar as pessoas que assistiram e participaram das diferentes propostas de oficinas que se cito neste artigo.

Desdobramentos de pesquisa através das oficinas de poesia têxtil

A arte têxtil como experiência artística é um dos eixos principais da pesquisa, conforme foi apresentado anteriormente. As oficinas de poesia têxtil surgiram numa reunião com um grupo de poetisas, pesquisadoras, editoras, professoras, escritoras, jornalistas e artistas da cidade de Goiânia, Goiás. Assim, mediante a aproximação com esse grupo ocorreu o cruzamento da pesquisa com as propostas para realizar o Mulherio das Letras - Edição Goiás (2017) Fig. 01. E dessa forma, o meu objeto de pesquisa mudou da temática escultura têxtil para a poesia têxtil. E além disso, essa temática dialoga com a expressão das palavras e arte têxtil como experiência artística que desenvolve processos criativos artísticos



Figura 1: Cartaz da primeira oficina de poesia têxtil, Mulherio das Letras Edição - Goiás, CCUFG (2017). Disponível em: <https://centrocultural.ufg.br/n/98182-mulherio-das-lettras-edicao-goias-convida-para-oficina-poesia-textil>

Durante os dias 24 de junho, 7 e 8 de julho de 2017, no evento O Mulherio das Letras – Edição Goiás aconteceram as primeiras oficinas realizadas por meio do departamento de Intercâmbio e Ações Educativas do Centro Cultural UFG (CCUFG), coordenado pela professora Carla de Abreu. Onde tive meus primeiros enfrentamentos como pesquisadora. 1) A interação da linguagem do texto e bordado precisou de um tempo maior, uma vez que, várias das mulheres que participaram desta atividade não tinham o conhecimento prévio do bordado. No entanto, as mulheres que sabiam, compartilharam seus conhecimentos na área e contribuiu para a interação de um jeito mais orgânico no grupo; 2) A atividade estava programada para durar um mês, mas no cartaz do dia do evento 8 de julho, o público queria participar do ateliê precisaria de um tempo considerável e portanto não poderiam participar das outras oficinas que oferecia o evento; 3) Não planejei uma atividade de poesia têxtil que pudesse realizar em um tempo menor, como com a duração de 3 hrs e que seria realizado no dia do evento. A primeira oficina se caracterizou como um espaço de experimentação de experiências e práticas e teóricas.

A segunda oficina aconteceu durante o **Encontro Nacional do Mulherio das Letras do Brasil**, realizado em outubro de 2017, no Espaço Cultural Usina em João Pessoa, Paraíba. A experiência dessa oficina provocou um deslocamento geográfico maior, portanto tive levar materiais que pudessem ser transportados por via aérea, assim como pensar em alguma dinâmica que fosse relacionada ao evento e ao lugar onde seria desenvolvida a oficina de poesia têxtil. O primeiro contacto para o evento foi por meio da rede social Facebook com Valeska Asfora, que era uma das organizadoras do encontro nacional, ela estava procurando a oficina de poesia têxtil. Ela havia tomado conhecimento sobre a oficina mediante as publicações da rede do Mulherio das Letras - Goiás. Assim, ela entrou em contato com as organizadoras Alda Alexandre e Carol Piva. Iniciamos o contato para ver a possibilidade de realizar a oficina no evento ao qual Valeska nos contacto com Dina Faria que estaria organizando o Espaço da Cultural Usina. A proposta de Dina era realizar outras abordagens e interpretações da literatura por meio da performance, a poesia têxtil, a música e instalação no espaço. Essa oficina foi pensada para um público transitório, e nela pretende-se abordar a violência contra a mulher exercida por meio das palavras na vida cotidiana em espaços privados e públicos que podem levar ao feminicídio. As formulações da Rita Segato expõe alguns dos sistemas que exercem violência sobre os corpos das mulheres no livro *La guerra contra las mujeres* (2016). Nesse livro ela expõe o seguinte:

No presente volume, minhas formulações iniciais sobre gênero e violência permanecem 1) O termo <violência sexual> confunde, por que, embora a agressão seja executada por meios sexuais, o objetivo do mesmo não é de ordem sexual, mas da ordem do poder; 2) não se trata de agressões originadas na pulsão libidinal traduzidas em um desejo de satisfação sexual, mas que a libido é orientada aqui ao poder e a um mandato de pares ou irmãos do sexo masculino que exige prova de pertencer ao grupo; 3) o que confirma o pertencimento ao grupo é um tributo que, por exaço, flui do feminino para o masculino, construindo-o como resultado desse processo; 4) a estrutura funcional ordenada hierarquicamente que o mandato de masculinidade origina

é análogo à ordem da máfia; 5) por meio de desse tipo de violência, o poder é expresso, exibido e consolidado de forma truculenta diante do olhar público, representando, portanto, um tipo de violência expressiva e não instrumental (SEGATO, 2016, p.18).

Este tema está muito presente em Latinoamérica pelo alto grau de violência que exercida impunemente sobre o corpo das mulheres incluso depois da morte. Portanto, a proposta que surgiu para trabalhar na oficina foi a seguinte:

- 1) Um trecho de tecido de cor preto, a cor do luto, que representa uma perda;
- 2) Eu marcaria a borda do corpo de uma mulher, para deixar uma linha que representa nosso corpo sem vida, que clama por justiça. Essa marca simboliza também o momento inicial de uma perícia policial.
- 3) As mulheres poderão escrever com giz alguma das palavras que nos tem ferido e diferentes momentos de nossas vidas.
- 4) E usaria essa palavra para pensar sobre as demais palavras que nos ferem no dia a dia, e que estão presentes como sombras que nos atormentam quando estamos vulneráveis e as vezes choramos diante da impotência de não poder enfrentá-las.
- 5) Esses processos têm a proposta de visibilizar, enfrentar e compartilhar experiências para encontrar “talvez” uma solução.
- 6) Compartilhar as nossas vulnerabilidades, nossas dores e nossas alegrias entre mulheres sempre nos renova e nos fortalece.

A oficina foi realizada a partir das 10 hrs e finalizo aproximadamente as 17 hrs, no transcurso do dia as mulheres que participaram da oficina de poesia têxtil, em num primeiro momento parecia fácil. Mas antes de escrever alguma palavra, tiveram um grande momento de silêncio e introspecção que conectou com algum momento no qual foram violentadas por meio das palavras; depois deste momento começavam a escrever e as que tinham um tempo maior disponível colaboravam com o bordado. A oficina procurou visibilizar as palavras que violentam as mulheres no cotidiano e o resultado foi o seguinte: Fig. 02.



Figura 02: Bordado, #Ocupação do Mulherio das Letras, oficina de poesia têxtil, Usina Cultural, (2017).
Foto: Itandehuy Castañeda. Fonte: Arquivo da autora.

A terceira oficina aconteceu mediante o convite da professora Micheline Lage, que já havia participado da primeira oficina do CCUFG. Ela me convidou para realizar a oficina no dia 30 de novembro de 2017. Para a oficina pensei em bordar palavras que fossem inspiradas em poemas de escritoras da cidade de Goiânia. Para esta oficina convidei Alda Alexandre, já que ela é uma poetisa local, e naquele momento ela estava desenvolvendo uma série de poemas. A ideia de convidar a uma poetisa na oficina foi com o objetivo de aproximar as alunas e alunos do IFG (Instituto Federal de Goiás), aos processos criativos de uma poetisa. E assim a oficina de poesia têxtil participou da sétima edição de Amostragem na área de linguagens; a oficina aconteceu no período da tarde, e as alunas, os alunos e funcionários do IFG participaram de uma tarde de poesia têxtil. E dialogamos, recitamos poesia e abordamos o tema das publicações independentes. E essa foi a primeira vez a oficina que tivemos a participação de homens no bordado. Fig. 03.



Figura 03. Foto: Itandehuy Castañeda, Festa da família (2017). Fonte:Arquivo da autora, Disponível: <https://www.facebook.com/poesiatextil/photos/pcb.2179816232249365/2179814842249504/?type=3&theater>



A quarta oficina ocorreu por meio do convite da professora Maria Alice Carvalho, que soube das oficinas mediante as mídias sociais e convidou-me para realizar em dezembro 2017, no período da manhã, a oficina de poesia têxtil no CEPAE, UFG (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da UFG). O público dessa oficina era composto de pessoas de diversas idades, uma vez que era um evento da comunidade estudantil, de pais, professores e funcionários que se reuniam para compartilhar o fechamento do ano 2017 no CEPAE. Na oficina participaram, crianças de 7 a 12 anos, adolescentes de 13 a 17 anos, funcionárias e professoras de 20 a 60 anos. Algumas meninas aprenderam a arte de bordar e as professoras e funcionárias realizaram colagem de tecidos e fios. Nesta oficina trabalhamos com a dinâmica que se implementou no IFG. Na dinâmica que foi livre para trabalhar com a linguagem das palavras e da imagem levei livros de poesia de poetas locais, só que em nessa atividade não tivemos a participação de poetas. Fig.04.



Figura 04. Foto: Itandehuy Castañeda, Festa da família (2017). Fonte:Arquivo da autora, Disponível: <https://www.facebook.com/poesiatextil/photos/pcb.2179816232249365/2179814842249504/?type=3&theater>

As pessoas que participaram do ateliê de poesia têxtil expressaram o seu poder de criação por meio do bordado, das cores, texturas, tamanhos e suportes. Esses suportes deram às palavras e a poesia uma visibilidade plástica e poética que projetam a individualidades e autenticidade de cada pessoa; e ao mesmo tempo se estabeleceram uma diversidade de laços afetivos, de trabalho, econômicos, acadêmicos, e artísticos, etc.

A poesia nesta pesquisa foi integrada de maneira única e criativa, ela é o fio condutor das palavras entre as oficinas de poesia têxtil e a pesquisa. E vejo que a oficinas ganharam um percurso itinerante e imprevisível mediante os convites, e isso provoca em mim a necessidade de aprofundar teoricamente em cada uma das oficinas e estabelecer um diálogo com as autoras e autores que influenciam esta pesquisa.

Um dos apontamentos que será apresentado no decorrer dessa pesquisa é o questionamento que vem sendo desenvolvido desde o século XX mediante dois atravessamentos



dos estudos culturais, na distinção entre o que é considerada “alta cultura” e “baixa cultura”, conceitos que são citados por Raimundo Martins e Pablo Sérgio (2012), em que dialogam principalmente com John Storey:

Os estudos culturais não se opõe à dita alta-cultura, mas se opõem à ideias de que seria uma cultura universal e imutável (simplesmente “o melhor que se pensou e disse”) e à forma como a alta-cultura é mobilizada para fazer, marcar e manter distinção social e desigualdades de classe. Sem o requerido capital para decifrar o “código” de objetos canonizados da arte, as pessoas são tornadas vulneráveis socialmente para condescendência daqueles que tem o capital cultural requerido. O que é cultural é apresentado como natural, e assim é usado para justificaria o que é social (STOREY apud MARTINS e SÉRVIO, 2012, p.93-94).

Estes foram alguns dos questionamento que surgiram a partir das análises de caso de cada um das oficinas realizadas. As oficinas estabeleceram vários canais de diálogo com outros públicos mediante diversos meios e metodologias como a hipermídia, para visibilizar o desenvolvimento dessa pesquisa e abrir o diálogo com o público participante, amigos, colegas, etc.

Desdobramentos artístico como artista visual por meio das esculturas textéis

O meu ponto de partida é uma das principais referências do mundo da arte ocidental do século XX, a Escola de Bauhaus. Essa escola marcou o século por meio das propostas artísticas, arquitetônicas e desenho na Alemanha e que depois foram difundidas pelo mundo. E, conforme observa Gabriela Mosqueda em seu artigo “As mulheres da Bauhaus: pioneiras e vanguarda” (2017), apesar de ser uma escola de grande visão, projeção e vanguarda, faltou à Bauhaus espaços e abertura para o desenvolvimento artístico das mulheres, e isso se impôs como um fator limitante para a participação delas:

Na década de os anos 20’s às mulheres já era permitido estudar nesta escola e muitas outras instituições acadêmicas, no entanto em outras ainda foi proibido durante anos - mas o mesmo Walter Gropius, fundador da Bauhaus, alertava para a diferença entre os trabalhos ‘femininos’ e aquelas artes de natureza ‘masculina’, oferecendo às mulheres os ateliês de tecido em tear, entretanto os homens eram direcionados para a pintura, a arquitetura, e escultura em madeira. (2017, p. 01).

Os “*dispositivos históricos*” do qual fala Foucault (1988), se fizeram presentes na Bauhaus, sendo um fator limitante para o desenvolvimento criativo das mulheres nos diversos campos de conhecimentos e trabalhos, devido as construções sociais e culturais que condenam as mulheres a espaços determinados pelo gênero. “Com sua ênfase no sexual, a “diferença sexual” é antes de qualquer coisa a diferença entre a mulher e o homem”. Lauretis (2000), o binarismo do sexo influenciou os fazeres artístico na época e hoje também. A artista têxtil Anna Albers desenvolvia seu trabalho com a mesma complexidade da pintura da época mas com o suporte da



tecelagem, e por ser considerado um trabalho menor, foi catalogado na área decorativa e não na área da pintura. Guacira Lopes observa que:

A inscrição dos gêneros - feminino ou masculino - nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade - das formas de expressar os desejos e prazeres - também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, por tanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder (2000, p 08).

O gênero tem sido um diferenciador muito marcante em diversas culturas ocidentais, o qual me leva a questionar, por que as atividades relacionadas ao tecido e bordado é geralmente associada a uma atividade feminina? Essa indagação provocou o surgimento de novas perguntas que também estavam presentes na pesquisa, mas que ainda não eram visíveis, tais como: Onde está a produção artística pessoal? Onde está a mulher artista nesta pesquisa? Tendo como ponto de partida esses questionamentos, surgiu a necessidade de criar uma série de esculturas têxteis que se entrelaçam com a minha feminilidade e a pesquisa.

A leitura do texto “A Mulher como artista” de Judy Chicago (1971), auxiliou-me a ter uma confiança maior e recorrer a minha individualidade como artista nesta pesquisa. Sei que será um duplo trabalho, porém espero poder estabelecer laços entre a minha pesquisa e produção pessoal, sei que é possível porque outras pesquisadoras e artistas como Mônica Meyer conseguiram fazer.

Permitam que eu volte a teoria O’Keeffe para dizer que, na minha opinião, ela foi a primeira grande artista mulher por que fundamentou sua obra na vivência de uma mulher. O que nos leva, em primeiro lugar, à natureza da “vagina” como uma imagem. Os homens dizem: “Olha só, veja essa pintura, parecem vaginas”. Ora, claro que parecem vaginas, por que a primeira batalha que toda mulher artista tem de enfrentar é a definição da natureza da mulher, por que não é ponto pacífico o fato de que a mulher é um indivíduo ativo, agressivo e criativo. (CHICAGO, 1971, p.40)

Estas leituras influenciou-me a explorar mediante a escultura têxtil novas formas, cores, materiais, texturas e cheiros que a produção artística pessoal poderiam ter. Pensei que cada peça deveria ter um cheiro específico, pois cada um de nós temos um perfume único. Os odores e perfumes nos remetem a lembranças inconscientes que formam parte de nossas experiências sexuais. A proposta é aproximar o espectador à peça e ter uma maior interatividade com a exploração experimentação das texturas, odores e sensações através dos diversos tecidos e cores. Fig. 05.





Figura 05. Foto: Itandehuy Castañeda, Buceta têxtil, (2017). Fonte:Arquivo da autora, Disponível: <https://www.facebook.com/poesiatextil/photos/a.2148294845401504/2148294848734837/?type=1&theater>

Uma das referências que busquei para desenvolver o meu trabalho de pesquisa é o trabalho artístico e pessoal de Mônica Mayer. Algumas das temáticas com as quais ela trabalha são similares as que também reflito na pesquisa e trabalho artístico que desenvolvo atualmente, e que procura interagir com o público mediante diversas plataformas digitais, tendo como centro de informação o projeto Pinto mi Raya (1989), disponível na internet. Essa é uma plataforma de referência, quanto a materiais de arquivos de grupos de artistas a partir dos anos de 1970, e atualmente no México.

¿Qui é pinto mi raya?

Pinto mi raya surge em 1989 como um espaço alternativo o galeria de autor, dentro do marco de outros projetos similares promovidos por artistas da nossa setentena geração (também conhecida como a geração dos grupos) como foram El Achivero o La Agencia, asem como os outros artistas mais jovens como La Quiñonera é o Salón des Aztecas. A sede originas de esta mini-galeria foi Sombrerete #505 na colonia Condesa. Nosso objetivo foi criar um espaço qui, a diferença do que se podia expor nesse momento museus e galerias, permitiria mostrar obra lúdica é crítica, sublinhando a importância do processo. Desde então, mais que apresentar uma visão depurada da produção artística, nos há interessado promover interações e mostrar processos. (Monica Meyer, Víctor Lerma, 1989, p. 40).

Alguns dos referentes que apresento são caminhos que ajudam a direcionar e entrelaçar os fios condutores da pesquisa. A experimentação conduziu-me a acertos e desacertos, mas formam parte do meu caminhar, pois o percurso da vida é processual e tortuoso. Para finalizar insiro aqui uma citação de Walter Benjamin (2008).

Pois o importante, para o autor que rememora, não é o que ele viveu, mas o tecido de sua rememoração, o trabalho de Penélope da reminiscência. O seria preferível falar do trabalho de Penélope do esquecimento que daquilo que em

geral chamamos de reminiscência? Não seria esse trabalho de rememoração espontânea, em que a recordação é a trama e o esquecimento a urdidura, o oposto do trabalho de Penélope, mais que sua cópia? Pois aqui é o dia que desfaz o trabalho da noite (2008, p. 37).

Portanto, continuo entretecendo os fios do tempo e conceitos que vão formando este grande sudário, e ao mesmo tempo aprendendo e desaprendendo no qual constantemente encontro-me entrelaçada a esta grande trama enredada, e isso me leva a um labirinto de perguntas, algumas com respostas e outras talvez só o tempo revele aquilo que me inquieta e me leva a buscar realizar as minhas paixões na vida.

Referências

BENJAMIN, Walter. **A imagem de Proust, Obras escolhidas, Magia e técnica, arte e política**, Editora Brasiliense, SP, 2008, p. 36-49.

CHICAGO, Judy. A mulher como artista. In: **Histórias da sexualidade**. Org. PEDROSA, Adriano; MESQUITA, André. SP: MASP, 2017, p. 40-43.

DEWEY, John. **Arte como experiência**, Martins Editora Livraria Ltda, 2a reimpressão, fevereiro de 2016, SP, Brasil, p. 218 - 219.

FOUCAULT, Michel. **Historia da sexualidade I: A vontade do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graça. 13., ed. 1988, p. 9-18.

GILLES, Tiberghien. Imaginário cartográfico na arte contemporânea: Sonhar o mapa nos dias de hoje. **Revista Inst. Estud.Bras.** São Paulo. N.57, dez, 2013, p 233-252.

GIRARDI Gisele. Entre obras de arte e cartografia geográfica. In: **Intercessores XIX Colóquio Ibérico de Geografia**, 11-14 Noviembre 2014. Departamento de Geografia, Universidade do Mino. p. 01. Disponível: <https://geoimagens.files.wordpress.com/2014/12/gisele-girardi.pdf>. Acesso 23 nov. 2017.

GUACIRA, Lopes Louro. Pedagogias da sexualidade. In: **O Corpo educado, pedagogias da sexualidade**. Org. Waldenia Alvarenga Santos Ataíde, Belo Horizonte, 2000, p. 07.

LAURETIS, Teresa. **A tecnologia do gênero**, Disponível: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod_resource/content/1/LAURETIS%2C%20Teresa%20de%20-%20%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf. Acesso: 02.09.2017.

MARTINS, Raimundo, Passos Pablo. Polêmicas e indagações acerca de classificações da cultura: alta, baixa, folk, massa. **Visualidades**, Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual UFG. Dossiê Cultura Visual 2, V.10, N.1, Janeiro/Junho de 2012, p. 136-148.

MAYER, Mônica. LERMA Víctor. ¿Que es Pinto Mi Raya?, Disponível: <http://www.pintomiraya.com/pmr/pinto-mi-rama/quienes-somos>. Acesso 19 dez. 2017.

MOSQUEDA, Gabriela. Las mujeres de la Bauhaus: pioneras y vanguardistas, **Fahrenheit Magazine**, 5/04/2017, Disponível: <http://fahrenheitmagazine.com/cultura/mujeres-bauhaus/>. Acesso 17 nov. 2017.



MOURA, Carla. HERNANDEZ Adriane. Cartografia como método de pesquisa em arte, In: **Seminário de História da arte** - Centro de Artes- UFPel, 2012. p.. 01. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Arte/article/view/1694/1574>. Acesso 10 dez. 2017.

SEGATO, Rita Laura. **Tema dos:** pedagogía patriarcal, crueldad y guerra hoy, La guerra contra las mujeres. Madrid: Edición, Traficante de Sueños, 2016.

Minicurrículo

Itandehuy Castañeda Demesa

De Tepoztlán, Morelos, México, formada em Artes Visuais pelo Centro Morelense das Artes do Estado de Morelos (CMAEM). Premiada em diversos festivais de cinema internacional, tem participado de exposições em os principais museus do México, como o Museu Universitario de Arte Contemporâneo (MUAC) da UNAM. Atualmente estudante do Programa de Pos-graduação em Arte e Cultura Visual (PPACV) na UFG.





RASTROS DO ENSINO DO DESENHO PARA ARTISTAS E ARTÍFICES NO BRASIL DO SÉCULO XIX

THE DRAWING TEACHING TRANCES FOR ARTISTS AND ARTIFICERS IN BRAZIL IN THE 19TH CENTURY

Alexandre José Guimarães

Instituto Federal de Goiás, Brasil
alxguimaraes@gmail.com

Resumo

Neste texto, trago o desenho e seu ensino como ponte da dicotomia entre artes mecânicas e artes liberais, no contexto da educação e dos meios de produção do século XIX e sua virada para o XX. No Oitocentos, como desdobramentos dos movimentos reformistas pombalinos da coroa portuguesa, instauravam-se na capital do Brasil as matrizes das políticas públicas para a instrução popular, sendo a escola a passagem para a recolocação social de “pobres e desvalidos”. Estes, em grande parte negros e mestiços, ocupavam as instituições para a formação técnica profissional, sendo o ensino propedêutico destinado aos privilegiados social e economicamente. Nessa conjuntura, procurei rastros da presença do ensino do desenho nos currículos das escolas profissionais, considerando-o como elemento de ligação entre as práticas artísticas acadêmico-imperais e as práticas do desenho industrial. Como ponte, o desenho provocou, naquele século, possíveis intercâmbios culturais entre artistas, professores-artistas e artífices, concentrados em duas importantes instituições: o Liceu de Artes e Ofícios e a Academia Imperial de Belas Artes. Desse fluxo artístico-formativo-industrial, o desenho aparece como elemento curricular primordial para a atuação profissional, sobretudo a masculina. Finalmente, ensaio os lugares do desenho no currículo escolar da educação profissional na atualidade.

Palavras-chave: história da educação profissional; ensino das artes visuais; ensino técnico.

Abstract

In this paper, I bring drawing and its teaching as a bridge of the dichotomy mechanical arts and liberal arts. I talk about it in the context of education and of the means of production in the 19th century and its turn to the 20th. In the eighteenth century as a result of Pombal's reformer movements from the Portuguese Crown, the matrixes for public policies for popular teaching were established in Brazil's capital. The school was the way to social placement for the “poor and unable”. Those, in their majority, black and mestizo, occupied the institutions for a professional technical degree whereas the preparatory teaching used to be dedicated to more social and economic privileged people. Moreover, I went for tracks of the presence of a drawing teaching in the professional schools historic. I considered it as a link element between the imperial-academic artistic practices and the industrial drawing practices. As bridge, the drawing provoked, at that century, possible cultural exchanges between artists, artist-professors and artificers concentrated in two important institutes: Lyceum of Arts and Crafts and the Imperial Academy of Fine Arts. From this artistic-informative-industrial flow, drawing appears as a prime curricular element for the professional acting, especially the male acting. Finally, I discuss the places of drawing in the historic of the current professional education.

Keywords: professional education history; visual arts teaching; technical teaching.

Introdução

A partir de alguns registros históricos dos meandros políticos, econômicos, sociais e culturais que antecederam a formalização da educação profissional brasileira, discuto as construções sociais dicotomizadas entre trabalho manual escravo e trabalho e educação para sujeitos livres, em que “[a] gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre) e muito menos na natureza da atividade em si. (SANTOS, 2000, p. 205). Essas construções relacionam-se diretamente com as imagens sociais para as ocupações das *artes mecânicas* (ao povo) e das *artes liberais* (à elite) no contexto pró-industrialização do século XIX.

A ocupação do território brasileiro pela colônia portuguesa e a constituição de um sistema socioprodutivo escravo propiciaram a representação dicotômica do trabalho para negros e brancos: o primeiro com as funções manuais e de força e o segundo com qualquer tipo de ocupação que não fizesse referência aos trabalhos associados aos escravos. O preconceito em relação à força, às habilidades manuais e à artesanaria teve assim a sua origem e solidificava “menos diante do trabalho manual do que à condição social daqueles que o exerciam (os escravos e seus descendentes), que não tinham o mesmo sinal étnico da liberdade e da dignidade – a cor da pele” (CUNHA, 2000, p. 90).

Das corporações de ofícios¹ criadas pela Coroa portuguesa às escolas de aprendizes artífices fundadas no início do século XX, há outros movimentos e tentativas de profissionalização do trabalho através de projetos de escolas e institutos voltados à instrução técnica popular, mais comprometida com a qualificação e ocupação do pobre - considerado uma doença social e moral - e menos preocupada com sua educação. As corporações de ofícios, nos primeiros séculos da colonização, “incorporaram o processo discriminatório que permeava a sociedade brasileira na época” (SANTOS, 2000, p. 206), proibindo o acesso de negros a certas atividades e aprendizagens técnicas, branqueando a gênese da escolarização dos ofícios do povo, ainda que sob a dicotomia medieval entre artes mecânicas e artes liberais, sendo a primeira associada ao trabalho e a segunda, às atividades estéticas de criação. Certas atividades manuais eram proibidas de serem executadas e ensinadas aos escravos, sugerindo um “branqueamento” (CUNHA, 2000, p. 90) de certas profissões num sistema de representação do trabalho que, até hoje, distancia o pensar do fazer.

Assim, a defesa do branqueamento contra o denegrimento da atividade era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros). Uma e outra expressavam, ideologicamente, não a discriminação do trabalho manual das demais atividades sociais, simplesmente, mas sim a daqueles que o executavam. (CUNHA, 2000, p. 90).

¹ Trata-se de organizações medievais, muitas de cunho religioso, para a sistematização e operação do trabalho artesanal, também presentes, mediante suas configurações locais, no Brasil Colônia.



O atraso da indústria na colônia – freado pelos movimentos mercantilistas antidesenvolvimento e reforçado, em 1775, por um decreto que proibia qualquer tipo de indústria ou manufatura brasileira – impactou diretamente nossas políticas de educação, praticamente inexistentes (a não ser pelas escolas religiosas disciplinadoras, aos moldes jesuíticos) até a vinda da família real para o Brasil. Foi depois da chegada de D. João VI, em 1808, que se criou o Colégio das Fábricas, em 1809, que visava oferecer o ensino primário concomitante ao ensino dos ofícios, de caráter mais assistencialista que formativo, e tinha um olhar filantrópico tanto aos órfãos da entidade religiosa portuguesa Casa Pia de Lisboa, que haviam sido trazidos ao Brasil, quanto à ocupação de artistas e aprendizes europeus. Está nessas escolas um sinal da instrução propedêutica – considerando o ensino das primeiras letras – aliada à formação técnica para o trabalho, a despeito de seu caráter precário, doméstico e desassistido.

De acordo com Jailson Alves dos Santos (2000), depois da primeira Constituição em 1824, criava-se, em 1826, o projeto de lei sobre a instrução pública do Brasil, dividindo os níveis de ensino em pedagógico (1º grau), liceus (2º grau), ginásios (3º grau) e academias (ensino superior). No que tange às experimentações do fazer estético, o projeto previa o ensino de costura e bordado para meninas e de desenho para meninos. Essas instituições eram de propriedade da sociedade aristocrata, comerciantes e senhores de terra, apesar dos investimentos do dinheiro público nas unidades de ensino.

Nesse sentido, tanto na Academia Imperial de Belas Artes quanto nos ambientes do ensino mutualístico,² o desenho foi elemento curricular obrigatório, sendo o seu ensino uma arena de disciplinamento, bem como de conflitos epistemológicos e de métodos de aprendizagem. Na literatura e em documentos históricos oitocentistas, o *artístico* estava associado ao fazer e empreender, como se pode perceber nas nomeações das organizações de trabalhadores, por exemplo, a Sociedade dos Artistas Mecânicos e Liberais (1880), de Pernambuco. Os trabalhos mecânicos, cuja construção simbólica estava associada aos “baixos” e “humildes” e à “indignidade”, figuravam no lado oposto dos trabalhos liberais – estes poderiam ser a pintura, música, gramática e arquitetura, ou seja, ocupações do ócio (CORD, 2012). Ora, não são, de acordo com o vocabulário da época, atividades mecânicas e atividade liberais ambas *artes*? E o artístico, um adjetivo comum para ocupações mecânicas e as “desocupações” liberais? Desse modo, sendo as *artes* e o *artístico* palavras comuns na gramática oitocentista, ou seja, elementos de ligação entre as ofertas de formação e atuação do trabalho, o desenho aparece no currículo para a educação de trabalhadores mecânicos e liberais, atuando, por sua vez, como ponte entre as imagens sociais que distanciavam (ou ainda distanciam) os trabalhos dos puros e o dos pecadores:

² O mutualismo, ou auxílio mútuo, refere-se às relações de ensino/aprendizagem dos ofícios, em que se estabeleciam hierarquias entre um mestre de ofício e seus aprendizes. A aprendizagem se dava pela experiência e troca de saberes sem a formalização curricular, mantendo-se as tradições do fazer, bem como reafirmando-se saberes culturais de grupos ou etnias.



[...] como o trabalho físico estava associado à escravidão e a questões morais, as artes mecânicas ficaram ainda mais estigmatizadas, especialmente nas regiões em que abundava a mão de obra cativa. Para reforçar a ideologia senhorial de que havia uma relação direta entre punição e trabalho, o ócio era um dos principais valores que distanciavam o homem livre do homem cativo. (CORD, 2012, p. 28)

Rastros do ensino do desenho no século XIX: diálogos Brasil-Portugal

No documento *A reforma de bellas-artes: analyse do relatorio e projectos da Comissão Oficial nomeada em 10 de novembro de 1875* (VASCONCELLOS, 1877) – uma avaliação crítica de um projeto de lei que reorganizava o ensino das belas artes e sua aplicação para a indústria, nos museus artísticos e arqueológicos, bem como aos monumentos históricos de Portugal –, pode-se perceber um discurso opositivo à visão republicana renovadora para o ensino de arte oitocentista. Segundo a análise presidida pelo professor Joaquim de Vasconcellos, no que diz respeito ao ensino industrial (ou técnico/profissional), o ensino de arte seria aplicado em aulas noturnas para operários, ensinando o desenho de ornato, o desenho de arquitetura e o desenho de “princípios de figura e do antigo”. Para o professor, havia uma séria falha no novo currículo, que excluía o ensino de desenho linear (Figura 1) e do desenho geométrico desta base, que seriam os alicerces para o aprendizado dos demais, segundo os opositores da reforma curricular. Vale lembrar que as aulas de desenho geométrico e linear já eram dadas na Academia sem remuneração aos seus professores. Ressalta-se, também, a popularidade das estampas (Figura 2) – reprodução impressa de imagens para uso didático-pedagógico utilizados nos exercícios de cópia –, cuja abordagem também era polêmica, ora valorizando-se a cópia, ora condenando-a.

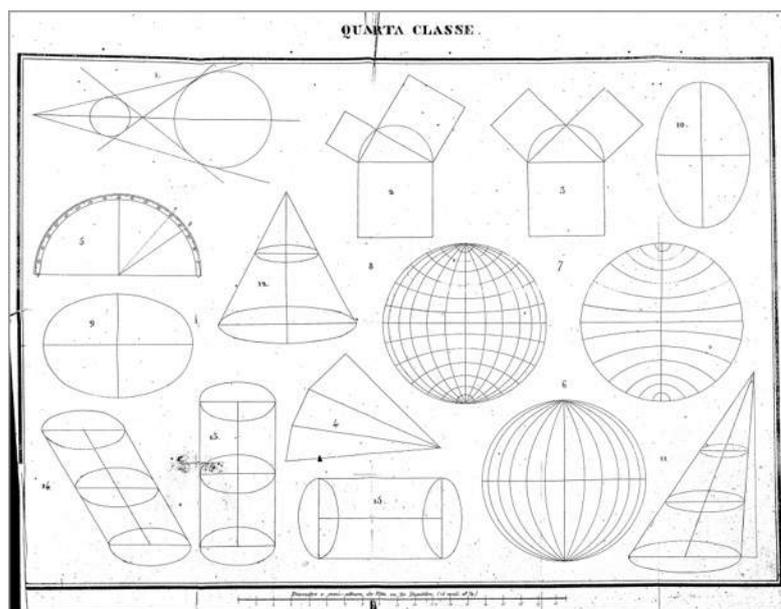


Figura 1: Instruções para o desenho linear.

Fonte: Albuquerque, 1829.



Figura 2: Estampa impressa com rostos femininos para estudo de cópia.
 Fonte: Cours Élémentaire de B. R. Julien (século XIX).

Na mesma análise do relatório, questionava-se o fato de a Real Academia de Bellas-Artes “dar conta” do “ensino secundário e superior artístico e do ensino quase elementar” (VASCONCELLOS, 1887, p. 12). Para os analistas, os conteúdos elementares deveriam ser dados antes da entrada na Academia, sugerindo que a ela diriam respeito apenas o ensino artístico e os assuntos subsidiários. Assim, segundo a comissão, seria a correta competência por nível de formação: (a) aos liceus a instrução geral (b) às escolas profissionais de artes e ofícios a instrução secundária artística que daria entrada para a instrução superior na Academia (ibidem).

O documento traz outras informações importantes para a história do ensino de arte, sobretudo do desenho, como a menção à presença do ensino do desenho linear e de ornato no Instituto Industrial do Porto, uma escola que formava marceneiros, carpinteiros, comerciantes, entalhadores, escultores, estucadores, ourives, pintores, tipógrafos e “estudantes” (ibidem, p. 15). Curiosa a classificação para os “estudantes”, distinguindo aqueles que aprendiam ofícios dos que, de fato, “estudavam” – uma reafirmação da hierarquia de formação escolar que privilegiava os estudantes dos liceus, ora beneficiados em relação aos estudantes das escolas industriais/profissionais.

O mesmo documento português – que, aliás, afetou diretamente a educação brasileira – faz referências à epistemologia do ensino do desenho e suas metodologias como um processo que contribui para o desenvolvimento cognitivo e técnico do artista/artífice, como no excerto: “Na educação do futuro o artista deve atender-se principalmente ao desenvolvimento harmonioso de todas as suas faculdades; e isto pertence ao a-b-c da pedagogia estética” (ibidem, p. 17). Ainda na segunda metade do século XIX, discutia-se a necessidade de entender o desenho como campo de conhecimento, bem como o seu lugar no currículo, principalmente para a formação de “artífices-artistas” sob um sistema integrado entre as academias artísticas e as escolas industriais, que “mesmo antes de quaisquer Academias e museus de Academias precisamos sobretudo de museus de artes industriais e de escolas de aplicação correspondentes” (ibidem, p. 50).

A narrativa do texto histórico é incisiva, irônica e comprometida com as questões políticas e curriculares da arte, seu ensino, acesso e status no currículo para a formação secundária e superior no Oitocentos. Revela, ainda, que havia em Portugal, e possivelmente com reflexos na educação pública brasileira, um agrupamento de artistas-professores contrários às reformas modernizadoras da educação sem considerar os relatos de quem vive, no processo diário, o ensino da arte – questão tão antiga quanto atual, considerando as políticas contemporâneas neoliberais que nós, professores de arte, estamos há décadas enfrentando e às quais resistimos frente às tentativas de retirada do ensino da arte dos currículos como um direito conquistado e historicamente fundamentado, no processo de educação da criança, do jovem e do adulto.

O desenho como ponte entre o povo e a elite

Um estudo, no formato de tese de doutorado intitulado, *O desenho como objeto de ensino: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas* (TRINCHÃO, 2008), aproxima o status da “disciplina” desenho de outras, como as letras e a matemática: “Os ideais iluministas franceses de socialização do desenho linear a partir das escolas primárias desfazem a ideia de que nas escolas públicas de primeiras letras só se ensinava o ler, o escrever e o contar” (ibidem, p. 7). A autora ainda reafirma o peso do método Francoeur de Desenho Linear (1819), de Louis Benjamin Francoeur, como a cartilha do desenho e a matriz para outros manuais e produção de conhecimento no campo do ensino da arte. Ao mesmo tempo, a pesquisadora aproxima o ensino do desenho à formação técnica do trabalhador:

[...] a historiografia sobre a técnica, a tecnologia e o trabalho, assim como a historiografia sobre a arte, trazem o desenho como um suporte para as profissões técnicas, funcionando, assim, como instrumento para fins utilitários, principalmente ao longo do século XIX.” (TRINCHÃO, 2008, p. 17).

O desenho foi uma ponte entre as experiências estéticas do povo e da elite. Professores-artistas ensinavam o método tanto para os estudantes das escolas normais e dos liceus imperiais quanto para os liceus de artes e ofícios. Ao pensar o desenho como ponte, penso também nos intercâmbios entre uma classe alta privilegiada e uma massa de trabalhadores dialogando a partir de um campo de conhecimento técnico e criativo que não privilegia origem, títulos e cargos. Por outro lado, penso ainda nas pontes formativas entre aqueles professores que atuavam no ensino da arte/desenho nos dois territórios: o da formação artística e o da formação técnica (os liceus industriais). Nesse trânsito entre a elite intelectual e o povo, o desenho como “elemento civilizador da mão de obra técnica” (TRINCHÃO, 2008, p. 20) adquiria espaço nas instituições formais de ensino e preparava os homens para a atuação na indústria de bens de consumo, bem como para a indústria cultural.



Entre essas pontes, podemos perceber algumas nuances para designar os campos de formação e atuação profissional dos artistas e artífices no século XIX. Em consulta ao *Diccionario tecnico e historico de pintura, esculptura, architectura e gravura*, uma publicação portuguesa de 1875, temos as seguintes definições para a profissão de artífice e artista:

Artifice: [...] official que exercita algum officio, mister, arte fabril ou mecânica. [...] Artista: [...] o que professa e exercita alguma arte para a qual concorre mais o gênio e o talento do que as mãos; o que cultua as artes liberaes, como o pintor, o estatuário, o architecto, o gravador, etc. Os nossos clássicos, ainda de melhor reputação, confundiram este termo com o artifice, applicando-o indistinctamente ora ás artes liberaes, ora ás mechânicas e fabris. (RODRIGUES, 1875, p.61)

Para o verbete “arte”, assim define o autor do dicionário:

Arte: [...] coleção de preceitos e regras para fazer com acerto alguma cousa, em que tem amis parte o espirito do que a mão: [...] operação e acto de executar, e é por isso que costumamos dizer que uma obra está desenhada, modelada, esculpida, pintada ou gravada com *arte*, quando por ella se reconhece o juízo, a composição, a correcção e o estylo com que está feita ou desenhada. (ibidem, p. 59)

É possível, dessa forma, entender a presença do desenho nos currículos de diferentes cursos, tanto para a “elite intelectual” quanto para os “trabalhadores” a partir desses conceitos, principalmente pelo viés da reafirmação da dicotomia corpo/espírito, como relacionado no quadro:

	A R T E S	
	MECÂNICAS	LIBERAIS
Profissão	Artífice	Artista
Habilidade	Trabalho do corpo e das mãos	Trabalho do espírito; genialidade; talento
Objeto	Artefatos: artes fabris ou mecânicas	Belas-artes: pintura, gravura, escultura

Quadro 1: Vocabulário a partir da dicotomia artes liberais/artes mecânicas no séc. XIX.

Fonte: Elaborador pelo autor.

Curioso o status do verbete *arte*, que também era uma ponte, neste contexto do século XIX, entre o esforço do corpo e o da mente – como se fosse possível imaginar um corpo sem cérebro e um cérebro sem corpo. Apesar das reafirmações dicotômicas entre o braçal e o intelectual, a palavra *arte* mediava lugares de atuação profissional que escorregavam entre o



esforço da mente e o do corpo. *Arte, artista e artífices* se confundiam entre as rixas dos intelectuais (artistas) perante os operários (artífices) – ambos lidando com o desenho, fosse nas “artes fabris” ou nas “belas-artes”.

Além das publicações históricas como manuais, dicionários e relatórios, recorro às publicações populares, ou publicações do cotidiano, como o jornal estudantil do *Lyceo de Artes e Officios*, do Rio de Janeiro; *A Ventarola*, cuja primeira edição foi distribuída em 1881. Neste número há destaque para o artigo “O desenho de figura”, que se aproxima de um manual didático – e político – para o ensino da disciplina. A preocupação metodológica volta-se ao desenvolvimento perceptivo desde o aprendiz ao desenhista, da observação à interpretação da forma, que deveria passar por processos hierárquicos de aprendizagem do desenho da figura:

A figura é de uma execução difícil porque ella apresenta uma complexidade de formas, de linhas e de planos que a maior parte dos outros objectos. E justamente por causa dessas dificuldades que é necessário habituar o alumno a interpretar, a observar as proporções e a perspectiva, cousa que ele não pode fazer copiando um modelo desenhado. (A VENTAROLA, 1881, p. 3).

Se hoje o “ensino” do desenho nas escolas – quando há – provém de práticas herdadas da liberdade modernista da livre expressão, naquele tempo as regras do traço eram preocupações constantes nos livros e nos discursos populares, como o trecho do mesmo artigo aqui referido, ao descrever os métodos do desenho:

É preciso estabelecer o eixo da figura de modo que passe pelo seu meio e caia perpendicularmente sobre a base do papel, depois indica-se largamente, a grandes traços, o lugar occupado pela figura e os movimentos que ella affecta cuidando bem das proporções das diversas partes e das relações que as ligam [...] Quando todas essas indicações forem traçadas e que se está seguro da exactidão do contorno, procede-se muito largamente e com simplicidade ao estudo e à representação das sombras da figura, que se dispõe por grandes massas sobre as quaes volta-se para obter os detalhes e harmonizar o todo. (A VENTAROLA, 1881, p. 4)

Sobre a prática e o ensino do desenho, podemos perceber que o rigor pedagógico do século XIX vai se dissolvendo numa liberdade criativa/expressiva no século XX, e a arte vai ganhando representações intelectualizadas a partir de um sistema produtivo subsidiado pela indústria cultural, em que *arte* se torna *Arte*. O modernismo nos deixa polarizações acentuadas, como a arte erudita e a arte popular, a arte e o artesanato, dentre outras. Nesse contexto, o ensino do desenho, muito mais relacionado à ideia de liberdade artística do que a uma matéria “disciplinar” para a formação infantil, vai se desprendendo dos currículos escolares da educação básica, sendo sua prática reservada, principalmente, aos cursos de formações superiores nos projetos educacionais do século passado:

Se por um lado exaltamos os ventos do modernismo como possibilidade de abrir espaço no campo do ensino de artes para a expressão das crianças, por outro lado ponderamos que estes ventos, em nome da livre-expressão, tenham varrido de nossas salas de aula algumas estratégias de ensino que instrumentavam as crianças e jovens justamente para a expressão. O desenho de imaginação, o desenho de observação, o desenho de memória, o desenho do natural, o desenho decorativo, o desenho técnico, todas estas designações perderam lugar para um tal de “desenho livre” que de livre nada apresenta, apenas a constatação de que de forma “livre” e “espontânea” o que acaba circulando nas resmas e resmas de papel sulfite é a afirmação de uma linguagem de consenso, de comunicação imediata, que não reflete o desejo de autoria e expressão do modernismo. (COUTINHO, 2017, p. 201)

Nesse sentido, indago: há lugar para o ensino do desenho na educação básica contemporânea? Onde se encontra o desenho nos currículos da educação básica?

Considerações finais

No século XIX e sua passagem para o XX, não restava muito aos descendentes de escravos senão vagar pelas ruas das cidades brasileiras em busca de trabalho, abrigo e comida. Para muitos, seria a escola a porta de entrada para a reintegração social. Como não tinham os acessos e privilégios dos “brancos”, sem muita opção, começavam a ocupar as escolas de artes e ofícios, uma vez que os ensinos secundário e superior propedêuticos abrigavam os privilegiados de dinheiro, títulos e padrinhos.

Como alunos e professores durante e depois dos movimentos de liberdade, os negros colorizavam o sistema público de ensino, apesar da latente dicotomia herdada do Brasil colonial: trabalho para mulheres e homens livres e trabalho para mulheres e homens negros. A imagem dos fazeres manuais ficou atrelada muito mais à cor de quem dominava tal ofício do que à sua própria natureza. E assim se dividiram as “tarefas para brancos” e as “tarefas pra escravos”. Dessa forma, é visível a imagem de negros e mestiços nos documentos visuais da história da educação profissional brasileira (Figura 3):



Figura 3: Escola de Aprendizes Artífices da Bahia, início do séc. XX.
Fonte: acervo do IFB.

Há poucos estudos sobre a história do ensino do desenho, sobretudo a brasileira, e por isso denomino “rastros” a junção e a relação de alguns documentos e imagens históricas. Somam-se a esses rastros os lugares e trânsitos do ensino do desenho nos currículos das escolas, bem como na Academia Imperial de Belas Artes, outrora formadora de professores-artistas que atuavam tanto na escola profissional, quanto na propedêutica, inaugurando a “ambiguidade na qual até hoje se debate a educação brasileira – isto é, o dilema entre educação de elite e educação popular. (BARBOSA, 2015, p. 42). Ainda para a Ana Mae Barbosa (2015), a Academia, “na área específica de educação artística, incorporou o dilema já instaurado na Europa entre arte como criação e técnica” (ibidem, p. 42).

Em 1857, foi criada a Sociedade Propagadora de Belas Artes, preservando o caráter missionário, higienista e de controle do gosto artístico da Academia. Responsável por um “currículo artístico” no Oitocentos, esta sociedade cumpria um importante movimento para formação de artistas que, por sua vez, infiltravam-se nas escolas como professores. E foi o ensino do desenho – livre e geométrico – uma das bases para a formação do trabalhador especialista num ofício, apesar de seus métodos rígidos e um disciplinamento que se confundia entre as vigilâncias religiosa e militar.

No seio do rigor do ensino do desenho, há de se considerarem subversões das cartilhas, de estampas (Figura 2) e manuais europeus que impulsionaram movimentos significativos para a arte e seu ensino no século XX, culminando no que conhecemos como modernismo. Também no início deste século, em meio às vanguardas artísticas e às primeiras experiências republicanas, institucionalizava-se a educação profissional por um presidente da República munido do desejo de limpar as ruas de “pobres e desvalidos” e inseri-los num modelo de moral cristã e comportamento social sanitaria. A colorização da escola profissional brasileira a partir de outras tonalidades de pele torna-se mais evidente na medida em que negros e mestiços ocupam os bancos das instituições de ensino profissionalizante, tornando-se também os seus professores e gestores. Reafirma-se, com essa rede de educação profissional, o distanciamento entre escolas para pobres e ricos - uma concepção que reforça a antítese entre o trabalho da mente e o trabalho do corpo.

Uma nova roupagem para a cultura brasileira do trabalho, apesar de um corpo velho de herança escravocrata que ridiculariza o trabalho manual e enaltece o “intelectual”.

Depois de rastrear o ensino do desenho a partir do início do século XIX até a sua virada para ao século XX, salto um século à frente para falar dos lugares – ou da falta de lugares – do ensino do desenho nos currículos escolares da educação básica brasileira. Posso falar, pela experiência, sobre o ensino do desenho na educação profissional³ brasileira em nível médio, onde atuo como professor de artes visuais. Fazemos parte da Rede Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica – uma releitura dos liceus de artes e ofícios (século XIX) e das escolas de aprendizes artífices (século XX). Já fomos, também, escola técnica e hoje somos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – ou institutos federais (IFs).

Ensino artes visuais para adolescentes que cursam o nível médio integrado a uma formação técnico-profissionalizante. As artes visuais fazem parte do currículo propedêutico. O desenho? Apesar dos relatos aqui apresentados, em que o trabalho, a indústria e a técnica fizeram do desenho uma matéria importante e um dos objetos primordiais para a industrialização, ele não existe mais, a não ser como conteúdo do componente curricular Arte para a Educação Básica. Quero dizer que não há o Desenho em nossos currículos, assim como o foi no século XIX e nas décadas iniciais do século XX.

Meu cotidiano docente tem me revelado o quão distante está o desenho do adolescente, escondido sob concepções divinizadas do “dom” e do “ócio”, onde o desenho não pode ser visto como profissão, mas como passatempo. O desenho ainda carrega a livre expressão modernista da criação, inspiração, idealização da forma. “Eu não sei desenhar” é o que mais ouço em vinte anos de profissão docente. A crença no desenho como dom – ou distante – tem sustentado a resistência do adolescente, e mesmo do adulto, em viver e experimentar o traço.

Ainda no IF, tenho a oportunidade de ensinar o desenho em currículos da formação técnica em seus cursos profissionalizantes do eixo tecnológico “produção cultural e design”. Nesse lugar, o desenho se despe da roupagem curricular da Educação Básica para a roupagem curricular da educação profissional. E então eu ensino o desenho nos processos de *design*, da criação de estampas para superfícies ou mesmo o desenho como elemento do projeto. A resistência é a mesma. O desenho ainda é sagrado, distante, difícil. Não há relação do desenho com o esforço, mas ainda a concepção do desenho como dádiva – o desenho iluminado.

Mas ainda tenho surpresas e sucessos depois de desconstruídas as ideias mitificadas sobre o “dom de desenhar” ao ouvir: “Professor, nunca imaginei que eu pudesse ter um desenho meu”, como na fala de uma estudante do curso técnico em modelagem do vestuário, na

³ A educação profissional no Brasil se refere aos projetos de formação de trabalhadores, tanto em nível médio quanto superior. No caso do nível médio, a Rede Federal oferta cursos técnicos integrados ao nível médio, muitos deles em tempo integral. Oferta também cursos técnicos subsequentes ao nível médio, bem como na modalidade à distância. A Educação de Jovens e Adultos integrada à formação técnica é mais uma modalidade formativa da rede.

modalidade EJA. Leia-se: “meu” como “o desenho que eu fiz” e o “desenho que só eu faço”, ou seja, o desenho autoral – aquele que vem do experimento, do projeto e do processo. Entre o conteúdo curricular da educação básica, o desenho resiste como desafio à dureza do corpo, aos estereótipos da criatividade e, principalmente, aos medos: medo do papel em branco, medo de errar, medo de fazer um desenho feio, medo da nota baixa.

As atuais políticas neoliberais vêm ameaçando nossos currículos escolares, nos quais “saber ler” e “fazer conta” têm sido cada vez mais cobrados pelos índices de desenvolvimento globais. O desenho como técnica e experiência perde força perante o monstro capitalista que vem mastigando outros sabres da escola como a filosofia, a sociologia, a história, a educação física, dentre outros conhecimentos importantes para o desenvolvimento sensível (corpo e mente) dos sujeitos – afinal, para que serve a sensibilidade e qual o lugar do corpo em terra de números?

Ao pensar o desenho como ponte em nossa historiografia educacional, com foco para a educação do trabalhador – aquele que “deveria” e “ainda deve” ser privado das experiências intelectuais – penso-o também como ponte entre o corpo e a mente. Ou seja, entre o impulso da ideia e a necessidade de representá-la de forma que a palavra não daria conta. É inegável que as primeiras representações simbólicas do homem se deram pelo desenho e depois veio a linguagem. Desde então, o desenho é impulso, é força sobre o papel, é marca sobre a superfície.

Não só o desenho, mas também outros saberes estão perdendo seus lugares nos currículos e, assim, nega-se o direito das crianças, adolescentes e adultos à vivência do sensível em seus percursos formais de aprendizagem. A escola que somos é a mesma escola que se nega. Entregamo-nos, de fato, aos discursos do supérfluo. E nesse jogo, a história do conhecimento é ameaçada pelo conservadorismo. Que estudante da escola superior de arte não teve medo de revelar sua escolha acadêmica à sua família e aos seus amigos? Gostar de filosofia, de dançar ou de desenhar são ameaças ao progresso e até mesmo à masculinidade neste mundo perverso do consumo.

Nesse sentido, insistir na pesquisa historiográfica do ensino de arte e do desenho é manter vivo um campo de conhecimento, de atuação profissional e de realização de sonhos que resistem aos ventos geopolíticos que nos ameaçam. Em lugar de levantar muros, é poder fabricar tijolos para construir mais pontes.

Referências

A VENTAROLA. **Periodico dos alumnos do Lyceu de Artes e Officios**. Rio de Janeiro: Lyceo de Artes e Officios, ano 1, n. 1, 1881. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=220698&PagFis=5&Pesq=>>>.

ALBUQUERQUE, A. F. de L. Hollanda Cavalanti. **Principios do desenho linear**. Rio de Janeiro: Imperial Typographia de P. Plancher-Seignot, 1829.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o Desenho**: educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

CORD, Marcelo Mac. **Artífices da Cidadania**: mutualismo, educação e trabalho no Recife oitocentista. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

COURS Elementaire. **Unseen Influence**: Romain-Julien and 19th C. Drawing Pedagogy Connect. il.

COUTINHO, Rejane. O desenho na história: uma interpretação. **Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2017. Disponível em < <https://faeb.com.br/admin/shared/midias/1510688060.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, 2000, p. 89-106. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 13 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DA BAHIA. **Acervo de fotografias**. il.

RODRIGUES, Francisco de Assis. **Diccionario Technico e Historico de Pintura, Esculptura, Architectura e Gravura**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1875.

SANTOS, Jailson dos. *A trajetória da educação profissional*. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 606p.

TRINCHÃO, Glaucia Maria Costa (2008). **O desenho como objeto de ensino**: história de uma disciplina a partir dos livros didáticos luso-brasileiros oitocentistas. (Tese de Doutorado). Universidade do Vale do Rio Sinos, São Leopoldo.

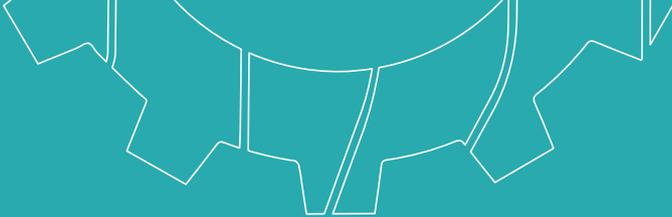
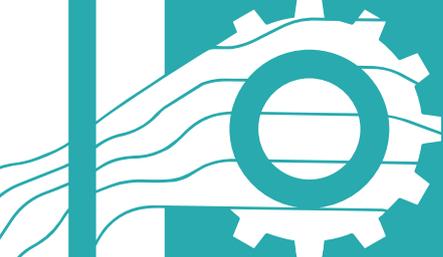
VASCONCELLOS, Joaquim. **A Reforma de Bellas Artes**: Analyse do relatorio e projectos da Comissão Oficial nomeada em 10 de novembro de 187. Porto: Imprensa Litterario-Commercial, 1877.

Minicurriculo

Alexandre Guimarães

Doutor em Arte e Cultura Visual, mestre em Cultura Visual e bacharel em Artes Visuais/Design Gráfico. Professor de artes visuais do Instituto Federal de Goiás (IFG), com atuação no ensino técnico integrado ao médio e na licenciatura em Dança. Líder do INCOMUM, Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Comunidades.





MÚTIPLoS ESTEREÓTIPOS: ADOÇÃO, RECONSTRUÇÃO, ANULAÇÃO

MULTIPLE STEREOTYPES: ADOPTION, RECONSTRUCTION, CANCELLATION

Helga Valéria de Lima Souza

Universidade de Brasília, Brasil.

helgaarte@gmail.com

Resumo

O presente artigo apresenta o processo de mediação aplicado junto às turmas da 5ª a 8ª séries do turno vespertino, da modalidade de Educação de Jovens e adultos – EJA, em uma escola pública da cidade de Taguatinga, no Distrito Federal - DF, criado a partir da observação e análise dos posicionamentos e das crenças apresentadas pelos educandos, relacionadas aos estereótipos adotados por eles como verdadeiros. Assim, na busca por uma melhor compreensão de tais questões e, pela percepção de fatos ocorridos em sala de aula no primeiro semestre de 2017 (fatos que tornaram-se determinantes para os modelos de relações existentes entre os educandos e educandos e professores, influenciando de modo direto ou indireto a dinâmica da aula, o nível de aprendizado do educando e, em alguns casos, sua permanência na escola) é que foi planejado, proposto e aplicado, no segundo semestre de 2017, o projeto *Múltiplos Estereótipos*. O projeto buscou, ao dar voz aos educandos, debater a origem e o entendimento acerca dos estereótipos adotados por eles, gerando, em um primeiro momento, debates críticos e, em um segundo momento, produções plásticas, com a culminância de um caderno individual, composto de textos visuais. O projeto foi desenvolvido simultaneamente para cinco turmas, devido a questões que se entrelaçavam entre elas, sendo avaliado como positivo e prazeroso pelos educandos, já que, além das aulas práticas, foi observado na fala dos educandos aprendizados teóricos e avanços na capacidade de um pensar crítico, relativo as suas crenças e sua condição social.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; mediação; estereótipos.

Abstract

This article presents the mediation process applied to the classes of 5th to 8th grade of the afternoon shift, of the Youth and Adult Education modality - EJA, in a public school in the city of Taguatinga, in the Federal District – DF, created from the observation and analysis of the positions and beliefs presented by the students, related to the stereotypes adopted by them as true. Thus, in the search for a better understanding of such issues and by the perception of facts occurred in the classroom in the first half of 2017 (facts that became decisive for the models of relationships existing between the learners and learners and teachers influencing directly or indirectly the dynamics of the class, the learner's level of learning and in some cases your stay at school) is that it was planned, proposed and implemented in the second half of 2017, the Multiple Stereotypes project. The project sought giving voice to the students discuss the origin and understanding of the stereotypes adopted by them generating at first, critical debates and, in a second moment plastic productions with the culmination of an individual notebook composed of visual texts. The project was developed simultaneously for five classes, due to issues that were interwoven between them, being evaluated as positive and pleasurable by the students, since, in addition to the practical classes, it was observed in the students' speeches theoretical learning and advances in the capacity of a thinking criticism, regarding their beliefs and their social condition.

Keywords: youth and adult education; mediation; stereotypes.

Introdução

O início do ano letivo deve ser entendido como o momento de inovação. No entanto, os termos início, momento e inovação não devem ser limitados ao primeiro dia, ou as primeiras horas de aula, como algumas escolas assim utilizam-nos, esbanjando criatividade ao receber os alunos com os professores vestindo fantasias, brinquedos alugados, distribuição de doces, balões e etc., findando logo em seguida, suas boas-vindas aos educandos e, iniciando, então, uma sequência de exposições conteúdistas, enriquecidas pelas Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs, com a utilização de slides, não raramente buscados em sites que oferecem slides com aulas prontas – conteúdos uniformemente organizados para uma aplicação generalizada, ou com a reprodução de textos e imagens, já presentes no livro didático.

Embora essas ações alegrem o ambiente, facilitem a comunicação pelo seu caráter lúdico e apresentem um viés acolhedor, é necessário entender que é preciso um olhar mais atento e pontual a cada educando, desde o momento no qual, ele ali se apresenta.

Já há um bom tempo em que o sistema de ensino formal busca pela uniformidade do educando¹. Essa uniformidade que, na microesfera do sistema educacional, aqui entendida como a escola, se dá, ora de forma direta - modelo de organização das turmas, numeração dos alunos pela chamada, mapeamento dos lugares, adoção do livro didático e a obrigatoriedade do uniforme entre outros, ora se dá de forma indireta, na subjetividade de olhares que condenam questões, como por exemplo, alguns estilos de maquiagens, pinturas de cabelo, visibilidade de tatuagens, vocabulário dos educandos, sotaques, preferências musicais ou opção religiosa, entre outros.

Já na macroesfera, a uniformidade ocorre de forma prática, via o controle das ofertas orçamentárias, estipuladas pelos sistemas econômicos e pela regência das políticas públicas que norteiam tanto o acesso ao sistema e uma proposta de educação para o trabalho, como pela imposição de ideologias das classes dominantes que, ao ditarem regras e modelos formativos, geram guetos populacionais que passam a ser naturalizados e socialmente estereotipados,² via um processo de reprodução acrítica no cotidiano das escolas.

Como ação de resistência a essa condição discriminatória, praticada pela rotulação de educandos estereotipados, é possível que em sites de fácil entendimento, como por exemplo, o Infoeduca,³ entre outros, o professor faça breves leituras na busca de embasamentos teóricos que o norteiem em ações práticas para sala de aula, relativas aos processos de construção de determinados estereótipos, através da interação social, compreendendo, assim, como se processa

¹ Uniformidade dos educandos pode ser citada nos diversos modelos educacionais, tanto particulares quanto públicos, ao pensarmos nos sistemas religiosos ou nos sistemas baseados no Fordismo, por exemplo.

² Os estereótipos são pressupostos ou rótulos sociais, criados sobre características de grupos para moldar padrões sociais. Um estereótipo refere-se a certo conjunto de características que são vinculadas a todos os membros de um determinado grupo social

³ Site educacional, fundado em 2006.



a naturalização desses estereótipos, ditos muitas vezes também, pelos docentes, como certos e garantidos, tornando-se frequentemente um pensamento⁴

Tais pensamentos (crenças em estereótipos), no geral, possuem caráter de marginalização por um grupo em relação aos demais. Esse processo pode se dar por parte de quem aceita um determinado estereótipo como verdade, criminalizando quem a ele corresponde – no caso de estereótipos negativos, ou criminalizando quem a ele não corresponde, no caso de estereótipos aprovados e reproduzidos em determinados meios.

Em ambos os casos, o que pode ser observado em sala de aula é um processo de exclusão dos indivíduos estereotipados, em relação aos demais, seja por discentes ou docentes. Tais pensamentos estão comumente relacionados a questões de gêneros, posse financeira, localização geográfica, religião, raça, tipo físico, ou a condutas morais.

O processo de marginalização do indivíduo, além de afetar o indivíduo estereotipado, gera perdas pessoais e sociais. Esta noção é apresentada por Araújo (2011) ao fazer uma análise contextual do problema, indicando que

o negativamente estigmatizado é encarado como pessoa que está inabilitada para a aceitação social plena; um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que se pode impor à atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de conhecimento de outros atributos seus. (ARAÚJO, 2011, p.3)

O perfil das turmas: pilar fundante para a problematização

Diante da relevância social do tema Estereótipo, somado ao conhecimento adquirido, ao longo de quatro anos, como professora de artes, presente na mesma escola e com atividades nas mesmas séries, ao observar os diversos conflitos ocorridos, devido à variação de estereótipos relatados pelos educandos e seus entendimentos sobre tal questão e, ao observar os problemas e limitações ocorridas, no que se refere à aprendizagem de conteúdo e à construção de laços afetivos entre os educandos, tornou-se necessária uma intervenção pedagógica.

Para tanto, o perfil das turmas, gerado via informações obtidas do corpo do Projeto Político Pedagógico – PPP/2015/2⁵, acrescidas de informações apresentadas por educandos com a

⁴ Pensamento, segundo Dewey (1959) é uma “possibilidade sugerida [...] Se aceita como possibilidade legítima de ocorrência, torna-se a espécie de pensamento que se enquadra no escopo do conhecimento e que requer consideração reflexiva”. (DEWEY, 1959, p.19)

⁵ A sigla PPP/2015/2 indica o Projeto Político Pedagógico, adotado no segundo semestre de 2015, no Centro Educacional 2- C2, da cidade de Taguatinga, no Distrito Federal, polo da modalidade EJA, no qual é apresentado o perfil dos educandos, baseado em fatores com moradia, idade e classe social, entre outros, sendo também um dos documentos utilizado para o desenvolvimento da dissertação intitulada *Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICs* (SOUZA, 2017), que buscou pelo perfil dos educandos e a função atribuídas por eles as TDICs.



aplicação de entrevistas em grupo e individual, transcritas e analisadas⁶ ao longo do ano de 2016, por registros escritos por parte da professora, a partir da observação *in loco* dos educandos, no primeiro semestre de 2017, e agregados às questões específicas da escola, devido a sua localização, foi possível a formulação de um método melhor adequado ao contexto, que possibilita alcançar objetivos entendidos como necessários na formação dos educandos.

Assim, foi levantado, com base no histórico acima apresentado (PPP2015/2, entrevistas em 2016 e observações *in loco*, no primeiro semestre de 2017), que as turmas do turno vespertino - do 6º ao 9º ano, tinha em sua composição, educandos oriundos de realidades distintas, o que gerava uma gama diversificada de relacionamentos que se entrelaçavam. Existiam educandos com parentesco familiar – pais e filhos, casais (foto1), namorados, primos e irmãos. Existiam educandos com histórico de amizades iniciadas em outras escolas. Existiam educandos que, devido ao alto índice de desistência e de reprovação, possuíam uma relação de amizade – às vezes de inimizades, iniciadas e mantidas, ao longo de alguns anos, na mesma escola.



Foto 1: Arquivo pessoal da autora (2017)

A variação de idade dos educandos, matriculados na mesma turma, ocorria pela presença de jovens⁷, adultos e idosos. Essa variação, às vezes, funcionava como fator de agregação, principalmente, no caso das educandas jovens que buscavam nas mulheres mais velhas, orientações ou uma atenção com viés maternal. Outras vezes, porém, a variação de idade apresentava caráter discriminatório. Em tais circunstâncias, eram frequentes as ações de ridicularização dos termos adotados, dos gestos utilizados, ou por questões de aparência física, entre outros.

Em relação à condição familiar financeira, havia educandos que relatavam ter uma boa condição financeira, ou seja, possuidores de casa própria, carro, celulares de última geração,

⁶ A aplicação de entrevistas em grupo e individual junto a educandos da mesma escola, horário, turmas e disciplinas e, com a mesma professora, ocorreu no ano de 2016 – um ano antes da aplicação da proposta Múltiplos Estereótipos, e é parte integrante do material levantado para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, com culminância na dissertação já citada.

⁷ Embora existisse a presença de jovens, adultos e idosos em todas as turmas, nas 8º séries os jovens – de 15 a 24 anos, eram a grande maioria, assim como na 5º série, os adultos – com média de 50 anos, principalmente mulheres, predominavam. O conceito de jovens adotado para o desenvolvimento da proposta Múltiplos estereótipos, é o mesmo trabalhado e apresentado na dissertação já citada.

apresentando relatos de viagens ao exterior e moradores de diversos bairros, definidos por eles como bairros de classe média. Em contrapartida, havia também educandos em condição de pobreza⁸, vindos de grupos de catadores de lixo, moradores de abrigos populares ou acolhidos em casas religiosas.

No que se refere à religião, dois grupos predominavam: os católicos e os evangélicos, havendo, porém, educandos protestantes, de umbanda e ateus, entre outros. A religião era um dos pontos de confronto entre os educandos, sendo, muitas vezes, apontada como a principal causa ou origem, para a adoção de alguns estereótipos, principalmente, estereótipos relacionados a questões morais, ao bem e ao mal.

Também havia a presença, em média, de dois a três alunos especiais com laudos, idades e desenvolvimento variados. Entre os especiais, havia os que estavam em processo de adaptação às “turmas regulares” e que, por esse motivo, tinham um auxiliar que os acompanhavam. Os já avaliados como integrados ou sem necessidade de acompanhamento, participavam integralmente das atividades, havendo, contudo, critérios de avaliação diferenciados para cada caso.

Mais uma variável de peso era o uso de drogas lícitas ou ilícitas, sendo as lícitas utilizadas com maior destaque entre os adultos (antidepressivos, o fumo e o álcool), e as ilícitas com mais intensidade, entre os jovens (maconha e craque). O uso e a comercialização das drogas antes da entrada e, às vezes, dentro da escola, era analisado como um dos principais fatores de ausência dos educandos em sala de aula e, conseqüentemente, de reprovação pelo excesso de faltas, ou por atividades não apresentadas. O alto nível de infrequência de alguns educandos dificultava o entendimento de qualquer proposta que apresentasse uma sequência obrigatória para ser desenvolvida. Esta questão levava muitos docentes a organizar atividades que iniciavam e findavam na mesma aula, além de fortalecer estereótipos negativos, relacionados à capacidade cognitiva dos educandos e valores morais como pessoas ligadas ao mal.

A escola, por sua vez, era localizada no centro da cidade e definida pelos educandos, como de fácil acesso, devido à grande quantidade de linhas de ônibus que por ali passavam, além das duas estações de metrô relativamente próximas. Outro chamativo de peso, em especial, para os jovens educandos, era a localização, a poucos metros da escola de um dos principais shoppings da cidade, o que favorecia a alimentação, a espera da carona, o encontro com os colegas e, muitas vezes, a matança de aula. Tais questões possibilitavam e atraíam estudantes de diversas regiões administrativa⁹ do DF.

Em um grupo tão peculiar, passou a ser entendido como “algo natural”, que diversas questões extracurriculares viessem à tona e gerassem debates – muitas vezes, acalorados,

⁸ A classificação de pobre apresentada por alguns educandos e aceita em sala de aula, partiu de uma auto definição apresentada pelos educandos, e pelo modelo de avaliação desenvolvido por Vasconcelos (2007).

⁹ Região administrativa é a atual designação das chamadas cidades satélites – cidades que se desenvolveram ao redor de Brasília – Taguatinga, Ceilândia, Sobradinho, Planaltina etc.



prejudicando o andamento da aula e tornando necessário um melhor entendimento sobre a construção de estereótipos, que assombravam muitos dos educandos ali presentes.

Assim, toda a diversidade presente em sala de aula, tornou-se base para o desenvolvimento do trabalho intitulado *Múltiplos Estereótipos*, que tinha como objetivo mediar, junto aos educandos, um pensar crítico, relativo aos estereótipos que o cercavam e, a partir desta análise, quais eram os estereótipos por eles reproduzidos e, com frequência, adotados. Na busca de tais entendimentos, houve a geração de alguns tópicos tais como: O que são estereótipos? Como esses estereótipos são visualmente representados? Como foram formados? Até que ponto corresponde à realidade? E quais as possibilidades de reavaliação desses estereótipos?

Planejamento, apresentação e desenvolvimento da proposta

Após o levantamento do perfil da turma, foi feito um primeiro planejamento geral, que duraria o semestre¹⁰ – 40 (quarenta) aulas no total. Das 40 (quarenta), as 4 (quatro) primeiras foram utilizadas para a apresentação da professora, acolhimento da turma, exposição da proposta e ajustes entendidos como necessários pelos educandos. As 30 (trinta) aulas seguintes foram divididas em duas partes, com 15 (quinze) aulas cada, nas quais, ocorreria uma sequência de oferta de temas e produções plásticas, sendo os 5 (cinco) primeiros temas, definidos pela professora, e os demais; escolhidos pelos educandos por “chuva de ideias”¹¹ e votação. Entre o fechamento do primeiro momento e o início do segundo momento, no qual os educandos deveriam ser mais ativos, tanto na exposição de ideias, quanto nas produções plásticas, houve 1 (uma) aula para a avaliação e reajustes da proposta. As 5 (cinco) últimas aulas foram reservadas para a montagem do caderno composto com os textos visuais, avaliação da proposta pela turma, escrita da redação – autoanálise e fechamento do semestre (foto 2).

No primeiro momento, a seleção dos temas ofertados pela professora¹² buscou gerar um debate amplo, que possibilitasse o envolvimento de todos os educandos, ou seja, educandos da mesma turma ou de turmas diferentes, já que existiam laços que os envolvia.

Assim, em sala de aula, e com o tema ofertado, era foi mediada a apresentação dos educandos sobre seu entendimento e conhecimento sobre o assunto.

¹⁰ Na modalidade de educação EJA, um semestre corresponde a um ano letivo no sistema regular.

¹¹ Na Chuva de Ideias, os educandos, livremente, expõem temas de seu interesse para debate. Os temas são escritos na lousa e, após a anotação de 10 (dez) a 12 (doze) temas propostos, é feita uma votação para a escolha do tema a ser pesquisado e debatido na próxima aula.

¹² Temas ofertados a todas as turmas e na mesma sequência: Aluno EJA, profissão, violência, tecnologia, vida.



Foto 2: Arquivo pessoal da autora (2017)

Em seguida, foi pedido aos educandos que, ao longo de uma semana, ou seja, até a próxima aula, que debatessem o tema entre os colegas das demais turmas, familiares, amigos de fora da escola e outras comunidades, das quais o educando participava. Com a ampliação dos debates, o educando deveria pesquisar em revistas, sites, catálogos, jornais, livros e todo material que julgasse válido, imagens que compusessem uma descrição visual sobre o sujeito presente no tema debatido, ou seja, imagens que compusessem visualmente o estereótipo do sujeito¹³ presente no tema em questão.

A atividade de pesquisa de imagens para a construção dos sujeitos representantes dos estereótipos debatidos tinha como objetivo a mediação do hábito da pesquisa escolar, do conhecimento de novos espaços de pesquisa, da seleção criteriosa dos conteúdos (imagens) encontrados, de um olhar atendo para a composição visual dos personagens, na qual envolveria proporção, harmonia temática, simbologia das cores e a subjetividade dos objetos enquanto possuidores de discurso (foto 3).

¹³ Um exemplo do “sujeito presente no tema”: no debate sobre violência o sujeito apresentado por alguns educandos era o agressor, e por outros a vítima. Este sujeito tinha um estereótipo físico. Como era este personagem? O que ele possuía? Como ele poderia ser visualmente identificado? Que imagens indicam esse sujeito? As imagens pesquisadas deveriam ser trazidas para a aula onde seria construído em uma folha dada pela professora, na qual, havia apenas o contorno do corpo humano, o personagem.



Foto 3: Arquivo pessoal da autora (2017)

No segundo momento da proposta, após uma avaliação junto aos educandos dos pontos positivos e negativos, até então ocorridos, foram permitidos aos educandos a autonomia para a sugestão dos temas, o exercício da aceitação do tema escolhido pela maioria, o respeito às proposições levantadas pelos colegas e a participação disciplinada nos debates.

Conclusão

Assim como foram apresentados pelos alunos diversos estereótipos já estabelecidos socialmente ou por grupos locais, diversas situações e diversos resultados surgiram, ao longo desta proposta, o que nos permite dizer que o resultado das análises é tão diversificado quanto o grupo de educandos que desenvolveram a atividade.

Nesta linha de pensamento, pode-se afirmar que o estereótipo mais diversificado foi o do aluno EJA, variando desde o pensamento de uma pessoa muito esforçada ou que corre atrás do tempo perdido, como o pensamento definidor de uma pessoa burra que não aprende, de um marginal ou, um bandido que “fugiu da escola”.

Outros estereótipos também apresentaram definições e construções múltiplas. A multiplicidade de definição referente aos estereótipos e aos personagens desenvolvidos plasticamente pelos educandos, está diretamente ligada com a idade e vivência do educando. Foi observado que, quanto mais jovem o educando, mais direcionado a significados negativos, como por exemplo, a ideia de bandido, burro, tráfico, armas, competição, e etc..., cujas definições eram postas taxativamente, enquanto que pelos educandos mais velhos (adultos e idosos), o mesmo estereótipo foi definidos com significados positivos, como por exemplo, esforçado, dedicado, lutador, batalhador, e etc.

O processo de pesquisa como ação a ser desenvolvida pelos educandos e materializada pela busca, seleção, recorde e a apresentação em sala de aula do material, também ocorreu para cada grupo de modo diferente. Os educandos jovens, com frequência, não traziam nenhuma imagem, alegando, ao serem questionados por qual motivo não haviam trazido o material necessário, as mais variadas justificativas. Os educandos idosos (foto 4) traziam, praticamente, em todas as aulas práticas, uma quantidade maior de imagens, gerando, ao longo do processo, algum estímulo aos jovens, ao se envolverem emotivamente na construção da proposta.



Foto 4: Arquivo pessoal da autora (2017)

Estes fatos, ligados diretamente à variável presença em sala de aula, levaram, ao final do processo, a variações na produção visual dos personagens, desde imagens pouco ou quase nada trabalhadas a imagens ricas em detalhes e, com clareza, sobre o pensamento ou o entendimento que o educando tinha sobre o estereótipo trabalhado.

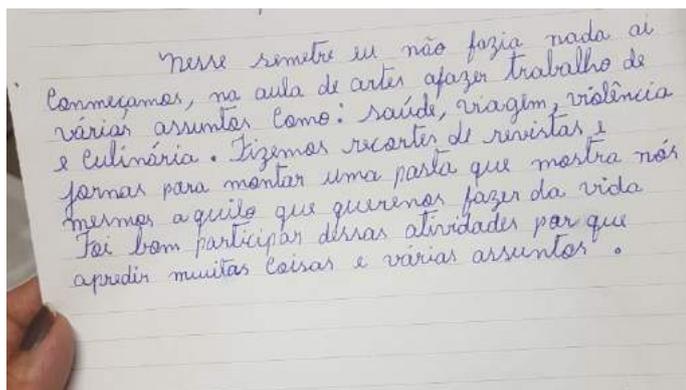


Foto 5: Arquivo pessoal da autora (2017)

Referências

ARAÚJO, Fernanda C. de. **Os Estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunicada**. Revista Liberdades - nº 8 - setembro-dezembro de 2011 (p.3) In: http://www.revistaliberdades.org.br/_upload/pdf/9/resenha.pdf

DEWEY, J. **Como pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.



GUERRA, A. Luiz. **Estereótipos**, 2017. In: <https://www.infoescola.com/sociologia/estereotipo/>

SOUZA, Helga. **Jovens na modalidade EJA na Escola Pública: autodefinição de jovem e função das TDICES**. FE/UnB.2017. In: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/22800>

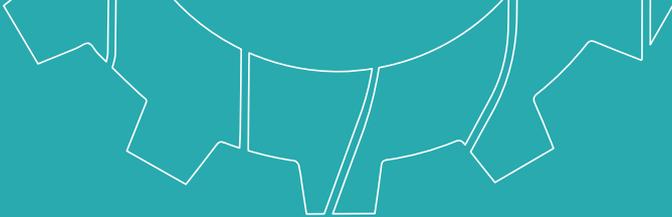
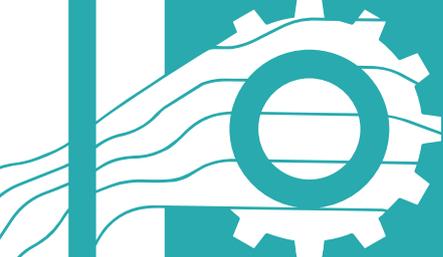
VASCONCELOS, Lia. Sociedade – As dimensões da pobreza. **Revista Desafios do desenvolvimento – Ipea**. Ano 4 . Edição 30 - 11/1/2007. In: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=1132:reportagens-materias&Itemid=39

Minicurrículo

Helga Valéria de Lima Souza

Professora de artes da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Doutoranda na linha de pesquisa Educação e Tecnologia, da Faculdade de Educação/UnB, com orientação do Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa. Mestre em Educação e Tecnologia pela FE/UnB – 2016. Especialização em Docência na EJA pelo EAPE- 2016. Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais/UFG, em 2009.





FACULDADE DE ARTES VISUAIS DA UFG: HISTÓRIA RELATADA A PARTIR DO ACERVO PESSOAL DE ORLANDO FERREIRA DE CASTRO

FACULTY OF VISUAL ARTS AT THE UFG: HISTORY REPORTED FROM THE PERSONAL COLLECTION OF ORLANDO FERREIRA DE CASTRO

Patrícia Bueno Godoy

Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil
patricia.b.godoy@gmail.com

Anahy Mendonça Jorge

Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil
anahymjorge@gmail.com

Eliane Maria Chaud

Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás, Brasil
elianechaud@gmail.com

Resumo

Em 09 de novembro de 1960, o governador do Estado de Goiás José Feliciano Ferreira criou a partir da Lei Estadual nº 3.113, o Instituto de Belas Artes de Goiás. Essa instituição foi o núcleo inicial do que viria a ser a Faculdade de Artes Visuais, instituição essa que hoje integra a Universidade Federal de Goiás - UFG. O Instituto de Belas Artes de Goiás foi agregado à UFG em 1962, no entanto, apenas em 1967, o Conselho Federal de Educação autorizou sua incorporação à UFG. Esses primeiros anos de sua existência, assim como da própria UFG, são relatados oralmente e em documentos diversos pertencentes ao acervo particular do Professor Orlando Ferreira de Castro, cuja história profissional está diretamente associada a esse capítulo particular da expansão das instituições superiores de ensino na cidade de Goiânia. Orlando Ferreira de Castro foi um dos fundadores do Instituto de Belas Artes de Goiás, assim, os pesquisadores que integram o projeto de pesquisa *Faculdade de Artes Visuais: Histórias Construídas* têm trabalhado junto ao *corpus* documental citado – constituído por manuscritos, documentos e publicações – um acervo que proporciona um novo olhar histórico para uma instituição que é tão significativa para o ensino das artes visuais no Estado de Goiás. Esta comunicação pretende relatar os resultados obtidos pela equipe de pesquisadores que está desenvolvendo a primeira fase de investigação no acervo aqui descrito: o mapeamento, a organização e leitura inicial da ampla documentação pertencente a Orlando Ferreira de Castro. A importância desta investigação envolve vários aspectos: o conhecimento das etapas que contribuíram para a construção de uma instituição de ensino superior, a identificação dos primeiros professores, a contribuição que deixaram enquanto educadores e artistas, expandindo assim, a compreensão de parte importante da história da arte-educação em Goiás.

Palavras-chave: FAV-UFG; ensino superior; Orlando Ferreira de Castro.

Abstract

On November 9th, 1960, the Governor of the State of Goiás José Feliciano Ferreira created, from the State Law nº 3.113, the Institute of Fine Arts of Goiás. That institution was the initial nucleus of what would become the Faculty of Visual Arts, an institution that today integrates the Federal University of Goiás - UFG. The Institute of Fine Arts of Goiás was added to the UFG in 1962. However, only in 1967 the Federal Council

of Education authorized its incorporation to the UFG. Those early years of its existence, as well as of the UFG itself, are reported orally and in various documents pertaining to the private collection of Professor Orlando Ferreira de Castro, whose professional history is directly associated with this particular chapter of the expansion of higher educational institutions in the city of Goiânia. Orlando Ferreira de Castro was one of the founders of the Goiás Institute of Fine Arts, thus, the researchers which integrate the research project *Faculty of Visual Arts: Stories Built* have worked together with the aforementioned documental *corpus* - consisting of manuscripts, documents and publications - a collection that provides a new historical look at an educational institution which is so meaningful for the teaching of visual arts in the State of Goiás. This communication intends to report the results obtained by the team of researchers developing the first phase of investigation in the collection here described: the mapping, organization and initial reading of the ample documentation belonging to Orlando Ferreira de Castro. The importance of this research involves several aspects: the knowledge of the stages that contributed to the construction of an institution of higher education, the identification of the first professors, the contribution they have left as educators and artists, thus expanding the understanding of an important part of the history of art education in Goiás.

Key words: FAV-UFG; higher education; Orlando Ferreira de Castro.

O projeto de pesquisa *Faculdade de Artes Visuais: Histórias Construídas* surgiu quando, em certa ocasião, as professoras da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) Anahy Mendonça Jorge e Eliane Maria Chaud, foram tocadas pelas palavras de Orlando Ferreira de Castro proferidas em um evento promovido na Universidade Federal de Goiás. Naquela ocasião, o convidado mencionou fatos relativos à fundação da universidade, enquanto testemunha direta de um sonho que se tornou realidade. Foi naquele recinto que se iniciou a aproximação das professoras com aquele que participou, em 1960, da fundação da Universidade Federal de Goiás e também do Instituto de Belas Artes de Goiás (IBAG). Após algumas transformações estruturais, o IBAG se transformou na atual Faculdade de Artes Visuais, instituição que hoje abriga cursos presenciais e de ensino à distância¹. A atuação de Orlando Ferreira de Castro desde a fundação da FAV foi profícua e duradoura. Enquanto fundador e professor, protagonizou e observou as transições ali ocorridas nas mais diversas instâncias. Após décadas de trabalho, disciplinado e organizado reuniu anotações de outrora, consultou documentos, recorreu à memória e se pôs a redigir uma história da UFG e da FAV, rico material inédito que combina elementos autobiográficos e históricos.

Diante da larga produção textual redigida pelo próprio professor Orlando a equipe de pesquisadoras decidiu iniciar os estudos junto ao segmento intitulado “Criação e funcionamento da Escola Goiana de Belas Artes e do Instituto de Belas Artes de Goiás” (em fase de elaboração)². Trata-se de um dos vários capítulos sobre a história da UFG que se encontra há tempos em fase de preparação para publicação. Embora o título desse capítulo apresente a intenção de abordar a

¹ Atualmente a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás oferece seis cursos de Graduação: Bacharelado em Artes Visuais, Design Gráfico, Design de Ambientes, Design de Moda, Arquitetura e Urbanismo. Oferece também os cursos de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade presencial e à distância. Ainda conta com o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual e o Mestrado Projeto & Cidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS, 2018)

² CASTRO, Orlando Ferreira. Criação e funcionamento da Escola Goiana de Belas Artes e do Instituto de Belas Artes de Goiás, 2007. (em fase de elaboração)

criação e funcionamento das duas instituições superiores de ensino de arte goianas, a maior parte é dedicada ao Instituto de Belas Artes de Goiás. Das sessenta e nove páginas do capítulo, quarenta e oito são dedicadas à “Criação e instalação do Instituto de Belas Artes de Goiás”, instituição fundada com o intuito de promover o ensino superior de arte gratuito e de qualidade em Goiânia. O texto narra a idealização, a fundação e o início das atividades do Instituto de Belas Artes de Goiás, entre os anos de 1959 e 1962.

As primeiras leituras do texto selecionado revelaram peculiaridades e fatos pouco conhecidos sobre os primeiros anos de existência da FAV, que precisam ser explorados e divulgados. Trata-se da história de uma instituição brasileira de ensino superior de arte que, até agora, pouco conseguia contar sobre seu próprio período formativo. A organização de uma equipe de pesquisa para essa ação foi necessária, uma vez que, o texto – que remete a uma digitação realizada no ano de 2007 – é acompanhado por rasuras e anotações que propõem acréscimos, retificações e exclusões. Diante desse fato, a equipe pretende revisar o texto conjuntamente com Orlando Ferreira de Castro, auxiliando-o na sua finalização para que possa finalmente ser encaminhado para publicação.

O texto que apresentamos aqui busca esclarecer a importância dessa pesquisa que visa, futuramente, reescrever a história da Faculdade de Artes Visuais. Consideramos que o acervo mencionado é o ponto de partida para o início de um trabalho de investigação sobre a história da FAV e sua contribuição no panorama artístico de Goiás. Nessas linhas procuramos realizar uma breve revisão bibliográfica sobre o ensino de arte em Goiânia, sobre a história da FAV, assim como um relato sobre o levantamento de dados junto ao acervo de Orlando Ferreira de Castro. Divulgar toda a potencialidade desse acervo particular, como da memória impecável do nosso protagonista, é certamente um dever e, sobretudo, um deleite, porque a energia e as memórias do Professor Orlando são contagiantes.

O ensino superior em Arte na cidade de Goiânia: alguns apontamentos

A construção da cidade de Goiânia teve início em 1933, com a promessa de ampliar significativamente o desenvolvimento do estado de Goiás. Para o governo, planejar uma nova capital não era apenas um gasto, mas um investimento necessário para o início de uma nova etapa. Em 1942, a jovem cidade recebe seu batismo cultural, uma celebração para os mais de 15.000 habitantes, naquele tempo, o dobro da antiga capital, a cidade de Goiás (PALACÍN, 2008). Segundo Goya (2010, p. 2021), o desenvolvimento que ali ocorreu progressivamente favoreceu a emergência dos primeiros movimentos culturais, foi quando surgiram os “institutos e entidades de fins culturais, faculdades, unidades atualmente inseridas nos complexos universitários” da Universidade Católica de Goiás (UCG) e Universidade Federal de Goiás³.

³ Os primeiros movimentos artístico-culturais em Goiânia contaram com a participação de Antônio Henrique Péclat, José Edilberto da Veiga e Jorge Félix de Souza, provenientes da antiga capital e professores do Liceu de Goiás. Estes participaram de exposições conjuntamente com José Amaral Neddermeyer, paulista radicado em Goiânia. Em 22 de outubro de 1945, este grupo fundou a Sociedade Pró-Arte de Goiás (GOYA, 2010, p. 2021).



Alguns autores consideram que o princípio para a criação das primeiras universidades em Goiânia remonta a 1948. Naquele ano, foi organizado o Primeiro Congresso Eucarístico de Goiânia, um evento para comemorar os vinte e cinco anos da sagração episcopal de Dom Emanuel Gomes de Oliveira (1874-1955), o arcebispo de Goiás. Durante os quatro dias de celebração, várias atividades ocorreram na chamada Praça do Congresso, montada diante do Palácio das Esmeraldas, na Praça Cívica (GODOY, 2013). Vale destacar que o evento propagou a ideia da criação de uma universidade no estado de Goiás. Segundo Santos (2003, p. 38), uma “resolução emergida dos encontros realizados durante o Congresso, tratava da criação de uma universidade no Brasil Central”. Embora uma lei estadual tenha sido sancionada para criar a Universidade do Brasil Central⁴, a instituição não foi concretizada. Entretanto, conforme Menezes (2001, p. 106-17), a lei mencionada “preconizava a criação de uma universidade mista, reunindo estabelecimentos de ensino superior de várias categorias – particular, estadual e federal”, uma idealização que preparou o “clima propício à implantação e ao florescimento das duas universidades”, a Universidade Católica de Goiás e a Universidade Federal de Goiás, criadas respectivamente nos anos de 1959 e 1960. Entretanto, quanto ao ensino das artes, faremos menção breve à Escola Goiana de Belas (EGBA) antes de termos nossa atenção ao objeto desse estudo, o Instituto de Belas Artes de Goiás.

A Escola Goiana de Belas Artes foi fundada em 1952 e inaugurada em 1953. A inauguração contou com uma exposição realizada pelos docentes, uma oportunidade ímpar para apresentarem à sociedade a produção artística e cultural⁵. Entretanto, a abertura definitiva da EGBA ao público ocorreu em 1954, tendo os primeiros alunos concluído o curso em 1958 (GOYA, 2010, p. 2024-2026). Assim, a década de 1950 foi marcada pela liderança da EGBA no campo artístico de Goiânia e, segundo Goya (2010, p. 2028) procurou “elevar a cultura da nova capital a níveis que a fariam ultrapassar, no futuro, as fronteiras goianas por meio da obra de valores artísticos de grande repercussão”. Em 1959, ocorreu uma cisão na EGBA. Alguns professores descontentes com a falta de autonomia e condições de trabalho apoiaram a criação de uma nova instituição de ensino artístico. Antônio Henrique Péclat – professor de Pintura e Composição Decorativa na EGBA – organizou e coordenou naquele ano as reuniões que levaram à criação do Instituto de Belas Artes de Goiás. É nessa ocasião que Orlando Ferreira de Castro inicia seu relato sobre a criação do Instituto de Belas Artes de Goiás, a partir das lembranças e anotações que realizou nessas primeiras reuniões. Sua significativa contribuição ao grupo fez dele um dos fundadores do Instituto de Belas Artes de Goiás.

⁴ Lei Nº 192, 20/10/1948. Cria a Universidade do Brasil Central e dá outras providências

⁵ Conforme Goya (2010, p. 2031), os professores e as disciplinas da EGBA eram assim distribuídos: “Péclat: Pintura (2ª Cadeira) e Composição Decorativa; Henning Gustav Ritter: Escultura e Modelagem; Jorge Félix de Souza: Geometria Descritiva, Perspectiva, Sombra e Estereotomia, e Ornamento e Elementos de Arquitetura; José Edilberto da Veiga: Desenho de Modelo Vivo e Fotografia; José Lopes Rodrigues: História da Arte; Luiz Curado: Composições Artísticas e Arte, e Arte da Publicidade e do Livro (Gravura); Luiz da Glória Mendes: Anatomia e Fisiologias Artísticas; Frei Nazareno Confaloni: Pintura (1ª Cadeira) e Desenho Artístico”.

Do IBAG à FAV: breve cronologia

Ao iniciarmos a pesquisa sobre a Faculdade de Artes Visuais nos deparamos com algumas informações variáveis, quanto às datas e nomenclaturas adquiridas desde sua fundação, em 1960. Por esse motivo, a pesquisa a partir do acervo de Orlando Ferreira de Castro, assim como da documentação oficial, se faz necessária. Em seus textos são citados alguns documentos oficiais, como leis, decretos e portarias, contribuindo significativamente para a organização de uma cronologia da instituição. Partindo de suas indicações, estabelecemos a seguir algumas datas importantes para a compreensão do caminho percorrido pelo Instituto de Belas Artes de Goiás até se transformar na atual Faculdade de Artes Visuais.

Em 1960, após grandes esforços, o Instituto de Belas Artes de Goiás foi criado por meio de uma lei estadual. Em 1962, o IBAG iniciou suas atividades, nesse mesmo ano foi transferido por lei estadual à Universidade Federal de Goiás. Em maio de 1967, ocorreu definitivamente a incorporação do Instituto de Belas Artes de Goiás à Universidade Federal de Goiás, sendo sua nomenclatura alterada no mesmo ano, em setembro, para Faculdade de Artes da Universidade Federal de Goiás. Em 1968, ocorreu a fusão entre a Faculdade de Artes e o Conservatório Goiano de Música, passando à denominação de Instituto de Artes. Muito tempo depois, em 1996, as duas instituições se separaram, surgiu a Faculdade de Artes Visuais, a instituição retomou sua autonomia como nos tempos de sua fundação.

Enquanto instituição autônoma vale observar alguns dados pertinentes ao período de formação do Instituto de Belas Artes de Goiás. Percorrendo os documentos nos deparamos com a Lei que o criou. Foi em 09 de novembro de 1960, com a Lei nº 3.113, que o Governo do Estado de Goiás criou o Instituto de Belas Artes de Goiás. A instituição emergiu pouco antes da criação da Universidade Federal de Goiás, instaurada pela Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960. Inicialmente, a Universidade Federal de Goiás foi composta por cinco estabelecimentos de ensino superior existentes na capital do estado: a Faculdade de Direito de Goiás (1949), a Faculdade de Medicina de Goiás (1960), a Escola de Engenharia do Brasil Central (1958), a Faculdade de Farmácia e Odontologia de Goiás (1951) e o Conservatório Goiano de Música (1959). Estabelecida a Lei, as Faculdades, a Escola e Conservatório passaram a denominar-se a partir de 1960, respectivamente, Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia, Faculdade de Farmácia e Odontologia e Conservatório de Música.

É relevante ressaltar que a UFG e o IBAG foram criados sob a mesma bandeira: ensino gratuito e de qualidade. Regido pelas leis de regulação do Ensino Superior no País, com instalação e manutenção viabilizadas por um crédito especial, o Instituto de Belas Artes de Goiás foi criado com sua organização didática composta por 14 disciplinas⁶:

⁶ Diário Oficial do Estado de Goiás, 24 de dezembro de 1960. p. 3. Fotocópia pertencente ao acervo pessoal de Orlando Ferreira de Castro.

1. Geometria Descritiva;
2. História da Arte de Estética;
3. Perspectiva e Sombra;
4. Arte Decorativa; Desenho e Composição;
5. Elementos Característicos dos Estilos, através das épocas e povos;
6. Desenho do Gesso e do natural;
7. Geometria;
8. Modelagem;
9. Anatomia e Fisiologia;
10. Desenho do Modelo Vivo e Composição;
11. Pintura;
12. Escultura;
13. Gravura;
14. Cerâmica.

Exatos dois anos após sua criação, em 09 de novembro de 1962, sob a Lei nº 4.227, o Governo de Estado de Goiás autorizou a transferência do Instituto de Belas Artes de Goiás para a Universidade Federal de Goiás. A Lei sancionada autorizou a transferência do Instituto juntamente “com todo seu patrimônio”. O Art. 2º ainda determinou que o Chefe do Poder Executivo podia firmar um convênio com a UFG para que o Instituto pudesse “usar o edifício do Museu de Artes Modernas”, local onde as aulas ocorriam desde março daquele ano. A Lei ainda autorizou a abertura dos “créditos necessários para fazer face às despesas decorrentes dessa Lei”. No Art. 3º, foram ainda criados os cargos destinados ao Instituto, vinculados ao funcionalismo do Estado, a saber:

- Magistério: 14 Professores de Ensino Superior;
- Pesquisa e Orientação: 1 Assessor de Galeria de Artes e 2 Assistentes de Classe;
- Auxiliar de Ensino: 2 auxiliares de Secretaria;
- Supervisão e orientação: 1 secretária de ensino superior;
- Conservação e limpeza: 1 zelador e 2 serventes.

Em 1964, o reitor da UFG Colemar Natal e Silva, relatou que o “Instituto de Belas Artes” já se encontrava estruturado e “em vias de funcionamento”. Explicou ainda que sua transferência para a UFG foi viabilizada graças ao apoio do Governador Mauro Borges que prestigiou o trabalho



de um “grupo idealista de professores”, dentre os quais se colocava à frente o Professor Péclat (NATAL E SILVA, 1992, p. 160). Segundo Leite, (1988, p. 391) Antônio Henrique Péclat (1913-1988), cujo nome artístico era Péclat De Chavannes, atuou proficuamente no âmbito artístico de Goiás. Foi um dos fundadores da Sociedade Pró-Arte de Goiás, da Escola Goiana de Belas Artes (EGBA) e o primeiro diretor do Instituto de Belas Artes de Goiás, entre 1962 e 1964, dirigindo-o novamente em 1972.

Em dezembro de 1966, a Lei Estadual nº 6.503 autorizou a transferência das “subvenções consignadas ao Museu de Arte Moderna de Goiânia” para o “Instituto de Belas Artes”. No ano seguinte, o Decreto Federal Nº 60.675, de 3 de Maio de 1967, concedeu a incorporação definitiva do Instituto de Belas Artes de Goiás à Universidade Federal de Goiás. No mesmo ano, o Decreto nº 61.266, de 1º de Setembro de 1967, alterou a denominação do Instituto de Belas Artes de Goiás, que passou a atender por Faculdade de Artes da Universidade Federal de Goiás.

Em 16 de dezembro de 1968, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o “Plano de Reestruturação da Universidade Federal”, cuja organização da “distribuição das cadeiras e disciplinas e do respectivo pessoal docente” coube ao Reitor, que imediatamente após a publicação do Decreto deveria expedir uma portaria contendo todas as instruções necessárias. A Reforma Universitária naquele ano visava favorecer uma integração das áreas. Foram criados os Institutos que reuniam departamentos e cursos diversos, influência oriunda “dos pensadores que idealizaram a Universidade de Brasília” (MIZIARA, F. e CAVALCANTI, 1999, p. 93).

Em 1968, com a Reforma Universitária implantada em todo o Brasil, foi criado o Instituto de Artes, uma fusão entre a Faculdade de Artes e o Conservatório Goiano de Música⁷. Assim, as duas instituições foram mantidas sob um mesmo comando até 1996, quando uma reforma administrativa que visava a expansão das estruturas de ensino e pesquisa reestabeleceu a autonomia das duas unidades, surgindo a Escola de Música e a Faculdade de Artes Visuais⁸. Desde então, é com essa configuração que a FAV se apresenta à comunidade, em edifício próprio localizado no Campus Samambaia, em Goiânia.

Orlando Ferreira de Castro: um acervo e muitas histórias

O vasto acervo pessoal de Orlando Ferreira de Castro é constituído por documentos, recortes, anotações e, sobretudo, um amplo material por ele redigido. Em vários capítulos narra não apenas parte da história da Universidade Federal de Goiás, mas da sua própria história de vida. Seu interesse, empenho e dedicação ao ensino superior emergem nos tempos em que ainda

⁷ Segundo Protásio (2009 p. 29) “Em 1968, foi criado o Instituto de Artes da UFG, resultado da fusão entre o Conservatório de Música e a Faculdade de Artes, que somente foi concretizada em 22 de junho de 1972, com o término do mandato de seus respectivos diretores”.

⁸ O caminho das artes em Goiás. In: Revista UFG Afirmativa. p. 27.

era um estudante na Escola de Engenharia do Brasil Central. Em Goiânia, nos primeiros meses de 1959, importantes acontecimentos são destacados por Orlando Ferreira de Castro, todos visando a instalação de instituições públicas de ensino superior na cidade. Concomitantemente, são estabelecidas ações que visavam fundar a Universidade Federal de Goiás e o Instituto de Belas Artes de Goiás, instituições que se encontravam e pleno funcionamento em 1962.

Em 23 de abril de 1959, foi fundada em Goiânia a Frente Universitária Pró-Ensino Federal. Castro, ao lado de outros estudantes do ensino superior, fundou um movimento que visava a criação de uma universidade pública federal para a cidade de Goiânia. Em meio a essa militância conheceu e se uniu a outros personagens que protagonizaram a criação da Universidade Federal de Goiás e o Instituto de Belas Artes de Goiás. É sugestivo aqui destacarmos sua ligação com Antônio Henrique Péclat, aquele que viria a ser o primeiro diretor da instituição de ensino superior de arte prestes a surgir. Naquele mesmo ano, Orlando lecionava Física no Colégio Estadual de Goiânia, onde também lecionavam os professores da Escola Goiana de Belas Artes, como Péclat, José Edilberto da Veiga e Ary Pereira da Silva⁹, estes que deixaram a EGBA para integrar o primeiro corpo docente do IBAG.

A Frente Universitária Pró-Ensino Federal utilizou, inicialmente, como espaço físico para suas reuniões a sede da União Estadual dos Estudantes. A Ata que contém os primeiros relatos dessa iniciativa detalha as atividades empreendidas no ano de 1959. Durante a primeira reunião o grupo organizou quatro comissões necessárias para a divulgação do seu ideal principal, a instalação de uma universidade federal em Goiás. O movimento instituiu as Comissões de Propaganda, Comícios, Redação e de Festas e Finanças. Dentre as atividades organizadas pelo grupo, estão descritas: visitas às instituições de ensino secundário e superiores já existentes; a distribuição de material publicitário nas ruas da cidade; a articulação junto ao meio político e a divulgação junto aos meios de comunicação. Em maio de 1961, com as atividades já suspensas em decorrência da criação da UFG, em dezembro de 1960, a Frente encerrou oficialmente suas tarefas com a presença de Colemar Natal e Silva, o então Reitor da UFG¹⁰.

Enquanto a Frente Universitária Pró-Ensino Federal desenvolvia suas atividades, iniciaram-se simultaneamente os primeiros movimentos para a criação do Instituto de Belas Artes de Goiás. Em 1959, reuniões começaram a ser organizadas. Nessas ocasiões, alguns professores da EGBA relatavam seus descontentamentos com a instituição, questionamentos diversos que encorajaram aquele estímulo inicial voltado para a fundação da nova instituição. O grupo se fortaleceu. Hoje, são considerados fundadores do IBAG, Orlando Ferreira de Castro, Antônio Henrique Péclat, Ary Pereira da Silva, Antônio Néri da Silva, Zofia Ligesa Stamirovska, Violeta

⁹ CASTRO, 2007, p. 18.

¹⁰ Ata da Frente Universitário Pró Ensino Federal. 1959-1961. Arquivo pessoal de Orlando Ferreira de Castro. Goiânia, GO.



Bitars, José Edilberto da Veiga, Adelmo de Moura e Silva Café, Brasil Américo Paulo Grassini, Maria Guilhermina Gonsalves Fernandes, Hening Gustav Ritter, Cleber Gouveia, Cid Albernaz Oliveira, Ático Vilas Boas Mota, Ericka Heinick, Helder Rocha Lima e José Lopes Rodrigues¹¹.

Embora tenha sido criado em 1960, o Instituto de Belas Artes de Goiás iniciou suas atividades apenas em 15 de março de 1962. Os primeiros estudantes participaram naquele dia de uma aula inaugural, proferida por Adelmo de Moura Silva e Café, professor que assumiu a disciplina de História da Arte. No dia seguinte às festividades da inauguração, o ano letivo foi iniciado com a primeira aula formal ministrada pelo Professor Orlando, com a disciplina de Geometria Descritiva, Perspectiva e Sombras. Os “quase quarenta alunos desta primeira turma” iniciaram seus estudos de segunda a sábado, com início às sete horas da manhã¹². Nessa ocasião, principiou o funcionamento da instituição que hoje atende pelo nome de Faculdade de Artes Visuais.

Últimas considerações

Ao desenhar este recorte temporal, percebemos o quanto é imprescindível o estudo do acervo e a publicação dos textos (em fase de preparação) pertencentes a Orlando Ferreira de Castro. A equipe de pesquisa pretende auxiliar da melhor forma possível a revisão dos textos já redigidos por nosso protagonista. O objetivo das autoras, após a efetivação das publicações acima referidas, é ampliar a pesquisa sobre a história da Faculdade de Artes Visuais e seus desdobramentos, organizando ações futuras que possam contribuir para o estudo da história da arte em Goiás. Faz-se necessário uma investigação detalhada sobre a implantação dos cursos, identificação e atuação dos docentes, assim como de seus ex-alunos. Para isso, é indispensável uma pesquisa detalhada em outros acervos documentais, públicos e particulares, assim como entrevistas com aqueles que protagonizaram essa história.

O período selecionado nesse estudo inicial relata a formação de uma instituição que emerge na esfera estadual e que logo é incorporada pela Universidade Federal de Goiás, nascidas simultaneamente no final do ano de 1960. A participação de Orlando Ferreira de Castro nesse foco temporal permite, por meio dos seus relatos e pesquisa documental, ampliar a compreensão do período formativo das duas instituições, uma história de vitórias, não livre de tensões e muito empenho por parte dos seus personagens. Descortinar esses acontecimentos, a partir da ótica do Professor Orlando, nos remete ao calor dos debates sobre a criação da Universidade Federal de Goiás e, particularmente, da Faculdade Artes Visuais.

¹¹ O Caminho das Artes em Goiás, in: UFG Afirmativa. Nº 3. p. 27.

¹² CASTRO, 2007. p. 67-68.

Referências

BORELA, Marcela Aguiar. **Experiência Moderna nas Artes Plásticas em Goiás: fronteira, identidade, história (1942-1962)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2010.

CHAVES, Davillas Newton de Oliveira. **A história da UFG: Região e Modernidade**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História, 2011.

GODOY, Patrícia Bueno. O Altar Monumento do Primeiro Congresso Eucarístico de Goiânia – 1948. In: MONTEIRO, R. H. e ROCHA, C. (Orgs.) **Anais do VI Seminário de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, GO: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2013. p. 226-236. Disponível em: <https://seminarioculturavivisual.fav.ufg.br/up/778/o/2013-043-eixo1_Patricia_Bueno_Godoy.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

GOYA, Edna de Jesus. “O ensino superior de artes plásticas em Goiás: a Escola Goiana de Belas Artes – EGBA”. **19º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas** – “Entre territórios” de 20 a 25/09/2010 p. 2018-2032. Disponível em: <http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/edna_de_jesus_goya.pdf> Acesso em: 02 ago. 2018.

LEITE, José Roberto Teixeira. **Dicionário Crítico da Pintura no Brasil**. Artlivre, Rio de Janeiro, 1988.

MENEZES, Áurea Cordeiro. **Dom Emmanuel Gomes de Oliveira: arcebispo da instrução**. Irmã Áurea Cordeiro Menezes. – Goiânia: Agência Goiana de Cultura Pedro Ludovico Teixeira, 2001.

MIZIARA, F. e CAVALCANTI, F. Resgate de um ideal: a proposta de criação da UFG. in: **Revista UFG/ Universidade Federal de Goiás**. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. – vol. I n. I (1999). Goiânia: CEGRAF, 1999. p. 91-96.

NATAL E SILVA, Colemar. **Realizações e projetos de Colemar Natal e Silva no campo da cultura em Goiás**. Org. por Moema de Castro e Silva Olival. Goiânia: CEGRAF/UFG, 1992.

PALACÍN, Luis. **História de Goiás (1722-1972)**. Luis Palacín, Maria Augusta de Sant’Anna Moraes. Goiânia: Ed. da UCG, Ed. Vieira, 2008.

PROTÁSIO, Rosângela dos Reis. **Centro Livre de Artes: referência cultural goianiense**. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás. Instituto Goiano de Pré-história e Antropologia. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/2317/1/ROSANGELA%20DOS%20REIS%20PROTASIO.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2018.

SANTOS, Miguel Rosa dos. **A expansão das instituições católicas, o ensino superior em Goiás e o Departamento de Economia da Universidade Católica de Goiás: história e memória**. Dissertação (Mestrado) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Goiás. 2003. Disponível em: <<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1185/1/Miguel%20Rosa%20dos%20Santos.pdf>> Acesso em 01 ago. 2018.

UFG Afirmativa. O caminho das artes em Goiás. Goiânia: **Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás**. Nº 3, p. 27. Set. 2009. Disponível em: <https://www.ufg.br/up/1/o/revista_afirmativa_3.pdf> Acesso em: 04 ago. 2018.

Leis

GOIÁS. **Lei Estadual nº 192, de 20 de outubro de 1948**. Cria a Universidade do Brasil Central e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1948/lei_192.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2018.



GOIÁS. **Lei Estadual nº 3.113, de 09 de novembro de 1960.** Cria o Instituto de Belas Artes de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1960/lei_3113.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960.** Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l3834-c.htm>. Acesso em 02 ago. 2018.

GOIÁS. **Lei Estadual nº 4.227, de 09 de novembro de 1962.** Autoriza o Poder Executivo a transferir o Instituto de Belas Artes de Goiás para a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1962/lei_4227.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2018.

GOIÁS. **Lei Estadual nº 6.503, de 30 de dezembro de 1966.** Dispõe sobre transferência de subvenções ao Instituto de Belas Artes. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1966/lei_6503.pdf>. Acesso em 02 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 60.675, de 3 de Maio de 1967.** Concede incorporação do Instituto de Belas Artes de Goiás à Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-60675-3-maio-1967-401736-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 61.266, de 1º de Setembro de 1967. Altera a denominação do Instituto de Belas Artes de Goiás e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61266-1-setembro-1967-402533-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 02 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 63.817, de 16 de dezembro de 1968.** Aprova o Plano de Reestruturação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=486449&id=14313019&idBinario=15670091&mime=application/rtf>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

Acervo pessoal de Orlando Ferreira de Castro

Ata da Frente Universitário Pró Ensino Federal. 1959-1961. Arquivo pessoal de Orlando Ferreira de Castro. Goiânia, GO.

CASTRO, Orlando Ferreira de. **Criação e funcionamento da Escola Goiana de Belas Artes e do Instituto de Belas Artes de Goiás.** Texto inédito (em fase de preparação). 2007. 69 páginas.

Diário Oficial do Estado de Goiás, 24 de dezembro de 1960. p. 3. Fotocópia. Acervo pessoal de Orlando Ferreira de Castro. Goiânia, GO.

Minicurrículos

Patrícia Bueno Godoy

Doutora em História (Política, Memória e Cidade) e Mestre em História (História da Arte e da Cultura) pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, IFCH/UNICAMP. Atua como professora de História da Arte e da Imagem na Faculdade de Artes Visuais, Universidade Federal de Goiás FAV/UFG. Realiza pesquisas em arte-educação e história da arte brasileira.

Anahy Mendonça Jorge

Doutora em Estudos e Práticas das Artes pela Universidade do Quebec, Montreal. Mestre em Arte Publicitária e Produção Simbólica pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo. Graduação em Artes Visuais (Escultura) pela FAV-UFG. Atua poeticamente diluindo arte, vida e ciência discutindo as dicotomias entre materialidade e imaterialidade.

Eliane Maria Chaud

Doutora em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal de Goiás, atuando nos cursos de graduação em Artes Visuais. Em suas pesquisas, trabalha principalmente com os seguintes temas: processos criativos em práticas artísticas contemporâneas, bordado-costura-arte, poéticas compartilhadas e proposições artísticas em comunidades.





PESQUISA DE CAMPO: CONTRA NARRATIVAS E MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS – UM OLHAR SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

*FIELD RESEARCH: COUNTER NARRATIVES AND MIGRATORY
MOVEMENTS - A LOOK AT TEACHING TRAINING*

Angélica Rodrigues Lima

(PPGACV-UFG), Brasil

art.angelicarodrigues@gmail.com

Resumo

Este artigo tem a finalidade de levantar algumas reflexões sobre a pesquisa de campo que realizei no mestrado nos anos de 2017 e 2018. A pesquisa tem por objetivo analisar experiências de deslocamento e migração em processos de formação docente a partir dos caminhos, histórias e vivências de seis estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais que passaram pela experiência de migração para realizar o curso de graduação na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Revisito relatos e narrativas pessoais registradas na pesquisa de campo e que afetaram o modo como entendo e olho para os processos e práticas da formação docente. Buscando destacar diferentes contextos, argumentos e divergências, mas, ao mesmo tempo, respeitando diferentes pontos de vista, reflito sobre o impacto dos afetos e das relações construídas cotidianamente para interpelar o que silencia ou transborda em nós na pesquisa de campo. Tais posicionamentos associados a situações inesperadas que ocorreram no decorrer da investigação deslocaram o meu “olhar” e pensamento para referenciais teóricos e conceituais que até então tinham sido pouco discutidos e problematizados. Esses contornos metodológicos e conceituais, mostram a necessidade de compreender, para além das narrativas, as contra narrativas como ações que ajudam a desconstruir elementos hegemônicos que, por inércia ou inexperiência, continuam presentes nos discursos que formulamos sobre pesquisa.

Palavras-chave: pesquisa de campo; contra narrativas; migração do olhar; formação docente.

Abstract

This article has the purpose of raising reflections about the field research that I carried out in the master’s program in the years 2017 and 2018. The research aims to analyze experiences of displacement and migration in teacher training processes based in the paths, histories and experiences of six undergraduate students in Visual Arts who went through the experience of migration to take the undergraduate course at the Faculty of Visual Arts (FAV) of the Federal University of Goiás (UFG). I revisit personal reports and narratives collected in the field of research and the way they affected my understanding and way of looking at processes and practices of teacher education. Seeking to highlight different contexts, arguments and divergences, but at the same time, respecting different points of view, I construct reflections on the impact of affections and relations built in daily life in order to address what silences or overflows us in field research. Such positions associated with unexpected situations that occurred during the investigation shifted my “look” and thought to theoretical and conceptual references that until then had been little discussed and problematized. These methodological and conceptual contours show a necessity to understand, in addition to the narratives, counter-narratives as actions that help to deconstruct hegemonic elements that by inertia or inexperience are still present in the discourses we formulate about research.

Keywords: field research; counternarratives; migration of the look; teacher training.

Pesquisa de campo: contra narrativas e transbordamentos...

Revisitar os relatos e narrativas construídos na pesquisa de campo afetou o modo como venho entendendo e olhando para os processos e as práticas da formação docente. O objetivo desse texto é retomar algumas experiências desenvolvidas no mestrado para refletir sobre o reconhecimento de si na formação docente dando ênfase às narrativas e contra narrativas que surgiram nos encontros para a realização do grupo focal.

A pesquisa desenvolvida no mestrado, se concentrou em discutir e analisar práticas de deslocamento e migração relacionadas a formação docente. Buscou também investigar caminhos, histórias e vivências de seis estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais que passaram pela experiência de migração para realizar o curso de graduação na Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG).

As experiências vividas durante a pesquisa de campo foram importantes não apenas para a produção dos dados empíricos, mas, se revelaram fundamentais para a criação de novos caminhos que possibilitam um “olhar” para histórias de vida, situações e acontecimentos que muitas vezes deixamos a margem dos assuntos que investigamos.

Essa possibilidade surge como potência para a criação das contra narrativas que, nesse contexto, ajudaram a desconstruir elementos hegemônicos enfatizando a importância do reconhecimento de si nos processos de investigação e formação docente. Vale lembrar que os relatos de experiência apresentam possibilidades na perspectiva da pesquisa narrativa as quais não se limitam somente ao campo biográfico, mas incluem o cultural, social e histórico (HERNÁNDEZ, 2017).

Ao refletir sobre as relações construídas com os sujeitos da pesquisa no trabalho de campo, e ainda, na construção colaborativa de narrativas, percebi que muitos espaços se abriram para problematizar questões importantes. Por exemplo, como as subjetividades e experiências dos sujeitos e do pesquisador impactam e intervêm na metodologia do trabalho de campo? Como e até que ponto esses elementos nos afetam e estão presentes nas narrativas que construímos? De que maneira as relações que estabelecemos em campo com os colaboradores nos ajudam a realizar pesquisas com estudantes e não sobre os estudantes?

O pensamento de Hernández (2017) nos ajuda a compreender alguns desses aspectos. Ao quebrar paradigmas sobre a pesquisa narrativa, o autor nos instiga a pensar sobre questionamentos e perguntas formuladas anteriormente, ao afirmar que

assumir esse posicionamento narrativo pressupõe nos distanciarmos da ideia tradicional de que a finalidade da investigação é apenas produzir conhecimento e assumir que também pode possibilitar formas de compreensão da realidade em que os sujeitos e os possíveis leitores possam reposicionar-se. (HERNÁNDEZ, 2017, p. 70)

Na tentativa de compreender melhor essas questões, revisito um registro fotográfico (figura 1), que apresenta parte de uma narrativa coletiva, construída pelo grupo focal durante a pesquisa de campo.



Figura 1: Narrativa visual coletiva. Produção do grupo focal, 2018. Fotografia: Clícia Coelho.
Fonte: arquivo da autora.

A proposta surgiu do meu interesse em fazer proporcionar em um dos encontros com o grupo focal, uma experiência colaborativa com visualidades. A ideia foi pensada a partir de situações e recorrências registradas nas falas, relatos e histórias de cada participante. Percebi a importância e a oportunidade de expandir o diálogo para a produção de uma narrativa visual coletiva. Posteriormente, a narrativa foi discutida como uma abordagem caracterizada como contra narrativa, como uma maneira de abordar e discutir o reconhecimento de “outros saberes localizados e a importância de se romper com determinados tipos de silêncio” (RIBEIRO, 2017, p. 89). Foi uma oportunidade pedagógica para examinar e debater sobre a necessidade de criar lugares de fala que desestabilizem normas de discursos dominantes. Como explica Ribeiro (p. 89), uma maneira de tratar da “importância de refutar a neutralidade epistemológica”.

Cada estudante foi convidado a selecionar imagens a partir das quais pudessem falar sobre o processo de migração e/ou deslocamento, ou seja, da sua vinda para Goiânia. Uma discussão sobre formação docente tomando como referência imagens e visualidades. Além das imagens trazidas pelos colaboradores, selecionei fotografias dos nossos encontros anteriores e imprimi, também, algumas palavras que foram recorrentes nas falas de cada participante do grupo focal.

As subjetividades e experiências compartilhadas no grupo focal, a partir das imagens e palavras, provocaram um impacto significativo no modo como vinha pensando a pesquisa. A



criação coletiva, assim como algumas reflexões, nos levou ao exercício do reconhecimento de si, do *outro* e de nós mesmos por meio de um mapeamento das histórias de vida, caminhos e experiências narradas pelos sujeitos participantes da pesquisa. Esse exercício me ajudou a compreender um pouco mais a realidade na qual os estudantes se situam, como interpretam seus itinerários e histórias de vida. Nesse sentido, Tourinho e Martins (2017, p. 146) explicam que,

perder o anonimato através das histórias que contamos tem para nós um duplo sentido: aprofundar nossas afinidades em termos de questionamentos, preocupações e ideias profissionais e, de maneira mais ampla, nos conectar intersubjetivamente com colegas professores, pesquisadores, artistas, autores e alunos. Ou seja, pretendemos criar vínculos entre eu/nos/outros. Escrever a quatro mãos ou, melhor, a dois corpos, é tarefa desafiadora.

Desse modo, destacar o alcance das histórias de vida, sobretudo aquelas que envolvem processos de formação, possibilita colocar em discussão questões relativas a natureza e identidade dos narradores. Martins e Tourinho (2017, p. 152) afirmam que as identidades

não se fixam apenas em dimensões ontológicas, ou seja, características existenciais comuns aos seres humanos como narradores, mas se debruçam sobre problemas epistemológicos que podem ajudar a compreender e explicar como práticas culturais, sociais e artísticas marcam a trajetória e a subjetividade dos indivíduos, seus modos de perceber, interpretar e, sobretudo narrar.

Compreender como esses elementos nos afetam e estão presentes nas narrativas que construímos, é o primeiro passo para reconhecer os alcances da pesquisa de campo, principalmente o modo como elas podem nos ajudar a problematizar experiências e subjetividades construídas individual e coletivamente. Os desdobramentos das referidas questões podem nos mostrar caminhos para interpretar criticamente a nossa própria experiência por meio de contra narrativas.

A aproximação com os sujeitos participantes da pesquisa, para além do trabalho de campo e dos encontros, foi intensa e decisiva no processo de construção e interpretação do trabalho colaborativo. Principalmente ao revelarem sentimentos e situações cotidianas que até então eram pouco aparentes como solidão, saudade, dificuldade de encontrar um emprego e associá-lo aos estudos, dificuldade com moradia e falta de apoio para permanência. Esses e vários outros problemas me fizeram entender que caminhar pela pesquisa de campo é pisar em terreno instável e surpreendente, que não temos como dar conta da realidade que configura as condições do lugar.

Assim, revisitar as situações vividas na pesquisa de campo, bem como as experiências construídas nesse espaço, é uma maneira de reacender algumas inquietações, provocações que marcaram a investigação e construção da narrativa em grupo. É, também, uma oportunidade de olhar e refletir sobre questões que por alguma razão e/ou circunstância, ficaram a margem das discussões que atravessaram a pesquisa de campo e o objeto de investigação.



Reverendo essas provocações, tento refletir sobre a prática docente, sobre o trabalho de campo e as propostas pedagógicas que foram desenvolvidas a partir dessas ideias e experimentos. Propostas que passaram e ainda passam por transformações confirmando o fato de que “a experiência convoca o debate para o campo da complexidade, dos atravessamentos, daquilo que nos escapa, que foge a nosso controle, do que não estava programado, das ideias que não chegam inteiras”. (OLIVEIRA, 2011, p. 181).

Quando o olhar começa a migrar: dos acontecimentos ao reconhecimento de si

“As aprendizagens que podemos gerar para uma educação que tenha a ver com a arte contemporânea e a cultura visual devem reconhecer as formas pelas quais produzimos conhecimentos sobre o mundo e sobre nós mesmos.”
(MIRANDA, 2015, p. 160).

Alguns trechos do texto “Fora de Controle: acontecimentos, aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea”, de Fernando Miranda (2015), fizeram parte de um dos encontros com o grupo focal. O texto nos ajudou a pensar a produção da narrativa colaborativa e os aprendizados passíveis de ser construindo com as visualidades. A discussão teve como foco o tema ‘arte como acontecimento’, partindo das experiências que estávamos construindo, costurando, ligando e desdobrando juntos (figura 2). Sem um roteiro, esboço ou esquema a respeito de como deveríamos construí-la, a narrativa foi surgindo em meio a diálogos e interações relacionadas ao conhecimento do mundo, de si, e de nós.



Figura 2: Grupo Focal, terceiro encontro. FAV, campus Samambaia, 2018.
Fonte: arquivo da autora.

O trabalho com o grupo focal produziu um rico registro de falas, dúvidas, incertezas, resistências e afetos que emergiram de discussões férteis e contribuirão de maneira significativa

para a análise dos dados. A experiência de revisitar aspectos e diferentes momentos da pesquisa, além de abrir espaço para me confrontar com minhas dúvidas, ansiedades, inseguranças e subjetividades como pesquisadora, trouxe relevância para a investigação ao apontar maneiras de compreender como me construo nesse lugar de fala e de formação docente (RIBEIRO, 2017).

Deslocar o olhar e o pensamento da pesquisa de campo torna-se inevitável. É uma maneira ou oportunidade para refletir sobre a desconstrução de narrativas hegemônicas que, vez ou outra, aparecem enraizadas na cultura acadêmica. Nesse sentido, a abordagem feminista nos ajuda a compreender a importância de fazer pesquisa estando atenta a essas questões.

São as relações que criamos com os sujeitos colaboradores no campo da pesquisa que geram além de dados empíricos, subjetividades e aprendizados que conduzem ao mesmo tempo em que impactam os percursos de uma pesquisa, sobretudo quando se trata de uma investigação que tem como base questões que envolvem formação e aprendizado.

Na pesquisa de campo encontramos potência para trabalhar a metodologia de modo inventivo, orgânico. Uma abordagem metodológica ‘viva’ não se prende a um único ponto de vista, mas, ao contrário, se estrutura em função de relações, possibilidades e diferenças que costumam as tramas que compõem a realidade, ou seja, em sintonia com a história e o cotidiano que vivemos. Em meio a uma dinâmica de surpresas e acontecimentos inesperados, fui alinhavando essas ideias e observações a partir do movimento de migração do olhar, construído colaborativamente.

Como pesquisadora, considero pertinente e necessário o exercício de deslocamento de migração do “olhar”, recurso a ser utilizado quando já não percebemos com nitidez o que o campo nos apresenta, nos ensina e nos oferece. Em muitos casos, permanecemos no mesmo “lugar” de onde viemos, com os mesmos costumes, preceitos e leituras, com medo de arriscar. Esse tipo de atitude, de caminhada no sentido de investigar e buscar compreender, mesmo que parcialmente, aspectos sobre a construção da formação docente, além de enfraquecer nos distancia das práticas pedagógicas que a configuram como tal.

Os encontros e discussões em grupo foram essenciais para entender que não fazemos e produzimos nada sozinhos, que a pesquisa pode possibilitar a ruptura dos nossos próprios limites estimulando-nos a atuar nas fronteiras entre experiências do cotidiano e pesquisa científica. Além disso, essas experiências me fizeram perceber a importância de auto avaliar-me como pesquisadora e participante do trabalho de campo com o grupo focal. Ajudaram-me a refletir sobre o meu estado emocional, físico e mental, sobre minhas competências e incompetências, problemas, idiossincrasias e dificuldades. Como afirma Angrosino (2009, p. 46), existem “alguns fatores (...) [que não conseguimos] mudar, esconder, como gênero, idade, categoria racial ou étnica percebida”.

As ideias de Angrosino me reportam ao argumento de Passeggi (2017) sobre a pertinência de compreender ou estar atentos às relações entre reflexão, razão e emoções

tomando como referência as narrativas institucionais que construímos sobre nós mesmos. A autora destaca que

o encontro consigo mesmo, sua verdade provisória, é o que mais inquieta. A consciência de tal provisoriedade afugenta o desejo de criar uma imagem de si cristalizada pela narrativa, o processo de escrita cria momentos de silêncio, zonas mortas, longas horas de solidão. (PASSEGGI 2017, p. 114)

Embora tenhamos trabalhado com a expectativa de criar uma narrativa com imagens fixas, em um “*momento de verdade provisória*”, imagens que remetem a pessoas/tempos/memórias/lugares e, ainda, com palavras recorrentes nas falas dos sujeitos ao narrarem suas histórias, precisamos compreender que o conhecimento e reconhecimento de si está em constante transformação.

Ao examinar essas experiências e contextos tomando como referência os estudos e contribuições de Souza (2008) sobre narrativa autobiográfica, fica evidente que nas discussões sobre pesquisa narrativa, educação e processos de formação é imprescindível compreender essas relações através do conhecimento de si. O autor entende “a narrativa autobiográfica como uma metodologia de trabalhar e significar esta formação” (SOUZA, 2008, p. 38).

Nesta investigação, sinto-me privilegiada ao partilhar com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais fragmentos da minha história de vida. Ao mesmo tempo sou grata a eles pela generosidade de contribuir para esta pesquisa com relatos e reflexões sobre momentos das suas trajetórias, seus deslocamentos e mudanças. Esses fragmentos e pedaços de experiências nos motivam e dão sentido a nossa caminhada em busca de uma formação docente.

Ainda percebo que algumas vezes somos tomadas/os pelo medo de romper com barreiras, limites e fronteiras que nós mesmos criamos acerca do objeto de pesquisa, negligenciando o poder que temos de nos deixar afetar e aprender com *outras* histórias, gestos, falas, silêncios, encontros e situações que extrapolam qualquer cronograma e/ou roteiro planejado em relação àquilo que buscamos na pesquisa.

No entanto, vejo que o enfrentamento desse medo é o que nos coloca diante de relações mais humanas e conscientes, buscando articular as relações da vida cotidiana ao processo de investigação. O sentimento ou a incapacidade de reajustar o modo de olhar para imprevisibilidades e acontecimentos, ainda permanecem fortes na cultura acadêmica. Esse sentimento ou incapacidade também estão presentes nas burocracias atreladas ao trabalho científico, nos distanciando e/ou impedindo o surgimento de discussões mais ricas a partir de realidades que extrapolam o campo da pesquisa.

Ligando fios que tencionam pesquisa de campo e formação docente: movimentos de si e de nós...



Figura 3: Parte da narrativa visual coletiva. Produção do grupo focal, 2018.
Fotografia: Clícia Coelho. Fonte: arquivo da autora.

A imagem da figura 3 é parte da narrativa coletiva criada pela estudante Thaíla. Ao se deparar com imagens impressas, palavras e demais materiais disponíveis para a criação da narrativa, Thaíla, que até então apresentava uma postura tímida, mudou surpreendentemente. Demonstrou interesse e motivação para recriar com aquelas imagens e palavras, fios, pedaços, sentidos sobre estar ali. Sua fala foi contundente acerca da necessidade e desejo de se localizar no espaço/tempo de suas/nossas escolhas. Ela fez uma síntese do que estava pensando e sentido ao afirmar que *“a vida é uma passagem, gosto de pensar que estamos todos em movimento, passando por espaços comuns e diferentes, nos encontrando e distanciando ao mesmo tempo”*.

Dentre os vários momentos de aprendizado com o grupo focal, muitas questões complexas foram surgindo por meio dos relatos e histórias durante os diálogos, conversas e entrevistas. No entanto, percebi que esses relatos vinham com mais força quando os sujeitos participantes comentavam as imagens posicionando-se em relação a elas ou desconstruindo algumas ideias e passagens a partir da narrativa. Eles/elas interferiam, se reposicionavam, reagrupavam, redesenhavam, repensavam e reinterpretavam situações, momentos e episódios a partir das imagens.



Figura 4: Parte da narrativa visual coletiva. Produção do grupo focal, 2018.
Fotografia: Clícia Coelho. Fonte: arquivo da autora.

Durante o desenvolvimento da produção da narrativa, pedi ao grupo que escolhesse algumas músicas para escutarmos enquanto a produzíamos. Nesse momento, Rafael, colaborador que veio de Altamira, Pará, para estudar em Goiânia, escolheu uma música que conta um pouco da sua região, do seu lugar de origem, narra pedaços da sua história, dos seus sentimentos, dos problemas e preocupações que o afligem. O texto da canção é uma espécie de manifesto, uma crítica contundente a um patrimônio símbolo do seu Estado que parece estar sob ameaça. Segue um trecho da música que tanto nos impactou enquanto Rafael contava um pouco mais sobre Belém, suas relações com a cidade e o desejo de retornar a ela.

“Vão destruir o Ver-o-Peso
 Pra construir um Shopping Center
 Vão derrubar o Palacete Pinho
 Pra fazer um Condomínio
 Coitada da Cidade Velha,
 que foi vendida pra Hollywood,
 pra se usada como albergue
 no novo filme do Spielberg
 Quem quiser venha ver
 Mas só um de cada vez
 Não queremos nossos jacarés tropeçando em vocês”

(Trecho da música “Belém Pará Brasil” da Mosaico de Ravena. Disponível no site: <<https://www.lettras.mus.br/mosaico-de-ravena/>> acesso em 15 ago. 2018.)



Tais posicionamentos associados a situações inesperadas que ocorreram no decorrer da investigação e dos encontros com o grupo focal, deslocaram o meu “olhar” e pensamento para referenciais teóricos e conceituais que até então tinham sido pouco discutidos. Devo reconhecer, também, que me sinto em dívida com os sujeitos que generosamente participaram desta pesquisa. Essa é uma situação comum entre pesquisadores/as que precisam ou decidem realizar uma investigação com pessoas em um determinado campo.

Ao rememorar essas experiências, ainda recentes, compreendo que a pesquisa de campo é, sem dúvida, parte importante do meu processo de formação docente. Retribuir ao campo ou, sendo mais específica, aqueles que participaram da pesquisa, os resultados da investigação, é o mínimo que podemos fazer para tornar esse processo significativo.

A escolha de realizar a pesquisa utilizando a técnica de grupo focal, discutida e detalhada por Barbour (2009), no contexto da metodologia qualitativa, surgiu logo no início do mestrado durante a revisão e reestruturação do pré-projeto. Buscava outras “vozes”, narrativas e experiências que, associadas às minhas, pudessem dialogar com a proposta que tinha em mente.

Desse modo, pude olhar com mais atenção para algumas passagens que caracterizam as narrativas e histórias de vida e, ao observá-las de perto, passei a compreender um pouco mais os desejos e anseios que me motivavam a fazer esta investigação, as relações educacionais e circunstâncias que incidem na formação docente mas não estão somente sob a influência da academia.

Tenho a expectativa de que outras histórias possam movimentar e contribuir para este cenário de partilha de experiências narradas por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Que as reflexões que nos fazem lembrar, narrar, e pensar sobre fatos vividos possam influenciar positivamente as nossas práticas pedagógicas, o modo como vemos o mundo e como atuamos ao nos ver nesse mundo.

Referências

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução José Fonseca, Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Des)Arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa - interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 143-165.

MIRANDA, Fernando. Fora de Controle: acontecimentos e aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual – aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Editora UFSM, 2015, p. 147-164.



OLIVEIRA, Marilda. O. de. Por uma abordagem narrativa e autobiográfica: diários de aula como foco de investigação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Educação da cultura visual – conceitos e contextos**. Santa Maria: Edufsm, 2011. p. 175-190.

PASSEGGI, Maria. C.; SOUZA, Elizeu. C.; VICENTINI, Paula. P. Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n,01, p. 369-386, abr. 2011.

PASSEGGI, Maria da C. Narrativas institucionais de si: a arte de enlaçar reflexão, razão e emoções. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I.; SOUZA, E. C. (Orgs.). **Pesquisa narrativa - interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2017, p. 99-123.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Feminismos plurais. Belo horizonte (MG): Justificando, 2017.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)Biografia, identidades e alteridades: Modos de narração, escrita de si e prática de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**. Ano 2, volume 4, p. 37-50 – jul-dez de 2008.

Trecho da música “**Belém Pará Brasil**” da Mosaico de Ravena. Disponível no site: <https://www.letras.mus.br/mosaico-de-ravena/> acesso em 15 ago. 2018. Vídeo clipe. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8r_2NX6aB0k

Minicurrículo

Angélica Rodrigues Lima

Mestranda em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Participa do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação. É graduada em Artes Visuais, Licenciatura, pela Faculdade de Artes Visuais da UFG (2013). Suas áreas de interesse são as artes visuais, com ênfase em cultura visual, arte contemporânea e ensino de arte. Tem experiência com ensino básico e com ação educativa em museus e galerias. Atualmente vive e trabalha em Goiânia/GO.



AS ARPILLERAS E A REFLEXÃO SOBRE OS SUJEITOS EM NARRATIVAS POÉTICO-VISUAIS

THE ARPILLERAS AND THE REFLECTION ON THE SUBJECTS IN VISUAL-POETIC NARRATIVES

Jossier Sales Boleão

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Brasil
jossierboleao@gmail.com

Resumo

O presente trabalho discute - a partir dos estudos culturais, da cultura visual e dos estudos de literatura comparada - enquanto campos do saber, narrativas visuais que têm sido incorporadas por grupos de mulheres, denominadas *arpilleras* e que por meio da organização de uma sucessão de episódios criam visualidades capazes de seduzir, provocar rejeição e incorporar um cosmos imagético sugerindo e gerando *links* com nossos repertórios individuais. As *arpilleras* são imagens produzidas e narradas as quais se associam diretamente a eventos marcantes tanto em nível individual quanto coletivo, perpassando pela própria constituição dos sujeitos. Nesse sentido, este trabalho analisa algumas destas visualidades produzidas fazendo a sua relação com elementos amparados pelos estudos comparados e hibridismo, além de demonstrar o processo de elaboração de *arpilleras* com um grupo de mulheres camponesas de Goiás. A produção feita pelas mulheres goianas tem algumas particularidades, pois no desenvolvimento da narrativa, foram utilizados poemas de Conceição Evaristo e Cora Coralina. Nesse percurso, podemos considerar que as imagens narradas nas obras evocam repertórios individuais, que podem desembocar em elementos da narrativa? Espera-se contribuir na ampliação do debate sobre a convergência que há entre as narrativas textuais e visuais. No processo de bricolagem para a feitura de uma *arpillera* há um percurso trans/formador com os sujeitos envolvidos. Desde a apropriação dos objetos descartados (retalhos de panos, roupas antigas, botões, cordas, linhas, etc.), à subversão destes objetos, sendo que muitos dizem respeito à própria história de cada sujeito. A variedade de contextos e materiais utilizados para a confecção de uma *arpillera* demonstra assim como outras expressões de arte, o caráter individual e ao se conectarem com outras peças, desencadeiam em uma narrativa coletiva, que diz respeito de vivências comunitárias. Propõe-se ainda fazer reflexão sobre a apropriação e ressignificação das narrativas em novas formas estruturais.

Palavras-chave: *arpilleras*; narrativas visuais; literatura; artes híbridas.

Abstract

The present work discusses - from the cultural studies, the visual culture and the studies of comparative literature - as fields of knowledge, visual narratives that have been incorporated by groups of women, called *arpilleras* and that through the organization of a succession of episodes create visuals capable of seducing, provoking rejection and incorporating an imagined cosmos by suggesting and generating links to our individual repertoires. *Arpilleras* are produced and narrated images which are directly associated with striking events at both the individual and collective levels, passing through the very constitution of the subjects. In this sense, this work analyzes some of these visualities produced making their relationship with elements supported by comparative studies and hybridism, in addition to demonstrating the process of elaborating *arpilleras* with a group of peasant women from Goiás. The production made by the Goian women has some peculiarities, because in the development of the narrative, poems of Conceição Evaristo and Cora Coralina were used. In this way, can we consider that the images narrated in the works evoke individual repertoires, which can lead to elements of the narrative? It is hoped to contribute to broadening

the debate on the convergence between textual and visual narratives. In the process of bricolage for the making of a burlap there is a trans / trainer route with the subjects involved. From the appropriation of discarded objects (patchwork cloths, old clothes, buttons, ropes, lines, etc.), to the subversion of these objects, many of which relate to the history of each subject. The variety of contexts and materials used to make a sackcloth demonstrates how other expressions of art, the individual character and the connection with other pieces, trigger in a collective narrative that concerns community experiences. It is also proposed to reflect on the appropriation and re-signification of narratives in new structural forms.

Keywords: arpilleras; visual narratives; literature; hybrid arts.

Introdução

O objetivo deste trabalho é traçar algumas reflexões sobre as *arpilleras*, levando em consideração os estudos culturais e literatura, tendo em vista que essas narrativas visuais têm sido utilizadas por mulheres em diversos países da América Latina, como por exemplo, Chile, Peru, Equador e no Brasil, como ferramentas de denúncia e enfrentamento a diversas violações de caráter individual e coletivo.

Essa proposta foi desenvolvida a partir do entrelaçamento das narrativas (visual e textual), de forma dialética, que faz parte de uma pesquisa de mestrado em Língua, Literatura e Interculturalidade. Dessa forma, o trabalho desenvolvido perpassou por trabalhar com mulheres camponesas em dois municípios goianos: Vianópolis e Catalão. Ao longo do trabalho, as mulheres camponesas puderam imprimir na confecção da arpillera traços que dizem respeito da história do próprio grupo e estes traços são se fundem com as histórias de vida destas camponesas, tendo como fio condutor poemas de Conceição Evaristo (2017) e Cora Coralina (2006).

A partir das reflexões realizadas, o se que evidencia é a necessidade de aproximar elementos poéticos para a formação e o conhecimento de mundo, ampliando horizontes do fazer artístico e do viver, perpassando pelos aspectos da hibridação, enquanto processo de interseção e transações (Canclini, 2011).

Logo, o *corpus* deste trabalho são imagens de *arpilleras* produzidas no contexto desta pesquisa, quanto de outras produzidas em contextos diferenciados, por mulheres em situação de enfrentamento. Portanto, é realizada uma das leituras possíveis, levando em consideração o intercâmbio entre a cultura visual, estudos da literatura e outras teorias de estudos culturais.

As Arpilleras enquanto experiência de denúncia e enfrentamento

A *arpillera* é uma técnica têxtil chilena que possui raízes numa antiga tradição popular iniciada por um grupo de bordadeiras de Isla Negra, localizada no litoral central chileno. As *arpilleras* originais eram montadas em suporte de aniagem, pano rústico proveniente de sacos

de farinha ou batatas, geralmente fabricados em cânhamo ou linho grosso. Toda a costura é feita à mão, utilizando agulhas e fios. Às vezes, são adicionados fios de lã à mão e com crochê para realçar os contornos das figuras.

Normalmente o tamanho destas obras era determinado pela dimensão do saco. Uma vez consumido o seu conteúdo, ele era lavado e cortado em seis partes, possibilitando que o mesmo número de pessoas bordasse a sua própria história, a de sua família e de sua comunidade. A tela de fundo se chama *arpillera*, dando o nome a essa expressão artística popular (BACIC, 2012).

Como forma de registrar a vida cotidiana das comunidades e de afirmar sua identidade, as oficinas de *arpilleras* não somente representaram a expressão dessa realidade como também se transformaram em fonte de sobrevivência em tempos adversos. Muitas *arpilleras* fazem referência aos valores consolidados da comunidade e aos problemas políticos e sociais que um determinado grupo enfrenta. Tornaram-se uma forma de comunicar ao mundo exterior, no Chile e fora dele, o que estava acontecendo, e ao mesmo tempo, uma forma de atividade cooperativa e fonte de renda.

A conhecida folclorista Violeta Parra ajudou a difundir este trabalho artesanal, e expôs uma série de *arpilleras* no Pavilhão Marsan, do Museu de Artes Decorativas do Louvre, em 1964. As *arpilleras* chegaram ao Brasil em 2013, por meio da exposição *Arpilleras da resistência política chilena*, que ficou em cartaz no Memorial da Resistência, em São Paulo, de julho a outubro daquele ano. A pesquisadora chilena Roberta Bacic, curadora da mostra, percorreu vários países da Europa, Ásia, América e África divulgando o trabalho das arpilleristas.

Em todo o processo de elaboração há um momento de encantamento que se dá à reflexão introspectiva de cada sujeito e, ao pensar sobre si, projeta esse encanto para uma prospecção de empoderamento e transformação.

As *arpilleras* se tornaram mais que uma atividade lúdica realizada nas comunidades, também extrapolou as linhas atribuídas a uma atividade doméstica desempenhada por mulheres, no interior das necessidades de suas famílias. As *arpilleras* ganharam um caráter político enquanto ato desempenhado coletivamente, as peças desempenham importante papel socializador e de partilha do cotidiano, até a construção de redes de solidariedade. O fio condutor é o processo da constituição identitária a partir das narrativas.

As representações visuais constituem práticas subjetivas e culturais, que são, por meio das *arpilleras*, transformadas em visualidades. Assim, as visualidades ganham sentido ao transitarem e emergirem em repertórios individuais que vão sendo adicionados referências e evocando contextos (Martins, 2009).

Nesse sentido, as representações visuais, aqui destacadas, são moldadas e elaboradas a partir de ligações entre o subjetivo individual e coletivo. Ou seja, são acionados mecanismos de reflexão e consciência que no processo criativo de construção de uma *arpillera*, transforma-se em visualidade.

Saraiva (2015) afirma que a cultura é, antes de mais nada, a interação na qual homens e mulheres se relacionam como sujeitos sociais, a partir disto, toda cultura é uma cultura de contextos. Nesse sentido, os movimentos cotidianos em que vai sendo construída a cultura estão intrinsecamente pertencentes na relação com e no território. Dessa forma, as *arpilleras* são tempo de experiência (re)escritas visualmente.

Individual e coletivo, textual e visual

Partimos do pressuposto de que as *arpilleras* são narrativas: sejam visuais, textuais ou como se mostra recorrente na experiência estética, tratam-se da junção entre o visual e o textual convergindo em uma poética narrativa.

Assim, a cultura visual aborda visualidades transgressoras, não apenas as que estão no cânone, assim como acontece com a literatura. Guimarães (2015), destaca a arte das minorias e estética do povo ou cultura visual do povo, que mesmo possuindo alta qualidade estética não é considerada como arte pela classe dominante, nem mesmo os criadores se denominam artistas.

Nessa perspectiva transgressora é que se dá a construção de narrativas das *arpilleras*, dispondo de espaço para revisitar criticamente momentos de suas experiências, narrando representações e trajetórias. Ao narrar por meio de imagens e visualidades os indivíduos reorganizam suas experiências.

No processo de criação, as mulheres fazem de forma individual e também coletiva. Cada peça narra uma história a partir de um problema enfrentado pela comunidade, como podemos ver na figura 01.



Figura 01: Arpillera “Atingidas contra barragens” feita por mulheres atingidas por barragens no Brasil, 2017.

Fonte: Facebook/arpilleras, 2017.

Na figura 01, a narrativa visual se dá pelos elementos contextuais representados por meio de uma barragem construída, o que acarreta a expulsão das pessoas de seus lugares, na água corre símbolos que representam a ganância do capital, juntamente com nomes de grandes empresas responsáveis. Em outro plano (o direito), é possível perceber a cena de marcha, utilizada por manifestantes e integrantes de movimentos sociais como instrumento de denúncia e a sigla MAB, que significa Movimento dos Atingidos e Atingidas por Barragens. Outros personagens como policial, homem engravatado representam o que, para as comunidades de atingidos, é a materialização do poder, do domínio e da exploração.

As *arpilleras* demonstram o que CERTEAU (1998, p. 41) afirma como “modos de proceder da criatividade da vida cotidiana”. Ele afirma serem esses modos populares, mesmo “miúdos” que jogam com os mecanismos de disciplina (aqui se entende por dominação) e não se conforma com estes mecanismos a ponto de alterá-los. Com isso, há um caminho sendo trilhado para o rompimento da “marginalidade de uma maioria”, pois de acordo com o autor, não estamos falando nesse tempo de marginalidade de pequenos grupos e sim de “marginalidade de massa” e essa maioria ainda é silenciosa (ou os dominantes insistem em silenciá-la!).

Tanto a literatura quanto as artes em geral, que congregam nos cânones tendem a disciplinar os sujeitos. Por isso, é necessário tratar as palavras e as imagens, para construir uma “reflexão descentrada e multicêntrica” (MARTINS, 2009, p.34).

A experiência visual apresentada torna-se o cosmos imagético que nos envolve e ao mesmo tempo nos assedia, sugerindo e gerando conexões com nossos repertórios individuais. A partir dessa experiência, as narrativas

Têm potencial para provocar fissuras semânticas nos modos de organizar e interpretar discursos/textos/signos e imagens, rompendo os limites das “linguagens” e desestabilizando convenções, ao mesticizar figurações da voz, do corpo, da vida ou da morte (MARTINS, 2009, p. 33).

É a partir dos repertórios e da experiência visual que acontecem as sinapses entre o conhecimento subjetivo e objetivo, configurados por referências culturais que influenciam os modos e as práticas de ver os sujeitos. Dessa forma, a construção dessas narrativas poéticas por meio da visualidade e da textualidade que as *arpilleras* resultam em um processo híbrido, uma nova estrutura, a partir principalmente da bricolagem, ou seja, do “faça você mesmo”, como podemos perceber na figura 02.





Figura 02: Detalhe de arpillera “MCP 10 anos”.
Fonte: Arquivo do autor

Tendo em vista que narrar é contar algo sobre o mundo, sobre o outro e sobre si mesmo, é que presenciamos esse processo dinâmico realizado nas arpilleras, sendo mais que uma técnica instantânea de ludicidade, mas cada peça é uma história, uma narrativa, uma trama que a partir das formas abrangem uma constelação visual do ver, ser visto e de se mostrar.

A conexão entre o visual e o textual (exemplo da figura 02) desestabiliza e desafia os limites convencionais da literatura e geram ruídos em relação à classificação dos sistemas, proporcionando a diferentes sujeitos contar aspectos de sua trajetória (figura 03) e projetar rupturas (Martins, 2009).



Figura 03: Arpillera produzida retratando a luta das mulheres por casa e alimentação saudável.
Fonte: Arquivo do autor.

Essas experiências e trajetórias têm a ver diretamente com o que afirma Silva (2000) ao esclarecer que as identidades não são fixas e ao mesmo tempo são marcadas pela diferença, logo a diferença pela exclusão. Os centros estão deslocados e por isso, nas crises globais e um dos centros destacados com estes deslocamentos é o de classe social. Assim, se não há mais uma única



força totalizante que molde as relações sociais, é possível afirmar que os sujeitos que se encontram nesses centros múltiplos têm proporcionado embates para que haja também a dinamização de direitos, que o compreendido historicamente como natural tenha efeitos democráticos.

Hall (2014) aborda de forma sintética as identidades e os sujeitos, do Iluminismo à pós-modernidade ou “modernidade tardia”:

I) o *sujeito do Iluminismo* era pensado como totalmente centrado e unificado, dotado de razão, consciência e ação. O centro principal era a identidade de uma pessoa, ou seja, individualista e essencialmente masculina.

II) o *sujeito da Modernidade*: a partir do século XIX, desenvolve-se em uma concepção interativa da identidade e do eu, baseada na complexidade do mundo moderno. O núcleo interior do sujeito não é autônomo e autossuficiente, mas formado na relação com outras pessoas, que realizam a mediação dos valores, sentidos e símbolos do mundo. O centro interior do sujeito se modifica no diálogo contínuo com os mundos culturais exteriores. A identidade preenche o espaço entre o interior e o exterior, entre o pessoal e o público e o sujeito se projeta nessas identidades culturais. A identidade costura o sujeito à estrutura, estabilizando tanto os sujeitos quanto os mundos culturais.

III) Já o *sujeito da Pós-modernidade*: a partir da segunda metade do século XX, passa a ser pensado como fragmentado, composto de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas.

Então, se há novos lugares em que novas identidades podem emergir e dos quais novos sujeitos podem se expressar, as narrativas visuais aqui apresentadas, demonstram que há um campo de tensão e disputa. De acordo com GREGOLIN (2008, p. 88), “Vivemos a ‘modernidade líquida’, nossas identidades devem ser cambiantes pois a inflexibilidade (em todos os aspectos da vida) é condenada”.

Ao mesmo tempo se há esse descentramento do sujeito cartesiano, há evidentes conflitos marcando posições e determinações de identidades, principalmente por aquelas historicamente fixadas como dominadoras nas sociedades. Um dos aspectos positivos para o câmbio entre identidades está, justamente, em questionar padrões solidificados e perpetuados, ao ponto de acreditarem ser naturais, mas que no âmago de sua construção há um violento processo de dominação.

Considerações finais: reafirmando existências

As *arpilleras* enquanto narrativas, não apenas textuais ou visuais, mas antes, poéticas, híbridas e integradas, elas criam uma nova estética dentro da cultura visual do povo. No processo de bricolagem para a feitura de uma *arpillera* há um percurso trans/formador com os sujeitos envolvidos (Boleão & Cardoso, 2018).



A variedade de contextos e materiais utilizados para a confecção de uma arpillera demonstra assim como outras expressões de arte, o caráter individual e ao se conectarem com outras peças, desencadeiam em uma narrativa coletiva, que diz respeito de vivências comunitárias.

Assim, como afirma MARTINS (2009, p. 38), as “Narrativas visuais são uma forma de compreensão da experiência, um processo performativo de fazer ou contar uma história, ou seja, a narração de uma série de eventos visuais ou imagens em sequência”. Esse processo se dá através de um ato político e transgressor.

Um dos grandes problemas da sociedade moderna é serem, conforme afirma Chauí (2008), sociedades e não comunidades. Pois, o que podemos analisar a partir das *arpilleras* é a presença da vida em comunidade, ou seja, sua diferença está em não haver divisão interna e prevalecer a ideia de bem comum, a mediação não se dá por instituições. A principal constituição das sociedades modernas é a fragmentação dos sujeitos. São separados um dos outros por meio de objetivos e interesses.

Outro aspecto transgressor possível de verificar nestas obras, é o rompimento e ao mesmo tempo a junção dos conceitos que se tem de “cultura popular” e “cultura letrada”, pois elas ultrapassam os limites das convenções impostas. Não se trata de validar enquanto cultura letrada, hegemônica, dominante ou popular, mas de estéticas que surgem nas veias da cultura visual do povo, para bordar questões invisibilizadas.

Santos (1993) contribui para a discussão das subjetividades no contexto da modernidade, em que há no paradigma da modernidade um projeto sociocultural fecundo de contradições e de novas aspirações, fazendo com que a trajetória social não seja linear.

Há nesse contexto, conforme o autor, duas tensões: subjetividade individual e subjetividade coletiva, sendo dada prioridade à individual; tensão entre subjetividade contextual e subjetividade abstrata, com prioridade para a abstrata. Esses resultados se dão pela prática do mercado que almeja construir um super sujeito, ou seja, uma criação artificial, podendo ser facilmente manipulável, pelas estruturas reguladoras de poder.

Muitas das definições e arbitrariedades da modernidade têm provocado cisões e revisão radical, sobretudo porque há novos olhares sobre os objetos, entretanto isso não ocorreria se o objeto não fosse se transformando. Esse processo pode acarretar em grandes transformações para o futuro, sem que haja a continuidade do apagamento das diferenças e dos direitos dos sujeitos coletivos e individuais.

Apesar de um grupo em Vianópolis escolher produzir arpillera a partir do poema *Oração do milho*, de Cora Coralina em fusão com o poema *Abacateiro*, de Conceição Evaristo são inseridos elementos que perpassam pelo próprio histórico do grupo em resultado da luta por moradia camponesa.

O mesmo entrelaçamento é possível perceber na figura 03, em que as mulheres optaram por retratar a imagem captada das duas escritoras, fundindo com a trajetória da organização social da qual fazem parte. Nesta narrativa, podemos perceber uma *arpillera* com a história pela luta para conquistar moradia camponesa, a representação do coletivo de mulheres que fazem panificados para comercializar e a defesa da natureza.

As mulheres *arpilleras* vão bordando suas tramas e estabelecendo relações, enquanto sujeitos, sobre as coisas, sobre as ações dos outros e sobre si. Esse é um produto que carrega infinitos conflitos e acontecimentos discursivos, sociais e culturais. Conforme afirma Gregolin (2008), a análise destas obras busca para além das intenções, as posições dos sujeitos frente a um arcabouço em que se encontram estes sujeitos.

A partir da proposição de construir as *arpilleras* com as mulheres camponesas de Vianópolis e Catalão, no estado de Goiás, é possível perceber que mesmo em contexto diferenciado de produção – ao comparar com outros países latino-americanos – a motivação perpassa por elementos mais ou menos comuns.

Referências

AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: UFSM, 2011.

BACIC, Roberta. **Arpilleras da resistência chilena**. Brasília: Biblioteca Nacional, 2012.

BARBOSA, Ana. Mae. **A cultura visual antes da cultura visual**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 293-301, set./dez. 2011.

BITTENCOURT, A. M. **O papel das imagens nos processos de comunicação: ações do corpo, ações no corpo**. 2007. 117 f. Tese de Doutorado em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2007.

BOLEÃO, Jossier Sales. ANDRADE, Émile Cardoso. As narrativas das *arpilleras* e a reflexão sobre os sujeitos. In: **Dossiê Estudos de Linguagem e Interculturalidade REVELLI** v.10, p. 339-353 n.2. Junho/2018.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3 ed. São Paulo: USP, 2011.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación: **Revista latinoamericana de Ciencias Sociales**. Año 1, no. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosario. Identidade: objeto ainda não identificado? In: **Estudos da Lingua(gem)**. Vitória da Conquista, v. 6, n.1, p. 81-97, 2008.



HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **Programa de Pós-graduação em arte**, v. 8, nº 1, UnB. Janeiro/junho de 2009.

POZENATO, José Clemente. **Processos culturais**: reflexões sobre a dinâmica cultural. Caxias do Sul: Educ, 2003.

RAMA, Ángel. Os processos de transculturação na narrativa latino-americana. In: AGUIAR, Flávio; VASCONCELOS, Sandra Guardini T. (Org.). **Ángel Rama**: literatura e cultura na América Latina. São Paulo: USP, 2001.

RAMA, Ángel. **Transculturación narrativa em América Latina**. 2 ed. Buenos Aires, Argentina: Ediciones El Andariego, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Modernidade, identidade e a cultura de fronteira**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 5(1-2): 31-52,1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Minicurrículo

Jossier Sales Boleão

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Campus Cora Coralina. Bolsista CAPES.





TESTANDO O WHATSAPP COMO FERRAMENTA DE COLETA EM PESQUISA A/R/TOGRÁFICA

TESTING WHATSAPP AS AN INSTRUMENT OF COLLECTION IN A/R/TOGRAPHIC RESEARCH

Alex Medrado

Universidade de Brasília, Brasil
allexmeteora@hotmail.com

Resumo

O presente texto faz parte de um breve experimento realizado para pesquisa de doutorado em andamento intitulada *O olhar educado nos (des)caminhos da cultura visual: o percurso das imagens das ruas para o Instagram*, que tem como objetivo inventar um conceito de olhar educado para as mídias digitais no âmbito da cultura visual, como epistemologia e partindo das seguintes indagações/problemas: de que maneira e o que faz com que os sujeitos “levem” as visualidades artísticas urbanas para os espaços digitais? Esse empreendimento é resultado de discussões sobre metodologias de pesquisa baseadas em artes e utilizou o aplicativo de celular WhatsApp para coleta de informações, no âmbito de uma metodologia a/r/tográfica. O objetivo do texto é tensionar as ideias e conceitos da a/r/tografia como sintoma de uma sociedade hipermoderna e as percepções do uso do WhatsApp enquanto ferramenta metodológica. Em *Os tempos hipermodernos*, escrito em colaboração com o professor de filosofia Sébastien Charles, Lipovetsky articula seu pensamento sobre alguns sintomas tais como processos de moda, individualismo paradoxal, as metamorfoses da ética, mutações da sociedade do consumo e dentre outros. A dinâmica do WhatsApp é intensa, dispersiva, fragmentada, instantânea e fluída, além de outras características que fazem com que a aderência do sujeito se desqualifique. Há, então, uma percepção de como essa ferramenta tem nuances potencializam uma a/r/tografia.

Palavras-chave: A/r/tografia; WhatsApp; cultura visual; hipermoderno; olhar educado

Abstract

This text is part of a brief experiment for doctoral research in progress now entitled “The look educated in the (mis) direction of visual culture: the route of the images from the streets to the Instagram,” which aims to invent a concept of educated look at digital media within the scope of visual culture as epistemology and starting from the following questions / problems: in what way and what causes subjects to take urban artistic visuals into digital spaces? This investment, here exposed, is a result of discussions about art-based research methodologies and the use of WhatsApp mobile application for information collection, under an a/r/tographic methodology. The purpose of the text is to stress the ideas and concepts of a / r / tography as a symptom of a hypermodern society and the perceptions of using WhatsApp as a methodological tool. In the text “The Hypermodern Times” - written in collaboration with philosophy professor Sébastien Charles - Lipovetsky articulates his thinking about some symptoms, such as fashion processes, paradoxical individualism, metamorphoses of ethics, mutations of the consumption society and others. The dynamics of WhatsApp are intense, dispersive, fragmented, instantaneous and fluid, as well as other characteristics that cause the subject’s adherence to be disqualified. There is then a perception of how this tool has nuances that look or potentiate an a/r/tography.

Keywords: A/r/tography; WhatsApp; visual culture; hypermodern; educated look.

Introdução

Antes de incorrer especificamente na problemática do texto é pertinente localizar um lugar de fala atravessado por um momento oportuno e sorrateiro tal qual infiro a partir das discussões propostas por Gilles Lipovetsky sobre o sujeito hipercontemporâneo e a segunda fase da modernidade, ou hipermodernidade.

Em *Os tempos hipermodernos*, escrito em colaboração com o professor de filosofia Sébastien Charles, Lipovetsky articula seu pensamento sobre alguns sintomas, tais como processos de moda, individualismo paradoxal, as metamorfoses da ética, mutações da sociedade do consumo, dentre outros. Comunicação e consumo juntos geraram a “segunda revolução individualista”, marcada pela falência dos grandes sistemas ideológicos, pela cultura do corpo, pela rearticulação do hedonismo e pelo culto à autonomia subjetiva. Paradoxalmente, o império do consumo e da comunicação gerou um indivíduo desinstitucionalizado e opcional, disposto a ter o direito de dirigir a si mesmo, sem permitir a chamada “manipulação”.

Para os autores, a pós-modernidade é representada pelo espriamento da moda no tecido social, o que amplia a autonomia subjetiva, a multiplicação das diferenças individuais, o esvaziamento dos princípios sociais reguladores e a dissolução de unidade de opiniões e de modos de vida (LIPOVETSKY & CHARLES, 2004). A hipermodernidade, neste sentido, caracteriza-se pelo movimento, pela fluidez, pela flexibilidade, com seus hipernarcisos que ao mesmo tempo são “mais informados e mais desestruturados, mais adultos e mais instáveis, menos ideológicos e mais tributários das modas, mais abertos e mais influenciáveis, mais críticos e mais superficiais, mais céticos e menos profundos” (ibidem, p. 27).

Discutir o sujeito paradoxal - tão livre quanto preso - equivale a discutir também a posição desse sujeito numa pesquisa acadêmica. A reflexão inicialmente proposta sobre a hipermodernidade é uma metáfora que traço para estabelecer vínculos com os processos metodológicos que envolvem pesquisa/investigações baseadas em artes. Palavras e expressões como fluidez, moda, reciclagem, rompimento com grandes discursos ideológicos e relações paradoxais do sujeito na sociedade são alguns aportes que servem de ponte/diálogo entre a a/r/ tografia, a cultura visual e esse momento hipermoderno.

Há uma relação paradoxal e assertiva ao mesmo tempo entre o método artográfico e o sujeito-pesquisador, hipermoderno, imiscuído em suas atividades e escolhas para entender um fenômeno de pesquisa, com base na autoetnografia, em que o artista procura em todos os lugares transmitir sua história, por exemplo, , de modo a compreender o mundo e reformulá-lo a partir de sua experiência estética, ou sua disposição vital (JAGODZINSKI;WALLIN, 2013, 87).

Sobre os conceitos que são “flexíveis e intersubjetivos”, Rita Irwin (2013) examina a diversidade dos *renderings* pontuando espaços na pesquisa que esboçam relações próximas entre identidades, artes, grafias, lugares com possibilidades de rupturas, de processos, de incisões,

reverberações, excessos etc. No campo da pesquisa em arte, na pesquisa em e por imagens, na pesquisa de culturas, na pesquisa que envolve as relações e ações sociais e nas várias outras pesquisas, as inconstâncias, as irregularidades, os acasos, as incertezas, os desconfortos e, principalmente, as perguntas não respondidas são sempre o limiar, o *intermezzo* que pode ampliar a percepção do conhecimento.

É possível vislumbrar também a ampliação dos saberes e dos olhares, e de outras formas possíveis para a aprendizagem no campo das imagens. E é nesse contexto sobre flexibilidade e ambiente caótico e paradoxal que envolvo e contextualizo o uso de uma ferramenta de comunicação digital, como um método a/r/tográfico, tensionando essa própria metodologia, para se obter informações, esperando que essa possa gerar outras questões também.

O aplicativo WhatsApp¹, geralmente utilizado em dispositivos móveis, é uma alternativa ao sistema ou serviço de mensagens curtas com recursos de envio e recebimento de vários tipos de arquivos de mídia com o fim, a priori, de oferecer uma multiplicidade e potencialidade à comunicação dos usuários. Foi utilizado aqui por um grupo de pessoas de diversas áreas e atividades com o intuito de discutir o conceito de *olhar educado*; através da produção e apropriação de imagens na rede social digital Instagram, a proposta foi criar uma imagem a partir deste conceito, refletindo sobre a opinião do grupo acerca da ferramenta do WhatsApp para coleta de informações em uma pesquisa.

A/r/tografia e suas múltiplas possibilidades em/para arte

A a/r/tografia como forma de investigação baseada em artes une ou convida sujeitos com *ethos* distintos e complementares para vislumbrarem um outro espaço da pesquisa, em que se misturam posturas identitárias com entendimentos e aprendizagens a partir de questões éticas, estéticas, lógicas, intersubjetivas dos campos, dos saberes aos científicos.

Para Irwin, “a a/r/tografia é uma pesquisa viva, um encontro constituído através de compreensões, experiências e representações artísticas e textuais” (2013, p. 18), trazendo ainda para a concepção de uma investigação e para o sujeito um constante vir a ser, que transforma os problemas de pesquisa como “esforço de melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (ibidem, p. 29). Há ainda muitas nuances no que tange a essa diferente metodologia no campo acadêmico. Proponho a reflexão, a exemplo disso, acerca da assertiva de Charréu sobre como é inaceitável academicamente as obras artísticas serem e atuarem como dados e o próprio processo de investigação:

Uma ruptura epistemológica e paradigmática se impõe e assenta no fato de a a/r/tografia procurar ultrapassar o conceito de “verificação” e “organização”

¹ Mais informações podem ser acessadas em: <https://www.whatsapp.com/>

da informação simbólica que é tradicionalmente expressa pelos dados da investigação. Mas os que, crescentemente, estão a adotar essa metodologia preferem sublinhar que as práticas de artistas e educadores, eminentemente experimentais, são ocasiões para se criar novo conhecimento e que este não pode estar apenas encerrado na perspectiva tautológica de experimentação para verificação. (CHARRÉU, 2013, p. 108)

Pensando no hipermoderno, o sujeito pesquisador em a/r/tografia e a própria movimentação da metodologia podem ser, a meu ver, um reflexo da hipermodernidade, mediante, claro, as relações de consumo, a moda e a paradoxal autonomia do ser.

A capacidade diversa, transdisciplinar, agregadora, vivencial, performática, com riqueza de formas de ser e de olhar da a/r/tografia está situada na transição lipovetskyana em que “a lógica do consumo-moda favoreceu o surgimento de um indivíduo mais senhor e dono da própria vida, sujeito fundamentalmente instável, sem vínculos profundos, de gostos e de personalidade oscilantes” (LIPOVETSKY & CHARLES, 2004, p. 41).

O pesquisador-objeto, o professor-aluno-didática, o artista-artefato integram uma relação dual como a arte e vida, ciência, do conhecimento e da verdade, coisas que se misturam e constituem uma complexa forma que vem à tona a cada instante no movimento do mundo, dos fenômenos, das experiências e a nossa vontade de entendê-los. É claro que o texto de Lipovetsky, em certo instante, tem o tomo das discussões específicas do consumo, e até da mídia, para tratar da sociedade e do indivíduo que têm por características a presença de um vazio e um superficialismo existencial, sendo o tempo cada vez mais vivido como preocupação maior. A hipermodernidade tem a autorreflexividade, a crescente conscientização dos indivíduos que é paradoxalmente acentuada pela ação da mídia.

O hiperindividualismo rompe, dessa forma, com antigas formas de regulação social de comportamentos (ibidem, p. 56). A era hipermoderna funda a ordem e a desordem, a independência e a dependência subjetiva, a moderação e a imoderação, o sujeito responsável ao mesmo tempo irresponsável. Os autores afirmam ainda que estamos no tempo do desencanto com a própria pós-modernidade, da desmitificação da vida presente, confrontada que está com a escalada da insegurança. O alívio é substituído pelo fardo, o hedonismo recua ante aos temores, as sujeições do presente se mostram mais fortes que a abertura de possibilidades acarretada pela individualização da sociedade. De um lado a sociedade-moda não para de instigar aos gozos já reduzidos do consumo, do lazer e do bem-estar. Do outro, a vida fica menos frívola, mais estressante, mais apreensiva.

Mas como podemos alinhar a a/r/tografia com o contexto subjacente da hipermodernidade? Ora, na própria literatura que versa sobre esta metodologia, consta que ela foi originada nos anos de 1980 por Elliot Eisner, sob influência dos discursos da fenomenologia, do estruturalismo e pós-estruturalismo; já no fim da década de 1990 e início da de 2000, reuniram-se vários trabalhos acadêmicos no âmbito do que seria a/r/tografia na British Columbia University e a



partir daí ela ganhou, como metodologia, mais corpo conceitual. As discussões da pós-modernidade e da hipermodernidade são análises e reflexões que podem ser consideradas na esteira da a/r/tografia, o que nos leva a uma junção de tensões e dos modos de subjetivação.

Não sem riscos, devo afirmar que o a/r/tógrafo é esse sujeito hipermoderno, hipernarciso, que propõe sua própria metodologia unindo suas problemáticas de vida, com as cadeias disciplinares das investigações tradicionais, pois já não se importa com os grandes discursos ideológicos da academia e da ciência. Faz uma pesquisa viva, porque está atento à vida ao longo do tempo, “relacionando o que pode não parecer estar relacionado, sabendo que sempre haverá ligações a serem exploradas [...] e também reconhece que as percepções devam ser exploradas” (IRWIN, 2013, p. 29).

Nessa tensão paradoxal do consumo, do prazer e do sonho do bem-estar social, a crescente preocupação dos indivíduos em descobrir maneiras de responder, de esticar as fronteiras do conhecimento - pois só nos muros da ciência já não é mais possível, a lógica do hiperconsumo, pensando em diversidade, dentro das pesquisas sociais - faz emergir as pesquisas/investigações baseadas em artes, que são alternativas no cardápio, nas vitrines da academia, uma inovação.

A a/r/tografia, sob este enfoque, baseia-se em muitas lentes teóricas, incluindo a filosofia, as teorias feministas e a crítica de arte contemporânea, com enfoque no entrelugar dos significados, na utilização simultânea de linguagem, imagens, materiais, situações, espaço e tempo (IRWIN & SPRINGGAY *apud* SINNER et al. 2013, p. 107). Contudo, embora privilegie um lugar de multiplicidade e esteja preocupada em dar um outro tom às pesquisas acadêmicas, garantido um outro status para a arte, a a/r/tografia também é paradoxal, no momento em que o sujeito artista-pesquisador-professor arrisca-se a falar de si, para si e consigo.

Por outro lado, Jagodzinski e Wallin (2013) fazem uma crítica bem pontuada sobre como a A/r/tografia pode parecer um significante vazio, que concentra suas ações em territorializar “o mundo” a partir de si. Para os autores, a própria a/r/tografia depende de outras epistemologias e de ontologias já existentes; neste sentido, eles propõem que a pesquisa baseada em artes seja como um evento da imanência, trazendo para a discussão as problematizações deleuzianas sobre a arte, como um processo de ver e pensar através de práticas artísticas, de forma a resistir as normatizações. Questionam, ainda, o papel do a/r/tógrafo por ele se localizar no centro das atenções, numa perspectiva (ego)centrada que resvala ainda nas questões antropocêntricas que subjagam o outro. O olhar do personagem desse tipo de pesquisa se trai, afinal, com seus métodos autobiográficos, com narrativas pessoais, autoetnografias explicando e reduzindo os problemas nessa perspectiva de si.

Nossos argumentos se preocuparão com a prática das artes, no entanto, não como pesquisa ortodoxa, se a pesquisa for continuamente envolvida em formas de epistemologia, que é o que algumas direções da pesquisa baseada em artes tentam fazer atualmente para garantir a legitimidade da universidade. Em vez



disso, é uma ética como uma ontologia para gerar uma “crença no mundo”, como Deleuze (1989, 166) diria. “[Para] dizer que a” verdade é criada “implica que a produção da verdade envolve uma série de operações que equivalem a trabalhar em um material - estritamente falando, uma série de falsificações”. (DELEUZE apud JAGODZINSKI & WALLIN, 2013, p. 2)

Há, ainda, no entender dos autores, uma forte crítica ao sujeito com identidade-esquizo que acompanha perfeitamente a maré de forças do mercado e que, na figura do artôgrafo, tem seu desejo consumado pela economia de mercado tanto quanto pelas novas exigências político-econômicas da academia. Ou seja, há uma correlação entre o que Lipovetski infere desse sujeito hipermoderno e a minha postura de pesquisador, propriamente, quando objetivo, em minha pesquisa, o uso do WhatsApp ao meu bel-prazer como ferramenta que me auxilie a desenvolver uma explicação conceitual.

O caos no criar da pesquisa

Acolho o pressuposto de que a produção do conhecimento é, sim, uma obra de criação e experiência estética (DEWEY, 2010). Uma vez que o pesquisador estabelece uma relação muito íntima com o pesquisado, e, é claro, há muitos acontecimentos que ocorrem entre um e outro, fica neste desvã, sem respostas objetivas e definitivas. A criação está no inusitado e mora nas incertezas dinâmicas que circundam todas as áreas, não só o ambiente das artes, está apoiada na póiesis. No caso das pesquisas baseadas em artes, os pesquisadores estão imersos em uma viagem de descobertas, assim acredita Sinner (2013), que ressalta também não haver distinção simples entre o pesquisador e a pesquisa, mas

[...] uma relação orgânica e animada em que o pesquisador e a pesquisa fazem parte de uma dança complexa que está sempre evoluindo. Em outras palavras, Peba é um processo criativo que é provisório e frequentemente carregado de tensão, mas, muitas vezes, transformador e cheio de tração. (SINNER et al., 2013, p. 108)

O pesquisador produz conhecimento e, por meio do pensamento, cria sensações, conceitos e funções, mas está longe das verdades, pois, “pensamento é criação, não é vontade de verdade” (DELEUZE & GUATTARI, 1992, p. 73). Por isso, uma obra em si, desde a arte à pesquisa, deve gerar incertezas, dúvidas. Deixar lacunas para o pensamento fluir. Há marcas incertas, imprevisíveis e diferentes das leis deterministas que perpassam o conhecimento ocidental e moderno hegemônico.

Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais, e já que os conceitos filosóficos são também sensíveis. Para falar a verdade, as ciências, as artes, as filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à filosofia criar conceitos no



sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados, ou antes, criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam (ibidem, 1992, p. 13).

Os autores sugerem uma relação do pensamento com o caos, segundo a qual, há três dimensões do pensamento que se diferem pela natureza do seu plano e do que ocupa. São as dimensões da arte, da ciência e da filosofia. Pensar então é pensar por funções (ciência), pensar por conceitos (filosofia) e por sensações (arte).

A criação é, assim, aquilo que se absorve, do virtual, daquilo que está em potência, no caos. “Criar é algo que conecta, liga algo a algo, descrevendo um movimento que sai do invisível, do indizível e vai traçando diagramas, visibilidades e enunciados” (ZORDAN, 2010, p. 5).

O ato de pensar e conceber um conhecimento que se conecta a outros conhecimentos - como é neste texto parte do acaso, da imprevisibilidade e da instabilidade - abre-se para possibilidades de uma ampliação do mundo, para novas dúvidas, liberdade e criatividade, que têm lugar no mundo determinista. É, sobretudo, um ato de experimentação. Experimentar possibilidades é “sempre o que se está fazendo - o novo, o notável, o interessante, que substituem a aparência de verdade e que são mais exigentes que ela. O que se está fazendo não é o que acaba, mas menos ainda o que começa” (DELEUZE & GUATTARI, op. cit., p. 143).

A criação, tanto na arte, na ciência e na filosofia, está em um caminho estreito entre o mundo determinista e o mundo arbitrário, está entre o objetivo e o subjetivo (PRIGOGINE, 1996). Ficar entre um e outro é o mesmo que identificar os mistérios da imprevisibilidade do devir e do ser. A pesquisa pode ser pensada então sobre a criatividade na potência do caos. Ela pode e deve buscar tão menos os hábitos educados e hegemônicos. Não renegá-los, mas criar através dos limites impostos, das regras em si, das verdades. Ou seja, entre o pesquisador e o pesquisado, acredito, deve sempre haver uma faixa de experimentação, um reconhecimento da imprevisibilidade, inconstâncias, dúvidas. É necessário que haja caos na criação da pesquisa. Vale enfatizar que para Prigogine nem todo caos está isento de ordem e leis.

Estratégia digital desesperada e *fast food*

A partir das breves discussões sobre esta perspectiva hipermoderna, do sujeito paradoxal e das possíveis frestas paradoxais da a/r/tografia, além dessa visada da criatividade e das possibilidades do caos na criação, entendo a pesquisa a/r/tográfica como um lugar “ideal” de uma investigação que privilegia uma multiplicidade e rachaduras epistemológicas e nesse sentido realizei uma breve pesquisa utilizando o aplicativo WhatsApp para promover e entender algumas tensões.



A primeira tensão é saber se é possível utilizar tal ferramenta com um escopo de método e ferramenta que facilite troca de conhecimento e de criação poética. A segunda tensão é se possível haver uma organização desse espaço digital que possibilite acontecer uma a/r/tografia. Essas tensões, ou inquietações, são extremamente necessárias no processo investigativo, tanto nas escolhas metodológicas quanto na práxis da pesquisa em si, elas movimentam e cortam o caos, abrindo um leque de escolhas, que perpassam o nível da criatividade, neste caso da forma de pensar por sensações, a arte.

Uma breve reflexão sobre a eloquência das trocas de informações em espaço de comunicação diluídos em aparelhos móveis, reduzidos a uma linguagem binária e matemática, é bem válida. Em “Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens”, Raimundo Martins (2013, p. 84) inicia uma discussão sobre o paradoxo da condição histórica que estamos vivendo, pontuando, de um lado, a globalização de processos conformistas de consumo, os estilos de vida e a diversidade de modos de comunicação; e, de outro, a fragmentação desses processos com impactos de diferenças culturais regionais, locais e institucionais.

Para o autor, esses conflitos que vão se criando agravam-se no ciberespaço e são mediados por fluxos digitais de informação e imagens. Afora isso, os avanços tecnológicos geram uma má distribuição do ciberespaço no que tange às questões de acesso e participação, o que influencia diretamente na interação, na disponibilidade, na interconexão e em outras características que a rede potencializa. Há, ainda, um outro problema:

A tecnologia digital congela a noção de tempo ao mesmo tempo que desloca os sujeitos, permitindo relações interpessoais que plasmam subjetivamente uma percepção virtual de hipermodernidade. As redes sociais também funcionam como uma espécie de extensão protética das funções do corpo, empoderando indivíduos com a sensação de ampliação de suas capacidades sensoriais e de comunicação [...] essa tecnologia sinaliza um esgotamento da concepção/relação espaço-tempo construída por séculos de tradição humanista. (MARTINS, 2013, p. 84)

Há então uma revolução do cotidiano que impacta os modos de vida, surgindo aí uma consagração do presente, o que, nos termos de Gilles Lipovetsky, equivale a dizer que a mitologia da ruptura radical cedeu espaço à cultura do mais rápido e do sempre mais: mais rentabilidade, mais desempenho, mais flexibilidade, mais inovação (2004, p. 57). Explicando o questionamento de Martins, Lipovetsky conjectura “se a sociedade neoliberal e informatizada não criou a manha do presente, não há dúvida de que ela contribui para a culminância disso ao interferir nas escalas de tempo, intensificando nossa vontade de libertar-nos das limitações espaço-tempo” (ibidem, p. 63).

Essa libertação do espaço-tempo é uma resposta-problema à tensão exposta aqui, pois o desejo eloquente e hipermoderno de realizar uma breve pesquisa para escrever agora esse texto me trouxe rapidamente, sem pestanejos, para o espaço digital, levando-me a indagar a



potencialidade do WhatsApp como uma ferramenta prática, rápida e com riqueza de oportunidades para troca de informações, além da possibilidade de seu viés também artístico.

Abri um grupo do aplicativo através do meu celular, deitado na cama com a cabeça ferverilhando, mas não demorou um minuto, e a pesquisa estava lançada. Aproveitei o ensejo para discutir questões metodológicas a fim de trazer o universo da minha pesquisa de doutorado, esta que resulta em discussões conceituais sobre o “olhar educado” e a produção imagética a rede social Instagram.

Foram quinze pessoas convidadas, com perfis diferentes — desde amigos das áreas de cinema, professores acadêmicos vinculados à cultura visual, artes e literatura, até amigos e alguns familiares sem formação superior. Foi apresentado o seguinte texto de abertura, conforme demonstrado na Figura 1:

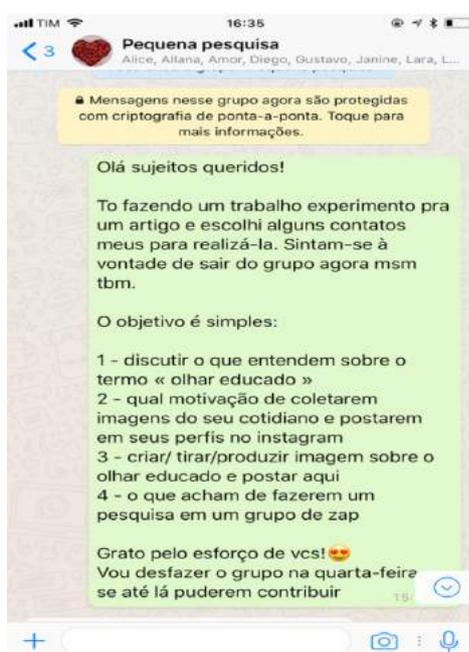


Figura 1: print da mensagem de início
 Fonte: arquivo pessoal

Das catorze pessoas convidadas para responderem sobre as questões abordadas na Figura 1, duas saíram do grupo, seis responderam em seguida às minhas mensagens confirmando que logo participariam. Dessas, apenas a metade de fato participou. Acredito que, embora os participantes não se conhecessem, houve pouca participação; em determinados momentos, o grupo, mantido ativo por cinco dias, contou com a participação de três integrantes, além da minha, como mediador, para discussões em torno de questões outras.

Há aqui um aspecto do envolvimento que parece paradoxal, pois, ao mesmo tempo que se fala de um sujeito participativo, autônomo, produtor de coisas, sejam textos, sons, gifs, emoticons, há também um refreamento de interação, uma vez que o público também é especializado, participa somente do que gosta ou daquilo em que se sente envolvido no mesmo



instante. A dinâmica do WhatsApp é intensa, dispersiva, fragmentada, instantânea e fluída, além de outras características que fazem com que a aderência do sujeito se desqualifique.

Sobre a questão específica do WhatsApp como ferramenta, os sujeitos que participaram trouxeram em suas falas percepções unânimes de que:

O zap pode ser mais simples e fácil para quem vai responder, mas não curto a desorganização para quem vai coletar as informações pessoais.

O zap como ferramenta de pesquisa acho pouco produtivo já que o uso desse aplicativo é pautado pela velocidade, a pesquisa, para mim, requer um envolvimento mais demorado. Ainda para efeitos de pesquisa etnográfica acho a mediação do zap pouco dinâmica e dialética.

Não acho o whatsapp uma ferramenta muito prática para uma pesquisa. Este foi um bom exercício para perceber isso. A recuperação de informações é muito chata. Eu não usaria...Salvo alguma especificidade do que eu quisesse pesquisar...

Como proponente da “experimentação”, avalio que a recuperação de dados não foi uma grande problemática, até pelo pouco envolvimento dos participantes; entendo, todavia, que se, o grupo fosse maior, isso dificultaria a tabulação dos dados - especialmente considerando ter havido três interações realizadas diretas para mim, fora do espaço do grupo. Em grandes perspectivas, esse número que representa cerca de 21% poderia gerar ruídos. Em relação à produtividade, concordo, pois, diferente de uma pesquisa presencial, corpo-a-corpo, a estimulação e persuasão é maior.

Mas outros fatores também foram observados. No que se refere à produção e criação de imagens a partir do conceito de olhar educado, o espaço do WhatsApp pôde ser mais ágil e múltiplo, pois houve compartilhamento de links de vídeos, de vídeos, além da disponibilização no próprio grupo de imagens, como a ilustrada na Figura 2.



Figura 2: print da tela imagem de participante sobre o olhar educado
Fonte: arquivo pessoal

Da mesma maneira prática com que os recursos dos celulares possibilitam gravar vídeo, sons e tirar fotos de várias superfícies, houve o envio de uma foto por parte de uma colaboradora (Figura 3), na qual constavam anotações em um caderno sobre as questões levantadas no grupo digital da pesquisa. A participante relatou que preferiu escrever em um caderno as reflexões e, em seguida, tirou foto e postou no grupo.

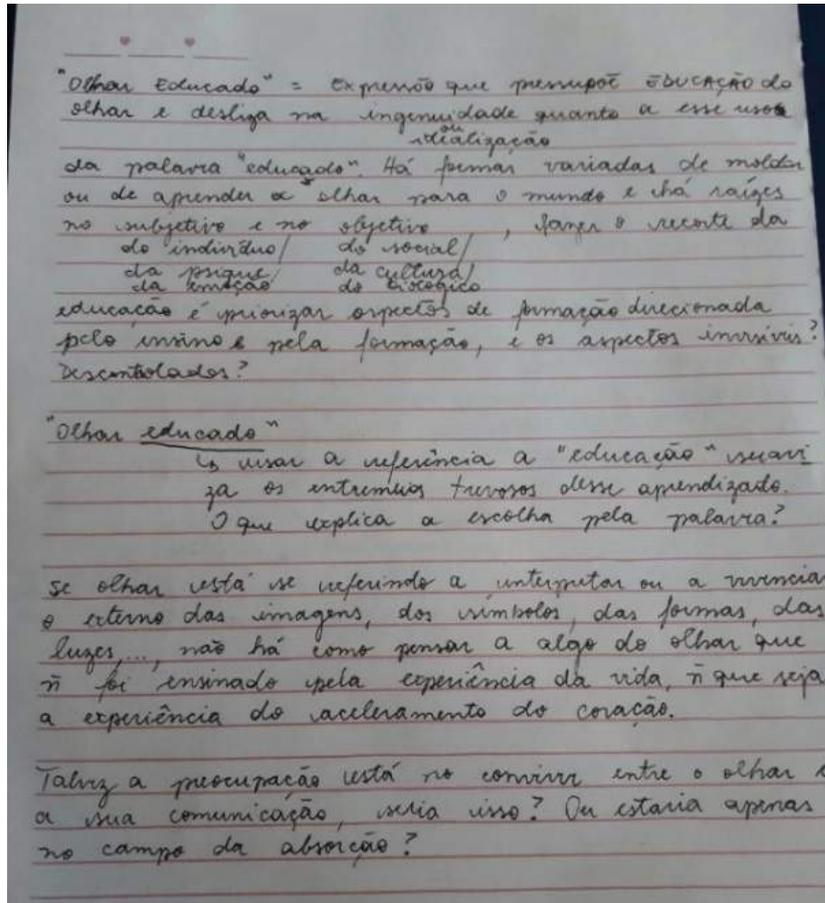


Figura 3: foto enviado ao grupo com as contribuições escritas em papel
 Fonte: arquivo pessoal

Considerações Finais

Quando Lipovetsky (2004, p. 56) afirma que o hiperindividualismo é a internalização de um *homo economicus* e a desestrutura de uma antiga forma de regulação social de comportamentos, junto a uma maré montante de patologias, doenças, distúrbios e excessos comportamentais, penso que ele pode estar se referindo também a esta figura do pesquisador a/r/tógrafo já incorporado na "economia" das pesquisas baseadas em artes.

A hipermodernidade produz, como vimos, um movimento bastante paradoxal, na medida em que produz ao mesmo tempo ordem e desordem, a independência e a dependência subjetiva, a moderação e imoderação. Daí podemos inferir a característica híbrida entre artistas, pesquisadores e professores, que dentro desse grande escopo, proposto pela a/r/tografia, podem

esvaziar grandes características e diferenças sociais, históricas e de poder que existem nesses processos e em suas identidades. Jagodzinski e Wallin (2013) afirmam que essa hibridização pode suavizar ou eliminar as diferenças, o que pode trazer uma homogeneização. Logo, a a/r/tografia pode ser um significante vazio porque aglutina toda essa multiplicidade.

Para os autores (ibidem, p. 103), é importante que o ecletismo de uma a/r/tografia continue sendo crucial para o futuro da pesquisa baseada em artes, mas, neste ponto, ela deve enfrentar as falhas do pós-modernismo para elaborar regimes sustentáveis de significar a produção. No meu entender, a utilização da ferramenta WhatsApp deve ser pensada como facilidade de coleta de dados em um mundo cada vez mais ágil, às vezes supérfluo e superficial, com grande profusão de informações que se diluem e se perdem em uma agilidade grande.

Ao realizar a pesquisa a através da desta ferramenta digital, cumpriu-se um desejo de testá-la com toda a liberdade que a metodologia da pesquisa a/r/tográfica poderia contemplar, com um discurso que me deixa livre entre as minhas narrativas como pesquisador, como educador e até como artista, pois a partir daí posso (co)criar vídeos e/ou imagens fotográficas. Não posso deixar de inferir que o experimento teve a ver com uma autorrealização, uma forma de provar e testar algo da minha pesquisa que, de repente, não tivesse nenhum respaldo acadêmico, mas contribuiu com a minha vontade.

Referências

- CHARRÉU, L. Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e Práticas de pesquisa em Cultura Visual e Educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011.
- DELEUZE, G. e GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34. 1992.
- _____. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.1. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1995
- IRWIN, R. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- JAGODZINSKI, J.; WALLIN, J. **Arts-based research: a critique and a proposal**. Rotterdam: Ed. Sense Publishers, 2013.
- LIPOVETSKY, G.; CHARLES, S. (2004). **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla. (Original publicado em 2004).
- MARTINS, R. Metodologias visuais: com imagens e sobre imagens. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- PRIGOGINE, Ilya. **O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza**. São Paulo: UNESP, 1996.



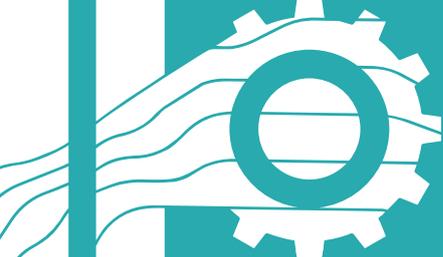
SINNER, A. et al. Analisando as práticas dos novos acadêmicos: teses que usam metodologias de pesquisas em educação baseadas em arte. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Org.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/R/Tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. In: **Revista Laboratório de Artes Visuais - UFSM**, ano 3, n. 05, setembro de 2010. Santa Maria: UFSM, 2010. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/revislav/article/view/2135> Acesso em 15/07/2018.

Minicurrículo

Allex Medrado

Allex Medrado é cineasta do Coletivo Caliantra, com formação em Tecnologia em Produção Audiovisual. Mestre em Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (UnB) e doutorando em Artes na Universidade de Brasília (UnB). Docente do Instituto Federal de Brasília no curso técnico integrado em Produção de Áudio e Vídeo.



RASTROS DA SENZALA NOS MEMES DE INTERNET

SENZALA TRAILS IN THE MEMES OF THE INTERNET

Clícia Coelho

UNIFAP/UFG, Brasil
cliciacoelho@gmail.com

Bruno Marcelo S. Costa

UNAMA, Brasil
bscosta82@hotmail.com

Resumo

Esta discussão tem por objetivo problematizar a existência/persistência de discursos racistas e preconceituosos sobre a população afro-brasileira, deflagrados por memes de internet materializados em imagens. As imagens que nos interessam são aquelas constituídas por discursos opressivos, mascarados pelo humor; transformadas em memes de internet, essas imagens podem fornecer pistas da ocorrência de racismo e preconceitos impregnados numa sociedade que, com frequência, não se reconhece como a produtora/consumidora desse tipo de discurso. A abordagem sobre os memes de internet está fundamentada principalmente nos estudos de Shifman (2014) que os compreendem como ideias complexas compartilhadas socialmente com capacidade para revelar aspectos biopsicossociais da natureza humana. Imagens (memes de internet) compartilhadas via *WhatsApp* por estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) são analisadas no contexto da formação docente a partir de perspectivas da cultura visual com as contribuições teóricas de Mitchell (2015), Martins (2015) e Miranda (2015). A temática das relações étnico-raciais fundamenta-se, principalmente, nos estudos de Gomes (2017) como pautas de interesse educativo que se cruzam com a cultura visual. Nas considerações finais da discussão apresentamos algumas possibilidades educativas de combate ao racismo e ao preconceito por meio da compreensão crítica das imagens configuradas em memes de internet.

Palavras-chave: meme de internet; formação docente; movimento negro; cultura visual.

Abstract

This discussion aims to problematize the existence / persistence of racist and prejudiced discourses about the Afro-Brazilian population, triggered by internet memes materialized in images. The images that interest us are those made up of oppressive speeches, masked by humor; transformed into internet memes, these images can provide clues to the occurrence of racism and prejudices impregnated in a society that often does not recognize itself as the producer / consumer of this kind of discourse. The approach to internet memes is grounded mainly in the studies of Shifman (2014) that understand them as complex ideas socially shared with capacity to reveal biopsychosocial aspects of human nature. Images shared by *WhatsApp* by Visual Arts students from the Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) are analyzed in the context of teacher training from perspectives of visual culture with the theoretical contributions of Mitchell (2015), Martins (2015) and Miranda (2015). The subject of ethnic-racial relations is based, mainly, in the studies of Gomes (2017) as educational interest that intersect with the Visual Culture. In the final considerations of the discussion we present some educational possibilities to combat racism and prejudice through the critical understanding of the images configured in internet memes.

Keywords: meme of internet; teacher training; black movement; visual culture.

Considerações iniciais

Este texto cria e apresenta dois contextos interpretativos denominados de *episódios específicos* com o objetivo de problematizar a existência/persistência de discursos racistas e preconceituosos sobre a população afro-brasileira, deflagrados por memes de internet materializados em imagens. Para isso, contamos com a colaboração de estudantes do quarto semestre do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), turma 2017, que aceitaram a compartilhar conosco, via *WhatsApp*, imagens memetizadas¹ sobre a temática e seus posicionamentos sobre elas.

Esta discussão ampara-se em duas pesquisas doutorais que abordam imagens de caráter humorístico como foco da investigação. A pesquisa “Meme, Cultura Visual e Formação Docente na Amazônia amapaense” está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) e tem por objetivo analisar como são e o que projetam/propõem as visualidades da Amazônia amapaense enunciadas pelos memes de internet na formação de pedagogos(as) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

A pesquisa “Rastros da senzala nas representações dos negros nos programas humorísticos da televisão brasileira”, está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA) e tem por objetivo identificar e examinar, através de recortes delimitados, representações sobre afrodescendentes em programas de humor, observando determinantes históricos, sociais, econômicos e culturais e refletindo sobre como tais representações podem ter influenciado nos processos de afirmação da identidade negra do povo brasileiro de ascendência africana.

Episódio específico 1: “quem fala o que quer ouve o que não quer.”



Figura 1: Meme PDV Criativo 1.

Fonte: Site Hypheness. Disponível em: <<https://www.hypheness.com.br>>. Acesso em 20 jul. 2018.

¹ Termos como: memetizar, memetizado e memetização serão utilizados para caracterizar artefatos (imagéticos, sonoros, lingüísticos, ...) que se transformam em memes de internet.



Figura 2: Meme PDV Criativo 2.

Fonte: Site Hypheness. Disponível em: <<https://www.hypheness.com.br>>. Acesso em 20 jul. 2018.

O primeiro episódio é constituído pelas figuras 1 e 2, sugestão da estudante Midian Pantoja da Silva. Trata-se de um recorte da reportagem “Empresa cria meme racista que relaciona negro à sujeira e diz que foi ‘apenas uma brincadeira’”, publicada no site Hypheness² em 2017, pelo jornalista João Vieira. A matéria aborda a veiculação de um meme de conteúdo supostamente racista e preconceituoso que caracteriza o fenótipo negro como sendo algo sujo. A grande repercussão do meme provocou o posicionamento dos internautas nas redes sociais da empresa que foi alvo de severas críticas e precisou se retratar.

As imagens desse episódio, ao serem interpretadas, fornecem pistas sobre a emergência do fenômeno meme na contemporaneidade e desencadeiam a necessidade de problematizar visualidades que ajudam a construir as nossas visões de mundo. Vivemos em uma época de conectividade cujo anonimato de um suposto “ato falho” publicado nas mídias digitais é quase impossível, obrigando a mudança de comportamento diante de questões polêmicas antes consideradas “normais”.

No texto “O que as imagens realmente querem?”, W. J. T. Mitchell (2015) discute a existência do fetiche, do animismo, da subjetividade e da personalidade que marcam as interpretações das imagens. O autor elabora seu pensamento tomando como base o seguinte argumento:

Ao afirmar que as imagens têm certas características da personalidade, trago a questão acerca do que é uma pessoa. Qualquer que seja a resposta à pergunta, deverá levar em conta o que é que há nas pessoas que torna possível que as imagens as representem e as imitem. A argumentação poderia iniciar-se pela

² Endereço eletrônico: <<https://www.hypheness.com.br/2017/12/empresa-cria-meme-racista-que-relaciona-negro-a-sujeira-e-diz-que-foi- apenas-uma-brincadeira/>>. Acesso em 20 jul. de 2018.

origem da palavra *per-sonare* (soar através), que funda a figura da pessoa nas máscaras usadas na tragédia grega. Em suma, pessoas e personalidades podem ter suas características derivadas de imagens bem como as imagens derivam suas características das pessoas. (MITCHELL, 2015, p. 167).

De acordo com este pensamento, perguntar o que as imagens realmente querem implica em saber o que as pessoas realmente querem ao produzir e consumir as imagens. Nos incita a refletir sobre a nossa responsabilidade em relação a sobrevivência³ das representações imagéticas que trazem vestígios de práticas culturais de sociedades escravocratas e patriarcais cujos regimes já não se sustentam na contemporaneidade, mas ainda são, com frequência, acionadas na memória social.

Mitchell (2015) nos alerta para a complexidade da delegação de poder às imagens assim como ocorreu nas práticas de idolatria, fetichismo e totemismo das sociedades tradicionais e seus desdobramentos nas sociedades modernas. Do mesmo modo, o autor reitera a suspeição a respeito de críticas iconoclastas que reduzem e/ou elevam a cultura visual a estratégias de manipulação política, pois “esse tipo de crítica procede expondo as imagens como agentes de danos e manipulação ideológica.” (MITCHELL, 2015, p. 170). Ironicamente, seria incoerente e ingênuo atribuir um poder tirano à imagem com a pretensão de eximir o produtor/consumidor da “culpa” de possíveis danos causados pela sua propagação e visualização.

Nossos modos de ver, conceber, expressar e atuar no mundo são influenciados por constantes transformações culturais que impactam o cotidiano e exigem uma contínua reinvenção de nossas práticas sociais. Plasmadas por fragmentos de realidades complexas, essas transformações historicamente recalcadas e reificadas constituem as visualidades ao mesmo tempo em que medeiam o modo como lidamos com elas.

Com base nesta argumentação, questionamos se diante de um discurso imagético opressivo, naturalizado por relações de poder históricas, saberíamos reconhecê-lo como tal? Como costumamos reagir ao nos depararmos com imagens aparentemente inofensivas e de riso fácil que carregam em sua representação o peso e os rastros da senzala? Como os memes de internet podem contribuir para o debate das relações étnico-raciais na formação docente a partir de perspectivas da cultura visual?

A existência/persistência de discursos racistas em memes de internet

Em uma breve pesquisa na internet utilizando a palavra-chave “meme racista” registramos a ocorrência de inúmeras imagens que podem ser consideradas como deflagradoras

³ A ideia de sobrevivência é fundada na significação dialética da imagem, em “ritmo duplo, feito de sobrevivências e renascimentos” (DIDI-HUBERMAN, 2013, p.77). Mais que um simples movimento de retorno, refere-se à capacidade de mobilização da memória social.



de discursos racistas e preconceituosos; que tratam a população negra como alvo de deboche e tipificam o fenótipo negro⁴ como sendo passível de ações tiranas. A denominação negra, historicamente, tem sido compreendida como pejorativa, e passou a ser ressignificada a partir das ações do Movimento Negro (MN) nos anos de 1970. O referido Movimento reivindicou um outro sentido e vigor para o termo (PETRUCCELLI, 2013).

O entendimento do MN é que, no Brasil, o preconceito racial ocorre primeiramente pela aparência física (fenótipo), ou seja, por traços como a cor da pele, formato do nariz, boca e textura do cabelo, estendendo-se para características estéticas, “a tradição, a cultura, a origem dos antepassados, o posicionamento político, a origem socioeconômica ou de classe, entre outros aspectos”. (NASCIMENTO; FONSECA, 2013, p. 62).

Falar sobre a emergência do fenômeno meme nos leva para o campo de estudo da memética, que possui o meme como objeto de investigação. É oportuno traçar uma pequena trajetória da formação deste campo de estudo devido à relação que Richard Dawkins, criador do conceito de meme, em 1976, estabeleceu nos estudos sobre a existência do que ele chamou de *fenótipo estendido*⁵, ou seja, unidade fundamental de evolução cultural, análoga a ao gene – unidade fundamental de hereditariedade.

Em seu livro “O gene egoísta”, publicado em 1976, o autor explica:

Precisamos de um nome para o novo replicador, um substantivo que transmita a ideia de uma unidade de transmissão cultural, ou uma unidade de imitação. “Mimeme” provém de uma raiz grega adequada, mas quero um monossílabo que soe um pouco como “gene”. Espero que meus amigos helenistas me perdoem se eu abreviar mimeme para meme. Se servir como consolo, pode-se, alternativamente, pensar que a palavra está relacionada a “memória”, ou à palavra francesa mème. (DAWKINS, 2007, p. 148, grifos no original).

O esforço em comparar os memes com os genes foi muito criticado por outros estudiosos como a filósofa inglesa Mary Midgley (2000) e o teólogo biofísico Alister McGrath (2007) porque estreitava e simplificava comportamentos humanos complexos, reduzindo a cultura à biologia. No entanto, os estudos de Richard Dawkins foram percussores para a formação de uma rede de pesquisadores interessados no fenômeno, assim como o filósofo

⁴ Tomando como base os resultados obtidos pela Pesquisa das Características Étnico-raciais da População (PCERP), o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classifica a cor ou raça de acordo com a autoidentificação e a relevante dimensão do fenótipo na caracterização descritiva; assim, define como negras, tanto as pessoas pretas como as pardas. (PETRUCCELLI, 2013).

⁵ Conceito desenvolvido no livro: *The extended phenotype*, publicado em 1989, “segundo o qual um organismo pode apresentar características que vão além de seu corpo, transmitidas pelos genes por meio dos códigos de ácido desoxirribonucleico (DNA) [...], ou seja, organismos que nascem com pré-disposições, informações genéticas passíveis de desenvolver características “extra corpo”. Assim o gene passa a influenciar o ambiente a partir da maneira como, enquanto organismo, se comporta no ambiente.” (COELHO; MARTINS, 2017, p. 949).



Daniel Dennett, a psicóloga Susan Blackmore e a jornalista e comunicóloga Limor Shiffman. Em 1997 foi criado o *Journal of Memetics* que reunia a publicação dos estudos do campo, ficando ativo até o ano 2005.

Shiffman (2014), a partir de uma abordagem culturalista, defende a ideia do fenômeno meme como uma construção cultural, fruto das transformações sociais contemporâneas, cuja importância em termos de problematização reside precisamente na eminência da compreensão dos acontecimentos atuais, na efervescência de fatos memetizados. A autora acredita que eles realmente refletem estruturas sociais e culturais profundas e, por esta razão, é muito importante o desenvolvimento de uma visão crítica diante da avalanche de memes que povoam os meios de informação e comunicação, pois “o conceito de meme não é útil apenas para entender tendências culturais: sintetiza a própria essência da chamada Era da Web 2.0⁶” (SHIFFMAN, 2014, p. 15, tradução nossa), mesmo que o termo tenha sido cunhado antes da era digital.

Memes de internet podem ser compreendidos como informações transmitidas entre pessoas via Web 2.0, que gradualmente se transformam em um fenômeno social compartilhado em nível micro, tomando como referência redes sociais privativas como o *WhatsApp*, cuja potencialidade de distribuição da informação se restringe a listas pessoais de contatos. Mas o impacto desse fenômeno também acontece em nível macro, tomando como exemplo a *convergência das mídias digitais*⁷ com abrangência de transmissão que pode atingir várias plataformas de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) ao mesmo tempo.

Popularmente, os memes de internet passaram a ser reconhecidos como ideias materializadas em imagens fixas como fotografias, desenhos, *emoticons* (emoção + icon = ícone); ou móveis como vídeos, *Gifs* (Formato de Intercâmbio de Gráficos). Mas podem ser, também, músicas ou expressões populares como aquelas utilizada para nomear os episódios 1 e 2, que viralizam na rede.

É comum a relação entre imagem e palavra na representação do meme de internet, que comumente é constituído por letras garrafais usadas como intervenção sobre a imagem. Esses artefatos, “de tanto serem vistos e visualizados nas interfaces das redes sociais da internet, passam a ser parte integrante de um conjunto imagético no qual palavras e imagens se hibridizam” (COELHO; MARTINS, 2017, p. 957) potencializando discursos visuais.

⁶ Texto original: *The meme concept is not only useful for understanding cultural trends: it epitomizes the very essence of the so-called Web 2.0 era.*

⁷ Conceito desenvolvido em: JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph, 2009.

Episódio específico 2: “pimenta nos olhos do outro é refresco”.



Figura 3: Presidente da EBC ironiza Taís Araújo e é chamado de racista. Site RD1Oficial. Fonte: arquivo dos autores.

A imagem que compõe o episódio 2 (figura 2), sugestão do estudante Matheus Gonçalves, ganhou visibilidade na mídia brasileira por se tratar de um *print screen* (captura em forma de imagem) da página da rede social de Laerte Rimoli, ex-presidente da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC). O site RD1Oficial⁸, informou que no dia 17 de novembro de 2017, Rimoli compartilhou em sua *timeline* um meme mostrando, em segundo plano, a atriz Taís Araújo e seu filho, em contraposição à imagem de uma menina correndo. E destaque, a seguinte frase: “Quando você percebe que é o filho da Taís Araújo na calçada”, referência descontextualizada a um trecho da palestra proferida pela atriz no evento TEDx São Paulo⁹ sobre o tema “como criar crianças doces num país ácido”, publicada no dia 14 de novembro de 2017.

Naquele trecho da fala, a atriz se referia aos medos, dúvidas e incertezas ao criar um filho negro tomando como referência a sua própria e a experiência e de outras mães. A palestrante declara:

Quando ele se tornar adolescente, ele não vai ter a liberdade de ir pra sua escola, pegar uma condução, pegar um ônibus, com seu boné, ou capuz, e seu andar adolescente sem correr o risco de levar uma investida violenta da polícia ao ser confundido com um bandido. **No Brasil, a cor do meu filho é a cor que faz com que as pessoas mudem de calçada e blindem seus carros.** (Taís Araújo, 2017, transcrição, grifos nossos).

⁸ Disponível em: <<https://rd1.com.br/presidente-da-ebc-ironiza-tais-araujo-e-e-chamado-de-racista/>>. Acesso em 05 ago. 2018.

⁹ Palestra completa disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H2lo3y98FV4>>. Acesso em 05 ago. 2018.



É importante pontuar que o meme problematizado neste episódio é um artefato que passou por um processo de pós-produção e edição de imagem, característica muito utilizada na produção de memes. Um exemplo é a utilização do meme gerador *Chubby Bubble Girl* como imagem de primeiro plano sobre a fotografia de Taís Araújo.



Figura 4: Montagem destacando a variedade dos memes *Chubby Bubble Girl*.
Fonte: arquivo dos autores.

Chubby Bubble Girl, destaque na figura 3, é um meme de formato editável com base no programa de edição *Photoshop* no qual se retiram ou se acrescentam camadas imagéticas para compor narrativas humorísticas. É comum encontrar registros desse meme em diversas situações nas quais uma menina de fenótipo branco aparece correndo de algo ou de alguém, com expressão facial de medo (MUSEU DO MEME, 2015).

Da mesma forma que a empresa PDV Criativo, o ex-presidente da EBC logo que se deu conta da polêmica gerada pelo compartilhamento do meme ofensivo, e se retratou publicando a seguinte frase: “Peço desculpas à atriz Taís Araújo e sua família por ter compartilhado um post inadequado em minha *timeline*”. Mesmo assim, muitos internautas continuaram postando mensagens de indignação, rechaço e ódio contra a atitude de Rimoli, que excluiu todas as postagens sobre o assunto da página do *Facebook*. Entretanto, na época, a Comissão de Ética da Presidência da República pediu esclarecimentos ao então presidente da EBC embasada no Código de Ética do Servidor Público Civil.

Ao posicionar-se sobre a discussão, o estudante de licenciatura em Artes Visuais, Matheus Gonçalves pontuou o seguinte:

O meme postado por um usuário do *Facebook* mostra a famosa Taís Araújo e seu filho que foram motivos de chacotas e piadas de mal gosto após a famosa falar sobre o preconceito com os negros. **Muitos casos como estes acontecem todos os dias no Brasil, e muitos deles não recebem a devida atenção. Assim, as pessoas que praticam esses atos passam impunes.** Eu acho horrível que o ser humano possa ser algo tão ruim, digamos assim, **muitos pensamentos nem deveriam mais existir na atualidade**, pensamentos preconceituosos e muitos outros (Grifos nossos).

A indignação na fala de Mateus, principalmente nas frases em negrito, é uma espécie de eco que ressoa no pensamento de outras pessoas que buscam, coletivamente, eliminar ou diminuir as desigualdades étnico-raciais e sociais. Nilma Lino Gomes (2017), ao analisar o contexto no qual vivemos, afirma que estamos passando por significativas mudanças econômicas e políticas no país. Consequentemente, essa condição exige a reorganização das lutas sociais redefinindo suas atuações e pautas de interesse. No caso do Movimento Negro, a autora esclarece que esse

movimento social trouxe as discussões sobre racismo, discriminação racial, desigualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, igualdade racial, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo para o cerne das discussões teóricas e epistemológicas das Ciências Humanas, Sociais, Jurídicas e da saúde, indagando, inclusive, as produções das teorias raciais do século XIX disseminadas na teoria e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2017, p. 17).

São muitas as ações historicamente implementadas pelas lutas do MN. A contribuição do Movimento para uma educação emancipadora¹⁰ é incontestável e imprescindível, pois quase todos os setores desse movimento social têm se empenhado numa luta por “antigas” e “novas” concepções que definem identidades e subjetividades de sujeitos aprendizes segundo parâmetros classificatórios e arbitrários. Tais concepções têm como matriz uma improvável essência racial como estandarte para desviar a atenção de questões socioculturais, políticas e econômicas muito sérias que assolam várias partes do mundo, principalmente os países mais pobres.

Cultura visual e acontecimentos educativos para combater pequenas e grandes tiranias

Assim como os movimentos sociais envolvidos na luta pela superação dos problemas étnico-raciais, a cultura visual (CV), segundo os princípios teóricos pós-estruturalistas, não vê como normal, natural e/ou essencial a memetização de discursos que deflagram marcas opressoras de discriminação e desigualdade. Os estudos da cultura visual somam esforços para a formação de um pensamento crítico diante da emergência da chamada sociedade em rede¹¹, cada vez mais produtora e consumidora de insumos imagéticos.

Raimundo Martins (2015), desenvolve argumentos que conceituam e contextualizam a cultura visual como um campo de investigação e atuação amplo, múltiplo e transdisciplinar, em constante transformação. Essa capacidade de transformação ou reconfiguração tem implicações

¹⁰ Conceito de emancipação social discutido em: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

¹¹ Conceito desenvolvido em: CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede*. Tradução: Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999. V. 1.



decorrentes da dinamicidade da vida e das relações intermediáticas contemporâneas na qual imagens, artefatos e visualidades são investigados como elementos que, de várias maneiras, dão sentido e constroem camadas de significados na experiência cotidiana.

O autor afirma ainda que “a cultura visual busca compreender os fenômenos que nas três últimas décadas transformaram as concepções de arte, cultura, imagem, história e educação e operaram a ‘mediação’ de representações, valores e identidades”. (MARTINS, 2015, p. 97).

As interpretações que fazemos sobre imagens, artefatos e visualidades podem gerar aprendizagens que contribuem para a formação e compreensão crítica dos nossos modos de ver, sejam elas através de práticas educativas formais, não formais ou informais que transbordem os âmbitos institucionalizados e se repliquem provocando fissuras, mudanças e descontinuidades em projetos hegemônicos. “Na cultura visual, as representações emergem como força mobilizadora, como condição e possibilidade, como expectativa de que eventos visuais, imagens, visualidades e a interação entre eles qualifique as práticas pedagógicas.” (MARTINS, 2015, p. 99).

Falar de acontecimentos educativos não se trata apenas de práticas que ocorrem em escolas, universidades, Organizações Não Governamentais (ONG), etc., cujo planejamento e execução tem dia e hora para acabar. Essa compreensão abrange eventos ordinários e os extraordinários que podem ser suscitados em sala de aula e vasar, em forma de conversa, para os corredores e pátios escolares, para as praças ou bares.

Fernando Miranda (2015) esclarece que as ações educativas que pretendem expandir-se e ganhar proporções dialógicas se desenvolvem na complexidade das coisas da vida que nem sempre conseguimos perceber, mensurar ou expressar quando existe a possibilidade de aprender ou ensinar a partir de determinado acontecimento. Ainda segundo o autor, a inclusão da ideia de

acontecimento na educação, na arte contemporânea e na cultura visual pode ser relevante neste sentido, no entanto, encontramos-nos diante de condições opostas, um tempo fixo e limitado, da mesma forma que assumimos uma especialidade predefinida não pela materialidade da obra, mas pelo devir do evento. As aprendizagens devem ser elaboradas por meio de ações reais, que habilitem os participantes das propostas educativas a construir suas formas de atuação, suas implicações corporais, relações sensíveis e conclusões conceituais de forma aberta e sem preconceitos com novos conhecimentos. (MIRANDA, 2015, p. 152).

Miranda chama a atenção para a importância da superação de concepções pedagogizantes que construiriam nossas formas fixas e limitadas de educar e sermos educados. Fazendo uma relação direta com a discussão proposta neste texto, é possível depreender que calúnias, preconceitos e difamação detectáveis na “brincadeira” de produzir, consumir e compartilhar memes de internet como discursos racistas e preconceituosos também podem se transformar em eventos através dos quais aprendemos e mudamos nossos posicionamentos e atitudes.



Gomes (2017) nos ajuda entender que as lutas dos movimentos sociais por sociedades livres de opressão são marcadas por muita dor, decepção, derrotas e pequenas vitórias que se revelam importantes para criar descontinuidades em pequenas e grandes tiranias. Por esta razão, essas descontinuidades devem continuar ativas porque são formas de resistência que educam e podem desenvolver ações de transformação social. A autora ressalta que os

projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existências; ou seja, em ausências (GOMES, 2017, p. 42-43).

A ausência sinalizada e reclamada pela autora se reflete de maneira alarmante nos modos como as pessoas costumam se posicionar em debates, discussões, confrontos e enfrentamentos provocados por pautas de interesse que envolvem relações étnico-raciais. A dificuldade de respeitar o outro e suas diferenças gera inúmeros problemas de ordem política, econômica, educacional, cultural e social. O desrespeito a diferença pode atingir dimensões sociais sérias, pode gerar traumas pessoais e, ainda segundo a autora, até mesmo o extermínio de nações.

As interpretações que fazemos ou deixamos de fazer sobre imagens, artefatos e visualidades têm potencial para construir, desconstruir e reconstruir discursos. Daí, a importância da educação da cultura visual como um espaço de aprendizagem na construção social da visualidade, pois a “visão é tão importante quanto a linguagem na mediação de relações sociais sem ser, no entanto, redutível à linguagem, ao “signo”, ao discurso”. (MITCHELL, 2015, p. 186). O acontecimento educativo pode ocorrer a partir de discursos, das visualidades ou da hibridização dos dois fenômenos.

Considerações finais

O convite feito as/aos estudantes do curso de licenciatura em artes visuais a interagirem e problematizarem memes de internet foi decisivo para o desenvolvimento desta discussão e construção deste texto. A partir de suas sugestões atentas ao contexto contemporâneo foi possível refletir sobre aspectos que medeiam relações de poder visíveis e invisibilizadas nas ações políticas e étnico-raciais referentes à população negra.

A revisão sobre a existência/persistência de rastros da senzala nos memes de internet foi feita a partir de uma proposição que se tornou cada vez mais evidente a medida em que seguíamos as pistas *hyperlinks* das imagens eleitas como portadoras de discursos racistas e preconceituosos. O mapeamento dos contextos específicos explorados no texto foi importante para que pudéssemos perceber e interpretar fragmentos de uma realidade problemática, difícil de mudar, mas sobre a qual podemos construir outras narrativas.



A busca por conhecer, analisar, opinar e sugerir estratégias educativas a partir de acontecimentos emergentes na sociedade favoreceu o debate de questões “superviventes” (DIDI-HUBERMAN, 2013) que, como fantasmas de um passado marcado pela a escravidão de pessoas negras, continuam presentes no imaginário coletivo e nas práticas sociais, gerando formas ousadas e sorradeiras de produzir, consumir e disseminar imagens.

Retomando as ideias de Shiffman (2014), situando-os no contexto das lutas do Movimento Negro e em relação dialógica com os princípios da cultura visual, não podemos subestimar a maneira de lidar com os memes de internet porque eles são constituídos por conteúdos, ideias e comportamentos de pessoas que os operam e os compartilham. Imagens compartilhadas na internet não são transformadas em memes por acaso. Tais imagens representam um fragmento, uma parte daquilo que as pessoas pensam, e, mesmo que pela falta de uma visão crítica, elas não tenham essa percepção.

Um dos convites que a cultura visual faz à educação é que a reconheçamos como um campo de estudo e importante dispositivo educativo com potencial para desenvolver aprendizagens dentro e fora das instituições de ensino. Parafraseando as palavras de Martins (2015), reforçamos esse convite dizendo que cabe às/aos professoras/es enfrentar o desafio de construir propostas pedagógicas que concebam imagens, artefatos e visualidades como dispositivos educativos, assim como Gomes (2017) nos ajuda a compreender a ação histórica do Movimento Negro.

Referências

COELHO, Clícia; MARTINS, Raimundo. Fenômeno meme: dispositivo cultural de afetos, visualidades e identidades. In: PARAGUAI, Luisa A; et al. (Orgs.). **Anais do XXVI Encontro da ANPAP: Memórias e Invenções**. PUC - CAMPINAS, 2017, p. 945-959. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S04/26encontro_____COELHO_Cli%CC%81cia_Tatiana_A__MARTINS_Raimundo.pdf>. Acesso em 10 abr. 2018.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta [1976]**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem sobrevivente: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

GOMES, Nilma L. **O movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MARTINS, Raimundo. Deslocamentos perceptíveis e conceituais da cultura visual: implicações para a formação de professores. In: OLIVEIRA, Marilda; HERNÁNDEZ, Fernando. (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das artes visuais**. 2ª ed. rev., e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015, p. 89-102.

MCGRATH, Alister; MCGRATH, Joanna. **O Delírio de Dawkins**. Tradução: Sueli Saraiva. São Paulo: Mundo Cristão. 2007.



MIDGLEY, Mary. "Why memes?" In: ROSE, H.; ROSE, S. Alas. **Poor Darwin: Arguments against evolutionary psychology.** New York: Harmony Books, 2000, p. 79-100.

MIRANDA, Fernando. Fora de controle: acontecimentos, aprendizagens na cultura visual e na arte contemporânea. Tradução: Inês Oliveira Rodriguez. In. MARTINS Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: Aprender..., pesquisar..., ensinar...** Santa Maria: Ed. da UFMS, 2015, p. 147-164.

MUSEU DO MEME. **Chubby Bubble Girl.** Projeto de Extensão da Universidade Federal Fluminense, 2015. Disponível em: <<http://www.museudememes.com.br/sermons/chubby-bubble-girl/>>. Acesso em: 06 ago. 2018.

NASCIMENTO, Alessandra Santos; FONSECA, Dagoberto José. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. (Orgs.). **Características Étnico-Raciais da População.** Classificações e identidades. MPOG/Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, 2013, p. 51-82. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2018.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In. PETRUCCELLI, José Luis; SABOIA, Ana Lucia. (Orgs.). **Características Étnico-Raciais da População.** Classificações e identidades. MPOG/Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Rio de Janeiro, 2013, p. 31-50. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em 03 ago. 2018.

SHIFMAN, Limor. **Memes in digital culture.** Massachusetts: MIT Press, 2014.

Minicurrículos

Clícia Coelho

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), pela Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente do Departamento de Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Bruno Marcelo S. Costa

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor das Redes Estadual e Municipal de Ensino do Estado do Amapá. Professor Substituto da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).





LOS MEDIALAB: MEDIACIÓN SOCIAL EN LOS DIÁLOGOS ARTE, CIENCIA TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

THE MEDIALAB:
SOCIAL MEDIATION IN DIALOGS ART, SCIENCE, TECHNOLOGY AND SOCIETY

Raquel Caerols Mateo

Universidad Francisco de Vitoria, España
r.caerols.prof@ufv.es

Resumen

La creación de los *medialab* son un hecho paradigmático de la cultura contemporánea, surgidos de la necesidad de dar respuesta al impacto en la sociedad, del desarrollo exponencial de los nuevos medios. A lo largo de su historia, podemos comprobar las diferentes tipologías de Medialab que se han creado, unos más centrados en la relación universidad-empresa -como sería el caso del MIT-, otros más vinculados a la educación y otros enfocados al diálogo con la sociedad -como fue el caso de los orígenes de la creación de Medialab-Madrid-, pero todos con la intención de enriquecer y trasladar el diálogo arte, ciencia y tecnología a la sociedad, desde diferentes frentes, como hemos señalado. Así pues, como objetivos para el presente trabajo de investigación nos planteamos realizar un recorrido por la historia de la creación de estos centros, poniendo en valor el contexto en el que surgieron y en relación a él, su necesidad de la aparición de los mismos. Una vez realizado este recorrido, de entre todos los creados a lo largo de las últimas décadas, haremos especial mención al caso de Medialab-Madrid (a modo de estudio de caso) por ser un hito en llevar el citado diálogo al plano social, por ser un verdadero mediador, como intención primigenia de su creación. Para ello, nos detendremos en las propuestas más innovadoras del programa que se desarrollaron entre 2002-2006, pues fue el momento en el que se generaron nuevas prácticas artísticas, nuevas formas de aprendizaje no formal, en una labor intencionada de activismo, creando una nueva cultura de la imagen y sus tecnologías, en su papel de mediador. Destacaremos para ello, también las reflexiones y declaraciones en entrevistas de sus propios creadores, Karin Ohlenschläger y Luis Rico. A pesar de que en España otros centros como Arteleku, MIDECIANT, Hangar y Laboratorio de Luz estaban ya en funcionamiento y, de algún modo, nutrieron de personal a MedialabMadrid, este último abogó no sólo por la autoría colectiva, sino específicamente por proyectos que tuvieran su impacto en la sociedad y para la sociedad, donde el ciudadano fuera quien tuviera el papel protagonista. Tal esa sí, que el primer taller que dio lugar al inicio de este proyecto fue *Toma las riendas*, dirigido por el artista Daniel García Andújar, y que inauguró el proyecto MedialabMadrid en el año 2002 dentro del I Festival Internacional de Arte, Ciencia y Tecnología, Cibervisión en el Centro Cultural Conde Duque. Supuso una declaración de intenciones en el proyecto que la crítica y comisaria especializada en arte contemporáneo y nuevas tecnologías Karin Ohlenschläger y el artista y productor cultural Luis Rico, pusieron en marcha. En los años que duró este proyecto, se realizaron 27 exposiciones, 26 talleres transdisciplinares, 15 seminarios, 4 simposios internacionales, 45 presentaciones, conferencias y mesas redondas, 350 artistas nacionales e internacionales, 50 creadores y colectivos, 500 artistas y teóricos de distintos ámbitos y 4 proyectos de investigación transdisciplinar. Las exposiciones, concretamente, fueron concebidas como espacios abiertos de diálogo y colaboración. Así pues, muchas de las propuestas de las exposiciones eran participativas y/o interactivas, en el sentido de coproducción con el ciudadano/espectador *prosumer*. A ello hay que sumarle que gran parte de las exposiciones iban vinculadas a talleres donde el ciudadano tenía plena participación.

Palabras clave: Medialab; arte; ciencia; tecnología; activismo.

Abstract

The creation of the medialab is a paradigmatic fact of the contemporaneity culture, arising from the need to respond to the impact on society of the exponential development of new media. Throughout its history, we can check the different types of Medialab that have been created, some more focused on the university-company relationship -as would be the case of MIT-, others more linked to education and others focused on dialogue with society -as was the case of the origins of the creation of Medialab-Madrid- but all with the intention of enriching and transferring the dialogue art, science and technology to society, from different fronts, as we have indicated. Therefore, as objectives for the present research work we set out to make a journey through the history of the creation of these centers, putting in value the context in which it arose and in relation to it, its need for the appearance of them. Among all those created over the last decades, we will make special mention of the Medialab-Madrid case, as it is a milestone in bringing the aforementioned dialogue to the social level, as a true mediator, as the original intention of its creation. For this, we will stop at the most innovative proposals of the program that were developed between 2002-2006, because it was the moment in which new artistic practices were generated, new forms of non-formal learning, in an intentional work of activism, creating a new culture of the image and its technologies, in its role as mediator. We will highlight for this, also the reflections and statements in interviews of their own creators, Karin Ohlenschläger and Luis Rico. In spite of the fact that in Spain other centers such as Arteleku, MIDECIANT, Hangar and Laboratorio de Luz were already in operation and, in some way, they were staffed by MediaLabMadrid, the latter advocated not only collective authorship, but specifically for projects that had their impact on society and for society, where the citizen was the one who had the leading role. Such that yes, that the first workshop that gave rise to the beginning of this project was Take the reins, directed by the artist Daniel García Andújar, and that inaugurated the project MediaLabMadrid in 2002 within the I International Festival of Art, Science and Technology , Cybervision in the Conde Duque Cultural Center. It represented a declaration of intentions in the project that the critic and curator specialized in contemporary art and new technologies Karin Ohlenschläger and the artist and cultural producer Luis Rico, set in motion. In the years that this project lasted, there were 27 exhibitions, 26 transdisciplinary workshops, 15 seminars, 4 international symposiums, 45 presentations, conferences and round tables, 350 national and international artists, 50 creators and collectives, 500 artists and theorists from different fields and 4 transdisciplinary research projects. The exhibitions, specifically, were conceived as open spaces for dialogue and collaboration. Thus, many of the proposals of the exhibitions were participatory and / or interactive, in the sense of co-production with the citizen / spectator prosumer. To this, we must add that many of the exhibitions were linked to workshops where the citizen had full participation.

Keywords: Medialab; art; science; technology; activism.

Introducción

La creación de los *medialab* en la última década del siglo XX no es gratuita, son una muestra y constatación significativa del cambio de paradigma que trae consigo el código binario como medio para traducir y leer nuestra realidad y que, asimismo, recorrer de forma transversal todas las áreas de conocimiento, potenciando nuevos retos para la construcción del mismo.

Esos retos, precisamente, son los que traen consigo la necesidad de crear espacios mediadores entre los desafíos de las nuevas tecnologías y la sociedad, estableciendo un diálogo entre ambos, orientado a educar a ésta, a los nuevos públicos, en el uso de dichos medios, de tal manera que éstos se pongan al servicio de ella más allá de las reglas impuestas de las grandes corporaciones tecnológicas.

El enfoque o la perspectiva de lo social como aspecto diferenciador y que caracteriza a estos centros, el acento en lo colectivo frente a lo individual es una relectura y/o nuevo enfoque de lo colectivo en el plano artístico que tuvo sus inicios y presencia en las Vanguardias Históricas, y que adquirió su verdadera fuerza en los años 60 del siglo XX, como veremos en esta investigación.

Lo colectivo, lo colaborativo, como motores de la creación pone su acento en el aspecto social en campo de la creación artística, dando todo el sentido al nacimiento de centros mediadores entre los creadores, las tecnologías implicadas en sus procesos creativos y la sociedad. Así pues, atendiendo a la etimología del término *medialab*, éste es la unión de las palabras “mediar” (acto de intervenir entre varias partes para lograr un propósito común) y “lab” (laboratorio o espacio dotado de herramientas, elementos y/o medios para desarrollar investigaciones, experimentos, actividades). Es, por tanto, un espacio en el que trabajar de manera colectiva, colaborativa, desde un abordaje del conocimiento interdisciplinar, en el contexto del activismo social y la producción artística.

Estas nuevas metodologías de trabajo, lo colaborativo, la creación artística como motor del activismo social tiene una relación directa con la aparición en los años 60 de la llegada al mercado de diferentes tecnologías –la videocámara portátil Portapack de Sony, la fotocopiadora o el ordenador personal- que trae consigo –está en el mismo contexto-, la necesidad de la creación de los *medialab*. Puesto que, además, dichas tecnologías salieron a la venta con precios desorbitados, por lo que se ubicaron en estos espacios que supusieron el origen de estos centros, como fue el caso del *MIT Media Lab* que se fundó en la Escuela de Arquitectura y Planificación en el *Massachusetts Institute of Technology* (MIT) en el año 1985.

Siendo este centro referente a nivel internacional en el contexto de las diferentes tipologías de *medialab*, posteriormente se crearon otros en España como Artelekum, MIDECIANT, Hangar o Laboratorio Luz que aportaron personal e ideas a MedialLabMadrid, pero fue éste el que no solo apostó por la autoría colectiva si no que pusieron el acento en el empoderamiento de la ciudadanía, de la sociedad, es decir, dónde los proyectos tuvieran un impacto en la sociedad, que fueran esencialmente para alimento y crecimiento de ellas.

Sus dos creadores, Karin Ohlenschläger y Luis Rico, desde el año 2002, en que fue inaugurado dentro de un marco de colaboración entre la productora cultural Todo Fluye S.L. y el Centro Cultural Conde Duque del Área de las Artes del Ayuntamiento de Madrid, aportaron su dilatada experiencia y carisma dándole una personalidad propia y diferenciadora de lo que habían sido hasta ahora los *medialab* en España, y también en el extranjero.

Sus referentes nacionales, a la hora de su creación, según afirma la propia Ohlenschläger, fueron tanto los seminarios y colaboraciones entre artistas, informáticos, arquitectos, poetas en el Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid a finales de los años sesenta y principios de los setenta, así como la experiencia del *Espacio P* como espacio autogestionado por artistas –*artist-run space*- en torno a las prácticas artísticas interdisciplinares y multimedia, entre principios de los años ochenta y mediados de los noventa.



Este proyecto tuvo el objetivo de ser una “plataforma estable” (Rico, 2018), e impulsar y ser un catalizador de la cultura digital en la ciudad, asumiendo una función social (Ardenne, 2006) con un amplio programa de actividades en torno a “la investigación, la formación, la producción, mediación y exposiciones” (Ohlenschläger, 2018), pero basado siempre en un diálogo entre arte, ciencia, tecnología y sociedad (Sánchez, 2011; Del Río, 2003). Aquel contexto es descrito por Luis Rico del siguiente modo:

En 2001 la realidad sociocultural de Madrid constituye un hervidero de creatividad, pero sus instituciones culturales, salvo algunas excepciones, eran insensibles a las necesidades de los artistas, colectivos e investigadores locales relacionados con la cultura digital y las prácticas artísticas emergentes. No encontraban su lugar, ni el reconocimiento institucional. (Rico, 2018).

Atendiendo a sus referentes y antecedentes podemos afirmar que MediaLabMadrid dio un paso más allá, adquiriendo un protagonismo central como motor social creando y realizando múltiples actividades, exposiciones, debates, encuentros, talleres en torno a “la investigación, la formación, la producción, mediación y exposiciones” (Ohlenschläger, 2018). Pero además, la peculiaridad de esta intensa actividad adquirió una dimensión rompedora y novedosa al reunir a personalidades de muy diversas áreas y disciplinas, como artistas, biólogos, ingenieros, filósofos, arquitectos, siendo un verdadero laboratorio de prácticas interdisciplinarias, cruzando los límites tradicionales de las diferentes disciplinas puramente académicas y, con ello, dando muestra de dar respuesta a las nuevas necesidades, del abordaje del conocimiento, que traía consigo el nuevo contexto de lo digital.

Con lo referido hasta aquí en la introducción, la presente propuesta de investigación tiene como propósito afianzar un recorrido por la creación de los *medialab*, centrándonos en su génesis desde un enfoque epistemológico, conceptual e histórico que, asimismo, fundamentará el sentido y por qué del proyecto MediaLabMadrid, poniendo en valor su propuesta pionera e impulsora de diferentes prácticas tanto a nivel nacional como internacional.

Por último, queremos destacar, que dicha propuesta es producto directo del proyecto coordinado MINECO “Archivo Español de Media Art” (Ref: HAR2016-75949-C2-2-R), con el objetivo de analizar y poner en valor las Colecciones y Archivos de Media Art en el contexto español. Y en el contexto del citado proyecto, crear relatos historiográficos que nos lleven a generar un verdadero patrimonio español de Media Art, sin cuya labor corremos el riesgo de perder un capítulo de la historia del Arte y de la creación artística española. Para dar verdadera dimensión a la importancia de realizar este proyecto, esta tarea, podemos afirmar que se han referenciado más de 40 archivos de Mediart.

Asimismo, y para finalizar esta introducción, la autora del presente estudio -en el contexto del citado proyecto-, en el verano de 2017, realizó las tareas de inventariado de todas las piezas, materiales y documentación que se generó en los cinco años (2002-2006) en los que se desarrolló



el proyecto MediaLabMadrid. Con ello puede dar cuenta de la relevancia de dicho material (como mostraremos más adelante) por su nivel académico e intelectual, por lo que surge una necesidad ineludible de crear un archivo y plataforma multimedia específico para dicha colección, y no dejar perder en la memoria este proyecto fundamental en las prácticas artísticas contemporáneas.

Metodología

Para abordar la presente investigación seguiremos dos líneas de trabajo. Por un lado, fundamentaremos el concepto de *medialab* basándonos en sus bases epistemológicas y conceptuales -vinculadas estrechamente en la relación arte, ciencia y tecnología-, así como su dimensión sociocultural para entender su sentido y por qué en las sociedades contemporáneas.

Por otro lado, nos centraremos en el caso específico de MediaLabMadrid en el período trascendental de 2002-2006, realizando un recorrido por las actividades más relevantes en el contexto del arte y la acción social y que serán seleccionadas por la propia Karin Ohlenschläger. Asimismo, esta parte del estudio se apoyará también en entrevistas vía mail y vía telefónica que realizaremos a los dos protagonistas del proyecto, Karin Ohlenschläger y Luis Rico. Las preguntas fundamentales serán: ¿Por qué surgió MediaLabMadrid? Necesidad en el contexto; ¿Cómo surgió el proyecto? ¿Fue un encargo institucional?; ¿Quién inició el proyecto?; ¿Quiénes fueron los agentes y/o persona implicadas?; ¿Cuáles fueron los centros referentes en Europa?; En el contexto español, ¿este proyecto fue pionero en sumar “sociedad” a la interrelación arte, ciencia y sociedad?

Concepto y contexto histórico-sociocultural de los *medialab* y sus diferentes tipologías

La interrelación arte, ciencia y tecnología que se inauguró con el nacimiento del pensamiento moderno se presenta como la base epistemológica y conceptual sobre la que se sustentan estos laboratorios de medios llamados *medialab*. Desde el momento en que el hombre pasó a ser el protagonista del conocer, del observar y entender su realidad como mediador de la misma, se hizo imprescindible para dicha observación y aprendizaje la intermediación de diferentes aparatos y tecnologías como mediadores para el estudio de la misma, estableciéndose, inevitablemente, un diálogo permeable entre diferentes áreas de conocimiento.

En el dossier¹ que desarrolló Ohlenschläger como memoria de los cinco años de intenso y profuso trabajo, afirma: “La interacción entre nuestro imaginario y las tecnologías de la comunicación constituyen uno de los motores de la producción cultural” (Dossier: 9), al mismo nivel que los artistas que inauguraron el nacimiento del pensamiento moderno lo desarrollaron en el diálogo con sus tecnologías (perspectógrafos, espejos, lentes, etc.) y con lo imaginario, los mundos posibles y simbólicos.

¹ https://www.medialab-prado.es/sites/default/files/import/ftp_medialab/16/16682/16682_10.pdf



Asimismo, en el citado dossier también podemos encontrar reflexiones que reafirman nuestra fundamentación: “...de una evolución que nos ha llevado desde la edad de la piedra a la era del silicio (que básicamente sigue siendo arena muy depurada) y de la información” (Dossier: 10). Tecnificación de la estética o humanización de la tecnología como identificadores del pensamiento moderno. ¿Y en qué dirección va si no la afirmación que encontramos en el dossier?: “Ciencia y tecnología también son cultura. Ambos tienen un papel incuestionable en la manera de concebir, percibir y relacionarnos con el mundo que nos rodea; influyen en nuestros hábitos y costumbres” (Dossier: 10).

Pero yendo más allá, adentrándonos en las bases epistemológicas de esta idea, afirmamos que ahora sí que el constructo arte, ciencia y tecnología nos lleva a comprender al arte como una forma de conocimiento al mismo nivel que la ciencia. Y en esa dirección, en esa tensión epistemológica, se centran los debates arte, ciencia, tecnología desde que tienen razón de ser: “La ciencia al igual que el arte, aunque de distinta manera, está intentando hacer visible lo invisible. Está intentando generar distintos modelos de cognición y comprensión, distintas maneras de entender los patrones y procesos que rigen la vida en general y la experiencia contemporánea en particular” (Dossier: 9-10).

Y yendo más allá de las bases epistemológicas y conceptuales de los *medialab*, como reafirmación de lo expuesto hasta aquí, nos remitimos a la ponencia que la misma Ohlenschläger impartió en el encuentro LabMeeting 2015 Madrid celebrado del 22 al 24 de septiembre del año 2015 en Medialab Prado, las bases teóricas sobre las que se fundamentó y desarrolló su proyecto MediaLabMadrid:

- Biosfera, Noosfera. Idea procedente de los padres de la bioquímica, como Vadimir Ivanovich.
- Teoría general de sistemas. Ludwig von Bertalanffy
- Cibernética. Norbert Wiener y Gregory Bateson.
- Las estructuras disipativas, Ilya Prigogine
- Autopoiesis, Autogestionarse como individuos, como colectivo, como ciudad. Francisco Varela y Humberto Maturana
- Teoría de la comunicación, Sistemas autorganizados. Marshall McLuhan.
- Simbiogénesis, la evolución de la vida en la tierra no solo se desarrolla a partir de la competitividad, sino también por cooperación entre los diferentes sistemas. Lynn Margulis.
- Complejidad y transversalidad. Edgar Morin
- Sociedad red, la red no como estructura sino como paradigma, lo que iba a suponer para el conjunto de la sociedad. Manuel Castell.



Esta interrelación, este diálogo permeable es fruto y solo es posible a todos los entramados teóricos que nos preceden como señas de identidad de nuestros modelos de construcción del pensamiento. Pero una vez establecido este diálogo entre arte, ciencia y tecnología como medio para la construcción del conocimiento, ¿qué sucede en este constructo del pensamiento moderno occidental para que se fracture, iniciándose una crisis arte-sociedad, rompiendo los artistas el establishment de las Academias y los Salones Oficiales que se traduce en la necesidad de llevar el arte a la sociedad, de sumar a ese arte, ciencia y tecnología la dimensión sociedad? Diferentes hitos marcan éste como un segundo giro de la modernidad

Sin duda, el más importante es el referente al surgimiento y desarrollo de las Vanguardias Históricas y con el que culmina este segundo giro de la Modernidad. El desmantelamiento de las Academias por parte de los artistas de finales del siglo XIX será el acicate para la conquista de la autonomía y de la libertad creadora, dando lugar a los numerosos ismos que conforman las Vanguardias Históricas. Esa salida de las instituciones de creación artística lleva directamente al credo que fundamenta los manifiestos de todos los movimientos de Vanguardia, el arte para la vida, para la sociedad, llevar el arte a todas las esferas de la vida:

Democratizar el sistema del arte, sacándolo a la calle para llegar al gran público, lo que obligaba a que abandonase su hábitat tradicional (el museo y las galerías) y, por tanto, el elitismo que secularmente había caracterizado su consumo (Salaris, 1990: 1990: 180-197).

Por ello, no es de extrañar que podamos encontrar ya unos incipientes espacios *lab* a comienzos de los años veinte del siglo XX, como es el caso del Laboratorio Experimental de Construcciones Cinéticas del Proletkult de Moscú² (Ortega & Villar, 2014: 153).

Las reflexiones de las investigadoras Ortega y Villar en el artículo “El modelo Media Lab: contexto, conceptos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el entorno revisado del laboratorio de medios” (2014) refuerzan y evidencian el sentido de nuestros planteamientos, la génesis que subyace en el concepto de *medialab* y que describe una línea directa con el camino iniciado por los artistas de finales del siglo XIX y los artistas de las Vanguardias: “El concepto de colaboración (Laddaga, 2011; Rodrigo, 2011; Kester, 2010; Ardenne, 2006), tal cual lo entendemos en nuestra investigación, está caracterizado por traspasar las estructuras de producción y distribución destinadas a las élites y abrirse al ámbito público” (Ortega & Villar, 2014:151). Así pues, la génesis del concepto lab está en su diálogo directo con la sociedad, un laboratorio de medios vinculado el contexto social en el que se imbrica. Colaboración y participación ciudadana, activismo social en un proceso donde el ciudadano se empodera en la potestad de conformar el sentido que entiendan que deben atribuirles a las tecnologías de la comunicación, como protagonista de la conformación de la cultura digital que les pertenece.

² En dicho laboratorio se trató de activar los nuevos medios de comunicación en espacios colectivos experimentales para organizar una producción artística diferente de la elitista. La aspiración era unir las diferentes competencias cognitivas concordando una correspondencia de intercambio transversal (Raunig, 2007)



Ortega y Villar nos dan de nuevo la clave de esta circunstancia, de este giro y devenir epistemológico-histórico, pues “Desde las Vanguardias históricas, y más nítidamente desde finales de los años sesenta hasta hoy, se exterioriza una transición del constructo de acción individual hacia el colectivo en el trabajo artístico, actualizado teóricamente con enormidad de nombres: *Artivismo*, Arte Dialógico, Conectivo, Relacional, Contextual, de la Emergencia, Comunitario o Colaborativo (2014: 150-151). Y la conjunción arte-vida alcanza su máximo esplendor en la década de los 60 con movimientos como Fluxus y figuras como la de Wolf Vostell, como así se recoge en el manifiesto redactado por George Maciunas.

Un arte-vida que nos llevará a conceptos como el de *prosumer*, anticipado ya por Alvin Toffler en los años 70 en *La tercera ola*; la cocreación, lo procomún, resultado natural en un espacio red que en su diálogo con la tecnología. En ese período es el que los medios de comunicación de masas acaparan la sociedad, y se hace imprescindible incluirlo en el debate del diálogo identificativo de nuestro pensamiento arte, ciencia y tecnología. Así pues, en el devenir de estas circunstancias resulta un proceso natural la aparición de los *medialab*, cuyo concepto tiene, en parte, su razón de ser en el contexto de las nuevas prácticas artística, el *New Media Art*, como sustento y espacio para las prácticas de éste.

Así pues, llegamos al momento en el que estamos en disposición de definir la génesis de un *medialab*, definiendo un contexto de acción social, arte-acción, activismo, *artivismo*, cambios en los procesos de creación en las artes, *prosumer*, arte colaborativo, cocreación, procomún, creación en red, etc. Y es, precisamente, todos estos conceptos citados son sobre los que sustentan la ideación y diseño del proyecto que desarrollaron Ohlenschläger y Luis Rico, fundamentados también en los cambios en los procesos creativos que se produce en el segundo giro de la Modernidad cuando el centro de la creación pasa del objeto al sujeto, que nos llevará de lo individual a lo colectivo en el plano artístico. Con todo ello, estamos en disposición y dar verdadera dimensión a los principios e ideas que Karin Ohlenschläger describe en el citado encuentro de *medialab* sobre los que se fundamento MediaLabMadrid:

- Generar estructuras abiertas de trabajo en red.
- Habilitar espacios polivalentes y multifuncionales.
- Ofrecer visibilidad a los procesos de investigación y producción
- Construir vasos comunicantes entre distintos campos de conocimiento.
- Explorar zonas fronterizas entre sistemas biológicos, sociales, tecnológicos y culturales (Humanismo).
- Crear comunidad.
- Propiciar equipos interdisciplinares.
- Plantear temas transversales.



No obstante, aunque la cuestión y dimensión social es fundamental para entender el sentido de estos espacios, hay muy diversas tipologías de *medialab*. Para ser conscientes de esa diversa tipología, basta detenerse en los diferentes espacios de medios que señaló Ohlenschläger en esa charla del LabMeeting como antecedentes de su proyecto:

- Bauhaus, Weimar, Dessau, Berlín 1919-1933.
- Black Mountain Colleague, 1933-1957
- Fluxus, 1961
- MIT Center for Advance Visual Studies (CAVS), Boston, 1967.
- Seminarios del Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid, 1968-1973
- The Kitchen, Nueva York, 1971-73
- Espacio P, Madrid, 1981-1997
- Ars Electrónica, Linz, 1979
- MIT Medialab, 1985
- ZKM, Karlsruhe, 1989
- Planetary Collegium, Plymouth University, 1994.

En este listado, podemos constatar que existen perfiles más académicos, profesionales, más cercanos al concepto de centro cultural o de carácter cívico.

MediaLabMadrid como proyecto paradigmático de la relación arte, ciencia, tecnología y sociedad

En la dirección de lo que estamos exponiendo en relación a las propuestas diferenciadores de MediaLabMadrid y para dar evidencias de las mismas, nos vamos a centrar en el estudio y selección de las actividades más relevantes que marcaron la seña de identidad de dicho proyecto y que nos darán las claves del sentido del mismo. Solo basta con remitirnos a la actividad que inauguró MediaLabMadrid, el taller-encuentro que llevó por título ¡Toma las riendas! en el año 2002 dentro de la exposición y el simposio internacional de arte, ciencia y tecnología (www.cibervision.org), celebrado en el Centro Cultural Conde Duque. La contundente expresión ¡Toma las riendas! suponía una auténtica declaración de intenciones.

Así pues, la siguiente selección de actividades, supervisado por la propia Ohlenschläger, destacan por su intencionalidad de acción social, activismo, activismo, etc.:



Exposiciones

La dinámica de sala de exposiciones se rompe para convertirse en espacios que conectan con las calles, los ciudadanos y el entorno más cercano.

Todas las propuestas de las exposiciones eran participativas y/o interactivas, en el sentido de coproducción con el ciudadano/espectador, no hay obra sin la participación activa, sin la acción del visitante (*prosumer*). Además, gran parte de las exposiciones iban vinculadas a talleres.

- Cibervisión 02_dinámicas fluidas
- MediaLabMadrid se inició con la celebración del I Festival Internacional de Arte, Ciencia y Tecnología, Cibervisión_02.
- Economías alternativas, sociedades alternativas
- Narrativas y procesos de creación artística fundamentadas y sustentadas en la acción social.

Talleres

- ¡Toma las riendas!
- Taller de contrapublicidad
- Individual <<Citizen Republic Project>>
- Neokinok.tv
- Regreso al futuro de los procomunes. Taller de <<copyleft>>
- 3er taller de tecnologías del cuerpo: tecnopoder y lenguajes emergentes
- Arduino: herramientas open hardware
- Taller <<Bordergames>>
- ¿Interactivos?

Seminarios y simposios

- Cibervisión02. Toma las riendas / Nuevos espacios en la comunidad artística (Encuentro Europeo de Medialabs)
- banquete03. Redes sociales y redes de comunicación
- Conferencias, presentaciones y encuentros
- Conferencia-presentación: La cocina del futuro
- Conferencia y debate: Cambio climático y Ecolocación Algorítmica
- Conferencia y debate: Ciencia, arte y activismo
- Prácticas artísticas independientes en Madrid (1)
- Prácticas artísticas en Madrid (5).



Acciones e intervenciones

- banquete03. <<Truisms>>. Jenny Holzer
- banquete03. Cocina solar. Wolfgang Scheffler, Andreas Wegner y Fundación Terra
- banquete03. PANlingua. Antoni Miralda / Food Culture Museum

Conclusiones

El recorrido expuesto a lo largo de la presente investigación nos da una medida de la importancia de la creación de los medialab desde la llegada de lo digital, por su capacidad transformadora a la hora de educarnos y relacionarlos con las nuevas tecnologías, así como el impacto en contexto y tejido social en el que se ubicaban.

El caso de MedialabMadrid fue especialmente relevante por lo diferenciador de su propuesta en relación al acento en lo social en el diálogo arte, ciencia y tecnología. Así, la propia Karin Ohlenschläger afirma que:

Ante los imparables avances de la era digital, nos pareció muy urgente articular un espacio y un programa público estable que no solo se hiciera eco de lo que estaba pasando, sino que participara muy activamente en este proceso de transformación [...]” (Ohlenschläger, 2018).

Así, se convirtió en un espacio para la normalización de toda esta transformación y participación social desde el arte y la cultura, con reflexiones y debates, programas formativos y educativos, investigaciones, producciones y exposiciones.

Tal es así que se convirtió en epicentro del arte y las nuevas tecnologías a nivel nacional y paso obligado de todos aquellos artistas que estuvieran trabajando en torno a estas nuevas prácticas artísticas. Pero también se convirtió en referente internacional, no solo por la cantidad de artistas, investigadores e intelectuales que reunió de todas las partes del mundo y por ser impulsor a nivel internacional de muchos de los artistas que trabajaron en el contexto de MedialabMadrid, sino también porque muchos de los proyectos que fueron desarrollados en MedialabMadrid eran interdisciplinarios y tuvieron tanta relevancia que fueron seleccionados en festivales y eventos de Media Art como Ars Electrónica en Linz, International Symposium on Electronic Art (ISEA), o Ciberarts, entre otros.

Actualmente, diferentes espacios y centros de similar naturaleza como Mediateca de CaixaForum, el Festival VIDA, el Festival ArtBots, la plataforma aleph-arts.org, etc. estudios como el presente se hacen imprescindibles siga presente en nuestra memoria puesto que da sentido y continuidad a las prácticas artísticas contemporáneas y al contexto digital.



Referencias

- AA.VV. **El número y la Mirada**. Barbadillo y el Centro de Cálculo de la Universidad de Madrid. Córdoba: Caja San Fernando, 2002.
- BERENGUER, X. Arte y tecnología: una frontera que se desmorona. **Artnodes. Revista de ciencia, arte y tecnología**, (2). 2003, p. 6.
- SHERIDAN, S. L. Generative Systems at the School of the Art Institute of Chicago, 1970-1980. *Visual Resources: An International Journal of Documentation*, 44 (22). s/n, 2006.
- SHERIDAN, S. L. "Generative systems versus Copy Art: A clarification of terms and ideas". **Leonardo**, 16 (2). 1983, Pp. 103-108.
- CAEROLS MATEO, R. y RUBIO AROSTEGUI, J. A. (coord.). "La praxis como hacer investigador. Creación artística y/o investigación en las artes." **Cuadernos de Bellas Artes**, 18. La Laguna (Tenerife), 2013.
- CRIADO BALLADARES, M. E. **Los laboratorios ciudadanos un estudio de caso: el Medialab-Prado y su impacto en el ámbito local**. Barcelona: UOC (Universitat Oberta de Catalunya), 2016.
- ESCRIBANO BELMAR, B. **Procesos: el artista y la máquina**. Reflexiones en torno al Media Art histórico. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha, 2016.
- DAIX, P. **Historia cultural del arte moderno**. El siglo XX. Madrid; Cátedra, 2002.
- GOMBRICH, E.H. **Historia del arte**. Barcelona: Debate, 1997.
- KEMP, M. **La ciencia del arte: la óptica en el arte occidental de Brunelleschi a Seurat**. Madrid: Akal, 2002.
- KOSINSKY, D. (2000). **The Artist and the Camera**. Degas to Picasso. New Haven: The Yale University Press.
- LADDAGA, R. **Estética de laboratorio**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2011.
- MANOVICH, L. (2005). **El lenguaje de los nuevos medios de comunicación**. La imagen en la era digital, Barcelona: Paidós Comunicación 163, 2005.
- OHLENSCHLÄGER, K. **Memoria de las actividades de MediaLab Madrid**. Madrid: Ayuntamiento de Madrid, Conde Duque Centro Cultural, MediaLabMadrid, Madrid, 2007.
- ORTEGA, I. Y VILLAR, R. El modelo Medialab: conceptos, contextos y clasificación. Posibilidades de una didáctica artística en el laboratorio revisado del laboratorio de medios. **Revista Pulso**, 37. Pp. 149-165, 2014.
- ROMERO-FRÍAS, E., ROBINSON GARCÍA, N. Laboratorios sociales en universidades: Innovación e impacto en Medialab. **Revista Comunicar**, Vol. XXV, 51, 2017.
- SALARIS, C. **Le futurisme et la publicité. A: Art & Pub. Art & Publicité 1890-1990**. París: Éditions du Centre Pompidou.pPp. 180-197, 1990.

Documentos electrónicos

Disponível em: <www.cibervision.org> Acesso em: 25/04/2018.

Disponível em: <https://elpais.com/diario/2002/03/07/ciberpais/1015470144_850215.html> Acesso: 18/05/2018.

Disponível em: <<http://www.medialabmadrid.org/medialab/>> Acesso em: 03/02/2018.

Disponível em: <https://www.medialab-prado.es/sites/default/files/import/ftp_medialab/16/16682/16682_10.pdf> Acesso em: 20/01/2018.

Minicurrículo

Raquel Caerols Mateo

Licenciada em Comunicação Audiovisual e Doutora em Criatividade Aplicada com Sobresaliente Cum Laude por la UCM. É acreditada a profesora Titular por la Aneca, além de contar com un sexenio de investigación. É profesora em el área de criatividade, arte e novos meios em la Universidad Francisco de Vitoria. Pertenece al grupo de investigación Interfaces Culturales. Arte y Nuevos Medios de la Facultad de Bellas Artes de la UCLM.





OUTROS FAZEDORES E A DÁDIVA DE MARCEL MAUSS NA REALIZAÇÃO CINEMATOGRAFICA SOLIDÁRIA

OTHER FILMMAKERS AND THE GIFT OF MARCEL MAUSS IN THE SOLIDARY CINEMATOGRAPHIC REALIZATION

Paulo Passos de Oliveira

Universidade Federal de Goiás, Brasil
paulopassosdeoliveira@gmail.com

Renato Cirino

Universidade Federal de Goiás, Brasil
renatocirino@gmail.com

Resumo

Este artigo parte de duas pesquisas de doutorado em desenvolvimento. O texto reflete sobre a relação de produção dos grupos colaborativos de cinema que trabalham fora dos eixos oficiais como aquela em que predomina a dádiva, tal qual prescrita por Marcel Mauss. Como campo empírico de nossa discussão sobre a dádiva em colaborativos cinematográficos, partimos das observações das ações dos agentes que fazem parte do *Cinecordel*, que tem à frente Josafá Duarte, no distrito de Salgado dos Mendes, município de Forquilha (CE), e do *Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema*, liderado por Martins Muniz, em Goiânia (GO). Metodologicamente, o trabalho foi desenvolvido a partir de observação participante das atividades dos grupos colaborativos e da escrita de diários de campo, entrevistas com os cineastas líderes dos grupos, participação direta nos processos de realização de filmes, e análise do acervo dos filmes dos grupos em plataformas audiovisuais na Internet. A pesquisa bibliográfica centrou-se no livro *Sociologia e Antropologia*, de Marcel Mauss (2008), e em artigos de especialistas. As relações humanas e o ambiente de realização cinematográfica hegemônica estão sob a égide operacional do capital onde impera a racionalidade instrumental. Tal condição confere aos papéis executados pelos sujeitos uma relação limitada ao tecnicismo dos ofícios que lhes cabem. Entretanto, alguns espaços de realização cinematográfica fogem à lógica de produção citada. Nessa condição, o foco é determinado pelos laços entre as pessoas que colaboram com seus saberes na constituição da forma e do conteúdo do filme. Neste sentido, a dádiva navega entre a liberdade e o cumprimento das regras do grupo. A dádiva ocorre também em um ambiente de incertezas próprio da forma de atuação na qual surgem problemas intempestivos. As soluções encontradas para superá-los partem da liberdade necessária para propor. Dessa forma, o aumento da solidariedade coletiva é componente da sobrevivência do grupo.

Palavras-chave: Martins Muniz; Josafá Duarte; cinema; dádiva.

Abstract

This article is based on two PhD research projects in development and reflects about the production of cinema collaborative groups that works outside the official circuit like the one in which the gift predominates, as prescribed by Marcel Mauss. Our discussion about the gift concepts in cinema collaborative groups starts with the observation of the works of *Cinecordel* members, headed by Josafá Duarte (Forquilha/CE) and the *Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema*, led by Martins Muniz (Goiânia/GO). Methodologically, this article was developed through participant observation of these group's activities, field diaries writing, leading filmmakers interviews, analysis of the collective's film collections and direct participation in the filmmaking processes. The bibliographical research was centered in the book *Sociologia e Antropologia*, of

Marcel Mauss (2008), and in articles of specialists. Human relations and the environment of hegemonic cinematographic realization are under the operational aegis of capital where instrumental rationality prevails. Such condition limits the acts performed by the filmmakers as a technical work that are up to them. However, some filmmaking scenarios escapes from the logic of official production related to them. In this non-hegemonic condition, the focus is determined by the bonds between the people who collaborate with their knowledge in the constitution of the aesthetics and content of the film. In this sense, the gift is between freedom and compliance with group rules. The gift also occurs in an environment of uncertainties caused by the way of work. Many problems occur through relations in this kind of cinematographic realization. The solutions found to overcome the problems depart from the freedom of the group members roles. In this way, the increase of collective solidarity is a component of cinema collaborative group survival.

Keywords: Martins Muniz; Josafá Duarte; cinema; gift.

Apresentação

Este artigo não parte de uma investigação sobre objetos, mas sujeitos: sujeitos de seu tempo, sua própria história e, mais recentemente, sujeitos de duas pesquisas de doutorado.¹ Este trabalho é uma reflexão que toma como ponto de partida a atuação dos cineastas Josafá Duarte – natural e morador do distrito de Salgado dos Mendes, pertencente a Forquilha, município localizado na zona norte do Ceará – e Martins Muniz – nascido no interior do Estado de Goiás e morador da capital Goiânia. Duarte e Muniz lideram dois grupos colaborativos de cinema: o cearense está à frente do *Cinecordel* e o goiano é um dos idealizadores do *Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema*. Estes *outros fazedores de cinema*² são exemplos de realizadores que executam sua função sem visar lucro, trabalham com poucos recursos financeiros e materiais e a organização do trabalho gira em torno do modelo colaborativo.

Compreendemos o Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema como grupos colaborativos cinematográficos. A forma de organização de trabalho parte de funções definidas pelos integrantes da equipe, mas estes têm maior liberdade para propor ou alterar as ideias e concepções do diretor. Entretanto, cabe ao diretor as decisões finais sobre a condução das atividades (TORÁCIO, 2014). Refletir sobre as relações internas dos grupos colaborativos de Josafá Duarte e de Martins Muniz impõe pensar sobre o contexto próprio e prático de um território específico, em que convergem e tencionam qualidades culturais, históricas, econômicas, sociais, políticas, etc. (BLANCO, 2001; RODRIGO; COLLADOS, 2014). Por isso, é possível afirmar que os grupos colaborativos existem como instituições flexíveis, e se apresentam em oposição às práticas mercantis de produção audiovisual (RODRIGO; COLLADOS, 2014).

¹ As pesquisas *Cinema Cabra da Peste: a produção de Josafá Duarte em Forquilha (CE) e a resistência política*, desenvolvida por Paulo Passos de Oliveira, e *A Odisseia do Guerrilheiro: conhecimentos articulados para resistência no cinema artesanal de Martins Muniz*, conduzida por Renato Cirino, são orientadas pela professora doutora Alice Fátima Martins, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG).

² Termo cunhado por Alice Fátima Martins. Segundo ela, os outros fazedores de cinema “São artífices do audiovisual que não participam de festivais, cujos filmes não são projetados em salas comerciais, nem naquelas devotadas ao cinema-arte. Com frequência, produzem seus filmes em condições precárias.” (MARTINS, 2013b, p. 19). *Outros fazedores de cinema* também foi o nome dado à pesquisa desta professora, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Goiás (Fapeg) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). No trabalho, Alice Fátima Martins mapeia as produções dos cineastas goianos Martins Muniz e Hugo Caiapônia.

A definição dos grupos colaborativos cinematográficos, tal qual apresentada acima, aponta para relações de trabalho, e permite uma articulação com um importante conceito das ciências sociais: a *dádiva*, termo criado por Marcel Mauss. Este autor edifica uma hipótese audaciosa na teoria em volta do social ao caracterizar a *dádiva* como anterior às exigências legais. Este cientista social questiona a preponderância do *economicismo* sobre os artifícios de troca, tomando como ponto de partida uma análise empírica bem articulada. A *dádiva* permite, portanto, questionar a atuação do Estado ou do mercado sobre o processo social de trocas (MARTINS, 2005). Então, é possível afirmar que a *dádiva* existe:

para se ligar, para se conectar à vida, para fazer circular as coisas num sistema vivo, para romper a solidão, sentir que não se está só e que se pertence a algo mais vasto, particularmente a humanidade, cada vez que se dá algo a um desconhecido, um estranho que vive do outro lado do planeta, que jamais se verá. Por isso eu dizia que a *dádiva* é o que circula a serviço do laço social, o que o faz aparecer, o alimenta. Desde os presentes para os amigos e familiares até a doação por ocasião de grandes catástrofes naturais, a esmola na rua, a doação de sangue, é fundamentalmente para sentir essa comunicação, para romper o isolamento, para sentir a própria identidade. Daí o sentimento de poder, de transformação, de abertura, de vitalidade que invade os doadores, que dizem que recebem mais do que dão, e muitas vezes do próprio ato de dar. A *dádiva* seria, então, um princípio consubstancial ao princípio vital, aos sistemas vivos (GODBOUT, 1998).

A partir da afirmação acima compreende-se que todo procedimento social de câmbio e a composição de alianças diz respeito a motivações intrincadas, que por sua vez partem dos grupos e indivíduos. Para Marcel Mauss, a *dádiva* destaca a importância da associação para os grupos sociais.

O ambiente deste artigo procura discutir como os campos de produção de imagens dos cinemas de Josafá Duarte e de Martins Muniz, a partir dos grupos colaborativos Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, dialogam com o conceito de *dádiva* em Marcel Mauss.

A estrutura deste trabalho parte da narrativa biográfica dos dois cineastas. Tal narrativa é essencial para a compreensão da constituição do padrão estético dos diretores aqui tratados, bem como de certos elementos culturais de suas comunidades, suas formações no campo cinematográficos, etc. A narrativa biográfica surgiu do diálogo com os diretores aqui abordados. Partimos do princípio que a linguagem surge como vetor de contato com a compreensão social, mas também a compreensão dos indivíduos, em todas as suas idiossincrasias, de forma polissêmica (SUÁREZ, 2017).

Em um segundo momento, discutiremos a teoria da *dádiva* em Marcel Mauss, destacando sua importância para pensarmos sobre as alianças sociais e os aspectos da solidariedade. Neste sentido, a teoria da *dádiva* aparece como importante marco teórico que se opõe à visão da organização economicista em torno do trabalho. A pesquisa bibliográfica tomou

como referência o livro original de Marcel Mauss (2008), bem como artigos de estudiosos de sua obra (GODBOU, 1998; KARSENTI, 1994; MARTINS, 2005).

Para o desenvolvimento deste artigo, foram realizadas quatro entrevistas com Josafá Duarte, sendo três presenciais e uma por telefone. O trabalho do grupo colaborativo Cinecordel foi acompanhado a partir de observação participante da gravação do filme *Escapei Fedendo* em janeiro de 2017, e as anotações feitas em diário de campo. Foi possível analisar o blog Forquilha Cinecordel e os canais que hospedam filmes de Josafá Duarte na plataforma de conteúdo audiovisual YouTube.

De forma parecida, foram realizadas entrevistas, anotações em diários de campo, registros audiovisuais, conversas informais e acompanhamento da realização dos filmes *Fora do Padrão – o filme* (2012) e *A Última Bandeira* (2016a) de Martins Muniz, que também estão hospedados no canal do grupo colaborativo no YouTube (SISTEMA COOPERAÇÃO AMIGOS DO CINEMA, 2011).

Os outros fazedores de cinema: Josafá Duarte e o Cinecordel

O cinema praticado por Josafá Duarte é indissociável de sua militância social, impressa, por sua vez, em sua história de vida. O agricultor Josafá Duarte – assim ele se define – nasceu em 1960 e foi criado até os oito anos de idade na comunidade de Salgado dos Mendes, distrito do município de Forquilha, no Ceará. Ainda hoje a localidade é pequena – possui cerca de 500 habitantes, segundo informações do próprio Josafá. Após morar durante nove anos na vizinha Sobral, Josafá e sua família se mudaram para Fortaleza, capital do Estado.

Chegando à capital, Josafá e família se estabeleceram em uma localidade periférica, conhecida como “Baixa da Jumenta”, comunidade do bairro da Parangaba. Lá, diante da carência de serviços essenciais do Estado, Josafá começou sua militância e descobriu-se líder social: com a ajuda de colegas, fundou uma associação de moradores, instituição a partir da qual começou a luta por infraestrutura e moradia dignas.

A relação com os integrantes de sua comunidade apontou para uma triste realidade: muitas famílias vivem em condições degradantes, habitando barracos improvisados em caixas de papelão. Foi quando Josafá conheceu as atividades do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Através desta instituição começou a organizar os moradores da Baixa da Jumenta e a procura por latifúndios improdutivos com perfil de desapropriação pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Josafá e companheiros cadastraram 40 famílias, e ocuparam a Fazenda Lagoa Grande, encravada em um terreno de 1.600 hectares, localizada no município de Pentecoste, distante cerca de 90 km de Fortaleza. O ano era 1997, portanto, 20 anos depois de Josafá chegar à capital.

A experiência marcou a história de Josafá Duarte. A vida no assentamento era de muita luta e trabalho, mas recompensava. Entretanto, em 2001 ex-funcionários da fazenda ameaçaram Josafá de morte devido a problemas com os novos moradores. Ele passou cerca de um ano advertido de que iria ser assassinado. Depois de passar 10 dias sob proteção da Polícia Federal, Josafá – já casado com Noélia e pai de três filhos homens – decidiu que era hora de voltar a Salgado dos Mendes.

Em sua terra natal, Josafá trabalhou como professor e agricultor. Passou cinco anos sem militar em causas sociais. No entanto, diante das carências de seu distrito, retomou seu papel de líder social. Em 2006 criou um jornal chamado Sociedade Salgadense, em que denunciava os desmandos dos políticos locais. A publicação existiu até o ano de 2015.

Embora o jornal tivesse boa repercussão na sede do município, Josafá se deparou com um problema: parte da população adulta de Salgado dos Mendes era analfabeta, portanto, não tinha acesso direto às informações de sua publicação. Foi quando teve uma ideia: fazer cinema.

Em 2006, Josafá realizou, com uma câmera emprestada *A história de um galo assado*, gravado em sua comunidade ao longo de um único dia, sem conhecimento técnico sobre o ato de fazer filmes. O sucesso da empreitada levou Josafá a realizar outras produções. As comédias do agora diretor de Salgado dos Mendes abordam temas de relevância social, como corrupção, compra de votos e formas de injustiça social. Ele passou a fazer filmes “sem saber fazer” e com a finalidade de “conscientizar politicamente”, como ele mesmo diz.

Com o correr dos anos, Josafá passou a se qualificar participando de cursos livres de audiovisual. Hoje, ele soma quase 30 filmes de ficção em seu currículo, entre curtas, médias e longas-metragens. Os filmes deste diretor cearense podem ser caracterizados no âmbito do cinema clássico narrativo, com histórias lineares narradas sem *flashbacks*. Seus filmes tratam do universo do homem sertanejo, com personagens que também costumam ser encontrados na literatura de cordel, comum em parte do Ceará: a vizinha fofoqueira, o avarento, o político corrupto, dentre outros. É possível identificar os costumes, tradições e elementos culturais de sua terra impressos nas histórias.

O cordel, aliás, é forte referência para o diretor de Salgado dos Mendes. O seu grupo colaborativo de trabalho foi batizado como Cinecordel. A atividade cinematográfica de Josafá Duarte possibilitou o surgimento de novos cineastas no seu distrito e na sede de Forquilha: Ronaldo Rogers, Aureliano Shekinah e Paulo Talentos desenvolveram a atividade cinematográfica após os primeiros trabalhos de Josafá.

O Cinecordel é um misto de produtora informal de cinema e grupo colaborativo, do qual participam membros da comunidade. Além do apoio dos diretores descritos acima, o grupo é formado por membros da comunidade e, eventualmente, por pessoas de fora, que desejam participar das produções de Josafá. Noélia Duarte, esposa do cineasta, ocupa importante papel,

costurando figurino, montando o lanche, empunhando a câmera, e o que mais for necessário. O trabalho não costuma gerar nenhum benefício financeiro aos participantes, e os custos são bancados pelo diretor, ou a partir de parco apoio de comerciantes do local, que pagam para ver seus pequenos negócios anunciados em cartelas na abertura dos filmes.

O trabalho do grupo colaborativo Cinecordel é planejado e conduzido por Josafá Duarte, mas atores e técnico – que costuma se resumir a quem opera a câmera – podem orientar colegas e cortar a gravação a qualquer momento. Portanto, há espaço para uma participação mais efetiva dos atores no auxílio a colegas, agindo em um âmbito em que o diretor costuma ser o único responsável. As hierarquias presentes no cinema institucional não cabem em uma estrutura pautada na relação interpessoal. A participação se enquadra em determinados limites: os participantes do filme têm voz ativa durante o processo de gravação, mas a palavra final é do diretor.

Os problemas que acontecem no ato da gravação encontram soluções no próprio set onde se desenvolverá a ação. Durante a gravação do curta-metragem *Escapei Fedendo* (2017) não havia ator disponível para interpretar um dos personagens. Diante da situação, Josafá – que dirigia e atuava ao mesmo tempo – tirou a peruca de cabelos compridos e desgrenhados – que compunha o personagem cangaceiro Sete Pragas – passou gel no cabelo, improvisou um bigode fino, botou um par de óculos escuros, e viveu o personagem do prefeito corrupto.

A falta de orçamento financiado é uma das características principais dos grupos que produzem cinema fora do eixo de produção institucionalizado. Os grupos que fazem filmes fora do mercado costumam ter como deflagradores os seus líderes. A atuação de Josafá à frente do grupo colaborativo existe, sobretudo, em função da sua experiência, adquirida ao longo do tempo, no ato mesmo de fazer filmes.

Os outros fazedores de cinema: Martins Muniz e o Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema

Um grupo de pessoas observa com curiosidade as ações que ocorrem do outro lado da rua. “Eu vou te matar”, diz Martins Muniz, aos 65 anos, segurando um dos atores pela gola da camiseta. “É para fazer assim, ó”, continua ele ao orientar os atores, dando vários socos no ar, indicando como seria realizada uma das cenas de violência e agressão do filme *Fora do Padrão – O filme* (2012). A maior parte do elenco foi composta por voluntários que nunca atuaram no cinema e tampouco no teatro. Da mesma forma é composta a equipe técnica liderada por Muniz e a base do coletivo cinematográfico Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema.

Natural de Itaberaí-GO, Martins Muniz percorreu em sua vida um caminho típico da estrutura de um roteiro cinematográfico. A condição econômica precária e alguns percalços na escola fizeram com que, aos 10 anos de idade, ele tivesse que contribuir financeiramente com sua família. Assim como *Salvatore Toto*, personagem do filme *Cinema Paradiso* (1988), influenciado pelo filme *Da Terra Nascem os Homens* (1958), ele decidiu que faria da realização cinematográfica o seu ofício.



Nos dois anos seguintes, em 1960 e já morando em Goiânia-GO, ele abandonou a escola ainda no ensino fundamental para aprender as atividades que lhe proporcionassem algum dinheiro e que permitisse unir seu amor pelas imagens em movimento e contribuir com o sustento familiar. Decidiu-se, então, pelas profissões que se relacionavam de certa maneira com alguma etapa na produção de imagens.

Atualmente, Muniz não consegue relatar fielmente a sequência dos trabalhos realizados ao longo de sua vida operando na área artística e, muito menos, o tempo que eles tenham durado. Contudo, ao contar suas histórias, é possível criar uma imagem de suas atividades à medida que se envolvia com o cinema. Apesar de ter abandonado precocemente as atividades escolares, Martins Muniz reclamou sobre a necessidade de uma instituição formal de ensino de cinema que possivelmente teria diminuído sua trajetória de aprendizado:

Não era possível estudar cinema em uma escola, pois não havia escola de cinema em Goiás. O jeito era se aproximar de pessoas que trabalhavam com isso. Ficar no pé delas e aprender o máximo de coisas que elas poderiam ensinar. Eu enchi o saco de muita gente. (MUNIZ, 2016)

Assim, suas primeiras oportunidades de trabalho consistiam em substituir os operadores de cinema (projeccionistas) que estavam de folga em cinemas tradicionais da capital goiana. Ao passo que se destacava em suas atividades, Muniz foi convidado a permanecer como projeccionista permanente de cinemas como Cine Campinas, Cine Ouro, Cine Capri e Cine Goiânia. E foi nesses locais que ele transgrediu o status de observador para montador – um dos ofícios base da realização cinematográfica.

Na década de 70 era exigido dos operadores de cinema habilidade para montar as películas fílmicas manualmente. A depender da duração do filme, ele era entregue pelas distribuidoras nos cinemas separado em vários rolos metálicos com um tamanho máximo. Obrigatoriamente as películas deveriam ser coladas para que o filme pudesse ser projetado.

Assim, a forma que Muniz trabalhava a colagem da película fotográfica remonta às técnicas utilizadas por George Méliès no clássico cinematográfico *Viagem à Lua* (1902). A sequência do filme e, conseqüentemente, a construção de seu sentido, dependiam de como as imagens eram *aglutinadas*. Sobre a responsabilidade de seu ofício ele lembra “tínhamos a indicação da sequência, mas poderíamos montar o filme do jeito que queríamos” (MUNIZ, 2016).

A partir da dominação do processo de montagem das películas fílmicas, Muniz decidiu se dedicar a fotografia como forma de ampliar seus conhecimentos sobre a realização cinematográfica. Para ele, o momento era o de prática da realização de imagens e não somente observá-las. Para isso estruturou uma rede de contatos com fotógrafos ambulantes, os fotógrafos de rua, e com laboratórios de revelação fotográfica.

Destarte, ele pôde tomar ciência dos conhecimentos básicos das técnicas fotográficas. Além da noção de plano fotográfico, enquadramento, incidência de luz, tornou-se íntimo dos processos químicos de revelação e ampliação do material fotográfico. Em sua residência ele mantém vários equipamentos fotográficos utilizados durante o período em que atuou profissionalmente no centro de Goiânia e fotos dessa mesma época.

Para ele, era importante que, além de realizar o enquadramento e fazer a captura da imagem, houvesse controle total sobre o processo de revelação da fotografia. Para isso, ele operou em todas as etapas da realização de uma imagem que, segundo ele, iria da concepção até a materialização da fotografia.

O próximo passo consistiu em ampliar o universo das fotografias para o espaço das imagens em movimento. Muniz trabalhou como cinegrafista e logo em seguida como desenhista para estúdios de animação em agências de publicidades de Goiânia. Ao melhorar consideravelmente a sua situação financeira, ele dedicou-se às atividades de iluminador, cenógrafo, escritor chegando à interpretação cênica.

Durante a realização do I Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental – FICA (1999) Muniz marca presença com uma produtora audiovisual sólida no mercado goiano. Na ocasião ele já demonstrava domínio sobre os conhecimentos que lhe permitiriam exercer a realização cinematográfica em todas as esferas: escrita – roteiro, planejamento de arte, direção de atores, fotografia – cinegrafia, edição – montagem e projeção. Nesse contexto surgem as primeiras investidas cinematográficas de Martins Muniz e com elas o Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema na realização do curta-metragem *A Lenda do Milho* (SATLER, 2016, p. 182).

O Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema foi pensado por Muniz para coletivizar o conhecimento constituído pelas suas experiências profissionais e artísticas. Apesar de idealizar o filme, há um contexto de capilaridade, pois a construção da narrativa se dá na aceitação dos outros sujeitos atores, no múltiplo sentido da palavra. O objetivo, segundo Muniz é “aprender a fazer cinema brincando” (MUNIZ, 2016b).

A dádiva e os colaborativos cinematográficos

O ensaio sobre a dádiva: forma e razão da troca nas sociedades arcaicas, foi publicado na metade da década de 20 do século XX por Marcel Mauss. Desde então o conceito de dádiva tem sido verificado em muitas instituições que trabalham as Ciências Sociais.³ A teoria da dádiva tem sido uma importante referência para se refletir acerca da solidariedade e a aliança, tal qual é possível observar nos colaborativos cinematográficos.

³ Alain Caillé dirige, na França, um grupo de estudos a partir da publicação *Revue du MAUSS –Mouvement Anti-Utilitariste des Sciences Sociales* (GODBOUT, 1998).

Mauss define a dádiva como um *fenômeno social total*. Este termo dá conta de elementos manifestados em diferentes instituições presentes nas sociedades tradicionais, complexas e modernas: econômicas, jurídicas, religiosas, morais, dentre outras (MAUS, 2003). Entende-se a dádiva como um sistema de reciprocidade interpessoal, a partir da obrigação coletiva de **dar, receber** ou **retribuir** bens de ordens simbólicas ou materiais. Desta forma, a dádiva abrange todas as esferas da vida humana (KARSENTI, 1994; MAUS, 2003).

Agora, é necessário fazer uma ressalva: disposta nos grupos sociais de diversos contornos, a dádiva não surge como uma determinação, que cria uma dependência do indivíduo aos mandamentos do grupo.

Pois se, por um lado, [a *dádiva*] é concebida como um sistema geral de obrigações coletivas (reforçando a tese de Durkheim a respeito da sociedade como fato moral), por outro Mauss faz questão de adentrar o universo da experiência direta dos membros da sociedade, o que lhe permite introduzir um elemento de incerteza estrutural na regra tripartida do darreceberretribuir, escapando da hiperpresença de uma obrigação coletiva que deveria se impor tiranicamente sobre a liberdade individual (MARTINS, 2005).

Mauss compreende que as prestações e contraprestações da vida em sociedade exercem coerção sobre os indivíduos (MARTINS, 2005). Porém, os componentes de um grupo podem rearranjar as funções do sentido do bem circulante. Dessa maneira, não há certeza no que diz respeito ao movimento das dádivas entre os indivíduos.

É interessante focar agora sobre o princípio da associação, mas esta será analisada fora da seara do mercado e, portanto, das *instâncias individualistas*, bem como ao largo da lógica burocrática do Estado, que determina *obrigações*, produzidas nos grupos sociais hoje em dia. Laville (2001), Chanial (2004) e Martins (2005) concordam que as obras comunitárias, concretizadas nos séc. XVII e XVIII, proporcionaram o nascimento de relevantes atividades democráticas e novas formas de arranjo de trabalho em grupo. Por outro lado, estas atividades teriam sofrido represaria do mercado e do Estado.

O trabalho solidário em comunidade surge como possibilidade de associação, normalmente reprimida pela lógica do mercado e pelo Estado moderno nos últimos dois séculos. Esta ideia é concebida na noção de que a moral do indivíduo pode ser compatível com o coletivo democrático. O conceito de dádiva em Mauss permitiu refletir sobre a associação como associada à condição humana. Neste sentido, a comunidade aparece como individuação como crítica ao mercado e ao Estado, mas a favor da democracia (MARTINS, 2005).

Diante do exposto acerca da dádiva em Mauss, agora é possível retomar as bases do trabalho associado nos grupos colaborativos Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema. Ambos os grupos colaborativos encontram na associação de seus componentes a força necessária para a produção de filmes. Diante da complexidade da divisão do trabalho para a

realização cinematográfica, os grupos colaborativos encontram na associação a solução para a execução do processo de fazer filmes.

As atividades dos colaborativos Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema revelam que a reciprocidade é superior às questões financistas que envolvem o trabalho, como prevê a abordagem mercadológica. Isso porque, diante da impessoalidade das funções mercantis no cinema profissional e institucionalizado, impera nos grupos colaborativos a reciprocidade de caráter interpessoal.

O trabalho de observação participante em torno dos colaborativos de cinema no Ceará e em Goiás revelou que o trabalho visa o aprendizado do fazer cinematográfico que vem do outro; a doação do labor permite, ainda, a construção de um produto final de relevância para cada membro do grupo. Aqui, o grupo se fortalece diante da doação do trabalho, o que reforça o sentimento de reconhecimento, inclusão e prestígio.

Composta em grupos desfavorecidos financeiramente, a dívida reorganiza a noção de estabilidade e de justiça social na realização de bens cinematográficos, cuja realização depende de um grupo de indivíduos. Sujeito e o grupo do qual faz parte – Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema – são manifestação do fato total, e se organizam continuamente pelo “espírito da coisa dada”. Aqui, o valor importante não é aquele mensurável por uma recompensa – o salário – mas a qualidade, que não pode ser medida simetricamente. Essa assimetria entre dar-receber-retribuir existe porque a sociedade é instituída em uma dimensão simbólica (MARTINS, 2005).

Agora, cabe fazer uma ressalva. A forma da dívida presente nas relações de trabalho nos grupos varia de acordo com cada colaborativo cinematográfico. Godbout (1998) nos lembra que as especificidades de cada manifestação da dívida diferencia de outros sistemas, e que isso deve ser observado no que circula entre os atores: gentilezas, palavras, ensinamentos, prestação de serviço gratuito. Isso é o que define o espaço dos atores na sociedade. Esta visão se opõe à lógica mercantil, normalmente presente no cinema institucionalizado, onde impera a especialização profissional e a quantificação dos salários de acordo com a função exercida. Neste sentido, o cinema de mercado visa o lucro e a difusão em massa de um filme. Contra esta posição economicista proposta pelos neoliberais, surgem ações e relações de trabalho como a dos coletivos liderados por Josafá Duarte e Martins Muniz (GODBOUT, 1998; MARTINS, 2005).

Conclusão

Os grupos colaborativos cinematográficos Cinecordel e Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, liderados respectivamente por Josafá Duarte e Martins Muniz, estão separados por mais de 2.300 quilômetros. Os diretores de cinema não se conhecem e vivem em grupos sociais distintos. Porém, as observações realizadas sobre os grupos revelam importantes pontos em comum.



O primeiro ponto constata que as sociedades contemporâneas são regidas por uma variedade de lógicas, que transcende a do mercado (dar-pagar) e do Estado (dar-receber). A observação dos grupos colaborativos revelou, ainda, que a lógica do mercado, visando exclusivamente o lucro, não dá conta da solução para a necessidade de produção de determinados grupos específicos. Ao contrário, os grupos de pequeno alcance social representam um obstáculo para o alcance do mercado. A solução para a sobrevivência destes grupos se encontra no social, onde ocorre a solidariedade dos indivíduos. A dívida, tal qual posta neste trabalho, surge espontaneamente, sem garantias de retorno. Aqui, as relações pessoais definem o que é mais relevante como valor para o trabalho e o retorno que se obtém dele. Na dívida, há obrigação e interesse a partir da adesão social ao compromisso prestado. Mas há também espaço para soluções criativas, liberdade e amizade.

Em uma sociedade onde as tramas cotidianas de trabalho são medidas pela remuneração, a dívida de uma produção colaborativa revela, ainda, um forte discurso político, inscrito na história das comunidades onde os filmes são realizados. Aqui, a democracia é praticada em um estado de solidariedade entre os membros, que se engajam em projetos de produção de filmes sem visar necessariamente lucros financeiros, mas que participam direta e ativamente do produto final, confiado aos cineastas Josafá Duarte e Martins Muniz.

Dessa forma, a dívida presente no trabalho dos grupos colaborativos cinematográficos aqui visitados dialogam com a proposta de imaginação sociológica de Wright Mills (1965), para quem a imaginação sociológica parte de uma sociologia ligada ao saber do dia-a-dia, bem como estabelece conversa com o sociólogo lusitano Boaventura de Sousa Santos (2006), que destaca a experiência e o diálogo na realidade social.

Referências

A HISTÓRIA DE UM GALO ASSADO. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2006. VHS (30 min). Som, colorido, ficção.

BLANCO, P. Explorando el terreno. In: BLANCO, P.; CARRILLO, J.; CLARAMONTE, J. (Eds.). **Modos de hacer:** arte crítico, esfera pública y acción directa. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2001. p. 45–62.

CHANIAL, P. Todos os direitos por todos e para todos: cidadania, solidariedade e sociedade civil em um mundo globalizado. In: TRIGUEIRO, M. G. S.; MARTINS, P. H.; NUNES, B. F. (Eds.). **A nova ordem social:** perspectivas da solidariedade contemporânea. Brasília: Paralelo 15, 2004. p. 58–70.

CINEMA PARADISO. Direção: Giuseppe Tornatore. Itália: Miramax Films, 1988. Película (2 h 35 min). Som, colorido, ficção.

ESCAPEI FEDENDO. Direção: Josafá Ferreira Duarte. Forquilha: Cinecordel, 2017. Mídia digital (24 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n5NrHlhghIM>>. Acesso em: 16 jun. 2017

ESTADO DE GOIÁS. **FICA – Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental**, 1999. Disponível em: <<http://fica.art.br/>>

GODBOUT, J. T. Introdução à dádiva. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 13, n. 38, p. 39–52, 1998.

KARSENTI, B. **Marcel Mauss**: Le fait social total. 1. ed. Paris: Presses Universitaires de France - PUF, 1994.

LAVILLE, J.-L. Economia solidária, a perspectiva europeia. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 16, n. 1–2, p. 57–99, 2001.

MARTINS, A. F. Uns e outros fazedores de cinema. *Invisibilidades*. **Revista Ibero-Americana de Pesquisa em Educação, Cultura e Artes**, Portugal, n. 4, p. 19–27, 2013.

MARTINS, P. H. A sociologia de Marcel Mauss: Dádiva, simbolismo e associação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 45–66, 1 dez. 2005.

MAUS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003. p. 183–315.

MAUSS, M. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MILLS, C. W. **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

FORA DO PADRÃO - O filme. Direção: Martins Muniz. Goiânia: Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, 2012. Mídia digital (36 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GW292ZTy6Zg&list=PLDAA9A4D8B1B6C333&index=14>>. Acesso em: 18 maio. 2016

A ÚLTIMA BANDEIRA. Direção: Martins Muniz. Goiânia: Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema, 2016. Mídia digital (48 min). Som, colorido, ficção. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pSVpTNAa41o&list=PLDAA9A4D8B1B6C333&index=11>>. Acesso em: 18 maio. 2016

MUNIZ, M. **Entrevista: quando tudo começou**, 5 out. 2016b.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Eds.). **Pedagogias culturais**. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2014. p. 19–44.

SANTOS, B. de S. **A Gramática do Tempo**. Para Uma Nova Cultura Política. Edição: 2013 ed. São Paulo : Cortez, 2006.

SATLER, L. L. **Tramas formativas em audiovisual**: a minha ação docente à luz de experiências audiovisuais coletivas. Tese—Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 7 mar. 2016.

SISTEMA COOPERAÇÃO AMIGOS DO CINEMA. **Sistema CooperAÇÃO Amigos do Cinema**. Streaming de Vídeos. Disponível em: <<http://www.youtube.com/playlist?list=PLDAA9A4D8B1B6C333>>. Acesso em: 3 maio. 2017.

SUÁREZ, D. H. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, R. T., Irene; Souza, Elizeu Clementino (Ed.). **Pesquisa Narrativa**: interfaces entre histórias de vida, arte e educação. 1. ed. Santa Maria, RS: Editora UFSM, 2017. p. 9–12.

TORÁCIO, T. DE A. P. G. **Quando o processo colaborativo transborda na estética cinematográfica.** Mestrado—São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Multimeios e Processos Audiovisuais. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, 2014.

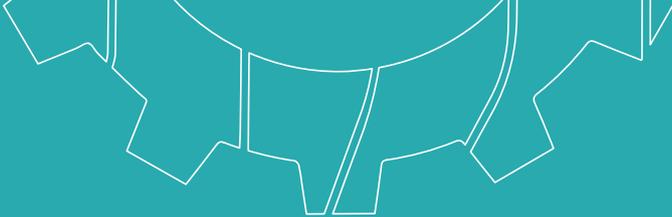
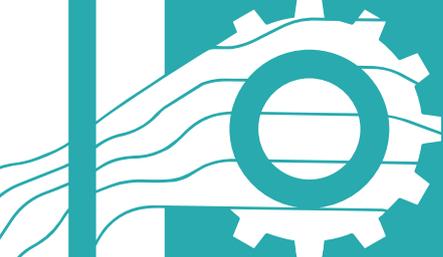
Minicurrículos

Paulo Passos de Oliveira

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGCOM/UFRJ). Tecnólogo em Cinema e bacharel em Comunicação Social/Jornalismo. Professor Universitário.

Renato Cirino

Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (PPGACV/UFG). Bacharel em Comunicação Social/Jornalismo e Licenciado em Artes Visuais. Técnico em Audiovisual da Universidade Federal de Goiás.



AS IMAGÉTICAS DO CORPO E A ESCOLA: CRIAÇÕES COTIDIANAS

THE IMAGECTICS OF THE BODY AND THE SCHOOL: EVERYDAY LIFES CREATIONS

Victor Junger

Doutorado Proped/UERJ, Brasil
victorjunger@gmail.com

Bianca de Menezes C. da Silva

Mestrado Proped/UERJ, Brasil
biancamenezescastro@hotmail.com

Breno Felipe A. O. Gomes

Graduação/UERJ, Brasil
brenoffelipe@yahoo.com.br

Resumo

A seguinte proposta intenta discutir a produção imagética na sua relação com os corpos no contexto escolar, como responsável pela constituição de seus cotidianos em uma tonicidade existencial particular e significativa. Entendemos que as imagens possuem um papel não apenas importante no sentido de garantir o pertencimento dos praticantes aos espaços escolares, capazes de constituir suas identidades entre diferentes coletivos, mas também um papel imprescindível no sentido de pôr em relação os corpos com aquilo que usufruem, sentem e percebem no plano sensível. Para tanto, apresentamos nosso trabalho de pesquisa desenvolvido num colégio da rede pública de ensino, situado na cidade do Rio de Janeiro, com os bolsistas do programa PIBID em Artes Visuais/UERJ. Em uma das oficinas realizadas, sob a forma de jogo utilizamos o mobiliário da sala de aula para compor uma instalação na qual pudéssemos dispor as colagens dos estudantes, exigindo uma disposição de corpos diferente daquela instituída tradicionalmente pelo espaço escolar. Acreditamos que tal experiência nos ajuda a pensar as imagéticas dos corpos, imagens incorporadas pelos corpos, no sentido de não apenas dar-nos a conhecer os cotidianos da escola e suas produções, como também tomar parte de seus acontecimentos por um viés eminentemente pedagógico.

Palavras-chave: corpo; imagem; cotidianos escolares.

Abstract

The following proposal tries to discuss the imagery production in its relationship with the bodies in the school context, as responsible for the constitution of its daily life in a particular and significant existential tone. We understand that images play a not only important role in ensuring students' belonging to school spaces, capable of constituting their identities between different collectives, but also an indispensable role in bringing bodies into relation with what they enjoy, feel and perceive on the sensible plane. Therefore, we present our research work developed in a public school college, located in the city of Rio de Janeiro, with the PIBID scholarship students in Visual Arts / UERJ. In one of the workshops, in the form of a game, we used the classroom furniture to compose an installation in which we could arrange the students' collages, requiring a different body layout than that traditionally instituted by the school space. We believe that such an experience helps us to think about the images of bodies, images incorporated by bodies, in order not only to make us aware of the school's everyday life and its productions, but also to take part in its events through an eminently pedagogical way.

Keywords: body; image; school everyday lives.

Não é pouco usual deparar-se com imagens no curso dos acontecimentos cotidianos, em nossas rotinas na cidade, incorporadas sob as mais diversas formas e modalidades expressivas. Tão pouco poderíamos pensar esses acontecimentos sem elaborá-los em imagens, sob narrativas ou produções visuais, como algo que nos alcança e se faz perder em nossa relação com as coisas do mundo. Sua presença não se separa daquilo que tomamos como pertencente aos nossos dias, e não pode ser desvencilhada do que pensamos e vivenciamos propriamente enquanto pertencimento.

O seguinte texto intenta discutir a produção imagética na sua relação com os corpos no contexto escolar, como responsável pela constituição de seus cotidianos em uma tonicidade existencial particular e significativa. Toma-se aqui por particular o fato dessa produção se conciliar intimamente com os contextos pesquisados, constituindo a singularidade das existências que a portam e realizam, ao mesmo tempo em que marcam sua diferença em relação a outros espaços de realização. E toma-se como significativa tal produção por partimos de sua condição fundamental, sem a qual nossas existências não seriam possíveis em suas realizações epistêmicas, poéticas e extáticas.

As imagens se conciliam diferentes possibilidades de produção em contexto social por envolver diferentes modalidades expressivas e de linguagem, aliança de interesses e desejos, que nos permitem a constituição de um amplo e importante imaginário. Sua realidade cotidiana se confunde com os mais diversos acontecimentos constituindo-se em efeitos reais entre decisões e interesses de diferentes ordens e, assim, não se encontrando apartado dos rudimentos institucionais que constituem à escola enquanto tal. As imagens estão presentes em nossos cotidianos como isso que oferece sua tonicidade existencial, enquanto desdobramentos daquilo que percebemos, sentimos e pensamos o mundo em que vivemos.

Assim, acreditamos que as imagens possuem um papel não apenas importante no sentido de garantir o pertencimento dos praticantes aos espaços escolares, capazes de constituir suas identidades entre diferentes coletivos, mas também um papel imprescindível no sentido de pôr em relação os corpos com aquilo que usufruem, sentem e percebem no plano sensível. As imagens aqui estendem as relações corpóreas como isso que produz e amplia o seu contato, através dos efeitos que os relacionam, ampliando seu alcance sob a forma outros desdobramentos que, de certa maneira, ganham força a medida que a produção imagética se concilia com a lógica própria dos corpos no mundo.

Essa dimensão da imagem que pretendemos ressaltar parte necessariamente do entendimento de que, nos cotidianos, sua produção está sempre em vias de adquirir consistência, se conciliada com as singularidades daquilo que exige e se realiza junto ao seu pertencimento de mundo. Pertencimento que, antes dos possíveis de um determinado estado de coisas,



intenta renovar-se no viver de sua diferença, sendo a condição existencial de sua mobilidade e transformação de mundo. Suas imagéticas são igualmente as imagéticas dessas transformações que atam e desfazem as possibilidades do viver, entre aquilo que pode adquirir consistência nesse movimento sem término e interrupção definitiva.

Interessa-nos seu movimento de consistência por não restringir a imagem à condição representacional, responsável por posicioná-la em um jogo de capitalização da experiência e, assim, negligenciar os efeitos do desejo que se realizam em íntimo contato entre os corpos. Antes, intentamos contemplar seu movimento de consistência por entendermos como constitutivo do universo imagético, enquanto fundamento de sua produção, permitindo-nos pensar a condição de efeito entre os corpos como responsável pelo plano afetivo das imagens. São os efeitos dos corpos que fortalecem suas transformações de modo a garantir a permanência ou esquecimento das imagens, em uma dinâmica que produz e é produzida intimamente pelo cotidiano dos mundos.

O encontro dos corpos e suas imagéticas expressam a qualidade das relações que constituem os mundos vividos, ao mesmo tempo que produzem sua existência expressando suas realizações, um amplo território de sentidos e coisas em que se pode viver, habitar e usufruir os cotidianos. Suas articulações permitem que algo mais se desenvolva de modo a fundamentar impressões, pensamentos e sentidos, estabelecendo possibilidades para a sua renovação de mundo, como também a incorporação de sua diferença constitutiva que imprime sua marca no que não cessa de se dar como instituído.

Sendo pensamento e imagem uma produção corpórea realizada nesse contato com os demais corpos, sua investigação necessariamente nos conduz àquilo que é valioso à escola, sua capacidade de transformar-se a despeito das relações de poder que, sob uma modalidade disciplinar, procuram capitalizar seus efeitos epistêmicos e poéticos a favor de um estado de desigualdades generalizado. Nesse sentido, procuramos apresentar parte dessa investigação como forma de compartilhar aquilo que acreditamos constituir um gesto de aproximação para com a realidade imagética da escola e, por conseguinte, o solo de realizações pelo qual o imaginário atua pelo encontro dos corpos e pelos corpos.

*



Figura 1: primeiro dia de oficinas, realização das colagens.
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Acreditamos ser necessário conceber as imagéticas do corpo como vestígios dos desejos, anseios, prazeres e derivas daqueles que integram a escola, estabelecendo-se como pistas que se fazem no rascunho corpóreo das contribuições para os sentidos do cotidiano. Esse esforço metodológico nos permite pensar parte do vivido em seus contextos, enquanto possibilidade de compartilhamento da experiência, e, por conseguinte, aprofundar os diálogos com aqueles que a vivem em sua permanente transformação cotidiana.

Entretanto, o escrutínio metodológico exige de nossa parte a ponderação acerca das posições de poder que estimulam ou impedem o acontecimento desses processos de transformação, com iguais efeitos no plano imaginário e sua relação com o processo de produção da imagem. Entendemos que as estratégias institucionais frequentemente objetivam gestar tal produção, sob a redução de suas forças, circunscrevendo os limites do que seria lícito e ilegítimo para os processos pedagógicos em exercício. E, ao lado de tal empreendimento, erigem como ressalva epistemológica os cuidados com o uso das imagens nos currículos, por codificarem-nas como um dado ambivalente e de pouco importância para os diferentes campos de produção conhecimento.

Entendemos que a instituição escolar procura produzir em seus contextos uma forma de gestar também as imagens, como os efeitos que derivam do encontro entre os corpos, produzindo ela mesma um imaginário do empreendimento curricular voltado à sua pretensa eficácia. Ao mesmo tempo que lidamos com a condição de subalternidade da imagem quando relacionada à sua posição epistemológica, uma vez que ela mesmo se vê portadora de uma multiplicidade de sentidos que, de certa maneira, compromete um regime de produção conhecimento orientado pelo verdadeiro e falso.



Entretanto, no atual cenário de reformas conservadoras e, mesmo, violentas consideramos importante destacar potência presente nas táticas dos alunos que, ao procurarem habitar o território da escola, terminam por celebrar também suas resistências emancipatórias. Entendemos que, a despeito dos jogos de poder, novas brechas são abertas a todo momento pelos estudantes e integrantes da escola que não cessam de desejar nesse contato entre corpos. Suas ações são igualmente realizadoras de saberes e imagens como que articuladas às resistências em suas formas de viver, e depositárias dos vestígios de desejos que pretendem ganhar presença em território escolar.

O cotidiano escolar abriga uma vasta produção cultural em constante metamorfose onde imagem aparece como uma das possibilidades de contemplar, habitar e viver as produções dos que os habitam. Uma imagética que brinca com o uniforme escolar quando retratamos um corpo em arte de si e uma imagem íntima do contato com essas criações, além das formas de ocupar poeticamente os diferentes espaços da escola. São imagéticas que provocam a ruptura menor e não menos necessária dos cotidianos, imprimindo suas formas de viver em um espaço institucional que procura reduzir as suas lógicas a um único regime de verdade.

Assim, compreendemos que as lógicas da imagem e de sua corporeidade constituem os espaços da escola, como algo que participa intensamente das resistências aos exercícios de poder, com produções não menos fulgurantes e significativas do que o praticado pelos saberes curriculares instituídos. Sua investigação torna-se imensamente relevante no sentido de traçar aquilo que se produz com as imagens, incorporadas em uma imagética cotidiana, e importante à apreensão de outros saberes e conhecimentos propostos como estratégias pedagógicas.

Entendemos que o negligenciado pelo dispositivo institucional no que diz respeito às imagens igualmente minora aspectos das aprendizagens possuidores de uma dimensão sensorial e corpórea, estabelecendo limites facilmente alheias àquilo que é vivido em território escolar. Dessa feita, recorrer à imagem e às imagéticas do corpo significa conhecer uma dimensão cognitiva importante e jamais apartada do processo pedagógico, envolvendo uma dimensão que impulsiona os processos de aprendizagem aos problemas que, de fato, lhes interessa e toca seus desejos.

Esse trabalho procura apresentar uma experiência vivida em pesquisa como forma de pensar a dimensão imagética e corpórea do processo pedagógico indispensável aos objetivos da formação humana. Assim, procuramos traçar os caminhos de sua compreensão e lógica por diferentes vias a fim de melhor compartilhar sua problemática, profundamente necessária à educação e aos conhecimentos que lhes são de interesse.

*





Figura 2: segundo de dia da oficina, montagem da instalação.
Fonte: Arquivo da Pesquisa

A elaboração das experiências possibilita a abertura de um diálogo com as imagens dos corpos e nos corpos que pode também oferecer consistência ao que pôde ser vivido na escola, junto aos praticantes, indicando possíveis caminhos para propostas pedagógicas comprometidas com o fortalecimento de sua condição existencial. Apresentamos aqui uma oficina de nossa pesquisa desenvolvida num colégio da rede pública de ensino, da cidade do Rio de Janeiro, com os bolsistas do programa PIBID¹ em Artes Visuais/UERJ como forma de abrir o diálogo entre o discutido a respeito das imagens e suas corporeidades na escola.

Seu objetivo inicial foi desestabilizar a visualidade instituída como forma de perceber por outras vias as imagens produzidas pelos próprios estudantes, pensando tal produção pelas resistências praticadas contra as formas de gestão das relações disciplinares. Boa parte da pesquisa pôde ser desenvolvida articulada às reuniões entre estudantes bolsistas (UERJ) e professoras colaboradoras, tendo como principal espaço de atividade e formação o Colégio Estadual Paulo de Frontin, possibilitando a frequência semanal ao espaço escolar e, assim, conhecer melhor os cotidianos que os constituem como espaço habitado por seus integrantes.

Nessas reuniões, procuramos pensar as condições que envolvem o cuidado com as demandas do colégio e a atenção destinada às propostas de oficina, aproximando os interesses da formação docente a questões relacionadas à comunidade escolar. O que tornou-se um território privilegiado em reflexões e possibilidades de abordagem, uma vez que o programa também envolve diferentes sujeitos em formação que, dentre outras coisas, constituem um espaço de descentramento do olhar.

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, financiado pela CAPES, Ministério da Educação.

A oficina que nos interessa discutir nesse artigo foi dividida em duas aulas realizadas no horário da disciplina do Ensino de Arte. O primeiro dia foi o momento de criação das colagens e manipulação das imagens que, acreditávamos, favoreciam uma prática com menos delimitações, possibilitando uma escrita subjetiva através da criação de paráfrases e contextualização de elementos da composição imagética. Após indicarmos aos alunos que fizessem o recorte de cinco imagens em um material disponível para esse fim, pedimos que procedessem à composição com elas a partir daquilo que lhes interessava como uma boa imagem, destinando um tempo maior da oficina na exploração desse aspecto da produção.

No segundo dia propusemos a observação dos trabalhos resultantes como um desdobramento do primeiro dia. Sob a forma de jogo, os estudantes foram solicitados a dispor o mobiliário da sala da maneira que quisessem em seu centro, formando assim uma instalação que pudesse ocupar o espaço e permitir diferentes entradas e saídas. Criando outras possibilidades de disposição para as carteiras, os estudantes empilhavam-nas umas sobre as outras de modo que preservassem algum tipo de organização. Em seguida circundamos essa instalação com fios de lã, buscando algo próximo de um cordel onde pudéssemos dispor as colagens.

Essa disposição que também exigia mobilidade dos estudantes pôde incorporar à proposta pedagógica uma série de ações significativas, assim como possibilitou durante o processo um diálogo e apreensão das colagens que, de alguma forma, se moviam junto com nossos corpos. A proposta de encontrar as imagens por outras vias pressupunha também a produção do olhar não somente no desenvolvimento da colagem, mas também no posicionamento dos corpos quando em sua tentativa de apreensão da imagem no espaço.

Movendo seus corpos por entre a instalação e ao encontro das colagens, os estudantes permitiam que outras possibilidades de falar, pensar e ver suas imagens pudessem lhes acontecer, na exata medida que, para elas e eles, foi possível participar do processo de construção da oficina e concepção das imagens. O envolvimento que percebemos presente entre os estudantes toma parte da proposta e de seus desdobramentos, uma vez que a finalidade do trabalho almeja pensar aquilo que lhes acontece em um processo diferente do habitual, onde deveriam manter seus corpos debruçados sobre as carteiras da sala de aula.

Acreditamos que, se não produz eminentemente o processo, o deslocar dos corpos favorece sua aparição, enquanto aparição de um outro olhar acerca das colagens e, por conseguinte, de uma corporeidade da imagem pouco experimentada pela disposição usual das propostas pedagógicas. Intentamos aqui pensar essa proposta de oficina como uma experiência de deslocamento do olhar acerca da imagem como um deslocamento dos corpos que as produzem, como metáfora entre o ver e o fazer possuidora de uma potência de realização de mundo e de sua aprendizagem fundamental.

*

Mal reorganizamos a sala para a realização proposta, os estudantes já se mostravam agitados com questões que lhes eram comuns, com brincadeiras habitualmente praticadas ao longo de seu dia na escola. Tal maneira de ocupar esse momento nos parecia significativo no sentido de encontrarmos aspectos muito pessoais de suas relações que, antes, não havíamos presenciado. Estávamos também muito à vontade para que o trabalho se desenrolasse na turma, como se no primeiro dia de oficina tivéssemos selado com uma cumplicidade tácita o que, de alguma forma, pensávamos conhecer algo mais entre nós.

Pedimos então que cada estudante dispusesse uma cadeira no centro na sala, já que procuraríamos abrir um espaço onde pudéssemos apreender suas colagens de outra maneira, longe daquilo que comumente se vê pratica em instituições museológicas com as imagens bidimensionais. O trabalho adquiriu a forma de um jogo onde cada qual era desafiado a produzir níveis e precipitar a presença do mobiliário em seu equilíbrio, movendo-nos ora às suas margens ora no interior que se modificava a medida que incluíamos novas peças à instalação.



Figura 3: segundo dia da oficina, montagem da instalação.
Fonte: Arquivo da Pesquisa

Quando concluída a estrutura e nos considerávamos satisfeitos com o seu resultado, incluímos as colagens em posições que levavam em consideração à possibilidade de olhá-las, em níveis que exigiram diferentes disposições do observador. Alguns estudantes preferiram instalá-las no interior do aparato exigindo que o observador entrasse pela estrutura a fim de melhor contemplar a colagem, desdobrando o movimento por outros artifícios poéticos e, mesmo, fazendo perpetuar a mobilidade dos corpos pelos recursos que lhes eram dispostos.

Suas falas ocupavam cada vez mais o espaço da sala de aula conforme avançávamos na oficina, deixando ver suas surpresas com o que encontravam no processo, principalmente com

as colagens e seus elementos composicionais. Discutimos por fim tais descobertas a partir de textos descritivos que incorporamos à estrutura, relacionado tais constatações com as mudanças promovidas pelo espaço e na maneira com que os corpos se locomoviam ao longo do trabalho.

A metáfora dos deslocamentos vividos como movimento dos corpos em relação às imagens não está longe de produzir seus efeitos no processo pedagógico. Movendo os corpos em busca de aspectos significativos das colagens, como também a preparação do olhar que deriva do movimento de elaboração da estrutura, permitimo-nos encontrar os cotidianos da sala de aula por outras vias, já que em as falas dos estudantes expressavam surpresas e constatações não observadas na primeira oficina.

Acreditamos que tal experiência nos ajudou de certa maneira a pensar as imagéticas dos corpos, imagens incorporadas pelos corpos, no sentido de não apenas dar-nos a conhecer os cotidianos da escola e suas produções, como também tomar parte de seus acontecimentos por um viés eminentemente pedagógico. Isso ocorre porque a apreensão e descoberta de outras relações na composição da imagem de fato aconteceram, uma vez que os estudantes se perceberam mergulhados na proposta a ponto de comunicarem constantemente aspectos comuns às suas sociabilidades e às surpresas daquilo que não haviam observado.

A atuação pedagógica aqui encerra um movimento no qual os corpos não foram ser mantidos num regime de possibilidades que sustente relações disciplinares, mas possibilita ser atravessada pelos desvios que nossa corporeidade não cessa de produzir enquanto outras vias de existência. A metaforização do praticado e do imaginário está longe de favorecer um modo específico de formação humana, oferecendo dimensões intimamente vinculadas a diferentes aspectos da vida dos que habitam a escola.

*

Certo de que incorporação das imagens pelo seu exercício metafórico em gesto permite que outras aprendizagens acontecessem, sem necessariamente ser tutelados por rudimentos curriculares que, usualmente, terminam por negligenciar os efeitos imagéticos no processo de produção do conhecimento. Acreditamos que a possibilidade de deslocamento dos corpos no processo aproxima-se das possibilidades deslocamento do olhar, assim envolvendo outras relações com a imagem que estão longe de ser produzidas pela lógica disciplinar.

Reconhecemos que as proposições desenvolvidas aqui ainda possuem um caráter preliminar no sentido de apenas evidenciar um problema que pode outras camadas de compreensão, e mostrar apresentar outras produções imagéticas que constituem os cotidianos da escola em sua corporeidade instituinte. Entretanto, reunimos aspectos da experiência que nos pareceram tributários às lógicas dos corpos que habitam o espaço escolar em sua relação com as imagens produzidas, indiciando processos de aprendizagem que decorrem desse universo de relações pouco contemplado pelos currículos instituídos.



Uma vez que os currículos ainda se veem organizados em um regime de verdade que procura restringir os efeitos das imagens em seu exercício, não poderíamos deixar de supor que o vivido na experiência da oficina possui um caráter inusitado entre os processos pedagógicos considerados como legítimos. A força das imagéticas e de sua relação com corpo está em acionar processos em diferentes níveis e por um viés errático, se comparado com o tutelado pelos processos pedagógicos usuais, envolvendo uma multiplicidade de sentidos que opera com lógicas daquilo que é percebido e imaginado na experiência.

Acreditamos que esse esforço preliminar nos permite acompanhar os vestígio do corpo em suas imagéticas e as imagens conciliadas com sua dimensão corpórea, perdendo os rastros para logo encontra-los em outras visadas, conhecemos dessa maneira os cotidianos da escola em sua condição existencial e seus dramas, interesses e desejos.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano na escola nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008, pg. 15-38.

_____. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: OLIVEIRA, I. B e ALVES, N. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro, RJ: DP & A, 2008, pg. 39-49.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer**. 3ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. 4ª ed., São Paulo, SP: Perspectivas, 2007.

DIAS, Sousa. **A Lógica do Acontecimento: Deleuze e a filosofia**. Porto: Edições Afrontamentos, 1995.

LE BRETON, David. **Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade**. 6 ed. – Campinas, Sp: Papyrus, 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados: Entre a regulação e emancipação**. Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTO, Denise Espírito. **Corpos Maquínicos**. In: SANTO, Denise Espírito; MOTTA, Gilson. **Zonas de contato: usos e abusos de uma poética do corpo**. Rio de Janeiro: Outras letras, 2014, p. 9-21.

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paula: Companhia das Letras, 2004.

TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo. **Circunstâncias e Ingerências da Cultura Visual**. In: TOURINHO, Irene, MARTINS, Raimundo (orgs). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria, RS: Ed. Da UFSM, 2011, pg 51-68.

VICTORIO FILHO, Aldo. **A Arte na/da Educação: a invenção cotidiana da escola**. Tese de Doutorado, UERJ, 2005.

_____. Um início, um fim: a cidade-tudo... in: _____ et al. **Educação e Áudio Visual**. Curitiba: Appris, 2018. P. 50.

Minicurrículos

Victor Junger

Pedagogo pela Unirio (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro). Mestre em Artes Visuais pelo PPGArtes/UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Doutorando pelo Proped/UERJ (Programa de Pós-Graduação em Educação), bolsista CAPES e graduando no curso de licenciatura de Artes Visuais/UERJ.

Bianca de Menezes C. da Silva

Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (ProPED) pela UERJ. Bolsista de Mestrado do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Graduada em Pedagogia pela UERJ.

Breno Felipe A. O. Gomes

Licenciando em Artes Visuais pela UERJ. Bolsista de Iniciação Científica pelo CNPQ.



SENSIBILIDADE E EXPERIÊNCIA NAS VISUALIDADES NA ESCOLA

SENSITIVITY AND EXPERIENCE IN VISUALITIES IN SCHOOL

Adriane Camilo Costa

Universidade Federal de Goiás, Brasil
adriane.camilo@gmail.com

Resumo

Em minha trajetória de pesquisa de campo para o doutorado deparei com diversas histórias relevantes e interessantes para a tese. Neste artigo, destaco uma delas por entender o valor que a história e sua protagonista tiveram na investigação e apreciação do trabalho que realizo. A pesquisa tem como ponto central as visualidades dos espaços físicos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI), com recorte sobre as visualidades que circulam nessas instituições, particularmente nos processos de ensinar e aprender deflagrados por “imagens” promovidas por professoras pedagógicas que atuam nos três anos iniciais do ensino fundamental. Os apontamentos que faço neste artigo evidenciam o trabalho pedagógico que uma professora realiza com seus alunos. Esse trabalho se destaca por evidenciar uma dinâmica que contempla a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos em espaços diversos da sala de aula como parte do plano de ação na intenção de ampliar o conhecimento, exercer a autonomia e reflexão dos alunos sobre o processo criativo e, também, por considerar as visualidades em processo. Percebo que estão presentes nos espaços educacionais articulam discursos e pensamentos e que são criadas a partir de informações, imagens, conceitos, ideias e concepções pessoais e coletivas. Elas participam da produção de sentido e são legitimadas pela representatividade da instituição. Considerando a experiência como aporte na compreensão do sujeito em relação ao mundo em que vive, tanto na forma como ele é atingido quanto como ele altera o(s) local(is) no(s) qual(is) age, conjecturo sobre os dados da pesquisa, ponderando, na perspectiva pragmatista, a vida e a educação como experiência, de acordo com Dewey (1971), Larrosa (2016) e Shusterman (1998). Os desdobramentos progressivos da pesquisa têm ajudado a entender as dinâmicas de tempo integral. Analisar os processos por meio das experiências demonstradas pelas visualidades tem contribuído para promover reflexões mais democráticas e menos avaliativas.

Palavras-chave: prática pedagógica; experiência; formação estética; visualidades.

Abstract

In my history of field research for the PhD came across several relevant and interesting stories for the thesis. In this article, I highlight one of them to understand the value that the story and your protagonist had in the investigation and assessment of work I do. The research has as its centerpiece the visualities of the physical spaces of schools full-time municipal de Goiânia (EMTI), with cutout on the visualities circulating in these institutions, particularly in the processes of teaching and learning launched for “images” promoted by pedagogues’ teachers who work in three initial years of elementary school. The notes I do in this article shows the pedagogical work that a teacher performs with his students. This work stands out by highlighting a dynamic that includes the exhibition of works by students in several spaces of the classroom as part of the plan of action in order to extend the knowledge, exercise the autonomy and reflection of the students on the creative process and, also, by considering the visualities in process. I understand that the present educational spaces Visualities articulate speeches and thoughts that are created from information, images, concepts, ideas and personal and collective concepts. They participate in the production of sense and are legitimized by the representativeness of the institution. Considering the experience as a contribution in understanding the subject in relation to the world in which he lives, both in the way he is hit as he changes

the location (s) in which it acts, hypothesize about the weighted survey data in perspective pragmatist in life and in education as Dewey's(1971) experience, Larrosa (2016) and Shusterman (1998). The progressive developments of research have helped to understand the dynamics of full time. Analyze the processes by means of experiments demonstrated by visualities has contributed to more democratic and less evaluative reflections.

Keywords: pedagogical practice; experience; aesthetic development; visualities

Em minha trajetória de pesquisa de campo para o doutorado deparei com diversas histórias relevantes e interessantes para minha tese. Neste artigo, destaco uma delas por entender o valor que a história e sua protagonista tiveram para a investigação e apreciação do trabalho que realizo.

A pesquisa para o doutorado, em fase de finalização, está ligada ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás e tem como tema central as visualidades dos espaços físicos das Escolas Municipais de Tempo Integral de Goiânia (EMTI), com recorte sobre as imagens que circulam nessas instituições, particularmente nos processos de ensinar e aprender deflagrados por professoras dos anos iniciais do ensino fundamental.

O município de Goiânia conta com vinte e duas escolas organizadas em tempo integral para atenderem crianças por sete horas diárias, em média, de segunda a sexta-feira. Além do currículo oficial do município, as EMTI contam com atividades diversas na concepção da formação do sujeito integral, e nesse entendimento articulam atividades diferenciadas com os alunos, trabalhando temas como cultura, arte, ética e saúde na expectativa de formar cidadãos mais conscientes, críticos e atuantes.

O tempo diário de permanência das crianças na escola é significativo, e entendo que as relações sociais e de aprendizagens (formal, não formal e informal) são ali estabelecidas mais que em outros espaços durante o período letivo. Neste sentido, a parte física da escola tem papel importante na formação cultural dos sujeitos. Considerando a escola como espaço de socialização, Gomes (2013) complementa essa perspectiva apontando que

A forma cotidiana que uma sociedade encontra para se relacionar e viver com os seus espaços é também uma forma de significá-los. Percebemos facilmente que essas significações são construídas segundo referenciais. [...] O lugar físico orienta as práticas, guia os comportamentos, e estes, por sua vez, reafirmam o estatuto público desse espaço. Ele também é um lugar de conflitos, problematização da vida social, mas, sobretudo, é o terreno onde esses problemas são assinalados e significados. (p. 273-274)

Desse modo, as imagens vinculadas nos espaços da escola podem ser significativas na leitura e interpretação de mundo(s). Pois as imagens que são exibidas nesses lugares não estão separadas deles; elas participam da produção de sentido e de significado e são legitimadas pela representatividade da instituição.



No imaginário coletivo, existe um padrão de imagens que “combinam” com o ambiente escolar onde circulam crianças da faixa etária entre seis e onze anos. Existe um consenso imaginário entre os adultos de que são imagens correspondentes ao gosto das crianças, pois emanam alegria e leveza por meio de cores fortes e formas simples. Essa “tradição” é aceita e apropriada sem grandes questionamentos por boa parte dos professores, basta observar as imagens presentes nas escolas para perceber certo padrão entre formas, personagens (animados e inanimados) e cores.

Neste cenário, também é preciso considerar imagens de outros espaços nos quais as crianças circulam ou a que têm acesso, imagens com as mais variadas finalidades e endereçamentos que se fazem presentes. Os espaços atuais e/ou virtuais próprios da contemporaneidade, mais do que em qualquer outro tempo histórico, informam, formam e ajudam a construir identidades individuais e coletivas. Desse modo, o discurso, as ideias e as práticas que estas provocam são fundamentais na construção e na apreciação dos dados *produzidos* na pesquisa. Certeau (2014) assinala que o

[...] discurso analisador e o “objeto” analisado têm o mesmo estatuto, o de se organizar pelo trabalho de que dão testemunho, determinados por regras que não fundam nem superam, igualmente disseminadas em funcionamentos diferenciados [...], inscritos em uma textura onde cada fragmento pode cada vez “apelar” a uma outra instância, citá-la e a ela referir-se. (CERTEAU, 2014, p. 68)

Ponderando a complexidade do cotidiano da escola é fundamental que os fragmentos encontrados sejam apreciados para melhor entender a dinâmica, a inserção e a construção das culturas ali representadas pela presença e, também, ausência de imagens. Fragmentos, aliás, que devem ser considerados em seus contextos.

Quase 90% das EMTI de Goiânia atendem os primeiros anos do ensino fundamental, fase escolar na qual prioritariamente são os profissionais formados em Pedagogia que atuam como professores. Sendo assim, a pesquisa prioriza as professoras pedagogas que atuam nessa fase escolar de uma dessas escolas. No período que realizei a investigação de campo, com entrevistas, observações e registros, eram sete professoras licenciadas em Pedagogia que atuavam nos três primeiros¹ anos do ensino fundamental. De acordo com Libâneo (2011),

[...] O curso de Pedagogia deve formar o pedagogo *stricto sensu*, isto é, um profissional qualificado para atuar em vários campos educativos para atender demandas sócio-educativas de tipo formal e não-formal e informal, decorrentes de novas realidades – novas tecnologias, novos atores sociais, ampliação das formas de lazer, mudanças de ritmos de vida [...]. (LIBANÊO, 2011, p. 38)

¹ A EMTI onde realizei a pesquisa atende apenas o ciclo 1 do ensino fundamental, que corresponde aos três primeiros anos. O município de Goiânia adota o sistema de ciclos na organização do ensino fundamental, sendo ao todo três. Cada um deles composto por três anos: ciclo 1 (1º, 2º e 3º anos), ciclo 2 (4º, 5º e 6º anos) e ciclo 3 (7º, 8º e 9º anos).



Desta direção, ponderar a formação inicial acadêmica das professoras foi necessário para analisar as visualidades por elas estabelecidas. A formação do pedagogo como proferida por Libâneo é quase *poética*, visto que acontece em apenas quatro anos, tempo insuficiente para a formação almejada e necessária desse(a) profissional que atua na formação do sujeito desde o primeiro ano de vida até aproximadamente completarem onze anos de idade.

Nesse contexto, a formação continuada do(a) pedagogo(a) passa a ter peso significativo para a educação contemporânea; que pensando na formação necessária deste século, num cenário no qual as mudanças de comportamento e valores têm sido cada vez mais dinâmicas, são necessárias atenção e preparação constantes para inserir e acolher, no cotidiano escolar, as transformações no dia a dia das pessoas.

O avanço das tecnologias tem alterado o cotidiano das pessoas, e a dinamicidade e o excesso de informações transformam o ritmo, a atenção e o aprendizado. Assim, o lugar do trabalho pedagógico tem se deslocado na experiência em considerar os acontecimentos no cotidiano das crianças. Cotidiano que inclui a quantidade de informações que chegam através dos aparatos tecnológicos a que elas têm acesso fora da escola e, muitas vezes, estimuladas pelos pais.

Há algum tempo as imagens têm feito parte de nossos cotidianos, “nos quais vivemos e nos quais nos formamos como uma rede de subjetividades” (ALVES, 2003, p. 70), por meio dos mais variados suportes físicos e virtuais. Na escola, imagens são recursos frequentemente utilizados para diversos fins, como sinalização, pedagógico, informativo, decorativo. A maioria das imagens na escola circula em suportes físicos, são imagens fixas que ocupam espaços e tempos pré-determinados, instituindo formas de ver e perceber daquele(s) ambiente(s). São visualidades construídas, propositadas ou involuntárias, produtos e produtoras da cultura escolar.

As visualidades que aqui interessam

Entendo que as visualidades presentes nos espaços educacionais articulam discursos e pensamentos e que são criadas a partir de informações, imagens, conceitos, ideias e concepções. Elas são construídas por quem as frequenta, por meio de escolhas pessoais e coletivas, e também indicadas pela gestão que, com ideologias e concepções estéticas próprias, recomendam algumas visibilidades e visualidades.

No universo amplo do que são visualidades nas escolas, optei por entender como elas são elaboradas pelas professoras e por meio de que imagens são construídas e expostas nos espaços físicos internos da escola. Imagens de quaisquer origens, formatos, materiais, tempos ou tamanhos. Na pesquisa elas recebem relevância de acordo com o contexto, narrativa, disposição e procedência, por estarem expostas, e para quem são expostas.



Por que utilizar o termo *visualidades* e não *imagens* presentes nos espaços físicos das escolas? A opção por visualidades foi por compreender que a palavra indica um processo que “[...] não é composto apenas de percepções visuais no sentido físico, mas é formado por um conjunto de relações que combinam informação, imaginação e introspecção em uma interpretação do espaço físico e psíquico” (MIRZOEFF, 2016, p. 748).

A pesquisa discute as possibilidades das visualidades construídas e provocadas por professoras pedagógicas como condutoras de conhecimentos na perspectiva da cultura visual. O objeto de estudo tem o foco nas escolhas das imagens que compõem os espaços físicos da instituição educacional, e se essas escolhas têm intuito de contribuir no desenvolvimento da percepção estética e cultural. Tendo a escola como território de produção cultural, nesse sentido,

as escolas incorporam representações e práticas que tanto estimulam quanto inibem o exercício da ação humana no meio dos estudantes. Isso fica mais claro ao se reconhecer que um dos fatores mais importantes na construção da experiência e da subjetividade nas escolas é a linguagem. Nesse caso, a linguagem interage com o poder, [...]. Intimamente relacionada ao poder, a linguagem não apenas posiciona professores e alunos, mas também funciona como veículo por meio do qual eles definem, mediatizam e compreendem suas relações uns com os outros e com a sociedade mais ampla. (GIROUX & MACLAREN, 2001, p. 161)

Assim, as visualidades por mim percebidas e pelas professoras apontadas durante o processo investigativo são condição necessária para a análise do processo.

Na escola, algumas imagens são indispensáveis na composição do ambiente, como é o caso da identificação das salas de aula (Figura 1), diretoria, coordenação etc., que fica acima da porta de entrada na sala. Mesmo sendo parcialmente visualizada pelas crianças, pois o olhar não alcança o conteúdo total da imagem, a visibilidade é importante, pois sinaliza e identifica quem são os alunos, as alunas e as professoras que “pertencem” ou frequentam aquele espaço e o que ele representa - no caso da coordenação e direção, ambas sugerem significados diferentes de sala de aula.



Figura 1: identificação da sala de aula
Fonte: Arquivo da pesquisa

Como mencionado, a Figura 1 mostra a “informação” em seu contexto, localizada acima da porta da sala de aula. Na figura, composta por colagem de E.V.A.² em diversas cores, há o “nome da turma” com letras em caixa alta e a palavra “amizade” escrita em uma pequena faixa na lateral do carrinho onde a figura de um menino (sexo apontado pelo boné amarelo e camiseta azul) parece pilotar; há também uma joaninha, flores, grama e uma borboleta em 3D, detalhes que não estão visíveis para as crianças. O que chama atenção é o fato de a imagem ter sido construída considerando certo “gosto infantil”, ou infantilizado. A este respeito, considera-se que:

[...] três elementos são fundamentais para a caracterização da visibilidade: a posição dentro de um contexto espacial no qual se inscreve um fenômeno; a morfologia do espaço físico em que se faz a exposição; e a presença de observadores sensíveis aos sentidos nascidos da associação entre o lugar e o evento. Resumindo: a visibilidade depende da morfologia do sítio onde ocorre, da existência de um público e da produção de uma narrativa, dentro da qual aquela coisa, pessoa ou fenômeno encontra sentido e merece destaque (GOMES, 2013, p. 99)

Na Figura 1, e de acordo com Gomes (op. cit.) , identificamos a morfologia do espaço, o público que o frequenta e a narrativa que advém do referente dado às crianças. O conjunto de relações indica uma construção cultural que é aprendida, apreendida e aplicada.

A escola

Para a realização da pesquisa na escola foram necessárias as autorizações da Secretaria Municipal de Educação e do Conselho de Ética. Com as autorizações em mãos, fui à escola para conhecer o espaço e apresentar meu projeto para a gestão, que marcou para o dia seguinte uma reunião a fim de que eu me apresentasse aos funcionários e ao corpo docente da escola. Nessa reunião tive a oportunidade de expor meu projeto, destacando a relevância de o trabalho de pesquisa a ser realizado em uma escola de tempo integral. A proposta de investigar trabalhos pedagógicos realizados pelas professoras causou certo desconforto ao grupo; mesmo assim, fui bem recebida, e as professoras se comprometeram a colaborar.

A opção por trabalhar com apenas uma instituição considerou o tempo da realização da tese. E a decisão de preservar a identidade da escola, mesmo com todos os documentos de autorização de uso de imagens e das falas das participantes, foi tomada em comum acordo com minha orientadora e as professoras participantes.

Embora a dinâmica das escolas de tempo integral estimule a utilização dos diferentes espaços físicos, a sala de aula é o local onde mais se veem composições visuais concebidas pelas professoras. Nas salas de aula pude perceber mapas *Mundi*, lista de chamada com os nomes

² E.V.A. significa um processo de alta tecnologia que mistura etil, vinil e acetato, resultando em placas emborrachadas e bastante utilizadas em trabalhos escolares.



das crianças frequentadoras daqueles espaços, instalações resultantes de dinâmicas pedagógicas, alfabetos (com letras e imagens) feitos pelas professoras, colados na parede acima do quadro negro, trabalhos realizados pelos alunos e pelas professoras colocados nas paredes. Visualidades tais com seus tempos de permanência diversos; algumas ficam durante todo o ano letivo, como os mapas e a chamada com os nomes das crianças (que sofrem algumas alterações durante o ano); e outras, por um período mais curto, que são os trabalhos realizados e os cartazes que contemplam algumas atividades propostas e datas comemorativas.

Surgem outras visualidades

Foram várias as idas à escola. Em algumas, apenas conversei com as pessoas e observei o cotidiano; em outras fiz registros fotográficos e entrevistas. Num desses dias de observação fui abordada por uma professora que questionou sobre o que eu já havia conseguido para a pesquisa, e qual seria a contrapartida para a escola, pois esta era meu objeto, de onde eu tiraria os dados para a tese, para a *minha* tese. Respondi sobre o andamento da pesquisa e que sobre a contrapartida, ela realmente tinha razão, mas que eu, pelo menos naquele instante, não poderia oferecer outra coisa que não fossem minhas análises. Meu resultado da tese. A professora se deu por satisfeita com as respostas. Aproveitando o momento, iniciamos um diálogo sobre a relação dela com as imagens de seus cotidianos: da escola e fora dela.

A professora, que tem sua identidade preservada, é licenciada em Pedagogia e mestra em Ciência da Educação. Em seu percurso de formação continuada também fez algumas especializações na área da educação. Trabalha em escolas municipais de Goiânia há vinte e oito anos, desde que passou no concurso para professora efetiva, e faltam poucos anos para sua aposentadoria.

A opção por evidenciar o trabalho de apenas uma professora não é aleatória, tampouco seguiu critérios pré-estabelecidos. A a por discutir o movimento visual que ela apresentou como prática pedagógica decorreu dos relatos e trabalhos expostos acerca de seu percurso docente naquela escola. Nessa trajetória, considero seus diversos papéis: docente, educadora, colega, subordinada a regras institucionais, estudante, pesquisadora, organizadora de “eventos”, conciliadora...

A professora e eu iniciamos nossa conversa na sala da coordenação. Ela é encantadora e encantada pelo trabalho que realiza com as crianças, mas se sente inábil em realizar atividades manuais, por acreditar que não tem habilidade, e se percebe excluída de algumas atividades coletivas da escola. Quando a professora fala sobre suas experiências com trabalhos manuais demonstra sinais de emoção, pois não consegue a destreza que lhe é cobrada das colegas. Em seu relato, a professora fala sobre essa condição.

Eu sou muito revoltada por não ter habilidade em desenho, em pintura, eu tenho vontade! [...] Outra coisa que me deixa um pouco retraída: parece que todo mundo tem mais habilidade do que eu. Eu não sei fazer nem uma dobradura, que eu gosto tanto, e não sei! Às vezes as pessoas corrigem o que eu faço: “Não, não..., pode parar de recortar isso aqui” e pega o que eu estava recortando. [...] É muito forte pra mim, nunca consegui desenhar. Nunca, e eu amo desenho! Amo! E não consigo... Todo mundo tem habilidade, e eu não tenho! Onde que foi que meninos desenvolveram e eu não desenvolvi? E eu fico persistindo, eu também tenho que dar conta de fazer um mural bonito! [...] Eu fico tentando, sabe? É uma coisa assim..., você pode olhar o caderno que você vai ver isso (a professora pega o caderno e começa a folhear me mostrando seus desenhos), eu pego o caderno e fico desenhando, amo o visual! Esse caderninho aqui quase não tem... o outro, depois eu te mostro. Fico fazendo risquinho, colorindo, tentando fazer uma coisa para ficar..., eu sou apaixonada pela estética colorida, sabe, em desenhos. E nunca desenvolvi isso em mim. Nunca consegui fazer um curso! (Diário de campo. Entrevista, 13/06/2017).

Ela expõe o que acredita ser fragilidade da profissão, além de ser cobrado na escola que as professoras decorem a escola para as crianças, em diversas ocasiões, como no retorno às aulas e em datas comemorativas. No decorrer da “conversa”, ela propõe ir à sala onde trabalha com a turma do segundo ano para mostrar as atividades que realiza com “seus” alunos.

Quando chegamos, encontrei alguns desenhos das crianças nas paredes, desenhos que faziam uma sequência narrativa. Eram desenhos feitos por crianças diferentes, que compunham uma narrativa única. Fiquei encantada com a exposição! Mas não era o que ela queria me mostrar.

A professora apresentou os cadernos das crianças. São trabalhos criativos e bem elaborados. Chamou-me a atenção a diversidade de técnicas, além da forma como ela indica um trabalho criativo que permite a exploração de materiais, possibilidades e autonomia pelas crianças. Na entrevista, a professora demonstra insegurança e sentimento de derrota pela falta de “habilidade manual”, mas o que ela apresenta sobre seu trabalho docente é magnífico. São atividades interdisciplinares evidenciando o pensamento crítico através de atividades lúdicas dialogando com literatura, geografia, história, arte por meio de trabalhos individuais que conversam com o coletivo, e trabalho coletivo com marcas individuais, subjetivas.

Esses cadernos são visualidades que compõem o ambiente da sala de aula quando em uso. Neles estão desenhos, colagens, pinturas, textos... Uma variedade de imagens construídas pelos alunos e propostas pela professora que me surpreendeu. Entendi que essas visualidades igualmente fazem parte dos espaços físicos da escola: os cadernos. Cadernos (Figura 2) que ficam temporariamente guardados em um armário de aço, fechado com portas. É um “objeto” que compõe o espaço da sala de aula, e que insinua guardar um “tesouro” pertencente a todos, cada um tendo sua parte e sua contribuição. São visualidades que aparecem e desaparecem, mas que estão sempre presentes, pois “frequentam” as mesas da sala diariamente, quando são construídas, visualizadas e socializadas pela prática pedagógica da professora.





Figura 2. Cadernos de alunos.
Fonte: arquivo da pesquisa.

Poder abrir um dos armários e ter acesso às atividades das crianças, principalmente aos desenhos, foi como me aproximar da prática pedagógica da professora e entender o envolvimento das crianças com as propostas. Cada caderno alude ao universo subjetivo e cultural da criança, e indica, ao mesmo tempo, o trabalho e a criação coletiva. São visualidades em processo, que pertencem ao cotidiano daquela sala.

Naquele armário a professora também guarda o seu caderno de desenhos autorais, no qual ela faz as mesmas atividades que propõe aos alunos. Em sua dinâmica, realiza as atividades com antecedência e mostra o que consegue realizar, desafiando a turma a superá-la em criatividade e qualidade. O caderno da professora é colocado junto com os das crianças, dando sentido e importância ao “trabalho que é desenvolvido no coletivo”, como ela gosta de enfatizar. Que podem, portanto, fomentar formas de construção de conhecimentos a partir dos sujeitos que fazem parte desse espaço.

Desta descoberta, dois momentos impulsionaram a diálogos mais abertos com autores que sustentam a ideia de que para pensar a educação é preciso compreender o sujeito na sua integralidade sem perder de vista a natureza humana e política que o compõe na sua individualidade e sociabilidade. O primeiro momento foi quando a professora se apresentou, entusiasmada, numa descrição rica em detalhes e passagens que envolviam as imagens do cotidiano e de como elas a estimulam e interferem em sua ação pedagógica.

Sempre no percurso de casa para a escola, da escola para o trabalho, além dos outros lugares que passeio na cidade, estou observando as imagens, principalmente outdoors, são imagens que me chamam muito a atenção. [...] Eu tenho uma obsessão por imagem. Tanto é que passei isso para meu filho. Eu sou o tipo de pessoa que, quando eu estou andando na rua [...] eu fico tentando ler o que aquelas propagandas, por exemplo, me passam. Figuras então eu sou fascinada. A ponto de..., é fato real, que eu tenho relatado em casa, de eu ter batido o carro por isso, observando as imagens. E também quase bati outras



vezes.[...] Mas não sei fazer nada de desenho. Gosto muito de propaganda de televisão também. Fico assistindo com meu filho e discutindo sobre os efeitos... (Diário de campo. Entrevista, 13/06/2017).

Para pensar sobre o depoimento da professora, busco apoio em Schiller (1989), nas cartas em que ele discute a formação estética do homem. Nessas cartas encontro referências substanciais para compreender a importância do impulso lúdico na compatibilização das ideias e das leis da razão com o interesse dos sentidos.

[...] as faculdades da mente manifestam-se também divididas na experiência, tal como o psicólogo as distingue na representação, e não vemos apenas sujeitos isolados, mas também classes inteiras de pessoas que desenvolvem apenas uma parte de suas potencialidades, enquanto as outras, como órgãos atrofiados, mal insinuam seu fraco vestígio. (SCHILLER, 1989, p. 36).

A professora, que tanto se interessa por imagens e arte, e que se percebe incapaz de realizar com aptidão os trabalhos de reprodução ou criação de imagens, desenhos ou práticas similares, traz para sua prática pedagógica a experiência proporcionada pelo seu exercício do olhar, que, mesmo sendo parte de suas potencialidades, estimula na promoção de trabalhos autorais, indicando um trabalho voltado para o olhar investigativo e apreciador, tanto dela quanto dos alunos.

O segundo momento foi a experiência que a professora se propõe na realização do trabalho com as crianças de maneira cuidadosa em relação ao que compete a ela “ensinar” e o que é de interesse dos estudantes, promovendo no sentido conhecimento. Passagem percebida na autenticidade da professora em mostrar aos alunos sua produção, evitando desenhos reproduzidos, comuns em práticas pedagógicas com crianças nessa faixa etária.

Considerando a experiência como aporte na compreensão do sujeito em relação ao mundo em que vive, tanto na forma como ele é atingido quanto como ele altera o(s) local(is) no(s) qual(is) age, conjecturo sobre os dados da pesquisa ponderando na perspectiva pragmatista, a vida e a educação como experiência, de acordo com Dewey (1971), Larrosa (2016) e Shusterman (1998).

A experiência é pessoal, ela não é dada. A experiência é uma ligação que acontece entre o indivíduo e o meio. De acordo com Dewey (1971), esse meio é formado pelas condições em interação com “as necessidades, desejos, propósitos e aptidões pessoais.” (p.37) Para a experiência na educação, Dewey salienta a importância de orientar o trabalho pedagógico de forma inteligente. Pois, ainda que na confiança de uma educação democrática e de que a experiência acontece de forma particular, o autor defende que “[o] planejamento deve ser suficientemente flexível para permitir o livre exercício da experiência individual e, ainda assim, suficientemente firme para dar direção ao contínuo desenvolvimento da capacidade dos alunos” (idem, p.54).



Conclusão

As incertezas provocadoras de atenção e olhares curiosos que me movem têm indicado caminhos diversos e tortuosos que ora me enchem de alegrias e encantos, ora provocam desânimo. Portanto, no contexto das políticas educacionais e das manobras governamentais que têm atingido direta e indiretamente as escolas públicas brasileiras, a pesquisa tem mostrado que o compromisso de alguns profissionais da educação pode ser significativo na formação de diversos sujeitos.

Larrosa (2016) afirma que “fazer experiência com algo [...] significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos derruba e nos transforma”. E é nesta perspectiva que direcionei minha pesquisa, ela passou a ser uma experiência a partir do momento que me descobri transformada pelos caminhos que a investigação foi trilhando através de conquistas, dificuldades, resistências, ânimos e desânimos. “Fazer experiências” com o processo de investigação enriquece minhas ações, pois cada vez que percebo e encontro algo, busco mais, tento imergir nesse espaço, na tentativa de estar na pesquisa, e não apenas observar, ou capturar elementos passíveis de verificação.

Experienciar a pesquisa me possibilita fazer parte dela. Estar envolvida pelos encantos e desencantos na relação com os sujeitos colaboradores e objetos “achados” é como me perder e encontrar algumas vezes, e entendo como os processos delineados no projeto inicial foram ganhando sentidos.

Nesta direção, Larrosa (2016) aponta que o professor deve ser o condutor das atividades, e não mais o “chefe ou ditador”, posição exercida pelo professor na perspectiva da educação tradicional. Postura pouco compreendida das ideias de Dewey (1971), que para reforçar a importância do papel do professor e dos processos que possibilitam a aprendizagem por meio da experiência, aponta que, “a improvisação que se aproveita de ocasiões especiais para aprendizagem impede que o ensino seja morto e estereotipado. Mas o material básico de estudo não pode ser colhido de maneira acidental e desordenada” (p.81).

Os desdobramentos progressivos da pesquisa, graças à atenção aos processos de experiência, têm ajudado a entender as dinâmicas de que a escola, por meio do trabalho pedagógico das professoras, se apropria e às quais se nega. Compreender o material de aprendizagem dentro das experiências demonstradas nas visualidades presentes nos espaços da escola tem contribuído para promover reflexões mais democráticas e menos avaliativas, e isso na perspectiva de que a reflexão atenua o domínio interno do impulso.

Referências

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, mai. - ago. 2003.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 22ªed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. de Anísio Teixeira. São Paulo : Editora Nacional, 1971.
- GIROUX, Henry A. e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: A pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. **O lugar do olhar**: elementos para uma geografia da visibilidade, Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2013.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência ; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. – 1. ed.; 2. reimpr., Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**, 12. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.
- MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 745-768, novembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 16/06/2018.
- SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**: numa série de cartas. São Paulo : Iluminuras, 1989.

Minicurrículo

Adriane Camilo Costa

Doutoranda em Arte e Cultura Visual na Universidade Federal de Goiás (UFG), mestre em Arte e Cultura Visual pela UFG, especialista em Cinema/Educação pelo IFITEG e licenciada em Artes Visuais pela UFG. Atualmente, é professora concursada na PUC Goiás e na SME Goiânia. Tem experiência na área de artes visuais, com ênfase em cultura visual, principalmente acerca dos seguintes temas: educação, arte-educação, cinema e cultura visual. É membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação da UFG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4772871578570275>.



DA TEORIA À PRODUÇÃO DE DOCUMENTÁRIO: RELATOS DE SALA DE AULA

FROM THEORY TO DOCUMENTARY PRODUCTION: CLASSROOM REPORTS

Alliny Maia Siqueira de Carvalho

Universidade Federal de Goiás, Brasil

allinymaia@gmail.com

Resumo

Este trabalho aborda a potencialidade do uso da imagem e de recursos audiovisuais em processos de ensino-aprendizagem. Trata-se de um relato resultante de experiências vividas em sala de aula, sob duas diferentes perspectivas. A primeira decorre da experiência vivida enquanto aluna da disciplina “Trabalho de Campo e Narrativas Digitais”, ministrada no PPG em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (UFG). Enquanto a segunda perspectiva é baseada na vivência de um estágio-docência, desenvolvido na disciplina “História do Têxtil e do Vestuário”, ministrada no curso de bacharelado em Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais (UFG). No decurso das duas disciplinas mencionadas, a produção de filme documentário foi adotada como metodologia de ensino e de avaliação. A partir do desenvolvimento desta atividade, destacou-se o modo como a mediação de recursos audiovisuais possibilitou um redirecionamento do olhar dos alunos para além da teoria, da sala de aula e mesmo da disciplina. A experiência vivida em ambas conduziu à reflexão a respeito da necessidade de se pensar práticas educativas que utilizem as imagens, bem como metodologias que favoreçam uma compreensão crítica da Cultura Visual. Foi possível concluir que a utilização do cinema documentário enquanto metodologia de ensino-aprendizagem, sobretudo no âmbito da graduação, serviu como um meio de levar os alunos a problematizar de forma crítica o conhecimento adquirido. Isso se deu à medida que esse conhecimento foi levado para fora da sala, para ser pensado sob outras perspectivas, através da imagem e do som. Permitindo que os alunos lançassem um olhar atento sobre as imagens para compreender questões que extrapolam o conhecimento teórico pré-concebido.

Palavras-chave: artes; filme documentário; metodologia de ensino.

Abstract

This work addresses the potential of the use of image and audiovisual resources in teaching-learning processes. It is resultant from classroom experiences, under two different perspectives. The first one stems from the student experience in the “Fieldwork and Digital Narratives” discipline, taught at the PPG in Art and Visual Culture at the Faculty of Visual Arts (UFG). While the second perspective is based on the experience of an internship-teaching, developed in the discipline “History of Textiles and Clothing”, taught in the bachelor’s degree in Fashion Design of the Faculty of Visual Arts (UFG). During the two disciplines mentioned, the production of documentary film was adopted as teaching methodology and evaluation. From the development of this activity, it was highlighted how audiovisual mediation allowed a redirection of the students’ look beyond the theory, the classroom and even the discipline. The experience in both led to the reflection on the need to think about educational practices that use the images, as well as methodologies that favor a critical understanding of Visual Culture. It was possible to conclude that the use of documentary cinema as a teaching-learning methodology, especially in the scope of graduation, served as a means to lead students to critically problematize the knowledge acquired. This occurred as this knowledge was taken out of the classroom, to be thought from other perspectives, through image and sound. Allowing students to take a close look at images to understand issues that go beyond preconceived theoretical knowledge.

Keywords: art; documentary film; teaching methodology.

Introdução

Este artigo tem como seu principal objetivo a realização de um relato, que parte da experiência de produção de um filme documentário enquanto metodologia de ensino-aprendizagem. As reflexões que serão desenvolvidas neste texto são resultantes de processos observados em sala de aula em dois cenários distintos: uma disciplina que integra a grade curricular de um curso de graduação em Design de Moda e outra oferecida em Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, ambos da Universidade Federal de Goiás.

A primeira disciplina, na qual desenvolvi um estágio-docência, é intitulada “História do Têxtil e do Vestuário”, ministrada no curso de bacharelado em Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais (UFG). A segunda, que participei enquanto aluna, é intitulada “Trabalho de Campo e Narrativas Digitais”, ministrada no PPG em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais (UFG). No decurso dessas duas disciplinas, das quais participei enquanto estagiária e aluna, respectivamente, no ano de 2017, foi feita aos discentes a proposta de realização de um filme documentário. Esta atividade compôs o processo de aprendizagem e figurou também como método avaliativo em ambas.

A dupla experiência com a produção de filme documentário que pude ter nesses dois contextos, enquanto aluna e através da observação dos alunos da turma em que foi realizado o estágio, despertou algumas reflexões a respeito de questões como: a importância de propostas interdisciplinares na composição de currículos dos cursos de ensino superior no Brasil, em especial no curso de Design de Moda; a complexa versatilidade do cinema documentário como fonte de dados e método didático na prática de atividades de pesquisa; bem como a importância de despertar nos estudantes uma criticidade que os faça pensar sua formação considerando seu papel social e político, não apenas profissional.

Essas questões serão discutidas, no que diz respeito ao ensino, a partir das ideias de Efland, Freedman e Sthur, que abordam a educação em arte na pós-modernidade. A partir de dados da pesquisa de Caldas, Pereira e Wassem realizada sobre composição dos currículos de cursos do ensino superior e de recentes considerações de Martins e Sérgio sobre imagem, mídia e ensino.

Para ir um pouco mais a fundo nas questões relacionadas ao papel do som e, em especial, da imagem na sala de aula, servirão de amparo as ideias propostas por Samain; Christin; e Mitchell. Enquanto Ribeiro; Cunha e Teodoro são citados para introduzir nas discussões levantadas por meio deste, a importância do cinema documentário bem como da antropologia visual no diálogo multidisciplinar e para a introdução dos recursos audiovisuais no ensino.

Algumas questões relativas ao ensino, abordadas pelos autores citados e também observadas no cotidiano de vivências na universidade, serviram de estímulo para a elaboração deste trabalho, em face da real necessidade de revisão dos currículos e metodologias aplicados no ensino público superior no Brasil.

No que diz respeito ao campo de estudos de artes, em geral, ainda é muito incipiente o diálogo com outras áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade passa a se tornar mais palpável apenas nos cursos de pós-graduação. Esse diálogo, contudo, é de extrema importância para que o ensino se torne mais completo. Em relação às demais áreas, é comum a desvalorização da imagem e a falta de preparo para explorar o seu potencial no processo de ensino e pesquisa. Apesar de não propor uma profunda discussão a respeito de todas essas questões citadas, por meio deste trabalho, considero importante tecer alguns comentários que abordam esse tema mais amplo antes de chegarmos aos relatos.

Novos caminhos e políticas curriculares

Nota-se nas práticas do ensino superior no Brasil, em especial nas políticas curriculares, uma preocupação crescente com a promoção de um ensino que seja mais abrangente, cultural e interdisciplinar. Essa preocupação se estende à construção de saberes baseados na observância de aspectos relacionados ao meio social e às práticas cotidianas.

Um movimento de discussão sobre aspectos curriculares também tem promovido mudanças em universidades da Europa e América do Norte, que dão ênfase à importância de oferecer ao estudante uma formação que ultrapasse os limites da especialização (CALDAS, PEREIRA, WASSEM, 2013). Isso aponta para um despertar global para essas questões.

Nesse sentido, Efland, Freedman e Sthur (2003, p. 79) comentam, baseados em ideias propostas por Aronowitz e Giroux, que é de expressiva importância a adoção de processos educativos que promovam uma cultura crítica e menos focada nos limites de disciplinas. Sendo capazes de abranger conteúdos multidisciplinares, relacionados à cultura visual. Ressaltam também a importância sociocultural de uma educação que promova a tomada de consciência do poder educativo dos meios de comunicação e de representações midiáticas que, segundo Martins e Sérgio “se apresentam como atraente possibilidade de troca, instigando diálogos e práticas que demandam algum tipo de negociação, ajudando os indivíduos a construir maneiras de compreender, interagir e se adaptar ao mundo” (MARTINS, SERVIO, 2016, p. 245).

Como resultado e também em resposta a essas demandas do ensino, progressivamente, os currículos têm-se tornado menos limitados. Esse processo tem sido viabilizado por meio de propostas que visam à formação de profissionais mais críticos e responsáveis social e politicamente. Consequentemente, os estudantes correspondem a tais propostas com mais comprometimento e habilidade para se posicionarem diante de questões éticas da ciência, da tecnologia e meio ambiente (CALDAS, PEREIRA, WASSEM, 2013).



O papel de recursos audiovisuais no ensino

Nesse sentido, pensando na construção de processos de ensino-aprendizagem que sejam menos enrijecidos, mais porosos às questões cotidianas, às subjetividades e às questões sociais, a imagem e o som se destacam enquanto recursos por meio dos quais se depreendem diversas possibilidades.

A linguagem é comumente considerada como o único vetor legítimo do pensamento, enquanto a imagem é pensada como uma serva do discurso. (CHRISTIN, 2006, p. 64). Um reflexo de tal tradição é visível no ensino no meio acadêmico. Este se dá, em maior parte, por meio da palavra escrita, enquanto os livros detêm predominantemente o status de comunicadores do conhecimento científico. Contudo, os métodos de ensino-aprendizagem, principalmente no campo das humanidades, têm sido repensados a partir da ideia de que estes podem ser enriquecidos através de outros suportes da comunicação humana, como a fala e as imagens.

As transformações nos meios de ensinar e fazer pesquisa no contexto das universidades envolve a necessidade de compreender processos e acontecimentos de uma sociedade que é constantemente perpassada pelas imagens. É necessário ir além de teorias comumente reproduzidas sem muita reflexão para uma compreensão mais profunda de processos diversos que, via de regra, são estudados apenas superficialmente.

As imagens podem representar um suporte para o levantamento de reflexões e produção de sentido, uma vez que são dotadas de uma potência de discurso. Samain (2012, p. 155) comenta a respeito do que ele chama de virada cognitiva e comunicacional, que esta nos impulsiona a redescobrir não apenas as funcionalidades heurísticas diversas das imagens, mas também seus profundos valores de uso. Redescoberta tal que, segundo o pesquisador, se torna tanto condição como exigência de nosso futuro.

Estudar as imagens implica em desenvolver processos de compreensão de memórias que porventura existam por trás delas e mesmo das próprias palavras. Apoiado no pensamento de Anne Marie Christin, que se dedica a estudar a relação entre texto e imagem, Samain afirma, a respeito da escrita, que esta é uma dupla imagem e que “longe de serem a mera transposição e codificação da fala, as figuras e os signos que a constituem não podiam emergir e tomar corpo senão a partir de um suporte, de um fundo, de uma tela branca, a qual era uma outra imagem.” (SAMAIN, 2012, p. 155).

Se a escrita carrega imagens em si mesma, pensar as imagens, por outro lado, nos leva a refletir acerca de memórias e signos, que envolvem também a enunciação de ideias por meio das palavras. Por isso, o conjunto formado pela fala, imagens e escrita promove a soma de sentidos, ao invés de um sistema de oposições. A respeito dessa complementaridade da relação entre imagem e escrita, podemos citar a afirmação de Mitchell (2015, p. 167) de que as imagens, silenciosamente, nos devolvem o olhar através de um abismo não conectado pela linguagem. Para Christin (2006, p. 63) a imagem é capaz de revelar o invisível. E, por que não, o indizível?

A utilização das novas tecnologias em sala de aula como suporte para se transmitir conhecimento está muito em voga nas discussões pedagógicas atuais. Dentre as novas tecnologias, as mídias digitais se destacam e estão presentes em praticamente toda sala de aula, mais ainda no cotidiano dos estudantes. Através delas é comum a prática de produção de imagens e vídeos e sua divulgação constante em rede.

Os recursos audiovisuais figuram nesse contexto, ocupando um lugar de destaque dentre as possibilidades de aliar imagem, som e tecnologia para a prática de ensino. Podendo derrubar zonas de fronteira, possibilitando o estabelecimento de diálogos entre diversas áreas do conhecimento. Levando também os estudantes a explorar científrica e criativamente terrenos habitados por eles, porém pouco pensados e problematizados.

A realização de documentário em processos de ensino

A produção de filme documentário foi uma ferramenta utilizada nas disciplinas das quais participei, enquanto aluna e estagiária. Através das duas experiências, tornou-se possível a percepção de como a realização da atividade proposta foi fundamental para o estabelecimento de relações mais profundas entre estudantes em formação e a sociedade. Funcionando também como um facilitador da construção de relações entre os recursos audiovisuais e os diversos campos de pesquisa. Considerando que o documentário constitui um campo cinematográfico amplo, que nesse contexto não pôde ser explorado em toda a sua complexidade. Por meio de sua adoção, ainda foi possível estabelecer um diálogo, mesmo que superficial, muito relevante entre questões relacionadas ao cinema e à antropologia, sobretudo na pós-graduação.

Além da possibilidade de estabelecer essas relações, o documentário possibilita a inserção da imagem no processo de ensino e expande-o para além do espaço das universidades. Na experiência que tive com as disciplinas citadas, o fato de ir a campo tornou o conhecimento adquirido em aulas passível de ser aprofundado e até mesmo questionado e compartilhado. Logo, levar as inquietações do trabalho de campo para a sala de aula, tornou-a um espaço poroso, que fez do material colhido uma oportunidade de reflexão, diálogo e elaboração de processos de pesquisa e criação.

Como afirma Peirano (2014, p.381), a teoria se aprimora pelo constante confronto com dados novos e com as novas experiências de campo, resultando em uma invariável bricolagem intelectual. Esse processo pode ser facilitado no meio acadêmico pela produção de documentários, enquanto uma atividade mediadora que resulta na combinação do trabalho de campo com a imagem em movimento.

A produção audiovisual enquanto metodologia de ensino e método avaliativo: relato de uma experiência com a produção de documentário

Antes de iniciar o relato que me proponho a fazer, acredito ser importante tecer um breve comentário a respeito do campo de estudos em moda. Situando assim a disciplina na qual a experiência de produção de documentário foi vivida.

Não há uma definição muito aprofundada a respeito da moda e de seu lugar na cultura e na universidade, seja enquanto fenômeno ou como área de estudo. O ensino superior de moda no Brasil é relativamente novo. Sem lugar fixo, a moda transita entre os campos da arte e do design, o que aponta para os aspectos interdisciplinares, gerados a partir do encontro com outros campos do conhecimento.

Contudo, o currículo de maior parte dos cursos de Moda do Brasil, tanto de universidades particulares quanto das universidades públicas, tem caminhado para moldes que tendem ao tecnicismo, deixando em segundo plano as questões relacionadas à atuação dos estudantes na sociedade através de seu papel enquanto universitários e futuros designers.

Como resultado disso, o curso tem adquirido formatos de menos de quatro anos de duração, além de um enfoque muito maior no preparo desses estudantes para obter carreiras “bem-sucedidas” (por sucesso entenda-se boa remuneração) em detrimento do desenvolvimento de competências para lidar com problemas práticos, de interesse coletivo e da capacidade de associar conhecimento e técnica de forma inteligente e criativa.

Neste contexto, os métodos de avaliação escrita, através de provas e produção de texto e os métodos de avaliação oral, como os consagrados seminários, são recursos recorrentemente utilizados pelos professores de disciplinas como História dos Têxteis e do Vestuário e História da Moda. Contudo, esses métodos não favorecem o engajamento dos discentes com o conteúdo estudado e não promovem uma avaliação crítica do conhecimento adquirido por eles através das disciplinas.

O estudo de história da moda, contudo, está para muito além das roupas e dos tecidos. Ele envolve a compreensão de processos sociais, econômicos e políticos que se dão a partir de uma análise crítica de informações e imagens e da sua contextualização. Esta compreensão promove a formação de profissionais com as competências necessárias para lidar com o mercado em que atuarão, levando em consideração questões relevantes à sociedade e à ética no exercício da profissão de designer.

É nesse contexto de métodos e técnicas de ensino presos na repetição que a disciplina de História dos Têxteis e do Vestuário geralmente acontece. A disciplina no formato então ministrado no curso de Design de Moda da Faculdade de Artes Visuais (UFG), cuja responsável foi a professora Dra. Rita Moraes de Andrade, possui, entretanto, um enfoque mais amplo.

Trata do têxtil e de sua aplicação no vestuário numa perspectiva histórica e social, com ênfase nas sociedades ocidentais modernas. A disciplina apresenta a indumentária, a partir da pré-história, como modo de compreender continuidades e rupturas na concepção de roupas, com o objetivo de apresentar o contexto histórico do vestuário, da moda e da produção têxtil (manufatura e industrialização) como um importante vetor social.

Enquanto estagiária na disciplina ministrada à turma do segundo período do curso; pude acompanhar a proposta, feita pela professora Dra. Rita Morais de Andrade, de produção de documentários como método avaliativo e meio de aprofundamento das discussões propostas durante a exposição do conteúdo da disciplina. A produção foi realizada em grupo e os filmes tiveram a duração de cinco minutos.

A partir da atividade, foi possível explorar a potencialidade das mídias digitais, tão presentes no cotidiano dos estudantes, levando-os à experiência de realização de pesquisa e trabalho de campo. Além disso, ela expandiu a relação entre moda e cinema, partindo do modo como era conhecida pelos estudantes, que tiveram a experiência de elaborar roteiros e produção de imagens. Apesar de não existir uma relação imediata entre o gênero documentário ou da pesquisa etnográfica com a moda, esta ferramenta tornou a sala de aula um campo híbrido e interdisciplinar.

No decorrer do desenvolvimento da atividade pude perceber, logo no início do processo, certa resistência e dificuldade apresentadas pela turma. Um dos fatores que contribuíram para tal posicionamento se deu por não saberem de fato o que é um documentário. A proposta de um novo paradigma de avaliação foi outro desafio. Uma vez que, a princípio, a turma se sentiu desconfortável diante da necessidade de elaborar um trabalho que exigiria uma reflexão a respeito da realidade circundante.

Ao invés de apenas revisar o conteúdo exposto durante as aulas, esses estudantes tiveram que problematizar questões e buscar compreendê-las através da teoria estudada e da observação do material colhido em campo. Isso os levou a desenvolver uma visão mais prática de como é possível realizar pesquisas a partir do conteúdo que estudavam, deixando de apenas memorizá-lo, problematizando-o.

A primeira etapa para a realização do trabalho foi o desenvolvimento de um roteiro prévio. O desenvolvimento do roteiro permitiu que os grupos menos familiarizados com o cinema pudessem estabelecer um ponto de partida para a captação de imagens e áudio. Contudo, não foi pedido aos estudantes que executassem o roteiro tal como planejado, eles tiveram total liberdade para realizar as mudanças que achassem necessárias ao longo da realização do filme.

A atividade foi encerrada com a exibição dos documentários para a própria turma. Cada grupo pôde conversar com os colegas sobre a experiência que teve com a realização do filme, sobre as questões que os levaram à definição dos temas abordados e do que os inquietava



a respeito dessas questões. Ao final da exibição, os estudantes tiveram um espaço para tecer comentários sobre os trabalhos, contar como foram afetados e questionar uns aos outros a respeito de suas escolhas metodológicas.

A produção dos documentários promoveu um engajamento mais profundo da turma com a disciplina que, após o primeiro momento de resistência, passou a ver na atividade um potencial para aprofundar-se e levantar discussões importantes para a sua formação, além de serem avaliados de forma mais dinâmica. Este engajamento também resultou da oportunidade que os estudantes tiveram de se expressar, trazendo à tona suas inquietações, o que fez com que a disciplina tivesse um sentido mais prático para a turma.

Relato da produção de documentário enquanto discente

Acredito que a experiência com o estágio docência fez mais sentido para mim pelo fato de eu ter tido a oportunidade de cursar, durante o mesmo período, uma disciplina que me levou a conhecer de forma mais profunda o cinema e a refletir a respeito da produção de documentário enquanto método de pesquisa e de seu papel no ensino.

A disciplina “Trabalho de Campo e Narrativas Digitais”¹, ministrada pelo professor Dr. José Ribeiro, proporcionou a mim a formação de um repertório de leituras a respeito do cinema etnográfico, bem como das soluções que foram experimentadas em diferentes momentos e obras. A partir disso, passamos a pensar, em grupos, na produção de um filme que refletisse sobre as relações estabelecidas em um dos mais tradicionais espaços da cidade na qual a disciplina aconteceu.

A experiência de trabalho de campo, mediada pela produção de vídeo como parte do estudo de relações estabelecidas no parque Lago das Rosas, na cidade de Goiânia, foi para mim desencadeadora de um processo duplo de aprendizagem. Durante a etapa de visitas a campo e pesquisa, foi possível estabelecer a relação com a câmera e com o som e pensá-los, então, a partir da busca pela representação das questões levantadas. A tarefa de pensar a realização de um vídeo documentário em grupo proporcionou trocas de conhecimento, formas de enxergar, questionar e de produzir.

Por outro lado, através da constante orientação do professor Dr. José Ribeiro, dos momentos de conversa em sala de aula e dos questionamentos feitos ao grupo, que sempre movia-nos a novas reflexões; Foi possível enxergar a sala de aula como espaço de diálogo, e o professor como facilitador do mesmo.

¹ Cursada durante o segundo semestre do curso de mestrado em Arte e Cultura Visual, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG).



Considerações Finais

A experiência com a produção de um documentário foi bastante distinta nos dois contextos nos quais se deu. A experiência enquanto aluna, que se deu no contexto de uma disciplina de pós-graduação, foi muito mais densa em termos técnicos do que a experiência que observei a partir do desenvolvimento dos trabalhos dos estudantes da graduação em Design de Moda, durante o estágio docência.

Nos dois casos, a mediação de recursos audiovisuais possibilitou um redirecionamento do olhar dos estudantes para além da teoria, da sala de aula e mesmo da disciplina. Levando-os a lidar com desdobramentos do que se discutiu em sala de aula através dos questionamentos que os perpassavam. Na disciplina de História dos Têxteis e do Vestuário, os estudantes chegaram a estabelecer diálogos entre a história da indumentária e política, cultura e sociedade.

Porém, foi notável entre os trabalhos apresentados a dificuldade que estes alunos tiveram de desenvolver materiais audiovisuais com um conteúdo que correspondesse, de fato, ao cinema documentário. Além de uma grande disparidade no que diz respeito à qualidade dos vídeos produzidos, considerando aspectos como qualidade da imagem, áudio e técnicas montagem, entre os trabalhos produzidos pela turma.

Foi possível perceber que, apesar do objetivo não ser necessariamente o de formar realizadores, é necessário oferecer ferramentas para que os estudantes possam elaborar bons trabalhos a partir do conhecimento de métodos de produção e da história do cinema documentário. Como afirma Ferraz (2014) “Precisamos estudar a história da técnica de produção audiovisual. Mais do que isso, temos necessidade de nos apropriar dela de modo criativo, desenvolvendo soluções particulares para pesquisas concretas.”.

Considerando o curto período de duração das disciplinas, bem como a dificuldade de abranger propostas mais complexas, acredito que atividades como esta merecem um espaço mais amplo para serem desenvolvidas no âmbito acadêmico. A criação de um projeto de extensão voltado para a produção audiovisual, que aconteça em conjunto com disciplinas de teor mais teórico, parece ser uma boa alternativa para combinar a antropologia visual, através do cinema documentário etnográfico com disciplinas como a história do vestuário, que propõe o estudo de comportamentos e práticas culturais em contextos diversos.

Projetos com propostas semelhantes, que sejam voltadas não apenas para o aprendizado de um determinado conteúdo, mas que sejam voltadas para o cumprimento da relevância social desses estudantes, e também funcione como atividade curricular estruturante de sua formação acadêmica; têm o poder de contribuir com o enfrentamento de desafios relacionados à sua atuação profissional e com a sua inserção social no campo conexo à área de conhecimento ao qual pertencem.



Além da questão social envolvida nesta proposta, haveria também a possibilidade de estreitamento de fronteiras entre os estudos visuais e demais áreas de estudos, como as ciências da natureza e exatas, por exemplo. Isso se daria por meio da formação de estudantes capazes de interpretar e compreender o potencial de significado e de discurso que as imagens possuem. Considerando que elas fazem parte de todo o meio que os circundam e que é necessário saber olhar para elas de forma crítica.

Referências

BAGGIO, Eduardo Tulio. **Da teoria à experiência de realização do documentário fílmico**. 2014. São Paulo: Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CHRISTIN, Anne-Marie. A imagem enformada pela escrita. In: ARBEX, M. (Org.) **Poéticas do visível: ensaios sobre a escrita e a imagem**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários Faculdade de Letras UFMG, 2006, p. 63-106.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STHUR, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Paidós, 2003, p. 39-92.

FERRAZ, Ana Lúcia Marques Camargo. Etnografia em filme e ensino de antropologia: apontamentos de sala de aula. In: FERRAZ, Ana Lúcia Marques Camargo; MENDONÇA, João Martinho de. (Orgs.) **Antropologia Visual: Perspectivas de Ensino e Pesquisa**. Brasília-DF: ABA, 2014, p. 35-50.

MARTINS, Raimundo; SÉRVIO, Pablo. Reflexões sobre cruzamentos entre Imagens, Mídia, Espetáculo e Educação a partir da Cultura Visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.) **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2016 (2ª edição revista e ampliada), p. 245- 274.

MITCHELL, Thomas. O que as imagens realmente querem. In: Emmanuel Alloa (Org.). **Pensar a Imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.165- 189.

PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Revista Horizontes Antropológicos**. ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/ arquivo, desejo. **Revista Visualidades**, Goiânia v.10 n.1 p. 151-164, jan-jun 2012.

Documentos eletrônicos

CALDAS, Tania Alencar de; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; WASSEM, Joyce. Formação profissional, básica ou geral: o que pensam estudantes da Unicamp. **Revista Ensino Superior**, Nº 10, Vol.2, 2013. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/formacao-profissional-basica-ou-geral-o-que-pensam-estudantes-da-unicamp>. Acesso em: 15 jan. 2018.

COELHO, Rafael Franco. Algumas notas sobre a história do cinema documentário etnográfico. **Revista Comunicación**, Nº10, Vol.1, p. 755-766, 2012. Disponível em: http://www.revistacomunicacion.org/pdf/n10/mesa4/059.Algumas_notas_sobre_a_historia_do_cinema_documentario_etnografico.pdf. Acesso em: 28 jan. 2018.

RIBEIRO, Renato Janine; MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **Por uma Universidade socialmente relevante.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cne_alexfiuza.pdf. Acesso em: 22 jan. 2018.

Minicurrículo

Alliny Maia Siqueira de Carvalho

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. É bacharel em Design de Moda pela Universidade Federal de Goiás (2013). Possui especialização em Gestão de Processos Produtivos do Vestuário pelo SENAI (2015). Possui interesse de pesquisa focado em assuntos que abordam Cultura, Moda e História da Indumentária. Integra o grupo de pesquisa INDUMENTA- Dress and Textiles Studies in Brazil.





ARTICULAÇÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL E A PEDAGOGIA CRÍTICA NA ESCOLA: APONTAMENTOS PRÁTICOS

ARTICULATIONS BETWEEN VISUAL CULTURE EDUCATION AND CRITICAL PEDAGOGY AT SCHOOL: PRACTICAL APPOINTMENTS

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Universidade de Brasília, Brasil
ana.vask@gmail.com

Resumo

A trajetória da educação escolar em arte no Brasil é permeada por concepções e tendências distintas. É difícil aferir, hoje, de que maneira se ensina arte nas escolas, quais abordagens ou vertentes teóricas alicerçam as práticas pedagógicas e como são elaborados os currículos que orientam o ensino. A discussão apresentada neste artigo está circunscrita às questões decorrentes do ensino de artes visuais e das especificidades desse campo, e busca verificar pontos de contato entre a pedagogia crítica, a ideia da educação das visualidades no contexto da Cultura Visual, bem como observar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte. Tanto as orientações dos PCN de Arte quanto as questões que vem sendo discutidas pela perspectiva da educação da cultura visual se aproximam das concepções teóricas da pedagogia crítica, vertente que teve influência considerável entre educadores ativistas, como Henry Giroux, e deriva dos pensamentos de Paulo Freire. A Pedagogia Crítica procura lançar um olhar para a escola pelo prisma da criticidade necessária a fim de desmascarar as desigualdades sociais e abrir as possibilidades de resistência a estas. É possível observar pontos de convergência entre a perspectiva da educação da cultura visual e a pedagogia crítica, uma vez que tanto uma quanto a outra se alicerçam sobre a problematização dos padrões vigentes, sejam relativos aos artefatos artísticos ou aos modelos educacionais tradicionais e convidam o espectador/estudante a participar ativa e criticamente dos processos pedagógicos e da cultura em que está inserido. Nesse sentido, aponto algumas considerações resultantes de uma proposição pedagógica formulada por mim para estudantes do ensino fundamental II, em contexto escolar, para em seguida discutir as possibilidades práticas de articulação entre os aspectos e conceitos aqui elencados.

Palavras-chave: ensino de arte; pedagogia crítica; cultura visual; gênero.

Abstract

The trajectory of teaching art in Brazil is permeated by different conceptions and tendencies. It is difficult to gauge today how art is taught at schools, what theoretical approaches or strands are based on pedagogical practices, and how school curriculum are designed to guide teaching. The discussion presented in this article is limited to the questions arising from the teaching of visual arts and the specificities of this field, and seeks to verify points of contact between critical pedagogy, the idea of visual education in the context of Visual Culture, as well as to observe the orientations of National Curricular Parameters for the teaching of Art. Both the orientations of the PCNs of Art and the issues that are being discussed by the perspective of the visual culture education are close to the theoretical conceptions of critical pedagogy, a branch that had considerable influence among activist educators such as Henry Giroux and derives from the thoughts of Paulo Freire. The Critical Pedagogy seeks to throw a glance at the school through the prism of the necessary criticality in order to unmask social inequalities and open the possibilities of resistance to them. It is possible to observe points of convergence between the perspective of the visual culture education and the critical pedagogy, since both are based on criticism of the current standards, whether related to the artistic artifacts or the traditional educational models and invite the viewer / student to participate actively and critically

of the pedagogical processes and of the culture in which it is inserted. In this sense, I point out some considerations resulting from a pedagogical proposal formulated by me for students of elementary school and then discuss the practical possibilities of articulation between the aspects and concepts listed here.

Keywords: art education; critical pedagogy; visual culture; gender.

A obrigatoriedade do ensino de artes enquanto disciplina do currículo escolar na educação básica é estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9394/96). Para orientar as bases curriculares dessa modalidade, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) elaborou e divulgou amplamente os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN-Arte) em 1998. Os PCN de Arte orientam o ensino de artes visuais, música, teatro e dança em um conjunto que promova a formação artística e estética dos estudantes. O documento não define quais modalidades artísticas devem ser desenvolvidas em cada ciclo de ensino e essas orientações apontam para um entendimento amplo do fenômeno artístico, quando indicam que

[...] a arte nem sempre se apresenta no cotidiano como obra de arte. Mas pode ser observada na forma dos objetos, no arranjo de vitrines, na música dos puxadores de rede, nas ladainhas entoadas por tapeceiras tradicionais, na dança de rua executada por meninos e meninas [...]. (Brasil, 1998)

Não é indicado, entretanto, de que maneira ou a partir de quais referências -visuais e teóricas- deve se dar essa formação. Os PCN de Arte sugerem que os estudantes devem produzir e pensar sobre o trabalho artístico que realizam, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, para garantir uma experiência de aprendizagem articulada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais (BRASIL, 1998). Ainda de acordo com os documentos, a escola não deve ser isolada da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, deve garantir a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais e coletivas.

Por um lado, o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de Arte representa um avanço considerável para a educação, orientando que a formação estética e artística atravesse o cotidiano escolar, entretanto pode-se dizer que no que tange os aspectos metodológicos, os processos de ensinar e aprender Arte são tão múltiplos quanto discutíveis. Entende-se pelas orientações que os estudantes devem tanto entrar em contato com a chamada arte canônica, que significa em termos práticos, entrar em contato com a historiografia da arte, quanto elaborar e desenvolver produções artísticas. Em uma experiência de educação pelas ou das visualidades, no âmbito da cultura visual, a historiografia e a produção artística não estão desvinculadas uma da outra e, tampouco descoladas do repertório e da subjetividade dos estudantes.

Se historicamente os currículos de arte foram implementados na educação básica fundamentados pelos valores da elite cultural, isto é, voltados para as Belas Artes ou para a cultura de elite (DIAS, 2008), observa-se que os PCN de Arte indicam um alargamento de possibilidades



quando orientam o ensino da área para o acolhimento da diversidade do repertório cultural que o estudante apresenta na escola, e o trabalho com os produtos da comunidade na qual a escola está inserida. Dessa forma, é importante que sejam proporcionados aos estudantes, tanto o contato com produções artísticas socialmente e historicamente legitimadas como o entendimento de que é possível produzir e reconhecer a arte em espaços do cotidiano como a escola, a comunidade e outros.

As orientações dos PCN de Arte dialogam com o ensino e a aprendizagem mediados pela educação da cultura visual. De certa forma a ideia de uma educação pelas e das visualidades, responde à necessidade de se qualificar as produções não canônicas ou não consideradas “obras de arte”. Nesse sentido, compreende-se que pensar em uma educação da cultura visual significa mover a atenção das Belas Artes e das culturas de elite, para a visualização do cotidiano, tornando objetos de interesse dessa forma de ensinar e aprender Arte, todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual (DIAS, 2008). Ensinar e aprender pelo viés da cultura visual não significa suprimir as artes de elite do currículo, mas abordar percursos curriculares em que diferentes formas de produção da cultura visual possam ser estudadas e entendidas de um modo relacional e contextual e menos hierárquicas.

Em conformidade com as proposições da educação da cultura visual, Richter (2003) observa que embora os PCN orientem que seja contemplada nos currículos da educação básica a pluralidade cultural, pouco se tem observado, nas escolas a presença de discussões que tangenciem a diversidade. As práticas visuais costumam estar permeadas por códigos hegemônicos norte-americanos e europeus, em acordo com os cânones formais da modernidade, o que acaba excluindo as visualidades não condizentes com esse padrão (SARDELICH, 2006).

Na perspectiva da cultura visual a interpretação se constitui como prática social que mobiliza a memória do ver, aciona e intercrusa sentidos da memória social construída pelo sujeito, com significações próprias do imaginário local (MARTINS, 2007). Assim, o princípio que fundamenta e orienta a cultura visual estaria voltado para o olhar crítico sobre a imensa diversidade de imagens - de arte, publicidade, ficção e informação - que, de múltiplas maneiras nos interpelam, invadem e sítiam o cotidiano. A proposta da cultura visual é, portanto, questionar e construir um conhecimento mais profundo, rico e complexo ao colocar em perspectiva a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (HERNÁNDEZ, 2007).

O desafio de se pensar a educação da cultura visual está ligado à subversão dos currículos enrijecidos, acomodados, que muitas vezes se caracterizam pelo contato dos estudantes com uma breve historiografia da Arte ou, no máximo, com um conjunto de práticas baseadas em releituras e parca experimentação de materiais.

O campo da cultura visual, portanto, não é estático e frequentemente são incorporados novos aspectos relacionados tanto às representações quanto aos artefatos visuais. Por isso, um

trabalho de compreensão crítica da cultura visual deve estar vinculado à a escola e aos sujeitos dos processos pedagógicos, transgredindo a visão da educação baseada nos conteúdos estáveis, que não se relacionam com as realidades socialmente construídas e reconstruídas na sala de aula (HERNÁNDEZ, 2000).

Tanto as orientações dos PCN de Arte quanto as questões que vem sendo discutidas pela perspectiva da educação da cultura visual se aproximam das concepções teóricas da pedagogia crítica, vertente que teve influência considerável entre educadores ativistas, como Henry Giroux e deriva dos pensamentos de Paulo Freire e da pedagogia freiriana. A Pedagogia Crítica procura lançar um olhar para a escola pelo prisma da criticidade a fim de desmascarar as desigualdades sociais e abrir as possibilidades de resistência a estas, considerando as implicâncias ditadas pelas novas culturas, entre estas implicâncias a de resgate da cultura popular. Impulsiona a discussão sobre o papel do professor como intelectual transformador, da escola como esfera pública democrática, onde a voz dos sujeitos é ouvida com os propósitos da produção cultural e da emancipação (SOARES, 2013)

Segundo Giroux, a educação pode e deve participar na construção e organização do conhecimento, dos desejos, dos valores e das práticas sociais. Isto também serve para contestar as formas dominantes de produção simbólica. Para tanto,

está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade coletiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem ativamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social. (Giroux, 2005. p.135)

A escola pode, ainda, romper com o modelo tradicional, tornando-se um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial (GIROUX, 1997, p. 56). Tal afirmativa favorece os estudos sociais considerando que a escola deve ser entendida como um agente de socialização, propiciadora de atividades reflexivas e libertadoras. Aqui, cabe ressaltar que algumas das críticas que são impostas à educação da cultura visual residem justamente no deslocamento do foco de interesse de ensinar e aprender as Belas Artes para privilegiar as visualidades e suas vinculações a sociedade.

Assim, a arte deve ser vista como um local pertinente para o contato com os estudos sociais e ser utilizada para ampliar o conhecimento de assuntos, como o etnocentrismo, estereótipos de representação, a discriminação, o racismo, entre outros. A utilização do termo “educação da cultura visual” denota uma pedagogia crítica, não sugerindo ou promovendo uma proposição metodológica. Ao contrário, aponta que a educação da cultura visual é melhor entendida como um projeto do que como um método e constitui-se num grupo flexível de conceitos transdisciplinares para promover, entre outras coisas, a identidade individual e a justiça social na educação (DIAS, 2008).

Pensar uma educação por viés crítico, especialmente no que diz respeito às visualidades, significa necessariamente questionar os padrões estabelecidos, sejam relativos aos artefatos artísticos ou aos modelos educacionais tradicionais e convidar os estudantes a participarem dos processos pedagógicos e da cultura em que estão inseridos. Dessa forma, uma articulação entre os conceitos aqui mencionados pode resultar em práticas que atendam as orientações dos parâmetros curriculares de Arte nos espaços escolares.

Hoje observa-se no âmbito da educação escolar, alguns esforços para se pensar saídas curriculares e metodológicas que comportem a multiplicidade de questões e tensões colocadas nesse espaço, ainda que grande parte dos trabalhos desenvolvidos com estudantes tendam a ser regulados por uma ideia de igualdade formal, que favorece a prevalência de estereótipos e preconceitos.

Desde que me tornei professora de Artes e passei a atuar na educação básica, procuro elaborar e desenvolver práticas com os estudantes que aproximem as questões do cotidiano dos seus processos de construção de visualidades. Acredito que a observação de referências visuais canônicas, postas diante dos dilemas sociais, é potente para o desenvolvimento do pensamento crítico e os estimula a construir um repertório visual e teórico com alguma consistência e sentido. No que tange, especificamente à discussão de gênero, tenho tentado problematizar algumas estruturas como a ausência de referências femininas na História da Arte, as representações femininas produzidas e veiculadas por meio da indústria cultural e os apelos midiáticos dirigidos às subjetividades femininas.

Nos últimos anos, em meio às discussões sobre os Planos de Educação, seja no âmbito municipal, estadual ou federal e sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o debate sobre gênero e seu alargamento para os currículos escolares foi intenso e gerou grandes tensões. A discussão acerca da questão de gênero na esfera educacional no Brasil, se delinea a partir dos anos 70 com o fortalecimento do movimento feminista e sua articulação com outros movimentos sociais, porém o período de abertura democrática do país ocorre na década de 1980 assinalado por mudanças que permearam o processo de redemocratização da sociedade brasileira com a garantia dos direitos sociais e individuais, as eleições diretas para a presidência da República e a elaboração da nova Constituição (SARTI, 2004).

O conceito de gênero tem sido amplamente discutido por grupos dos diferentes segmentos sociais e muito embora o termo seja passível de uma compreensão que tangencia o modo de expressão do sexo ou a atribuição do masculino e do feminino, é importante afirmar sua complexidade e problematizar as explicações das desigualdades fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, endossando seu caráter social, histórico e político. Segundo Scott (1995, p.14), “o gênero é compreendido como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (e como) um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. As diferenças que são estabelecidas a partir dos gêneros operam socialmente e politicamente a todo o tempo.

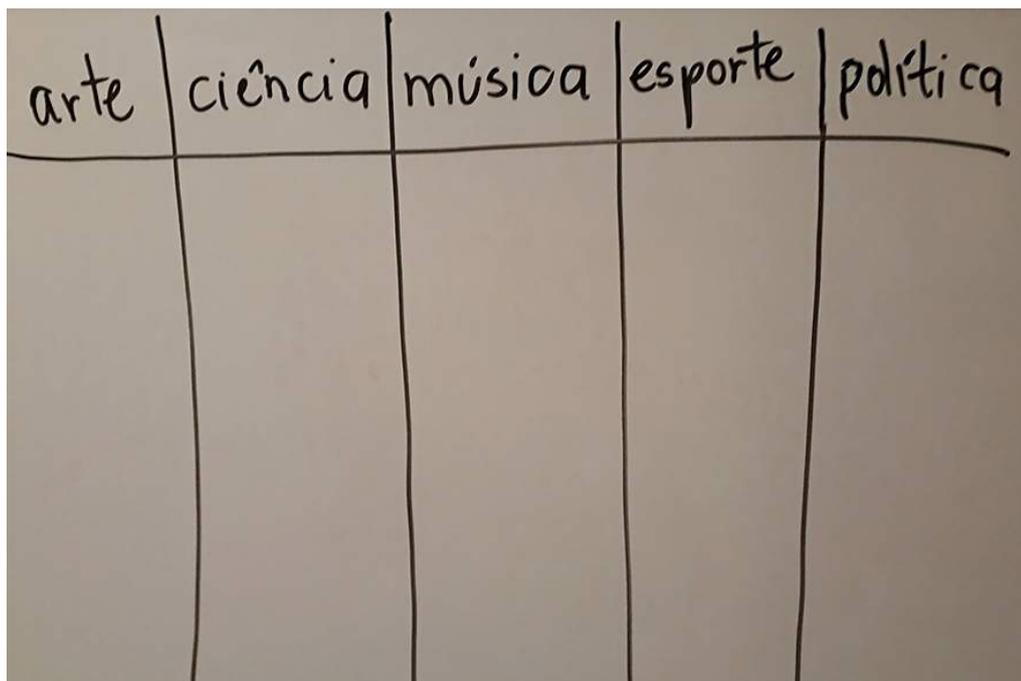
Dessa forma, me aproximei tanto como professora quanto como estudante da pós-graduação, dos desdobramentos da teoria queer em âmbito educacional, que se propõe não só a pensar a fluidez das identidades de gênero, mas a repensar as relações sociais de poder (LOURO, 2013). Na escola, uma pedagogia queer “trataria as diferenças como algo que constitui os sujeitos e que também é fundamental para a construção do conhecimento” (LOURO, 2013, p. 50). Nesse sentido,

[...] ao propor o estranhamento do currículo, a autora o vislumbra construído a partir de uma perspectiva queer, ou seja, uma forma de trabalha-lo contra a lógica normalizadora, em que não há lugar para a pluralidade de sexualidades e/ou gêneros, pois ainda hoje não se admite as formas não-hegemônicas de sexualidade. Essa é uma das grandes dificuldades apontadas com relação ao currículo queer, uma vez que nele está implicado o trabalho com conhecimentos aos quais se tem resistência, ou porque questionam a norma, ou porque adotam uma posição desconfortável dentro de uma ótica culturalmente estabelecida (p. 61).

Essa nova maneira de olhar para o currículo significaria considerar fundamentais para os processos de aprendizagem e socialização, as diferenças e a pluralidade de gêneros. Talvez mais do que isso; integrar aquilo que foge da norma como constitutivo das práticas pedagógicas para se discutir temas e enfrentar questões que tem ocupado um lugar de objeção. Ainda que os professores e professoras estejam conscientes da necessidade de se discutir determinados assuntos, muitas vezes, por não se sentirem preparados ou confortáveis, optam por silenciar as discussões que estão fora dos espaços de conformidade e normalidade.

Considerando os entraves institucionais e a persistência dos discursos machistas de toda ordem presentes nas salas de aula pelas quais passo diariamente, elaborei uma sequência de ações que resultariam - ou eu esperava que resultassem - em práticas minimamente problematizadoras em que seríamos inevitavelmente levados a refletir sobre as questões de gênero. A primeira ação, que independe das seguintes e funciona como um recurso de introdução ao tema, consiste em um jogo em que todos os estudantes participam e eu apenas faço o registro escrito na lousa. Divido-a em algumas categorias, como arte, ciência, música, esporte, política. Em seguida peço para que os estudantes digam os nomes mais imediatos para cada uma delas (Figura 1).





arte	ciência	música	esporte	política

Figura 1: Acervo pessoal.

Registro os nomes mencionados sem fazer qualquer intervenção ou sugestão. Mesmo desenvolvendo essa ação em diferentes séries, observo que os estudantes costumam ficar agitados e ansiosos sem, contudo, desconfiar do objetivo do exercício e os nomes mencionados não costumam variar muito. A duração da ação geralmente não excede trinta minutos. Posteriormente pergunto se existe alguma observação a ser feita a respeito dos nomes escolhidos e a resposta frequentemente é “não” ou surgem comentários como “quase não há brasileiros”, mas jamais há considerações sobre gênero ou raça. Assim, circulo os nomes de mulheres nas listas, quando existem (Figura 2).

Percebendo que uma espécie de mal-estar sempre se instala nos grupos, discuto com os estudantes os motivos pelos quais nossas referências são, tais quais os discursos, hegemônicas e sobre quais seriam os caminhos para conhecermos e construirmos repertórios diferentes.

ARTES	Ciência	literatura	Personagens	Esportes	Política
Picasso	Darwin	JK Rowling	Mônica	Phelps ^{NEY}	LULA
Van Gogh	Newton	Tolkien	Ladybug	Monta	HAMILTON
Da Vinci	Einstein	J. de Alencar	George	CR7	MARIELLE
Michelangelo	as matem.	M. de Assis	Harry Potter	Mbappe	Lincoln
Donatello	Bohr	Cora Coralina	serious black	Bolt	Roosevelt
Romero Brito	Joule	Lovecraft	Peri	Messi	BOLSONARO
Toys	Galileu	Rick N.	Pucca	BEEZE	STALIN
Will Smith	Ruther..	Clarice L.	shiro	SENNÁ	MARINA
Vik Muniz	Descartes	Monteiro Lobato	STRIX		HITLER
Frida	Aristoteles	Manuê de Souza	Asterix		
Marina A.	Socrates	Maggie Cabbot	Hello K.		
	Asimov				
	Gates				
	Mendel				

Figura 2: Acervo pessoal.

Para que os estudantes possam pensar nas razões que determinam o apagamento das mulheres da história das artes, da política, dos esportes, entre outros tantos campos de atuação, proponho que conversem em grupos e apresentem suas opiniões, bem como a relevância desse tema para suas vidas. A prevalência da violência contra a mulher é um aspecto frequentemente lembrado, bem como a difusão do feminismo nas mídias sociais é apontada como uma saída para mudarmos a nossa forma de entender as relações e suas tensões.

A segunda ação geralmente está vinculada aos conteúdos do planejamento didático, anual ou trimestral. No ano de 2015, por exemplo, um dos conteúdos nucleares da matriz curricular de Arte do colégio onde atuava para o 9º ano, indicava “o reconhecimento e a problematização dos discursos de poder em produções artísticas”. Após o primeiro exercício, a proposta foi uma pesquisa em grupos sobre mulheres artistas e a criação de um banco de dados com os resultados. Os estudantes propuseram que fosse criado um blog ou site para abrigar as pesquisas, compostas por textos e imagens. Assim, criamos o Elas na Tela na plataforma Tumblr¹. O título, a disposição das imagens e a estrutura das postagens foram determinadas e realizadas pelos estudantes (Figura 3).

¹ Tumblr é uma rede social em plataforma de blog, onde os usuários podem compartilhar e interagir com publicações em diversos formatos.



Figura 3: *Print* do Tumblr Elas na Tela.

A avaliação trimestral se deu por meio de seminários curtos sobre as artistas pesquisadas e foi interessante observar que houveram pesquisas sobre mulheres de diversas origens, jamais mencionadas em sua experiência escolar. Alguns estudantes, meninas e meninos, me perguntaram se poderiam continuar alimentando o site com novas postagens, ao que respondi que essa era uma decisão deles a respeito do próprio trabalho. Não houveram novas postagens depois daquele ano, mas o site continua no ar.

Tanto a primeira ação quanto as que decorrem dela, se configuram como tentativas de desestabilização de algumas práticas cristalizadas; busco problematizar o entendimento de que ser professora significa ocupar o lugar das certezas, das decisões, da dominação e dos critérios estáticos. Procuo, por meio da construção de uma relação de confiança em que eu dou o primeiro passo, democratizar o espaço da sala de aula para que os estudantes percorram os caminhos que lhes forem menos penosos e inconvenientes, mas que lhes proporcionem experiências significativas. Como professora de artes, entendo que pensar em práticas escolares mediadas pela educação da cultura visual e em consonância com os apontamentos da pedagogia queer, significa apostar na possibilidade de se construir novas formas de educar que superem os discursos normalizadores de gênero, sexualidade e visualidade. São saídas pedagógicas que podem estabelecer novas interlocuções, novas formas de se pensar o currículo, as relações sociais e a escola. Um aspecto importantíssimo é que os professores e as professoras consigam descentralizar seus papéis na sala de aula, abrindo espaço para que os estudantes se exponham, tornando esse um lugar acolhedor das contradições, incertezas, paradoxos e multiplicidades de formas de ser e estar no mundo.



Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Mec/Sef, 1997, vols. 1 a 10.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, primeiro e segundo ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais, terceiro e quarto ciclos**. Brasília: Mec/Sef, 1998b.

DIAS, Belidson. Pré-acoitamentos: os locais da arte/educação e da Cultura Visual In: MARTINS, Raimundo. (Org.) **Visualidade e educação**. Coleção Desenrêdos, 2008.

FERNÁNDEZ MÉNDEZ, Maria Del Rosario Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2015. 321 f., il. Tese (Doutorado em Artes). Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura?. Entrevista com Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n., 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: <www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911> Acesso em 12 agosto 2018.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

_____. **Catadores da Cultura Visual** - proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

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

HERNÁNDEZ, Fernando e VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5º ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LOURO, Guacira L. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 96p.

MARTINS, Raimundo. Porque e Como Falamos da Cultura Visual? **Visualidades**, Goiana, GO V. 4, N. 1 e 2, p. 65-79, jan./dez. 2007.

RICHTER, Ivone. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

SARDELICH, Maria Emilia. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 451-472, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09>>. Acesso em 8 agosto 2018 às 22:37h.



SARTI, Cynthia A. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 12(2): 264, maio-agosto/2004. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n2/23959.pdf>>. Acesso em 8 agosto 2018 às 19:05:33.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, jul./dez. 1995.

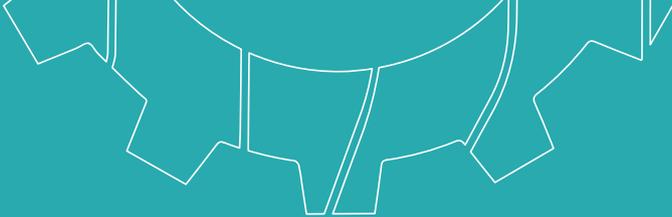
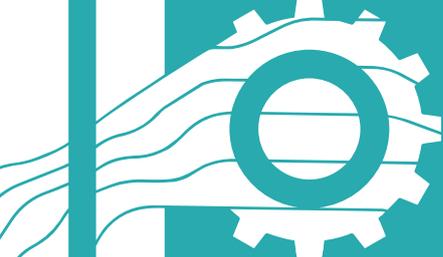
SOARES, Sandra Dias M. Paulo Freire e Henry Giroux: diálogos sobre o currículo para a emancipação. **VIII Colóquio Internacional Paulo Freire - Comunicação Oral 10 - Currículo e Formação de Professores na Educação Básica**. UFPE. 2013. Disponível em < <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/243/446>>. Acesso em 7 agosto 2018 às 19:00h.

Minicurrículo

Ana Paula Vasconcellos Moreira

Professora de Artes Visuais, mestranda na linha de pesquisa Educação em Artes Visuais (PPG-Arte/UnB) e licenciada em Artes Plásticas pela UnB. Integra o grupo de pesquisa Transviações: Educação em Visualidade (PPG-Arte/UnB). Tem interesse em educação em visualidade sob a perspectiva da teoria *queer* e dos estudos feministas, no que tange a educação escolar básica e a formação de professores e professoras.





TÁ DE LACOSTE!: ESCOLA E INVENÇÃO

THEY ARE IN LACOSTE: SCHOOL AND INVENTION

Pâmela Souza da Silva

UERJ, Brasil
pamelasouza_87@yahoo.com.br

Daniel S. Lopes

UERJ, Brasil
danielslopes@gmail.com

Rodrigo Torres do Nascimento

UERJ, Brasil
torresnrodrigo@gmail.com

Resumo

A imagem têm papel predominante na condução deste artigo, que a partir do reconhecimento de que o planeta está radicalmente envolvido pela iconosfera, camada densa e movimentada de imagens, se apoia em estudos da Cultura Visual como pavimentação teorico-metodológica segura para a aventura que representou a investigação. A perspectiva da Cultura Visual, portanto, nos é útil na trama de enfoques que problematizam o campo de interesse da pesquisa que precede esse artigo. A cartografia em jogo é de imagens, nem todas apenas visuais. Ensaçando uma cartografia imago-textual, próxima às vertentes pós-qualitativas, buscamos uma abordagem metodológica que enfrentasse os monstros que ameaçam as escolas. O monstro professora, o monstro estudante, em seu monstruoso desafio à nossa parca capacidade de compreensão dele e de nós diante dele. O outro, o monstro que não assumimos ser. As concepções curriculares implantadas pelas políticas públicas da Educação, não sem relutância, incorporaram o ensino da Arte nos currículos oficiais do ensino básico. Componente curricular caro à educação tradicional das elites será, nesse modelo, partidário acrítico das referências hegemônicas da Arte ocidental, oferecido às novas gerações das classes sociais desfavorecidas, conforme a última lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Visto que a arte estudada e reafirmada na universidade é, via de regra, a arte dos vencedores, a arte afeta ao capital cultural das elites. Cujas manutenção como elemento de força e estratégia política implica em sua valorização e respeito incondicional das classes populares. E essa perspectiva se escancara em vários momentos dos cotidianos das escolas populares, seja quando o professor se decepciona com a falta de interesse dos estudantes, seja quando impõe o aprendizado descontextualizado e acrítico da História da Arte branca. Uma história absolutamente higienizada de imagens que dignifiquem o negro, o miscigenado, o monstro, o diferente dos modelos idealizados e impostos.

Palavras-chave: escola; culturas visuais; iconosfera.

Abstract

The image has a predominant role in the conduction of this article, which, based on the recognition that the planet is radically involved by the Iconsphere, dense and bustling layer of images, is based on studies of Visual Culture as safe theoretical and methodological paving for the adventure that represented the investigation. The perspective of Visual Culture, therefore, is useful to us in the frame of approaches that problematize the field of interest of the research that precedes this article. The cartography in play is of images, not all of them just visual. Ensaencing an imago-textual cartography, close to the post-qualitative trends, we seek a methodological approach that would face the monsters that threaten schools. The teacher monster, the student monster, in their monstrous challenge to our meager capacity of understanding him and us in the face of him. The other, the monster we do not assume to be. The curricular conceptions implemented by public education policies, not without reluctance, incorporated art teaching into the official basic education curricula. A curriculum component dear to traditional elite education will be, in this model, an acritical partisan of the hegemonic references of Western Art, offered to the new generations of disadvantaged social classes, in accordance with the latest Law of Guidelines and Bases of National Education. Since the art studied and reaffirmed in university is, as a rule, the art of the winners, art affects the cultural capital of the elites. Its maintenance as an element of force and political strategy implies its unconditional valuation and respect for the popular classes. And this perspective unfolds in various moments of the daily lives of popular schools, whether when the teacher is disappointed with the lack of interest of the students, or when he imposes decontextualized and acritical art history of white art. A history absolutely hygienized of images that dignify the black, the mixed-race, the monster, the different from the idealized and imposed models.

images, not all just visual. By rehearsing an imago-textual cartography, close to the post-qualitative slopes, we sought a methodological approach that would confront monsters that threaten schools. The monster teacher, the student monster, in his monstrous challenge to our meager ability to understand him and us before him. The other, the monster we do not assume to be. The curricular conceptions implanted by the public policies of Education, not without reluctance, incorporated the teaching of Art in the official curricula of basic education. A curricular component that is dear to the traditional education of the elites will, in this model, be an uncritical supporter of the hegemonic references of Western art, offered to the new generations of disadvantaged social classes, according to the last law of guidelines and Bases of National Education. Since the art studied and reaffirmed in the university is, as a rule, the art of the winners, art affects the cultural capital of the elites. Whose maintenance as an element of force and political strategy implies in its valorization and unconditional respect of the popular classes. And this perspective has been open at various moments of the daily life of popular schools, either when the teacher is disappointed with the lack of interest of the students, or when imposes the decontextualized and uncritical learning of the White Art History. An absolutely sanitized history of images that dignify the black, the mixed, the monster, the different from the models idealized and imposed.

Keywords: school; visual cultures; iconosphere.

Este artigo é um embolado de três pesquisas de mestrados realizadas pelo grupo Estudos Culturais em Educação e Arte, pesquisas que foram construídas sobre um embolado de corpos vibrantes que se modificam e se transformam a cada nova experiência. A memória sempre repleta de imagens aponta a insipiência das palavras e as suas traições. Reconhecemos que a palavra feita arte, poesia e literatura, oferece tanto quanto o escritor e o leitor produzem em suas interações. Contudo, esse texto mesmo oscilando entre o desejo e quem o escreve e expectativa da percepção de quem o lerá, não pretende ser além do resultado parcial de uma experiência investigativa. Uma experiência que aliou recursos comuns à arte, ou seja, certa licença poética e experimentação livre. Recursos necessários às realizações cartográficas e às performances dos encontros entre colaboradores e pesquisadores.

De acordo com a noção de iconosfera, as sociedades contemporâneas articulam e criam muitas de suas práticas cotidianas no intercâmbio entre produção e consumo das imagens. Com a perspectiva de autores como Fernando Hernández (2000, 2005, 2007); Mitchell (2009); Martins (2009, 2011), sobre Cultura Visual, nossa trama de enfoques que problematizam um campo de interesses percorreu os estudos de gênero, perspectiva Queer, Teorias/políticas Feministas se articularam como meios de avançar na aventura de conhecer mais as realidades e possibilidades dos cotidianos escolares. Ousamos então um jogo no qual a espontaneidade e sinceridade das investigadoras em desafiadora relação com suas redes colaboradoras ressignificavam as teorias estudadas. Ensaçando uma cartografia imago-textual, próxima às vertentes pós-qualitativas, buscamos uma abordagem metodológica que enfrentasse os monstros que ameaçam as escolas.

Os monstros que nos ameaçam e que são a nossa vulnerabilidade e medo dos monstros que gestamos. ...o monstro *“mostra a natureza - o corpo - tentando significar por ela*

própria, sem a ajuda de (e contra) a cultura: significa, ao mesmo tempo, demasiadas coisas e nada” (Gil, 1997, p. 49). Seguindo essa mesma linha de argumentação, podemos afirmar que o monstro é como um corpo significativo caótico que, ao contrário de nos representar apenas de um modo deformado, está aí “para indicar não só os nossos limites, mas as possibilidades em potência dos nossos corpos, do Corpo”.

O monstro profes, o monstro estudante, em seu monstruoso desafio à nossa parca capacidade de compreensão dele e de nós diante dele. O outro, o monstro que não assumimos ser. Na relação com as imagens que delineiam nossas relações entre o que olhamos e o que nos olha, somos atravessados pelo que não controlamos e tomamos contato com a nossa inexorável incapacidade de controlar com ideias estáveis o que desejamos conhecer. O ato de ver, aparentemente natural e corriqueiro, fatalmente implica em processos de grande complexidade. Didi-Huberman (2010) afirma que o processo de ver está imbricado em uma luta perpétua entre o que vemos e o que nos olha. Entre o que vemos e se destaca por nos dizer respeito, seja por afetação positiva ou por algum horror denunciador ou revelador. A relação com as imagens visuais, frutos de toda sorte de processos imaginativos, não se reduz à observação pacata. Nada é pacato ou controlável quando se trata de enfrentar as imagens, pois as imagens reagem e nos atingem. As imagens nos alcançam ou sequestram (MITCHELL, 2009). Didi-Huberman (2010), ainda sobre o desafio da cisão do ver, alerta que só vemos o que nos devolveria o olhar. E quando se trata de imagens gente, o desafio e risco se ampliam exponencialmente.



Figura 1: Imagem do cotidiano da escola, 2017.
Fonte: acervo pessoal dos autores e autora



Figura 2: Imagem do cotidiano da escola, 2017.
 Fonte: acervo pessoal dos autores e autora

As conversas são atravessadas por imagens. A vida é permeada e acompanhada por produções e por apagamento de imagens. As escolas, a despeito da aparente repetição de imagens clichês em suas ambientações das salas aos murais com suas ornamentações características, produzem, dialogam e são afetadas por imagens. Imagens de toda sorte, favoráveis ou não aos processos de ensino e aprendizagem. Imagens do pensamento, dos desejos e afirmações diversas que emergem nos corpos, nas, falas e gestos, vencendo os limites das normas e das uniformizações.

A formulação e realização dessas pesquisas dependeu do intenso diálogo com o universo da Cultura Visual, sobretudo, pelas oportunidades oferecidas pelas imagens das colaboradoras e colaboradores das pesquisas. Jovens que deflagraram um movimento emancipador que exige o enfrentamento das imagens que lhe são opostas e a reconfiguração de suas próprias imagens.

A Arte, termo polissêmico, prática fundamentalmente humana, transita por diversos contextos culturais. Para além da clausura na qual o mundo burguês a condenou, ou seja, o dito “sistema da arte”, é sobretudo produção poética originalmente sem hierarquias surgindo e se atravessando as fronteiras políticas do que foi denominado popular e erudito. A Arte, tomada como resultante do interesse pelo consumo, criação e partilha de experiências estéticas que permeiam as relações e modos de comunicação humanas, pode ser compreendida como processo de criação e afirmação de novas formas de ver e sentir, de ser e se auto produzir, para além de qualquer marca de outorga e legitimação social.

As concepções curriculares implantadas pelas políticas públicas da Educação, não sem relutância, incorporaram o ensino da Arte nos currículos oficiais do ensino básico. Componente curricular caro à educação tradicional das elites será, nesse modelo, partidário acrítico das referências hegemônicas da Arte ocidental, oferecido às novas gerações das classes sociais desfavorecidas, conforme a última lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. Com muito festejo, desde os idos de 1996, data da promulgação da referida lei, os professores de Artes rumam às escolas seguros de seus saberes acadêmicos, saberes, infelizmente voltados para si próprios. No caso das artes, saberes fortalecidos dentro de estreito e belicoso regime de verdades e

valores culturais. Visto que a arte estudada e reafirmada na universidade é, via de regra, a arte dos vencedores, a arte afeta ao capital cultural das elites. Cujas manutenção como elemento de força e estratégia política implica em sua valorização e respeito incondicional das classes populares. E essa perspectiva se escancara em vários momentos dos cotidianos das escolas populares, seja quando o professor se decepciona com a falta de interesse dos estudantes, seja quando impõe o aprendizado descontextualizado e acrítico da História da Arte branca. Uma história absolutamente higienizada de imagens que dignifiquem o negro, o miscigenado, o monstro, o diferente dos modelos idealizados e impostos.



Figura 3: Meme de internet, 2017.
 Fonte: acervo pessoal dos autores e autora

Entretanto, o ensino da Arte, como o das demais disciplinas, deveria ser desenvolvido, tanto pedagógica quanto epistemologicamente, em consonância e cumplicidade com o projeto maior e inescapável da Educação obrigatória que é a formação cidadã, a formação humana voltada para o coletivo e para a defesa, enriquecimento e manutenção do que lhe pertence. Se tomarmos, então, a diversidade de produções poéticas e as incontáveis possibilidades estéticas criadas e experimentadas em todo âmbito social, como patrimônio público, e não apenas as obras selecionadas pela política do gosto burguês disponíveis e gestadas sob a sua economia cultural específica que seleciona e exclui dos equipamentos culturais das cidades em conformidade com os seus interesses, sempre particulares.

Tal jogo político evidencia fronteiras, zonas de abandono e desocupação cultural. Os espaços da cidade, espaços simbólicos e físicos, nos quais as benesses da cultura culta não alcança nem interessa alcançar, não são espaços culturalmente secos. Apesar do que as políticas voltadas para a “cultura”, de uma forma ou de outra, veiculam, há fertilidade cultural onde quer

que nos fixemos, por mais breve que seja nossa estada e mais rápido o nosso trânsito. No caso das juventudes pobres, das juventudes periféricas, a necessidade de afirmação existencial é enfaticamente embebida pelos desejos de beleza. Como se estar na vida exigisse ser construído com o máximo de cuidado e de criatividade possíveis. Como se a mecânica da vida, antes de ser funcional como as concepções iluministas propuseram e a modernidade consolidou, fosse, para além da ideia do Capitalismo Estético de Lipovetsky e Serroy (2014), fundamentalmente poética. Considerações que a vivência da pesquisa provocou. Constatação decorrente da convivência com jovens que ambicionam a beleza em suas imagens e relações, belezas libertas dos padrões, belezas monstruosas sob o fundo estético das imagens que nos assediam continuamente nas diversas mídias e nas visualidades dos espaços protegidos da cidade. Aqui, as noções de imagem e de seus embates, propiciadas pelo campo de conhecimento da Cultura Visual são indispensáveis. A profusão incomensurável de imagens que atravessam as diversas realidades sociais têm papel político inegável. Afinal, a imposição frequente de determinadas ordens de imagens têm efeito pedagógico que desafia a escola.

O que se aprende e apreende com as imagens é questão preocupante e pouco elucidada, entretanto, como muitas pesquisas a respeito da Cultura Visual apontam, o êxito de tal pedagogia não é absoluto nem se dá sem embate. Apesar da força do mercado mundo na imposição de suas imagens para seduzir e escravizar olhares e desejos, muitos não são atingidos. Uns por lograrem êxito na resistência consciente e muitos outros pelas mínimas possibilidades de consumo. A crítica às estratégias de sedução do olhar e o reconhecimento positivo das próprias imagens pessoais e de seus ambientes passa a ser prioritária face aos conteúdos oficiais de incorporação passiva de imagens e valores estéticos de obras distantes e inalcançáveis. Duas frentes de batalha se colocam e se interconectam, driblar os conteúdos formais, sem privar os estudantes da sua posse adequada e possibilitar espaços e forças à presença e vitalização das estéticas apagadas, excluídas e malditas. Neutralizar a beleza e potencializar o monstruoso. Cartografar a dinâmica desse intercâmbio identitário que evidencia a monstruosidade da beleza oficial e a beleza monstruosa do marginal.

Desbravar a fronteira, o limiar conceitual da arte, implica em compartilhar saberes e formas de conhecimento que ultrapassam o que ou quem pretende nomeá-lo. A eloquência reside no misto de sensações que afetam o corpo das professoras desprovido dos badulaques restantes da universidade. *O papo aqui é outro, profe.* É o que afirmam os corpos que exigem o enfrentamento solidário, que estendem a cartografia sem início ou fim, movimento que mexe dentro do corpo docente e borra por hora o desenho fixo dos papéis e dos saberes. A cartografia em jogo é de imagens, nem todas apenas visuais.

Os rótulos, as classificações ou sistematizações, dentro das produções poéticas são estratégia da cultura hegemônica para categorizar as criações estéticas que não se enquadram nos padrões do que está instituído como obra de arte. Assim o mercado determina e autoriza acessos



e permanências, com o apoio de especialistas, muitos dos quais legitimados pela academia, cria categorias e confirma hierarquias estéticas e epistêmicas. Contudo, a loucura intrínseca à arte faz vazar e escorrer o que se quer conter e estabilizar. O marginal contamina o que é eleito, os altares desabam e a necessidade de produção e experiência estética da sonoridade e cor às mais discretas existências. Nas escolas, nenhum uniforme uniformiza, nenhuma norma normaliza. A Cultura Visual é campo de batalha, mas, nenhuma vitória é permanente e assim como na visualmente sofisticada série *Game of Thrones*, o exército de zumbis está sempre à espreita. São os monstros que sempre estiveram nas escolas, mas, nunca foram chamados pelos seus nomes de escolha. Agora são eles que nos nomeiam.



Figura 4: Imagem do cotidiano da escola, 2017.
 Fonte: acervo pessoal dos autores e autora

A relevância da produção poética que se encontra no limiar, na fronteira, na periferia conceitual de uma história da arte hegemônica está na transgressão às normas sobre as quais se assentam a beleza legitimada, ou o valor cultural útil ao capital. A fuga à nomeação, o drible nas categorizações é outro aspecto notável das criações estéticas rejeitadas. Escapar de nomeações é estar livre no fluxo do devir. Devir monstro, devir anormal, devir do rejeitado, do desfuturado, devir dos coletivos autossustentáveis simbólica e materialmente. As poéticas, as visualidades, as performances estéticas cotidianas que transbordam os centros e as periferias como o funk, as pichações, as estéticas travestis, as construções identitárias butch, bicha, sapatão são teatralidades do dia a dia que transbordam o entrelugar ao qual foram condenadas. Teatralidade não como encenação, mas, como intenso drama do real. Tais estéticas se alimentam do que está instituído e do que se quer mereceu ser visto. Um misto de rejeitos culturais e inventividade rebelde categorizado como naïf, outside art, bruto, popular etc e fundam outras formas de conhecer e fazer estético.

A intenção dessas ponderações é destacar as aulas da disciplina de Artes como momento vocacionado e oportuno para a exploração da Estética e aplicar os ganhos no que for útil à formação de todos os envolvidos. Professoras aprendendo a ser professoras com aquelas e



aqueles aos quais lhe é exigido ensinar. Ainda decorrente da reflexão sobre os ditames da arte e as conceituações sobre as quais se sustentam, podemos pensar sobre as possíveis implicações dessas concepções e conceituações em arte e o que elas dizem do circuito de arte e assim evidenciar as tensões que reconfiguram o ensino da arte na escola pública popular. Se pensarmos sobre o que ou a quem é necessário incluir ou desqualificar no circuito da arte e suas imposições de valores, chegaremos cedo ou tarde a pensar sobre quem atua neste circuito e diante disso mapear os espaços de perpetuações dessas classificações, dentre os quais discretamente está a escola. Nosso interesse não é discutir o currículo de arte, nem ir além do apontado em relação ao sistema burguês de arte. Mencionamos apenas aspectos que julgamos úteis à compreensão da nossa aventura investigativa que nasce no âmbito do ensino escolar da arte, recorre às perspectivas da Cultura Visual e enfrenta o oposto ao bom-mocismo (MAFFESOLI, 2008.) clichê de um ensino da arte dedicado à colonização cultural e à confirmação dos padrões estéticos hegemônicos.

A noção de *monstro*, surge a partir da recuperação de um histórico de experiências pessoais, reativado pelo choque com o monstruoso que habita a escola. No percurso contínuo de formação, a necessidade de afirmar que as imagens constituem presença que interessa aqueles que acreditam em possibilidades outras, em pedagogias emancipatórias e rebeldes, para além das já prescritas nos documentos oficiais. As presenças dos estudantes não dispensam as visualidades, nem as sonoridades, nem mesmo gestos tímidos e silenciosos plenos de significação e em constante articulação com a invenção de meios de defesa às hostilidades do mundo controlador, que também é a escola.

Referimo-nos às representações e às presenças (GUMBRECHT, 2004) dos alunos, os monstros, - convém reiterar que todo jovem ou criança estudante de escolas públicas nas periferias da cidade são monstruosos ao menos algumas vezes por dia, para o olhar de quem não vê além da insuportável e intraduzível diferença - a partir de sua visão sobre determinado assunto, experiências pessoais e de seus coletivos. São possibilidades de interpretação, experimentação e afirmação que emergem quando são oferecidas oportunidades de criação e reinvenção. Oportunidades essas nunca formalmente consideradas ou contempladas por algum investimento curricular oficial, e talvez em virtude dessa falta de concessão de espaço e tempo pela autoridade escolar, as oportunidades de caça (CERTEAU, 2012) são aproveitadas e exploradas no limite das suas possibilidades.

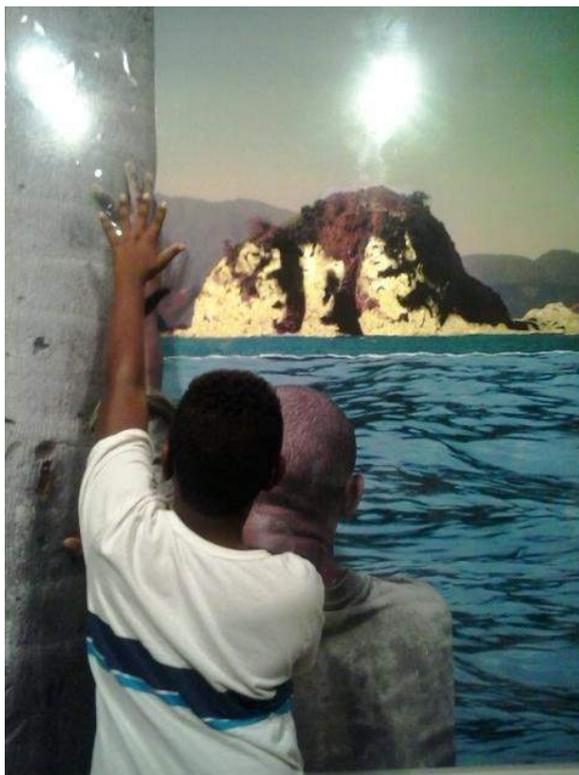


Figura 5: Imagem do cotidiano da escola, 2017.
Fonte: acervo pessoal dos autores e autora

Muito embora, a atenção aos jovens e à atualidade do mundo, nos faça perceber que a identidade aludida na maioria das vezes não passa de abrigo identitário no qual, algumas marcas são norteadoras da nossa presença no mundo enquanto muitas outras são mutantes em função da sobrevivência e relação mais confortável em face das adversidades.

Quando um estudante se depara com uma imagem, e emite opinião sobre ela tomando como princípio os seus referenciais, criam-se novas visibilidades e enunciações que dão forma às suas visões de mundo. Apostar neste encontro como forma de criar infiltrações, fissuras, canais de comunicação mais democráticos e familiarizados com os mundos juvenis, os quais muitas vezes nos surpreendem como nossos mundos, com a cultura da rua, com o cotidiano popular, com as linguagens coloquiais, etc. Aspectos que constituem uma rede de saberes não legitimados e tomados como incorretos, inferiorizados, monstruosos e apontados como exemplo de argumentos políticos favoráveis à subalternização de seus autores. Entretanto, apostar nessa rede como manancial útil à formação humana que cabe à escola é ampliar as fontes de conhecimento, democratizar e horizontalizar saberes. No contexto das políticas da igualdade e da diferença é propor o enfrentamento como escolha pedagógica para a justiça curricular, para pensar as muitas violências que constituem alguns modos predominantes de praticar a escola oficial.

As monstruosidades que exploramos não se reduzem às personalidades e representações decorrentes das experiências dos habitantes das escolas. São captações inevitáveis do cotidiano escolar, dentre as quais percebemos que se o apontado, mostrado (*vejam o monstro! O viado! A*



sapatão! Vejam o cabelo dela! Vejam como é diferente de mim!) como destoante, como delituoso autor das marcas que denunciam sua diferença da pretensa homogeneidade que enfrenta, responsável, inclusive, pelas marcas das penalidades sofridas na carne e na subjetividade, mais violentamente monstruosa é a falsificação da homogeneidade, via de regra tributária ao machismo.

Aqui o jogo das visualidades é aspecto indispensável às pesquisas. Visualidade como modo de ver e participar do que vemos. Quando uma aluna ou aluno se depara com uma imagem, e emite opinião sobre ela tomando como princípio os seus referenciais, criam-se novas visibilidades e enunciações que dão forma as suas visões de mundo. Criam-se monstros, ampliam-se distâncias, mas, também consolidam-se alianças e se reconhecem proximidades e solidariedades.

Convém aqui observar que as escolas públicas populares são compreendidas como apenas desafiadas a realização de processos de inclusão. O que implica em entendimento enviesado do termo “inclusão social” e à ideia congelada da identidade de seus estudantes. Compreensões por si só já segregadoras. Certamente que as condições econômicas comum a maioria das famílias dos estudantes implica em diversas carências e afastamento das benesses sociais. Contudo, a pobreza material não significa mais que a inferioridade material. As informações circulam independente das escolas e os sujeitos, ricos e pobres, captam cada qual do seu jeito e em suas respectivas chances o que se passa pelo mundo.

Portanto, não surpreende quem viveu e conhece as periferias da cidade, a movimentação de saberes que desestabiliza as definições e avaliações dos estudantes desses territórios. Se não sabem o que é esperado e exigido pelo currículo oficial, sabem o suficiente para se defender minimamente da aniquilação que lhes ameaça. Aniquilação material e simbólica, dos tiros certos nas invasões policiais às discriminações clandestinas nos conteúdos e pedagogias aos quais estão permanentemente sujeitos.

A constatação de que vivemos na era das imagens, em que a escola não detém mais a exclusividade sobre o conhecimento, e, em se tratando do ensino de artes visuais, além de acesso a imagens, os próprios alunos são muitas vezes produtores de conteúdo audiovisuais, determinou certos passos da pesquisa, conduzidos por questionamentos como o de Tourinho (2011) em as experiências do “Ver e ser visto na contemporaneidade”, “Por que a escola deve lidar com isso?”.

O trabalho pedagógico também está sendo mediado por esses aparatos imagéticos que exigem, cada vez mais tempo e habilidade aguçada para interpretação e negociação (MARTINS; TOURINHO, 2011 p. 5).

Habitamos a mesma época, e estamos sendo forjados pela mesma cultura que não valoriza as subjetividades, muito menos as desviantes, e ainda acredita em poder homogeneizá-las sob práticas que não excluem o assassinato! É época de um forte “catecismo midiático” de profusa

violência simbólica que atinge a todos indistintamente, e que agride com maior intensidade aqueles, social e economicamente fragilizados. O que dizer então dos que entre os mais fragilizados são permanentemente alvos do preconceito e de violência ilimitada?

Interrompendo esse fragmento a respeito das relações entre a Cultura Visual e o campo/sujeitos abordados, consideramos, conforme Mitchell (2009) que a força da metaimagem, a imagem que tensiona a sua própria consistência, é tornar impossível separar a teoria da prática investigativa, tornar impossível dar à teoria um corpo e uma forma visível que frequentemente querem negar, e assim revelar a teoria como representação. A força da imagem-narrativa é a de revelar, portanto, a heterogeneidade das representações e evidenciar que o corpo que outorgamos à teoria é apenas um conjunto de próteses e suplementos artificiais e não uma forma natural e orgânica.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando os pergaminhos - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Ali, 2008.

_____. A compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, out.-dez. 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Belidson. **O mundo da educação da cultura visual**. Brasília: Editora da Pós- Graduação em arte da Universidade de Brasília, 2011.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 2010.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2006.

GUMBRECHT, H. U. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Trad: Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2010.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Social e Projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

_____. De qué hablamos cuando hablamos de la Cultura Visual? **Revista Educação e Realidade**. UFRGS, Porto Alegre, n.34. p. 9-34; jul\dez, 2005.

_____. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. **O capitalismo estético na era da globalização**. Lisboa: Edições 70, 2014.

MAFFESOLI, Michel. **A república dos bons sentimentos**. Iluminas: São Paulo, 2008.

MARTINS, Raimundo. Imagem e processos de interpretação no contexto escolar. In: ASSIS, Henrique Lima; RODRIGUES, Edvânia Braz Teixeira (orgs); e outros. **O ensino das artes visuais: desafios e possibilidades contemporâneas**. Goiânia, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da Cultura Visual - conceitos e contextos**. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2011.

MITCHEL, William John Thomas. **Teoría de la imagen**. Madrid, España: Ediciones Akal, 2009.

Minicurrículos

Daniel S. Lopes

Bacharel em História da Arte pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Especialista em Formação de Gestores Públicos e Agentes Culturais pelo Ministério da Cultura (MinC) e Mestre em Arte e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes) da Uerj.

Pâmela Souza da Silva

Bacharel e licenciada em História da Arte pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Mestra em Educação Pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPED) da Uerj e Professora de Artes da Rede Municipal do Rio de Janeiro.

Rodrigo Torres do Nascimento

Bacharel e licenciado em Artes Visuais pelo Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), especialista em Gênero e Sexualidade pelo Instituto de Medicina Social da Uerj, Mestre em Arte e Cultura Contemporânea pelo Programa de Pós-graduação em Artes (PPGArtes) da Uerj e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (ProPEd) da Uerj.





VISUALIDADES DE VIOLÊNCIA DE GÊNERO NOS COTIDIANOS ESCOLARES

VISUALITIES OF GENDER VIOLENCE IN SCHOOL'S ENVIRONMENT

Hélida Costa Coelho

UFG, Brasil

helidacostacoelho@gmail.com

Resumo

Esta discussão tem por objetivo explorar possibilidades interpretativas das visualidades de violências de gênero ocorridas em escolas, a partir da análise de significados subjetivos da experiência e da prática cotidiana. A pesquisa utiliza como referencial teórico Abramoway (2012), que examina detalhes e especificidades sobre a violência nas escolas no contexto brasileiro; a revisão de Ribeiro (2017), ao expor modos de pensar sobre as construções sociais que foram historicamente marcadas por processos desiguais, com destaque para a violência de gênero; a análise de Alves (2003), que ajuda a compreender a diversidade e a complexidade dos cotidianos escolares e, ainda, o debate proposto por Dias (2016) na perspectiva da educação da cultura visual, sobre as visualidades no contexto escolar. Entrelaça conceitos e interpretações decorrentes das discussões obtidas a partir de um grupo focal (GF) sobre o potencial e os efeitos das imagens de violência, criam-se condições para discutir diferentes aspectos da violência de gênero em espaços formais e não formais de ensino. Busca-se através de perspectivas da cultura visual, como campo interdisciplinar de estudo, problematizar as visualidades sobre violência de gênero para estimular a formação de uma consciência crítica sobre a realidade.

Palavras-chave: visualidades de violência de gênero; cotidianos escolares; educação da cultura visual.

Abstract

This discussion aims to explore the interpretive possibilities of the visualities of gender violence occurring in schools, based on the analysis of subjective meanings of experience and daily practice. The research uses as theoretical reference Abramoway (2012), which examines details and specificities on violence in schools in the Brazilian context; the review of Ribeiro (2017), when exposing ways of thinking about social constructions that were historically marked by unequal processes, with emphasis on gender violence; the analysis of Alves (2003), which helps to understand the diversity and complexity of school everyday, and also the debate proposed by Dias (2016) from the perspective of visual culture education, about the visualities in the school context. Interlacing concepts and interpretations resulting from the discussions obtained from a focus group (GF) on the potential and effects of violence images, conditions are created to discuss different aspects of gender violence in formal and non-formal educational spaces. We seek through visual culture perspectives as an interdisciplinary field of study, to problematize the visualities about gender violence to stimulate the formation of a critical awareness about reality.

Keywords: visualities of gender violence; school's environment; education of visual culture.

Para início de conversa...

Em uma busca realizada em sites de notícias na internet usando as palavras-chave “violência em escolas”, é possível encontrar matérias e imagens de diferentes formas e tipos de

violência bem como situações de desigualdade em instituições educacionais espalhadas pelas diferentes regiões do país. Violência contra professores, violência sexual, de gênero, verbal, física, *bullying*, situações de preconceito, intolerância religiosa, falas de ódio, entre outras, se alastram pelas escolas. A questão inquietante é, o que as visualidades sobre violência podem instigar nas pessoas?

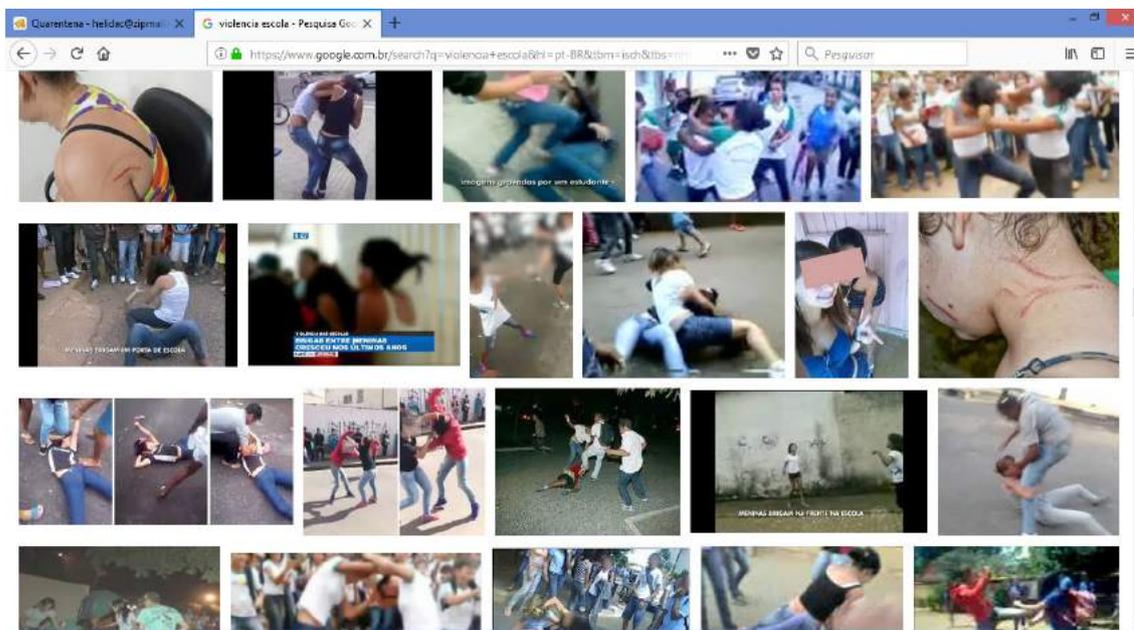


Figura 1: Imagens de violência em escolas.

Fonte: Site Google. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=violencia+escola&hl=pt->>. Acesso em dez. 2017.

Diante desse contexto, fica evidente a necessidade de discutir e problematizar essa temática em ambientes escolares e acadêmicos visto que, tais instituições são reconhecidas como espaços formais de aprendizagem, de convivência e socialização, espaços nos quais a sociedade assume a responsabilidade de educar e os indivíduos têm a expectativa de construir sonhos e realizar desejos que contribuam para a formação de suas identidades e subjetividades.

Este artigo tem por finalidade explorar possibilidades interpretativas das visualidades de violência de gênero que ocorrem em escolas a partir da análise de dados produzidos no contexto de experiências e práticas pedagógicas cotidianas. A discussão é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada “As imagens de violência como fetiche no contexto escolar”, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV) da Universidade Federal de Goiás (UFG) que tem por objetivo a produção de significados que as imagens de violência podem suscitar ao serem tratadas como fetiche ou, as condições negativas de aprendizagem que instituem.

Produzir narrativas que “olhem” para o cotidiano escolar a partir de um processo “escuta” atenciosa as múltiplas “vozes” ressoadas no contexto, permite perceber, reconhecer e entender as diversas expressões culturais e seus dinamismos nesses espaços. De acordo com a educadora Nilda Alves (2003, p. 66), os



trabalhos que se preocupam com o cotidiano da escola e com os diferentes modos culturais aí presentes partem, então, da ideia de que é neste processo que aprendemos e ensinamos a ler, a escrever, a contar, a colocar questões ao mundo que nos cerca, à natureza, à maneira como homens/mulheres se relacionam entre si e com ela, a poetizar a vida, a amar o Outro.

Entretanto, contrariando as ‘virtudes’ do devir escolar de formação integral do sujeito aprendiz, os fatos que se apresentam em muitas instituições escolares expõem um quadro de implicância, agressão física, ameaças, palavras de ódio e falta de respeito com o ‘outro’ em proporções alarmantes nas diferentes manifestações de violência, bem como na categoria de gênero, na qual, formas desiguais entre homens e mulheres, evidenciam a violência que é praticada a pessoa ou grupo sobre a justificativa de uma base ética e moral a respeito de seu sexo ou gênero tendo impacto negativo em seu bem estar social.

Entre as várias pautas de reivindicação da categoria de gênero está o movimento LGBT¹ que se preocupa e acolhe vítimas de discriminação, mas que não é suficiente para amparar todas as questões que afligem esse grupo social.

É necessário respeito e atitude de todos os seguimentos da sociedade. Isso porque, as instituições escolares que deveriam exercer também essa função de cuidar, proteger e educar, muitas vezes, agem com elevados graus de repressão e hostilidade, na omissão desses debates, ou quando criam situações em que a formação de comportamentos violentos por parte dos estudantes, chega a ser incentivado e não refletido ou problematizado, situações derivadas por preconceitos, exclusão e repressão feitas por professores e estudantes reafirmam uma tendência à violência de maneira cada vez mais naturalizada.

A violência é um conceito complexo, mas que pode ser estudado como fenômeno social que encontra “raízes no sistema”, quando decorre de questões macrosociais e ou microsociais ligadas às interações e práticas na própria escola (ABRAMOWAY, 2006). Seguindo com base nessa concepção, é necessário discernir os diversos fatores que ocasionam a violência em escolas, como na própria motivação social, a banalização da violência, e ou até mesmo a intolerância com o outro.

Como contribuição para o processo de formação escolar, o campo de estudos da cultura visual compreende que as narrativas visuais podem ser tratadas como ponto de partida para a problematização da violência e, principalmente, para promover debates sobre relações de afeto e respeito com o ‘outro’, pois o exercício de produzir e interpretar imagens e narrativas visuais tem se revelado ferramenta importante na produção de diálogos e reflexões sobre o tema em questão.

¹ É a sigla de Lésbica, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais ou Transgêneros. Disponível em: <<http://www.observatoriodesequanca.org/boas+praticas/brasil/conferencia>> Acesso em: 18 ago. 2018.

A educação da cultura visual tem provocado um olhar de suspeição sobre os espaços de ensino e aprendizagem ao suscitar e propor mudanças nos discursos pedagógicos dominantes e, conseqüentemente, na tessitura de saberes que podem colocar em perspectiva noções de respeito, alteridade e justiça social (HERNÁNDEZ, 2007).

De acordo com Dias (2016, p. 147),

a educação da cultura visual, como projeto político pedagógico, situa questões, institui problemas e visualiza possibilidades para a educação em geral. E isto só ocorre porque ela conduz os sujeitos à consciência crítica e a crítica social como um diálogo preliminar, que conduz à compreensão e então, à ação.

Faz-se necessária também, nos desafios das múltiplas experiências visuais da contemporaneidade, na mediação das imagens e visualidades que são produzidas, compartilhadas, midiáticas na busca por alternativas críticas e reflexivas da prática cotidiana. Explicar diálogos, com significados, imagens e visualidades de violências de gênero em escola a partir dos acontecimentos ocorridos dentro e fora do próprio contexto escolar pode desencadear importantes aprendizagens e mudanças de comportamentos de maneira positiva.

Cotidianos escolares

Os cotidianos escolares são formados por uma rede de significados que abrangem diferentes identidades (HALL, 2006). Refletir sobre as transformações pelas quais os estudantes passam e vivenciam nesses espaços implica em construir perspectivas considerando a diversidade de suas identidades religiosas, de gênero, bem como seus valores éticos e morais, suas condições sociais, culturais e econômicas.

Para pensar nestas questões, Alves (2003, p. 66) explica que,

ao mesmo tempo que reproduzimos o que aprendemos com as outras gerações e com as linhas sociais determinantes do poder hegemônico, vamos criando, todo dia, novas formas de ser e fazer que, “mascaradas”, vão se integrando aos nossos contextos e ao nosso corpo, antes de serem apropriadas e postas para consumo, ou se acumulem e mudem a sociedade em todas as suas relações.

Por meio deste pensamento, percebe-se que muitas relações de discriminação foram construídas e reforçadas por gerações, por isso é preciso estar em modo permanente de atenção às transformações dos contextos, criando possibilidades de relações sociais de humanidade, para não reforçar práticas discriminatórias instituídas no dia a dia.

A noção de violência nas escolas se refere à compreensão destas novas configurações que a sociedade contemporânea vem experimentando em decorrência das relações sociais. Charlot



(2002, p. 432), destaca que “a violência em escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim são novas”.

A percepção da violência em escolas muda de acordo com o contexto e o modo como é abordada. Abramoway e Rua (2003) observam que o fenômeno da violência em escolas deve ser tratado a partir de variáveis “endógenas e exógenas”² colocando em perspectiva as especificidades das relações e dos processos sociais. Visualizar o fenômeno da violência de forma ampla e localizada delinea alguns aspectos e características de acordo com o contexto e os cotidianos dos alunos.

De acordo com Djamila Ribeiro (2017), existe uma complexidade nas muitas interações sociais e a potência de sistemas relacionados à opressão desencadeiam manifestações de violência que tem como matriz questões e temas como feminismo, desigualdade social, machismo, racismo, posição social, entre outros. Essas pesquisas são importantes porque nos ajudam a entender o contexto geral das diferenças e da diversidade na sociedade, mas, o exercício mais significativo nesse tipo de abordagem é a empatia e a atitude de se colocar no lugar do outro e perceber que em muitos casos se é o próprio outro.

No entanto, a localização dessa discussão tem o propósito “não hierarquizar opressões” (RIBEIRO, 2017, p. 13), e também não universalizar o conceito, mas de direcionar e problematizar as violências de gêneros que acontecem com frequência nos diversos cotidianos das escolas do país, considerando suas especificidades.

Dessa forma apresentar-se-á relatos referentes a um cotidiano específico de uma Escola³ localizada na Região Norte do país evidenciando a temática da violência de gênero. Trata-se de um recorte um recorte do trabalho realizado no campo de investigação a partir, da metodologia da etnografia e formação de grupo focal para a produção de dados (BARBOUR, 2009).

Para a formação do grupo focal, participaram da pesquisa oito colaboradores, estudantes que estavam cursando o 9º ano do ensino fundamental em 2017. Para preservar a identidade dos colaboradores, todos menores de idade, foi utilizado somente as iniciais de seus nomes como uma maneira de garantir o anonimato: N. V., N. J., A. C., L. F., W. B., K. C., J. C., e K. A. Nos dias 6 e 7 de novembro de 2017, foram realizados os encontros com o grupo.

Um dos objetivos dos encontros com o grupo focal foi provocar reflexões e despertar subjetividades sobre a temática da violência, identificando os vários tipos de violência que acontecem nas escolas sem relativizar o tema, mas principalmente de oferecer perspectivas aos colaboradores para se posicionarem na interação com a temática.

² Aspectos internos (questões de gênero; masculinidade/feminilidade; racismo; bairro; sociedade, etc.) e externos (idade; série; nível de escolaridade; Regras e disciplinas; punições; comportamento de professores, etc.) da sociedade na promoção da violência. (ABRAMOWAY; RUA, 2003, p. 24).

³ Escola Estadual Deusolina Salles Farias (EEDSF) na cidade de Macapá/AP, Escola campo de investigação da pesquisa de mestrado.



O relato (Quadro 1), descrito por alguns colaboradores, aponta exemplos de discriminações no cotidiano escolar. A discussão foi sugestiva à problematização da temática da identidade de gênero. Foi solicitado aos colaboradores relatos de violência de gênero nos quais eles haviam vivenciado, participado ou assistido a esse tipo de violência na escola.

Grupo focal com estudantes na EEDSF, Macapá /AP, 06/11/2018.

W. B.: essa vocês vão lembrar [...] da “Maria macho” [todos reagiram com risos] eu sabia que vocês iam lembrar [Risos].

L. F.: É assim [pausa]... Tem uma amiga da gente que gosta de mulher, ela quer ser homem, então a gente a chama de “Maria macho!” [Todos falando ao mesmo tempo].

H.C.(Mediadora): Mas o que acontecia? Ela sofria algum tipo de preconceito?

N. J.: É porque, tipo assim, ela gostava de umas coisas que os meninos também gostavam, esporte pra meninos. Vestia-se igual menino. Aí eles já ficavam xingando ela de Maria macho, e isso, não quer dizer, que ela tenha mudado de sexo, mas eles que não queriam entender, que ela não queria era ser mulher!

Quadro 1: “... então a gente a chama de “Maria macho!”

No fragmento acima, fica evidente o tom de ironia na fala dos colaboradores quando todos se reportam ao apelido da colega de “Maria macho”, entendida como uma menina que apresenta características e comportamentos classificados como masculinos. A agressão verbal, que acontece através de apelidos pejorativos, à pessoa que não segue aos padrões heteronormativos, são práticas comuns nos cotidianos escolares. Isto porque, a heteronormatividade é compreendida a partir da “reprodução de práticas e códigos heterossexuais, sustentada pelo casamento monogâmico, amor romântico, fidelidade conjugal, constituição de família (esquema pai-mãe-filho(a)(s)).” (FOSTER, 2001, p. 19, grifos no original).

A colaboradora N.J. destacou ainda que a colega apelidada de “Maria Macho” era uma pessoa triste e “esquentada”, normalmente partia para agressão, quando os colegas zombavam dela, na tentativa de se defender. Logo, ela saiu da escola e parou de estudar. O serviço pedagógico da escola só fazia intervenção quando havia briga, mas costumava ser omissa com o *bullying* que a estudante sofria.

Em seguida, foi apresentada uma coletânea de imagens de violência de gênero (Figura 2) e provocado novamente o diálogo e a reflexão referente às imagens. Os posicionamentos dos colaboradores foram mais tensos e narraram histórias de eventos tristes de discriminação sofrida por parentes. Referentes a discursos opressivos e de ódio a pessoas LGBT nos cotidianos familiares, escolares e religiosos.





Figura 2: Exemplos de situações de violência, 2017.

Fonte: Arquivo da autora.

Estas imagens sobre violências de gênero provocaram impacto e acessaram subjetividades que foram expostas nos relatos de alguns colaboradores do grupo focal, assim como se pode perceber no Quadro 2:

Grupo focal com estudantes na EEDSF, Macapá /AP, 06/11/2018.

J. C.: Essa contra o homossexual! Lembrei que o meu irmão foi criticado porque é homossexual, foi expulso da igreja evangélica que ele frequentava por causa disso.

N. J.: Na igreja não é permitido, mas também, nada a ver a pessoa expulsar da igreja.

W. B.: Eles se acham os donos da verdade.

N. J.: Porque eles não são os donos de lá quem é o dono é Deus, né?

K. C.: O meu primo, o nome dele era Thiago, primo de primeiro grau ele morreu há cinco meses. Ele era homossexual, mas tinha vergonha de contar para os pais porque eles não aceitavam. Quando meu tio descobriu a sua homossexualidade o agrediu fisicamente. Acontece que meu primo pegou HIV, e a doença afetou todos os seus órgãos e não tinha ajuda de ninguém por causa do preconceito. Essa doença o afetou muito, mas ele nunca falou pra mãe dele e nem para o pai o que ele estava passando.

Certo dia a doença agravou, se generalizou em todos os órgãos e ele morreu. A mãe dele sofreu muito, por isso se diz que a pessoa só se importa depois que perde. E isso aconteceu por pura negligência familiar. [Tristeza na fala e semblante]

Quadro 2: "... o meu irmão foi criticado porque é homossexual"

Nos exemplos citados ficam evidentes os efeitos da discriminação para aquele que se afirma LGBT em consequência dos discursos opressivos, de ódio, ataques e das possíveis violências sofridas nos cotidianos. Observa-se também que o fundamentalismo e o conservadorismo religioso provocado pelos religiosos, que adotam as interpretações dos livros sagrados como verdade absoluta e não conseguem dialogar com outras formas de pensar, contribuem nesse aspecto, para práticas discriminatórias. Como na fala do colaborador J.C. em que menciona a “expulsão” do irmão da igreja que frequentava. E mais ainda quando a colaboradora N.J. acrescenta que “na igreja não é permitido”, enfatizando os discursos opressivos construídos nestes espaços “ditos” sagrados.

Compreender que nas relações das inúmeras identidades e subjetividades as quais se apresentam dentro e fora das escolas à reflexão que se constrói, pode ser até provocada partindo de uma situação dramática. Como no exemplo dado pelo colaborador K. C. que descreve a falta de apoio da família e angústia sofrida por seu primo por omitir sua homoafetividade. As consequências do abandono e do desprezo pelos familiares por ter contraído o vírus da Imunodeficiência Humana (HIV), até a manifestação da doença se generalizar e ele falecer.

Deste modo, é necessária atitude, principalmente das pessoas envolvidas com educação, a emergência de praticar mudanças para a convivência pacífica e o respeito mediante a diversidade que é formada a sociedade parte de atitudes imediata.

Assim, de acordo com Ruotti, Alves, Cubas (2006, p. 27) “o principal papel das pesquisas sobre essa temática é demonstrar que a violência que acontece não é casual, é socialmente construída e, por isso mesmo, pode ser previsível”. Partindo dessa premissa, na perspectiva de uma transformação desses conflitos, faz-se necessário uma mediação entre as experiências cotidianas e os afetos, na promoção de uma sociedade democrática e plural.

Após o debate houve o momento da produção de narrativas visuais (Figura 3), que foram problematizadas a partir das imagens de violência coletadas na internet e enviadas pelos colaboradores.



Figura 3: Colaboradores produzindo narrativas visuais, 2017.
Fonte: Arquivo da autora.

O que essas visualidades sobre violência podem provocar? Foram muitas as aflições levantadas e problematizadas na interação com o grupo focal, em que se gerou um debate desafiador, principalmente na reflexão de se colocar no lugar do outro, daquele que sofre opressões por conta de sua orientação sexual ou sua identidade de gênero, e no sofrimento que a violência psicológica e/ou física produz.

Não aspirar esse tipo de sofrimento e não provocar dor no outro foram respostas dadas pelos colaboradores. São inquietações como esta que a educação da cultura visual, como campo de conhecimento reflexivo e crítico busca suscitar e responder, para que seja possível oferecer possibilidades de mudanças e outras práticas sociais, outras formas de pensar a realidade e suas representações combatendo de frente desigualdades e opressões.

Perspectivas da educação da cultura visual e a valorização as diferenças.

As perspectivas no campo da educação da cultura visual sobre as visualidades da violência de gênero no contexto escolar entrelaçam interpretações em torno do potencial das imagens, suas insurgências e a problematização necessária nos espaços formais e não formais de ensino, isso porque as práticas visuais são possibilidades de entendimento do mundo.

Hernández (2007) diz que a sociedade contemporânea vive um novo regime de visualidade, em que, práticas educativas devem promover experiências reflexivas críticas. Ele afirma que é necessário um reposicionamento em relação às práticas artísticas e visuais. Lopes e Krauss (2010, p. 257) reforçam o argumento de Hernández ao afirmar que as

imagens se imbricam com os significados e com a dinâmica dos afetos, de modo que a relação homem/imagem é determinada por uma infinidade de regras sociais denominadas regimes de visualidades, ou seja, as formas de representar o mundo visível mudam de acordo com os regimes de visualidade de cada época e de cada lugar.

Nessa discussão sobre visualidades, ganham destaque às imagens de violências com seus significados e implicações, àquelas que todos os dias “invadem” os espaços escolares sem serem convidadas. Nesses locais não há espaço para “ações” visíveis e/ou invisíveis que, aparentemente, vão na contramão de disciplinas “instituídas”. No entanto, essa é uma prática mais comum do que se possa imaginar. As imagens e visualidades de violência estão presentes de maneira implícita e explícita nos *gadgets* eletrônicos e nos comportamentos dos sujeitos escolares, incluindo os profissionais de educação.

Vale ressaltar que imagens podem ser mais do que representações culturais ou de uma realidade. Segundo Mitchell (2015, p. 167), as



imagens são marcadas por todos os estigmas próprios à animação e à personalidade: exibem corpos físicos e virtuais; falam conosco, às vezes literalmente, às vezes figurativamente; ou silenciosamente nos devolvem o olhar através de um abismo não conectado pela linguagem.

Desse modo, as imagens deslocam muito mais do que informações abertas e visíveis, elas constroem subjetividades e interpretações únicas. As imagens sobre violência estão presentes no dia a dia das escolas. Entretanto, elas não são comuns nas práticas pedagógicas em sala de aula, pois não fazem parte do repertório didático utilizado pelos professores. Quando são utilizadas ou discutidas, sempre ganham um viés ou sentido pejorativo. Na educação formal imagens que reverberam violência são excluídas por não fazerem parte do “discurso pedagógico” nas escolas ou, são tratadas de maneira a ocultar esse tipo de ocorrência.

Como afirma Heloisa Lins (2014), as imagens, estão longe de serem neutras, são materializações de intencionalidades subjetivas e marcações ideológicas. Ou seja, as significações dadas às imagens podem obstruir a forma como vemos, pensamos e agimos sobre elas e a partir delas. Por isso, a necessidade de refletir sobre as imagens que invadem esses espaços, questionando as instituições que manipulam o direito ao olhar ou, como acontece nas escolas, que propõem “disciplinarizar olhares”.

Nesse sentido, a educação da cultura visual se opõe a disciplinarização do olhar, pois suas perspectivas favorecem a compreensão de múltiplas experiências visuais e as possibilidades de transformação via mediação em contextos diversos. Pois, como argumenta Dias (2016, p. 148), a

educação da cultura visual exalta uma característica da visualidade que se refere à forma como nós olhamos e somos olhados pelo mundo e, ainda como esse processo da visão é particularmente relevante para a formação do conhecimento, uma vez que estamos sempre constituindo e sendo constituído por ele.

Problematizar as visualidades de violências de gênero e suas reverberações, como prática visual, aprofunda e amplia as discussões do campo de pesquisa da educação da cultura visual além de contribuir para outros campos de estudos.

O ensino de arte como disciplina obrigatória do ensino fundamental e médio, por exemplo, pode ser um articulador da relação entre as várias formas de cultura visual, principalmente na interação com a realidade. É imprescindível compreender como essas imagens impactam os estudantes, que influência exerce sobre eles e para eles.

A criatividade se faz necessária para produções de narrativas visuais que promovam autorreflexão sobre a potência das imagens de violência, examinando o modo como elas podem influenciar identidades e subjetividades na construção da sociedade.

As imagens de violência que circulam na mídia e redes sociais podem e devem ser problematizadas e discutidas com os participantes do cotidiano escolar. De acordo com Tavin (2009, p. 229), “a cultura visual constitui um instrumento eficaz para que os professores e alunos analisem questões de justiça social e se engajem com princípios democráticos”. Pensar na diversidade social que formam os cotidianos escolares é compreender a importância do respeito às diferenças das múltiplas identidades, na busca pela igualdade de gênero na promoção da cidadania.

As narrativas visuais podem ser o ponto de partida para a problematização da violência e principalmente em relação ao afeto e respeito com o outro. O exercício de produzir imagens que promovam diálogos para compreender as relações sociais e os espaços nos quais elas se dão, pode auxiliar a mudar, pedagogicamente estes contextos.

Nesse sentido, “compreender a condição cultural (contemporânea), suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce sobre nossas identidades sociais e coletivas” (TAVIN, 2009, p. 225) pode gerar perspectivas desafiadoras de repensar essas visualidades. Pode, também, aguçar a crítica a essas imagens, aos dilemas da violência de gênero criando outras possibilidades interpretativas que nos ajudem a construir uma sociedade mais justa e humana.

Considerações finais

A intenção deste estudo é compreender as condições que geram ou estimulam práticas e imagens de violência de gênero nos cotidianos escolares e mostrar que o preconceito e a discriminação aos estudantes LGBT acontecem com frequência nas instituições de ensino, mas, também, fora deles. É necessária uma mobilização urgente para mudar essas práticas, visto que se intensifica cada vez mais a recorrência desse tipo de conflito que impõe sofrimento a pessoas cuja preferência ou escolha foge a padrões heteronormativos.

Compreender os possíveis fatores que ocasionam a violência de gênero exige uma postura de tolerância, de respeito à alteridade, enxergando as muitas possibilidades de amar, sem a expectativa de que as pessoas se adequem a um comportamento padrão, mas principalmente respeitando o outro e a diferença como riqueza da sociedade.

A prática pedagógica de produzir narrativas visuais é um caminho para pensar na problemática da violência de gênero e as visualidades que se constroem a partir dela. É uma alternativa para construir outras formas de entendimento e de abordar esse fenômeno social, transformando uma temática polêmica em prática pedagógica que favoreça o ensino e aprendizagem de alunos e professores no cotidiano escolar.



Referências

ABRAMOWAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____. **Conversando sobre violência e convivência nas escolas**. Rio de Janeiro: FLACSO – Brasil, OEIL, MEC, 2012.

ABRAMOWAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas: versão resumida**. Brasília: UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Rev. Bras. Educ.**, Ago 2003, nº. 23, p.62-74.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Dez 2002, n.8, p. 432-443. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

DIAS, Belidson. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Cultura visual das imagens: desafios para a arte e para a educação**. 2. ed. rev. e ampl. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

FOSTER, David. Consideraciones sobre el estudio de la heteronormatividade en la literatura latinoamericana. **Letras: literatura e autoritarismo**, Santa Maria, n. 22, jan./jun. 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional**. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LINS, Heloisa A. de M. Cultura Visual e pedagogia da Imagem: recuos e avanços nas práticas escolares. **Educação em Revista**. v.30. n.01. mar. p. 245 – 260. Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000100010>. Acesso em: 06 de set. 2017.

LOPES, Marcelo; KRAUSS, Regina. O sujeito e a visualidade: parábolas do olhar contemporâneo. **Visualidades: Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual I Faculdade de Artes Visuais I UFG**. V. 8, n.2. Goiânia/GO: UFG, FAV, 2010, 251-267.

MITCHELL, Willian. O que as imagens realmente querem? In: ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. 1. ed.; reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p. 165-190.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RUOTTI, Caren; ALVES, Renato; CUBAS, Viviane de Oliveira. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. Tradução Gisele Dionísio da Silva In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.).

Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009, p. 225-239.

Minicurrículo

Hélida Coelho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás-UFG. É licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É professora concursada da rede pública de ensino do estado do Amapá.





PROCESSOS INVESTIGATIVOS PARA COMPREENDER 'COMO AS IMAGENS FUNCIONAM' EM NOSSO CAMPO DE ATIVIDADE DOCENTE

INVESTIGATIVE PROCESSES USED TO COMPREHEND 'HOW IMAGES WORK' IN OUR TEACHER TRAINING ACTIVITY

Valéria Fabiane B. F. Cabral

Universidade Federal de Goiás, Brasil
vafabiane@gmail.com

Resumo

Este texto apresenta uma investigação docente, como ação sistemática, que analisa questões referentes ao ensino e aprendizagem em arte a partir das imagens de um diário digital em um curso de ensino de arte, realizado de 2017 a 2018 com professores/as em formação, da rede municipal de Goiânia. A orientação metodológica define seu rumo a partir da prática pedagógica com os(as) participantes possibilitando o contato em diálogo com o processo de formação de professoras/es que ministram a disciplina arte na escola. Desde 2013, como docente em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, busco compreender como a arte vem sendo ensinada na escola como parte da formação de um grupo de professoras/es para refletir, juntamente com a minha prática pedagógica, sobre modos de ensinar/aprender arte, através de uma investigação docente contínua. Com a intenção de tecer sintéticas considerações para também reconhecer-me nesse processo e compreender como estou atuando, venho utilizando as imagens de meu diário visual como espaço de construção de sentidos. Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, como as(a) participantes compreendem o ensino e aprendizagem em arte para construir argumentos via texto e imagem, representa um desafio para essa investigação. Desenvolver uma investigação que inclua a minha prática docente, por meio de imagens de um diário construído no coletivo suscita questões relativas aos significados de pesquisa junto ao trabalho docente e é uma postura que se constrói entendendo o/a professor/a como pesquisador/a de sua própria prática.

Palavras-chave: investigação docente; diário visual; arte; imagem.

Abstract

This text presents a teaching research, as systematic action, that analyzes issues related to teaching and learning in art through the images of a digital journal constructed in an art education course developed during 2017 and 2018 and carried out with teachers in training, from municipal network of Goiânia. The methodological orientation defines its course from the pedagogical practice with the participants allowing the contact in dialogue with the process of art teacher training in school. As a teacher in a Visual Arts Education Course, since 2013 I have been trying to understand how art has been taught in school during teacher's training, aiming to reflect, along with my pedagogical practice and through a continuous teaching research, about ways of teaching /learning art. With the intention of weaving synthetic considerations that also recognize myself in this process and to understand how I am acting, I have been using the images of my visual diary as a space for the construction of meanings. Based on the considerations generated in the observation of images of the visual diary-book, I intend to privilege the construction of subjective senses that configure my experiences and that of the participants to enable new positions for our teaching and professional practice. Recognizing the ways of seeing myself in these images, how I relate to them, and how we – participants and I - understand teaching and learning in art in order to construct arguments through text and image, represents a challenge for this investigation. To develop an investigation that

includes my teaching practice, through images of a collective developed journal raises questions related to the meanings of research in the teaching processes and points to a perspective that is constructed by understanding the teacher as a researcher of his own practice.

Keywords: teaching research; visual diary-book; art; image.

Investigação sistemática e intencional

Desde 2013, como docente em um curso de Licenciatura em Artes Visuais, busco compreender como a arte vem sendo ensinada na escola - como parte da formação de um grupo de professoras/es - para refletir, juntamente com a minha prática pedagógica, sobre os modos de ensinar/aprender arte, através de uma investigação docente contínua. Um caminho que tem contribuído para refletir sobre o 'lugar da experiência' vem das ideias de Cochran-Smith e Lytle (2002, p. 29) em sua argumentação a favor da necessidade e importância da investigação docente como uma "[...] investigação sistemática e intencional realizada pelos ensinantes [...]".

Segundo estas autoras, esses profissionais são os que mais podem fornecer e problematizar diferentes visões, de dentro da escola. Compartilhamos da ideia de que é por meio da investigação intencional feita pelo/a professor/a, da teoria e da reflexão coletiva, que os discursos elaborados sobre educação e sobre a/o professor/a deixarão de ser 'gasosos' (NÓVOA, 2010) tornando-se possíveis enquanto aliados dos que trabalham as práticas em educação. Autores como Nóvoa (2010), Zeichner (1995, 1998), Cochran-Smith e Lytle (2002, 2009, 2011) defendem o 'practitioner' como investigador e produtor de conhecimento sobre seu trabalho docente em sala de aula. As ideias de Cochran-Smith e Lytle vêm influenciando o meu modo de praticar a docência através da pesquisa.

Essa busca por unir docência e pesquisa visa abrir caminhos para conhecer concepções de arte que possam sustentar práticas docentes orientadas para o redimensionamento de visões e relações entre produto, produtor e espectador contribuindo para borrar distinções classificatórias, tais como salientei anteriormente. Visa, também, empoderar o espaço de autonomia e experimentação de professores/as e alunos/as, promovendo protagonismo aos atores dos processos educativos e às práticas que planejam desenvolver.

Programa de extensão Arte na Escola – Polo Goiás

Envolvida nesse processo, tenho desempenhado o papel de coordenadora pedagógica do Programa de Extensão Arte na Escola – Polo Goiás - da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG). Esse programa é fruto da parceria com o Instituto Arte na Escola (uma associação civil sem fins lucrativos com sede em São Paulo que, desde 1989, promove a formação continuada de professores/as da Educação Básica), e objetiva a construção de um 'lôcus' de experiências e saberes, reafirmando o papel social da FAV/UFG.

Visa ainda, dar apoio permanente aos professores(as) das redes municipal, estadual e particular, compartilhando materiais para apoio didático e artístico-pedagógico, oferecidos pelo Instituto Arte na Escola, com conteúdos que possibilitam o ensino da arte na sala de aula. Através desse programa os(as) professores(as) podem participar de projetos, de grupos de estudos e cursos ligados a temas fecundos, com pontos de convergência com os estudos de Cultura Visual, trazendo contribuições significativas para as concepções e abordagens contemporâneas sobre o ensino de arte.

Minhas vivências, nesse contexto, estão ativando múltiplos diálogos na provocação de discussões, dúvidas, reflexões e questionamentos sobre o como ensinar e aprender arte. Tais reflexões entendem a minha experiência docente como um lugar para criação de sentidos sobre práticas metodológicas voltadas para o ensino da arte na escola, através de encontros presenciais mensais e estudos no Moodle Ipê destinado às atividades de pesquisa e extensão da UFG. Nestes encontros para formação docente participam um grupo formado por dois estudantes da Graduação em Artes Visuais da FAV/UFG, dois estudantes do Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais da Faculdade de Ciências Sociais (FCS/UFG), graduados em Artes Visuais, uma professora de Artes Visuais, formadora da Gerência de Formação dos Profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal de Ensino (RME), vinte e uma professoras e um professor da Rede Municipal de Ensino de Goiânia/GO.

Essa perspectiva formativa integra discussões, reflexões e interações entre processos e espectadores, e entre experiências articuladas em constantes movimentos – teóricos, metodológicos, práticos -, na busca por sentidos e vias de transformação de visões de mundo que ainda naturalizam representações sociais e culturais hegemônicas. A proposta é estimular que a atuação docente, na sala de aula, ocorra através de temas que promovam o pensamento crítico e reflexivo, sinalizando possibilidades para criações metodológicas e abrindo espaços, no ensino da arte, para pensar experiências que rompam barreiras institucionais hegemônicas e privilegiem um modo de agir que faça convergir, progressivamente, resultados pedagógicos, sociais, políticos, culturais e educativos.

Imagens de meu diário visual como espaço de construção de sentidos

Para construir sentidos a partir dessa experiência venho produzindo um diário digital, com anotações e imagens sobre cada encontro com esses(as) participantes, para que ao criar relatos, os mesmos possam ser compreendidos como instrumento de pesquisa e análise do meu pensamento como professora (ZABALZA, 2004). Este instrumento é essencial para que eu possa refletir sobre as experiências formativas e docentes com esse grupo de professores(as).

Através das imagens - além dos modos como vemos e nos vemos – é importante que percebamos como compreendemos as representações, e como nossas práticas culturais podem

contribuir para a criação de um relato docente em Artes Visuais no contexto que atuamos. Esta percepção é fundamental para que ao criar esses relatos, também seja possível compreender “[...] como os sujeitos podem responder a esses relatos [...]” (HERNÁNDEZ, 2004. p.5). Neste texto, faço uso de duas imagens representativas deste processo de formação, e seleciono uma terceira relacionada à produção visual do grupo.

O diário visual está sendo construído por meio de anotações e imagens digitais produzidas em cada encontro mensal de 4 horas. A partir das considerações geradas na interação com as imagens do referido diário, pretendo privilegiar neste texto as construções de sentidos subjetivos que configuram experiências minhas. Posteriormente, através de rodas de conversas, - com todos/as envolvidos/as nesse processo de aprender/ensinar arte -, pretendo viabilizar e discutir novos posicionamentos para nossa prática docente e profissional.

Nesse exercício construtivo percebo que é muito complexo e intrincado olhar e interpretar as imagens para dar sentidos ao que vemos e, principalmente, para refletir sobre como venho trabalhando. Reconhecer as maneiras de ver-me nessas imagens, como me relaciono com elas e, ainda, como as(a) participantes compreendem a aprendizagem representa um desafio nesta investigação. Desafio que se aprofunda na intenção de construir argumentos, via texto e imagem, que abram possibilidades para o ensino em arte. Nessa tentativa, tenho consciência de que essa é uma prática que se aprende e compreendo haver uma vasta gama de inquietações por meio das quais pretendo compartilhar minhas ideias para entender sentidos/significados de nossas experiências docentes.

Metodologias para interpretação e compreensão de imagens na perspectiva da Cultura Visual

Para muitos/as arte/educadores/as, uma das metodologias para o ensino de arte é a leitura de imagens, principalmente de obras de arte, baseada no formalismo perceptivo e semiótico (SARDELICH; BATISTA, 2010). Percebo que a observação de imagens enfatizando apenas as categorias formais proporciona, em um primeiro momento, certa segurança na forma de lidar com as imagens, principalmente em sala de aula. Entretanto, hoje, em tempos de mudanças conceituais e metodológicas trazidas pelos estudos culturais, o ensino de arte articula-se com a compreensão de que a multiplicidade de interpretações e representações visuais é moldada por práticas subjetivas e por formas culturais de/do olhar que as constituem. Esta multiplicidade gera visualidades que se conectam para a produção de mundos. Assim, ir além da leitura formalista das imagens tornou-se uma necessidade educativa.

Acredito que as imagens não têm um significado próprio - que pode ser desvelado (MARTINS, 2010) -, mas que elas condensam experiências que possibilitam um sentido de reconhecimento individual e cultural, social e coletivo. Nesse sentido, tenho a intenção de tecer sintéticas considerações para também reconhecer-me nesse processo e contexto em que me

encontro. As imagens desse diário visual funcionam como espaço de construção de sentidos para que eu possa compreender meus modos de aprender/ensinar.

Ao buscar dar sentido às imagens do diário, me deparo com algumas questões que emergem nas discussões em grupo: Como reafirmamos as representações docentes? Como essas representações determinam nosso papel? Que problematizações encontramos na forma como representamos alguns temas? São muitas as questões que me provocam e com elas aparecem muitas dúvidas, reflexões e buscas. Nesta interação com meu diário visual, concluo que essas indagações podem afetar os processos de ensino/aprendizagem.

Para iniciar meu caminho de lidar com tais problemáticas, escolho uma imagem do meu diário visual cuja composição pode ser observada em outras imagens semelhantes colhidas entre março e junho de 2018 (Figura 01). Busco, com esta e com as demais escolhas, desenvolver um pensamento crítico sobre esse processo (HERNÁNDEZ, 2011). Pensar através dessas imagens possibilita a construção de outros relatos possíveis que subvertem aquilo que consideramos instituído.

Para essa construção, buscarei a reflexividade, proposta pela Cultura Visual, para (re) criar um universo de significações para a minha atuação docente considerando as experiências vividas com esse grupo, no contexto da pesquisa. Levo em consideração que “[...] compreender a condição cultural [contemporânea], suas manifestações materiais e simbólicas e o efeito que ela exerce sobre nossas identidades individuais e coletivas constitui o projeto da cultura visual [...]” (TAVIN, 2009, p. 225).



Figura 1: Encontro do grupo em junho
Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018.

Observando a referida imagem (Figura 01) é possível perceber que mesmo com a disposição diferenciada das carteiras, distinta daquela que é normalmente utilizada em salas de aula, eu apareço na imagem como o ponto de atenção nesse processo de aprender/ensinar. Isso porque minha posição não se desloca do exercício de um ‘poder’ atribuído ao papel que exerço no grupo: o de professora de uma Universidade Federal, doutora.

Nesse grupo, muitas são as vozes que se fazem ouvir e geram riquezas de experiências docentes que movimentam as discussões. São relações dialógicas que evidenciam mudanças de pensamento quando se questionam sobre um ensino de arte que privilegia a reprodução de ‘modelos’, sobre a escola como lugar onde o conhecimento é ‘repassado’ e sobre o/a professor/a como ‘dono’ desse conhecimento. Porém, mesmo envolvidos/as em um ambiente de diálogo que confronta questões relacionadas ao ensino de arte, é importante compreendermos como podemos construir outras relações entre professor/a e estudante, visto que ainda estamos presos em uma abordagem educacional tradicional através da qual a relação que prevalece tem o/a professor/a como ‘transmissor’ do conhecimento, apoiado em aulas expositivas. Ou seja, me percebo ainda agindo como se nós, professores, fossemos os únicos responsáveis pela condução dos encontros, apelando para a ‘exposição’ de conteúdos.

Contudo, nesse processo, onde está o conhecimento e as práticas dos/as professores/as na escola? Cochran-Smith e Lytle explicitam que Dewey “propunha urgentemente ao professorado que se convertessem em consumidores e ao mesmo tempo produtores de conhecimento sobre o ensino – junto com seus estudantes – sobre a vida da aula” (2002, p. 34). Para Cochran-Smith e Lytle a investigação feita por docentes é um desafio, pois

[...] irrompe nos pressupostos tradicionais sobre quem há de conhecer, sobre o conhecimento e sobre o ensino, ela tem a potencialidade de redefinir a noção de conhecimento pedagógico do professorado questionando assim a hegemonia da universidade na hora de produzir conhecimento especializado (COCHARAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 17).

A discussão empreendida pelas autoras e seus colegas põe em evidência que “[...] se há outorgado pouca dedicação aos papéis que o próprio professorado tem na produção do conhecimento pedagógico [...]” (COCHARAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 29). Nesse contexto, gerado pela cultura acadêmica, fica evidente que pesquisadores/as/acadêmicos rejeitam a pesquisa e conhecimento produzido pelos/as professores/as da escola, detendo um maior ‘capital cultural’ sobre o que é produzido na escola em uma situação hierárquica. Muitas vezes, falta de familiaridade com a linguagem do meio acadêmico e, ainda, a forma como os/as professores são culpabilizados dificulta ainda mais uma aproximação

Cochran-Smith e Lytle propõem que a investigação feita por professores/as, “[...] faça acessível parte da perícia docente e aporte às universidades e às comunidades educativas perspectivas únicas sobre o ensino e a aprendizagem [...]” (2002, p. 29). Na visão de Zeichner

(1993) o mundo de ambos raramente se cruza e há ausência de diálogo entre os/as envolvidos nas pesquisas educacionais, enquanto os/as professores/as ignoram a pesquisa e o conhecimento produzindo por esses/as pesquisadores/acadêmicos.

Nos encontros com o grupo, mesmo consciente e de acordo com os pensamentos de Dewey, Cocharan-Smith, Lytle, Zeichner, entre outros, ao explicitarem a importância do/a professor/a produzir seu próprio conhecimento, percebo que um distanciamento entre as vozes do/a pesquisador/a acadêmico/a e as vozes dos/as professores/as das escolas ainda se mantem. É como se o conhecimento produzido pela academia fosse 'o único ou, o mais importante, conhecimento' que deve ser 'apreendido' nesses encontros.

A formação deve ser problematizada no contexto de atuação do/a professor/a para que práticas e pensamentos que colocam o/a professor/a acadêmico no topo de uma hierarquia do conhecimento sejam (re)pensados. Para que possamos efetivar mudanças e repensar os papéis que orientam nossa atuação, nesse contexto de dualidade entre pesquisador acadêmico x professor pesquisador na escola, construindo uma postura docente colaborativa, torna-se necessário desenvolver investigações que incluam a nossa prática docente. Neste caso, faço uso de imagens de um diário construído no coletivo, reafirmando meu entendimento de que o/a professor/a se beneficia como pesquisador/a de sua própria prática.

Se pararmos para olhar através de cada imagem podemos perceber que qualquer um/a tem um lugar de fala, pois não há um lugar fixo, e que a imagem pode assumir um lugar de mediadora nas práticas docentes. Por isso, torna-se necessário parar para refletir através das imagens geradas em cada encontro para articular sentidos e significados às experiências e reflexões geradas na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação (SCHÖN, 2000). Estas são ações reflexivas necessárias para a condução de qualquer trabalho docente.

As experiências e reflexões geradas com esse grupo têm me mostrado que é possível a realização de um trabalho colaborativo, por meio do qual poderemos eliminar a separação entre (as) professores (as) das escolas e acadêmicos (ZEICHNER, 1993). Nessa perspectiva, um trabalho colaborativo considera que as imagens são mediadoras de significados na construção de sentidos para pensarmos o nosso papel enquanto professores (as) de artes visuais. Com esta ideia continuo a reflexão observando a mesma imagem do meu diário, mas agora por outro 'ângulo' (Figura 02), para buscar uma mudança na forma de olhar através das imagens.

Nesse outro ângulo da imagem (Figura 02) posso salientar que a produção visual do grupo, - que resultou no cartaz que está preso na parede no fundo da sala -, proporcionou uma experiência particular, um modo de produzir imagens em sala de aula que eu não havia experimentado até esse momento. É uma experiência particular porque incluiu a leitura de um texto, a formulação de uma pergunta de interesse do grupo, a discussão sobre esta pergunta no Moodle Ipê, uma análise das respostas e a criação visual, em grupo, oriunda desta análise. Várias camadas de um processo que exigiu interação, convivência, observação, negociação de sentidos e



tomadas de decisões.

O trabalho foi realizado em grupo, fruto de discussões ocorridas nos encontros do semestre onde foram utilizados materiais facilmente encontrados em uma escola, tais como: papel pardo, cola, revistas, barbante, tecidos.



Figura 2: Encontro do grupo em junho
 Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018

Essa produção visual foi elaborada a partir da leitura do texto de Kevin Tavin (2009): *Contextualizando a visualidade na vida cotidiana – problemas e possibilidades do ensino de cultura visual* e, pela pergunta: *Como seria um personagem que poderíamos criar para cuidar da escolar?* A partir da criação de três personagens, um para cada grupo e após as discussões geradas pela ação reflexiva proposta no Moodle Ipê sobre essa pergunta elegemos as palavras mais recorrentes nas respostas: conhecimento, trabalho em equipe e transformação. Destacamos, também, as palavras que surgiram nas respostas apenas uma vez, sendo elas: criar, burocracia e emoção. Essas palavras serviram para inspirar e guiar a elaboração da imagem (Figura 03).

Apesar do tempo dedicado à construção dessa imagem e do visível envolvimento dos participantes, o resultado visual deste trabalho não exerceu um papel de destaque junto ao grupo. Ao mesmo tempo, a imagem também não gerou momentos de criação de sentidos e interpretações. Percebi que reflexões a partir desta imagem foram impulsionadas apenas pelas palavras recorrentes. Os vários recortes visuais e textuais, ou os fragmentos de imagens que constituem o trabalho não ganharam atenção. O exercício prático não foi suficiente para incitar reflexões sobre os processos/resultados de produção do grupo. É como se o grupo tivesse reagindo em concordância com as características do estágio de descrição da imagem conforme organiza Abigail Housen (2000) sobre o processo do desenvolvimento estético. Esta postura indica que é

imprescindível fomentar uma interação com as imagens que vá além do que está sendo visto para incluir perguntas como, por exemplo: Como esta imagem me vê? Como eu, docente, me vejo nesta imagem? Tais perguntas seriam propositoras de interpretações e sentidos múltiplos, ampliando as noções de ver/olhar/ser visto.



Figura 3: Encontro do grupo em junho
 Fonte: Fotografia: Carmem Lucia N.C.Tokatjian, 2018

O ensino de arte e seus atores não podem ignorar experiências educativas que envolvem arte e imagem com o objetivo de pensar/agir, nesse caso, sobre temáticas como deslocamentos e transformações. Tornam-se necessárias discussões que ajudem os/as professores de artes visuais a compreenderem as imagens como instrumentos de identificação e representação social, cultural, profissional, pessoal e pedagógica.

Acredito que “[...] há aprendizagens não quantificáveis que buscamos quando interagimos com arte e com imagens: observar, imaginar, inovar, refletir [...]” (TOURINHO, 2015). Eu acrescentaria a ação de (re)criar a partir das apropriações que configuram formas de ação em práticas na escola, impulsionando possibilidades de planejamento e criação que podem movimentar as práticas artísticas. Contudo, como desenvolver tais ações que possibilitem que as imagens possam ser mediadoras de novas formas de se relacionar com experiências e conhecimentos e de suscitar múltiplas interpretações e maneiras de produção?

Para pensar em maneiras de produção para a (re)criação, nesse contexto docente, busco o pensamento de Eça (2008) quando a autora argumenta que “o saber fazer é essencial. Não o saber fazer ‘obras de arte e de design’ como artistas ou designers mas, o saber detectar e resolver problemas com recurso a métodos, instrumentos e materiais específicos da produção visual.” Buscar compreender os processos de criação de interpretações e modos de produzir imagens torna-se essencial quando percebemos a cultura visual como “[...] a caracterização e a avaliação da produção de sentidos através do visual – como vemos, o que vemos, o que não vemos, o que nos é permitido ver, etc – que vai além das fronteiras disciplinares tradicionais [...]” (TAVIN, 2009, p. 225).

Trabalho contínuo em um *'continuum'*

Reafirmo a importância de viver 'atividades experimentais' que geram aprendizagem, pois as mesmas "[...] podem fornecer às/aos alunas/os e professoras/es uma memória extraordinária comum e um discurso compartilhado para construir o conhecimento como uma comunidade [...]" (FREEDMAN, 2006, p. 152, tradução minha). Elas se constituem em uma forma de construir experiências através de ações como ver, olhar, falar, fazer, refletir e (re)criar em interação com arte, cultura visual e imagem. São ações que, quando compartilhadas, podem gerar aprendizagem com relações de problematização sobre como agir para ou atuar no mundo em que vivemos.

As experiências envolvendo as imagens são diversas e se materializam em formas muitas vezes desprezadas pelo ensino de arte. A diversidade presente na produção e interação com imagens problematiza construções sociais e culturais, ao mesmo tempo em que coloca em cena as relações de circulação e recepção da arte. Acredito que reflexões a partir das imagens podem abrir caminhos para investigar, também, as concepções de arte que sustentam práticas docentes. Estas reflexões precisam estar orientadas para aprofundar as discussões deflagradas pelas imagens, para ouvir e transformar narrativas sobre experiências vividas e para construir saberes de forma conjunta.

Buscando investigar sentidos da minha prática docente, alimento as reflexões dessa experiência para aprender a pensar em um 'continuum' - critério distintivo da experiência, na visão de Dewey. A reflexividade em *'continuum'*, de forma individual ou coletiva, abre espaço para criar 'ficções' da realidade na atuação docente de forma colaborativa. Alguns exemplos de pesquisa-ação colaborativa já começam a acontecer, mesmo que de forma tímida. Neles, a fala de pesquisadores(as) que demonstram a necessidade de um diálogo - entre as professoras(as) e acadêmicos -, deixa explícita o desejo de que aconteça a construção de um relacionamento mais ético e democrático entre os/as docentes, dentro da escola e da academia, instituindo um processo educacional *continuum*.

Nesse sentido, como um coletivo, precisamos construir caminhos investigativos, mesmo que incertos e temporários, mas que deverão ser desenhados não apenas por meio do diálogo com a prática docente, mas pela interação desses profissionais com as imagens. Acredito que ao assumir essa posição, será possível provocar e acolher palavras, ideias, reações e sentimentos que deixem transfigurar mundos, possibilitando aproximações com a subjetividade dos indivíduos e, em decorrência, o desenvolvimento da capacidade e compreensão crítica como um processo contínuo de ensinar e aprender arte. Assim, também será possível construir em nós, participantes nesse processo de produção de sentidos, diferentes prismas de uma visão crítica das questões que envolvem o ensino da arte para compreender a complexidade da formação, da prática e do trabalho docente.

Referências

- COCHRAN-SMITH, M; LYTTLE, S. **Dentro/Fuera** – Enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones AKAL, 2002.
- EÇA, T. Para acabar de vez com a Educação Artística. **Revista Digital do LAV**, vol. 1, núm. 1. Universidade Federal de Santa Maria Santa Maria, 2008.
- HOUSEN, A. O olhar do observador: investigação, teoria e prática. In: FRÓIS, J. P. (org). **Educação estética e artística** – Abordagens Transdisciplinares. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. A Cultura Visual como um convite ao deslocamento do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.
- _____. Arte e Cultura Visual em Debate. **Jornal da FAV**, Goiânia, n.7, setembro de 2004, p. 4-5. Entrevista concedida a Lilian Ucker e Valéria Fabiane.
- TAVIN, K. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.
- MARTINS, R. Arte e Cultura Visual. In: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. **Licenciatura em Artes Visuais: módulo 3**. Goiânia: FUNAPE, 2010.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Educa: Lisboa, 2010.
- SARDELICH, M. E.; BATISTA, N. Compreensão e Interpretação de Imagens. In: Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Artes Visuais. **Licenciatura em Artes Visuais: módulo 8**. Goiânia: FUNAPE, 2010.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TOURINHO, I. Metodologias-metáforas: um ensino da arte como cultura (não apenas) visual. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Visualidades**. Santa Maria, 2015.
- ZABALZA, M. A. **Diários de Aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, FIORENTINI & PEREIRA. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

Minicurrículo

Valéria Fabiane Braga Ferreira Cabral

Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (UFG). Atualmente é professora adjunta na Faculdade de Artes Visuais (UFG) nas modalidades presencial e a distância. E coordenadora Pedagógica da Programa de Extensão e Cultura da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG): Arte na Escola - Polo Goiás.



VIOLÊNCIA NA ESCOLA: PESQUISA EM UM PROJETO PEDAGÓGICO- “ESQUADRÃO SOU DO BEM”

VIOLENCE IN SCHOOL: RESEARCH IN A PEDAGOGICAL PROJECT- “ESQUADRÃO SOU DO BEM”

Fátima dos Santos

UFG, Brasil
fatimasuelimcp@gmail.com

Jocivannia Maria Nobre

SEED/GEA, Brasil
jocivanniadias@gmail.com

Resumo

O presente artigo vai tratar da temática violência na escola, de forma específica no que se refere ao enfrentamento da violência em um projeto pedagógico intitulado “Esquadrão Sou do Bem”, de uma escola da rede pública estadual na cidade de Macapá, estado do Amapá, como foco de interesse deste estudo nos deteremos nas atividades artísticas do referido projeto, visto que, o mesmo apresenta uma proposta bem diversificada. Quais os possíveis sentidos e significados que os sujeitos-alunos apresentam ao visualizarem imagens de suas participações neste projeto pedagógico. Que olhares e sob que relações os alunos e professores envolvidos vivenciam essas atividades artísticas? E de que forma contribuirá ou não para um novo olhar com relação à questão da violência na escola? São vieses por onde procuramos tecer vínculos possíveis de análise e compreensão, a partir de esforços conjuntos da comunidade escolar aliados a estratégias no fazer e conceber arte, a fim de potencializar emergentes transformações imbricadas nos ameaçadores riscos sociais. Sabendo-se que, este problema está intrinsecamente ligado a questões sociais e outros fatores que pretendemos levantar no decorrer do estudo, através das análises das falas dos alunos em suas percepções e experimentações. O referido projeto vem sendo trabalhado desde 2015 de forma perene, é considerado piloto em desbravar experiências que valoriza de forma especial a classe discente, suas potencialidades e descobertas. Também estará contemplando a identificação de algumas pesquisas no campo da educação que se debruçaram a discutir sobre a violência na escola. Cabe estabelecer algumas questões para reflexão diante de um assunto que há tempos é tratado sob vários olhares e abordagens de diversas ordens e discursos. Será realizado um breve panorama sobre projetos pedagógicos de enfrentamento a violência nas realidades escolares à nível de Brasil. O percurso traçado neste estudo dialoga com a educação, arte e cultura visual.

Palavras-chave: violência na escola; projeto pedagógico; arte e cultura visual.

Abstract

This article deals with violence in the school, in a specific way regarding the confrontation of violence in a pedagogical project titled “Squad Sou do Bem”, of a state public school in the city of Macapá, state of Amapá, as focus of interest of this study we will focus on the artistic activities of said project, since it presents a very diversified proposal. What possible meanings and meanings do the subject-students present when they visualize images of their participation in this pedagogical project. What looks and under what relationships do the students and teachers involved experience these artistic activities? And how will it contribute or not to a fresh look at the issue of violence in school? These are biases where we try

to weave possible links of analysis and understanding, from joint efforts of the school community allied with strategies in making and conceiving art, in order to potentiate emerging transformations imbricated in the threatening social risks. Knowing that this problem is intrinsically linked to social issues and other factors that we intend to raise in the course of the study, through the analyzes of the students' speeches in their perceptions and experiments. This project has been working since 2015 in a perennial way, is considered pilot in breaking up experiences that values in a special way the student class, its potentialities and discoveries. It will also be contemplating the identification of some research in the field of education that have been focused on discussing violence in school. It is necessary to establish some questions for reflection before a subject that for a long time is treated under several looks and approaches of diverse orders and discourses. A brief overview will be carried out on pedagogical projects to combat violence in school realities in Brazil. The course outlined in this study dialogues with education, art and visual culture.

Keywords: violence in the school; pedagogical project; art and visual culture.

Apresentação

Entendemos a escola como um “espaço privilegiado de educação”, ambiente o qual nos custa reconhecer, como um campo de conflitos drásticos, a violência, ao invés de primar cuidado, afeto e cidadania, que em boa parte de sua origem, a escola se propôs. A harmonia e a coexistência pacífica entre seus pares não deveriam ser os propósitos prioritários da educação? Cabe analisar tal fenômeno restringindo-se ao espaço escolar, desqualificando questões sociais como a família? Caso a escola exerça uma política voltada para as condições sociais dos estudantes, o que a faz perder, muitas vezes, o controle de suas próprias funções disciplinares? A escola deixou de tratar sobre as questões éticas para mergulhar prioritariamente no campo cognitivo e se deixa afogar pelo social? Será que o olhar pedagógico de tanto voltar-se para o racional quantitativo, não acumulou catarata no ensino, fazendo-se cada vez mais de baixa visão para as questões subjetivas, afetivas e relacionais a partir dos estudantes?

Como alunos constroem sentidos e ressignificam visualidades ao participarem de atividades artísticas em um projeto pedagógico de enfrentamento à violência na escola? Que funções a arte exerce nessa perspectiva desafiadora contra a violência?

Com o crescente índice de violência observado na escola e seus arredores, e percebendo como isso de alguma forma afetava o desenvolvimento do ensino e aprendizagem, houve interesse em adentrar nas questões a seguir: quais seriam os impactos da arte e de suas práticas culturais, como a interpretação dos sujeitos alunos sobre sua própria realidade cotidiana e ainda na relação com imagens de si e de outrem do mesmo contexto escolar.

Diante de ocorrências sucessivas, uma proposta da cultura para a paz e consequentemente maior aproveitamento do rendimento escolar do aluno, o projeto pedagógico: “Esquadrão sou do bem” foi criado por professores e gestores escolares e executado com a

participação dos alunos. Tal iniciativa se desenvolve desde 2012, sendo de forma perene a partir de 2015, com o objetivo de diminuir o alto índice de violência em uma escola pública da zona periférica da cidade de Macapá, no estado do Amapá. Nesse aspecto, vemos tal projeto pedagógico como um objeto de grande potencial investigativo no campo da arte e da educação da cultura visual, visto que, são realizadas dentre atividades de outras naturezas, oficinas artísticas e suas respectivas apresentações no encerramento de cada etapa.

A imagem, aqui nessa proposta, terá um lugar de propulsão das questões investigativas. A tentativa de extrair dos alunos os sentidos possíveis, não das imagens em si, mas a partir delas criar um diálogo de compreensão desses sujeitos sob o impacto de tal projeto: como no rendimento escolar, no cotidiano, na compreensão de mundo, etc.

Arte e Cultura visual

Uma imagem pode ser mediada e produzir ação e reação, e se faz imprescindível que os participantes do projeto possam visualizar e nos proporcionar suas percepções e sentimentos acerca de suas interpretações dessas imagens. Levando-se em consideração que uma mesma imagem pode trazer significados de forma diferente, mesmo para aqueles envolvidos no projeto. E, como a interpretação pode se diferenciar em alunos que estiveram envolvimento, diretamente, em determinadas ações ou não. De acordo com Martins,

O papel que a arte e imagem desempenham na cultura e nas instituições educacionais não é refletir a realidade ou torná-la mais real, mas articular e colocar em cena uma diversidade de sentidos e significados. Indivíduos de um mesmo grupo ou comunidade podem conviver com as mesmas imagens, mas cada um as vive e interpreta de maneira diferente, criando brechas e espaços de diversidade. (MARTINS, 2006, p. 74).

Neste sentido, nosso interesse é perceber a trama de experiências que a imagem proporcionará aos sujeitos alunos. Assim, podem-se extrair os mais variados sentidos e significados, enriquecendo tal estudo.

Violência na escola e o papel da educação

No contexto da educação escolar, não raro nos deparamos com algum requinte de violência, pois, as relações estudantis também se configuram como um jogo de poder. É a lei do mais “forte”. Os que são mais tímidos, geralmente, sofrem com a violência, assim, como outros ditos “fortes” são influenciados a se envolverem em brigas físicas, etc. De uma forma ou de outra, todos nós somos afetados em menor ou maior grau. Quando se completa a idade escolar, nasce um

novo mundo para a criança, é o momento de lidar com situações que até então não faziam parte do seu dia-a-dia. Pode-se até dizer: momentos tensos. Fala da co-autora deste artigo Jocivannia “ao iniciar meu período escolar, por exemplo, sofria violência física, era tão tímida, que nem sequer abria a boca para proferir algumas palavras. Isso ficou marcado durante um bom tempo da minha vida, e até hoje recordo das características da pessoa que se apropriava da minha fragilidade. Não existiam motivos aparentes para agir de tal forma; faço apenas algumas hipóteses acreditando que pode ter alguma relação com o ambiente familiar, ou da própria comunidade, e/ou ainda as próprias condições socioeconômicas, dentre outros”.

Uma pesquisa do IBGE publicado em 15.06.2010 aponta Brasília como campeã de bullying. Sendo que a clientela alvo da pesquisa foram estudantes do 3º ano do ensino fundamental (antes 8ª série) de escolas públicas ou privadas das capitais dos estados e do Distrito Federal. A referida amostra contou com 6.780 escolas, onde 35,6% alegam serem vítimas constantes da agressão no DF, Belo Horizonte (35,3%) e Curitiba (35,2%) ficam no segundo e terceiro lugar. O Dicionário Online de Português explica o que é bullying

Forma de violência que, sendo verbal ou física, acontece de modo repetitivo e persistente, sendo direcionada contra um ou mais colegas, caracterizando-se por atingir os mais fracos de modo a intimidar, humilhar ou maltratar os que são alvos dessas agressões.

O fenômeno do bullying não acontece a partir do surgimento da palavra, mas desde os primórdios da escolarização, nós fazemos parte desta estatística, podemos dizer com propriedade, é algo que fica na nossa memória, são situações bastante constrangedoras.

A escola a qual iniciamos esse estudo, se localiza em área periférica, apresentando um vigoroso histórico de casos de violência entre alunos, inclusive atingindo alguns professores, causando mal-estar e até problemas de saúde, isso acontecia a quatro anos atrás, hoje já amenizaram bastante as situações de violência no referido estabelecimento. Diante daquele quadro, os professores e gestores se organizaram e criaram o “Esquadrão: sou do bem”. Uma tentativa de amenizar, senão extinguir, o alto índice de violência em tal educandário. Visto que a experiência que as vítimas da violência vivem, na maioria dos casos, é bastante traumática: não só difícil para esquecer, como um entrave ao desempenho escolar. De acordo com Abramovay e Rua (2002), os casos de violência na escola não devem ter mais destaque que o foco principal, que é o ensino e a aprendizagem:

A violência na escola é um fenômeno preocupante tanto pelas sequelas que diretamente inflige aos atores partícipes e testemunhas como pelo que contribui para rupturas com a ideia da escola como lugar de conhecimento, de afirmação do ser e da educação, como veículo por excelência de exercício e aprendizagem, da ética e da comunicação por diálogo e, portanto, antítese da violência (ABRAMOVAY & RUA 2002, p. 92).



Entendemos serem muitas as questões que embaraçam a escola de assumir seu papel prioritário como provedor de conhecimento, onde o ensino e a aprendizagem sejam garantidos e recíprocos, pois o professor não só ensina como também aprende, neste sentido, envolve em seu processo pedagógico confiança, diálogo e valorização da pessoa humana.

Acreditamos que o caminho para amenizar a violência na escola, esteja voltado para um trabalho que valorize o potencial do aluno, instigue-o à reflexão, e que, o leve a um estado de pertencimento, ou seja, que ele se sinta corresponsável com o zelo do ambiente escolar; e não a aplicação de repressão, que pode inclusive aumentar os casos de violência. O papel fundamental na prevenção da violência na escola, segundo Debarbieux (2002).

Deve ser desempenhado por aqueles que administram a educação em base cotidiana, contando, se necessário, com a ajuda de outros profissionais, especializados ou não: os professores, é claro, mas também as famílias e as comunidades, tantas vezes vistas como inimigas ou como culpadas (DEBARBIEUX, 2002, p. 86).

A integração entre escola e família é sinalizada pelos estudiosos como uma importante parceria na busca de resultados satisfatórios para a educação. A intenção de trazer a comunidade, para uma proximidade atuante na escola, é potencialmente capaz de valorizar o desempenho dos seus estudantes e prestigiar o trabalho escolar. Isso pode ser visto nas ações e culminâncias de tal projeto pedagógico. E dentro das contribuições de RUOTTI, ALVES & CUBAS (2006), destaco a que se refere às crianças e adolescentes como uma fase de grandes possibilidades.

Um dos grandes recursos das crianças e dos jovens é a rapidez com que se recuperam física e emocionalmente e a rapidez com a qual processam mudanças. Esse potencial de mudança, de recuperação e de regeneração, tanto em seu funcionamento mental como comportamental, deu um forte impulso para os pesquisadores repensarem os temas da prevenção da violência (RUOTTI, ALVES & CUBAS, 2006, p. 16).

Acreditamos que em muitos casos podem ocorrer essa recuperação rápida, tanto da parte física como emocional, mas existem situações onde permanece por muito tempo o trauma. O que me parece ser de crucial importância realizar um trabalho que desperte a criatividade do aluno e suas potencialidades, tanto para alcançar o objetivo da diminuição, como investir na prevenção da violência na escola. Tornar-se-á muito mais rico o estudo pretendido, com a tarefa de utilizar da teoria da educação da cultura visual. Algo capaz de problematizar as imagens e os sentidos possíveis que ela transmite, relacionado com a vivência dos sujeitos. Fernando Hernández (2007) fala sobre as representações visuais:

Considero que as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação

que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 31).

A pertinência que o autor considera ao tratar das representações visuais como cooperação a construção de atitudes e modos de ser está diretamente relacionada à vivência de cada um, suas experiências e seus sentidos, enfim seu cotidiano, seu repertório de mundo, fazendo parte deste mundo, vivendo e percebendo-o, a partir de imagens. Imagens como reflexo, que revelam subjetividades. Irene Tourinho (2008) faz uma importante análise sobre a experimentação:

A experimentação não está dissociada da reflexão nem da elaboração de ideias, percepções, sentimentos e experiências. Neste sentido, as salas de aula podem ser espaços produtivos se professores e alunos puderem compartilhar suas vivências, questionar e fazer conexões entre experiências (TOURINHO, 2008, p. 79).

É um universo fascinante, esse de interagir com o aluno, envolvê-lo a participar da aula, experimentando coisas até então não validadas na escola, como as histórias de vida e os sonhos dos alunos, para percebê-los em valorização e potencial humano.

Dando ênfase na arte, em seu processo de autonomia, possibilitando vínculo conceitual com uma educação de “formação” e “resistência”, baseada na teoria crítica, Juliana Chaves e Daviane Ribeiro (2014) tratam da arte na perspectiva em Herbert Marcuse:

O produto cultural que não se enquadra nos mecanismos da indústria cultural apresenta um espírito revolucionário. Ao romper com a lógica da dominação, com o imediatismo e/ou o ativismo sem reflexão, com a mimese da realidade, com o prazer barato muito vigente na contemporaneidade e ao instigar outra sensibilidade e, por não dizer outra subjetividade, a arte fica em desacordo com o movimento da adaptação e realiza um processo de formação que rompe com a sociedade unidimensional do capitalismo. (CHAVES e RIBEIRO, 2014, p. 20).

A arte, a educação e o pensamento filosófico coexistem numa proposta de resistência crítica às dominações de consumo que se apresentam de múltiplas formas na sociedade. Dominações disseminadas nas representações visuais ganham cada vez mais força na contemporaneidade. Imagens tecnológicas estão por toda a parte, sem nos darmos conta de sua quase onipresença. A busca pela autonomia está na possibilidade de outros olhares, não passivos, acerca do já estabelecido. Incluímos aqui as cenas e acontecimentos de violência na escola, que também nos cercam e nos acompanham.



Apresentando algumas falas dos alunos que participaram do projeto “Esquadrão Sou do Bem”

Ao serem perguntados sobre como foi a experiência da participação na programação do projeto e como pretendem colaborar, as respostas foram:

“Foi uma experiência inesquecível, os professores faziam tudo com amor e carinho e agente prestava atenção em cada detalhe. Espero respeito dos outros colegas, que todos possam participar do esquadrão”;

“Muito boa por ter aprendido várias coisas, me conhecer melhor. Espero que traga mais comunicação com os alunos”;

“Sendo do bem, não sou a mesma de antes. Espero que ajude os próximos”;

“Uma experiência que qualquer pessoa quer ter. quero ajudar a escola a melhorar, que ninguém mais possa brigar na escola”;

“Eu pretendo colaborar com o esquadrão deixando de ser essa menina rebelde briguenta. Foi um a experiência inesquecível”;

“Uma experiência que nunca tinha participado, e isso me ajudou muito. Eu espero o melhor para mim e professores”;

“Eu amei ter essa experiência. Pretendo colaborar com tudo o que eu puder”;

“Podemos mostrar para os outros alunos que nós podemos ser jovens do bem, me sinto especial. Ajudar as pessoas a colaborar”;

“É uma experiência muito boa. Pretendo colaborar com a minha participação, ajudando me sinto honrada”;

“Muito legal, me sinto especial. Pretendo ajudar mais os nossos colegas”

“Eu me sinto importante para o bem da escola. Pretendo ajudar no que for preciso”.

Podemos perceber como está sendo valiosa a participação desses alunos no projeto, além de somar na escola, também contribuí para uma vida melhor em dignidade. E como eles passam a se sentirem pessoas valorizadas, e assim também desejam que todos possam experimentar. O aprendizado está sendo muito rico, até mesmo para terem novas ideias de como ganhar dinheiro fazendo aquilo que eles sabem e gostam. Só o fato desses alunos se importarem com os demais colegas e perceberem o quanto podem agir diferente, contribuindo para um ambiente mais saudável na escola como também pode haver benefícios no ambiente familiar. O bom de tudo isso é que abre muitas possibilidades de vida nova.

Existe toda uma logística de estrutura deste projeto pedagógico, como por exemplo, seguir o estatuto do jovem do bem, ganha promoção e terão direitos garantidos. Interessante também é que são realizados questionários com os pais dos alunos participantes, contendo informações preciosas. Durante toda a programação do projeto são ofertadas palestras, cursos, colônia de férias, passeio, lazer, depoimentos de outros jovens, curso de culinária, manicure e maquiagem, atendimento com psicólogos e etc. A culminância deste projeto são as apresentações artísticas para a comunidade escolar, onde acontecem os depoimentos de pais ou responsáveis, além de tudo isto, os talentos sendo incentivados e manifestados, tratando-se de um espaço privilegiado de socialização e aprendizado.

Pesquisas no campo da educação sobre a temática violência na escola

Nos últimos dez anos encontramos poucos trabalhos em nível de mestrado e doutorado sobre violência na escola. A Revista Travessia em sua 16ª edição v. 6 Nº 3-2012 fez uma matéria sobre o trabalho de Daniele Wink Iijima e Tânia Maria Rechia Schoeder realizado através do Programa de Iniciação Científica (2010) e, posteriormente, no Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) de Licenciatura em Pedagogia apresentado em 2011, com o tema Pesquisa sobre violência escolar no Brasil, buscando como fonte o senso do CNPq-2010, em que a região sudeste apresenta o maior número de grupos de pesquisas sobre violência na escola, seguida da região Norte, segundo os dados computados no segundo semestre de 2010. Quando se procurou as palavras “violência escola” aparece à região sul com maior número de pesquisas relacionadas à violência escolar. Segundo a ANPEd - 2011 (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) no ano de 2008 aparecem dois trabalhos sobre o tema, em 2009 apenas um, e em 2010 nenhum trabalho. Áreas afins que tratam desta temática são – Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Movimentos Sociais e Educação.

Em 2011 encontramos uma dissertação de mestrado, em São Paulo, 2012 uma tese de doutorado na Universidade Federal de São Carlos, 2014 dissertação de mestrado na Universidade Estadual Paulista, 2015 dissertação de mestrado em Minas Gerais e 2017 uma dissertação de mestrado na Universidade Federal de Juíz de Fora, todos esses estudos envolvendo a temática da violência na escola. Nos anos de 2010, 2013, 2016 não encontramos ou não foi divulgado trabalhos com este tema e 2018 até o momento não localizamos. De acordo com Yamasaki 2007, em sua tese de doutorado faz uma importante reflexão.

Precisamos ampliar os grupos de discussão sobre violências no contexto escolar. divulgar as teorias já construídas, socializando com os educadores e educandos a problemática da violência. Contribui para a disseminação dos conhecimentos sobre o tema e estimula a divulgação de experiências bem sucedidas de escolas que se viram envolvidas em situações de agressão. (YAMASAKI, 2007, p. 197).

Os projetos pedagógicos de enfrentamento à violência nas diversas realidades escolares em nível de Brasil se mostraram bastante fecundo e participativo. Segundo o X Congresso Nacional de Educação- Educare, em uma pesquisa realizada no ano de 2011 sobre projetos escolares de enfrentamento a violência e indisciplina, por Zechi e Menin, em um total de 702 relatos de experiências, 24% se referiam a temática da violência escolar. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, em 2008 chega a uma importante conclusão:

É consenso na Europa, bem como em trabalhos publicados nos Estados Unidos e no Brasil, que é a prevenção diária, no trabalho com os profissionais atuantes na escola com uma proposta de educação que abarque os alunos (crianças e adolescentes) como sujeitos históricos e sociais e a relação com a comunidade escolar, particularmente os pais, que se pode fazer face à violência no cotidiano das escolas. (Curitiba SEED/PR 2008, p. 27).

A vigilância firme dos profissionais da educação, a presença constante dos pais ou responsáveis e a valorização dos discentes é o que vai amenizar consideravelmente casos que envolvem a violência na escola e seus arredores. Leitão 2010 nos fornece valiosas orientações “Elaborando um projeto local para enfrentar a violência na escola” aponta questões para estarmos atentos.

Antes de qualquer intervenção, é fundamental conhecer e analisar o contexto social no qual a escola está inserida. Exercitar certo estranhamento em relação ao cotidiano escolar contribui para compreender situações de violência nem sempre evidentes e ajuda a olhar de outra forma aquilo que parece rotineiro. LEITÃO, 2010, p. 242).

Leitão também fornece trabalhos de experiências nacionais e internacionais com bastantes exemplos de atividades, que vão abrir novas ideias no sentido do combate a violência. Justo 2003 ressalta a importância da arte-educação na prevenção da violência.

Diante da já citada crise de valores, da crescente inserção do jovem na delinqüência e posterior criminalidade, entendemos ser de suma importância o uso da arte-educação voltada para a prevenção da violência, enquanto se é possível, com jovens alunos que buscam com atitudes de indiferença ou rebeldia, na maioria das vezes, apenas maneiras de serem ouvidos e respeitados. (JUSTO, 2003, p. 465).

O comportamento indiferente ou rebelde pode ser um forte indício de chamar atenção para problemas a serem resolvidos. A esperança desses alunos é receberem atenção e o direito de serem escutados. Bruno Romeu do Ministério da Educação deu uma entrevista bem atual (2018) sobre um Curso de enfrentamento a violência na escola.

Aberto ao público, a aula inaugural do curso Introdução à Justiça Restaurativa na Escola para uma cultura de paz acontece nesta sexta-feira, 31 de agosto na Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), no Recife. O curso é promovido pelo Ministério da Educação em parceria com a Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e busca apresentar alternativas baseadas na cultura do diálogo para resolver impasses dentro dos muros escolares, bem como debater de que maneira elas podem ser mais eficazes do que as tradicionais punições institucionais. O curso é voltado a professores, gestores e membros da patrulha escolar. (Bruno Romeu, Ministério da Educação, 2018).

Muito válida essa tentativa de implantar a cultura do diálogo em situações de conflitos. Acreditamos em resultados bem positivos, onde todos possam usufruir de benefícios intra e extraescolar.

Segundo o estudo de Beatriz Morrane e Flávia Yuri Oshima publicado na Revista Época a violência atinge 42% dos alunos da rede pública, envolvendo casos de agressões seguidos de roubo e furto dentro da escola, engloba também violência verbal e agressão por meio digital. Na 1ª edição da pesquisa nos meses de janeiro à novembro de 2015 entrevistaram 6.709 estudantes, de 12 a 29 anos, envolvendo sete capitais brasileiras: Maceió, Fortaleza, Vitória, Salvador, São Luís, Belém e Belo Horizonte.

Para a socióloga Míriam Abramovay, coordenadora da pesquisa acima mencionada, o que mais chocou nos dados da pesquisa foi o local onde mais sucedem os acontecimentos violentos. “É na sala de aula, que deveria ser um lugar protegido, que aconteceu 25% das ocorrências – o mesmo percentual dos pátios. Em segundo lugar, estão os corredores com 22%”.

Considerações finais

O projeto “Esquadrão Sou do Bem” já nos trouxe alguns resultados, a nosso ver muito positivos. A expectativa é grande no que se pretende com relação à arte e cultura visual, algo mais direcionado as atividades artísticas do projeto, quais os sentidos e significados que podemos extrair a partir da visualização das imagens da participação no referido projeto, qual as contribuições da arte no enfrentamento a violência na escola? Essas questões serão respondidas em outro momento. Como profissionais da educação nos vislumbramos com práticas investigativas e recheadas de novidades, neste longo caminho se abre espaço para as pesquisas frutíferas com a riqueza de informações, análises e resultados. A escola pode e deve estar atenta e propiciar melhores condições para um ambiente mais favorável ao ensino e aprendizagem, tirando assim o foco nos acontecimentos que envolvem a violência, até pelo novo olhar e novas atitudes dos participantes do projeto, sentindo-se valorizados caminham para o comprometimento com o ambiente escolar e pertencimento ao mesmo.

Existem alguns trabalhos voltados para a temática da violência na escola em todo o Brasil, com maior peso em determinada região, mais ainda são incipientes pela urgência que o assunto exige, afinal trata-se do bem estar do aluno e seu desenvolvimento intelectual, afetivo, social e psicológico, que não pode caminhar bem com os conflitos e violência aflorada, quando o espaço escolar sofre com casos incidentes, o alvoroço se instala perdendo-se o foco da escola que é de ensinar e aprender, e o que é muito grave, comprometem ou atinge muitas vidas.

Os projetos pedagógicos de enfrentamento a violência estão sendo disseminados no Brasil e no mundo, existem trabalhos dentro desta proposta, que dão orientações de construção e desenvolvimento de projetos no combate à violência, sendo necessário que esteja sempre de acordo com a realidade da escola. Cabem então, as escolas se organizarem e buscarem parcerias e conhecimentos de outros estudos e práticas neste sentido, que o resultado poderá ser surpreendente.

Referências

ABRAMOVAY, M; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

CHAVES, J. De Castro; RIBEIRO, Daviane Rodrigues. Arte em Herbert Marcuse: formação e resistência à sociedade unidimensional. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 26, n.1, abr. 2014.

DEBARBIEUX, E. “Violências nas escolas”: divergências sobre palavras e um desafio político. In: E. Debarbieux & C. Blaya (orgs.), **Violências nas escolas e políticas públicas**, (pp. 59-87). Brasília: UNESCO, 2002.

GARCIA, Kárita & ANDRADE Rita. **A Cultura Visual e as imagens**: contribuições a uma pesquisa. (MARTINS, 2006, p. 74)

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual**: proposta para uma nova narrativa educacional. Tradução Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

IJIMA, Danieli Wink & SCHOEDER, Tânia Maria Rechia. Pesquisas sobre Violência Escolar no Brasil. In: **Revista Travessias Unioeste**- Universidade Estadual do Oeste do Paraná -Campus de Cascavel /programa de Pós-Graduação em Letras. Cascavel. Vol. 6, nº 3, 16ª edição,2012.

JUSTO, Carmem Silvia Sanches. **Projeto Violência e Arte-Educação para a cidadania**. Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP- Campus de Marília- SP, 2003.

LEITAO, C. Elaborando um projeto local para enfrentar violência na escola. In: Assis, SG., CONSTANTINO, P. and AVANCI, JQ., ORG. **Impactos da violência na escola**: um diálogo com professores [arline]. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/Editora Fiocruz, 2010, PP. 235-260. ISBN 978-85-7541-330-2. Available from Scielo Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 07/08/2018. Link < <http://g1.globo.com/brasil/noticia>>. Acesso em 07/08/2018.

MARTINS, Raimundo. Porque e como falamos da cultura visual? **Visualidades**. Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Faculdade de Artes Visuais/ UFG.- V.4, n.1 e 2 (2006). – Goiânia – GO: UFG, FAV, 2006.

RUOTTI, C., ALVES, R., & CUBAS, V. De O. **Violência na Escola**: um guia para os pais e professores. São Paulo- Andhep: Imprensa oficial do Estado de São Paulo, 2006.

TOURINHO, Irene. Ouvindo escolhas de alunos: nas aulas de artes eu gostaria de aprender... Raimundo Martins (org.). In: **Visualidades e Educação**. Goiânia: FUNAPE, 2008, pp. 71-86.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano/ Alice Akemi Yamasaki, orientador Moacir Gadotti. São Paulo, SP: s.n., 2007.

Minicurrículos

Fátima Sueli Oliveira dos Santos

Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal de Goiás-UFG. Mestra em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro-UFRRJ. Especialista em Educação Especial pela Faculdade de Macapá – FAMA. Atuando como professora da rede pública Estadual do Amapá.

Jocivannia Maria de Sousa Nobre Dias

Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Plástica pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Especialista em Linguística Portuguesa - UNIFAP. Atuando como professora de Arte pela rede pública Estadual do Amapá.



O CINEMA NO ESPAÇO ESCOLAR: IR ALÉM DO SIMPLES OLHAR PARA AS NARRATIVAS FÍLMICAS

THE CINEMA IN SCHOOL SPACE: BEYOND THE SIMPLE LOOK AT THE FILM NARRATIVES

Mariete Taschetto Uberti

E. E. B. Augusto Ruschi – UFSM, Brasil
mariete.uberti@bol.com.br

Lutiere Dalla Valle

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
lutiere@dallavalle.net.br

Resumo

O presente artigo discorre sobre o projeto de ensino, intitulado: “O cinema como propositor de *devires* com alunos do Ensino Médio”, que foi desenvolvido junto a estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria/RS (CTISM), no decorrer dos anos de 2016/17. Ao estabelecer conversações entre as vivências dos estudantes com os filmes, buscamos propor espaços e diálogos sobre os imaginários que a cinematografia de maior circulação direcionam e constroem a partir do que apresentam. Os filmes para cada sessão trabalhada, foram selecionados coletivamente com os participantes do projeto, com o objetivo de propor experiências compartilhadas de produção de conhecimento respaldando-se pela perspectiva de Estudos da Cultura Visual (HERNANDEZ, 2007, 2013), os Modos de Endereçamento (ELLSWORTH, 2001) e no que tange imaginários criados por grandes empresas, como Disney (GIROUX, 2003), neste contexto, o cinema insere-se como potência viva, dispositivo de aprendizagem, buscando estabelecer relações entre imagem e subjetividade no que tange às construções sociais, históricas, culturais e ideológicas que circulam no contexto juvenil de sala de aula. Considerando os espaços que estruturam as vivências e conhecimentos dos estudantes, através dos registros realizados pelos participantes bem como os relatos dos encontros, nos servimos de subsídios para pensar e propor os encontros com as narrativas audiovisuais e análises durante o desenvolvimento do projeto. Portanto, a partir desta proposição, nos acercamos de algumas pistas para pensar e propor práticas educativas em arte e visualidade que favorecem o protagonismo juvenil e posições ativas diante dos artefatos visuais produzidos pelas culturas – sobretudo àquelas de maior circulação e difusão em nossos contextos.

Palavras chave: cinema; educação; arte.

Abstract

This article discusses the teaching project entitled: “Cinema as a proposer of *devires* with high school students”, which was developed together with students of the Technical Courses Integrated to High School of the Industrial Technical College of Santa Maria / RS (CTISM), during the years 2016/17. In establishing conversations between students’ experiences with films, we seek to propose spaces and dialogues about the imaginaries that the most circulating cinematography directs and builds from what they present. The films for each session were selected collectively with the participants of the project, aiming to propose shared experiences of knowledge production. Supporting the perspective of Visual Culture Studies (HERNANDEZ, 2007, 2013), the Addressing Modes (ELLSWORTH, 2001) and Disney’s films (GIROUX, 2003). In this context, cinema inserts itself as a living power, a learning device, seeking to establish relations between image and

subjectivity in terms of constructions. Social, historical, cultural and ideological issues that circulate in the youthful context of the classroom. Considering the spaces that structure the experiences and knowledge of the students, through the registrations made by the participants as well as the reports of the meetings, we serve as subsidies to think and propose the meetings with the audiovisual narratives and analyzes during the development of the project. Therefore, from this proposition, we approach some clues to think about and propose educational practices in art and visibility that favor the youthful protagonism and active positions before the visual artifacts produced by the cultures - especially those of greater circulation and diffusion in our contexts.

Keywords: cinema; education; art.

Introduzindo as sessões

O projeto teve início no ano de 2016, junto aos estudantes do Ensino Médio do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em horários alternativos aos das aulas, objetivando agregar e oportunizar a participação a todos os estudantes¹ dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

Neste recorte, serão focadas as intervenções propostas junto aos estudantes, desenvolvidas e estruturadas por um projeto de ensino, fomentado pela instituição, o qual contou com a participação efetiva de um grupo de alunos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em sua maioria do gênero masculino.

Intitulado “O cinema como propositor de *devires* com alunos do Ensino Médio” buscou propor mediações, diálogos e espaços de convivência a partir de filmes. Além disso, foi pensado como propositor de *devires*, no que concerne ao aprendizado e à reflexão do cotidiano na contemporaneidade, entre docente e estudantes a partir da perspectiva educativa da Cultura Visual.

Ao estabelecer diálogos entre as vivências dos estudantes a partir dos filmes, colocamo-nos à disposição para a escuta de sugestões dos participantes na seleção das narrativas audiovisuais. Assim, nossa proposta contemplou observar o interesse, o que cada filme apresentado nos indicava, bem como o que evocava a cada um, com suas particularidades e cargas de saberes e interesses, o que direcionava a diferentes olhares e interpretações. Uma vez que os espaços educativos, como a universidade e a escola, constituem-se como espaços/ tempo de produção de conhecimento, esses, articulados pela mediação, por meio das narrativas fílmicas, pelos interesses temáticos levados para os encontros pelos estudantes, provocam o olhar instaurado, pelo “posto”, olhar passivo, que, muitas vezes, não permite outros movimentos no referente a análises reflexivas acerca da obra projetada. Nesse contexto, cada participante buscou levar, para as sessões, percepções a partir dos encontros provocados pela cinematografia, suas opiniões e pequenas nuances que observaram nos filmes, os quais, em outros momentos, haviam passado despercebidos.

¹ A disciplina de artes nesta instituição é ofertada somente para as turmas de primeiros anos do Ensino Médio.

O campo da Cultura Visual, nesse ínterim, possibilitou-nos averiguar proposições entre o cinema de Hollywood, as relações de poder, o olhar dos adolescentes e sua incorporação para o que lhes é proposto/imposto a partir dos filmes norte-americanos desenvolvidos², criados e direcionados à juventude. Como aborda Elizabeth Ellsworth, é importante “considerar que as narrativas fílmicas são realizadas a partir de pressupostos que direcionam a um público alvo, que considera o que eles querem ver, o que veem, que filmes pagam para ver” (2001, p. 14).

Com base em alguns filmes produzidos nesse contexto, nos propomos a pensar e dialogar sobre como essas construções/imagens se constituem e como elas podem ser articuladas entre as sessões fílmicas, a arte e as demais disciplinas. Considerando as vivências e as experiências dos participantes das sessões e mesmo dos colaboradores/participantes do projeto, a um processo crítico. Esse olhar instigaria não mais um olhar passivo, por um sujeito em (trans)formação, mas seria constituído em reflexões para si e a partir de si, com base na perspectiva educativa da Cultura Visual. Nesse sentido, Dias (2012) pontua que cabe ao professor ser sensível ao olhar e observar o que movimenta os estudantes, seu entorno, a fim de propor mobilidades, questionamentos e inquietudes ao que lhes é ofertado no cotidiano. Igualmente, a partir dessas práticas, sugerir métodos criativos, que possam ir além da mera crítica do que é reproduzido.

Com base nessas proposições, definimos, como aportes metodológicos para o projeto, a perspectiva da Cultura Visual e os modos de endereçamento no cinema a partir de Ellsworth (2001). Sugerindo-nos considerar as particularidades dos estudantes e, igualmente, aquilo que emergiu das reflexões compartilhadas, pois, “o indivíduo é produto de uma história” (Bolívar, Domingues e Fernández, 2001, p. 124), que neste contexto (de aprendizagens colaborativas), ganha potência e se inscreve no âmbito das pedagogias culturais.

Uma sessão em educação: diálogos com o(s) outro(s)

Discorrer sobre questões que envolvem as produções cinematográficas, como é apontado por Henry Giroux, nos provoca a dizer que “las películas producen imágenes, ideas, ideologías que conforman tanto las identidades individuales como las nacionales” (2001, p. 19); pressupondo abordar, da mesma forma, os direcionamentos que dizem respeito a nós, antes de tratar do/com o(s) outro(s). A partir de filmes produzidos sobretudo por Hollywood que em nosso contexto adquire (ou tem adquirido ao longo dos anos) maior circulação, a ideia é adotar o olhar como prática cultural da visão, refletindo sobre as formas de *ver* e *ser visto*, que, sob a ótica da cinematografia, pode contribuir a criar e difundir papéis, na maioria das vezes dicotômicos, dualistas e binários, apenas. Ao ativar modos de *existir*, este cria desejos, modelos a serem seguidos, produz e difunde imaginários entorno aos mais variados âmbitos da vida cotidiana, que

² Quando abordamos sobre os filmes desenvolvidos, nos referimos aos produzidos pelas empresas cinematográficas de Hollywood.

podem ir além de ideais de corporeidade e satisfação existencial – configurando estereótipos, definindo papéis e formas de articulação da própria vida.

Neste contexto, o projeto teve como proposta inicial, estabelecer espaços de interação entre o grupo e os participantes das sessões fílmicas, por meio da interpretação a partir dos filmes selecionados e as possíveis explicações que eles podem/instigaram nos grupos, de cada sessão, contextualizações e análises acerca das narrativas fílmicas e de como eles as observavam e as interpretavam, muitas vezes, produzindo relações consigo ou com o cotidiano, seja pessoal ou coletivo.

Ao propor análises de filmes nas aulas de artes, deparamo-nos com a inexistência do exercício: talvez, uma certa fragilidade na prática de estabelecer relações ou de contextualizações sobre o que os filmes abordam como argumentação e imaginários acerca do mundo e de seus protagonistas. Assim, tendo o cinema como um dispositivo cultural, *potência em devir*, mobilizamos os grupos de estudantes a estabelecer diálogos com questões que se relacionavam com seus interesses. Isso foi realizado, sobretudo, para que fosse possível instigar contextualizações de como os jovens são representados nessa cinematografia. Ao mesmo tempo, também buscamos considerar seus contextos e as visualidades presentes na contemporaneidade, seja nas relações de poder, seja nas conexões sociais, articuladas à escola e ao cotidiano. Sem a pretensão de generalizar, ainda que em quantidade muito reduzida, nos deparamos com filmes que evidenciavam pistas sobre as diversidades, as múltiplas culturas que coexistem e que funcionavam como resistência à supremacia hollywoodiana. Embora tenhamos produções nacionais de êxito comercial e difusão, ainda assim, grande parte delas corresponde à mesma lógica narrativa – o que torna muitas películas nacionais sob a estética norte-americana. Logo, a estética que predomina nas narrativas selecionadas pelos jovens, em idade escolar, é aquela produzida por Hollywood.

Para o desenvolvimento do projeto na educação, consideramos importante a constituição que se deu nos encontros com o outro a partir de leituras, na busca por alternativas e embasamento, motivando a investigação, ou mesmo a interação com autores e sujeitos, que nos possibilitassem vincular alternativas para a constituição de aprendizados na escola. A partir disso, buscamos embasamento em autores que abordassem a respeito das imagens fílmicas, o estudo de imagens e do cinema com relação ao contexto social e como elas podem/pudessem ser pensadas/abordadas através da Cultura Visual. Também, selecionamos autores que tratassem das relações entre a escola, a sociedade e entre professores e estudantes na constituição do sujeito em (trans)formação. Entre esses autores, trouxemos, para discussão, Dias (2012), que, ao tratar sobre as imagens a partir da Cultura Visual, pondera sobre os cuidados que se deve ter ao trabalhar com as imagens na contemporaneidade, uma vez que elas são parte das interações sociais, seja pelo contexto em que foram desenvolvidas, seja pela/na sociedade contemporânea, que estão entrelaçadas ao contexto geral, social e histórico vivenciado pelos sujeitos históricos. Oliveira (2013) direciona sua análise sobre o produzir-se educador. Esse, segundo ela, forma-se pelo conhecimento, pelas trocas entre professores, estudantes e pesquisas, os quais, ao se articularem,

podem reverberar em fazeres imprevistos, que possibilitam a construção de novos olhares e de novas perceptivas nos campos educacional e artístico.

Nesse contexto, consideramos relevante os estudos de Hernández (2007, 2011, 2013), que aborda o processo educativo e da pesquisa mediados pela perspectiva da Cultura Visual, ponderando como os modos de ver e ser vistos são instituídos a partir do que está organizado tanto coletiva quanto individualmente. Esses processos, todavia, não se fecham em sua organização, mas estão em contínuo vir a ser, em “transformação, na medida em que novas situações políticas, dilemas étnicos e mídias, assim como ambientes da Cultura Visual e perguntas colocadas pela Cultura Visual, afetam nossos modos de visão (visualidades)” (Idem, 2013, p. 78). No campo da educação, a perspectiva da Cultura Visual nos permite adentrar no campo da experiência, dos fenômenos que a cercam, articulando vivências, *devires*, percepções que se integram ao visual e que são parte de nosso foco de abordagem para entender os modos de ver e a partir deles articular estratégias de trabalho coletivo e compartilhado.

A visualidade do cinema, junto aos estudantes do Ensino Médio, propôs, mais que uma simples análise do que vemos, uma vez que está entre o visível e o invisível, tanto na produção cinematográfica, quanto nas nossas relações diárias, na forma como nos constituímos, vemos e agimos e, principalmente, nas interações que produzimos, como forma de desconstruirmos preconceitos impostos e sobrepostos nos espaços escolares (HERNÁNDEZ; RIFÀ, 2011).

O cinema, como um artefato da cultural, traz, entrelaçado à sua criação e ao desenvolvimento na contemporaneidade, endereçamentos, articulando-se a partir de normas e de condicionamentos dados pelo sistema, movimentam as formas de ver e agir dos sujeitos, e isso, frequentemente, é retratado na grande mídia. Em raras situações ocorrem algum distanciamento à regra, o que provoca inquietudes ao ir contra o sistema pré-estabelecido. Alguns filmes propõem olhares diferenciados ao incitar visões que suscitam temas ou possibilidades interpretativas variadas a partir de desfechos incomuns.

Obviamente, que ao posicionarmos a partir da Cultura Visual, entendemos que toda e qualquer narrativa audiovisual tem sua potência, está situada em uma comunidade discursiva determinada e carrega consigo intencionalidades. Assim, o projeto propôs-se, desde o princípio, constituir-se mediador das questões que dizem respeito aos modos de ver, buscando articular debates e reflexões entorno aos artefatos produzidos por nossa cultura e seus possíveis impactos na vida cotidiana - sobre tudo nas culturas juvenis. Da mesma forma, não impondo metodologias ou caminhos prescritivos no âmbito escolar, mas provocar ao questionamento, instigar pensamentos, mobilizar aprendizagens. Revisitar nosso “lugar comum” junto à sociedade, pode ser percebido a partir da pergunta do estudante Julio durante um debate após o término de um filme: “o que a sociedade busca hoje, o que nós jovens queremos para nós?”³. Dúvidas, questionamentos que

³ Fala do estudante do CTISM e participante do projeto, nos primeiros encontros do grupo, quando pensávamos quais seriam os filmes que definiríamos para nossas sessões e qual o enfoque que iríamos abordar.



estão presente no dia a dia com a escola, na vida, diante da mídia e suas “informações/recortes/seleções”, do que deve ser informado, do modo que aquilo que escolhemos como certo/errado direciona nossos modos de ver e sermos vistos.

Neste ponto, para Fernando Hernández (2007), ao partirmos da perspectiva educativa da Cultura Visual, comungamos de uma educação em um sentido amplo, não somente sobre aquilo que passa dentro de uma sala de aula a partir dos conteúdos disciplinares regidos pelos livros-texto, mas a partir das relações estabelecidas pelos corpos dos sujeitos, das suas inquietudes, das imagens que habitam seus imaginários, suas perspectivas diante da cultura com a qual se percebem. Nessa premissa, as aprendizagens sobre o mundo podem construir-se a partir das relações entre as pessoas, mediadas pelas trocas de saberes, pelos diálogos, percepções que promovem deslocamentos.

Uma sessão em várias sessões com e sem filme

O constituir-se docente, nas relações com o/s outro/s, configura-se no ser e se compor nos espaços, sejam eles da escola, da vida, em família, no cotidiano, em um processo de inacabamento, não um saber constituído pelo saber científico, porém aquele de que Larrosa (2002) trata como “sabedoria”, que gera experiência, que nos toca, movimenta-nos. Ainda, resulta da sensibilidade, do pensar na relação entre sujeitos que se formam e se transformam no conjunto, em que ambos necessitam ser tocados e mobilizados pelas interações com o outro.

A narrativa fílmica foi articulada como propositora de *devires*, ou mesmo de tangenciamentos dessas possíveis proposições, bem como foi mobilizada a partir de experiências entre conhecimentos empíricos e científicos, tanto nas aulas de artes, quanto nos encontros de pesquisa a partir de sessões fílmicas, fora do espaço tradicional da sala de aula. Essas articulações puderam se constituir juntamente a questionamentos, seja pela relação direta na seleção desses filmes, com/para o grupo participante do projeto, ou como parte da experiência e dos artefatos que produzem ressonâncias em nossas relações, além de terem se constituído em possibilidades que puderam promover sentido e propor novos significados ao grupo.

Os jovens/adolescentes são sujeitos em processo de formação inicial, curiosos e, muitas vezes, vorazes pelo conhecimento. Tal conhecimento, muitas vezes, chega a eles de maneira superficial, necessitando ser contextualizado. Desse modo, ao tencionar o desenvolvimento do projeto no CTISM, no primeiro momento, anterior ao início das sessões “direto” com as projeções das películas fílmicas, durante o primeiro semestre de 2016, nosso objetivo foi fomentar conversas com os estudantes para entender e conhecer seus interesses, bem como a bagagem cultural que tinham para, a partir daí, sugerir descobertas, investigações que “mobilizassem afecções” entre os sujeitos pesquisadores/docentes com os estudantes e os conhecimentos. Gostaríamos de perceber de que maneira elas poderiam se constituir a partir de um *nós* em trânsito, que sugerisse

deslocamentos, desencontros com as normas postas, ultrapassando os pré-conceitos postos/impostos nos contextos sociais e escolares, no processo de formação e na constituição do sujeito por meio do cinema e das artes. Isso poderia ocorrer por um enlace entre educação e sujeito, que se dá pela interação, pelo sentido, como discorre Kastrup “uma deriva, criada a partir dos acoplamentos com as forças do mundo” (2005, p. 1275). Não seriam mais ideias formadas, porém concepções transformadoras, que oportunizassem desconstruções, inquietudes, buscas, retornos, que propusessem *devires*, “momentos de dessubjetivação” (Idem, p. 1276), como princípio para a reflexão e interação entre sujeito, partindo para invenção de si e com o social, propondo outras formas de conhecimento e de autoconhecimento.

Permitindo-nos sair do espaço de conforto, ao nos arriscar a partir da escuta, dando ao outro espaço de confiança, de segurança para criar, propor, interpor pela autonomia, mantendo-nos como mediador-observadores, que intervêm “se” e quando necessário. Permitimos ao outro ser o guia, vendando-nos os olhos, ao nos propor um não entender para conhecer, na escuta e na observação. Desafios foram propostos pelo grupo que se configurou em meadas de 2016, para a constituição do projeto e da organização das sessões, da composição das contextualizações.

Com o objetivo de sugerir atividades e pensar alternativas de trabalho que envolvessem a todos e que cada um pudesse contribuir a seu modo, ao se pensar na totalidade do projeto, buscou-se a partir da perspectiva hermenêutica, que segundo Manen,

consiste en la capacidad, o más bien en el difícil arte, de ser sensible, es decir, sensible a las connotaciones sutiles del lenguaje, a la forma en que habla el lenguaje cuando deja que las cosas se expresen por sí mismas. Esto significa que un verdadero hablante debe ser alguien que escuche de verdad; que sea capaz de armonizar con las totalidades profundas del lenguaje que normalmente caen fuera de lo que estamos acostumbrados a escuchar; que sea capaz de escuchar la forma en que las cosas del mundo nos hablan. El mundo no es una aglomeración de meros objetos que deben ser descritos simplemente con el lenguaje de las ciencias físicas” (2003, p. 127-128).

O autor trata das experiências de vida e do olhar para si, pois somente a partir deste movimento, dará conta de observar o outro e suas particularidades de forma significativa. Nesse contexto, que entendemos que a hermenêutica auxiliou no projeto, na articulação das sessões, no cuidado com os direcionamentos que foram dados a eles, pelo olhar atento e escuta recíproca.

Ao mesmo tempo, que esta abordagem contribuiu para pensar e propor os encaminhamentos em sala de aula, avaliando o processo, construindo com eles os caminhos, entrelaçando ideias, pontos de vistas, diferentes visões tanto na escolha e abordagem dos filmes, quando dos encaminhamentos dados ao projeto e sua relação com o espaço educativo e com os estudantes. Ideias foram sendo estruturadas através de relações com o(s) outro(s) estudantes. Como aborda García,



“[...] não refletir realidades independentes do mundo interior dos sujeitos, mas construir as realidades mesmas dentro do sistema de relações; c) considerar que o conhecimento não está dentro do interior das pessoas, mas se encontra nas relações e apropriações dos indivíduos dependentes dos diversos contextos (2013, p. 276-277)”.

Interagir, observar, transitar entre e pelos espaços, dialogando, na escuta e na observação dos movimentos, silêncios, falas, este foi o papel da docência no projeto, de escuta atenta e da intermediação. Durante os dois anos do projeto, tivemos em média vinte sessões e reuniões do grupo para análise dos encontros, conversas, proposições, organizações das projeções e direcionamento das atividades, reorganização das abordagens, sempre pensando em propor diferentes temas, a fim de abarcar diferentes públicos. Nessa diversidade demos início às projeções com o filme “Poder do ritmo” de Sylvain White, de 2007, que aborda a realidade de jovens negros norte-americanos e a diferença de classes. Proposto pela docente de artes, por ser o primeiro filme, o que foi aceito pelo grupo, que, ao final da sessão gerou grande debate, pois para o grupo que esteve naquela sessão, era um filme clichê, que mostrava de maneira direcionada as questões de gênero, de poder, de classe, marcando o papel da mulher como submissa e objeto sexual, e dos jovens rapazes com corpos idealizados e o preconceito com as diferenças. Ou como foi tratado pelo Caio⁴ “um filme comercial, que induz os jovens ao que devem ou não aceitar, onde só quem tem dinheiro, poder e corpo dentro de determinados padrões de beleza deve ser aceito pela sociedade”. Relatos como este mobilizou o grupo a pensar que critérios seriam estes e de que modo eles são incorporados pela sociedade nos espaços públicos e privados. Além disso, o grupo discutiu sobre o que disso seria validado como norma, para pensar nossas relações com o outro/ outros, e até que ponto não estaríamos reproduzindo todas essas questões que o filme aborda e que criticamos. Neste sentido, estamos de acordo com a potência das aprendizagens mobilizadas pelas práticas de ver filmes, conforme Julio Cabrera:

Diante de nossas experiências de aprendizagem, o cinema sugere alavancarmos reflexões sobre a complexidade narrativa, visual e conceitual: nos instiga a perceber valores estéticos e morais que em outros contextos jamais perceberíamos tal potencialidade – devido ao seu alto poder de afecção. Tal vínculo inscreve-se talvez pelo “impacto emocional em que a demonstratividade não distrai, mas conscientiza, não desvia a atenção mas, pelo contrário, nos afunda numa realidade penosa ou problemática, como as palavras escritas talvez não consigam fazer”. (CABRERA, 2006, p. 47).

Com base nessas questões buscamos definir quais os filmes que poderíamos compartilhar e qual seriam nossos interesses comuns, de que modo e quais filmes poderiam movimentar-nos coletivamente. Não direcionamos um caminho, uma linha ou gênero fechado, mas pensamos em filmes, que negociados, pudessem ganhar potencia no espaço educativo.

⁴ Participante/colaborador do grupo.



O último filme projetado foi “Brilho Eterno de Uma mente Brilhante” de Michel Gondry (2004), sugerido pelo Caio e acordado pela maioria do grupo. A sinopse, não dava conta da abrangência que propunha o filme, nos deixando a imagem de uma aventura/comédia, pelos filmes no qual o ator principal participara, “Jim Carrey”. O filme de modo geral surpreendeu pelo modo como tratou questões atuais, como as relações entre as pessoas e dos descartes, que a sociedade contemporânea tem feito – relação que imediatamente relacionamos com as ideias de Bauman (2001) sobre a concepção de uma sociedade líquida, onde tudo é passageiro e transitório. Julio foi o propositor de nossa conversa compartilhando suas reflexões: “gostei do filme, pois ele não é um romance tradicional, mas todo o tempo nos faz pensar sobre as relações entre as pessoas, seus lugares e espaços”. Complementado pelo Carlos⁵ “o respeito não existe, tu não quer mais algo, simplesmente descarta, joga fora, o apagar a memória é como se fosse isso”. O filme aborda questões bem complexas, que não estão presentes somente nas relações amorosas, mas de modo geral em toda a sociedade, onde escolhemos com quem e quando queremos nos relacionar, relações de interesse e de poder.

Os dois filmes aqui retomam, de modo geral, fragmentos da dinâmica empreendida pelo grupo, onde nos dedicamos a pensar sobre os *modos de endereçamento* (como propõe Ellsworth, 2001) articulados pelas grandes narrativas e seus impactos na vida cotidiana ao criar, legitimar e difundir imaginários coletivos sobre *ser* e *estar* no mundo.

Uma sessão para refletir

O projeto junto aos estudantes do Ensino Médio teve como objetivo propor espaços de convivência e formação do sujeito social através do estudo cinematográfico, seja por filmes criados para os jovens/adolescentes, seja por filmes que nos possibilitassem abordar diferentes conteúdos em conjunto com outras disciplinas. Concomitantemente, buscamos aproximar-se e problematizar os interesses do grupo, inquietudes, proposições, sugestões a partir das narrativas fílmicas trabalhadas nos encontros.

Enquanto disparador/potência, nosso posicionamento não pretendia restringir-se apenas à visualização dos filmes, mas conjecturar-se nas potencialidades que eles podem ao serem lançados no espaço educativo. O projeto, nesse contexto, constituiu-se espaço de problematizações sobre cultura e vivências, modos de ver que agregam uma diversidade de endereçamentos e que pode provocar movimentos de reflexão, observação, de escuta.

Refletir mediante estas observações instigou a conjecturar quão possíveis são as potencialidades que estão invisíveis nas relações durante os encontros e desencontros com o grupo. Pois, a cada novo encontro, sessão fílmica, novas/outras proposições e olhares se constituíram, em um espaço que não teve um direcionamento delimitado, mas aberto ao olhar

⁵ Participante/colaborador do grupo.

e à interpretação. A sensibilidade de cada um, a partir de suas singularidades, no grupo nos instigaram a pensar, redirecionar nosso olhar a outras potencialidades, questionar nossos modos, nossas certezas e verdades.

Desse modo, o projeto constantemente nos propôs revisão, inquietudes na maneira como criamos estereótipos sobre os jovens e nem sempre concedemos espaço para que eles possam desenvolver suas potencialidades, de como as experiências de aprender com/a partir do cinema nos possibilitaram criar alternativas para aprender desde outros lugares. Nesse contexto, o projeto foi se produzindo e reconfigurando, onde os estudantes/participantes foram os protagonistas da narrativa e a partir deles foi possível configurar/reconfigurar as dinâmicas dos encontros e sessões, sem conclusões fechadas, mas atentas a potencia do que pode um encontro com o cinema.

Referências

- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGOS, Jesús.; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación bibliográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: Arco La Muralla, S.L., 2001.
- BAUMAN, Zigmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CABRERA, Julio. **O cinema pensa**. Uma introdução à filosofia através dos filmes. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano escolar e práticas pedagógicas críticas. In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. **Culturas das imagens: desafios para a arte e a educação**. Santa Maria: E. da UFSM, 2012, v. 3, p. 55-74
- ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu. da. **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07-76.
- GARCÍA, Fernando. H. Uma aproximação a pesquisa narrativa autobiográfica: algumas questões para continuar aprendendo. In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação**. Tradução: Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. v. 4, p. 273-290.
- GIROUX, Henry A. **Cine y entretenimiento: elementos para una crítica política del filme**. Barcelona: Paidós, 2003.
- HERNÁNDEZ, Fernando. y RIFÀ, Montserrat. **Investigación autobiográfica y cambio Social**. Barcelona: Octaedro, 2011.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In. MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação**. Tradução: Mirela Adrielle da Silva Castro. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. v. 4, p. 77-96.

_____. **Catadores da Cultura Visual:** transformando fragmentos em nova cultura narrativa educacional. Tradução: Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. **Revista: Educação & Sociologia.** Campinas (online), vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000400010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em 20 de maio de 2016.

LARROSA, Jorge. B.(2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** Tradução: João Wanderley Geraldi. Rio de Janeiro, n. 19, p.20-28, jan/abril. 2002. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em 02 de abr. 2015.

MANEN, Van. **Investigación educativa y experiencia vivida:** Ciencias humanas para una pedagogía de la acción y la sensibilidad. Barcelona: IDEA BOOKS. S.A., 2003.

OLIVEIRA, Marilda de. O que pode um diário de aula? In. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. v. 4, p. 225-236.

Filmes

BRILHO ETERNO DE UMA MENTE BRILHANTE. Direção: Michel Gondry. Produção: Steve Golin e Anthony Greman. Estúdio: Universal Pictores. DVD. País de origem EUA. 109 min., 2007.

O PODER DO RITMO. Direção: Sylvain White. Produção: William Packer. Estúdio: Rainforest films. DVD. País de origem EUA. 108 min., 2004.

Minicurrículos

Mariete Taschetto Uberti

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Arte e Cultura (2014). Graduada em Artes Visuais – Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFSM, (2010). Atua como professora de Artes na E. E. B. Augusto Ruschi, na cidade de Santa Maria RS. Membro dos Grupos de Pesquisa Artes Visuais e suas I/Mediações, da UFSM.

Lutiere Dalla Valle

Doutor e Mestre em Artes Visuais e Educação pela Universidad de Barcelona, Espanha; Mestre em Educação; Especialista em Arte e Visualidade; Licenciado e Bacharel em Artes Visuais, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atua como Docente permanente no Cursos de Licenciatura Plena em Artes Visuais e Mestrado em Artes Visuais (PPGART) na Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Laboratório Artes Visuais e I/Mediações (lavim.ufsm.br).





CONVERSACIONES HIPERVISUALES: TECNOLOGÍA SOCIAL PARA LA EDUCACIÓN POR MEDIO DE PROYECTO CON CULTURAS VISUALES?

HIPERVISUAL CONVERSATIONS: SOCIAL TECHNOLOGY FOR EDUCATION THROUGH PROJECTS WITH VISUAL CULTURES?

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Universidad de Caldas, Colombia
diseno.sebas@gmail.com

Resumen

NarrATIVIDADES es un proyecto de extensión que concentró el trabajo de campo de mi tesis doctoral y el cual tuvo su primera rueda de encuentros entre los años 2015 y 2017. Los tópicos que traté con un grupo de estudiantes de varios cursos de pregrado y del Posgrado en Arte y Cultura Visual de la *Universidade Federal de Goiás* fueron: sexismo en los medios de comunicación, actos performativos de los géneros, masculinidades, masculinización de las miradas, pornografía y deconstrucción de los géneros, por lo tanto, durante las seis tardes de esa fase del proyecto el eje de discusión que nos convocó fue la masculinización de las miradas. En grupo analizamos las opresiones de los géneros en el consumo y producción de discursos visuales, tarde a tarde utilizamos imágenes y reflexionando sobre las visualidades; también problematizamos ciertas visualidades y construimos imágenes, en otras palabras, realizamos un ejercicio hipervisual. Además, creamos una serie de narrativas audiovisuales mientras conversábamos sobre nuestras relaciones con las temáticas en cuestión. Este modo de ejecutar el proyecto resultó en un abordaje metodológico que denominé Conversaciones Hipervisuales y el cual está compuesto por una serie de propuestas que buscan conectar la producción audiovisual, la reflexión sobre las visualidades y la mediación en procesos de educación por medio de culturas visuales. De esa forma, en este texto narro algunos momentos vivenciados en NarrATIVIDADES y sus efectos en la construcción de las Conversaciones Hipervisuales en cuanto tecnología social para la enseñanza de artes visuales en clave con los estudios de género y los estudios de culturas visuales.

Palabras clave: NarrATIVIDADES; tecnologías sociales; conversaciones hipervisuales; educación artística.

Abstract

NarrATIVIDADES is an extension project that concentrated the fieldwork of my doctoral thesis and which had its first phase of meetings between the years 2015 and 2017. The topics that I discussed with a group of students of various courses from undergraduate and postgraduate in Art and Visual Culture of *Universidade Federal de Goiás* were: sexism on media, performative acts of the genders, masculinities, masculinization of gazes, pornography and deconstruction of the genders, therefore, during the six afternoons of that phase of the project, the axis of discussion that summoned us was the masculinization of gazes. In-group we analyzed the oppressions of the genders in the consumption and production of visual discourses, afternoon to afternoon we used images and reflected about visualities; we also problematized certain visualities and constructed images, in other words, we did a hypervisual exercise. Also, we created an audiovisual narrative series while we talked about our relationships with the issues in question. This way of executing the project resulted in a methodological approach that I titled Hypervisual Conversations and which is composed of a series of proposals that seek to connect audiovisual production, reflection about visualities and mediation in education processes through the visual cultures. According to this, this text narrates some moments experienced in *NarrATIVIDADES* and its effects in the construction of the Hypervisual Conversations as a social technology for the art education in key with gender studies and visual cultures studies.

Keywords: NarrATIVIDADES; social technologies. hypervisual conversations; art education.

Punto de partida ...

En la actualidad muchas problemáticas de carácter sociocultural se han evidenciado con mayor fuerza, en parte debido a la aparición y consolidación de movimientos opresores y, de otro lado, por la visualización que medios como las redes sociales han traído sobre estas dificultades para las sociedades. Censura e invisibilización son solamente algunas de las estrategias utilizadas por grupos conservadores y neoconservadores para perpetuar regímenes como el patriarcado, la heteronormatividad y tecnologías como las identidades de género binarias. La enseñanza de artes y por medio de artefactos de diversas culturas visuales, tanto en espacios de educación formal como no formal, son contextos propicios para conversar, reflexionar y producir contranarrativas sobre tales opresiones.

En este texto relato, de modo sucinto, el proceso de conformación y ejecución del proyecto de extensión NarrATIVIDADES que concentró el trabajo de campo de mi investigación doctoral en arte y cultura visual. En el año de 2015, bajo la asesoría de la profesora Alice Fátima Martins, presenté esta propuesta ante la Vicerrectoría de Extensión y Cultura (PROEC) de la *Universidade Federal de Goiás (UFG)* y después de aprobada realicé, en ese mismo año, dos de los seis encuentros que conformaron la primera fase de este laboratorio. En el año 2017, después del examen doctoral, realicé otras cuatro sesiones de las cuales surgieron, también, reflexiones importantes que deseo continuar construyendo con otros sujetos y en otros espacios.

Dos campos específicos fundamentaron las contribuciones epistemológicas y la propuesta metodológica que surgió en medio de este proyecto, los estudios de género y los estudios de culturas visuales. Conversaciones hipervisuales, un modo de expandir el trabajo a partir de visualidades y sobre imágenes (audio)visuales, fue el abordaje metodológico que construí en el devenir de la investigación, pues al mismo tiempo que durante los encuentros conversábamos sobre temas referentes a los efectos miradas masculinizadas, asuntos cotidianos y producíamos narrativas audiovisuales, encontramos en la dinámica de NarrATIVIDADES una forma de cuestionar las opresiones del patriarcado, el sexismo, el racismo, el elitismo y otras tantas violencias que intersectan las discriminaciones. Así, en las siguientes páginas expongo algunos datos sobre las conversaciones visuales y una mirada inicial para su consolidación en una tecnología social que vincule visualidades, narrativas audiovisuales y asuntos referentes a los estudios de los géneros.

NarrATIVIDADES

Concebí NarrATIVIDADES como un laboratorio abierto para el estudio de géneros y visualidades con foco en los estudios de masculinidades y sus repercusiones en la producción y consumo de discursos audiovisuales. Al momento de proponer este proyecto pensé en la posibilidad de crear un espacio itinerante y orgánico que pudiera continuar después de terminado el doctorado y por medio de él proseguir profundizando el estudios de visualidades y (des)construcciones de género.



La primera ronda de encuentros, de la cual expongo algunos relatos en este texto, tuvo como foco la masculinización de las miradas. Sobre esta situación autoras como E. Ann Kaplan (1998) ya se preguntaron: ¿es necesariamente masculina la mirada? Y tal como argumento en mi tesis (OSPINA ÁLVAREZ, 2018), aunque la respuesta pueda parecer obvia, en NarrATIVIDADES buscamos desmigajar los componentes de la posible o posibles respuestas, pues para cada participante del proyecto las opresiones masculinas ocurren de diferentes formas y en varios niveles.

Cada encuentro estuvo marcado por una temática sobre la que no hubo un libreto cerrado, pues de forma contraria las conversaciones entre las personas que participamos construyeron la estructura de las discusiones. De ese modo, en cada sesión del proyecto fueron usadas imágenes fijas y videos que sirvieron como pretexto para abrir las conversaciones y contribuyeron a la mediación de esta serie de talleres que se constituyeron en una tecnología social o propuesta de desarrollo de acciones que buscaron la transformación e intercambio de conocimientos sobre asuntos que, desde el cruce entre los estudios de género y los estudios de culturas visuales, pueden proveer herramientas conceptuales y prácticas para la mudanza de actitudes, relaciones socioculturales y formas de encarar las visualidades que conforman los imaginarios de nuestras sociedades y de lo que somos.

En los seis encuentros de NarrATIVIDADES participaron 26 personas, entre estudiantes de pregrado de varios cursos de la UFG como licenciatura en artes visuales, diseño de interiores, música, diseño de moda, historia, entre otros, y del Posgrado en Arte y Cultura Visual. Revisamos situaciones referentes al consumo y la producción de imágenes visuales masculinizadas en los artefactos que median los procesos de socialización y de enseñanza y aprendizaje en diferentes áreas.

Durante el proyecto NarrATIVIDADES hubo un gran interés por parte de los participantes por pensar asuntos relevantes a una pedagogía deconstructiva, una forma en la que podamos aprender, por medio de artefactos de las diferentes culturas visuales, a observar de manera mucho más crítica los discursos por medio de los cuales nos comunicamos y mediante los cuales comunicamos lo que somos. Basta analizar, por ejemplo, las siguientes declaraciones del conversante²⁴ y de la conversante²³, respectivamente, sobre la deconstrucción y la producción de narrativas en un contexto de conversaciones hipervisuales:

Conversante²⁴: Entonces, si estamos hablando de discursividades y deconstrucción, yo creo que eso tiene que ver con una pedagogía de la discursividad, cuando digo pedagógicamente no es necesariamente en el contexto de una disciplina exclusiva de educación sexual, por ejemplo, o de sexualidades. Yo creo que eso debería venir de forma transversal dentro de la academia, bien sea en el nivel fundamental, en el nivel medio. Cuando uno habla de educación no está hablando solamente de prevención de embarazos temprano, no es eso, es toda esa discusión que nosotros estamos tejiendo aquí.

¹ Para preservar la identidad de las personas que participaron en NarrATIVIDADES opté por usar el pseudónimo conversante seguido de un número identificador.



*Lo que yo veo de posibilidad de deconstrucción de lo que está ahí afuera es hacer esto que estamos haciendo aquí y llevarlo para afuera, porque dentro de la isla FAV – Facultad de Artes Visuales – estamos hablando para personas iniciadas, para convertidos. Todos nosotros aquí de alguna forma estamos reconociendo el machismo y diciendo que hacemos parte de él, que eso es infundido desde nuestra infancia, pero nosotros somos personas que estamos dentro de ese ambiente que discute eso, sin embargo ¿qué pasa fuera de aquí? **Esa conversa que aquí estamos teniendo es un discurso cuya necesidad es de reverberar (...)***

Yo creo que la salida se encuentre más en la idealización de otro modelo de educación, un modelo que permita que esa discursividad sea transversal, que ella pueda aparecer en una clase de historia para discutir los monumentos históricos, para saber por qué en los nombres de calle casi no tenemos nombres de mujeres, quiénes son las heroínas, cómo ellas fueron construidas, verificar en los medios de comunicación cuáles son los espacios ofrecidos a las minorías de modo general (...) yo creo entonces que las cosas no deberían funcionar como una materia separada por miedo al embarazo adolescente o enfermedades de transmisión sexual. Yo creo que esto debería entrar como quien está discutiendo ética en un país que carece tanto de ética como el nuestro hoy en día. Discutir cuestiones de género no es verificar si es mujer, si es gay, por el amor de dios! Me duele oír eso [04.04.2017, traducción mía]

Conversante23: yo, en cuanto artista visual, percibo cómo las imágenes y las visualidades comunican y educan e inclusive deseducan, profundamente, de manera muy sutil. Una consigue trabajar con imágenes y con las visualidades en nuestros ambientes laborales, sociales y familiares, eso afecta al otro de una manera que no tenemos noción ¡Es algo muy profundo! En cuanto persona yo pienso cómo conseguir ser una agente transformadora de mi misma y de los medios en los cuales me muevo, cómo hacerlo de forma respetuosa, cómo llevar estas reflexiones, esas posibilidades de ampliación en los espacios más allá de la universidad (...)

¡Lo que dijo mi compañero me conmovió mucho! Cuando ella dijo: yo busco tener una postura para ser ejemplo de alguna manera para las personas, para las niñas y adolescentes con las cuales vivo, que ellas y ellos vea que yo me posiciono de esa forma. Lo que ella dijo me da fuerzas para asumir una postura. Lo que dijo otra compañera me llama la atención para tener esos cuidados con la manera de ser, pensar y actuar del otro, pensar cómo me adapto al otro, ella me provocó para pensar en eso. Nuestro papel aquí es un poco ser esa figura de agentes reverberadores o reverberadoras de esas cuestiones que están pulsando por ahí y que no tienen respuestas, no tienen soluciones, a veces yo salgo de estas reuniones con muchas preguntas, muchas dudas y deseo cambiar algunas posturas conmigo misma, en primer momento. En cuanto mujer yo vivo realidad del machismo, yo no necesito ser reprimida por otros, yo misma hago eso conmigo, me he dado cuenta de eso en los últimos tres años. Ahora tengo 42 y de ese tiempo para acá he comenzado a mirar para algunos asuntos como: ¿de dónde viene tanta inseguridad? ¿de dónde viene tanta auto-exigencia? Es casi una autoflagelación.

Las visualidades y las imágenes son caminos que pueden ayudarnos mucho, cuando yo pienso en cultura visual yo pienso más allá de lo complejo, son cuestiones simples, están en el cotidiano, yo pienso ¿cuáles son las visualidades del cotidiano que nos construyen? Para mí eso es cultura visual. Yo pienso que

puedo insertar, qué puedo cuestionar, cómo tensionar, ese es un ejercicio para la vida. En algunos momentos yo me dejo llevar por la corriente, pero hay momento que puedo nadar contra la marea.

Esta experiencia en grupo me fortalece, yo creo que experiencias como estas que tiene un carácter de talleres, con provocaciones, que sean para escucharnos, yo creo que contribuyen mucho en diferentes espacios, bien sean escolares o familiares. Acciones como estas tienen que suceder más veces en otros espacios, todo esto ha estado borboteando en mi cabeza [06.04.2017, traducción mía].

Ahora bien, esta propuesta pedagógica que describiré más adelante tuvo como telón de fondo otras contribuciones pedagógicas como lo fueron las pedagogías culturales (TREND, 1992; HERNÁNDEZ, 2014; TOURINHO e MARTINS, 2014; LOURO, 2011), las pedagogías críticas (hooks, 1994; GIROUX, 2015; FREIRE, 2014, 2015), las pedagogías colectivas (RODRIGO e COLLADOS, 2014, 2015) y, principalmente, las pedagogías y perspectivas feministas a partir de la visión de numerosas autoras y autores (Figura 1).

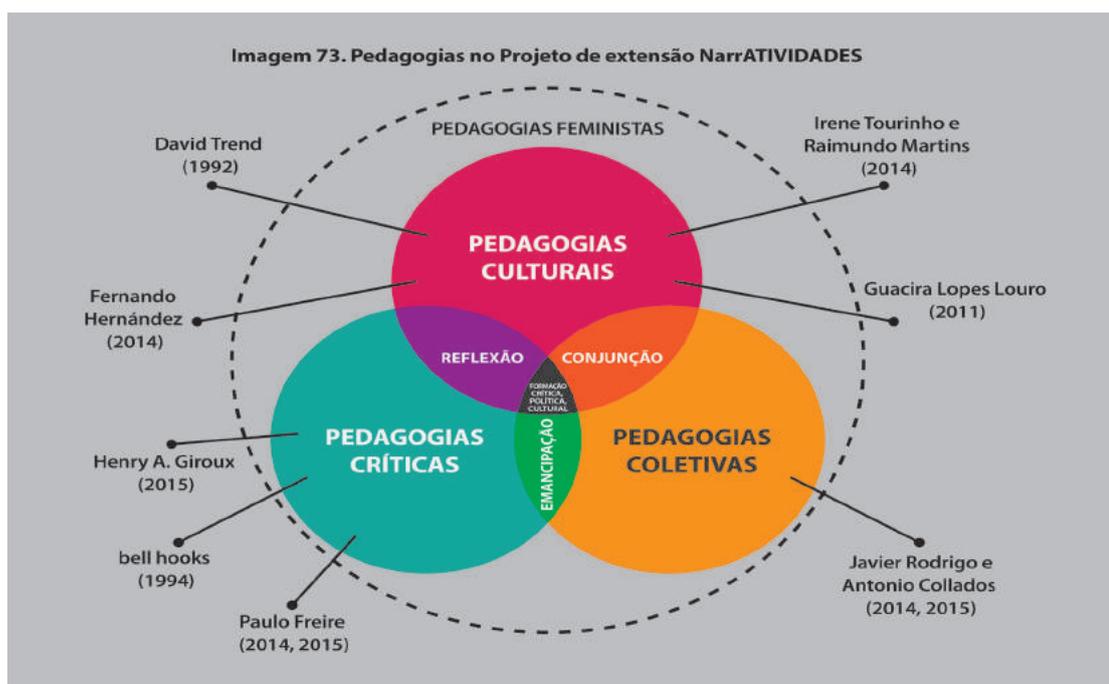


Figura 1: Contribuciones Pedagógicas en NarrATIVIDADES
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018)

Cruzando las contribuciones de las pedagogías feministas, pedagogías culturales, pedagogías críticas y pedagogías colectivas, NarrATIVIDADES nos unió para reflexionar de qué modo consumir y producir discursos que contribuyan a la emancipación de los regímenes de visualidades hegemónicos y además nos aproximen de una formación con perspectiva cultural, política y crítica, a través de acciones que envuelvan el análisis y producción de artefactos de diversas culturales visuales y las maneras como construimos discursos sobre ellos.



Conversaciones hipervisuales

Los imaginarios, memorias y algunas anécdotas de las personas que participamos en el proyecto, algunas veces chistosas y otras llenas de sensibilidad, nos permitieron reflexionar sobre ciertas imágenes visuales que hacen parte de nuestras culturas visuales y las visualidades que construyen nuestros cotidianos. Esos conglomerados de imágenes visuales y visualidades también los observamos desde la perspectiva de los procesos de educación a través de los artefactos de culturas visuales y recapacitamos sobre la incidencia de estos en estudiantes, docentes, familiares y equipo administrativo, es decir la forma como estos discursos median las relaciones sociales y las de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien ¿qué es eso de hipervisual? ¿cómo se construye una conversación hipervisual? En los últimos años se ha popularizado el término hipervisual como una referencia a la explosión y expansión de la comunicación visual. Sin embargo, las conversaciones de las cuales hablo en este texto, en cuanto experiencia y abordaje metodológico, son una expansión del trabajo con visualidades e investigación narrativa, pues conversar de forma hipervisual significa una invitación a escavar en las visualidades que conforman nuestros cotidianos para establecer relaciones con las imágenes visuales que abren los diálogos, discurrir sobre ellas y producir contranarrativas (audio)visuales que contesten las tensiones percibidas en ese tránsito entre lo material y lo cultural, es decir, entre las imágenes visuales y las visualidades que las dotan de sentido.

Mientras escuchábamos las conversas de las demás personas y cuando contábamos nuestras percepciones sobre las imágenes y lo que ellas nos provocaban, no solamente estábamos usando el habla, por el contrario, estábamos usando varios sentidos activados por las memorias, inclusive sentidos referentes a nuestras culturas, de ahí que estas conversaciones sean, también, hipervisuales. Sobre este aspecto, Mitchell (2009) ya ha apuntado sobre el ver con todos los sentidos de la percepción y por ello de su propuesta tomo la referencia para discernir sobre la diferencia entre visualidades e imágenes visuales. En la **figura 2** presento un esquema básico de la forma como ese ciclo de ir desde lo visual a lo hipervisual y viceversa ocurrió y espero que siga ocurriendo en próximos encuentros.

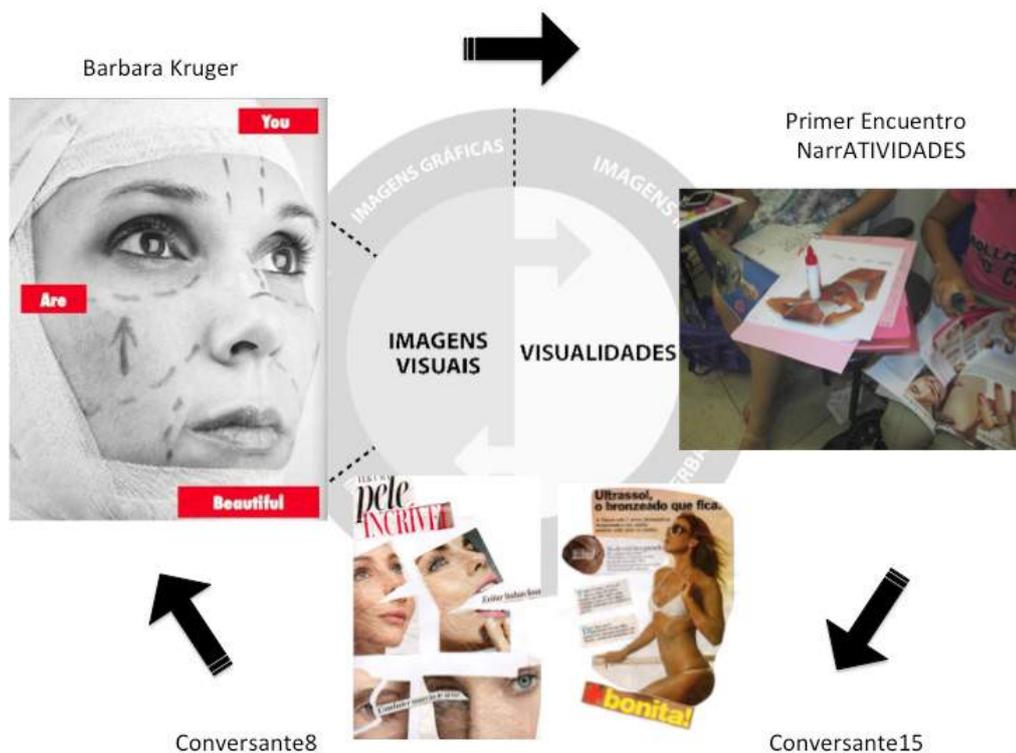


Figura 2: Esquema de las Conversaciones Hipervisuales
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018)

Trabajar con las conversaciones hipervisuales, a la luz de la deconstrucción, nos llevó a observar algunos elementos textuales, verbales y visuales de las narrativas que produjimos y además la forma en que binarismos como ausencia y presencia, invisibilidad y visibilidad, masculinidades y feminidades, actúan más allá de sus papeles antagónicos. Vale la pena destacar que la deconstrucción marcó todo el proceso, no en cuanto producción de narrativas completamente diferentes a las encontradas en el cotidiano, sino como forma de navegar por las estructuras existentes entre los discursos. Posteriormente, construimos contranarrativas que trajeron la experiencia de sujetos que no estamos en los centros de poder (MARTINS, 2013) y prestamos atención a las contravisualidades que de acuerdo con Nicholas Mirzoeff (2016) nos aproximan de procesos mucho más democráticos, incluyentes y políticos.

Masculinización de las miradas y producción de contranarrativas

La forma como abordamos las masculinidades en este proyecto de extensión extrapoló su relación con los géneros y las sexualidades y las intersectamos con otros marcadores sociales de la diferencia como cuestiones étnico raciales, estratos socioeconómicos, procedencias geopolíticas, entre otros. Revisamos las masculinidades desde las representaciones y no solamente desde los estudios de los varones o estudios sobre los hombres, de hecho, las pensamos como regímenes que intersectan la vida de todas las personas como reafirmación o como ausencia, esta última condenando a las personas a múltiples formas de discriminación.

A partir de las conversaciones y conforme fueron transcurriendo los encuentros consideramos, de modo particular, tres ejes de masculinización de las miradas presentes en nuestras culturas visuales y sus repercusiones en: la hipersexualización de las mujeres, principalmente de las mujeres negras, y también de los hombres negros; invisibilización de las identidades no heteronormativas; y, además, la monopolización androcéntrica de los aparatos y medios de comunicación (OSPINA ÁLVAREZ, 2018).

En repetidas ocasiones del proyectos las y los participantes pronunciaron su inconformidad con la hipersexualización de las mujeres, principalmente de las mujeres negras, y también de los hombres negros. En las sociedades latinoamericanas aún permanecen muchos rezagos de racismo y esto se evidencia en la forma como las mujeres negras son tratadas en cuanto objetos del placer masculino, mujeres que además tienen cercenadas sus inserciones sociales, educativas, laborales, etc. Asimismo los hombres negros también son hipersexualizados, exigiendo de ellos performances sexuales que los objetualizan y los convierten, culturalmente, en “máquinas de producción de placer” (VIVEROS VIGOYA, 2000; FANON, 2008).

En lo que refiere a la invisibilización o censura de las identidades no heteronormativas fueron numerosos los casos levantados por los y las participantes. La insipiente representabilidad de homosexuales, transexuales, transgénero, bisexuales, etc., en los medios masivos trae como consecuencia una mirada ajena a este tipo de construcciones identitarias. La escasa presencia de mujeres y personas con identidades no heteronormativas en los circuitos de producción artística, audiovisual y medios de comunicación, también marcó el rumbo de las discusiones en NarrATIVIDADES, lo cual demuestra la hegemonía masculina en los enunciados que constantemente llegan hasta nosotros a través de los diferentes medios de comunicación y conduciendo nuestras miradas.

La propuesta de NarrATIVIDADES siempre estuvo centrada en la producción de narrativas audiovisuales como pretexto para construir narrativas hipervisuales sobre estas, es decir, a partir de las imágenes visuales cuestionar las visualidades que conforman nuestros imaginarios y que dotan de sentido a tales producciones. Quince collages, tres ensayos fotográficos, una narrativa audiovisual y un fanzine fueron los artefactos audiovisuales desarrollados en el proyecto de extensión, algunos de modo individual y otros de forma grupal.





Figura 3: Registro Primer Encuentro NarrATIVIDADES
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018)



Figura 4: Registro Cuarto Encuentro NarrATIVIDADES
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018)

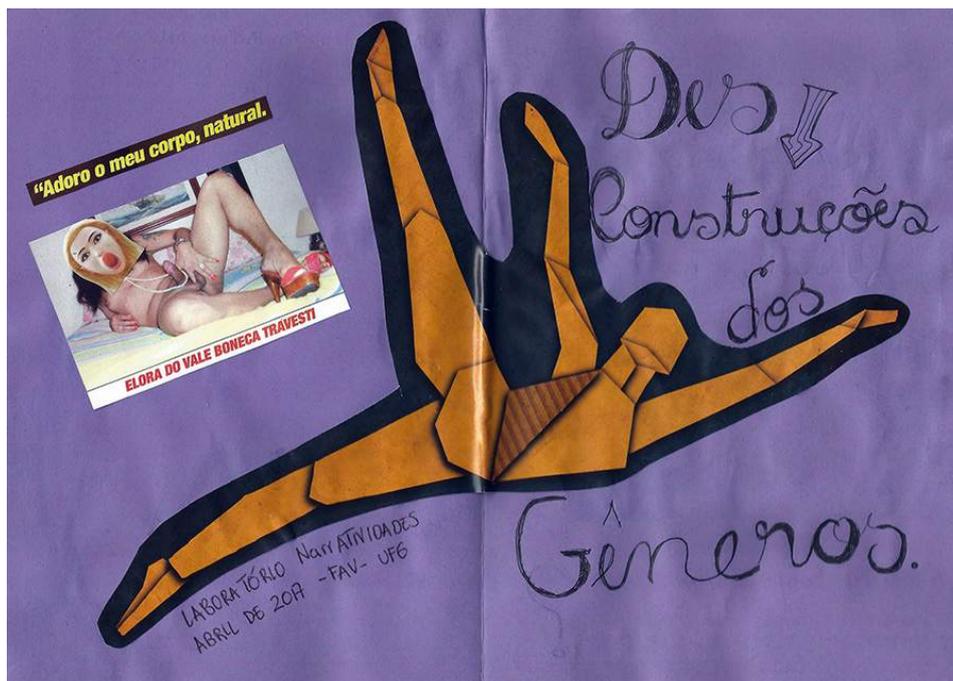


Figura 5: Portada de zine creado en NarrATIVIDADES
Fuente: (OSPINA ÁLVAREZ, 2018)

Metodología, tecnología social

Luego de terminada la primera fase del proyecto de extensión analicé la información y construí un documento llamado “*Conversações Hipervisuais: Vamos falar sobre olhares masculinizados?*” el cual sustenté en marzo de 2018. En dicho momento, el equipo docente que conformó la mesa de jurados (Doctora Alice Fátima Martins, Doctora Miriam Grossi, Doctora Carla de Abreu, Doctor Carlos Eduardo Henning y Doctor Raimundo Martins) sugirieron la adecuación de las conversaciones hipervisuales y del laboratorio NarrATIVIDADES a una tecnología social que pueda ser implementada en diversos contextos de formación y como herramienta de mediación. Hasta ese momento yo desconocía el término de tecnología social y, precisamente, es sobre esa perspectiva que presento este texto, una fase de planeación de aquella propuesta sugerida en la sustentación.

De acuerdo con Aelson Silva de Almeida (2010, p. 14) una tecnología social va mucho más allá del uso de artefactos y

[...] Se afianza en el contexto de la realidad concreta de los sujetos incluidos en los procesos de transformación. Es un posicionamiento político, en la medida que hay que situarse en el mundo de las personas y sus espacios, de forma independiente, autónoma y autogestionada. La TS es un instrumento pedagógico en el cual todos aprenden construyendo soluciones.

Esas características de la construcción social de las TS se aproximan al concepto de la extensión interactiva. Comprender la concepción y las metodologías para el desarrollo de la TS es fundamental para la verdadera actuación e interacción universidad-comunidad.

Por lo tanto, las tecnologías sociales buscan intervenir de diversas maneras problemáticas sociales en la que las soluciones o las intervenciones resulten de procesos colectivos y en los cuales las principales tecnologías son acciones de carácter humano como las conversaciones y las producciones poéticas.

Justamente, la aplicación de proyectos como NarrATIVIDADES, los cuales buscan por medio del desarrollo de actividades prácticas la reflexión sobre asuntos transversales a la vida cotidiana como el respeto de la diversidad, cuentan con un potente componente de transformación social. Esto no solo lo expongo por tratarse de un proyecto personal, sino por la forma en que las personas que participaron en este proyecto aún me narran lo que ha significado para la vida de ellas el haber escuchado, conversado y producido otras narrativas.

La conversante21, docente de artes del municipio de Goiânia, aportó la siguiente declaración sobre el proyecto y sobre el abordaje metodológico de las conversaciones hipervisuales:

Conversante21: yo agradezco mucho la invitación y la oportunidad de haber estado inmersa en los discursos, en los diálogos, fue muy bueno, me impactó mucho, me ayudó, me hizo pensar mucho, porque yo siempre he sido una persona que cree en el contrapunto para las situaciones problemáticas, es mi modo de vida. Es la forma como vivo y a veces pago un precio muy alto por ello. Inclusive esa propaganda [propaganda de jabón que ese día les mostré a los y las conversantes: <https://www.youtube.com/watch?v=wl2P9psqH4s>] me emocionó mucho ¿por qué? Porque me acordó mucho de mi papá, mi papá está en estado terminal, mi papá se está muriendo de cáncer y él siempre fue una persona muy machista, muy agresivo, no agresivo físicamente, sino ... nosotros éramos todas mujeres y él siempre fue aquella persona que la voz de él era la que tenía que valer, las concepciones de él eran las que tenían que dominar y él nos agredió mucho, mi mamá siempre fue una mujer anulada y yo pagué carísimo por eso, aún después de ella haber muerto, él pasó un tiempo conmigo, unos dos años, y yo aguanté porque nunca hubo una actitud mía que él aprobara, nada, nada. Él siempre me recordaba que yo era izquierdista, la mujer que no sé, que no sé cuantas, la mujer que no se aguantó al marido. Hoy en día él me pide muchas disculpas, porque yo siempre le respondí (...) El hecho de usted traer esas visualidades, traer los fanzines, traer los documentales, cuestionar, eso es una cosa que como ustedes están diciendo, eso germina, pero una persona más vieja, de otra generación y llena de caprichos, es refractaria. Hoy en día mi papá llora y me pide disculpas, yo pienso que eso es triste y al mismo tiempo interesante...porque él sabe, él es una persona inteligente, él sabe lo que hizo, yo tengo mucha compasión de él, por eso esa propaganda me recordó mucho esa situación.

*Yo creo que la cuestión de nosotras, de las mujeres, en cuanto mujeres trans, cis, como hombres, como lesbianas, como hetero, tenemos que marcar siempre una posición, nunca podemos dejar pasar las cosas, **no podemos callarnos frente a la violencia psicológica, la violencia física, es una misión de vida.** Es una forma de vivir. Por otra parte, esa cosa de la visualidad, porque para mí la visualidad siempre está atravesada por palabras, **pero aprendí mucho teniendo contacto con estas actividades, por ejemplo, aquella actividad que hicimos de las fotos fue tan sensacional para mí. Eso es estrategia, eso es una cosa que nosotros, en***



mi caso particular, quiero apropiar, porque realmente es muy bueno, porque es arte [06.04.2017, traducción mía].

En ese sentido, observar las conversaciones hipervisuales como una tecnología social me han permitido percibir aún más la conexión entre los estudios de culturas visuales y los estudios sociales, principalmente los estudios de género. Igualmente me ha aproximado al desarrollo de estrategias para que esta tecnología no se convierta en una fórmula pronta, sino por el contrario en una posibilidad de expandir el trabajo con imágenes visuales y visualidades, siempre en clave con aquellos discursos individuales y colectivos que caracterizan cada contexto en el cual este proyecto pueda ser aplicado.

Resumiendo...

La convocatoria del II Seminario Internacional de Investigación en Arte y Cultura Visual fue una importante oportunidad para (re)pensar la producción de imágenes visuales desarrollada en NarrATIVIDADES a la luz de las fabricaciones visuales. Además de ello, un pretexto para pensar dicho proyecto como una tecnología social que pueda ser usada en contextos diferentes al de la primera fase.

Cuando pensamos las culturas visuales de un modo más plural es posible que así como en NarrATIVIDADES se construyan espacios en que la diversidad de perspectivas sea la mayor fuente de riqueza y la materia prima para construir conocimiento en contextos incluyentes. En ese sentido, los estudios de culturas visuales permitieron que a partir de las conversaciones hipervisuales pudiéramos evaluar no solamente los artefactos visuales que nos rodean, sino principalmente la forma como estos nos afectan y nos disciplinan.

Pensar en la desconstrucción de las miradas masculinizadas, a través de las conversaciones hipervisuales y sus pilares pedagógicos hizo que todo el grupo se divirtiera, aprendiera con cada uno de los diálogos y, especialmente, que observáramos para esta figura de la literatura y de los estudios de género como una postura ética y política que aporta en la comprensión de los discursos y las estructura que están por detrás de estos. Esta propuesta nos incitó a desarrollar miradas más aguzadas sobre los cruces discursos para cuestionar, inclusive, la dominación de ciertos conceptos sobre otros. Ahora bien, este debe ser un proceso para la vida como lo mencionó la conversante²¹ durante el proyecto y funcionar afuera de la universidad como también lo apuntó el conversante²⁴.

Ponderar las conversaciones hipervisuales desde la perspectiva de las tecnologías sociales no significa que estas deban convertirse en una fórmula, pues como los demostró el propio proyecto de extensión e investigación en que estas fueron proyectadas, existe una



gran diversidad de formas en que los regímenes de visualidades conforman los imaginarios y fortalecen las intersecciones entre los marcadores sociales de la diferencia, por lo tanto los artefactos deberán ser otros.

Referencias

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49ª edição. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª edição. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2015.

GIROUX, H. A. Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: Manifiesto de la Pedagogía Crítica. **Revista de Educación**, v. 6, n. 8, p. 11-26, 2015. Disponível em: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331/1348. Acesso em: 15 de outubro de 2017.

HERNÁNDEZ, F. Pedagogias culturais: o processo de (se) constituir em um campo que vincula conhecimento, indagação e ativismo. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 329-355.

hooks, b. Establecer una comunidad docente. Un diálogo. In: HOOKS, B. **Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom**. Tradução de Grupo de investigación Las lindes. Londres-New York: Routledge, 1994. p. 129 - 166.

KAPLAN, E. A. **Las mujeres y el cine. A ambos lados de la cámara**. Tradução de Maria Luisa Rodríguez Tapia. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1998.

LOPES LOURO, G. **Um corpo estranho - ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LOURO, G. L. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 4, p. 62-70, janeiro-julho 2011.

MARTINS, A. F. **Saudades do futuro: ficção científica no cinema e no imaginário social sobre o devir**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2013.

MARTINS, R.; TOURINHO, I. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Educação da cultura visual. Conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011. p. 51-68.

MIRZOEFF, N. O direito a olhar. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 45-768, novembro 2016. Disponível em: <http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8646472>. Acesso em: 17 abril de 2016.

MITCHELL, W. J. T. **Teoría de la Imagen. Ensayos sobre la representación verbal y visual**. Madrid: Ediciones Akal S.A, 2009.

OSPINA ÁLVAREZ, J. S. **Conversações Hipervisuais: vamos falar sobre olhares masculinizados?** Universidade Federal de Goiás. Goiânia [Tesis de Doctorado], p. 311. 2018.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. ENREDANDO-NOS DENTRO E FORA DAS PEDAGOGIAS: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias Culturais**. Tradução de Danilo de Assis Clímaco. Santa Maria: Editora UFSM, 2014. p. 19 - 44.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. Retos y complejidades de las prácticas artísticas colaborativas y las pedagogías colectivas. **Pulso. Revista de educación**, Madrid, n. 38, p. 57-72, 2015.

SILVA DE ALMEIDA, A. A contribuição da extensão universitária para o Desenvolvimento de Tecnologias Sociais. In: SOCIAL, R. D. T. **Tecnologia Social e Desenvolvimento Sustentável: Contribuições da RTS para a formulação de uma Política de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação**. Brasília: Secretaria Executiva da Rede de Tecnologia Social (RTS), 2010. p. 9-15.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Investindo no potencia das pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. **Pedagogias culturais**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014. p. 11-14.

TREND, D. **Cultural Pedagogy: Art, Education, Politics**. New York: Bergin & Garvey, 1992.

VIVEROS VIGOYA, M. Dionisios negros. Estereotipos sexuales y orden racial en Colombia. In: FIGUEROA MUÑOZ, M. B.; SAN MIGUEL, P. E. **¿Mestizo yo?** Bogotá: CES-UNAL, 2000. p. 1-18.

Minicurriculo

Juan Sebastián Ospina Álvarez

Doctor en Arte y Cultura Visual (UFG), Magíster en Diseño y Creación Interactiva y Diseñador Visual (Universidad de Caldas). Investigador del Grupo DICOVI (*Diseño y Cognición en Ambientes Visuales y Virtuales*). Joven Investigador e Innovador de Colciencias 2009 y 2011. Realizo investigaciones relacionando los estudios de culturas visuales y los estudios de género, el diseño social y la gestión del diseño.





QUAL O LUGAR DAS PRÁTICAS CULTURAIS NO ENSINO EM ARTE?

WHAT IS THE PLACE OF CULTURAL PRACTICES IN TEACHING ART?

Nayara Joyse Silva Monteles

Universidade Federal de Goiás, Brasil

nayarajoyse@gmail.com

Resumo

No presente trabalho realizo uma reflexão sobre o ensino de artes visuais voltado para as práticas culturais, isto com intuito de perceber como docentes da área pensam os processos pedagógicos com ênfase nesta temática, bem como a realizo junto com outros sujeitos ponderações sobre possibilidades educacionais. Nesse sentido, as observações são pautadas em manifestações tradicionais reconhecidas por instituições como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- Iphan e Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Tecnologia – UNESCO e as práticas não patrimonializadas urbanas visto as relações que os alunos(as) mantêm com essas atividades culturais em seus cotidianos e também pelo fato de reconhecer estas ações enquanto potências educativas. Assim, com esse artigo almejo deslocar o olhar para novas possibilidades educacionais e de uso de imagens que estão para além daquelas legitimadas pela história da arte. Diante disso, a cartografia foi a metodologia utilizada nesta investigação, isto diante das possibilidades que esta apresenta ao me permitir discutir experiências, lugares e imagens. Por fim, abordo os estudos da cultura visual e as relações tecidas com as performances culturais ao deslocar o olhar do sujeito para novos paradigmas educacionais levando em consideração os modos de ver/aprender/discutir com e sobre imagens.

Palavras-chave: ensino de arte; práticas culturais; cultura visual.

Abstract

In the present work I present a reflection on the teaching of visual arts focused on cultural practices, in order to understand how teachers of the area think the pedagogical processes with emphasis in this theme, as well as the realization, together with other subjects, educational possibilities. In this sense, the observations are based on traditional manifestations recognized by institutions such as the Institute of National Historical and Artistic Heritage and the United Nations Educational, Scientific and Technological Organizations (UNESCO) and the no patrimonialised urban practices, students with these cultural activities in their daily lives and also by recognizing these actions as educational powers. Thus, this article aims to dissociate the perception and look at new educational possibilities and use of images that are beyond those legitimized by the history of art. Therefore, cartography was the methodology used in this investigation, in view of the possibilities it presents by allowing me to discuss experiences, places, images. Finally, I approach the studies of visual culture and the relationships woven with cultural performances by shifting the subject's gaze to new educational paradigms taking into account the ways of seeing / learning / discussing with and about images.

Abstract: teaching in art; cultural practices; visual culture.

Introdução

Neste material discuto sobre o ensino de artes visuais e as possibilidades educacionais que esta área de conhecimento oferece. Diante desse campo, opto por refletir práticas culturais tradicionais ou não, sejam elas reconhecidas ou não pelas instituições como Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional- Iphan e Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Tecnologia – UNESCO. Nesse sentido, tenho como foco de discussão não somente as práticas culturais, tradicionais ou urbanas contemporâneas, mas as imagens que são geradas a partir dessas manifestações e que permitem perceber a diversidade cultural existente em nosso contexto.

O interesse por esse tema é proveniente da pesquisa de doutorado que está em andamento, no Programa de Pós-Graduação em Performances Culturais, visto que na investigação busco compreender o tambor de crioula a partir das percepções das mulheres que estão envolvidas no ritual e trabalham para a manutenção do rito e ritual. Assim, esta pesquisa é uma ramificação da pesquisa de doutorado, pois enquanto professora de arte percebo que há possibilidade de desenvolver atividades pedagógicas que atravessam os fazeres cotidianos.

Além disso, gostaria de ressaltar que este texto é derivado de uma inquietação que foi gerada de um dos muitos momentos de discussão que tenho com colegas da área no qual fizeram-me o seguinte questionamento: qual o teu interesse em estudar questões que parecem estar presas ao passadas? Como trabalhar temáticas como estas em sala?

Foram muitos os questionamentos, longas horas de discussão, mas foram as perguntas destacadas acima que provocaram-me à escrever este artigo, pois parecia haver um abismo entre as práticas tradicionais e o trabalho desenvolvido na escola, com base nos apontamentos que foram expressos. O diálogo serviu como força motriz para as questões aqui expostas e passei a pensar nas diversas oportunidades que tive enquanto docente de trabalhar com temas que tocavam a diversidade cultural do meu estado de origem, refiro-me ao Maranhão, quando atuava na educação básica. Das perguntas iniciais nasceu as questões que serviram como base para esse material e, também, serviram como possibilidade de pensar as questões educacionais como: quais as distâncias existentes entre o trabalho docente e as performances culturais? Quais possibilidades pedagógicas diante das performances tradicionais ou cotidianas?

Como abordagem metodológica para desenvolvimento de minhas pesquisas acadêmicas sobre o ensino de arte, performances culturais, estudos da cultura visual, nos últimos anos tenho trabalhado com a cartografia. Ao lançar mão desse percurso entendo que mais do que um método, trata-se de uma ação que possibilita a reunião e reflexão de experiências, de percepções, modos de ver o ensino de arte e outras áreas. Assim, a cartografia constitui-se como uma abordagem que permite cartografar histórias, memórias, discursos coletivos e individuais de sujeitos.

Posto isto, destaco que a cartografia me permite traçar e criar um mapa de experiências e relatos que nem sempre estão relacionados a representação de uma materialidade, mas de impressões. Assim, mais do que objetos, por meio desta pesquisa cartográfica mapeio sensações e saberes oriundos do trabalho docente em artes visuais e teço uma “rede de forças à qual o objeto ou fenômeno se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (BARROS & KASTRUP, 2012, p. 57).

Com intuito de sistematizar essa discussão, organizei este artigo em duas partes, na primeira esclareço o que são performances culturais e a quais performances me refiro quanto utilizo terminologia performances tradicionais legitimadas ou não por instituições. Já na segunda parte apresento algumas possibilidades de trabalho docente a partir das atividades culturais tradicionais e cotidianas e, por fim, encerro com alguns apontamentos sobre os desafios de tais entrelaçamentos.

Práticas Culturais e o Ensino de Arte

No que refere-se ao campo de estudos das performances Culturais trata-se de uma área de conhecimento ampla e cujo escopo é considerado plural e interdisciplinar, ou seja, pode ser tanto uma prática quanto um conceito. Nesse sentido, é uma área de estudo que tem como perspectiva a análise comparativa das civilizações com ênfase em sua pluralidade cultural, social, econômica, entre outras. Nesse caso, envolve a compreensão da diversidade de cenários e contextos a partir da percepção de quem experiencia e cria atividades de caráter cultural ou cotidiana; trata-se do modo como cada grupo, comunidade, sociedade, se organiza no meio social, cultural e econômico; estuda as dinâmicas nas quais as práticas artísticas e culturais estão inseridas, entre outros.

No que diz respeito às Performances Culturais, Robson Corrêa de Camargo (2012, p. 02) esclarece que “colocam em foco determinada produção cultural humana e, comparativamente, a partir delas, em contraste, procuram entender-se com as outras culturas com a qual dialogam, afirmativamente ou negativamente”. E nesse sentido, têm-se uma amplitude na possibilidade de buscar compreender de que modo constitui-se os jogos performáticos, que abrange desde ações tradicionais às práticas cotidianas. Assim, ao refletir sobre performances culturais deve ser levado em consideração que “a grama do “terreno” do vizinho não é apenas mais verde, mas também manifesta-se de forma diversa e solicita todos os pontos de vista na observação destes dois terreiros.” (CAMARGO, 2012, p. 08)

Diante das possibilidades e do fértil terreno das performances culturais opto por discutir um fragmento, no qual desejo adentrar a discussão levando em consideração as práticas tradicionais e/ou atividades cotidianas que estão arraigada na vida e no dia a dia de



todos os sujeitos que vivem o cotidiano escolar. Desse modo, como prática cultural refiro-me as ações que acontecem no cotidiano, aquelas manifestações que são consideradas patrimônios imateriais, práticas culturais que não são reconhecidas oficialmente, as atividades de sujeitos que sobrevivem nas margens, etc. Diante disso, destaco que meu interesse pela temática dá-se devido ao envolvimento com pesquisas voltadas para as práticas tradicionais de origem afro, as problemáticas que envolvem essas manifestações, bem como as relações de saber e poder existentes nestas práticas. No que refere-se a cultura, conforme exposto na Declaração Universal da Diversidade Cultural (2002):

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras.” (UNESCO. Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural. Paris: UNESCO)

Há diversas manifestações culturais em nosso país, essa diversidade amplia o leque de probabilidades de trabalho docente em sala de aula. Nesse sentido, ao falar em práticas culturais refiro-me também a possibilidade de descolocar o olhar para atividades que acontecem no dia a dia, como a reunião de grupos de sujeitos para desenvolver trabalhos como grafiteagem, dança, artesanato, para bordar, cantar sem o compromisso de um reconhecimento oficial, ou seja, sem haver necessidade da institucionalização etc.

Neste caso, as atividades culturais são distintas e apresenta-se em diversos contextos e promove a interação entre os grupos, bem como simboliza a identidade cultural de um grupo e/ou comunidade. Os fatores motivacionais de envolvimento dos sujeitos são distintos que pode ir desde a simples afinidade, pelo engajamento com causa, pela necessidade de expressar-se, pela necessidade de pertencimento, entre tantos outros motivos que poderiam ser citados. As práticas tradicionais reconhecidas ou aquelas que sobrevivem nas margens apresentam uma estética que atravessa o cotidiano das pessoas que estão envolvidas e que aproveitam deste momento de estar junto ou com o outro para criar materialidades distintas no campo da arte e da cultura visual.

Enquanto professora de arte entendo que olhar para estas manifestações é também um modo de revelar as nuances e contrastes existentes em tais atividades, é perceber as relações dos sujeitos com seus cotidianos, visibilizar outros conteúdos e imagens voltados para diversidade cultural. Nesse sentido, estou propondo uma deslocalização do olhar para as manifestações, que mesmo quando são patrimonializadas, sobrevivem na margem, isto devido as construções e discursos legitimados sobre estas.

Olhar Docentes e Experiências

Os espaços educacionais são locais onde há possibilidades de se refletir com intuito de produzir novos discursos sobre temáticas diversas. Nesse sentido, existe a necessidade de pensar quais conteúdos são trabalhados por docentes que atuam na Educação Básica e de que modo esses saberes são refletidos coletivamente com intuito de cartografar novas experiências e possibilidades de ensino em arte tendo como foco de discussão as práticas culturais plurais.

Convidei três docentes para discutir e apresentei os mesmos questionamentos que instigam-me como professora e pesquisadora da área. Nesse sentido, nossos esforços foram para que coletivamente ponderássemos sobre qual o espaço das manifestações culturais no ensino de artes visuais. Realço que as três docentes entrevistadas possuem formação na área de arte e atuam na educação básica.

Antes de adensar conhecimento acerca do ensino da arte é relevante destacar que há certos conteúdos, legitimados pela história da arte, que são trabalhados com mais frequência em sala de aula. Esses conteúdos são reproduzidos na maioria dos livros didáticos e fazem com que os mesmos discursos e conteúdos sejam enraizados em sala de aula.

A tendência no ensino da Arte, é reproduzir conceitos de Arte Modernista largamente aceitos nos meios acadêmicos. Este enfoque exclui todas as Artes chamadas “menores”, e com elas toda a possibilidade de um trabalho multicultural em Arte. Até muito recentemente, historiadores, críticos e professores de Artes Visuais tem sido relutantes em estudar as artes populares, o folclore e o artesanato, que, por definição, não são “arte erudita” nem design.” (RICHTER, 2012, p. 103)

Há uma série de fatores que corroboram para escolha do repertório educacional que pode ser trabalhado em sala de aula. Neste caso, para entender as opções realizadas pelas docentes usei uma representação em formato de escala e fiz algumas observações para perceber quais desses conteúdos foram discutidos em sala de aula e a ordem estabelecida. Assim como Richter (2012) percebo uma certa resistência em trabalhar assuntos relacionadas as artes consideradas menores e/ou questões voltadas para a multiculturalidade.



Quadro 01: representação dos conteúdos eleitos e a ordem estabelecida pelos docentes
Fontes: pesquisa de campo/2018

Com intuito de não identificar as colaboradoras(as) da pesquisa opto por nomeá-las com a sigla de letra P, que refere-se a professora, e o número que faz menção a ordem no qual foram dadas as informações. O meio pelo qual a pesquisa foi realizada foi um questionário que estruturei no *Google Drive* e compartilhei com colegas da área, as quais pedi que colaborassem com a pesquisa que desencadeou este artigo. A opção pela ferramenta é devido a facilidade de comunicação e também pelo tempo, visto que cada sujeito/colaboradora poderia responder o questionário de acordo com sua disponibilidade de tempo sem que interferisse de modo drástico em suas rotinas e sem a necessidade de custos com deslocamentos.

Ao analisar o envio das respostas que organizei no quadro 01, como forma de sistematizar a discussão, é possível perceber que os conteúdos voltados para a história da arte, da pré-história a contemporaneidade, são prioridades para as três docentes. Duas das colaboradoras (P1 e P3) elegeram como segundo conteúdo mais trabalhado em sala questões voltadas para a arte e cultura indígena e afro. Somente uma das colaboradoras (P2) elegeu o conteúdo referente as manifestações culturais locais em segundo lugar. As escolhas dos conteúdos elegidos e trabalhos em sala de aula dizem muito não somente do perfil docente, mas também do que se espera como aprendizagem e no que diz respeito a conteúdo específico sobre artesanato duas das colaboradoras elegeram como última possibilidade de conteúdo a ser trabalho em sala de aula.

O quadro evidencia que há uma hierarquia de conteúdo e essas escolhas corroboram para um ensino de arte voltada para uma história da arte hegemônica e que enfatiza, de certo modo, imagens hegemônicas e códigos de um determinado grupo, branco e eurocêntrico. Os

conteúdos voltados para a cultura popular e estudos das performances e práticas culturais locais são sempre colocadas em segundo plano devido, isto quando não ficam esquecidas levando em consideração o rol de conteúdos adotados por docentes, mesmo sem intenção, invisibilizam a possibilidade de narrar-se outras histórias, memórias e imagens.

Segundo McLaren (1997):

O conhecimento é uma construção social profundamente enraizada em um nexo de relações de poder. (...) Não existe mundo ideal, autônomo, puro ou aborígine a que nossas construções sociais necessariamente correspondam; há sempre um campo referencial no qual símbolos são situados. E este campo referencial particular (ex. linguagem, cultura, lugar, tempo) influencia a maneira pela qual os símbolos produzem significados. Não existe compreensão subjetiva pura. Não estamos diante do mundo social; vivemos dentro dele. À medida que procuramos o significado de eventos, procuramos o significado do social. (p. 202)

A escolha majoritária de conteúdos voltados para a história da arte, área disciplinar que envolve conteúdos enraizada ao longo da história visibiliza não somente a hierarquia, mas que conteúdos relacionados a estética do cotidiano ou aos fazeres do popular estão invisibilizados e que estes também merecem um olhar especial devido a possibilidade de atravessar o cotidiano do aluno, bem como de ampliar a percepção sobre a produção em arte abordando propostas de artistas que vivem nas margens e cujas produções raramente são trabalhadas em sala de aula.

A colaboradora P2 enfatizou em uma de suas respostas a importância de lembrarmos que a tomada de decisão de conteúdo nem sempre é feita somente pelo professor e que há uma expectativa para que determinados conteúdos sejam trabalhados em sala, isto por parte da coordenação pedagógica e do próprio aluno que aprendeu o ensino da arte por meio de uma única história. Assim, lembramos também que o plano de curso é repleto de atividades que são planejadas coletivamente e que ao longo do ano são desenvolvidos diversos projetos e que há aqueles que atravessam questões do cotidiano permitindo abordar os conteúdos relacionados a arte e cultura de modo transversal.

Enquanto docente e pesquisadora observo que não há como definir um único fator motivacional para escolha dos conteúdos e a ordem que serão trabalhados. Contudo, realço minha preocupação no que refere-se aos conteúdos que estamos trabalhando e legitimando em sala de aula, isto sem dar margem a outras possibilidades de produção do campo da arte e da cultura visual.

Os apontamentos realizados instigaram-me a pensar não somente o que o quadro 01 evidencia, mas o que não foi exposto no quadro, como os conteúdos não escolhidos e/ou que não foram percebido diante de outras possibilidades de escolhas de conteúdos que foram disponibilizados. Assim, saliento o fato de que as professoras P1, P2 e P3 não optaram por temáticas veiculadas pelas redes sociais, a invisibilização do *meme* como uma possibilidade de



imagem a ser discutida em sala de aula e os conteúdos que envolvem os estudantes enquanto produtores de cultura visual. Para Hernández (2002), “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança” (p.3). De acordo com Tourinho (2011), ao falar sobre o campo de estudos das cultura visual,

A cultura visual assume que a percepção é uma interpretação e, portanto, uma prática de produção de significado que depende do ponto de vista do observador/espectador em termos de classe, gênero, etnia, crença, informação e experiência sociocultural. Assim, os objetos de estudo e produção incluem não apenas materiais visuais tangíveis, palpáveis, mas, também, modos de ver, sentir e imaginar através dos quais os artefatos visuais são usados e entendidos. (TOURINHO, 2011, p. 06)

Enquanto educadora considero importante estar atenta as temáticas de ensino que envolve o contexto do alunado na contemporaneidade. Nesse sentido, é necessário levar em consideração a relação que os alunos mantêm com os estudos da cultura visual e que estes já não são passivos diante da produção imagética. Acredito ser importante não somente reconhecer o modo como os educandos se relacionam com as redes sociais, mas que esses são produtores de conhecimento e também possuem um amplo repertório visual.

As professoras colaboradoras reconhecem a importância de todos os conteúdos e temas propostos no questionário, contudo, ressaltaram que há conteúdos que são trabalhados com mais frequência e que os alunos ficam na expectativa destes conteúdos devido o vestibular. Assim, docentes são cercados por olhares que criam expectativas sobre conteúdos que podem e devem ser trabalhados em sala de aula e acabam por legitimar conteúdos de com hegemônico e eurocêntrico. As mesmas ressaltam, ainda, haver pais que fazem questão de saber o que os filhos estão estudando e de que modo tal conhecimento irá colaborar para o vestibular e formação de seu filhos.

Quando adentro as questões específicas voltadas para as práticas performáticas questiono: quais manifestações são trabalhadas em sala de aula? Quais os desafios de se trabalhar essas práticas em sala de aula com os educandos? A resposta para essas perguntas se aproximam e a medida que leio as observações percebo a dificuldade de trabalhar em sala temas voltados para a manifestação quando ligada a religião afro.

Entre as manifestações culturais citadas pelas docentes destacam-se aqueles que são apresentadas nas festas e ressaltam o período junino como relevante para o fortalecimento da identidade cultural no estado. Além disso, este momento apresenta-se como uma possibilidade para discutir práticas culturais de grupos que vivem à margem da sociedade, mesmo quando há o reconhecimento institucional. Assim, a necessidade de reafirmação da identidade cultural local e de encontrar neste período a abertura para nova construção de discursos evidencia a relação dos sujeitos com as atividades do lugar.

Nesse sentido, as práticas culturais mais discutidas e difundidas em sala são aqueles que foram patrimonializadas no estado do Maranhão e que de alguma forma fazem parte do imaginário dos alunos que desde a infância, ao observarem as apresentações no arraiás e na televisão, mantêm contato com as manifestações culturais como: bumba meu boi, quadrilha, cacuriá, dança do côco, festa do divino espírito santo e tambor de crioula.

No que refere-se a metodologia adotada a experiência ainda é a forma mais usada pelas docentes, que imbuídas de um saber-fazer, desenvolvem atividades que levam o aluno(a) a experiência de sentir no corpo as atividades culturais ressaltadas acima. Contudo, as mesmas enfatizam que há maior adesão de danças como a quadrilha e o bumba meu boi e que há necessidade de desenvolver mais estratégias que aproximem o educando das demais manifestações.

Além do que já foi exposto anteriormente um dos pontos que aparecem é o fato de que quando discute-se em sala de aula sobre as manifestações de matriz africana existe uma certa resistência dos educandos com formação religiosa pentecostal em relação a teoria voltada para o rito e mais precisamente o ritual quando ligado a religiosidade afro. Ressalto que o tambor de crioula historicamente foi uma atividade marginalizada, que sobreviveu nas margens e era nas fronteiras que ganhava vida durante as madrugadas. Durante a noite, enquanto os senhorzinhos descansavam em seus casarões de modo confortável, como eram chamados os donos de escravos, os negros e negras se reuniam para dançar ao som dos tambores e a luz da fogueira. Durante um longo tempo, conforme observa Sérgio Ferretti (2002, p. 41) houve um “explicável e rígido controle exercido pelas autoridades policiais a serviço das classes dominantes”. Desse modo se tinha um controle exacerbado por parte da classe social hegemônica, e era solicitado das autoridades que eles intervissem “contra ensaios de carnaval, grupos de Bumba-meu-boi, acusações de feitiçarias e pajelança, Tambor de Mina e reuniões de negros ou fugas de escravos” (FERRETTI, 2002, p. 22).

Posto isto, destaco que com base nos pontos elencados e diante de experiências anteriores corroboro com as professoras colaboradoras à medida que relatam a dificuldade de trabalhar determinadas temáticas em sala de aula, mas chamo a atenção para a necessidade de trabalhar conteúdos que aproximem o alunado de outros discursos e para que narrem-se histórias plurais e de identidades distintas. Neste caso, enquanto desafio no campo educacional é necessário refletir-se sobre mais possibilidades de trabalho pedagógico que reúnam temáticas distintas e, também, pensar novas metodologias e ampliar o repertório imagético. Assim, segue abaixo algumas possibilidades:

- A) Discutir com aluno temáticas relacionadas as práticas culturais e/ou performances cotidianas de seus cotidianos;
- B) Potencializar a pesquisa enquanto possibilidade de ensino e aprendizagem, neste caso, pedir aos alunos(as) que a partir de seus contextos apresentem atividades que fazem parte de seus dia a dia;



C) Negociar imagens com o alunado, nesse sentido, apresentar seu repertório imagético e pedir aos alunos que apresentem as suas levando em consideração a temática trabalhada em cada aula;

D) Refletir a partir de uma percepção crítica não somente quais elementos estão presentes na imagem, mas de que forma estes percebem a imagem tendo como base os seus contextos, experiências e cotidiano;

E) Experienciar, sempre que possível, atividades distintas e ao final refletir;

F) Instigar a produção de imagens e a reflexão destas em sala, isto com intuito de estimular a pesquisa e produção de cultura visual, o olhar crítico, curioso;

Por fim, encerro a discussão com abertura de uma nova possibilidade de reflexão e com o pensamento de que com a escrita de um trabalho abre-se outros leques de discussão. Ressalto que os pontos acima citados são possibilidades pedagógicas que levam em consideração temas e imagens distintas para o processo de ensino em arte.

Breves considerações...

Com essa discussão não tenho o interesse de deslegitimar os conteúdos e imagens que são reconhecidos pela história da arte e que são reafirmados como forma de conhecimento nos documentos oficiais da área. Contudo, evidencio outros discursos, outros saberes, imagens de práticas culturais que nem sempre são reconhecidas pelo dito 'campo de arte'. Olhar para estas atividades culturais, de acordo com HERNÁNDEZ (2007), deixa transparecer a “relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao ‘olhar’ em termos das construções de sentido e das subjetividades no mundo contemporâneo” (p. 27).

A diversidade imagética e de temas, quando trabalhadas em sala de aula, permite ao educando ampliar sua percepção não somente sobre outras práticas culturais, mas perceber que existem outros modos de olhar para o mundo, para o cotidiano, para o outro e para o eu. Há certa complexidade de trabalhar-se com estas práticas culturais a partir de uma visão crítica, com ênfase nas problemáticas, isto, principalmente quando estas estão associadas as práticas religiosas de origem afro como candomblé e umbanda, conforme já apontado por alguns sujeitos da pesquisa.

Há ainda a construção de estereótipos ao pensar o trabalho com tais práticas culturais, assim existe a necessidade de trabalhos pedagógicos que fortaleçam a diversidade de práticas culturais para além daqueles reconhecidas pelas instituições. Diante disso destaca-se que “a cultura visual desafia e desloca as fronteiras do sistema das belas artes e, em decorrência, gera tensões e divergências que perturbam visões curriculares violando a estabilidade acadêmica e institucional” (MARTINS, 2008, p. 33).

Referências

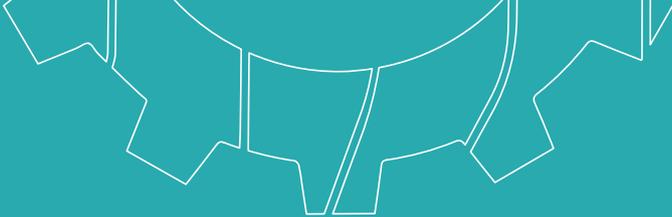
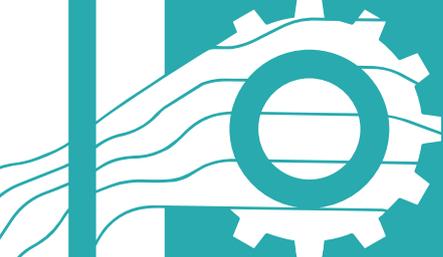
- Barros, L.P., & Kastrup, V. (2012). Cartografar é acompanhar processos. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade** (pp. 52-75). Porto Alegre: Sulina.
- CAMARGO, Robson C. **Performances Culturais: Um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise**. 2012.
- FERRETTI, Sergio (org.). **Tambor de Crioula: Ritual e espetáculo**. São Luís: Comissão Maranhense de Folclore, 2002.
- HERNÁNDEZ, F. Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: **Jornadas Fundación La Caixa**, 2002.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- MARTINS Raimundo. **Visualidade e educação**. Goiânia : FUNAPE, 2008.
- TOURINHO, Irene. Cultura Visual e escola. **Salto para o Futuro**, Ano XXI Boletim 09 - Agosto 2011. Acesso em 18 Agosto de 2018.
- MCLAREN, Peter L. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- RICHTER, Ivone M. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. Paris: UNESCO, 2002.

Minicurrículo

Nayara Joyse Silva Monteles

Doutoranda em Performances Culturais e mestra em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás – UFG, licenciada em arte, com especialização em educação, pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Docente no Centro Universitário Alves Farias – UNIALFA e desenvolve trabalho de tutoria no Curso de Licenciatura em Artes Visuais - UFG/FAV.





OLHO D'ÁGUA: ARTE CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA

OLHO D'ÁGUA: CONTEMPORARY ART AT SCHOOL

Rachel de Sousa Vianna

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
rachelsvianna@gmail.com

Ana Carolina Neves

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
neves_anacarolina@hotmail.com

Juan Grifone

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil
juangrifone@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta um projeto de extensão que integra ensino de artes e educação ambiental. Realizado em parceria pela Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e a Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA, contempla a proposição, aplicação e avaliação de uma metodologia de ensino de caráter interdisciplinar, desenvolvida com o objetivo sensibilizar a comunidade escolar para a importância da água e da preservação do meio ambiente através de atividades de apreciação, interpretação e produção de obras de arte contemporânea. No acordo entre as duas instituições, a proposta seria implantada em um piloto e, dependendo dos resultados, estendida para as escolas do interior do estado localizadas em áreas próximas a mananciais protegidos pela empresa. Na fase experimental, a metodologia foi aplicada em uma escola pública municipal localizada na Região Metropolitana de Belo Horizonte, no período entre setembro e dezembro de 2017. Esse piloto envolveu cerca de 90 estudantes de quatro turmas do ensino fundamental. Totalizando uma carga horária aproximada de 35 horas, as atividades consistiram em uma série de quatro experimentos e em uma intervenção artística nos muros da escola. Todos os experimentos tiveram início com um debate em torno de imagens de obras de arte, seguido pela produção individual ou coletiva de um trabalho plástico. A avaliação da proposta se deu a partir de diferentes instrumentos e metodologias, envolvendo: uma análise processual das atividades; o resultado conceitual e plástico dos trabalhos realizados pelos estudantes; o nível dos debates; respostas de um questionário aplicado aos estudantes. Baseado nessa experiência, o artigo termina com uma série de considerações sobre os desafios e o potencial de projetos colaborativos de arte envolvendo escolas de educação básica, universidade e empresa governamental.

Palavras-chave: ensino de artes visuais; arte contemporânea; educação ambiental; água.

Abstract

This article presents an extension project that integrates art education and environmental education. A partnership between the Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG and the Companhia de Saneamento de Minas Gerais – COPASA, it contemplates the proposition, application and evaluation of an interdisciplinary methodology that aims at sensitizing the school community to the importance of preserving water and the environment through activities of appreciation and production of contemporary works of art. In the agreement between the two institutions, the proposal would be implemented in a pilot and, depending on the results, extended to schools in the interior of the state located in areas close to water

sources protected by the company. In its experimental phase, this methodology was applied in a public school located in the Metropolitan Region of Belo Horizonte, between September and December 2017. The pilot involved about 90 students from four classes of elementary school. Attaining an approximate load of 35 hours, activities consisted of a series of four experiments and an artistic intervention at the school's walls. All experiments began with a debate around images of works of art, followed by individual or collective production of an artwork. At the end of the experiments, students participated in an artistic intervention on the school wall. The evaluation of the proposal adopted different instruments and methodologies, involving: a procedural analysis of the activities; the conceptual and plastic result of the work done by the students; the level of debate; answers to a questionnaire applied to students. Based on this experience, the article ends with a series of considerations about the challenges and potential of art collaborative projects involving elementary schools, universities, and government enterprises.

Keywords: art education; contemporary art; environmental education; water.

Arte contemporânea e ensino de arte

Questões ecológicas entraram na agenda da arte contemporânea pelo menos desde o final da década de 1980. Mais do que simplesmente retratar cenas da natureza, muitos artistas têm assumido uma postura ativista, documentando e intervindo em situações reais. Exemplos desse engajamento foram vistos na *32ª Bienal de São Paulo*, que esteve em cartaz em 2016. Presente na mostra, *A Gente Rio*, de Carolina Caycedo, discute o impacto ambiental das usinas hidrelétricas Itaipu e Belo Monte, do desastre causado pelo rompimento da represa de rejeitos de mineração em Mariana e da construção de barragens no Vale do Ribeira. Percorrendo esses locais, a artista reuniu depoimentos das comunidades afetadas, imagens de satélite, documentos e desenhos para construir sua obra. A avalanche de lama que inundou o Rio Doce aparece também em *Overspill: Universal Map*, trabalho de Rikke Luther que mapeia como os bens naturais comuns globais são incorporados aos conflitos internacionais, aos interesses comerciais e às lutas ambientais.

As duas obras permitem vislumbrar o caráter interdisciplinar da arte contemporânea, que combina procedimentos de pesquisa científica, jornalismo investigativo e ativismo ecológico, social e político com operações de registro e criação de imagens e *performances* nos mais variados formatos e meios – mapas, fotografias, desenhos, instalações, vídeos etc. Suzanne Lacy e outros artistas e teóricos norte-americanos cunharam o termo “novo gênero de arte pública” para designar “a arte visual que usa meios tradicionais e não tradicionais para se comunicar e interagir com um público amplo e diversificado sobre questões que são diretamente relevantes para suas vidas” (1995, p.19; tradução dos autores). Independentemente do espaço onde acontece, esse novo gênero de arte se caracteriza pelo engajamento e pelo questionamento da responsabilidade social do artista.

Allan Kaprow, um dos pioneiros nesse processo de reinvenção da arte, chama atenção para a natureza pedagógica da arte em uma série de artigos publicados nos anos 1970 (KAPROW, 1971, 72 e 74). Nessa mesma perspectiva, Richard Bolton, artista e escritor, declara: “se a arte

pretende algum dia desempenhar um papel na construção da experiência social compartilhada, ela deve reexaminar suas suposições pedagógicas, reformulando sua estratégia e estética em termos de ensino” (citado em LACY, 1995, p.39; tradução dos autores). Se os próprios artistas afirmam o potencial da arte para transformar consciências – tanto do público, quanto deles próprios - recentemente, professores e pesquisadores vêm questionando não só o modo, como também o tipo de arte que está sendo ensinado nas escolas e nos equipamentos museais.

A constatação geral aponta um descompasso entre a produção contemporânea de arte e o que tem sido comumente apresentado nesses espaços. Para Kelly Sabino (2016), atualmente o ensino foca conteúdos de representação históricos, sociais e psicológicos que reduzem a arte à condição de conhecimento semelhante à de qualquer outra disciplina do currículo. Inspirada nos escritos sobre educação de Kaprow e Joseph Albers, Sabino recomenda “entender a aula de arte como uma experiência, um acontecimento”, “na qual professor e aluno sejam postos diante de situações-problema” que os levem não só a encontrar soluções, mas a visualizar novos problemas e buscar novas soluções (SABINO 2016, p.174).

Luciana Loponte propõe tomar a arte contemporânea como uma referência para repensar a educação, apostando na sua capacidade de subverter o controle e provocar “uma conversão de olhar, a invenção de um novo olhar para o já visto, para o mesmo, o banal” (2012, p.9). Refletindo sobre “a falta de sintonia entre os modos de fazer das estéticas atuais e os modos como estas práticas são tratadas no campo da formação estética”, Cynthia Farina chama atenção para o fato de que, tanto em escolas como em museus, “a dimensão pedagógica do institucional procede de um modo que destoa da dimensão pedagógica da arte” (2004, p.2-3). A autora defende uma pedagogia inspirada em práticas estéticas atuais para favorecer novas formas de perceber e sentir e para improvisar formas de ação coerentes com uma ética e uma política capazes de revelar ou subverter o funcionamento institucional (FARINA 2004, p.5).

Celso Favaretto alerta para os resultados insatisfatórios dos princípios do talento e da criatividade, os quais continuariam hegemônicos nas concepções e práticas da arte na educação (2010). Para o filósofo, o foco na especificidade e na singularidade do trabalho dos artistas seria a chave para compatibilizar educação e arte. Ainda na sua visão, um requisito indispensável para quem ensina é ter vivenciado a experiência da arte, seja como praticante, amador ou pensador. Somente tendo percorrido esse trajeto, um profissional da educação com a arte poderia responder questões sobre a implementação dessa proposta na prática.

(...) como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente em sala de aula? Como fazer com que os acontecimentos de linguagem, sensações, percepções e afetos, que se fazem nas palavras, nas cores, nos sons, nas coisas, nos lugares e eventos sejam articulados como dispositivos, como agenciamentos de sentido irredutíveis ao conceitual, como outro modo de experiência e do saber? (FAVARETTO 2010, p. 233).



A plataforma *Olho d'Água: Arte contemporânea na escola* assumiu o desafio de buscar inspiração no trabalho de artistas alinhados com o novo gênero de arte pública para envolver estudantes da educação básica em uma série de experimentos que combinavam apreciação, interpretação e criação de trabalhos de arte contemporânea. Desenvolvida em resposta a um convite da Divisão de Ações Ambientais da Companhia de Saneamento de Minas Gerais – DVAA/ Copasa, a plataforma teve como objetivo desenvolver e testar uma metodologia integrando ensino de arte e educação ambiental que pudesse ser aplicada em escolas de Minas Gerais localizadas em municípios integrantes do Programa Pró Mananciais¹. Os próximos itens descrevem a negociação da parceria entre Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG e Copasa, a metodologia de ensino e sua aplicação em um projeto piloto. Baseado nos resultados dessa experiência, o artigo termina com uma série de considerações sobre os desafios e o potencial de projetos colaborativos de educação e arte.

Projetos de ensino de arte & educação ambiental

O convite da Copasa veio na esteira de dois projetos anteriores, ambos idealizados e coordenados por Rachel Vianna e realizados com o patrocínio da empresa. Uma iniciativa do *Coletivo Santo Antônio*, o projeto *Água da Rua* envolveu moradores e frequentadores do Bairro Santo Antônio, em Belo Horizonte, em uma série de ações poéticas voltadas para dar a ver a rede subterrânea que conecta a cidade aos rios (VIANNA&ARAGÃO, 2013; VIANNA 2014). Baseado no mote “de que rio vem a água que você bebe?” promoveu oficinas de educação ambiental e aulas de arte em escolas e intervenções artísticas no bairro, culminando com um cortejo festivo. Consistindo em um banner de cerca de 120 m² instalado no piso, o *Mapa das Águas: Região Metropolitana de Belo Horizonte e arredores*² combinava imagens de satélite com ilustração. Caminhar sobre esse mapa gigante permitia visualizar mananciais, cursos d’água, bacias hidrográficas, serras, áreas de mineração, parques, estações de tratamento de água e de esgoto. Depois de sua primeira apresentação no *Dia Mundial da Água: Grito pelos rios e montanhas de Minas*, o *Mapa das Águas* foi exibido pela Copasa em diversos eventos públicos em Belo Horizonte e arredores.

O convite que resultou na plataforma *Olho d'Água* surgiu em função da implantação, em 2017, do Programa *Chuá Socioambiental*³ nos municípios atendidos pelo Programa *Pró-*

¹ Com investimento anual de cerca de R\$ 20 milhões, o Programa é responsável por mobilizar a comunidade e parceiros estratégicos no engajamento para proteger e conservar mananciais utilizados pela Copasa para abastecimento público. (AESBE 2018).

² Realizado com trabalho voluntário do geógrafo Rodrigo Lemos e do arquiteto e artista plástico Cláudio Parreiras, o *Mapa das Águas* foi impresso com patrocínio da Central Press e da Copasa.

³ Uma ação do Programa Chuá de Educação Sanitária e Ambiental, o Chuá Socioambiental promove uma gincana “que favorece as trocas solidárias e de saberes populares, o plantio de mudas, destinação adequada para óleo usado de cozinha, e principalmente, a integração entre a Copasa, escola e comunidade. Cumpridas estas ações propostas, a escola é certificada com o Selo Chuá Socioambiental: Escola Amiga do Meio Ambiente, e faz jus a uma premiação coletiva” (COPASA 2017, p. 33).

Mananciais. A Copasa buscava uma parceria para oferecer oficinas de grafite para a criação de murais nas escolas que conquistassem um prêmio coletivo pela participação nas atividades do *Chuá*. Rachel Vianna viu aí uma oportunidade de dar continuidade aos projetos desenvolvidos em 2011 e 2015, ampliando a potência do ensino de arte nas escolas. Em vez de colaboradores em ações previamente definidas, os estudantes seriam autores, idealizando e desenvolvendo uma proposição artística. Depois de várias reuniões com a equipe da DVAA, ficou acordado que, em vez de oficina de grafite, o projeto *Olho d'Água* trabalharia a temática da água através de atividades de apreciação, interpretação e produção de obras de arte contemporânea. Os trabalhos desenvolvidos seriam exibidos na galeria de arte da empresa e a viabilidade da Plataforma seria testada em um programa piloto envolvendo quatro escolas da Região Metropolitana de Belo Horizonte. Dependendo dos resultados, a Plataforma seria disponibilizada para escolas do interior do estado⁴.

Trabalhando de forma colaborativa, a equipe da UEMG, formada pela coordenadora e pelos bolsistas de extensão Ana Carolina Neves e Juan Grifone, buscou referências no campo do ensino da arte, definiu diretrizes conceituais e metodológicas, pesquisou artistas contemporâneos que trabalham com a temática da água e planejou as atividades didáticas. Desde o início, se impôs a necessidade de buscar formas de trabalhar à distância para alcançar as escolas localizadas no interior do Estado. O projeto de extensão *Interações (não) distantes*, promovido pelo curso de Licenciatura em Artes Visuais à distância da Universidade de Brasília - UnB, apontou um caminho possível ao combinar atividades à distância com uma residência artística presencial (NÓBREGA, 2013). Adotando uma lógica parecida, a Plataforma foi pensada como uma série de cinco experimentos que deveriam lançar as bases para a criação de uma obra colaborativa de arte tendo a água como temática central. A ideia era que, uma vez testados presencialmente, os experimentos poderiam ser feitos à distância e, para a fase de criação e realização da obra coletiva, dois bolsistas da UEMG se deslocariam para o interior.

O projeto piloto teve início em uma escola municipal selecionada pela Copasa. No dia 5 de setembro de 2017, técnicos da empresa levaram a equipe da UEMG para uma visita de reconhecimento à cidade onde se localiza a escola. O grupo conheceu o poço artesiano utilizado no abastecimento de água e as obras de urbanização das margens do córrego que passa pela área central da cidade. Também esteve em um ponto alto, onde pode tirar fotos panorâmicas. Destacava-se na paisagem uma empresa de mineração de calcário, responsável pela emissão de uma poeira branca que se depositava nas casas, vias e vegetação. Na escola, a diretora relatou que algumas vezes as aulas eram suspensas por causa do alto índice de poluição e que muitos estudantes sofriam de problemas respiratórios.

Na reunião de planejamento das atividades, realizada com as equipes da Copasa e da UEMG, a diretora e as coordenadoras de ensino da escola, ficou evidente que os objetivos do projeto

⁴ Esse acordo entre Copasa e UEMG foi regulamentado pelo Termo de Cooperação nº 17/006, publicado na página 29 do Minas Gerais no dia 3 de agosto de 2017.

não estavam alinhados entre as partes. Diante do impasse, a equipe da UEMG resolveu atender as expectativas da escola e, por essa vez, fazer o mural. O nível de ensino, a carga horária e os dias de atividades foram definidos em função da disponibilidade da escola, levando em consideração os horários de aula dos bolsistas de extensão. Em função dos prazos, o número de experimentos baixou de cinco para quatro. Duas turmas de 9º ano, com aproximadamente 40 estudantes, teriam quatro encontros de duas horas às segundas-feiras, no turno da manhã. Duas turmas de 4º ano, com cerca de 50 estudantes, fariam as mesmas atividades às quartas-feiras, no turno da tarde. O mural seria realizado em um único dia, em data a ser definida depois.

Se a proposta geral da Plataforma estava delineada, o desenvolvimento da metodologia aconteceu paralelamente à sua aplicação, com os resultados de uma atividade impactando os planos seguintes. Os quatro experimentos foram realizados com as duas turmas entre 11 de setembro e 30 de outubro de 2017. O prazo muito pequeno para planejamento das atividades e produção dos materiais exigiu um esforço concentrado da parte de todos os envolvidos. Ana Carolina e Juan aplicaram a proposta na escola e fizeram o registro das atividades. O trabalho foi feito com o apoio da equipe da Copasa, responsável pelo contato com a direção da Escola, transporte da equipe, compra de materiais e acompanhamento das atividades.

A Plataforma *Olho d'Água*: quatro experimentos e um mural

Intitulado “Mapa das águas”, o primeiro experimento tinha dois objetivos centrais: introduzir a arte contemporânea e propor uma reflexão sobre o contexto hídrico da cidade. A equipe produziu dois conjuntos de seis pares de pranchas A3 plastificadas. Três pares de pranchas apresentavam obras de Carolina Caycedo, Rikke Luther e Carlos Montani – todas elas com temas ligados à água e envolvendo algum tipo de mapa. Os outros três conjuntos reuniam mapas aquarelados do rio Arno, feitos por Leonardo da Vinci; mapas incrivelmente coloridos de Harold Fisk, representando as mudanças no curso do rio Mississipi; e uma cartilha produzida pelo Coletivo Às Margens, mostrando um mapa das águas de Belo Horizonte e dando dicas para realizar ações de proteção às águas. Todas as pranchas tinham um breve texto de apresentação no verso.

A proposta era provocar uma comparação, levando os estudantes a refletir sobre aproximações e diferenças entre arte contemporânea, ciência e ativismo ecológico. A segunda parte da aula previa a produção de mapas da cidade, localizando qualquer elemento ligado à água que eles pudessem se lembrar – córregos, lagoas, piscinas, fontes etc. Por ser uma cidade pequena, imaginamos que os estudantes andassem a pé e conhecessem bem o lugar, principalmente os alunos do 9º ano, com idade entre 14 e 15 anos. Além disso, pelo fato de terem recém terminado de estudar conteúdos de educação ambiental no Programa *Chuá*, havia a expectativa de que estivessem motivados sobre as questões relacionadas à água. Mas como os mapas produzidos pelos estudantes não apontavam nem uma coisa, os planos para o segundo encontro foram alterados, embora a proposta extraclasse tenha sido mantida: solicitamos aos

alunos que entrevistassem um morador antigo da cidade, perguntando sobre suas lembranças de infância do regime de chuvas na região, de como a água chegava em sua casa e se costumava nadar ou pescar em córregos, rios e lagoas quando era criança.

Chamado “Passado, presente e futuro das águas”, o segundo experimento tinha como objetivo principal provocar uma reflexão sobre as mudanças no regime de águas e na rede hídrica local: como era antes, como é hoje e como pode ser o futuro. Para tanto, produzimos três tipos de material: uma apresentação em *PowerPoint* com imagens de rios recuperados em vários países, inclusive no interior de Minas Gerais (GORSKI, 2010; MACHADO et. all. 2010); fotocópias tamanho A3 de reproduções coloridas de colagens dos artistas Christo, Romaine Bearden e Deborah Demirtas e do Coletivo Às margens, todas com imagens relacionadas à água; fotocópias tamanho A3, em preto e branco, de imagens do *Google Maps* e de fotografias da cidade mostrando o córrego que corre na área central, a mineração e a praça principal. O encontro foi organizado em dois momentos. O primeiro consistiu em debates em torno das histórias levadas pelos estudantes e dos rios revitalizados. No segundo, os estudantes trabalharam em grupos para produzir colagens que retratassem como imaginavam o futuro das águas na região. Para tanto, puderam utilizar as reproduções coloridas, as fotos em preto e branco da cidade, papéis e revistas para recortar.



Figura 1 (esquerda): estudantes do 4º ano observam as pranchas no Experimento 1
 Figura 2 (direita): estudantes do 4º ano criam instalações no Experimento 3

O terceiro experimento, intitulado “O lugar das águas” buscou expandir o repertório sobre arte contemporânea e provocar a imaginação dos estudantes na construção de uma instalação. Assistindo uma apresentação em *PowerPoint*, os alunos conheceram obras de Amélia Toledo, Anish Kapoor, Eliasson Olafur, Eduardo Srur, Rikke Luther, Hugo Fortes, Laura Vinci e Jorge Macchi. Depois de ver e conversar sobre as obras, os estudantes foram convidados a se organizar em grupos para criar um projeto de instalação na área externa da escola. Os materiais disponibilizados incluíam barbante, corda, fita crepe, papelão, banners velhos, lona azul, tecido tnt e tubos PVC de tamanhos variados. Os estudantes do 9º ano se detiveram na elaboração do projeto, mas os do 4º ano foram direto para os materiais.

Tendo em vista o compromisso com a produção do mural, o quarto e último experimento, chamado “Somos agentes no mundo”, trabalhou com intervenção urbana. Na primeira parte do encontro, os estudantes assistiram uma apresentação em *PowerPoint* com obras do Grupo Poro,

Invader, Add Fuel, Monica Nador, Grupo Boa Mistura e Crioula. Na segunda parte, experimentaram a técnica do estêncil, utilizando moldes produzidos a partir dos desenhos que eles próprios tinham feito nos experimentos anteriores.

A intervenção nos muros da escola envolveu outra negociação, em função de divergências sobre quais estudantes deveriam participar das atividades. Na marcação da data, além dos feriados, foi preciso considerar o calendário de avaliações finais e o período das chuvas em Belo Horizonte. Ao final, a intervenção aconteceu no dia 5 de dezembro, com a participação de todos os estudantes das turmas de 4º e 9º anos que estavam presentes na escola naquele dia.



Figuras 3 e 4: estudantes trabalhando na pintura do mural

A equipe da UEMG montou um esquema para a realização do mural a partir dos mapas e desenhos produzidos pelos estudantes. O trabalho foi feito coletivamente com as técnicas de estêncil e pintura livre. Retomando a preocupação dos projetos anteriores, a ideia foi ilustrar a relação muitas vezes invisível entre cidade e natureza, representando a captação da água no rio, as redes de distribuição de água e esgoto na cidade e a devolução da água tratada para o rio.



Figura 5: Intervenção artística no muro externo da escola

Avaliação da Plataforma *Olho d'Água: Arte contemporânea na escola*

A avaliação da Plataforma se deu a partir de diferentes instrumentos e metodologias. A equipe da UEMG analisou os experimentos depois de cada encontro, levando em conta o envolvimento dos estudantes, a adequação das atividades, o tempo previsto e os materiais. Também consideramos os resultados, tanto em termos da evolução do nível das ideias apresentadas nos debates como da qualidade plástica e conceitual dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes. Por fim, analisamos as respostas ao questionário aplicado no último experimento. Respondido por estudantes de forma voluntária, o questionário continha questões fechadas sobre cada experimento, uma auto avaliação e uma avaliação geral sobre o projeto, além de um espaço aberto para sugestões, críticas e elogios.

A análise dos três conjuntos de dados indicou resultados positivos, mas apontou também a necessidade de rever procedimentos e objetivos. O foco na arte contemporânea mostrou-se apropriado para tratar temas relativos ao engajamento na defesa pela preservação da água e do meio ambiente. A estratégia de combinar atividades de apreciação, interpretação e produção funcionou bem para introduzir os processos de criação artística. Ao longo dos experimentos, observou-se uma relativa melhora no envolvimento dos estudantes, com demonstrações de maior interesse e atenção. Os próprios estudantes avaliaram de forma positiva seu nível de aprendizado em relação à arte contemporânea e à importância da água, com a maioria absoluta das respostas do questionário indicando ótimo ou bom. Por outro lado, o nível dos debates e a qualidade dos trabalhos plásticos produzidos foi um tanto irregular, variando do ótimo ao mediano. Apesar da intensa produtividade, poucos estudantes conseguiram propor trabalhos que levassem em conta a água e o meio ambiente de sua cidade.

Na avaliação da equipe da UEMG, uma série de fatores concorreu para limitar o alcance dos objetivos traçados. A fusão de duas turmas para participar dos experimentos, resultando na reunião de quarenta a cinquenta estudantes por encontro, prejudicou enormemente o andamento das atividades, ainda mais considerando que tanto o tema como os procedimentos eram novidade para os alunos. A carga horária dos experimentos também foi um problema – os cinco experimentos foram reduzidos para quatro e as duas horas de cada encontro tornaram-se, na prática, uma hora e meia. Por fim, o compromisso de produzir o mural se mostrou um impedimento para a realização da proposta original, uma vez que os estudantes atuaram como colaboradores, mas não como propositores de um trabalho artístico. Em síntese, não houve tempo nem as condições foram favoráveis para que os estudantes experimentassem o processo de criação em arte.

Esse resultado levou a equipe da UEMG a questionar a possibilidade de adaptar a Plataforma *Olho d'Água* para um formato à distância, como era a intenção inicial. Mais do que isso, ficou claro que a longa negociação para substituir a oficina de grafite por um processo de experimentação livre, sem compromisso com um produto específico, não tinha sido bem-sucedida. Tanto para a equipe da Copasa, como para a direção da escola, o prêmio do Programa

Chuá Socioambiental continuava a ser uma intervenção artística nos muros da escola. Diante desse novo impasse, a coordenadora da equipe da UEMG decidiu por suspender a continuação do piloto nas outras três escolas da Região Metropolitana e cancelar o termo de cooperação entre a Copasa e a UEMG.

A dificuldade de entender o propósito e as formas de operar da arte contemporânea ficou documentada em janeiro de 2018, quando a Copasa lançou o Termo de Referência TDR DVAA N° 003/2018. Intitulado *Plataforma Arte Contemporânea nas Escolas*, o edital regulamentava a contratação de serviços técnicos especializados para realizar “a produção de experimentos artísticos e criando e executando, junto aos alunos participantes, a arte nos muros de escolas inseridas no Chuá Socioambiental”. Nos termos do edital, o contratante terá cinco dias para realizar os experimentos “Mapa das Águas”, “Passado, presente e futuro das águas”; “Somos agentes no mundo”, apresentar um croqui para aprovação e realizar a “pintura da arte no muro” e, ainda, montar e entregar um relatório descritivo e fotográfico de todo o processo.

Desafios na construção de projetos de ensino de arte contemporânea

Em um artigo sobre o *Projeto Outros Caminhos*, realizado em parceria com o educador Herbert Kol em uma escola pública da Califórnia no final da década de 1960, Allan Kaprow questiona a efetividade de experimentos de cunho artístico-pedagógico. Nos dois anos em que funcionou, o projeto conseguiu que um grupo de estudantes do 6º ano considerados analfabetos inveterados avançasse nas suas habilidades de leitura e redação. Mesmo assim, o artista se pergunta se a experiência foi um sucesso.

Todo mundo costuma desabrochar ao receber atenção especial. O que interessa é o que acontece a longo prazo. Colocando de outro modo, à questão “o que aconteceu com as crianças depois que nos deixaram?”, provavelmente responderíamos: “voltaram a ser o que eram antes.” E, se ensino sólido e desenvolvimento contínuo são necessários para obter valores duráveis, como acredito que sejam, todo o experimento não passou de uma brincadeira educacional. Na melhor das hipóteses, foi uma boa diversão. Superficialmente, é o que a arte pode fazer. Podem a arte experimental e a educação experimental andar juntas mais substancialmente para o bem comum? (KAPROW, 2012, p.153).

Cinquenta anos depois, a pergunta de Kaprow continua ecoando. A experiência com a Plataforma *Olho d'Água* aponta a dificuldade de reverter uma lógica institucional que insiste em colocar o ensino de arte em uma posição marginal, como divertimento e decoração. Se os professores de arte enfrentam esse problema cotidianamente, o cenário não se mostrou muito diferente em projetos educativos desenvolvidos por instituições externas ao sistema escolar. Para Cynthia Farina, uma saída seria adotar algumas práticas de arte atual que se servem das estruturas institucionais para alcançar outros propósitos (2004, p. 4). O desafio, portanto, é inventar novos formatos de ensino, em que a arte apareça não como prêmio, mas como ferramenta de percepção e conhecimento.



Referências

32ª BIENAL DE SÃO PAULO: Incerteza Viva. Disponível em: <<http://www.32bienal.org.br/pt/participants>> Acesso em 7 set. 2017.

AESBE. Pró Mananciais estimula preservação hídrica em Minas Gerais. Publicado em 21/02/2018. Disponível em: < <http://www.aesbe.org.br/pro-mananciais-estimula-preservacao-hidrica-em-minas-gerais/>> Acesso em 16 ago. 2018.

CAYCEDO, Carolina. **GEOCHOREOGRAPHIES.** Disponível em <<http://www.carolinacaycedo.com/geochoreographies-2015>> Acesso em 7 set. 2017.

COPASA. **Relatório de Sustentabilidade 2017.** Disponível em: <file:///C:/Users/Rachel/Downloads/Relatorio%20Sustentabilidade%202017%20FINAL%2026.06.2018%20(1).pdf> Acesso em 16 ago. 2018

FARINA, Cynthia. Arte, corpo e subjetividade: Experiência estética e pedagogia. **Revista Digital Art&**, Ano II, n. 2, 2004, p. 1-5.

FAVERETTO, Celso. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Educación**, N. 53, 2010, p. 225-235.

GORSKI, Maria Cecília Barbieri. **Rios e cidades:** Ruptura e reconciliação. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

KAPROW, Allan. Sucessos e fracassos quando a arte muda. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais**, Rio de Janeiro: EBA/UFRJ, 2012. Disponível em: < https://intersecoesdaarte.files.wordpress.com/2017/09/ae18_allan_kaprow-1.pdf> Acesso em 11 ago. 2018.

_____. The Education of the Un-Artist, Part I. **Art News**, v.69, n.10, 1971, p. 28-31.

_____. The Education of the Un-Artist, Part II. **Art News**, v.71, n.3, 1972, p. 34-39.

_____. The Education of the Un-Artist, Part III. **Art News**, v.62, n.1, 1974, p. 85-89.

LACY, Suzanne. (Ed.). **Mapping the terrain:** New Genre Public Art. Seattle, Washington: Bay Press, 1995.

MACHADO, Antônio Thomaz G.Matta. et. all.(Orgs.). **Revitalização de rios no mundo:** América, Europa e Ásia. Belo Horizonte: Instituto Guaicuy, 2010.

NÓBREGA, Christus Menezes (Org). **Interações não distantes.** V.1. Residências artísticas no Acre. Brasília: Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, 2013.

VIANNA, Rachel de Sousa. Água da Rua: Um projeto de arte pública para descobrir a rede subterrânea que conecta a cidade aos rios. In: **Atas do 2º Congresso da Rede IberoAmericana de educação artística / 26º Encontro Nacional da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.** Porto: APECV, 2014. Disponível em: < <http://www.apecv.pt/atividades/atasapecv26.pdf>> Acesso em 7 set. 2017.

VIANNA, Rachel de Sousa; ARAGÃO, Gaby. Street water: A community project to discover the underground network that connects the city with its rivers. **International Journal of Education through Art**, v. 9, n. 1, 2013, p.116-129.

Minicurrículos

Rachel de Sousa Vianna

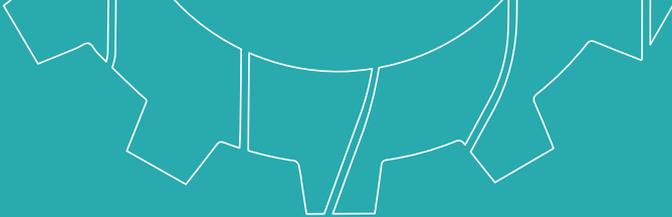
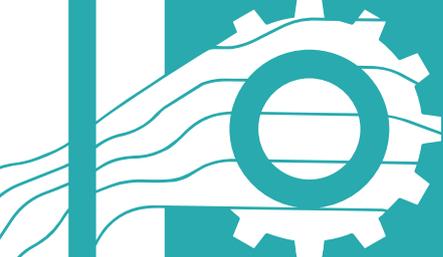
Professora da Escola Guignard e do Programa de Pós-Graduação em Artes/UEMG. Tem doutorado em Educação pela USP e mestrado em arte-educação pela Universidade do Texas. Líder do grupo de pesquisa *Mediação em arte e cultura: Teorias e práticas*, atua na área de educação patrimonial, com foco em museus e em projetos interdisciplinares envolvendo a cidade e o meio ambiente. Coordenou o projeto de extensão *Olho d'Água*.

Ana Carolina Neves

Aluna do Bacharelado em Artes Plásticas na Escola Guignard / UEMG, onde foi bolsista no projeto de extensão *Olho d'Água: arte contemporânea na escola*. É graduada em Geologia pela UFMG e tem mestrado em Recursos Hídricos pelo IHE *Delft Institute for Water Education* – UNESCO.

Juan Grifone

Aluno da Licenciatura Artes Plásticas da Escola Guignard/UEMG, foi bolsista no projeto de extensão *Olho d'Água: arte contemporânea na escola*. Atualmente atua na área de Artes Visuais, com foco no Muralismo na Arte-Educação.



DESENHO COMO CHAVE DE IGNIÇÃO CULTURAL? ENSINAR, FAZER E INVENTAR NA AMAZÔNIA

*DRAWING AS A KEY TO CULTURAL IGNITION:
TEACHING, MAKING AND INVENTING IN THE AMAZON*

Ronne Franklim Dias
UFG, Brasil
ronnefranklim@gmail.com

Resumo

As reflexões que proponho com este ensaio sobre o ensino de desenho, tratam de uma pesquisa de doutorado em andamento com oito docentes de um centro profissionalizante em artes visuais na cidade de Macapá-AP. As análises partem metodologicamente de pesquisa qualitativa do tipo etnográfico com entrevistas individuais e grupo focal somando uma diversidade de informações a partir de problematizações sobre processos de mediação pedagógica de professores-artistas em relação ao ensinar desenho e suas implicações no cotidiano de um contexto amazônico, ou seja, suas possíveis articulações com o meio sócio-cultural. Neste recorte a investigação tem como base teórica os estudos da educação da cultura visual sobre o ensino de arte, em especial, de desenho na educação profissional. Com resultados preliminares trago à tona uma síntese das técnicas instrutivas dadas entre os/as professores/as em torno do processo pedagógico do ensino de desenho: olhar, pensar e fazer como ações retroalimentadas; apresento ainda três competências detectadas entre os sujeitos colaboradores sobre o objeto, o entorno e o sujeito que desenha; e encerro as análises com uma breve explanação sobre um conceito caro neste estudo que é o desenho, conceituação desenvolvida como *desenho-chave* capaz de articular abordagens pedagógicas críticas, técnicas e inventivas.

Palavras-chave: ensino de desenho; educação profissional; professor-artista; Amazônia amapaense.

Abstract

The reflections that I propose with this essay on the teaching of drawing, deal with a doctoral research in progress with eight professors of a professional center in visual arts in the city of Macapá-AP. The analyzes depart methodologically from qualitative research of the ethnographic type with individual interviews and focal group adding a diversity of information from problematizations about pedagogical mediation processes of teachers-artists in relation to teaching design and its implications in the daily life of an Amazonian context, that is, their possible articulations with the socio-cultural environment. In this section the research has as theoretical base the studies of the education of the visual culture on the teaching of art, in particular, of drawing in the professional education. With preliminary results I bring to light a synthesis of the instructive techniques given among teachers around the pedagogical process of teaching drawing: look, think and do as feedback actions; I present also three competences detected between the collaborating subjects on the object, the environment and the subject who draws; and close the analyzes with a brief explanation about an expensive concept in this study that is the drawing, conceptualization developed as a key design capable of articulating critical, technical and inventive pedagogical approaches.

Keywords: teaching of drawing; professional education; teacher-artist; Amazônia amapaense

Apresentação

Este estudo propõe algumas reflexões sobre o ensino do desenho a partir da perspectiva de professores-artistas que atuam na educação profissional no contexto da Amazônia amapaense. O texto apresenta resultados parciais da pesquisa de doutorado vinculada à linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação do Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (FAV/UFG).

Este recorte examina o espaço que o ensino do desenho ocupa em relação às visualidades amazônicas no atual cenário do ensino profissional e tecnológico. Discute ‘se’ e ‘como’ as práticas do desenho dialogam com os saberes e o cotidiano locais, e analisa as relações de ensino e aprendizagem do desenho na educação profissional visando a formação para o setor produtivo e tecnológico.

Os seguintes tópicos ganham ênfase na discussão sobre os modos de ensinar desenho: 1) concepções de autoria na relação saber-fazer de professores-artistas no processo de ensino de desenho; 2) interfaces entre experiência estética e cotidiano no ‘fazer’ desenho, e 3) conflitos pedagógicos entre a crítica cultural dos colaboradores e as visualidades escolares/institucionais que os alunos trazem como noções de desenho.

Os referenciais teóricos estão fundamentados nos princípios da educação da cultura visual em diálogo com autores como Tourinho e Martins (2011), Aguirre (2009, 2011) e Hernández (2011), dentre outros. A cultura visual é tratada em relação a educação em arte como uma fonte de recursos pedagógicos, uma “caixa de ferramentas”. Suas várias articulações e abordagens interpretativas auxiliam na produção e compreensão da arte e de artefatos visuais, seus processos e percepções estético-políticas.

Como campo de estudo transdisciplinar, a cultura visual, além do interesse de pesquisa pela produção artística do passado, concentra atenção especial nos fenômenos visuais que estão acontecendo hoje, no uso social, afetivo e político ideológico das imagens e nas práticas culturais que emergem do uso dessas imagens (TOURINHO; MARTINS, 2011, p. 53).

A revisão da literatura, ao colocar em perspectiva o desenho como processo de mediação, parte de uma abordagem que extrapola a arte, a escola e sala de aula permeando os campos da cultura visual e abrangendo práticas da vida cotidiana (ALVES, 2003, 2015). Aspectos de experiências e influências locais, reflexões e problematizações sobre o cotidiano colocam em perspectiva configurações de espaço-tempo dos ‘praticantes e pensantes’ (ALVES, 2003, 2015). As escolhas didáticas são tratadas como táticas e estratégias de atuação no cotidiano (CERTEAU, 2009) mantendo em perspectiva a experiência estética (DEWEY, 2010).

Para Alves (2003; 2015), a pesquisa sobre os cotidianos escolares ganha uma dinâmica diferenciada que a autora denomina “movimentos”. Procuro compreender esses

“movimentos” no fluxo do cotidiano institucional como um contínuo de acontecimentos a partir de múltiplos sentidos.

Adentro o problema do ensino abordando duas frentes reivindicadas pela educação da cultura visual. A primeira, orientada por uma pedagogia da indagação em relação ao que é ou está naturalizado (HERNÁNDEZ, 2011), e a segunda, tratando a experiência estética como oportunidade pessoal de aprendizagem e abertura ao fluxo da vida (DEWEY, 2010; AGUIRRE, 2011).

A abordagem metodológica, de caráter etnográfico, teve a participação de oito professores/as-artistas que atuam no ensino de desenho, produzem arte e são reconhecidos como artistas. A pesquisa de campo foi feita no Centro de Educação Profissional em Artes Visuais Candido Portinari, em Macapá-AP, e a produção de dados foi realizada através de entrevistas individuais e de grupo focal. Nas entrevistas individuais os sujeitos colaboradores manifestaram ideias, conceitos e pontos de vista distintos advindos da prática do ensino de desenho. Esses elementos subsidiaram as discussões realizadas posteriormente no grupo focal.

Adentrando a análise pode observar que o processo de mediação pedagógica envolvendo a prática do desenho teve como foco ações combinadas entre olhar, pensar e fazer. Essas ações foram elaboradas a partir de objetivos compartilhados privilegiando técnica e crítica, estimulando uma compreensão rizomática sobre o desenho e as visões pessoais de cada aprendente.

1. Refletindo sobre aspectos do Processo pedagógico: *olhar, pensar e fazer*

Examinando os modos de ensinar dos colaboradores, pude deduzir que o processo de mediação pedagógica sintetiza a prática de desenho envolvendo os processos de entre olhar, pensar e fazer. As ações instrucionais, combinadas, são constituídas através da prática, de concepções e maneiras de realizar o desenho de cada docente.

1.1 Um olhar em busca de discernimento!

Na dimensão da produção visual é inegável que o olhar ocupa um lugar imprescindível na aprendizagem do desenho. Porém, os participantes esclarecem que o olhar em sua função fisiológica não é suficiente para a aprendizagem na produção de imagens. Para *Gravador*¹ é necessário ao aluno “encontrar o olhar” capaz de discernir os “vícios do ver” (*Gravador*, entrevista grupo focal 01/02/2018). A preocupação destacada entre alguns docentes é fazer do olhar do aluno uma observação apurada que diferencie e distinga os ‘vícios’, ou seja, modos estereotipados de ver objetos e o mundo.

1 Os sujeitos colaboradores receberam outra identificação para que fosse preservado suas identidades civis. Os nomes *Gravador, Editor, Tradutor, Arte-finalista, Analista, Expositor, Projetista e Roteirista* fazem relação com funções de equipes de produção entre ensino, arte e pesquisa.



Fernando Hernández (2011, p. 33), ao problematizar a noção de olhar no contexto complexo da aprendizagem em arte enfatiza “o sentido cultural de todo olhar ao mesmo tempo em que subjetiva a operação cultural do olhar”. A afirmação de Hernández deixa evidente que todo olhar e o que olhamos, “está impregnado de marcas culturais e biográficas”. Nesse sentido a aprendizagem funciona como interface que oferece a possibilidade não somente de falar do que está fora de nós, mas, também, das coisas que nos traspassam, nossas impressões em determinado tempo e lugar.

Encontrar ‘o olhar’ – expressão recorrente entre os participantes da pesquisa – ganha evidência como um dos primeiros passos de uma ação desenhante capaz de apreender a técnica para transformá-la ou reformulá-la à maneira pessoal de cada aluno. Essa perspectiva de ensino me faz pensar se seria possível desenvolver a aprendizagem poética a partir da pesquisa visual do aluno.

1.2 Um pensar desenhante...

A atenção pedagógica inicial que os professores colaboradores dedicam no ensino de desenho busca uma estreita articulação com a capacidade visual dos alunos. É possível identificar nas formas de apreender e utilizar a técnica, peculiaridades no modo de olhar/observar dos alunos em busca de uma maneira pessoal de fazer o desenho. A técnica, de maneira geral, é apresentada aos alunos a partir de questionamentos. Tais questionamentos são uma maneira de instigar a percepção pessoal, ou seja, de desenvolver a apreensão dos sentidos visuais para além dos ‘vícios do ver’ motivando o aluno a pensar o desenho não como uma reprodução do objeto/imagem, mas como uma construção pessoal. Esses ‘vícios’ do olhar são apreendidos socialmente e ocupam boa parte da bagagem de imagens e repertórios que os alunos trazem.

O docente *Gravador* demonstra em sua fala como levantar algumas questões que desperte a curiosidade dos alunos na prática de desenho, a partir da ação instrucional de ‘pensar’:

Então, aquela de ‘desenhar essa maçã!’ Não funciona! Ou não funciona muito bem! – Vá lá fora e mostre o que você tá vendo! Aí entra o professor: ‘olhe isso dessa maneira, olhe isso daquela maneira, veja assim. Que tal, você fazer desse jeito? Que tal você olhar o que tem por trás e não o que tem pela frente? Imaginar... Então, funciona. É muito difícil eu colocar uma maçã na frente do aluno e dizer o que tem atrás da maçã. Atrás da maçã não tem nada. Uma parede. Não tem nada. Mas, lá fora não. Aqui fora o mundo é grande...’ (Gravador, entrevista individual realizada em 25/03/2017).

Nota-se o reconhecido investimento do *Gravador* nas capacidades do ver, porém, acompanhadas de um levantamento de questões para estimular as reflexões sobre o que é visto, percebido para além das aparências.



Como ressalta Hernández (2011, p. 34) os meios tecnológicos, tão presentes em nosso tempo, são capazes de afetar os modos de ‘ver’ a nós mesmos e o mundo, pois “não vemos o que queremos ver, mas sim aquilo que nos fazem ver”. O autor se refere ao olhar disciplinado que tem a pretensão de normalizar e regular não somente o olhar, mas, também, quem olha. Os meios tecnológicos e sua acessibilidade podem servir como dispositivos de formação, mas também de conformação ideológica. Nesse sentido, o objetivo da cultura visual é propor deslocamentos do olhar e do lugar de quem vê explorando outros focos.

O deslocamento de foco, conforme sugere Hernández (2011), busca desalinhar, romper perspectivas fixas e fechadas de interpretação sobre arte e cultura. É uma alternativa pedagógica para educar visualmente sujeitos capazes de abordar criticamente as narrativas com as quais se deparam cotidianamente ao fazer arte.

1.3 Fazendo desenho...

O ‘fazer’ talvez seja a mais íntima ideia que se tem de múltiplas e fragmentadas ideias sobre arte, uma tentativa de compreender a ação da feitura mesmo quando ela não é considerada um fim em si mesma. Ainda assim, parece necessário analisar fragmentos/resquícios das ideias de arte como modalidade técnica compreendendo-os como construção ou habilidade de transformar ou criar coisas. De acordo com o sujeito colaborador *Editor*, **“a técnica é a transformação do olhar para o desenho”** (entrevista grupo focal 01/02/2018). Ao fazer essa afirmação, o colaborador reconhece uma ação educativa no ‘fazer’ como uma maneira de interferir visualmente no material através do desenho. Pela ação do desenho, o ‘olhar’ ao incorporar a técnica torna-se um ‘olhar pensante’.

Dewey (2010) propõe a experiência estética como um momento perceptível que a prática artística proporciona, porém, sem abrir mão do pensamento reflexivo. Os princípios educativos estabelecidos por Dewey, aliados à educação da cultura visual, nos permitem criar relações com os acontecimentos da vida.

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (DEWEY, 2010, p. 83).

Fundamentado nas noções de Dewey, busco compreender como o desenho estabelece relações com o cotidiano e suas práticas. Acompanho os conceitos de Dewey (2010, p. 138) ao afirmar que “não é possível separar entre si, em uma experiência vital, o prático, o intelectual e o afetivo, e jogar as propriedades de um contra as características dos outros”, isto é, esses aspectos estão interligados indistintamente e sem hierarquia.



O interesse pela experiência estética me reporta às atuais abordagens de ensino da arte nas quais as dimensões educativas são consideradas aspectos vitais para a aprendizagem e o pensamento intelectual ou lógico torna-se pertinente aos fazeres e às percepções sensíveis. A experiência pessoal, como trajetória dos indivíduos, sua influência nas relações interpessoais e o meio cultural/ambiental são fatores considerados importantes na construção de uma educação crítica e emancipadora. Ainda de acordo com o relato do *Editor*

...outra coisa interessante éh (...) de estimular a pesquisa né, fazer com que o aluno busque e consiga chegar numa autossuficiência para fazer pesquisa (...) alguns professores ainda adotam, mas, os alunos são muito resistentes a isso, que é aquele bloquinho de registro, não é o registro de sala, é o registro do fazer ...!

Depois de receber o bloco de registros completo de um aluno, o docente faz a seguinte observação: “... **isso aqui que eu quero que vocês façam, vocês não vão imitar, isso aqui é de vocês, é uma coisa, uma pesquisa**”. Para os sujeitos entrevistados o ‘fazer’ é uma ação educativa que corresponde a um aspecto técnico apresentado aos alunos com o intuito de ajuda-lo a desenvolver o traço como uma compreensão pessoal, autoeducativa, através do desenho.

2. Principais competências: objeto, entorno e sujeito

Martins e Tourinho (2011, p. 57) nos ajudam a flexibilizar algumas questões com o intuito de evitar que ideias e conceitos se enrijeçam como se fossem modelos hegemônicos, tornando-se estereis para abordar as práticas artísticas na contemporaneidade. Os autores chamam atenção para o fato de que

O propósito da educação da cultura visual não é substituir conceitos, abordagens curriculares ou práticas do ensino de arte, mas inserir e incorporar no fazer artístico a discussão do lugar/espaço das imagens – qualquer imagem ou artefato artístico – e seu potencial educativo na experiência humana.

Sem querer postular uma técnica comum de ensino de desenho, os sujeitos colaboradores da pesquisa destacam três maneiras de compreender ou ensinar a prática do desenho: o objeto, o entorno e o sujeito.

2.1 Construindo/desenhando um objeto...

O objeto é configurado no ato de desenhar. Estou falando da construção gráfica necessária e mediada pelo ato de ensinar. O objeto concentra a habilidade técnica, conforme nos explica o *Expositor*, concentra o ‘ver’ como elemento formal configurando uma base eficaz para a ‘síntese’ do objeto a ser projetado, desenhado:

... eu trabalho em sala de aula essa questão do ver que é... eu acho uma busca da essência..., daquilo que você tá querendo desenhar (...) Ah... esse olhar diferenciado é buscar realmente a essência, né, é simplificar o objeto que você está visualizando e desenhar a partir da simplificação. Então, esse olhar pra mim é um dos pontos principais, assim, na questão da educação para o desenho (Expositor, entrevista grupo focal realizada em 01/02/2018).

A ‘essência’ almejada, de acordo com a fala do colaborador, funciona como uma espécie de prefiguração, uma imagem/estrutura mental que desencadeará o processo de construção do desenho. O *Editor* confirma, sustentado em sua experiência docente, que o olhar treinado é um dos princípios da ação desenhante para distinguir a forma do ‘objeto’.

o olhar é primordial na sala de aula, o principal é fazer com que o aluno compreenda a forma, compreenda o mundo ao seu redor através do olhar, então esse olhar é primordial. Agora, pra ele executar, éh... marcar agora a questão da técnica, tem que ser aplicada a técnica, como é que ele vai transferir? (...) Na verdade são duas coisas que não dá pra gente separar: o olhar, o perceber, o entender a forma e o transferir para o papel, então, são duas coisas que estão totalmente ligadas, assim, no desenho (Editor, entrevista grupo focal 01/02/2018).

‘Transferir’ é a ação de fazer o desenho utilizando a técnica. Não se trata de discutir a natureza ou a complexidade da técnica, sobretudo em relação a ação produtiva. O termo ‘transferir’ refere-se à tradução que o sujeito faz através de um olhar intencional na tentativa de trasladar o objeto, forma para uma composição visual. Dizendo de outra maneira, a técnica é uma espécie de trilha, um caminho por onde o visual, o intelectual e o manual se associam para desenvolver, construir o desenho. Olhar, técnica e movimento, ou ação, se confundem ou hibridizam em estreita ligação completando-se mutuamente.

2.2 Como o entorno influencia o objeto...

O ‘objeto’ a ser ou sendo desenhado é, ao mesmo tempo, uma representação e expansão do contexto a sua volta. Como explicita o sujeito *Editor*, o ensino de desenho deve ser tratado como uma expansão da sala de aula para “o mundo”, lugar onde o ‘objeto’ está inserido. Nesse sentido o contexto passa a ser tão importante quanto o objeto.

O sujeito colaborador nomeado como *Tradutor*, reforça essa maneira de abordar a prática pedagógica do desenho como uma maneira de conduzir uma “reeducação no modo de ver” explorando buscando conexões entre o olhar do sujeito que desenha e o ambiente ao seu redor. Essas conexões envolvem noções de espaço que funcionam como janelas que se abrem para fora, para o mundo.



Então a gente vai ter que se reeducar na forma de ver as coisas, um plano... eu sempre falo pra eles: 'olha, a gente faz a análise, faz a tua comparação do que tu estás vendo, faz ah... olha o objeto, que é o objeto principal e vê o entorno dele, aí você vai conseguir ver os planos que tem nele, as linhas imaginárias que a gente traça'... entende, observa tudo isso daí, então, eu acredito que essa é a forma de reeducar... a forma de ver acredito que ela tá valendo também. Aí, lógico que a gente vai puxando, nós temos essas janelas, aí eu puxo... "olha, olha pra fora, olha o cenário que a gente tem aí!" (Tradutor, entrevista grupo focal 01/02/2018).

O sujeito colaborador complementa sua fala explicando que as relações do objeto não devem perder de vista o contexto sócio-histórico, ou seja, não devem ignorar os significados que compõem os seus cenários.

... porque a gente tá vendo e isto aqui [ele pega uma tampa de garrafa PET] não é uma tampa, pode ser uma tampa ou poderá ser um outro objeto, dependendo do momento que você está... observando, a forma como você está observando, porque isso daqui pode tomar, de repente, outro significado. Então, eu acho essencial nessa questão, por exemplo, a gente colocar... na nossa prática pedagógica. (...) Essa prática de ensino também envolve a forma que o aluno vai ver aquilo, aquele objeto, só que ele não vai ver apenas... tratar como algo pronto e acabado.

O Tradutor sugere que o ensino de desenho não visa uma avaliação do objeto em si sem uma articulação com o contexto. A feitura do desenho é uma construção e o trabalho educativo é um processo que de alguma maneira depende de situações pessoais e sociais para ser realizado.

Como ressalta Martins (2009, p. 35) a “experiência visual” é algo complexo que envolve o modo como as imagens estão situadas, como se relacionam e se apresentam em determinados contextos sociais ao produzir sentidos e ajudando-nos a ter uma compreensão do que chamamos cultura.

2.3 O sujeito desenhista

Voltado para o ‘si’, as questões da consciência... “o olhar crítico” sobre si mesmo, promovendo um estado de consciência, sensibilidade e responsabilidade. O olhar sobre o ‘eu’ como se colocar e se posicionar frente ao se vê e ao mundo.

Embora possa parecer natural, para o/a indivíduo que desenha o olhar é uma conquista! O olhar é uma maneira de explorar o campo visual para além do objeto tornando-se, assim, reflexivo. São muitas as contribuições da educação da cultura visual para uma aprendizagem crítica que tenha como foco o “deslocamento do olhar” e um “reposicionamento do sujeito” (HERNÁNDEZ, 2011).



A cultura visual não tem como foco somente objetos de arte, mas estratégias de ensino que pedagogicamente possibilitem a diversidade de aprendizagens. A experiência possibilita outros modos de ver capazes de mobilizar compreensões, de contribuir no sentido de educar “visualizadores críticos” que ao interpretar imagens também se vejam no mundo (HERNÁNDEZ, 2011, p. 38).

O enfoque construcionista na educação possibilita uma trama de problematizações ao construir relações entre conhecimento e experiência questionando o que sabemos, como sabemos e o que é válido saber. De acordo com essa perspectiva podemos dizer, em sintonia com Hernández, que o papel da arte na escola é subverter o “dever ser” das artes. Esse posicionamento sugere questões como: “o que é que vemos ou sentimos?” “o que uma imagem/objeto/artefato diz de nós?”, ou ainda, “o que tal coisa tem a ver conosco?”. No cruzamento de outras histórias com as nossas próprias é possível construir outras formas de diálogo que não nos excluam e nem nos deixe subordinados ao não saber.

Analisar visualidades pressupõe reconhecer que há um modo de olhar naturalizado das práticas culturais e que é necessário construir maneiras alternativas de pensar os fenômenos, as ideias, o ‘outro’, o mundo, contribuindo para criar outras modalidades de interpretação. Nesse sentido, a “deslocalização do olhar” e o “reposicionamento dos sujeitos” surge como uma proposta que considera a educação da cultura visual não como fim, mas, “como meio de reinventar-se como sujeitos críticos frente a sua realidade circundante” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 46-47).

3. A prática do desenho como chave para uma conceituação de ensino!

Considero o desenho como uma chave, um dispositivo pedagógico-artístico que permite acessar caminhos por meio de rasuras e ranhuras, criando modos próprios, peculiares e específicos de saber e fazer, intensificando relações entre a dimensão pessoal e o âmbito cultural.

O desenho pode ser abordado como uma chave inventiva que se ajusta, conecta e abre... Ao utilizar esta metáfora penso na ação do chaveiro modelando contornos, abrindo fendas, limando arestas. Dentre os muitos canais, terminais e plataformas que nos cercam e acessamos cotidianamente, a senha é uma espécie de código de acesso que nos mantém conectados, que nos inclui como participantes e atores no mundo digital. Por esta razão, no contexto deste artigo, a metáfora da chave se contrapõe à ideia de fechar, impedir. Ao contrário, como *keyword* ou como senha, é ideia que aciona, que faz abrir ideias e conceitos para o mundo... Assim, o *desenho-chave* pode ser considerado uma extensão do sujeito possibilitando que os seus saberes e fazeres alcancem espaços, sentidos e significados a partir de um tempo interior, rompendo visões limitantes e paradoxais que impedem a construção de uma visão crítica sobre si mesmo e sobre o mundo.



O desenho, como chave ou como senha, pode ser tratado como a construção de um processo pessoal de aprendizagem que privilegia a indagação pedagógica, que subverte o olhar idiossincrático colocando-o em sintonia com a subjetividade do indivíduo, abrindo espaço para outras realidades, para a imaginar e criar outros mundos.

Considerando que envolve escolhas pessoais, gestos e atitudes seria possível considerar o desenho e sua mediação pedagógica como um acesso a consciência e ao autoconhecimento? Como o desenho pode abrir ou fechar espaços e visões de mundo a partir de práticas do cotidiano? Como dispositivo educativo o desenho possibilita o acesso a questões do eu, a aspectos da subjetividade que remetem a narrativas pessoais. Confronta os sujeitos aprendizes com episódios e momentos da sua própria trajetória rememorando situações marcantes, por vezes satisfatórias, mas, também, experiências inconvenientes e decepcionantes. Podemos dizer que a mesma chave pode acessar narrativas gratificantes e aprendizagens prazerosas, mas, pode também, revelar histórias e vivências desconfortáveis que merecem ser esquecidas.

Considerações finais

Resultados preliminares da pesquisa evidenciam, a partir de uma análise inicial das falas dos sujeitos e das discussões do grupo focal, uma preocupação e implicações pedagógicas que envolvem o ‘pensar’, o ‘olhar’ e o ‘fazer’. Um pensar crítico que estimula a habilidade técnica a associar-se a um olhar de ressignificação de coisas e técnicas aprendidas. A socialização das composições visuais e suas tecnologias são problematizadas como produções de conhecimento nos ambientes escolares no contexto amazônico. O desenho, mais do que um produto ou resultado visual, apresenta-se como dispositivo que pode potencializar aprendizagens individuais e contribuir para ressignificações culturais que emergem do e dialogam com o cotidiano. Funciona como chave de ignição, como elemento propulsor para ensinar, fazer e inventar as técnicas do desenho como tecnologias que acompanham as dinâmicas culturais da região em processos contínuos e descontínuos de desenvolvimento.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, ago. 2003.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, Alexandra. OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs). **Nilda Alves: praticantespensantes de cotidianos**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2015.

AGUIRRE, Imanol. Cultura Visual, Política da Estética e Educação Emancipadora. In: MARTINS, R. e TOURINHO, I. (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p. 69-111.



DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Ed.), **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 31-49.

MARTINS, Raimundo. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. **VIS- Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UNB**. Brasília. V. 8, n. 1, jan./jun. 2009, p. 33-39.

TOURINHO, Irene. MARTINS, Raimundo. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo. TOURINHO, Irene. (orgs). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, Santa Maria, Editora UFSM, 2011.

Minicurrículo

Ronne Franklim Dias

Doutorando em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás-UFG. Licenciado em Educação Artística, habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. Professor de Artes Visuais do Instituto Federal do Amapá-IFAP (BRA). Atua na linha de pesquisa em ensino de desenho e educação da cultura visual.



VER/EXPERIENCIAR/SENTIR: ARTE CONTEMPORÂNEA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

*SEE/EXPERIENCE/FEEL:
CONTEMPORARY ART IN RURAL EDUCATION*

Hertha T. Silva
UFT/UFG, Brasil
herthatare@gmail.com

Resumo

A partir da experiência dos sujeitos do campo, seus saberes e potencialidades, propõe-se a integração entre elementos da artesanaria tradicional e arte contemporânea na educação do campo. Reconhecendo que artesanarias tradicionais são formas de manifestações culturais e artísticas progênie e correntes no meio rural, e que técnicas, formas e materiais tradicionais desse labor artesanal tradicional estão sendo incorporadas pela arte contemporânea, lanço a questão: é possível estabelecer vínculos com a arte contemporânea na educação do campo, a partir da integração entre produção artística, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência? Contingenciando o fazer e o pensar arte contemporânea deslocada dos 'centros', compartilhando para a geografia de "desinstitucionalização" da arte e (re)integração entre arte e vida.

Palavras-chave: educação do campo; arte contemporânea; artesanarias tradicionais; arte como experiência.

Abstract

From the field individuals experience, their knowledge and potentialities, it is proposed the integration between elements of traditional crafts and contemporary art on field education. Recognizing that traditional handicrafts are forms of artistic manifestations and artistic progeny and currents in the rural environment. And what traditional techniques, forms and materials of this traditional artisanal work are being incorporated by contemporary art, I raise the question: is it possible to establish ties with the contemporary art on education of the field, from the integration between artistic production, the subjects of the experience themselves and their spaces of experience? Contingent the doing and thinking contemporary art displaced from the "centers", sharing for the geography of art "deinstitutionalization" and (re) integration between art and life.

Keywords: field education; contemporary art; traditional crafts; art as experience.

Artes Visuais na Educação do Campo

A educação do campo é fruto de um longo processo de luta pelo reconhecimento de que a educação deve estar sintonizada com as particularidades culturais e os direitos sociais. Sendo compatível aos modos de viver, pensar e produzir das populações, assegurando suas necessidades e particularidades. Provém de reivindicações históricas dos sujeitos do campo, com destaque para o protagonismo dos movimentos sociais e sindicais campesinos.

Em termos institucionais, o reconhecimento de que as populações do campo têm direitos a uma educação diferenciada que atenda suas demandas efetiva-se a partir da promulgação, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002). Até chegar a essa conquista histórica foi, e está sendo, um longo e gradativo processo¹.

Esse pensamento tem como orientação o cumprimento do direito de acesso universal à educação e a legitimidade dos processos didáticos localmente significados, somados à defesa de um projeto de desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável (BRASIL, 2007, p. 13).

As instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que amparam a educação do campo manifestam o arrogo de que os modelos educacionais instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana não atendem as populações campestres, e tampouco a premência do entendimento e reconhecimento da grande diversidade de ambientes físicos e sociais que compõem o domínio rural brasileiro. Essas questões são grandes desafios que se coloca à educação do campo. Questões que extrapolam a simples oposição entre urbano e rural, campestre e cidadão. Essas noções posicionadas como antagônicas, transportam uma carga histórica que tencionam visões sobre o ser e estar no campo desarticuladas da atualidade e que não contribuem para o enfrentamento das reais necessidades das populações do campo.

E educação assente ao campo, e para o campo, se opera a partir da contestação de ideias e conceitos que só servem para reforçar preconceitos e injustiças. Só a partir da desconstrução de paradigmas que ancoram o campo às noções que remetem a atraso, provisoriedade e subalternidade é que se superará a emulação entre campo e cidade. Campo e cidade são complementares e de igual valor (BRASIL, 2007).

O campo é um espaço heterogêneo, multicultural e de pluriatividade. O campo, nesse sentido, “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2002, p. 7).

O projeto de uma educação do campo tem um papel estratégico. Isto posto, *é imperativo refletir sobre qual o propósito e relevância das Artes Visuais no contexto da Educação do Campo.*

¹ Os marcos legais que contingenciam a inclusão na estrutura estatal de instâncias, regulamentações, diretrizes e ações que atendem as demandas específicas e reconhecem as necessidades singulares das populações do campo são, especialmente: 1) A Constituição de 1988 que consolida o compromisso do Estado com a sociedade em promover uma educação para todos; 2) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) que determina a adequação da educação e o calendário escolar às especificidades da vida rural e de cada região; 3) a criação da “Articulação Nacional por uma Educação do Campo” em 1998, que passa a gerir e promover ações conjuntas visando a implantação e regulamentação de uma educação dos/para/com os povos do campo; 4) Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998; 2004); 5) a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo em 2003; 6) A criação em 2004 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), no âmbito do Ministério da Educação, à qual está vinculada a Coordenação Geral de Educação do Campo.



Meu olhar emerge para essa questão quando assumo a posição de professora no Curso de Licenciatura em Educação do Campo: Códigos e Linguagens - Artes Visuais e Música da Universidade Federal do Tocantins. O curso destina-se à capacitação de professores para exercer a docência multidisciplinar em escolas do campo nos anos finais do ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse curso tem sua organização curricular por núcleos de formação, que, de forma geral, comportam um núcleo comum e um núcleo específico.

O núcleo comum abarca as dimensões relacionadas à construção de conhecimento e desenvolvimento de habilidades da docência; letramento; agricultura familiar; e a realidade do campo brasileiro. O quadro de professoras/es que atuam nesse núcleo integra formações em Pedagogia; Letras; História; Filosofia; e, Antropologia.

O núcleo específico é referente a áreas de conhecimentos em Códigos e Linguagens. No caso, a especificação é em Artes Visuais e Música e conta com professoras/es com essas formações. Segundo o Projeto Político e Pedagógico do Curso (2014, p. 39), esse núcleo se encarrega dos

estudos necessários à construção de conhecimentos e habilidades docentes especializadas por área; à reflexão epistemológica de cada área; ao aprendizado dos fundamentos da pesquisa por área; e a compreensão de aspectos da realidade do campo em acordo com aquilo que é próprio da área.

Chego à essa universidade, em meados de 2016, com uma bagagem conceitual e prática cujas referências não alcançavam àquela realidade. Na minha formação a cidade permeou as interlocuções e interações com a arte. A generalidade dos currículos dos cursos de graduação em Artes Visuais, direta e indiretamente, comporta a preeminência da concepção de arte como prática restrita às belas-artes. Na qual produções do meio rural são tipificadas como arte popular e artesanaria, sendo abordadas de forma breve, quando não ignoradas.

O curso de Educação do Campo em questão, no que tange as disciplinas que compõe o subnúcleo² Artes Visuais, infelizmente não consegue exceder essa concepção. As disciplinas³ partem de um paradigma de arte como prática historicamente situada, em que, com base na análise dos ementários destas, prioritariamente propendem para a aquisição de repertórios conceituais e imagéticos procedentes de práticas artísticas, críticas, historiográficas e teóricas canônicas. Apesar de questões que relacionam o “resgate e estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes e práticas sociais e produtivas do sujeito do campo” (PPC, 2014, p. 37) atravessarem todo o Projeto Político Pedagógico do Curso, isso ainda é um desafio que não se efetiva no organograma curricular.

² Esse termo “subnúcleo” não aparece no PPC, utilizo-o a fim de um melhor entendimento sobre a estruturação do curso.

³ As disciplinas que compõem o subnúcleo Artes Visuais, compreendem: História da Arte; Percepção Visual; Fundamentos do Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais; Laboratório de Desenho e Gravura; Laboratório de Pintura; Laboratório de Fotografia; Metodologia do Ensino de Artes; Teoria e Crítica da Arte.



Uma das questões medulares da Educação do Campo é garantir o direito à educação que seja *no* e *do* campo - o que implica, entre tantas coisas, que o sujeito do campo “tem direito a ser educado no lugar onde vive” e “o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (BRASIL, 2010). Desse modo, os estudos de Artes Visuais devem abranger concepções mais amplas, plurais e generosas. Uma perspectiva que assuma a universalidade da experiência estética.

São pouquíssimos os estudos sobre o ensino de Artes Visuais em contextos do campo, e, tampouco, sobre a formação específica de professores/as para atuarem em escolas do campo no ensino de Artes Visuais. No Brasil, há apenas dois cursos de Licenciatura em Educação do Campo cujas habilitações são em Artes Visuais e Música. Ambos são na Universidade Federal do Tocantins, localizados nos campus das cidades de Arraias e Tocantinópolis. Dessa forma, todos os envolvidos nesse projeto são precursores e estão participando da sua constituição. Educação do campo é um conceito em construção, em contínuo processo de (re)composição. Como indica Roseli Cardart et al. (2013, p. 262),

A Educação do Campo não nasceu da teoria educacional, suas primeiras questões foram práticas. Seus desafios atuais continuam sendo práticos, não se resolvendo no plano apenas da disputa teórica. Contudo, exatamente porque trata de práticas e de lutas contra hegemônicas, ela exige teoria, e exige cada vez mais rigor da realidade concreta, perspectiva de práxis. Nos combates que lhe têm constituído, a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro.

Diante dessas questões, há a prerrogativa por interlocuções teóricas e práticas que atendam à primazia formativa das/dos discentes, porvindouros professores e professoras de escolas do campo. Assim, prossigo estudos sistemáticos de documentos e publicações norteadores da Educação do Campo “catando” diálogos oportunos com as artes.

Essas leituras direcionam uma série de questionamentos, principalmente acerca das noções erudito e popular, problemáticas no léxico da arte. Isto posto, desperto para contendas como: Em tempos de trânsitos e contaminações é possível atestar uma legítima dissolução da cizânia entre popular e erudito? Quais instâncias, visíveis e invisíveis, podem assentar ou abalar as fronteiras entre as artes referenciadas como erudita e como popular? O quê e quem estão em jugo nessas demarcações e deslocamentos? E enfim, qual o lugar do popular na arte? E se há, que lugar é esse?

Essas indefinições despertam para reflexões acerca da arte contemporânea. Técnicas, formas e materiais tradicionais do labor artesanal tradicional⁴ estão sendo incorporados por

⁴ Alguns exemplos de artesanias tradicionais: cerâmica e objetos de barro; artes têxteis; renda; entalho em madeira; cestas e trançados.



artistas contemporâneos conceituados. Ao mesmo tempo se efetua no meio artístico admissões de artistas de camadas populares - desde que agentes artísticos os eleja em sintonia com o *mundo da arte*⁵. Esse movimento em direção ao fazer artesanal é poeticamente assimilado como uma forma de resistência, seja em relação aos meios e fins de uma estética moderna, seja em relação a dinâmica de incessante movimento e consumo do mundo contemporâneo. A questão colocada é que as intersecções entre artesanias tradicionais e arte contemporânea é uma crítica aguda e poética.

A seguir, serão alinhavadas algumas questões sobre a incorporação pela arte contemporânea de materiais tangíveis e intangíveis da artesanaria tradicional popular. Sinto-me provocada a refletir sobre o lugar concedido ao popular nessa relação. Mais especificamente, se é possível estabelecer vínculos com as artes visuais na educação do campo, uma vez que as artesanias tradicionais são formas de manifestações culturais e artísticas progênie e corrente no meio rural.

As atividades artesanais têm se estabelecido ao longo do tempo como uma das principais fontes de subsistência para comunidades rurais tradicionais⁶. Onde o fazer e pensar artístico estabelece estreita relação com seu contexto de produção, realizando-se pelas funções da percepção, memória, imaginação, criação e expressão.

Arte Contemporânea: conexões e desconexões, arte e artesanias

Artesanias tradicionais estão cada vez mais presentes em exposições de arte. Há uma disposição em incorporar um vocabulário visual advinda de arquétipos de expressões artísticas abalizadas como populares. Esses elementos são apropriados, fundidos, significados e ressignificados em formas e práticas de arte contemporânea.

A disposição de “aproximação” entre a arte e as artesanias tradicionais tem sido assinalada por alguns teóricos da arte e da cultura como um movimento de ruptura e contestação em relação a incorporalidade da arte - uma orientação da “experiência estética no sentido de uma maior racionalização e uma maior espiritualização” (SHUSTERMAN, 1998, p. 40). Em uma pluralidade de formas, conteúdos e programas, a arte se hibridiza, interligando meios e fins, não mais se limitando aos moldes esteticistas e formalistas tradicionais. Se antes contida por aspectos morfológicos de uma ‘ideia’ estética, no presente há uma ‘ampliação’ de vozes e discursos.

⁵ O mundo da arte subsiste como conjunto de práticas social e historicamente situadas, que não se compõem apenas de artefatos artísticos, mas também de agentes que sustentam a prática. Para Arthur Danto (2010) no mundo da arte nada pode ser obra de arte sem que haja uma interpretação que assim o eleja, e, Richard Shusterman (1992, p. 29) complementa, “algumas estruturas e alguns contextos da história da arte e da teoria devem ser estabelecidos para que essa interpretação seja possível”.

⁶ Comunidades tradicionais são definidas por Lia Krucken (2009, p. 32) como “indígenas, ribeirinhas, sertanejas, caçaras e quilombolas”.



Desde o século XV desenrola-se um processo de diferenciação de esferas culturais e de formação do conceito moderno de arte como prática circunscrita às belas-artes, em que as fronteiras entre arte erudita e arte popular formalmente foram estabelecidas. Mas a partir da década de 1960, com a vinculação pela arte de representações materiais e simbólicas procedentes do cotidiano, essas fronteiras estão se tornando cada vez mais fluidas. Apontando, a partir da revisão de categorias de legitimidade e valorização estética, à propensão da arte as coisas do mundo. O/a artista passa a ser visto/a como produtor/a cultural, e o ato criativo, antes tido como uma prática individual, abre-se em direção a processos coletivos de apropriação, para o qual concorrem diferentes fatores e intervenientes.

Como indica Canclini (2015, p. 19) em relação aos movimentos culturais, “a oposição abrupta entre o tradicional e o moderno, o culto, o popular e o massivo não estão onde estávamos habituados a encontrá-los”. Essa dinâmica atravessa as atividades artísticas, onde caracterizações que as sedimentam, cindindo-as por critérios de valor estético com base numa perspectiva purista, perdem seu sentido na configuração sociocultural contemporânea.

Essas disposições e reconfigurações são ‘causa-efeito’ para questionamentos sobre a abrangência da arte em relação a sua função na sociedade, os modos de circulação e as mediações entre diversos públicos. Para essas apreensões que circunscrevem as interlocuções entre arte contemporânea e a cultura popular por meio de seus artefatos e artistas, é imperioso que todas as etapas do processo artístico sejam consideradas. De acordo com Canclini (1984, p. 48-49), para “compreender como articulam o fato estético e como é necessário que modifiquem, cada um deles [etapas] e suas inter-relações”, é basilar levar em conta o modo como se realizam a produção, distribuição e consumo, além da participação ou exclusão das diferentes camadas sociais no conjunto desse processo.

Esses fluxos atravessam e contaminam tanto o *mundo da arte*, como a arte popular. Intercâmbios e hibridizações entre o que é manifesto como erudito e como popular transfiguram práticas, reelaboram saberes e produzem outras relações, mais complexas e difusas. Como esclarece Canclini (2015, p.18),

Não se trata apenas de estratégias das instituições e dos setores hegemônicos. É possível vê-las também na “reestruturação” econômica e simbólica com que imigrantes do campo adaptam seus saberes para viver na cidade e seu artesanato para atrair o interesse dos consumidores urbanos [...].

No entanto, com base nas inter-relações das etapas do processo artístico na arte contemporânea, persiste o distanciamento do *mundo da arte* e, conseqüentemente, da arte contemporânea, com o meio rural – com reservas para a etapa de produção onde há a incorporação de artesanias tradicionais, ainda que de forma sublimada. As narrativas enviesadas, a negociação constante entre arte e vida, a busca por sentido em desprendimento à forma e às inter-relações

com os diferentes saberes e fazeres humanos, não ultrapassam os “muros” das instituições artísticas. Mesmo que estejam mais dissipadas, a cizânia continua.

Assim, em relação as possíveis reciprocidades entre a arte popular e a arte contemporânea, mesmo essa última se desprendendo para irrestritas possibilidades de formas e substâncias da artesanaria tradicional, não alcança a realidade desses artefatos e das tantas possibilidades que deles emergem. Há um processo de esvaziamento de sentidos. Essas produções são elementos ativos e criativos de cultura material e imaterial, e, como destaca Carmen Pousada (2005, p. 39), os/as artesãos são movidos/as “pela arte do saber e do fazer, influenciado pela cultura, pelo ambiente e pelas tradições locais”. A inserção das artesanias tradicionais não levam “em conta os critérios estéticos de seus produtores e sim outros tipos de valores [...] que não lhes são imputados” (PRICE, 2000, p. 10).

Retomando as questões sobre as artes visuais na educação do campo, propendo para a contingência do fazer e pensar arte contemporânea deslocada dos “centros”, compartilhando para a geografia de “desinstitucionalização” da arte, (re)integrando arte e vida. Distanciando de concepções tradicionais, fechadas e rígidas acerca da arte; convergindo para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos e a diferença. Discutindo o lugar do popular na arte contemporânea a partir da integração entre produções artísticas, os próprios sujeitos da experiência e seus espaços de vivência.

Para tal empreendimento é necessário deslocar e ampliar o alcance da concepção de arte, de “uma complexa prática ou tradição histórica que deve ser definida a partir dessa perspectiva” (SHUSTERMAN, 1998, p. 30), para uma apreensão de arte como experiência estética (DEWEY, 2010).

É na compreensão da experiência estética como corpórea, sensorial e afetiva que iremos, em seguida, discorrer acerca de uma perspectiva para a educação em Artes Visuais na Educação do Campo. A partir de tramas entre ver/experienciar/sentir, admitindo elementos cognitivos sem perder sua legitimidade estética.

Ver/experienciar/sentir: uma proposta possível para as Artes Visuais na Educação do Campo?

A trama ver/experienciar/sentir deve ser parte de um mesmo processo quando se propõe a aprender, ensinar e criar por meio da arte. Ver, semântica e simbolicamente, está intimamente ligado a conhecer. É na imbricação do sensível com o inteligível que o “ver cognoscente” se elabora, produzindo efeitos de sentidos que estimulam o corpo, mediando o sentir e o apreender, tornando possível experiências significativas. Ver é um processo que envolve o corpo inteiro, não se fixa, e não se constitui somente pela literalidade fisiológica. Ver integra todos os sentidos a partir da ligação com a dimensão cognoscível.



A partir da análise etimológica da palavra *ver*, percebemos que sua acepção original está relacionada com conhecer, sendo assim, um processo cognoscível. A raiz indo-europeia da palavra, *weid*, parte de que ver é a ação de olhar a fim de cognição, indissociando-se do experimentar. A experiência está ligada aos sentidos e, por sua vez, ver é dar sentido ao que somos e ao que nos envolve. E é a partir da experiência que nosso olhar se singulariza, que os acontecimentos do mundo deixam de ser enunciados além de nós mesmos para se tornarem presenças, partilhas, intersubjetividades (SILVA, 2018, p. 279).

Ver, aqui tido como um percurso cognitivo, abeira a compreensão de experiência estética no plano da estesia (*aisthēsis*), como fenômeno que envolve a experiência sensível, isto é, percepção e sensibilidade. E como define Picosque e Martins (2012, p. 35), “a estesia é como uma poética da dimensão sensível do corpo que suscita em absoluta singularidade uma experiência sensível com objetos, lugares, condições de existência, seres, comportamentos, ideias, pensamentos, conceitos”.

Estética e experiência na proposição pragmatista deweyana transcorrem uma a partir da outra. Extrapolando, assim, o sentido estrito de estética⁷. A experiência estética, como nos apresenta Shusterman (1998, p. 38), “não está confinada aos limites restritos da prática artística historicamente definida e não é sujeita, portanto, ao controle exclusivo daqueles que dominam essa prática e determinam seus objetivos”.

Dewey (2010) entende que a experiência estética decorre da relação simbiótica (ou seja, diática) entre sujeito e artefato artístico. A dialogia entre a subjetividade do artista e a objetividade dos meios se realiza por meio do artefato artístico. Este é organizado a partir de uma lógica própria, o que confere o coeficiente de liberdade ao artista, tanto em um sentido individualizado, como social. O artefato artístico se desprende dos limites restritos de uma concepção de arte como prática sociocultural historicamente situada, para ser admitido em si mesmo, em sua linguagem própria e em relação com o todo, evidenciando a realidade concreta da sociedade. De modo que a arte só pode ser alcançada quando vinculada à experiência. Arte e vida se integram.

Para Shusterman (1998, p. 34), “a estética pragmatista assume o papel ativista de repensar e reformar a arte; e Dewey, de maneira original, tentou fazer isso, definindo arte como experiência”. A estética é considerada um fenômeno formulado como teoria, “aqui entendida como uma reflexão crítica e imaginativa sobre a prática, nascendo da prática e dos problemas

⁷ “[...] o termo “estética” foi introduzido para explicar e estruturar essas experiências [experiência do belo e do sublime], muito variadas em qualidade para serem subsumidas aos termos “belo” e “sublime”, muito ricas em significado para serem descritas como mero gosto e, obviamente, muito extensas para serem circunscritas pela prática artística”. [...] Ao qualificar de “estéticas” as experiências do belo e do sublime e o juízo de gosto, e ao definir o sentido dessa qualificação, os teóricos tentaram também desenvolver e reformar essas experiências em determinadas direções. [...] aplicaram-se em orientar a experiência estética no sentido de uma maior racionalização e uma maior espiritualização (SHUSTERMAN, 1998, pp. 39-40).

dela derivados” (SHUSTERMAN, 1998, p. 54). A experiência estética influi tanto no processo cognitivo quanto no de apreensão do conhecimento de forma sinestésica. Assim sendo, “ver” é olhar para apossar de conhecimento e gerar conhecimento, provocando, assim, experiência estética (DEWEY, 2010).

Mas no que tange a educação do campo, não podemos desconsiderar nesse processo as relações de força simbólica, que concorrem pela busca por consentimento, convencimento e reconhecimento. Processa-se, assim, um jogo de forças, onde, segundo Bourdieu (2011, p. 161), visualizar⁸ “não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas um instrumento de poder” (BOURDIEU, 2011, p. 161).

A percepção por meio dos sentidos é um processo dialógico e de *disputa simbólica*⁹ (BOURDEAU, 1989). O sujeito que “vê” é operante na produção de sentidos, ao mesmo tempo que está imerso em um jogo de forças, relações de poder que dependem, na forma e no conteúdo, do poder material e simbólico acumulado pelos agentes (ou pelas instituições) envolvidas nessas relações” (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Desse modo, as propostas de educação em Artes Visuais devem integrar repertórios visuais pessoais, experimentações, visualidades cotidianas e sentidos estéticos locais. Partindo da experiência para provocar diálogos e produções que contribuam para reflexões e entendimentos acerca do contexto que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Provocando questões como: Que lugar quero ocupar? Que lugar ocupo? Que caminhos almejo seguir? Quais ideias e práticas quero fortalecer? Estimulando e instigando o pensamento autônomo, plural e engajado.

Aproximando, assim, do conceito de experiência como defendido por Dewey (2010), para além do enfoque do “acumulado”, do “vivido”, daquilo que nos atravessa, ou por nós é atravessado. Experiência é construção de conhecimento, implica mais do que a consideração de repertórios pessoais, é reconhecer a potencialidade do já assimilado, no sentido de estimular iminentes construções e reconstruções. Experiência como potência, que não se deriva do ser, mas do vir a ser.

Considerações

É a partir da experiência dos sujeitos do campo, seus saberes e potencialidades, que se propõe a integração entre elementos da artesanaria tradicional e arte contemporânea na

⁸ Visualizar no sentido do “ver cognoscente/percurso cognitivo”: olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento.

⁹ O sociólogo francês Pierre Bourdieu - como um dos eixos da sua sociologia dos bens simbólicos “argumenta que “os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados” (BOURDIEU, 1989, p. 8).

educação do campo. Objetivando construir uma dupla-troca e uma dupla-abertura. Dupla troca no sentido da integração entre artes populares e arte contemporânea, estabelecendo um equilíbrio de forças, aproximando arte e vida, desafiando a oposição tradicional entre prática e estética. E uma dupla-abertura, contribuindo para uma redefinição mais democrática e abrangente da arte e questionando a sua institucionalização e a elitização.

As Artes Visuais na educação do campo, em sua práxis, pode produzir diálogos, reflexões e produções contribuindo para interlocuções a respeito do contexto em que os sujeitos do campo vivem, suas condições de vida, trabalho, relações sociais, identidade, território, direitos, deveres etc. Superando a antinomia rural e urbano e construindo o entendimento sobre esta relação dentro do princípio de igualdade social e diversidade cultural. Outra questão, é trabalhar a arte popular e as matrizes culturais locais, sem negar, no entanto, a socialização e produção de diferentes saberes, conhecer a diversidade de expressões, produções e ações culturais. Aproximando-se assim, do projeto da Educação do Campo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 7. ed. São Paulo: perspectiva, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo**. Parecer n.º 36/2001 e Resolução 01/2002 do Conselho Nacional da Educação. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos SECAD**. Secretaria de Educação continuada, alfabetização e diversidade. Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**: dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de nov. 2010.

CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. 2 ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde São Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2013.

DANTO, Arthur. Marcel Duchamp e o fim do gosto: uma defesa da arte contemporânea. **ARS**. Trad. Virgínia Aita. São Paulo: vol. 6, n. 12, jul./dez., 2008.

DANTO, Arthur. **A transfiguração do lugar-comum**: uma filosofia da arte. São Paulo: Cosac Naif, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

KRUCKEN, Lia. **Design e território**: valorização de identidades e produtos locais. São Paulo: Studio Nobel, 2009.

POUSADA, Carmen. O Brasil dos artesãos. In: LEAL, Joice J. **Um olhar sobre o design brasileiro**. São Paulo: Objeto Brasil e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2005.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), nº 05/14**. Palmas: Consepe, 2014.

PRICE, Sally. **Arte primitiva em centros civilizados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. 2º ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

SHUSTERMAN, Richard. **Vivendo Arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

SILVA, Hertha T. Ver/experienciar/sentir: reflexividade no ensino de Artes Visuais. In: SILVA, Hertha T.; GUERSON, Milena. **Artes Visuais na Educação do Campo: contextos, tramas e conexões**. Palmas: EdUFT, 2018.

Minicurrículo

Hertha Tatiely Silva

Professora na UFT, no curso de Licenciatura em Educação do Campo, habilitação em Artes Visuais e Música, onde ministra disciplinas nos eixos de História e Teoria da Arte e Fotografia. Doutoranda em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG). Foi uma das organizadoras do livro *Artes Visuais e Educação do Campo: contextos, tramas e conexões*, pela EdUFT, 2018. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo - GEPEC/UFT.





HEROIN CHIC E GERAÇÃO X: PISTAS PARA A GÊNESE DE UMA IDENTIDADE CULTURAL PÓS-MODERNA

HEROIN CHIC AND GENERATION X: CLUES FOR THE RISING OF AN POSTMODERN CULTURAL IDENTITY

Daniela Marques

Faculdade de Artes Visuais - UFG, Brasil
daniela.nidam@gmail.com

Resumo

O presente artigo busca, através da análise das imagens de um ensaio feito pela fotógrafa Corinne Day para a revista *The Face*, e do livro *Generation X*, de Douglas Coupland, articular as relações entre identidade, moda e cultura durante a década de 1990, recorte temporal do surgimento da visualidade *Heroin Chic*, na qual o ensaio está inserido. Pretende-se, sob um viés da cultura visual, compreender a forma como o surgimento de uma nova concepção de identidade está articulada a um período de transição entre a modernidade e a pós-modernidade, através de uma costura pelos conteúdos e citados e da construção de um panorama conjuntural das questões que permearam o referido período.

Palavras-chave: *Heroin Chic*; moda; identidade; pós-modernidade; cultura visual.

Abstract

This paper aims to, through the analysis of the photoshoot done by Corinne Day to The Face Magazine and the writings of Douglas Coupland in the Generation X book, articulate the relations between identity, fashion and culture during the 1990s. Throughout the paper, I'll search for an understanding of how the rising of a new identity conception is related to the transition between modernity and postmodernity periods, by confronting the referred contents and building a conjunctural scenario of the issues that permeate the decade.

Keywords: Heroin Chic; fashion; identity; postmodernity; visual culture.

Estava sozinho, sentado no meio do chão da sala de estar, com um monte de pornografia, garrafas de gin Blue Sapphire e o som rolando à toda altura, pensando comigo mesmo “Olha só, estou dando uma festa!” Eu estava em uma dieta dos depressivos naquela época: uma salada total de tranquilizantes e antidepressivos. Eu precisava deles para lutar contra meus pensamentos negros. Estava convencido de que todas as pessoas com quem estudei na faculdade estavam se encaminhando para ótimas coisas na vida e eu não. Eles estavam se divertindo mais, encontrando mais significado na vida. Não queria atender ao telefone; Parecia inalcançável para mim aquela felicidade animal das pessoas na TV, então, tive que parar de assisti-la; Li todos os livros de Agatha Christie; Por uma vez pensei que perderia minha sombra. Eu estava em piloto automático (COUPLAND, 1991, p.30, tradução livre).

O trecho acima é uma fala de Dag, personagem do livro *Generation X: Tales for an accelerated culture*¹, descrevendo sua crise após desistir do emprego como publicitário em uma agência de publicidade cujas condições de trabalho eram péssimas. Escrito em 1991 por Douglas Coupland, *Generation X* é um livro que retrata a natureza apática dos jovens da década de 1990, também conhecida por Geração X. Explorando temas como o tédio e a falta de perspectiva diante de carreiras de trabalho deprimentes, *Generation X* é uma narrativa contada a partir dos relatos de seus personagens sobre situações variadas de seu cotidiano. O autor, em entrevista para o jornal *The Guardian*, descreve alguns dos sentimentos explorados pelo livro:

No livro, havia a ideia de que as pessoas, isoladas na vida, poderiam sair desse estado ao contar histórias umas às outras. Havia também a noção de que contar histórias uns aos outros era uma forma de lidar com o excesso de informação - note pelo subtítulo do livro: histórias para uma cultura acelerada. Em 1989, excesso de informação significava 50 canais de TV, em vez de 10 (...) obsoleto hoje em dia, mas naquela época era um sentimento real (COUPLAND, 2009, tradução livre).

Do confronto com o excerto de Coupland (1991) em destaque, decorreu a associação com a seguinte imagem:

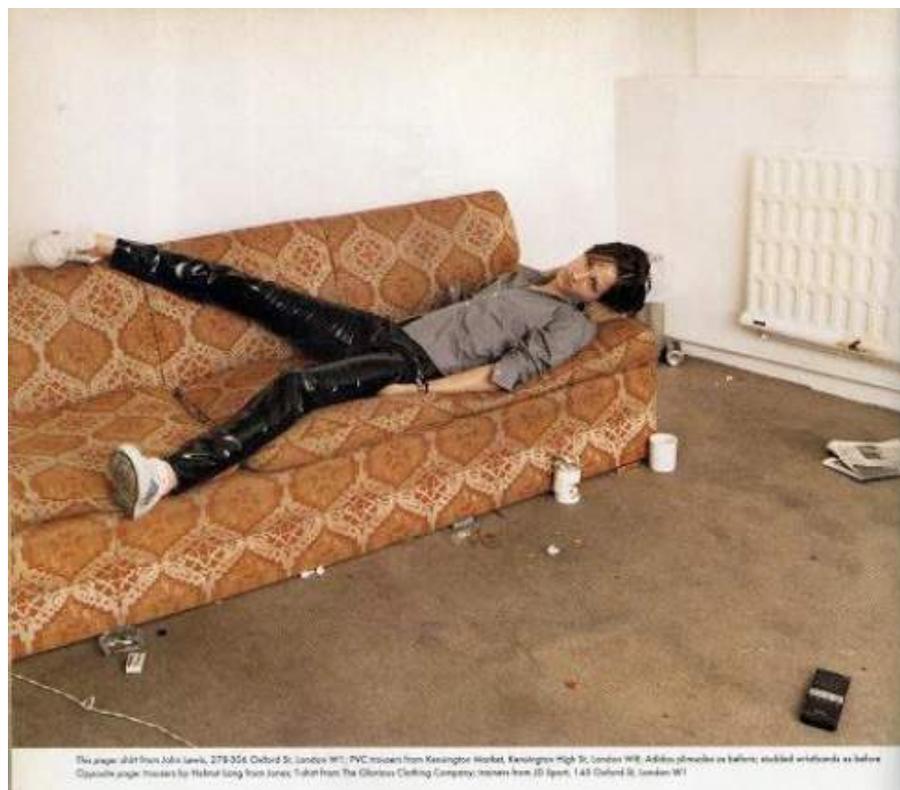


Figura 1: Editorial *The Face*, por Corinne Day, 1993.

Fonte: <http://dazedorsomething.blogspot.com.br/search?q=corinne>. Acesso em: 17/12/2017

¹ Tradução: *Geração X: histórias para uma cultura acelerada*.

Incluída no editorial “England’s Dreaming: this is the modern world”², para a revista *The Face* em 1993, a imagem acima foi fotografada por Corinne Day, importante fotógrafa do estilo visual conhecido como *Heroin Chic*, tendência da fotografia de moda na década de 1990. Em uma sala de estar bagunçada, com latas, um cinzeiro, um jornal e aquilo que parece ser um controle remoto, espalhados pelo chão, vemos, ao centro, a modelo Rosemary Ferguson, em trajes masculinos e pose desconcertada.

Para além do contexto que envolve tanto o livro de Douglas Coupland quanto o editorial de Corinne Day, já que ambos são provenientes da mesma década e se situam em um contexto ocidental de mesmo eixo, desperta a atenção o modo como as duas cenas parecem expressar sentimentos semelhantes: apatia, tédio, isolamento. Representadas por certo descuido em comum, essas sensações são evidenciadas através de salas bagunçadas, bebidas e cigarros espalhados pelo ambiente, referências desinteressadas à tecnologia presente na época e por um sentimento de desesperança que parece transbordar: das palavras e imagens.

Sob um viés teórico-metodológico centrado na cultura visual, entendida por Dikovitskaya (2005, p.70) como um campo de estudo que investiga a maneira pela qual categorias estéticas diversas são realizadas, aplicadas e reempregadas em circunstâncias localizadas este artigo busca, por uma costura entre o livro e editorial destacados, traçar paralelos que deem a ver de que forma o panorama cultural noventista foi cenário produtivo de estéticas peculiares de expressão de seu tempo.

Através de uma abordagem metodológica de análise das imagens que se apoia na cultura visual como um “estudo das construções culturais da experiência visual na vida cotidiana, assim como nas mídias, representações e artes visuais.” (Knauss, 2006, p. 107) pretende-se uma análise imagética que, relacionada a uma investigação conjuntural de aspectos sociais, mercadológicos, e culturais que envolveram essa década, possa capturar uma possível identidade cultural coletiva ou a *zeitgeist*³ que permeou a chamada geração X. Por interessar-se nas mudanças fora do ateliê do artista que têm ligação com o desenvolvimento de uma iconografia localizada (Dikovitskaya, 2005 p.72), a perspectiva da cultura visual mostra-se profícua no desenvolvimento dessa análise.

² Tradução: Inglaterra sonhadora: esse é o mundo moderno.

³ Do alemão: espírito de uma época.



***Heroin Chic*: o apelo ao decadente na moda noventista.**



Figura 2: Editorial The Face, por Corinne Day, 1993.

Fonte: <http://dazedorsomething.blogspot.com.br/search?q=corinne>. Acesso em: 17/12/2017

Na imagem acima, do editorial citado, England's Dreaming, vemos Rosemary Ferguson roer as unhas vestida em trajes neutros tipicamente masculinos: um terno preto largo sobrepondo uma camiseta básica com a marca "Dunkin Donuts", calça social preta, e um tênis casual com cadarços desamarrados sobre os quais ela pisa. Um *look* que parece transitar entre a austeridade e o deboche. A austeridade do terno e calça preta, trajes tipicamente formais, parece dizer sobre uma responsabilidade exigida pela recém-chegada vida adulta, enquanto os tênis desamarrados e a camiseta estampada parecem um protesto ansioso - vale destacar novamente o gesto de roer as unhas da modelo - diante dessa realidade.

Difundida pela fotografia de moda, a Heroin Chic é caracterizada pela adoção de padrões imagéticos pouco convencionais a essa representação: utilização de modelos magras e de aparência apática, fotografadas em locais "do cotidiano", com muitas referências ao uso de drogas e a um estilo de vida mais subversivo. Segundo Rebecca Arnold, autora do livro *Fashion, Desire and Anxiety*, as imagens dessa visualidade⁴, tão em alta durante o período noventista, "exibiam um olhar desafiante de corpo imperfeito e de visão de mundo, como uma reação ao sentimento de vulnerabilidade e ansiedade em uma sociedade na qual a aparência é tão relevante" (ARNOLD, 2001, 52, tradução livre).

⁴ Importante situar o leitor para o conceito aqui abordado quando usamos o termo visualidade: "Entre o sujeito e o mundo está inserida uma série de discursos que constroem a visualidade, uma construção cultural, e fazem da visualidade algo diferente da visão, esta última correspondendo a uma experiência visual não mediada. Entre a retina e o mundo há uma tela de signos, uma tela que consiste dos múltiplos discursos sobre a visão construídos na arena social" (FOSTER, 1988, p.91, tradução livre).



É considerável o potencial que as imagens situadas sob esse estilo visual têm de evidenciar o caráter arbitrário dos padrões de beleza associados a uma cultura que acaba por submeter os indivíduos à disciplinas e racionalidades cujo objetivo é a conformação dos corpos ao que é tido como vivente, saudável, produtivo. De acordo com Christine Harold (1999), as fotografias de moda noventistas da Heroin Chic “invertem o binarismo dos padrões de beleza contemporâneos e, ao fazê-lo, destacam a instabilidade desses padrões como um todo”⁵ (HAROLD, 1999, p. 69, tradução da autora).

Veiculadas inicialmente em revistas jovens experimentais como i-D e The Face, as fotografias desse estilo passam a chamar a atenção da opinião pública no momento em que a visualidade excede perímetros editoriais ‘liberais’ de circulação limitada, para alcançar veículos de maior alcance como a tradicional magazine Vogue. A polêmica alcança seu ápice quando - na ocasião da trágica morte por overdose do fotógrafo Davide Sorrenti⁶, de apenas 21 anos de idade, em 1997 - Bill Clinton se pronuncia contra o estilo acusando a indústria fashion de glamourizar o vício para vender roupas. (ARNOLD, 2001). Acontecimento que, de acordo com a autora brasileira Erika Palomino (1999), marca o momento de transição rumo ao uso de um look mais saudável pela indústria *fashion*.

A moda e os contextos sociais políticos e econômicos que marcaram a década de 90

A moralidade em torno do imagético noventista é um assunto bastante discutido por Rebecca Arnold (2001), que no livro “Fashion, Desire and Anxiety : Image and Morality in the Twentieth Century” dedica um capítulo exclusivo à visualidade *Heroin Chic*, abordando-a por um viés centrado nas problemáticas concernentes ao campo da moda. Arnold (2001) entende o circuito *fashion* como uma arena onde os ideais do século, sempre em mutação, são negociados e teatralizados, reconhecendo o potencial contido no que se produz em moda para demonstrar o caráter instável de uma moralidade social, por vezes, tida como fixa.

A partir dessa concepção, Arnold (2001) expõe como uma noção abrangente de moralidade foi ruindo a partir do processo de fragmentação da sociedade ocorrido ao longo do século XX. O caráter fragmentário social predominante mostra, segundo a autora, que várias noções acerca de uma moral podem operar simultaneamente, com atitudes variáveis em relação à posição particular ocupada por grupos sociais diversos.

⁵ “Invert the binary of contemporary beauty standards and, in doing so, highlight the instability of these standards altogether” (HAROLD, 1999, p. 69).

⁶ Nascido em Nápoles, na Itália (...) Davide cresceu no epicentro do cobiçado mundo da moda, convivendo com os principais “fashion image makers” internacionais. Ex-namorado da então emergente modelo Kate Moss e atual de Milla Jovovich, seu irmão Mario é o autor de clics das campanhas de Calvin Klein, entre outras. Apesar do peso profissional da família, Davide procurava explorar um estilo próprio. Como a fotógrafa Nan Goldin, cujo estilo influenciou toda esta geração (...), suas fotos eram o registro do modo de vida de seus amigos – a maioria retratada no filme “Kids”, de Larry Clark (PACCE, 2018).



Em confluência com a desestabilização crescente de uma moral fixa e estável, Arnold (2001) observa como, no final do século XX, o comportamento desviante do drogado foi trazido para o mundo restrito da moda através das imagens da visualidade Heroin Chic, frustrando as expectativas do espectador de encontrar imagens facilmente palatáveis, com sentidos de apreensão fixos, como é usual dos conteúdos imagéticos nas revistas de moda circulantes. Na contramão do que era costumeiro, a autora pontua que as imagens de moda noventistas trouxeram visões de incerteza e perda de controle. Arnold (2001) oferece um breve panorama histórico-econômico situado como condicionante produtivo do tipo de imagens em questão:

A recessão do início dos anos 1990 minou as seguranças trabalhista e residencial o que, combinado à crescente desilusão com políticas governamentais na Inglaterra e América, criou uma geração que se sentia alienada de um sistema política que em nada parecia concernir a ela ou suas preocupações (ARNOLD, 2001, p. 51, tradução da autora).⁷

Ela explica que a recessão econômica enfrentada pelos EUA e Inglaterra, em avanço durante a década de 1990, ocasionou em redução nas ofertas de trabalho nesses países. Tal situação, associada à adoção de políticas governamentais alienadas dos interesses populares e ao pessimismo resultante de um senso de coletividade ruído diante da ascensão de um tempo intensivamente individualista, parece explicar a adequação desse estilo visual à geração de jovens noventista, frustrada pelo seu distanciamento em relação à experiência de seus pais, que puderam contar com a segurança de uma condição mais estável em suas vidas (ARNOLD, 2001).

Douglas Coupland (1991), em *Generation X*, remonta esse cenário a partir da definição do que ele anuncia como “McJobs”. Fazendo alusão à grande marca de fast-food McDonalds, o autor define os “McJobs” como empregos de “baixo salário, pouco prestígio, pouca dignidade, poucos benefícios e zero futuro no setor de serviços. Frequentemente considerada uma carreira boa o suficiente por quem nunca conseguiu outro tipo de emprego”⁸. (COUPLAND, 1991, p.5, tradução da autora).

É interessante observar a Figura 2 novamente, considerados esses fatores. Construindo uma narrativa imaginária baseada nessas questões, é possível visualizar na imagem: um ou uma jovem, recém lançado no mercado de trabalho, trabalhando em um “McJob” na Dunkin’ Donuts, porém na ansiedade da busca de algo melhor, talvez a caminho de uma entrevista em um emprego de escritório.

Embora não seja possível vincular essa interpretação ficcional à intencionalidade da fotógrafa na composição do editorial, ainda assim, é possível encontrar fundamento em tal proposição

⁷ “The early 1990s recession undermined both job and housing security and coupled with growing disillusionment with government policies in Britain and America, a generation was created who felt alienated from a political system which seemed to have nothing to do with them and their concerns” (ARNOLD, 200, p. 51).

⁸ “Mcjob: a low-pay, low-prestige, low-dignity, low-benefit, no-future job in the service sector. Frequently considered a satisfying career choice by people who have never held one” (COUPLAND, 1991, p.5)

considerando que no campo⁹ da moda: “é essencial à percepção do presente momento uma síntese da diversidade cultural e econômica do mundo para elaboração e organização de todo o ciclo da moda, desde a criação ao lançamento, das ações de vendas à comunicação” (WAGNER, 2014, p. 24).

É a partir dessa “síntese da diversidade cultural e econômica” do mundo que a moda capta e ao mesmo tempo tem a capacidade de “moldar” a identidade cultural de quem a consome. Isso, especialmente no recorte temporal em que se situa essa análise: meados da década de 1990 que coincide com o período de transição entre a modernidade e o que chamamos hoje de período pós-moderno.

A pós-modernidade constrói-se na miríade de transformações que foram evoluindo ao longo do século XX, dentre elas, vale à pena destacar: o impasse entre os sistemas econômicos socialista e capitalista, o desenvolvimento tecnológico e informacional crescente, a popularização das drogas e as revoltas juvenis, a globalização do capital e o surgimento de novas formas de identidade social. Com vias à análise dessas variações em relação à concepção de identidade, conceito flutuante com o avançar dos tempos históricos, direciona-se a seguinte pergunta: através das imagens da Heroin Chic, como pode ser visualizada a relação de retroalimentação estética entre moda e identidade na esfera pós-moderna?

Moda e identidade no cenário pós-moderno

De acordo com Davis (1999, p.17), é do caráter de constante mutabilidade relativo à identidade - responsável por propiciar inúmeras tensões, paradoxos, ambivalências e contradições no interior humano - que a moda se alimenta. Neste sentido, é possível trazer à tona o potencial das imagens do estilo Heroin Chic para desconstruir certos ideais racionalistas característico da modernidade. Segundo a autora Peta Malins (2011):

Um corpo afetado por forças invisíveis, desejos e paixões, não pode ser governado por uma vontade livremente racional. Dessa forma, tais imagens trabalham desterritorializando a própria ideia de um eu ou uma identidade permanente, ilustrando, em vez disso, a posição do ser envolvido em conexão flutuante entre identidades constantemente mutantes, constantemente em devir (MALINS, 2011, p. 176, tradução da autora).¹⁰

Ao considerar a visibilização - provida pelas imagens da Heroin Chic - de corpos afetados por forças pulsantes de desejos ingovernáveis pela razão, é possível perceber o caráter

⁹ Campo é um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo (PEREIRA, 2015, p. 241).

¹⁰ “A body affected by invisible forces, desires and passions, is not one which can be governed by a rational free will. Such images thus work to deterritorialise the very idea of an enduring self or identity, illustrating instead ‘the self’s position within a fluctuating nexus between always-changing, always-becoming identities” (MALINS, 2011, p. 176).



identitário mutável relacionado às imagens da *Heroin Chic*. Elas possuem, de acordo com a Malins (2011), a capacidade de desterritorializar a ideia de uma identidade fixa, exibindo, através do corpo afetado por forças invisíveis, a existência de uma identidade que não habita a constância e permanência, mas que apresenta um movimento de transformação sempre em curso.

Hall (2006) sugere um movimento de transformação em torno das concepções citadas no concernente a uma identidade unificada e estável. De acordo com o autor, o sujeito da pós-modernidade encontra-se, em estado de fragmentação, composto de múltiplas identidades. Sendo assim, Hall (2006) sinaliza para a extinção de um pensamento a respeito da identidade como algo fixo, essencial ou permanente, compreendendo que o sujeito, na verdade, assume diferentes identidades em diferentes ocasiões.

“Em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento.” (HALL, 2006, p.11). Considerando a constituição identitária contemporânea como um procedimento em constante realização, porém nunca acabado, é possível retornar às imagens da *Heroin Chic*, como expressões pictóricas dessa transitoriedade. Como assinalado por Malins (2011), a exibição desses corpos, afetados por forças invisíveis que os impedem à condução de uma vida regida pela constância e fixidez, revelam o transitório inerente à condição humana.

Particularmente importante, é a noção de que a construção dessa identidade, tão fragmentária em tempos pós-modernos, é relacional, ou seja, constroi-se a partir da diferença, do outro, do contraponto. Como nos explica Woodward (2012, p.14) quando expõe que a identidade é, na verdade, estabelecida por uma “marcação simbólica relativamente a outras identidades” o que cria uma relação de distanciamento entre as entidades identitárias, um processo de ambivalência e binarismo: do “eu e o outro”, “nós e eles”.

Essa construção relacional aparece de forma explícita no livro de Coupland, *Generation X*, a todo momento em que ele se refere aos Yuppies, jovens adultos bem sucedidos provenientes da geração Baby Boomer¹¹, como pessoas consumistas, superficiais, apegadas a aparência e com as quais é impossível relacionar-se: o outro em relação a quem pertence à Geração X.

Woodward (2012) ilustra o caráter relacional identitário a partir do exemplo sérvio e croata, nacionalidades cuja rivalidade é demarcada por sistemas representacionais que vão desde o uniforme e a bandeira nacional à marca de cigarros fumada por integrantes de uma nação e outra, que funcionam como elementos simbólicos de diferenciação. É possível perceber também aqui que a diferença identitária entre os yuppies e aqueles pertencentes à geração X - uma geração

¹¹ A expressão Baby Boomers nasceu nos Estados Unidos. Em 1945, após o fim da Segunda Guerra Mundial, os soldados americanos retornaram para as suas casas. O contexto era a de retomada da economia naquele país. A partir daquele momento, mais especificamente entre 1946 e 1964, foi identificado um grande aumento na taxa de natalidade, um verdadeiro “boom” de filhos. As pessoas nascidas nessa época passaram a integrar a geração denominada pelos sociólogos de Baby Boomers. (REDE GLOBO, 2013).

posterior a quem veio em um contexto Baby Boom - é bem demarcada por fatores cotidianos representacionais como o tipo de restaurante frequentado, ou às festas a que eles comparecem.

Douglas Coupland deixa essa rivalidade ainda mais clara em *Generation X*, ao definir, como em um verbete de dicionário, o que ele chama de “Boomer Envy”¹², um sentimento comumente experimentado por quem pertence à geração X, e que corresponde à “inveja do sucesso e segurança materiais obtidos por membros mais velhos da geração baby boom em virtude da sorte do período em que nasceram”¹³ (COUPLAND, 1991, p.21, tradução da autora).

Essa diferença relacional identitária ressalta também se colocarmos em paralelo as representações de moda predominantes até o fim da década de 80 e aquela mais evidente durante a década de 90, sob o domínio da visualidade *Heroin Chic*, já exibida aqui nas fotos de Day para o editorial *England’s Dreaming*:



Figura 3: Ensaio fotográfico para *Vogue* Estados Unidos, 1989, por Ellen von Unwerth. Fonte: <https://www.pinterest.co.uk/pin/510595676476325798/?autologin=true>. Acesso em: 17/12/2017

Na imagem da modelo Claudia Schiffer exibida acima (Figura 4), fotografada para um editorial de moda da revista *Vogue*, percebemos um repertório imagético bem contrastante se comparado ao das imagens de Corinne Day (Figuras 1 e 2) exibidas anteriormente. Aqui, percebemos que a modelo, além de estar representada em um cenário litorâneo, de paz e tranquilidade, exibe uma postura ativa e direciona o olhar a um suposto observador ao seu lado enquanto, distraidamente, é fotografada. Suas vestes, com uma camisa apenas um pouco

¹² Do inglês: inveja boomer

¹³ “Envy of material wealth and long-range material security accrued by older members of the baby boom generation by virtue of fortunate births” (COUPLAND, 1991, p.21).



mais desabotoada do que normal, somada aos cabelos soltos e à postura casual, exibem uma beleza que supostamente despreziosa. Uma beleza hermeticamente programada para parecer transmitir ‘naturalidade’.

Enquanto um estilo de imagem, este da década de 80, representado pela modelo Cláudia Schiffer, transmite um estilo de vida mais saudável e um visual mais “bonito” - algo que se relaciona mais com o universo imagético permeado pela preocupação com aparência e ostentação característicos da juventude yuppie - aquele da década de 90, exibido nas fotos de Corinne Day, parece buscar outro tipo de visualidade.

Entendendo que é “por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos” (WOOWARD, 2012, p.17), percebe-se que o desejo de estabelecimento de uma identidade desafiante pelos jovens dessa década está fundamentalmente expresso nos produtos culturais de sua época.

Aqui buscou-se uma análise centrada na literatura e na fotografia de moda, a partir do livro *Generation X, tales for an accelerated culture* e do editorial *England’s Dreaming: this is the modern world*. Ambos produtos midiáticos que anseiam por falar de um “mundo novo”, seja o descrevendo a partir de pequenos relatos do que seria essa “cultura acelerada” existente durante a década de 90, ou através de imagens apáticas de um mundo *fashion* não tão belo assim.

Referências

- ARNOLD, R. **Fashion, Desire and Anxiety**: image and morality in the 20th century. Londres: I.B. Tauris & Co, 2001.
- COUPLAND, D. **Generation X**: tales for an accelerated culture. Londres: Abacus, 1991
- DAVIS, F. **Fashion, Culture and Identity**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.
- DIKOVITSKAYA, M. **Visual culture**: The study of the visual after the cultural turn. Cambridge, MA: MIT Press, 2005.
- FOSTER, H. (1988). **Vision and Visuality**: Discussions in contemporary culture. Nova Iorque: The New Press.
- HAL, F. **Vision and Visuality**. Seattle: Bay Press, 1988.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução por: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HAROLD, C. Tracking heroin chic: the abject body reconfigures the rational argument. **Argumentation and Advocacy**. v.36, n.2, 1999.
- KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun, 2006.

MALINS, P. An Ethico-Aesthetics of Heroin Chic: Art Cliché and Capitalism. In: **Deleuze and The Body**. Edimburgo: Edinburgh University Press, 2011.

PACCE, L. **A morte de Davide Sorrenti, 1997**. Disponível em: <<https://www.lilianpacce.com.br/e-mais/davide-sorrenti/>>. Acesso em: 16 de jun, 2018.

PEREIRA, E. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 – 356, set./dez. 2015.

REDE GLOBO. **Veja as características que marcam as gerações ‘baby boomer’, X, Y e Z**. Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2013/10/veja-caracteristicas-que-marcam-geracoes-baby-boomer-x-y-e-z.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

WAGNER, C. Zeitgeist, o Espírito do Tempo – Experiências Estéticas. **Revista Cultura e Extensão USP**. São Paulo, n. 12, p.21-29, nov. 2014.

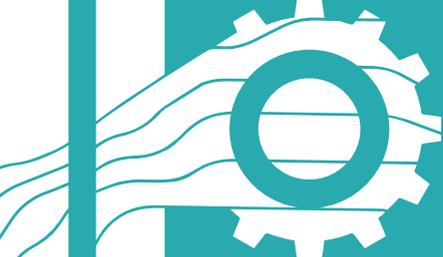
WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: TADEU DA SILVA, T (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

Minicurrículo

Daniela Marques

Graduada em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade pela Universidade Federal de Goiás (2016), mestranda em Arte e Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais da UFG, pesquisa nas áreas da publicidade, moda, arte e cultura visual, com enfoque nas produções visuais fashion noventistas.





REVOADA EM CORES: PROCESSOS DE CRIAÇÃO E EXPRESSÃO SIMBÓLICA DA REALIDADE VIVIDA NAS AULAS DE ARTES VISUAIS

COLORED FLOCK: CREATION PROCESSES AND SYMBOLIC EXPRESSION OF REALITY LIVED IN VISUAL ARTS CLASSES

Cristiane Ferreira

Universidade Federal do Pará (UFPA), Brasil
cris.ferreira.ap@gmail.com

Resumo

Este artigo vem apresentar um percurso de pesquisa, que procurou indagar sobre os sentidos produzidos pela mediação de um artefato estético nas aulas de artes visuais, constituído em uma pesquisa participante em arte. Ela teve a intenção de produzir dados em campo para a produção do artefato intitulado: Lata artística. Nesse cenário reflexivo, como professora/pesquisadora, imprimi na Lata artística as referências do convívio em sala de aula, inventando espaços de aprendizados. As percepções e reflexões desse processo investigativo ocorreram entre os anos de 2016 e 2017, na Escola Estadual Augusto Antunes na cidade de Santana/AP, que resultou em um produto artístico-pedagógico, além do artefato mencionado, um livro composto por algumas obras de arte produzidas pelos alunos-participantes da pesquisa. Deste modo, dialogo com autores como Richter (2014), Rey (2002), Aslan e Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Geertz (1997) e Wne Flick na busca dos caminhos teórico-metodológicos, baseados na perspectiva qualitativa delimitada pelo uso da pesquisa participante e do entrelaçamento com a pesquisa em arte. Assim, apresento esses momentos em quatro tópicos, para, finalmente, compreender como e sob quais circunstâncias os sentidos pedagógicos impactam o processo criativo de produção de um produto estético, mediando aprendizados e sentidos sensíveis sobre o conteúdo: cores nas aulas de artes visuais. A partir dos resultados, reflete-se acerca da ação pedagógica de professores de artes visuais na perspectiva de uma docência criadora que se inspira na pesquisa em arte, nutrindo a imaginação de alunos e professores pela sensorialidades da vida cultural e educativa vivida nas salas de aula de arte.

Palavras-chave: cor; ensino de arte; lata artística; processo criativo; vivências artísticas.

Abstract

This article presents a course of research, which sought to inquire about the meanings produced by the mediation of an aesthetic artifact in the visual arts classes, constituted in a research participant in art. It was intended to produce field data for the production of the artifact entitled: Artistic Tin. In this reflexive scenario, as a teacher / researcher, I printed in the artistic can the references of living in the classroom, inventing learning spaces. The perceptions and reflections of this investigative process occurred between 2016 and 2017, at the State School Augusto Antunes in the city of Santana / AP, which resulted in an artistic-pedagogical product, in addition to the mentioned artifact, a book composed of some works of art produced by the research participants. In this way, I dialogue with authors like Richter (2014), Rey (2002), Aslan and Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Geertz theoretical-methodological, based on the qualitative perspective delimited by the use of the participant research and the interlacing with the research in art. Thus, I present these moments in four topics, to finally understand how and under what circumstances the pedagogical senses impact the creative process of producing an aesthetic product, mediating learning and sensitive senses about the content: colors in the visual arts classes. From the results, it is reflected on the pedagogical action of teachers of visual arts in the perspective of a creative

teaching that is inspired by the research in art, nourishing the imagination of students and teachers by the sensorialities of the cultural and educational life lived in the art classrooms .

Key Words: color; art teaching; artistic can; creative process; artistic experiences.

Invenções do caminho pedagógico no ensino de arte

Esta investigação, de cunho qualitativo, caminhou pela ideia de compreensão e colaboração. Isso quer dizer que a inquirição mergulhou na dinâmica dos processos reflexivos do pesquisador e a interpretação dos sentidos apresentados pelos interlocutores. Essa ressalva, um tanto explicativa, situa a pesquisa na dimensão entendida por Uwe Flick (2009) e Sandra Rey (2002), orientada para uma metodologia educativa mais expressiva do ensino das artes visuais no espaço escolar formal.

As orientações de pesquisa de Flick (2009) consideram que o processo de reflexividade, por meio da comunicação e da dinâmica dos envolvidos, podem ampliar alguns elementos referentes ao conhecimento produzido numa situação de produção de dados. Fica evidente a compreensão da pesquisa qualitativa como um processo interativo, no qual se vivenciam diversos papéis e experiências durante as interações práticas e artísticas nas relações sociais entre os participantes. Desse modo, coloco-me nessa imersão sistemática como aprendiz e, sob a forte influência da experiência e do convívio horizontalizado com alunos na educação formal e em campo de pesquisa.

A postura qualitativa orientada pelos autores se apresenta igualmente ao artista/professor que faz da experiência, nesse caso da experiência em sala de aula, o meio de contato que impulsionam a invenção do próprio caminho pedagógico. Caminho que se insinua conscientemente, mas que, também, leva em conta a imaginação e a intuição que se atravessam na vida cotidiana no ambiente escolar. Ou seja, o caminho metodológico que “não se baseia apenas naquilo que pode ser apreendido pelos sentidos, mas que também ser apreendido pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento” (TOURINHO, 2009, p. 150).

Os entendimentos teóricos que levaram a pensar a pesquisa, dispostos pelo viés qualitativo e a comunhão da ação docente em sala de aula como invenção, requereram a contribuição e inspiração da pesquisa em arte como caminho e possibilidade estética de transitar entre prática e teoria no ensino de arte (REY, 2002). Ou seja, através da observação, descrição dos processos didáticos e a reflexão ininterrupta do professor/pesquisador na interação de aprendizados, especialmente a atenção na escuta dos saberes culturais dos envolvidos.

Esse delineamento de pesquisa remete a inquietação que impulsionou a sistematizar e problematizar o alcance dos conteúdos de artes visuais e a mobilização da ação docente. Isso implica considerar que as relações de aprendizados no espaço escolar, considerando a dinâmica e os intercâmbios reflexivos de aprendizados entre o conteúdo de ensino de arte cores, com a



participação de alunos e a produção de artefatos culturais venham fazer parte do currículo escolar na vertente cultural como construção e elaboração de objetos artísticos dentro dos espaços de aprendizagens.

Ao se tratar da cor, como elemento de elaboração e composição em diversos trabalhos artísticos e complexidade do processo criador, esse elemento exerce expressivas sensorialidades sobre as pessoas. Isso me levou a indagar como esse conteúdo de arte se apresenta no ensino formal, sobretudo exigindo uma necessidade de interação pessoal e visual, criando possibilidades para diálogos expressivos na construção de conhecimento.

Portanto, partimos da premissa de que os experimentos propostos em sala de aula, com objetos para estimular a criação, em trabalhos realizados nas aulas de Artes Visuais, promovem aprendizados que se vinculem entre a realidade vivida e a pintura. Esses aprendizados podem despontar significados que extrapolam os limites da sala de aula e faça do ensino das artes visuais, bem como seus conteúdos e, nesse caso as cores, deslocamentos e posicionamentos em momentos diversos e distintos da vida diária dos alunos e dos professores.

Com base nessa problematização, tenho como objetivo geral investigar como e sob quais circunstâncias os sentidos pedagógicos impactam o processo criativo de produção de um produto estético e como aferiam aprendizados e sentidos culturais sobre as questões de cores. Decorre de esse objetivo geral mergulhar em perguntas que não possuam verdades em suas respostas, mas que tragam luzes e cores para nos indicar outros caminhos, para se fazer e entender a ação da docência em artes visuais.

Nas especificidades da observação participante, que consiste na participação real e ativa do pesquisador como membro do grupo, procurei: compreender como se organiza a vontade de saber arte por meio de um produto artístico na educação formal. Tendo em vista que percepções pedagógicas convergem na produção de um artefato estético e os aprendizados vividos em sala de aula. Por fim, penso em identificar referências culturais intercambiadas na produção estética e na ação pedagógica das aulas de artes visuais e os sentidos negociados e mediados pela *Lata artística* impulsionando e estimulando o desejo de aprender cores.

As reflexões provenientes das respostas em campo estimularão a novas inquietudes para pensar o ensino de arte. A crença é que essas reflexões possam potencializar interações educativas, desenvolvendo percepções, posicionamentos e comportamentos para criar novos mundos de relacionamentos e convívio educativo.

Intercâmbios metodológicos na produção da Lata artística

Durante as interações para a elaboração da Lata artística, reproduzi em um rascunho como seria a construção metodológica desse artefato. As investigações e rabiscos levavam a um

viés contemporâneo na mistura de objetos, composições, sem critérios ou normas a seguir, como discute Rey (2002, p.125). “A arte contemporânea levanta a questão da ausência de parâmetros rigidamente estabelecidos. Não existe um corpo teórico, nem regras universalizantes que possam estabelecer uma conduta traçada *a priori* pelo artista”. Isto é, o artista faz sua própria regra, emprega a metodologia necessária na construção de novos processos de criação, neste caso, se essa falta de regras intimida o ensino de arte. Deste modo, essas reflexões levaram-me a elaborar e construir um artefato estético, chamado Lata artística, para contrapor a falta de importância em que o professor trabalha o conteúdo cor em sala de aula.

Na construção, a inspiração de cada Lata veio da experiência e convívio em sala de aula. Passou pelo processo de preparação e transformação, conforme a necessidade de criação e estímulo nos experimentos com os alunos, trazendo diálogos pertinentes ao processo de criação de um objeto capaz de causar impacto visual, reflexões a respeito do conteúdo cor e estimular o fazer artístico.

No entanto, durante o caminhar de produção da primeira Lata, busquei ardor com o arco-íris, a aquarela, os pigmentos, paletas de cores, dentre muitos mecanismos e artifícios para falar de cor na composição de uma lata de tinta. Para isso, havia a necessidade de criar uma Lata que narrasse minha própria história e envolvesse as experiências dos sujeitos, criando o meu próprio processo de confecção. Como afirma Sandra Rey (APUD PAREYSON, 1991, p.59): “a arte requer um processo no qual o artista, ao criar a obra, ‘invente o seu próprio modo de fazê-la’”.

Então, como fazer uma Lata de tinta chamar atenção de alunos? Motivada por esse questionamento, construir duas Latas iniciais, uma de papelão e outra de alumínio. Porém, as duas não motivava os alunos a criação, então, construí outra, como propõem Ostrower (2010, p.26) “no formar, todo construir é um destruir”.

Ou seja, foi necessário ordenar e passar por esta experiência de construção da Lata de papelão e alumínio para desconstruí-la, com intuito de recriar um objeto mais atrativo sem delimitação em sua apreciação. Nos conceitos operatórios, discutidos por Rey (2002), a obra se torna um elemento ativo na produção de significado, muitas vezes extrapolando as intenções do artista. Por isso, houve a necessidade de modificação e reelaboração das ideias iniciais da lata, partindo assim, para uma nova “produção de sentido”, que se configuravam na preparação da terceira Lata.

A lata tinha que trazer os produtos que fizeram parte da confecção das imagens pelos alunos. Era suas produções o resultado final. Mas, com quais materiais foram feitos? Por que não colocá-los em evidência na lata, já que ela estava num processo de apropriação de mecanismos e ferramentas estimuladoras, criativas para um público juvenil. Criar um objeto visualmente atrativo, feito de próprio punho requer conhecimento e paixão pela feitura. Contudo, Rey (2002, p. 128) nos lembra de que “toda obra de arte é uma resposta singular a um estímulo”. E esse estímulo proferido na construção da Lata artística vinha do desejo de ensinar sobre cores através

da experiência artística utilizando a linguagem visual, propondo experimentos práticos e nutrindo discussões vindas da arte e da cultura.

Deste modo, surgiu a Lata três (figura 1). Mais colorida, criativa e ao mesmo tempo rústica, misteriosa.



Figura 1: Lata Artística três, 2017.
Acervo da pesquisa.

Encobrimo-a de lápis de cores desgastados, bisnagas de tinta acrílica, pincéis antigos, formas geométricas emborrachadas, mostruário de tintas e tinta guache.

Todos esses materiais que já tinham sido usados por mim e pelos alunos foi colada na base lisa da lata, “enfeitando-a”, sem regras na metragem de cada objeto utilizado, assim a composição da superfície tornou-se alegre, colorida e atrativa.

Algumas manifestações observadas ao longo dos trabalhos com a *Lata* foi o modo como os alunos comportavam-se diante dela. Sentimentos de alegria e euforia, o desejo de sentir e segurar o objeto, eram paralisados pelo medo de danificar ou que alguém pudesse chamar-lhes atenção. “*Essa lata é bonita e colorida, mas tenho medo de tocar nela*”, falou sorrindo, Erica dos Santos, 17 anos. Já Aline Albuquerque, 16 anos, impressionada com os objetos que compõem a Lata observou: “*todos esses materiais a gente usa diariamente nas aulas de pintura, é muito legal vê-los assim, na lata*”. De tal modo, percebi que até as imperfeições nas formas, nos lápis de cores, nos rabiscos de tinta, eram perceptíveis aos olhos do observador atento.

Além disso, inventar meu próprio caminho pedagógico, interligando diversos discursos, levou a rumos diversificados na compreensão do ensino de arte e no fazer artístico, através da observação da Lata três, que mediou conversações, análises entre alunos durante toda a ação de construção e aplicação desse artefato em sala de aula.



Convergências do fazer artístico e o saber docente

Como professora-pesquisadora de Artes Visuais, ansiosa por mudanças no modo de refletir o ensino de arte e lecionar conteúdo cor para alunos do ensino médio nas experiências pedagógicas em sala de aula, voltada para o fazer artístico como aprendizado, não foi uma tarefa fácil. No entanto, o desejo era positivo e pulsante em redesenhar novas tendências para as práticas artísticas e o saber docente, em expressar gostos e sensações cromáticas nas produções em sala de aula, compreendendo e interpretando os sentidos através de um objeto artístico.

Esse redesenhar veio em pesquisas como de Nelisa de Oliveira (2016), que se detém em investigar como os professores de arte pensam e atuam diante a formatação do conceito cor nas turmas do 7º ano do ensino fundamental, e a forma como os professores organizam suas ações no processo de ensino e aprendizagem. Nesta abordagem, a autora se concentra nas experiências dos professores ao ensinar cor no ensino fundamental. Sandra Richter (2014) investiga a cor em sua experiência com a arte educação, e observa que na escola pesquisada são limitadas as possibilidades das crianças explorarem e experimentarem a ação de pintar. E ressalta que a pintura “poucas vezes é explorado como conhecimento que permitem outros modos de interação entre crianças, adultos e o mundo” (RICHTER, 2014, p. 57). Sendo assim, chama atenção para a importância desse momento intenso de desvelar por meio do fazer pictórico um pensamento intuitivo e totalmente aberto à novidade. Pois, trabalhos que discutem a cor diretamente sobre o ensino nas práticas artísticas e alçam questões relacionadas acerca das metodologias, empregadas nas aulas de Artes Visuais, são fundamentais para o crescimento pessoal, educacional e artístico desses sujeitos.

Esses estudos das práticas artísticas na educação de adolescentes na experimentação com as cores são essenciais nas áreas do conhecimento humano, mas não somente no ensino, e sim, com a contribuição de suas experiências realizados nos espaços em que tais produções foram estimuladas.

Portanto, acredito que aprender com as experiências diárias são caminhos para se alcançar o conhecimento, a partir delas que surgem aprendizagens significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a criatividade. A esse respeito, Fayga Ostrower (1990, p. 251) discute que “o criativo na pessoa só pode aflorar e manifestar-se espontaneamente. A criatividade e sua realização correspondem assim a um caminho de desenvolvimento da personalidade”. Tais condições internas sensibilizam o indivíduo, em voga da criatividade, sua capacidade de engajar-se no que se faz, baseado em suas experiências de vida e são mecanismos para o crescimento pessoal e criativo. Neste sentido, penso que não só pela espontaneidade o indivíduo desenvolve a criatividade, e sim, por uma série de estímulos e associações inerentes as suas experiências.

Ostrower (2010), em outro discurso, debate a criatividade como objeto a ser trabalhado orquestradamente. Em suma, a estudiosa defende que, atuando em conjunto com

fatores entrelaçados, faz-se relação à problemática social, econômica, política e também a cultural. Por isso, se isolarmos tais elementos, inegavelmente, criamos barreiras em prol de inibir o livre fluir da criatividade. Conseqüentemente, a problemática da liberdade de criar torna-se evidente, porque, em determinados momentos, este dito manar da criatividade necessita de estímulos para florescer e mediar os modos como os sujeitos se expressam.

Deste modo, é possível inferir que a proposição de ações educativas em aulas de Artes, (pensadas para acionar e estimular a percepção artístico-criativa de alunos do Ensino Médio) possa ser uma oportunidade de prover outros aprendizados. Por isso, da importância de repensar e reposicionar o lugar do fenômeno cor nas experiências de ensino e aprendizagem, porque cotidianamente, são ilimitadas as possibilidades de experiências com a cor.

Além disso, ao repensar como a cor participa ativamente em nossas vidas nos levam a escolhas, uma vez que demonstra a interação entre a experiência e o fazer artístico e que venha de algum modo refletir sobre a opção da cor preferida, ou a estampa floral, quadriculada das roupas, da decoração. São gostos extraídos do cotidiano, do meio pelo qual o ser humano faz a interligação da vida com os espaços que vivencia. Porque “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p.74).

Para Arslan e Iavelberg (2006), as práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas, como saberes a ser ensinados. No mais, segundo as autoras, as orientações didáticas a partir de trabalhos práticos de professores com seus alunos em sala de aula, adaptadas de acordo com o contexto educativo, são pontos a serem estudados e aplicados no processo ensino e aprendizagem, pois envolver o aluno no processo, desde a adaptação do espaço em que o projeto vai ser realizado ou na montagem de um ateliê de arte na escola são experiências que promovem reflexões e transformação do olhar desses alunos. “O modo de se fazer arte se transforma, e isso também ocorre com os espaços de produção” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p.62).

Portanto, a cor aparece como objeto da experiência do olhar, das escolhas num enfoque artístico e cultural. São aprendizados constantes e trazem experiências culturais significativas como relações de costumes, beleza, cor, estética e aprendizado. Falar da cor como parte da cultura é um exercício que nos aproxima dos significados diários, é grande sua relevância em determinada cultura enquanto em outros, nem tanto. Assim como Geertz (2008) compreende a arte como um sistema cultural simbólico, então, podemos compreender o fenômeno cor como entidade complexa, que nos imbuí significados também complexos e só fazem sentidos a partir das nossas vivências.

Encontros reflexivos da pesquisa em arte e a produção da lata artística no espaço educativo

A Lata artística surgiu como um suporte provocativo para estimular os estudantes sobre as possibilidades de criação por meio das cores, instigando sensações, percepções, agregadas a partir das vivências dos alunos. As dimensões desse artefato provou ser artístico, social e cultural, realizadas a partir de observações exploratórias, na exposição da Lata, em oficinas desenvolvidas na escola; em análises das pinturas dos alunos e suas inquietudes ao longo dos processos de exposição da *Lata* como objeto participativo e necessário na composição sugestiva de uma pesquisa em artes.

Deste modo, a Lata passou a conversar com o processo de expressão e criação, sendo importante instrumento de análise como artefato estético na pesquisa e na construção de novas composições voltadas à educação. Contudo, a confecção da Lata tinha apenas um objetivo, chamar a atenção do estudante para a cor, e cada elemento posicionado nela foi pensado como estímulo à produção, à criação e à percepção através da pintura e da colagem, usando variados objetos e ferramentas utilizados na produção pictórica, em cores variadas compôs um instrumento-artístico-pedagógico.

A Lata artística apresenta um conjunto de ferramentas pedagógicas, a qual permite que o professor mediador trabalhe os conceitos de cor, teorize, analise e experimente cada um dos objetos contidos nela nas aulas de Artes Visuais. Acompanha um livro de Orientação didático-metodológico de experiências com a cor, que traz sugestões e dicas para o professor proceder no uso de cada um dos objetos, tendo-os como possibilidades de material pedagógico facilitador no processo de ensino, buscando aguçar a imaginação dos alunos, além de guiar e motivar rumo ao conhecimento voltado ao universo da cor, enquanto mecanismo de aprendizado e levar a discussões sobre o ensino de arte visuais e a docência criadora em ações educativas em sala de aula.

Deste modo, as ferramentas, os experimentos práticos sugeridos para dá suporte a metodologia da Lata Artística revelou nos trabalhos de pintura e colagem dos alunos, que por trás das nossas preferências subjetivas há uma enorme quantidade de informações que trazemos em nossa psique: “influências culturais, regionais, associações conscientes e inconscientes” (BARROS, 2011, p. 80). Assim, a compreensão do fenômeno cor e sua subjetividade podem contribuir para as práticas em sala de aula, na construção de imagens. Afinal, trabalhar com elementos que provocam e estimulam a criatividade e o conhecimento está no cotidiano, nos afazeres diários, na escolha das roupas, na sensibilidade humana, valorizam a imaginação, a intuição e os acasos, conforme esclarece Ostrower (1990, p. 07) “a fonte da criatividade artística, assim como de qualquer experiência criativa, é o próprio viver”.

Igualmente, ocorre o aprendizado e a valorização das experiências. O fazer de alunos de Ensino Médio, em processo de formação revelados através da cor, suas preferências, gostos e demonstra que é possível reavivar momentos pictóricos da infância, muitas vezes, esquecido pela falta de comprometimento pedagógico, profissional e familiar, e ressignificá-lo em aprendizagem, criatividade e ensino.

A experiência artística dos alunos

Relatar as experiências dos alunos durante a realização do projeto é gratificante, pelo fato de participar desses momentos de reflexão, análise e aprendizado com cada um deles e de conhecê-los em seu potencial artístico e pessoal. Compartilhamos experiências artísticas, teorias e momentos de autoconhecimento e amadurecimento intelectual.

A espontaneidade e interesse dos alunos foram fundamentais para o sucesso e para a grande produção artística originada a partir do envolvimento dos alunos com artefatos, materiais e técnicas e, mostrar para a escola que isso é possível, ampliar atividades com os alunos que reverberam habilidades no mundo visual, não importa se não temos salas adequadas, ou laboratórios de artes. O importante, segundo Tourinho (2009, p. 146) é “molecar” com os artefatos que nos rodeiam. Fazer deles e com eles, objetos das nossas licenciosidades discursivas e metodológicas. Assim, garantir o sucesso na produção de obras autênticas e expressivas.

Dessas experiências em oficinas com os alunos, (figura 2) desenvolvi um livro intitulado de *Revoada em Cores: produções nos espaços educativos*, também uma exposição, afinal foram produzidas na dimensão “Experienciação” um acervo de mais de 40 trabalhos entre pinturas e colagens, durante dois anos de aplicação do projeto na escola. O material diversificado em temas, formatos e principalmente cores contribuiu para o aprendizado na manipulação e misturas de tintas, técnicas de pinturas em aquarela, guache, acrílica, óleo e também refletir sobre cada material que foi utilizado nas atividades práticas dos alunos. Arslan e lavelberg (2006) falam da importância da constante reflexão dos materiais e suportes utilizados nos trabalhos de arte, pois são impregnados de história e se relacionam com o fazer, sendo rica fonte de conhecimento de pesquisa em propostas práticas nas aulas de artes visuais.



Figura 2: Alunos nas produções da oficina Compreensão (2017).
Fonte: Acervo da autora.

A exposição do projeto contou com a participação especial dos pais, direção, professores e serviço técnico pedagógico da escola. Os alunos foram homenageados pelos pais e agradeceram pelo incentivo da Escola com projetos que oportunize e estimule os alunos a

produzirem e modelarem seus sonhos por meio das práticas artísticas. A importância de expor os trabalhos ganhou proporções além dos muros da escola, divulgado com seriedade as produções criativas e expressivas de cada aluno.

Portanto, todas as experiências voltadas para o estudo das cores fizeram com que o aluno ampliasse a capacidade do olhar, do ver que se formou, inconscientemente, na construção e assimilação de sua identidade e dos saberes adquiridos, através de sua própria experiência. Segundo Dewey (2010, p. 162): “cada um de nós assimila dentro de si algo dos valores e significados contidos em experiências anteriores. Mas o fazemos em graus diferentes da personalidade”.

Após a conclusão das oficinas, cada aluno escolheu um trabalho de pintura ou colagem e comentou sobre a imagem. A aluna Nívia Luz de Paula, 15 anos, em seu relato sobre a produção escolheu *“O arco-íris, o mundo que não existe”*. Demonstra um desejo de viver em um mundo melhor, mais colorido quando ela comenta: *“a cor no meu trabalho de pintura revela um mundo que deveria ser melhor, com mais cor. Há muita maldade no mundo, então eu tento transformar através de minhas pinturas com muita cor”*.

Deste modo, essas análises dos alunos não se esgotam, são leituras e interpretações carregadas de sentido, subjetividade e expressão, nas quais a cor foi o meio de expressão principal que revela, de maneira pictórica, o que de fato esses alunos tentam mostrar sobre o espaço em que vivem e o que esses saberes diários proporcionam como aprendizagens e crescimento artístico e cultural. A alegria de desenvolver trabalhos que possa estimular as potencialidades artísticas superam as expectativas dos alunos, tornando-os capazes de refletir, criar, mediar, selecionar e recriar novos papéis na cultura e no mundo das artes.

Considerações provisórias

A prática artística, nas aulas de Arte Visuais, ainda proporciona encantamento em adolescentes através da manipulação de materiais pictóricos, na experimentação das cores, articulados com as vivências diárias dos envolvidos. São caminhos que promovem reflexões sobre suas próprias experiências na produção de novas imagens. Contudo, neste processo de conhecimento das potencialidades individuais, o aluno aprofunda saberes a partir de práticas deixadas de lado na infância.

Para este fazer artístico com a cor, ainda com o apoio dos materiais didáticos contidos na Lata Artística, o desfecho das produções dos alunos aconteceu, espontaneamente: prazer de manipular a tinta, a delicadeza e concentração no momento de produção foi surpreendente. Certamente, ao final de tudo, essa experiência pictórica iria se encaminhar para as práticas artísticas em produções que exploravam a imaginação de cada educando.

Neste bailar de cores e materiais, a Lata Artística que, a priori, surgiu apenas como suporte dos materiais necessários para submergir no universo das cores, auxiliar o educando



a explorar os materiais em busca de experimentar texturas, inventar cores e criar efeitos surpreendentes em uma nova linguagem visual. Logo, foi verificado que estimula e desenvolve a capacidade para novas descobertas e agrega suas preferências e gostos nas produções com a cor.

Acredito, pois, na possibilidade de termos preferências por determinadas cores e a partir daí impregná-las de subjetividade, tornando-as visíveis em produções criativas que venham reverberar em imagens que demonstre o cotidiano e suas diferenças na expressão, compreensão e fazer artístico de cada indivíduo, contextualizando sua história de vida permitindo que o educando tenha mais dinamismo e interação de sua realidade.

Por todo modo, suscitou observar a sensibilidade de experiência da cor; composição da imagem resultante, hibridação de cores, o emprego das cores do cotidiano, sem muito importar-se com o possível nível alcançado de habilidades nas produções pictóricas. Por isso, empreguei, qualitativamente, a aplicação dos elementos pictóricos relacionados ao cotidiano dos alunos.

Ao final, as técnicas apreendidas pelos alunos tiveram boa assimilação, o uso dos materiais e as composições de misturas de tintas foram similarmente bem trabalhados. No que tange as produções, a simplicidade dos traçados, a forma de aplicação da cor no processo de composição, estavam bem evidenciados na maioria das pinturas. Ressalto, ainda, a existência de diferenças entre os participantes. Com efeito, cada um possui sua característica especial marcada com impressões bem pessoais.

Ressalto, ainda, que os alunos, quando são estimulados de forma apropriada, adquirem saberes e conhecimentos sobre si, revelando suas competências e reflexões sobre sua própria prática expressada dentro do contexto educacional, vivenciado em sala de aula. Para tanto, as análises não se esgotam somente com as observações aferidas até aqui, sendo de vital necessidade, maior aprofundamento em torno dos momentos de criação coletivas ou individuais de alunos em processo de experiências artísticas com a cor, sejam eles antes, durante e depois da conclusão das aulas e oficinas de artes.

Contudo, existe a necessidade de trazer ações ligadas ao fazer artístico dentro e fora da escola, assim como, criar esforços a fim de desenvolver ferramentas que favoreçam o processo criativo com alunos do Ensino Médio, para dissipar a ideia equivocada de que as aulas de Arte consistam em momentos de lazer, e sim, em um processo de apreensão de conhecimento sobre os saberes adquiridos, voltado a um olhar crítico e reflexivo sobre sua própria realidade.

Referências

ARSLAN, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.

BARROS, Lilian Ried Miller. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e as teoria de Goethe**. 4ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.



DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro, Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins – 21 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. – 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014.

KLEE, Paul. **Teoría del arte moderno**. Buenos Aires: Cactus, 2007.

OLIVEIRA, Nelisa Tânia Coe de. **Pensando e atuando com o conceito cor: a perspectiva dos professores de arte do ensino fundamental**. Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação. Goiânia, 2016.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e Processos de Criação**. 25ª ed. Petrópolis, Vozes, 2010.

_____. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.

REY, Sandra. **O meio como ponto zero – Metodologia da Pesquisa em Artes plásticas – Por uma abordagem metodológica da Pesquisa em Artes Visuais**. Org. Blanca Blites e Elida Tessler. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

RICHTER, Ivone. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas. SP. Mercado de Letras, 2003.

RICHTER, Sandra R.S. Crianças pintando: experiência lúdica com as cores. In: CUNHA, S.R.V. da; LINO, D.L. (Orgs.). **As artes do universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, p. 57 – 105, 2014.

TOURINHO, Irene. Educação estética, imagens e discursos: cruzamentos nos caminhos da prática escolar. In: MARTINS, Raimundo; e TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. – Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2009, p. 141 -156.

Minicurrículo

Cristiane Ferreira

Mestra em artes Visuais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente de Artes e oficina de pintura da Rede Pública do Estado do Amapá/Brasil. E-mail: cris.ferreira.ap@gmail.com.



ATELIÊ DE GRAVURA: LUGAR DE “FABRICAÇÕES E ACIDENTES VISUAIS” PARA PRÁTICAS ARTÍSTICAS, PESQUISA E ENSINO COM ARTE

ENGRAVING ATELIER: A PLACE OF “FABRICATIONS AND VISUAL ACCIDENTS” FOR ARTISTIC PRACTICES, RESEARCH AND EDUCATION WITH ART

Cristiano Lemes Carvalho

Universidade Federal de Goiás, Brasil
cristianolemescarvalho@gmail.com

Resumo

A partir da experiência de práticas artísticas no atelier de gravura da FAV/Artes, trago inquietações geradas durante a pesquisa de mestrado, linha C, resgatando o ateliê como lugar em que “fabricações e acidentes visuais” permitem pôr em relevo fissuras e brechas no método artístico – científico. Apresento reflexões sobre como essa experiência pôde favorecer a “paisagem imaginária da pesquisa” e se desdobrar em táticas móveis, em que o imaginário de questões não cessa de assumir novas formas de surgir “sempre de novo.” Desta maneira, adotando o atelier como lugar dessas mobilidades, trago imagens fotográficas de viagem ao Marrocos, realizada em de 2011 – especificamente do percurso de *Marrakesh à Essaoira* – para questionar métodos de produção, ensino e pesquisa em arte e arquitetura. Desse modo, a partir de tais imagens, propus-me à experimentação de técnicas de gravura como forma de flexibilizar diálogos nas fronteiras dos campos disciplinares, sobretudo entre arte, ciência e filosofia. Assim, neste texto, construo narrativas imago-textuais para expor como o atelier de gravura, local de práticas artísticas, tornou-se o lugar mediador de experiências prático-teóricas e, por assim dizer, da conjunção de saberes; entre o uno e o múltiplo, o inteligível e o sensível, o corpóreo e o incorpóreo, o objetivo e o subjetivo, o desejo e a necessidade dos objetos como razão de todas as experiências.

Palavras-chave: atelier de gravura; imagens; paisagens; artografia.

Abstract

Based on my experience with artistic practices at the FAV/Artes engraving atelier, I explore concerns that emerged during my research for the Master of Arts programme, line C. This study aims to revive the atelier as a place of “making do”, in which “fabrications and visual accidents” can magnify fissures and breaches in the artistic-scientific method. I present reflections on how this experience can favour the “imaginary landscape of research” by developing mobile tactics, where the imaginary of questions does not cease to produce new ways of “always appearing again”. Adopting the atelier as the space for such mobilities, I used photographic images from a trip from Marrakesh to Essaoira in Morocco in 2011 to question production, teaching and research methods in art and architecture. With these images as a basis for my work, I experimented with engraving techniques as a way of rendering the dialogues at the frontiers between disciplinary fields – primarily art, science and philosophy – more flexible. In this text, I construct image-textual narratives to expose how the engraving studio, as the space for artistic practices, became a ‘space for mediating between practical-theoretical experiences and the conjunction of different kinds of knowledge – that is, between the one and the multiple, the intelligible and the sensible, the corporeal and the incorporeal, the objective and the subjective, and the desire and necessity of objects as the reason for all experiences.

Keywords: engraving atelier; images; landscapes; a/r/tographic.

“Não era , porém, uma imagem, mas qualquer coisa como um lugar totalmente vazio no qual apenas as imagens, um sopro, a palavra, poderiam eventualmente acontecer; não era, assim, nem sequer um lugar, mas, por assim dizer, o lugar do lugar, uma superfície, uma área absolutamente lisa e plana, na qual nenhum ponto se podia distinguir de outro.”

(Giorgio Agamben)

Introdução

Neste artigo propus-me a relatar experiências ocorridas no atelier de gravura da FAV/Artes, as quais permitiram-me potencializar a pesquisa em curso no mestrado, linha C, que tem por finalidade questionar processos de mediação em arquitetura através de processos prático/teóricos, artografia¹. Desta maneira, ao adotar o ateliê como lugar de mobilidades, apropriei-me das imagens fotográficas realizadas em viagem ao Marrocos para flexionar campos disciplinares como arte/arquitetura, ciência e filosofia. Nesse sentido, o ateliê permitiu-me produzir novas imagens enquanto ampliação das experiências artísticas, assim facilitando o acesso a vivências e memórias de deslocamentos associados à viagem, bem como acessar afetivas memórias da infância e de textos relevantes, os quais referenciam as viagens como itinerários para o conhecer. Deste modo, o ateliê transformou-se em um lugar de trânsitos crono-espaciais ao flexibilizar dicotomias, permitindo refletir sobre a interdisciplinaridade no campo da filosofia e recuperar bases epistemológicas, como o marxismo e a fenomenologia, relevantes para a teoria crítica em arte e arquitetura a partir da pós-modernidade. Assim, através de “fabricações e acidentes visuais” experienciados em atelier, pude resgatar o pensamento coletivo e artesanal em oposição à ideia benjaminiana de “contração do tempo”² na modernidade, que dá origem a um tempo linear, abstrato e subjugado a um devir vazio. Dessa forma, este texto oferta relatos e reflexões ocorridas a partir das práticas artísticas em oposição à cultura positivista que impera no pensamento técnico-científico. Para tanto, as imagens realizadas nos anos 2011, 2017 e 2018 assumem, neste artigo, o papel de protagonistas ao mediar reflexões prático-teóricas no atelier de gravura; entendido, aqui, como um “entre-lugar”³ ao promover o pensamento crítico no processo de investigação que se enuncia.

¹ Do inglês *A/r/tografic*, o termo aponta para o trabalho de “*artist-researcher-teacher* (artista-pesquisador-professor) ao tentar integrar *theoria, prâxis e poesis*, ou teoria/pesquisa, ensino/aprendizado e arte/produção.” (IRWIN, 2005, P. 88)

² Ver “Experiência e pobreza”, de 1933, O narrador, de 1936, os ensaios sobre Proust e Baudelaire, as “Teses sobre filosofia da história” de 1939, em que Walter Benjamin passa a enfatizar a problemática da pobreza da experiência moderna e, ao mesmo tempo, sugerir a urgência da necessidade de sua reconstrução.

³ A palavra heterotopia vem da junção de *hetero* (diferente, outro) e *topos* (lugar). “Entre-lugar” como sinônimo de heterotopia, do “*heteróclito*”, onde as coisas encontram-se dispostas de tal modo que não é possível estabelecer para elas um lugar comum.

A coleta das imagens

Em 2011, sob influência do livro *Viagem do Oriente*, de Le Corbusier, e a partir de perspectivas teóricas de Kenneth Frampton⁴ como o Regionalismo Crítico⁵ e a Tectônica⁶, tracei um plano de viagem que contemplava o itinerário Porto – *Valência* – *Marrakesh* – Porto. Tinha como propósito buscar o encontro com arte/artefatos e arquiteturas/paisagens vernaculares que pudessem demonstrar alguma pertinência quanto aos materiais e suas geografias (exploração informal arqueológica/antropológica). Desse modo, em aproximação com o campo da fenomenologia via tectônica, senti-me impulsionado a viajar como forma de conhecer. Assim, com o itinerário em curso, após permanência de cinco dias em *Marrakesh*, apareceu a oportunidade de ir à *Essaíra*, cidade de colonização portuguesa às margens do Oceano Atlântico; viagem que me exigiu a travessia de 174 quilômetros pelo Saara Ocidental.

Desta forma, rumo a *Essaíra*, dentro de uma van, a profusa realidade de terra e céu transformava-se num grande e incomensurável vazio. Ao mesmo tempo, com a cabeça recostada no vidro, a olhar profusamente para o horizonte, meus pensamentos tornavam-se fluidos enquanto o deserto transmutava-se numa grande pintura – impressionava-me os estados da matéria, pois tudo parecia estar reservado ao devir – e quando já não mais podia me opor aos deslocamentos do pensamento comuns à uma viagem, um cubo de terra, perfeita forma estereotômica⁷, apareceu à minha frente, insurgindo da terra, promovendo deleite ao justapor vivências, experiências e memórias – momento em que “um teatro de alocações diversas”⁸ se dava com os marcos daquela paisagem – não hesitei e, com o celular na mão, coloquei-me a fotografar o objeto e seu entorno enquanto um torpor inquisitivo se instaurava: o que era aquela construção? porque ela despertava-me referências das mais eruditas às mais populares? porque estava ali meio a tantas ruínas? o que eram aqueles vestígios em leiras de tijolos ao redor? palavras de barro? narrativas

⁴ Kenneth Frampton, arquiteto, historiador, crítico e ensaísta anglo-americano, responsável pela retomada da teoria crítica frankfurtiana e da fenomenologia Heideggeriana para a construção de um pensamento crítico em arquitetura no séc.: XX.

⁵ Termo Regionalismo Crítico, expressão que Frampton tomou emprestada dos teóricos Alexander Tzonis e Liane Lefaivre, sintetiza para Kate Nesbit (2008, p.501), alguns aspectos da teoria crítica frankfurtiana com interesse fenomenológico na especificidade do lugar.

⁶ Relacionado à arte ou à arquitetura, o vocábulo “Tectônica” pode assumir diferentes significados. Entretanto, aqui tomaremos como ponto o sentido etimológico de “Poética da Construção” recuperado por Kenneth Frampton no livro *Estudos sobre cultura tectônica: poéticas da construção na arquitetura dos sécs. XIX e XX* (1995), obra também conhecida como *Studies*. (BARATA, 1995, p.11)

⁷ Do grego: *Stereo* = sólido, *tomia* = cortar. Para Frampton (1995,p.16), Gottfried Semper classificou o trabalho da construção em dois procedimentos fundamentais: a tectônica da estrutura, em que componentes leves e lineares são montados de modo a formar uma matriz espacial, e a estereotomia das fundações, onde massa e volume se formam conjuntamente através do empilhamento repetitivo de elementos pesados, sendo, esta última, a capacidade da alvenaria de suportar cargas, no caso pedra maciça ou tijolo.

⁸ Expressão utilizada por Hal Foster ao referir-se à ruptura epistemológica causada pela experiência fenomenológica provocada pelos objetos da *Pop Art* e, sobretudo pelo Minimalismo, de maneira extrínseca às artes plástica. Assim, ainda para Foster (2015, p.55), “[...] longe de ser idealista, a obra minimalista mescla a pureza da concepção com a contingência da percepção, do corpo num espaço e tempo particulares.” Em nota, a experiência cavada pelo minimalismo serve de revisão epistemológica da experiência arquitetônica para muitos arquitetos na contemporaneidade.



em constante descontinuidade? a aporética das construções? quanto resíduo se opunha à minha visão de preservação? A partir de então, muitas paisagens semelhantes apareceram à minha frente e não pude deixar de registrar a repetição das ocorrências. Entretanto, as questões, impassíveis de respostas naquele momento, ficaram guardadas pelos registros fotográficos. Até que, em 2017, a partir da experiência de práticas artísticas no atelier de gravura da FAV/Artes, pude trazer tais imagens (Figura 1) como representação das inquietações geradas durante a pesquisa de mestrado, linha C, resgatando o atelier como lugar em que “fabricações e acidentes visuais” permitiram-me pôr em relevo fissuras e brechas no método artístico – científico.

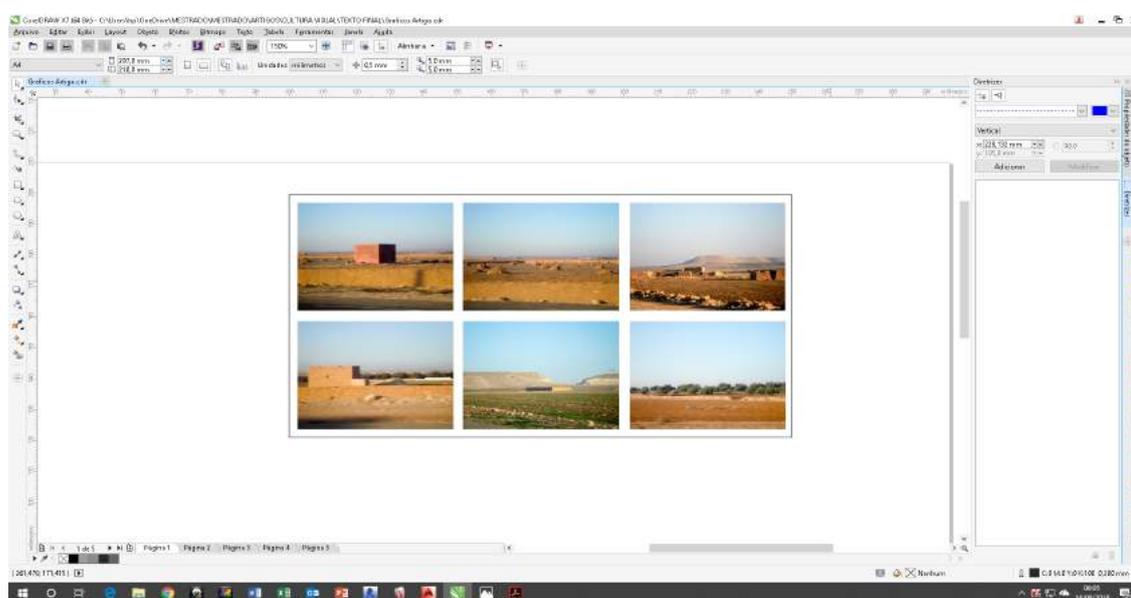


Figura 1: Sequência de imagens fotográficas do percurso *Marrakesh – Essaïra*, Saara Ocidental, Marrocos.
Fonte: Cristiano Lemes (2011).

Notadamente, as imagens fotográficas coletadas na viagem já traziam à superfície algumas questões paradigmáticas da cultura moderna como: tempo e espaço, moderno e arcaico, erudito e popular, asséptico e tátil, entre outros. Assim, não obstante, algumas questões que ascendem do campo disciplinar da arquitetura, e sobretudo da tectônica, faziam-me questionar a ideia de promover reflexões sobre ensino de arquitetura por meio de imagens. Pois, para Frampton (1995), a ênfase colocada na representação fotográfica na prática contemporânea da arquitetura incluiu, mesmo inconscientemente, uma concepção integralmente fotográfica da forma arquitetônica. Aspecto evidenciado como negativo quando o autor infere que: “ao contrário das artes plásticas, a arquitetura não pode ser representada, mesmo nominalmente, por uma única imagem fotográfica” (FRAMPTON, 1995, p.55). E apesar de Frampton admitir ser esta a forma como a disciplina passou a ser difundida para o público especializado ou não, ele acirra a crítica sobre a representação fotográfica ao dizer que construir, na atualidade, “aparece como imagético e perspectivador, mais do que tátil e espacial.”(FRAMPTON,1995, p.55) Sobre a educação do arquiteto, o autor critica a contração dos currículos de arquitetura com a intenção explícita de melhorar a eficiência e reduzir custos; para ele, uma operação draconiana “a ser operada com

pouco ou nenhum respeito pelo tempo que demora um aluno amadurecer”(FRAMPTON, 1995, p.56). Assim, tais provocações sobre a circulação das imagens e ensino de arquitetura somaram-se às minhas críticas particulares aos mecanismos da abstração em metodologia de projeto de arquitetura fazendo-me inquirir: Como posso trabalhar reflexões críticas em arquitetura a partir do conceito framptoniano da representação fotográfica? Se o autor critica a redução dos currículos de arquitetura como uma resposta tecnocrática, como propor novas maneiras de resistir à essa contração da experiência num tempo e espaço tecnológicos? O que poderia ser ofertado em oposição aos mecanismos da abstração (ou objetivação) em arte e arquitetura? À vista dessas indagações, para prosseguir, apoiei-me no argumento de Frampton (1995), para o qual o arquiteto tem que ser um artesão e que, para tal, quaisquer ferramentas são adequadas; seja o computador e/ou modelos experimentais matemáticos, sem com isso deixar de ser artesanal. A cerca desse pensamento o autor assevera que:

é ainda artesanal: o trabalho de alguém que não separa o trabalho da mente do trabalho da mão. Envolve um processo circular que leva a ideia ao desenho, do desenho à experiência, da experiência à construção, e de volta à ideia. [...] este ciclo é fundamental no trabalho criativo. (FRAMPTON, 1995, p.61)

O atelier de Gravura: lugar de “fabricações e acidentes visuais”

Estimulado pelos paradoxos coloquei-me às práticas artísticas com a expectativa de que a experimentação das imagens pudesse trazer-me a caminhos reflexivos. Desse modo, no tocante às técnicas de gravura como xilogravura, metal e serigrafia, houve primeiro um momento de experimentação e construção de intimidade com os “modos do fazer” que elas impunham acidentalmente. Num segundo momento, após seleção das técnicas que melhores resultados apresentaram para a manipulação das imagens, pude escolher a gravura em metal e a serigrafia como estratégias para explorar as imagens escolhidas. Surpreendentemente, as técnicas mesmas, acabaram por sugerir as imagens a partir da verificação dos melhores resultados da fabricação⁹. A xilogravura fora a primeira técnica a ser experimentada, mas logo descartada por não permitir a integridade das imagens coletadas no campo antropológico.

A gravura em metal, segunda técnica em experimentação, um tanto laboriosa, consistiu em decalcar a versão preto e branco em chapa *offset* – um processo de gravação de imagens que se assemelhava a uma alquimia culinária – fotocópias transferidas para chapa metálica através de solvente (*tinner*) após ser higienizadas com sal e vinagre. Depois da transferência e da secagem completa, a imagem transferida sofreu um processo de selagem com silicone para então, após 24 horas, ser novamente apagada por solventes (Figura 2). Desse modo, as imagens apenas vieram à tona novamente após as matrizes serem roladas com tinta *offset*. Optei por trabalhar apenas

⁹ Para De Certeau (1994, p.39), “a fabricação que se quer detectar é uma produção, uma poética.”

com o preto, pois interessava-me ressaltar as texturas que compunham os diferentes estados da matéria na composição das imagens – desejo surgido espontaneamente como tática tátil à medida que elegia as texturas como base da leitura das mesmas – método que intitulei de “texturalidades” (texturas + literalidades).

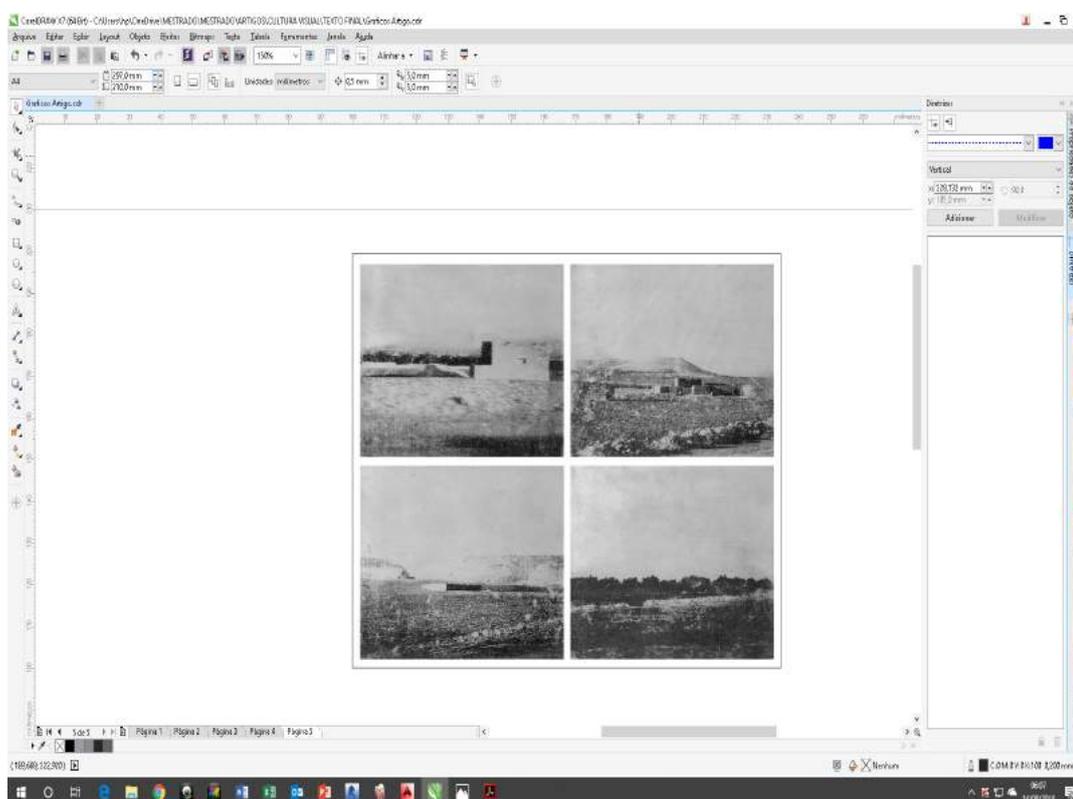


Figura 2: Cópia (em scanner) das matrizes de gravação em chapa offset. Série “Ensaio sobre o vazio”, Goiânia, Brasil. Fonte: Cristiano Lemes (2017).

Deste modo, como aprofundamento na “texturalidade” das imagens, quis experimentar as possibilidades da serigrafia; técnica que melhor permitiu identificar a densidade dos diferentes estados da matéria pelo resolutivo contraste em preto e branco. Para tanto, as imagens foram tratadas em computador (Figura 3) de maneira que a granulação da matéria fosse evidenciada pelos jogos das diferentes formas sob a luz; jogos estes contidos nas imagens originais, porém esmaecidos pela presença dos diferentes tons e cores. Assim, após o tratamento das imagens, as matrizes produzidas em computador foram impressas em papel vegetal e depois transferidas para as telas serigráficas através de uma apropriada mesa de luz.

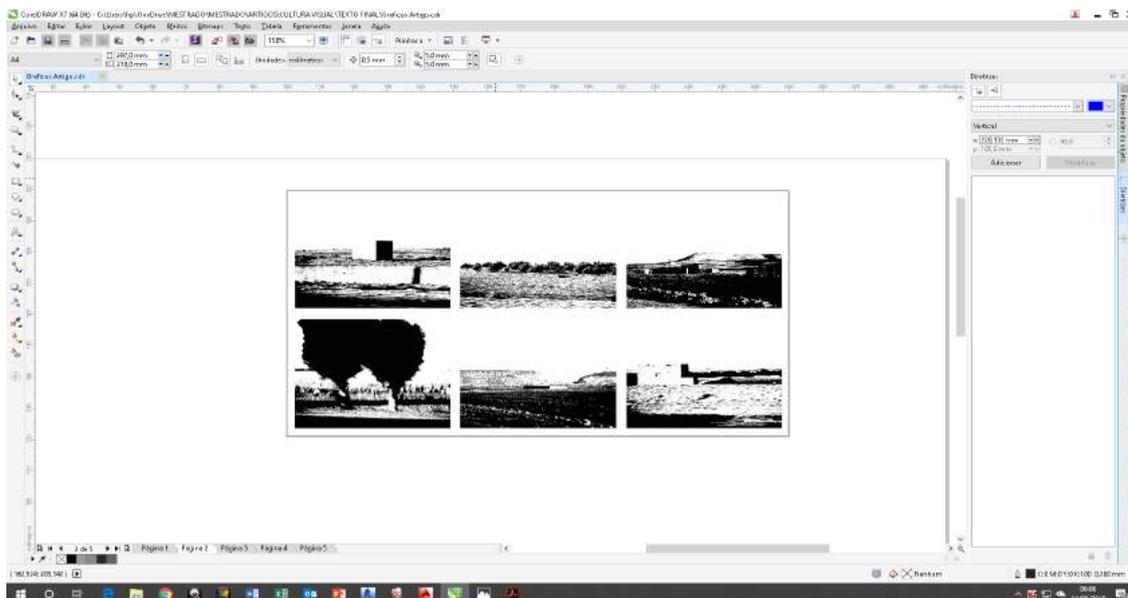


Figura 3: Imagens tratadas em “photoshop” para gravação de tela serigráfica - Goiânia, Brasil.
Fonte: Carlos Monaretta (2017).

Dessa maneira, as constantes reemissões das imagens originais aos diferentes tratamentos, às diferentes superfícies de gravação e às câmeras de luz como a máquina de xérox, o computador e a mesa de luz da serigrafia, faziam-me questionar sobre as origens da própria técnica fotográfica: Estava diante de um paradigma técnico-científico e artístico-filosófico ao reinscrever imagens digitais em superfícies de gravação? Deste modo, ao experimentar as técnicas no atelier, percebi que manipular as imagens permitia-me tocar diferentes estados de matérias, à maneira das “experiências cosmológicas”¹⁰ contidas nas próprias imagens. Por consequência, a partir da manipulação artesanal, foi possível construir contrapontos ao fabricar novas paisagens utilizando técnicas vinculadas a processos que ampliam a capacidade de reprodução técnica. Da mesma forma, ao refundar matrizes fotográficas, os processos permitiram novas formas de revelação em que as cópias, embora referissem às imagens originais, passavam a constituir novas possibilidades de desvelamento¹¹. À primeira leva de imagens “reveladas” pelos processos de gravura em metal (figura 4) e serigrafia (figura 4) chamei de “ensaios sobre o vazio”. Pois, meus percursos sobre as imagens realizadas no vazio do deserto consistiam em esvaziar ainda mais o espaço de investigação, desertificando-as.

¹⁰ Para Merleau-Ponty, “a fenomenologia iniciante, de ser uma ‘psicologia descritiva’ ou de retornar ‘às coisas mesmas’ é antes de tudo a desaprovação da ciência. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 3)

¹¹ O ato de desvelar para Martin Heidegger significa “[...] ‘redescobrir’ o que foi ocultado na história da metafísica. Mas se o ser pode se ocultar, é porque pertence à sua natureza dar-se ao homem sobre dupla forma de velamento e desvelamento, num horizonte de manifestação que é o tempo.” (ZUBEN, 2011.p1)

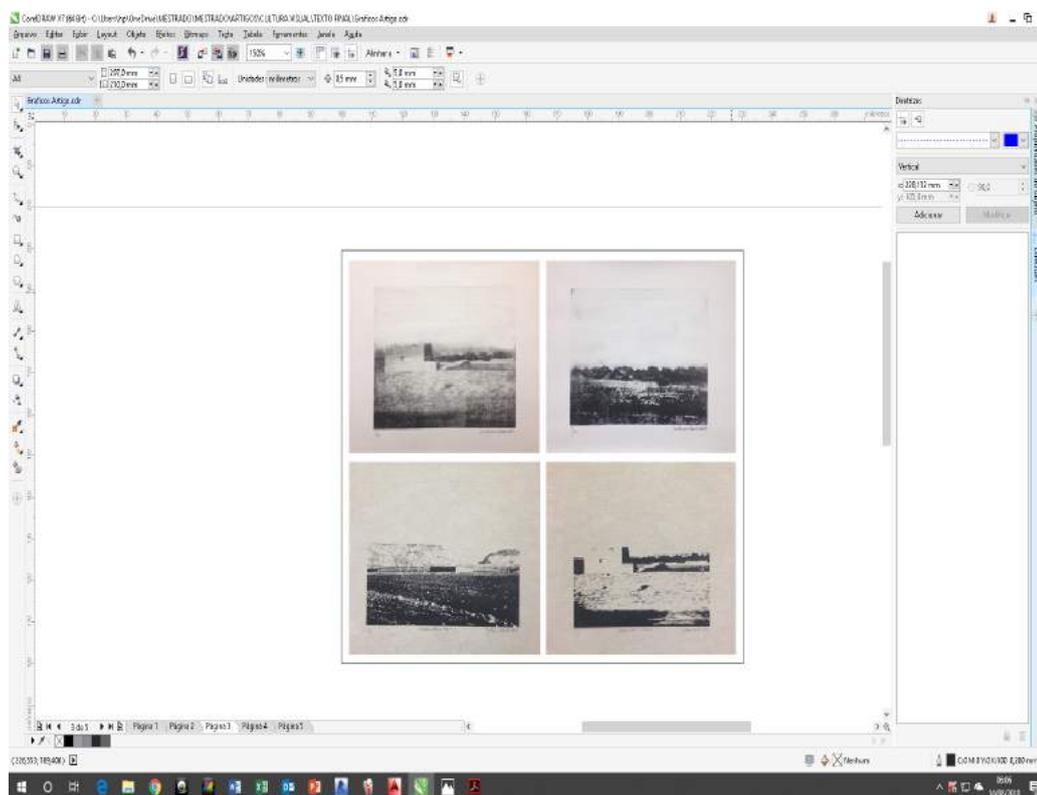


Figura 4: Foto registro de gravura metal (*offset*) sobre papel (imagens superiores); impressão serigráfica sobre placa cimentícia (imagens inferiores). Série “*Ensaio sobre o vazio*”, Goiânia, Brasil. Fonte: Cristiano Lemes (2018).

Numa segunda fase de experimentação, fora-me aconselhado experienciar processos digitais de gravura a partir da qualidade digital das imagens originais. E embora tenha adotado a sugestão, não quis abandonar os processos vivenciados em atelier; pois os mesmos haviam promovido a capacidade artesanal de manipulação das imagens e assim permitido uma dilatação espaço/temporal/material, ou duração¹². Dessarte, ao tentar conciliar perspectivas opostas, intuí que poderia sobrepor as imagens criadas e todos os processos experimentados até o momento – uma espécie de bricolagem¹³ que se dava em jogos táticos e estratégicos de sobreposição. Assim, passei a realizar combinações de imagens em sobreposição de transparências e sobrepô-las às matrizes em *offset*. Jogos compositivos que, ao ser levados ao *scanner* da impressora caseira que dispunha, forjaram paisagens mais complexas em jogos de matérias e significados.

¹² Para Deleuze, o conceito de “duração” em Bergson não corresponde somente “à experiência vivida; é também experiência ampliada, e mesmo ultrapassada; ela já é condição da experiência, pois o que esta propicia é sempre um misto de espaço ou de duração. [...] o espaço apresenta-nos uma exterioridade sem sucessão (como efeito, a memória do passado, a lembrança do que se passou no espaço já implicaria um espírito que dura). Produz entre os dois uma mistura, na qual o espaço introduz a forma de suas distinções extrínsecas ou de seus ‘cortes’ homogêneos e descontínuos, ao passo a duração leva a essa mistura de sucessão interna, heterogênea e contínua.” (DELEUZE, 2008, p. 27)

¹³ Bricolagem, termo referente à “*bricoleur*” - tomado de empréstimo a Claude Lévi-Strauss, para quem este ato remonta ao “pensamento selvagem”, uma ação que guarda as características da ciência primitiva. [...] Em nossos dias, o ‘bricoleur’ continua sendo aquele que trabalha com as mãos, utilizando meios desviantes em relação aos empregados pelo homem de artes. (STRAUSS, *apud* JAQUES, 2003, p.24).

Desse processo, nasciam, das unidades de imagens sobre o vazio, “assemblages”¹⁴ (Figura 5) que remetiam a paisagens humanas imaginárias, oníricas e fantasiosas – simulacros de memórias e vivências como nas operações em projeto arquitetônico – como se tais imagens reproduzissem a metáfora corporal¹⁵ de um inventado fotógrafo(eu). Essas imagens, chamei-as de “sobreposições ao vazio.”

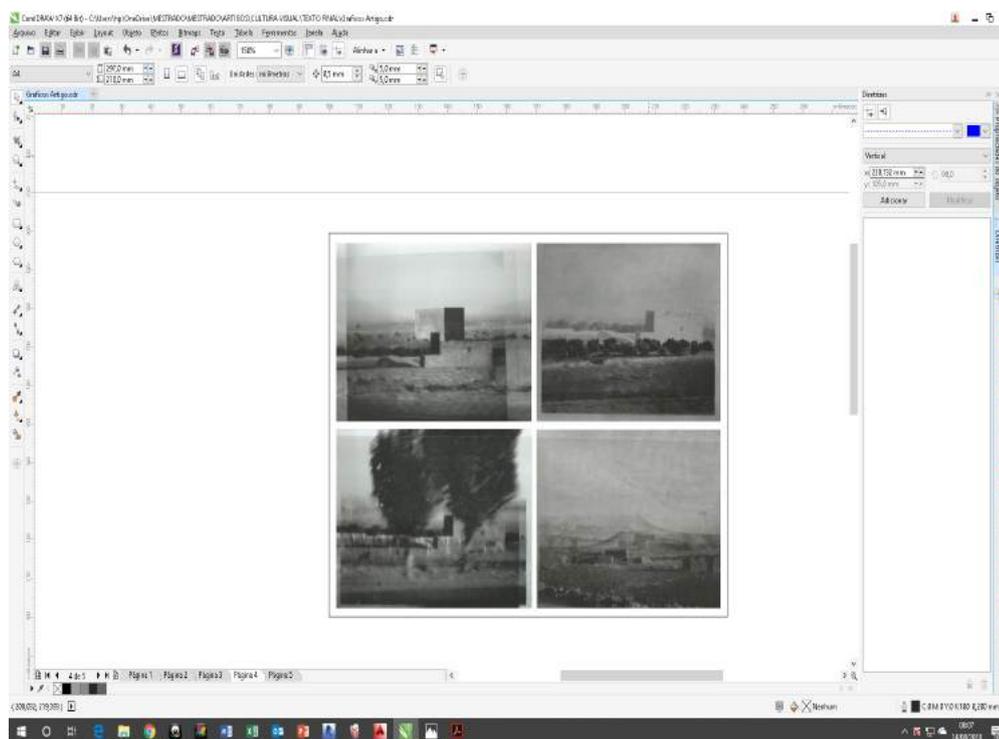


Figura 5: Gravura digital (assemblage de imagens), série “Sobreposições ao vazio”, Goiânia-Brasil.
Fonte: Cristiano Lemes (2018).

Nesse sentido, o ateliê permitiu-me retomar as imagens em “paralaxe”¹⁶ (FOSTER,2014, p.189), as quais, sobrepostas às vivências, memórias e experiências da viagem, revelaram registros ainda ocultos, assim desvelados por um retorno às memórias afetivas da infância e de textos como *Lavoura Arcaica* de Raduan Nassar, *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino, *Rua de mão Única* de Walter Benjamin entre outros. Deste modo, o ateliê transformou-se em lugar heteróclito de trasladações espaço-temporais, flexibilizando dicotomias como sensível/racional, imagem/matéria, positivo/

¹⁴ Para Michael Archer (2001, p.3-4) “existem duas ideias-chave amalgamadas à palavra “assamblage”. A primeira é a de que, por mais que a união de certas imagens e objetos possa produzir arte, tais imagens e objetos jamais perdem totalmente sua identificação com o mundo comum, cotidiano, de onde foram tirados. A segunda é a de que essa conexão com o cotidiano, [...], deixa o caminho livre para o uso de uma vasta gama de materiais e técnicas até agora não associadas ao fazer artístico.”

¹⁵ Metáfora corporal – “A capacidade do ser experimentar o mundo sensorialmente reverte-nos para o conceito de imaginação corpórea tal como foi proposto por Gianbattista Vico na *Scienza Nuova* de 1730. Opondo-se ao racionalismo de Descartes, Vico defendeu a linguagem, mito e convenção da história; das primeiras instituições nascidas da experiência primordial da Natureza.” (FRAMPTON, 1995, p.30)

¹⁶ termo cavado por Hal Foster a partir de Freud, para quem “a subjetividade, nunca estabelecida de uma vez por todas, é estruturada numa sucessão de antecipações e reconstruções de acontecimentos que podem se tornar traumáticos pelas próprias sucessões.” (FOSTER,2014, p. 189).

negativo, construção/desconstrução, artesanal/tecnológico, representação/simulacro. Assim, ao lidar com as dualidades do pensamento ocidental e, sobretudo da cultura moderna, dei início a uma revisão alterando a perspectiva conceitual da pesquisa ao me aproximar de conceitos de experiência/vivência/história/narrativa em Benjamin e de imanência em Baruch Spinoza, duração em Henri Bergson, experiência eidética¹⁷ em Maurice Merleau-Ponty, simulacro em Gilles Deleuze, retorno às coisas em Martin Heidegger e metáfora corpórea em Kenneth Frampton; como forma de ampliar conhecimentos da teoria crítica e retomar relações entre cidade e filosofia a partir da obra de Henri Lefebvre e David Harvey.

A paisagem da pesquisa

Consoante ao pensamento de Michel de Certeau (1994) a “paisagem de uma pesquisa” pode ser entendida por diversas formas de caminhar. Assim, permeada por idas e vindas que atravessam e organizam lugares, textos e itinerários, em que percursos de espaços tornam-se metáforas. Acerca desses métodos De Certeau entende que “o caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou ziguezagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo.” (1994, p. 35) E somente assim, a paisagem da pesquisa, por delimitar um lugar, poderá indicar pontos de referências para os quais se desenrolam ações. Dessa forma, para o autor, os relatos que compõem um trabalho de pesquisa se prestam a narrar práticas comuns e, então, introduzi-las como experiências particulares conforme “as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço”(De Certeau,1994,p.35); deste modo tornando-o um lugar propício para abertura de narrações, as quais vão abrindo caminhos ao delimitar um campo com “maneiras de caminhar” e “maneiras de fazer” próprios.

Para dominar tais práticas, De Certeau (1994) recorre à categoria de “trajetória” para evocar um movimento temporal no espaço ao admitir a unidade de sucessão diacrônica dos pontos percorridos e não uma “figura” na qual esses pontos geram no lugar “supostamente sincrônico ou acrônico.” (DE CERTEAU,1994, p. 98). Porém, o autor admite que essa representação é insuficiente, pois a trajetória se desenha, quando o tempo ou movimento acha-se reduzido a uma linha ajustada pela visão global e legível no instante. Assim, dadas as relações do “traçado” e as “articulações” sobre as ocasiões, faz-se necessário perceber quando um se dá no lugar do outro; sobretudo quando as práticas, ao promover uma redução almejando eficácia, têm como meta o controle funcional do espaço. Deste modo, aqui, faz-se necessário estabelecer alguma diferença entre “estratégia” e “tática” para que itinerários e jogos de uma pesquisa sejam delineados ao transcorrer de uma experiência inquiridora.

Para De Certeau (1994), a estratégia, ou o cálculo, pode ser entendida como um “lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as

¹⁷ “Eu decolo de minha experiência e passo à ideia” (Merleau-Ponty, 1999, p. 109)



relações de uma exterioridade de alvos ou ameaças” (De Certeau,1994, p.99). Dessa forma, a estratégia está relacionada a toda racionalização “estratégica”, também podendo ser entendida como um gesto cartesiano ao circunscrever um próprio num mundo enfeitado pelos poderes invisíveis do outro, “gesto da modernidade científica, política ou militar” (De Certeau,1994, p.99). Assim, para o autor, a estratégia valida-se ao instaurar um corte entre o lugar apropriado e o seu outro com consideráveis efeitos como :“a vitória do lugar sobre o tempo” (De Certeau,1994, p.99) pela instauração de um lugar autônomo; domínio dos lugares pelo olhar, como nas práticas panópticas em que observação, mensuração e controle são a meta; ou, pela engenhosidade de transformações de incertezas em espaços legíveis, com foco no poder antes mesmo do saber. Por esses meios, a estratégia procura distinguir um ambiente de um próprio ao elaborar-se em lugares teóricos, assim, privilegiando as relações espaciais em detrimento dos tempos pelas atribuições do lugar apropriado. Já a tática, corresponde à “ação calculada pela ausência de um próprio” (De Certeau,1994, p.99), não tendo por lugar senão o do outro e por isso, deve-se jogar com o território que lhe impõe e organiza as leis como força desconhecida, desse modo não tendo meios para se colocar à distância, para previsão e convocação própria. Sendo assim, a tática:

[...] é movimento dentro do campo de visão do inimigo, [...], e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetável. Ela opera golpe a golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. “(DE CERTEAU,1994, p100)

Para tanto, a tática, para o autor (1994), se constitui na arte do fraco ao produzir efeitos de astúcias. Dessa maneira, quanto mais fracas as forças direcionadas às posições estratégicas, mais astutas poderão ser as práticas dessas forças fracas. Desse modo, sem lugar próprio e sem uma visão totalizante, cega e perspicaz, no corpo a corpo e sem a devida distância, suscetível aos acessos do tempo, a tática constitui-se pela ausência de poder, assim como a estratégia é postulada por um poder. Para tal, as táticas valem-se de procedimentos de pertinência que dão ao tempo as conjunções num instante preciso para transformar-se numa situação favorável, na instantaneidade dos movimentos que mudam a organização espacial, aos sucessivos golpes, aos cruzamentos possíveis “em durações e ritmos heterogêneos etc.” (DE CERTEAU, 1994, p.101)

Por fim, as diferenças entre uma e outra remete, para o autor, às duas opções históricas em matéria de ação e segurança, ações que correspondem às coerções mais que às possibilidades. Desse modo, ele conclui que:

As estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e dos jogos que introduz nas fundações

de um poder. Ainda que os métodos praticados pela arte da guerra cotidiana jamais se apresentem sob uma forma tão nítida, nem por isso é menos certo que a aposta feita no lugar ou no tempo distinguem as maneiras de agir. (DE CERTEAU,1994, p. 102)

Considerações finais

Ao me propor a práticas artísticas no atelier de gravura, dois esquemas estratégicos opunham-se às práticas do lugar: os argumentos de Kenneth Frampton sobre fotografias e tecnologias e os diversos mecanismos de abstração comuns às práticas artísticas modernas; estruturas rígidas que ascendem dos campos disciplinares com os quais habituei-me a lidar. Entretanto, ao dar início às investigações através de imagens, usando-as como percursos e espaços de transposição, foi possível organizar-me entre o lugar de onde saí (uma origem) e o não-lugar¹⁸ das produções, criando assim maneiras de apropriações. De fato, minhas “errâncias” no atelier não se deram em cidades ou paisagens reais, mas por imagens de espaços áridos há muito visitados. Mesmo assim, sob uma rica experiência de indeterminações e rarefações semânticas, foi possível “articular uma geografia segunda, poética, sobre a geografia do sentido literal.” (DE CERTEAU,1994, p.185) Num sentido crítico, estar sujeito à fabricações incertas e ao devir dos acidentes visuais, permitiu-me definir variações de percursos e, por assim dizer, de “paisagens para a pesquisa”, a qual surgida em um itinerário físico deslocou-se para viagens mentais. Desse modo, para justificar os itinerários das explorações, apoio-me em De Certeau para quem:

A Viagem, (como caminhada) substitui as legendas que abriam espaços para o outro. O que é que produz, finalmente, senão, por uma espécie de inversão, “uma exploração de desertos de minha memória”, a volta de um exotismo próximo pelas andanças ao longe, e “a invenção” de relíquias e lendas[...], em suma, algo como um desenraizamento nas suas origens. (1994, p.191)

Dessa maneira, propiciando relatos de lugares deslocados no tempo e no espaço como bricolagens de formas literárias sonhadas, imaginadas e forjadas, tive acessos ao memorável, às lembranças fragmentárias de alguém que, como artista/professor/pesquisador, almeja praticar espaços e repetir a experiência ao “ser outro e passar ao outro.” (DE CERTEAU,1994, p.191) Assim sendo, o atelier enquanto espaço de variados trânsitos, concedeu-me a instauração de um tempo “assincrônico”, uma mistura de tempos diferentes em “*paralaxe*” – “tecnicamente, o ângulo de deslocamento de um objeto causado pelo movimento de seu observador.” (Foster,2014, p.189). Encerro questionando porque o atelier, esse lugar proponente de ricos trânsitos, “fabricações e acidentes visuais”, tem sido, gradativamente, suprimido das instituições de ensino e pesquisa em artes?

¹⁸ Para Michel de Certeau o não lugar é um lugar de passagens. Entretanto, para Marc Augé, existe o não lugar como lugar. Para este autor, o lugar e o não lugar são, antes, polaridades fugidias: “o primeiro nunca é completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente – palimpsestos em que se inscreve, sem cessar, o jogo embralhado da identidade e da relação.” (AUGÉ,2012, p.74)



Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Giorgio Agamben:** ideia de prosa. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. **Infância e História:** destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. terceira. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea:** uma história concisa. Tradução de Alexandre Krug e Valter Lellis Siqueira. 1 edição. ed. São Paulo: Martis Fontes, 2001.

AUGÉ, Marc. **Não Lugares:** introdução a uma antropologia da supermodernidade. Tradução de Maria Lúcia Pereira. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano:** morar, cozinhar. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. São Paulo: Vozes, 1996.

DELEUZE, G. **Bergsonismo.** Tradução de Luiz B. L. Orlandi. São Paulo: 34, 2008.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **Sobrevivência dos Vaga-Lumes.** Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

FOSTER, Hal. **O retorno do real.** Tradução de Célia Euvaldo. 1 Edição. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2015

FRAMPTON, Kenneth. Studies in Tectonic Culture: The poetics of construction in the nineteenth century. In: FRAMPTON, Kenneth. **Cadernos de Arquitetura:** Introdução aos Estudos da Tectônica. Tradução de André Martins Barata. primeira edição parcial. ed. Lisboa: Contemporânea Editora, 1995.

IRWIN, Rita. **A/R/Tografia:** uma mestiçagem metonímica. Vancouver, 2018. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/370371667/IRWIN-Rita-L-a-R-Tografia-Uma-Mesticagem-Metonimica>>. Acesso em: 06 jul. 2018.

JACQUES, Paola B. **A Estética da Ginga.** 4edição. Salvador – BA: PPG-AU-FBA, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção.** Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 edição. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NESSBITT, Kate. **Uma nova agenda para a arquitetura:** Antologia teórica 1965-1995. Tradução de Vera Pereira. 2 edição. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele:** arquitetura e os sentidos. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2011.

ZUBEN, Newton A. Von. Fenomenologia como retorno à ontologia em Martin Heidegger. **Trans/Form/Ação,** Vol.34. n.2.Marília, 2011.

Minicurrículo

Cristiano Lemes Carvalho

Graduado em Arquitetura e urbanismo pela PUC – Goiás(1999), pós-graduado em Arte Contemporânea pela UFG-Goiás(2007). Tem experiência prática e acadêmica em arquitetura e urbanismo e atualmente é conducente ao grau de mestre em Arte e Cultura Visual pela FAV/Artes, linha de pesquisa Cultura da Imagem e Processos de Mediação na Universidade Federal de Goiás.



PROFESSORES DE ARTES E O AUDIOVISUAL: FORMAÇÃO E ESTÉTICA

TEACHERS OF THE ARTS AND THE AUDIOVISUAL: FORMATION AND AESTHETICS

Jamila Guimarães

UNIRIO, Brasil
jami.mila@gmail.com

Adriana Hoffmann Fernandes

UNIRIO, Brasil
profadrihoff@gmail.com

Resumo

Este artigo propõe-se a discutir a formação em audiovisual de professores de artes, através da experiência vivida por eles. Temos o professor de Artes Visuais como parte de uma estrutura em que ele compõe uma teia de relações a serem pensadas aqui: com o audiovisual, seus modos de consumo, produção e formação; o que os levou à prática docente vendo quais seriam os reflexos destes cruzamentos em sua prática. Através da entrevista autobiográfica percebeu-se a forma como foram compreendidas as articulações entre as falas dos professores na pesquisa e pensamos em setas das relações que estariam entremeadas como um mapa tecendo as histórias e experiências desse sujeito professor com seus diferentes caminhos de formação. Para entender a experiência dos professores dialogamos com autores como Walter Benjamin e Jorge Larrosa, cujas percepções acerca desse tema dizem respeito ao potencial narrativo como forma de trazer à tona as experiências dos entrevistados. As experiências com Arte e com o audiovisual foram as que mais interessaram e que trazemos no artigo, pois a elas estão associadas as formas de consumo desses professores. Destaca-se o modo como cada um construiu sua identidade com seus caminhos de formação, aparecendo as memórias deles desde a infância com elementos que viriam a constituir a identidade deles como professores, a busca pessoal de cada um nos diferentes caminhos tomados ao longo da vida, a busca pessoal de consumo como um modo de formação pessoal, os espaços de “redes” como espaços de formação e a visibilidade do movimento dos professores num processo de formação permanente no contato com as artes.

Palavras-chave: formação; professor; arte; audiovisual.

Abstract

This article proposes to discuss the audiovisual formation of art teachers through their experience. We have the Visual Arts Teacher as part of a structure in which he compose a web of relationships to be thought of here: production and training; which led them to the teaching practice seeing what would be the reflexes of these crossings in their practice. Through the autobiographical interview we can see how the articulations between the teachers' speeches in the research were understood and we think of the arrows of the relations that would be interspersed as a map, weaving the stories and experiences of this subject teacher with his different paths of formation. In order to understand the experience of the teachers, we talk with authors such as Walter Benjamin and Jorge Larrosa, whose perceptions about this theme relate to narrative potential as a way to bring the experiences of the interviewees to light. The experiences with Art and with the audiovisual were the ones that interested the most and that we bring in the article, because they are associated with the forms of consumption of these teachers. It is important to highlight how each one has built up his identity with his or her educational paths, appearing from childhood on with elements that would constitute their identity as teachers, the personal search of each one in the different paths

taken throughout life , the personal search for consumption as a way of personal formation, the spaces of “networks” as spaces of formation and the visibility of the movement of the teachers in a process of permanent formation in the contacts with the arts.

Key words: formation; teacher; art; audiovisual.

Introdução

Nesse artigo temos como objetivo apresentar parte dos achados de uma pesquisa de mestrado realizada dentro do contexto do grupo de pesquisa CACE (Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação) no Programa de Pós-graduação da UNIRIO que teve como objetivo investigar os processos formativos dos professores de Arte com o audiovisual. Para discutir essa relação entre arte e audiovisual e o processo formativo dos professores a pesquisa buscou apresentar a reflexão que relacionava as duas áreas mostrando o quanto são cada vez mais imbricadas na atualidade.

Em nosso cotidiano estamos sempre em contato com o audiovisual nas diferentes situações vividas e basta andar nas ruas para perceber isso. Estamos a todo o momento em contato com alguém de olhos e ouvidos atentos ao seu *smartphone*. Enquanto aguardamos uma consulta ou exame em uma clínica, você está acompanhado de um aparelho de televisão, que ora informa, ora entretém, mas está sempre ligado. Estamos sempre conectados a imagens em movimento, sempre processando uma nova informação, sempre compartilhando algo interessante ou engraçado, algo que atenda à nossa necessidade naquele momento. Parece que o que era contado por nossos antepassados através de histórias orais e depois escritas, nos é contado hoje de forma mais dinâmica através de novos suportes principalmente audiovisuais. A nossa capacidade narrativa se renova na medida em que o homem e o mundo à sua volta se renovam. Continuamos contando histórias, mas a forma de multiplicá-las mudou. Lucia Santaella em seu livro *Por que as comunicações e as artes estão convergindo?* (SANTAELLA *apud* DEFREITAS, 2008) aponta a configuração das culturas humanas em seis eras civilizatórias: “a era da comunicação oral, a da comunicação escrita, a da comunicação impressa, a era da comunicação propiciada pelos meios de comunicação de massa, a era da comunicação midiática e, por fim, a era da comunicação digital” (DEFREITAS, 2008 p. 277).

Após a Revolução Industrial, a comunicação se produz de forma massificada e estabelece novas formas de comunicar rompendo com algumas barreiras, unindo artes e comunicação. Quando a informação, a imagem, o som, o vídeo possuem uma distribuição mais rápida e ampla disponibilização, estes produtos tornam-se mais acessíveis a todos, ampliando, desta forma, o seu consumo.

Desta forma “os meios de comunicação, fortemente ligados aos modos de produção de uma sociedade, criam novos ‘ambientes culturais’ e novos suportes para os conteúdos simbólicos,



que podem ser livros e jornais, por exemplo, ou a fotografia, o cinema e a televisão, esses últimos representando o ‘apogeu da comunicação massiva’” (*idem* p. 278). Na medida em que a circulação de imagens se intensifica, intensificam-se também a distribuição de imagens de produções artísticas, tornando-as acessíveis a todos, inclusive àqueles que não teriam a oportunidade de ter contato com elas fisicamente.

Construindo autobiografias com professores, audiovisual e arte – um percurso narrativo e formativo?

Para investigar o repertório audiovisual do professor de artes e o que o leva a trabalhar com audiovisual em sala de aula, pensamos as questões da pesquisa da seguinte forma:

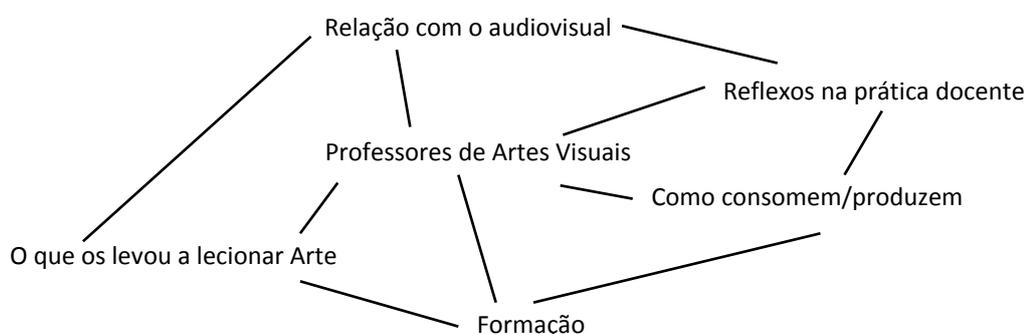


Figura 1: Sem título.
Fonte: Arquivo das autoras.

As questões estão organizadas como um rizoma, pois não existe uma hierarquia e como se entrecruzam, não caberia agrupá-las em forma de lista. Temos o professor de Artes Visuais como parte de uma estrutura em que ele – indivíduo, professor, aluno, experimentador, produtor, consumidor, pensador, criador – compõe uma teia de relações a serem pensadas aqui: com o audiovisual, seus modos de consumo, produção e formação; o que o levou à prática docente vendo quais seriam os reflexos destes cruzamentos em sua prática. Da forma como foram compreendidas essas articulações na pesquisa, pensamos que essas setas estão entremeadas, tecendo as histórias e experiências desse sujeito professor com seus diferentes caminhos de formação.

As pesquisas de Loponte (2011), Soares e Alves (2011), Neitzel e Carvalho (2013), Soares (2010), Frange (2009), entre outros, apontam para esta direção de uma formação de caráter mais amplo, que entendem que todos os espaços são potências formativas. Luciana Loponte (2011) nos diz que a formação docente “assemelha-se mais àquela arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito de trabalho do artista sobre si mesmo” (2011, p.42).

Atribuir a metáfora do esboço e do rascunho à formação – não apenas a docente – nos ajuda a entender como esse caminho não é único e não possui um ponto de chegada. Nossa formação se dá através de erro e acerto, fazer e refazer, escrever e reescrever, desenhar e redesenhar, numa ação contínua que nos constrói enquanto sujeito e enquanto profissional, embora uma “função” não esteja apartada da outra.

Os atores desta pesquisa são quatro docentes professores de artes. Era um grupo bastante heterogêneo em relação à faixa etária tendo mais jovem com 28 anos e o mais velho com 56 anos. No entanto, o grupo é mais homogêneo no tempo de experiência como professor porque todos têm em média dez anos de experiência e todos atuam na rede pública de educação. À exceção de um professor, todos trabalham com ensino fundamental.

A busca pelos sujeitos da pesquisa deu-se através de contatos de integrantes de um grupo de pesquisa, de redes sociais (Facebook) contatos pessoais em eventos acadêmicos (ANPED e Curso no MAR – Museu de Arte do Rio). Destacamos a dificuldade em encontrar professores que realizem trabalhos de produção audiovisual com seus alunos que estivessem dispostos a participar da pesquisa. Tivemos um número pequeno de professores, mas os achados foram significativos, pois a pesquisa pode ser realizada com mais profundidade, atenta ao percurso individual desses professores. Identificar os sujeitos por seus nomes reais foi uma decisão acertada e autorizada pelos professores.

A pesquisa foi realizada através de entrevistas autobiográficas nas quais eles narravam suas formações, experiências e sentidos nas relações que estabeleciam com o audiovisual em suas atuações com as artes dentro e fora da sala de aula. Entendemos que para compreender a formação do professor de artes visuais é preciso conhecer como viveram e pensaram sobre suas vidas até o momento a partir de suas experiências. Por esse motivo a pesquisa opta por trabalhar de modo autobiográfico com as narrativas dos professores. Souza (2007) assinala a narrativa autobiográfica como método para a compreensão do percurso de vida do professor como metodologia de pesquisa, pois intercambiar experiências é um processo de conhecimento com potencialidade formativa (p. 61).

A escolha por trabalhar com a narrativa autobiográfica como metodologia de pesquisa deu-se principalmente pela compreensão de que os espaços de formação se dão também na academia e na escola, mas não *apenas nesses*. A partir dos autores que serviram de arcabouço teórico para essa escrita, a formação foi pensada como processo contínuo que atravessa as mais diversas instituições – escolares, acadêmicas, sociais, virtuais, culturais, artísticas, etc.

Ao narrar sua própria vida, o narrador-professor revisita suas memórias, seus marcos, suas experiências, organizando-as, através da linguagem, de uma forma linear e compreensível a ele mesmo e a quem o ouve. Desta forma, o narrador elabora e reelabora sua própria história, cria um roteiro onde - tal qual um diretor de cinema que decide os cortes e duração de uma cena, ou um pintor que, através do uso da luz e da sombra, consegue destacar um elemento específico da

obra - decide quais fatos são relevantes ao ponto de serem mais bem desenvolvidos em sua trama narrativa e quais merecem menos destaque.

Dialogamos com Walter Benjamin (2012) em sua concepção de narrativa e experiência entendendo que, do ponto de vista deste autor, a narrativa pode ser compreendida como o relato de uma história carregada de investimentos simbólicos. A palavra experiência tem sua raiz no latim, e significa passagem através do perigo. Esta passagem traz ao sujeito uma aprendizagem. A esta aprendizagem podemos associar a ideia de experiência de que nos fala Benjamin comentado por Larrosa (2002) onde “a experiência é aquilo que ‘nos passa’, nos toca, ou que acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (p. 25-26) e pensando que o sujeito deve se mostrar sensível a vivências outras, complementa: “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (p. 26). Essa sensibilidade é uma forma de mobilização poética do sujeito em relação ao seu cotidiano, pois

a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Ao narrarem suas experiências formam-se e revisitam-se situações vividas dando-se conta desse processo como fica claro na fala de um dos professores: (...) “entrevista é muito bom porque tem umas coisas que você nunca pensa na vida”. A frase dita pelo professor Raphael aponta o quanto a pesquisa está sendo formativa para ele. Como nos diz Duarte, nesse momento “atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (2004, p. 220). É importante ver que ações deste tipo, são capazes também de dar continuidade ao processo de formação desses sujeitos.

Para compreender o processo de formação desses professores investigamos os acessos e experiências deles que antecederam sua formação acadêmica. Quais foram os caminhos percorridos por eles com a arte e o audiovisual por estímulos sociais anteriores à faculdade de artes? Entendemos a identidade como uma formação cultural (HALL, 1997), cuja definição nos diz que

o que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas, como sujeitos individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente. (1997, p. 26)

A nossa cultura é resultado de diversos atravessamentos interculturais formativos, onde a conexão, relação, apropriação e ressignificação de outros povos nos constituem. Somos cidadãos culturalmente híbridos.

As memórias dos professores relacionadas ao audiovisual – manifestado pelas relações com diferentes meios: TV, vídeo, filme, cinema – desde o início de suas vidas aparece fortemente na pesquisa.

“Busca” cultural como formação – um modo de consumo

Nesse momento trazemos um aspecto que apareceu muito no relato dos professores. A idéia de *busca cultural* como formação. Percebemos que eles falam dos seus processos de busca nos consumos como parte desse processo de formação que ocorre de diferentes maneiras para cada um. Os professores trazem os critérios para escolherem o que veem, leem, assistem, visitam, enfim, aquilo que se relaciona ao consumo de bens culturais. Nota-se que o consumo desses professores está associado a uma *busca*, como podemos perceber na fala da professora Thaís: “(...) *eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças. (...) A minha busca mais individual (...) tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver ‘ah, isso aqui é sobre arte’, então eu vou parar e vou ver*”.

A *busca* nesse contexto pode ser entendida como *procura*, e como *ir a algum lugar e trazer de lá* o conhecimento ou vivência que o professor entende como necessário principalmente à sua prática profissional, como eles mesmos dizem. O artigo de Milliet e Fernandes (2014) reitera a explícita diversificação do consumo cultural das professoras se relacionando de forma estreita com o que elas levam para seus alunos em sala de aula. A ideia de que a sala de aula e sua prática é uma das importantes mediadoras das buscas e consumos culturais feitos pelos professores. Mesmo quando o consumo é atribuído a um viés pessoal, aquilo que eles encontram em suas *buscas* acaba refletindo nas suas práticas como é o caso do professor Antônio, cujo interesse pessoal pela temática LGBT reflete-se nos usos que faz do audiovisual em sala de aula. Desta forma, os professores buscam suas experiências estéticas – e formativas – levados também pela relação com o trabalho, como nos dizem Rosiane e Raphael, respectivamente: “às vezes também é em relação ao trabalho”. “Como é uma coisa que eu trabalho, eu tento ter um olhar muito amplo”.

Observando o que os professores contam, é possível perceber que em relação ao consumo de Arte – idas a exposições, museus, galerias – existe forte inclinação a associar isso às suas práticas profissionais, ou seja, como eles podem “utilizar” esse conhecimento com os alunos. Para isso, apesar de terem seus gostos e preferências, no que se relaciona a exposições e práticas artísticas, não existem barreiras no processo de escolha do que visitar, mantendo o olhar atento a todas as possibilidades artísticas, já que entendem que sempre pode haver uma porta para que aquela arte seja trabalhada em sala de aula, ou seja, algo para indicar aos seus alunos



como destacam três dos professores. É interessante perceber que ao pensar em indicar ou levar os estudantes a visitarem exposições, os professores estão preocupados também em ampliar seus repertórios culturais, promovendo acesso a outros códigos de linguagem. Segundo Ana Mae Barbosa, “o canal de realização estética é inerente à natureza humana e não conhece diferenças sociais” (2012, p. 34). Ao indicarem exposições aos alunos, estes professores potencializam a formação de seus aprendizes, ascendendo à condição de cidadão (CANCLINI, 2005, p. 70). Ainda segundo este autor:

Estas ações, *políticas*, pelas quais os consumidores ascendem à condição de cidadãos, implicam uma concepção de mercado não como simples lugar de troca de mercadorias, mas como parte de interações sociais mais complexas. (...) O consumo é visto não como mera posse individual de objetos isolados mas como apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas, que servem para enviar e receber mensagens (2005, p. 70).

Podemos pensar que existe um aspecto formativo do professor na intenção de formar o outro, pois nesse gesto se reflete a sua própria formação, já que ao indicar uma exposição ele o faz a partir da experiência que teve com a mesma.

Com relação ao audiovisual, as motivações estão mais diretamente ligadas aos seus gostos e interesses pessoais. No caso de Antônio, além de eleger como critério de escolha para assistir determinado filme o diretor, o seu interesse em temáticas LGBT atravessa suas práticas em sala de aula: “*eu gosto de cinema de artes e cinemas voltados à temática LGBT,(...) até porque eu trabalho isso na escola com alunos*”. Através dessa fala percebemos a relevância de se compreender os consumos desses professores e como isso se reflete na sua formação estética, pois o que ele produz em vídeo com os alunos está sempre relacionado a este tema. Raphael tem forte inclinação à crítica, então sua relação com o cinema também segue este viés, ao buscar o que os outros dizem sobre determinada produção fílmica: “*Eu levo muito em consideração o que falam sobre as coisas (...) Tem uma relação com crítica muito forte*”. Encontramos o mesmo panorama na fala da Rosiane, que além de considerar o diretor do filme também busca referências relacionadas a críticas e opiniões sobre a produção: “*Geralmente eu escolho pelo enredo, né? Quando eu leio a sinopse ou então quando leio também algum comentário, alguma crítica*”. Thaís já atribui como critério de escolha uma demanda pessoal do momento, mas sem deixar de estar atenta a possíveis produções que podem vir a ser trabalhadas em sala de aula: “*eu sempre me vejo buscando coisas que eu posso trabalhar com as crianças (...). A minha busca mais individual, (...) tem muito a ver com o momento, e às vezes eu me forço a ver “ah, isso aqui é sobre arte”, então eu vou parar e vou ver*”. Podemos ver de forma clara na fala da professora Thaís, que o consumo dos professores não é guiado apenas pelos seus gostos quando ela traz o relato de se sentir impelida a ver determinada exposição ou produção artística por assumir que isso é importante para a sua formação. Esse tipo de colocação é perceptível na fala dos outros entrevistados e fica clara essa



consciência de que para esses professores o acesso às diferentes formas de produção traz outras experiências estéticas a esses sujeitos que fazem parte do grupo de trabalho docente em arte.

À ideia de consumo dialogamos com Canclini (2005) que nos fala do consumo não como uma ação irrefletida, mas como uma forma de identificação e pertencimento social e cultural. Como nos diz o autor, em um mundo globalizado, onde as fronteiras estão cada vez mais se diluindo, e nos inserindo numa sociedade cada vez mais heterogênea,

encontramos códigos que nos unificam, ou que ao menos permitem que nos entendamos. Mas esses códigos compartilhados são cada vez menos os da etnia, da classe ou da nação em que nascemos. Essas velhas unidades, quando subsistem, parecem se reformular como *pactos móveis de leitura* dos bens e das mensagens. Uma nação, por exemplo, a esta altura é pouco definida pelos limites territoriais ou por sua história política. Sobrevive melhor como uma comunidade hermenêutica de consumidores, cujos hábitos tradicionais levam-nos a se relacionar de um modo peculiar com os objetos e a informação circulante nas redes internacionais. Ao mesmo tempo encontramos comunidades internacionais de consumidores (...) que dão sentido de pertencimento quando se diluem as lealdades nacionais (2005, p. 67).

Existem formas de consumir que aproximam as pessoas de seus pares criando códigos de aproximação. O consumo é entendido aqui não apenas como a aquisição de bens materiais, mas como acesso/participação de ambientes, lugares, leituras, apreciações que permeiam a identidade dos sujeitos enquanto professores de arte, que caracterizam ainda modos de circulação. Trata-se de um consumo como formação.

“As redes em que eu me formo me formam” – processo de formação estética dos professores

*Eu acho que **essa formação ela pode acontecer sim (...). No meu caso eu acho que eu vejo o audiovisual mais presente como forma de percepção do mundo, da realidade, como um meio de você não só perceber, mas de você pensar e aí tentar construir alguma coisa nessa sua realidade. Ele se deu só a partir do momento que eu comecei a dar aula mesmo... Depois que eu comecei a trabalhar com o audiovisual com os alunos, então eu percebo que há aí uma... uma percepção diferente e sim, a consideração de outras variáveis como eu falei anteriormente, (...) a questão da formação, que só se consolida com essa experiência do trabalho com os alunos*** (Professora Rosiane).

Pensando a formação estética em relação ao audiovisual nos deparamos com algumas falas de professores como a de Rosiane que trago na epígrafe. A professora demonstra que o próprio processo de dar aulas de artes foi formador de si mesma com o audiovisual. Assim como ela, os demais professores também trazem essa questão da formação pensando no trabalho com os alunos e depois pensando na sua própria formação. Como a formação deles e a formação dos alunos se entrelaçam nesse processo?



“As redes em que eu que me formo me formam” como afirma Antonio podem relacionar-se com o que diz Rosiane. Para ele e para ela os alunos, os cursos e todos esses contatos cotidianos fazem parte dessas redes que os formam.

Pude notar que existem dois tipos de formação permeando esse grupo de professores. Existe a busca por uma formação, digamos mais institucionalizada, onde percebi a procura por parte de Rosiane e Antônio de cursos de formação na área da animação para embasar sua formação e prática. E no caso de Thaís e Raphael que pesquisam sobre audiovisual para atender uma demanda específica: para Thaís, dentro da proposta do seu planejamento das aulas, estudar vídeos que podem ser utilizados com suas turmas; e para Raphael a pesquisa gira em torno das proposições de mostras e trabalhos de curadoria que ele realiza.

Contudo, foi possível notar que para o professor Antônio, a troca com seus pares gera uma rede de formação, como ele mesmo nos diz: “*redes que eu formo e que me formam*”. São justamente essas *redes* que tornam possível uma formação estética e profissional, já que os múltiplos encontros permitem troca de vivências e proporcionam novas experiências. Alguns estudos (SAMPAIO, RIBEIRO e HELAL, 2013; SOARES e ALVES, 2011) apontam como são relevantes para a formação docente estabelecer pontos de convergência onde a troca e o aprender com outro se torna possível. As redes podem ser um espaço para essa formação.

As leituras de Antônio estão muito ligadas à sua própria pesquisa de mestrado e às temáticas de interesse pessoal e de produção de vídeos com seus alunos, sobre questões de gênero e etc. Ele começou a realizar animações de forma autônoma e sentiu a necessidade de buscar aprimoramento e embasamento para sua prática indo fazer um curso do Anima Mundi.

Rosiane não tem o hábito de ler sobre temas relacionados ao audiovisual, tendo produzido levando em conta sua própria prática de experimentação. Essa prática na verdade veio sendo construída a partir justamente das experiências vividas nos cursos do Anima Escola, feitos no período em que lecionava no Município do Rio de Janeiro.

A relação de pesquisa em audiovisual para Raphael é diretamente ligada à crítica de cinema. Segundo ele, apesar de não ter uma relação institucionalizada com cinema, nem de ter a leitura aprofundada em autores clássicos dessa área, seu envolvimento com a crítica de filmes o aproxima da formação em cinema por outro viés, talvez não o de produtor, mas o de espectador especializado, um curador e organizador de mostras.

Apesar de acreditar que não pesquisa o audiovisual por não buscar informações técnicas e relacionais desta linguagem, Thaís apresenta um modo muito próprio de investigação, ao pesquisar as possíveis conexões entre o tema do vídeo e o tema de suas aulas. Ainda que este uso atribua ao audiovisual um caráter instrumental, não deixa de nos dar sinais das diversas possibilidades de usos do vídeo e do filme por parte dos professores.

Como observaram Soares e Carvalho em sua pesquisa, a formação do professor é um fenômeno complexo entre o individual e o institucional (2008, p. 11275). Acredito que isso tenha ficado claro nas falas dos professores da minha pesquisa, pois cada professor, enquanto indivíduo tem uma busca própria e uma busca que depende de aparatos institucionais e buscas pessoais, sejam eles em cursos de formação, eventos ou textos especializados nos assuntos que lhes interessam.

Coutinho (2008) nos fala da necessidade do professor de Artes interagir com os espaços culturais, além disso, temos de reconhecer que não apenas os espaços reconhecidamente formativos são capazes de construir conhecimento, mas as nossas relações e interações também o são. Acrescentamos a esta fala que o contato do professor com outros professores – de Arte ou não –, a participação em debates, cursos de curta ou longa duração e como foi nesse caso, a participação em pesquisas sejam elas qualitativas ou quantitativas, possibilitam a ampliação do olhar, do pensar, do refletir e do produzir do professor. Esta autora nos diz mais: “faz parte intrínseca de sua profissionalidade a reflexão e a pesquisa contínua. Um movimento que se amplia na troca entre seus pares, nos planejamentos coletivos e também nas carências e dificuldades comuns identificadas nos momentos de cumplicidade” (COUTINHO, 2008).

Professor, busca e rede - caminhos de formação sempre em construção?

A predominância de um dos dois elementos da arte em um momento particular depende do estágio alcançado pela sociedade: algumas vezes predominará a sugestão mágica, outras a racionalidade, o esclarecimento; algumas vezes predominarão o sonho, outras o desejo de aguçar a percepção. Porém, quer embalando, quer despertando, jogando com sombras ou trazendo luzes, a arte jamais é uma mera descrição clínica do real. Sua função concerne sempre ao homem *total*, capacita o ‘eu’ a identificar-se com a vida de outros, capacita-o a incorporar a si aquilo que ele não é, mas tem possibilidade de ser (FISCHER, E., 1959, p. 19).

Trazemos essa citação que nos ajuda a pensar a que lugar pertencemos enquanto seres em constante formação e o quanto nossa vida é atravessada por essa formação. A arte opera da mesma forma, não à toa ela possui essa propriedade mutável que caminha ao lado da humanidade que a produz. As falas dos professores têm muito dessa “possibilidade de ser” que nos diz Fischer na citação trazida anteriormente. Percebe-se isso ao ouvir seus relatos de vida. Ao serem questionados sobre o que os levam a consumir determinado bem cultural, os professores foram bem enfáticos com relação ao consumo direcionado a Arte, dizendo que visitam exposições não apenas guiados por seus gostos pessoais, mas principalmente por conta do trabalho. Conseguimos entender que há uma preocupação com relação à ampliação dos seus repertórios artísticos, ainda que o entendimento desses professores por Arte esteja orientado para o que se institui como Arte da forma que a tradição clássica nos apresenta: como aquela que

está num museu ou galeria. O mesmo comportamento não se vê presente no que diz respeito aos seus consumos relacionados ao audiovisual, quando os gostos pessoais apresentam-se como principais critérios de escolha. Quando entramos em contato com os professores pedimos que narrassem suas experiências marcantes com o audiovisual e as artes. Pudemos observar que ao conversarmos sobre suas experiências com o cinema, nenhum professor percebeu o cinema como Arte. O cinema é visto como potência visual, mas nos parece que o referencial estético do cinema não é trabalhado por esses professores como forma de Arte.

Essas relações refletem-se quando notamos que as formações institucionais desses professores, especificamente na graduação, não são espaço de aproximação dos mesmos à linguagem audiovisual. Quando esta ocorre, se dá muito mais por interesse individual – no caso do professor Antônio pelas novas tecnologias e animação e da professora Rosiane pelo interesse em cursar uma disciplina eletiva. Então, as relações de produção e pesquisa no campo do audiovisual estão mais presentes nas outras esferas formativas, como no trabalho deles, do que nas instituições de ensino formal, como é também o caso do professor Raphael, que fascinado por filmes desde a infância, passou a trabalhar com festivais de cinema e nesse espaço pôde ampliar sua formação em audiovisual.

No que diz respeito às relações marcantes dos professores com o audiovisual, de forma unânime a televisão é o dispositivo do qual todos tiveram contato, seguindo basicamente os mesmos consumos: desenhos animados e filmes. As primeiras relações com arte dos professores me fazem pensar sobre *o lugar da arte*, já que todos, à exceção da professora Rosiane que como primeira lembrança de um entendimento sobre arte fez referência a um programa de TV (Daniel Azulay), remetendo seus contatos iniciais com arte àqueles espaços de erudição, como teatro e museu, numa negativa de outras formas de manifestação artística como a fotografia, a arte de rua e o cinema. Mesmo que *hoje* esses professores entendam essas outras linguagens como arte, enquanto *experiência artística*, o que os marcou de fato foram os contatos com os espaços tradicionais. Entendendo que a experiência que tiveram se deu na infância ou adolescência, quando esse conhecimento da multiplicidade de suportes artísticos não lhes pertencia, o que os marcou foram as relações que fizeram no momento da vivência naqueles espaços e não seus entendimentos posteriores.

Em suas formações de vida o lugar da arte passa a ser mais amplo, inclui universos que as instituições de formação nem sempre reconhecem como arte. O audiovisual está nesse interim, buscando aparecer e ser visto em meio ao cotidiano recheado de visualidade, mas nem sempre reconhecido ou estudado por aqueles que com eles convivem. Com isso percebe-se que essa rede de formação se constitui nessa busca vivida por eles no cotidiano e tal como a arte, suas formações são parte de um contexto histórico, social e político, onde a potência da experiência os constrói. Com suas contradições, tensões e desafios cotidianos.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas Vol. I: Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos – conflitos multiculturais na globalização**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- COUTINHO, Rejane. A formação de professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEFREITAS, Mônica Santos Pereira. Por que as comunicações e as artes estão convergindo? **Revista Intersaberes**. Ano 3 n. 6, p. 276 – 282, Jul.- Dez., 2008.
- DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- FERNANDES, Adriana Hoffmann. MILLIET, Joana Sobral. Pedagogias da animação: um olhar sobre o consumo cultural das professoras animadoras. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro: PUC-Rio, n. 17, p.135-151Set.-Dez. 2014.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da Arte**. São Paulo: Círculo do livro, 1959.
- FRANGE, Lucimar Bello P. Pesquisas no ensino e na formação de professores: caminhos entre visualidades e visibilidades. In: RIBEIRO, José Mauro Barbosa (Org.). Trajetória e políticas para o ensino das artes no Brasil: **Anais da XV CONFAEB**. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, v. 22, n. 2, p. 15-46, Jul. – Dez., 1997.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte e inquietudes estéticas para a educação. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (Org.). **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- NASCIMENTO, AD. e HETKOWSKI, TM., (Org.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007.
- NEITZEL, Adair de Aguiar, CARVALHO, Carla. A estética na formação de professores. Curitiba: **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 40, p. 1021-1040, Set-Dez, 2013.
- SAMPAIO, Carmem Sanches. RIBEIRO, Tiago. HELAL, Igor. Experiência, diálogo e indagação: a formação docente como experiência filosófica. **Revista Contrapontos**, Vol. 13, n. 3, p. 160-168, Set.- Dez., 2013.
- SOARES, Maria da Conceição da Silva. ALVES, Nilda Guimarães. Cultura, cinema e redes de conhecimentos e significações. In: PASSOS, Mailsa. RIBES, Rita (Org.). **Educação Experiência Estética**. Rio de Janeiro: Nau, 2011.
- SOARES, Maria Luiza Passos. Estética e formação de professores: construindo significados e sentidos. Caxambu: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, 2010.

SOARES, Maria Luiza Passos. CARVALHO, Carla. A formação estética do professor: conceitos de artes visuais. Curitiba: **Anais do VIII EDUCERE** – Editora Champagnat, 2008.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: SÜSSEKIND, Maria Luiza. FERRAÇO, Carlos Eduardo. OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). Escritas curriculares ou sobre três experiências para se pensar os entrelugares culturais da formação. Rio de Janeiro: **Anais do VIII Seminário REDES**, 2015.

Minicurrículo

Jamila Guimarães

Licenciada em Artes Plásticas pela UFRJ (2009) e mestre em Educação pela UNIRIO (2016), onde integrou também o grupo de pesquisa CACE – Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação, pesquisando a relação de formação dos professores de artes pelo audiovisual. Professora atuante de Artes Plásticas nas redes públicas municipais do Rio de Janeiro (desde 2011) e Duque de Caxias (desde 2016).

Adriana Hoffmann Fernandes

Pós-doutora em Comunicação (2017) e doutora e mestre em Educação e Mídia pela UERJ (2009) e PUC-Rio (2003). Professora e pesquisadora no PPGEdU da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) desde 2010. Coordenadora do grupo de Pesquisa CACE - Comunicação, Audiovisual, Cultura e Educação – certificado pelo CNPq e orientadora da pesquisa que é discutida nesse artigo escrito em coautoria.



PINTANDO COM AS MÃOS: UMA EXPERIÊNCIA COM ARTE EM EDUCAÇÃO

FINGER PAINTING: EXPERIENCE IN ART EDUCATION

Ricardo de Pellegrin

UNOCHAPECÓ, Brasil
pellegrin@unochapeco.edu.br

Resumo

O texto traz reflexões sobre a proposta poético-pedagógica “Pintando com as mãos”, realizada com estudantes do curso de Licenciatura em Artes Visuais - PARFOR, da UNOCHAPECÓ. A metodologia da pesquisa fundamentou-se na a/r/tografia e o objetivo foi compreender a atuação do artista-professor no ensino superior. Constatei que experiências de Arte Relacional contribuem na formação de professores de arte.

Palavras-chave: artista-professor; arte relacional; ensino; pintura.

Abstract

This paper presents some considerations on a poetic-pedagogical activity named “Finger painting”, which was carried out among undergraduate students from the Teaching Degree in Visual Arts - PARFOR from UNOCHAPECÓ. The theoretical framework adopted for the study is draw on the insights provided by a/r/tography. The main goal is to comprehend the performance of professor-artist in higher education. The findings reveal that experiences from Relational Art contribute to the professional development of Art teachers.

Keywords: artist-professor; relational art; teaching; painting.

A atuação dos artistas visuais na contemporaneidade extrapola os limites das galerias e dos museus. Estes artistas-etc, como são denominados por Ricardo Basbaum, surgem das reverberações decorrentes da desestetização e da desmaterialização do objeto artístico, quando também a vida passou a ser considerada como um suporte de criação nas Artes Visuais. Dessa aproximação entre Arte e vida emergem as propostas de Arte Relacional, que são produções caracterizadas como vivências sociais onde a própria experiência com a Arte é o processo e o produto, não diferenciando os momentos de produção e exibição, reconhecendo no cotidiano modelos de socialização passíveis de serem compreendidos como expressões de Arte. Nesse sentido, compreendendo as experiências sociais como produção artística, a atuação de artistas como docentes permite explorar em sala de aula metodologias que apontam para uma dilaceração dos limites entre o ensino e a poética, proporcionando uma situação social facilitadora para a criação de narrativas e acidentes visuais. É sob esse aspecto que se dedica o presente estudo,

o qual pretende evidenciar as possibilidades de atuação do artista-professor como proponente e mediador no ensino da Arte, relatando e analisando a proposta poético-pedagógica intitulada “Pintando com as mãos”, a qual foi desenvolvida no componente curricular “Iniciação à pintura”, do curso de Licenciatura em Artes Visuais – PARFOR¹, da UNOCHAPECÓ, durante o segundo semestre de 2017. Para atingir esse objetivo, procurei investigar o processo pedagógico do ensino de pintura, empregando a a/r/tografia como metodologia de pesquisa, caracterizando-se, deste modo, como um estudo que opera com arte na educação. Inicialmente, foi necessário conduzir a vivência “Pintando com as mãos”, explorando as mãos como pincéis. Em seguida, documentei sensivelmente a experiência, produzindo registros-obras. Na sequência, procurei identificar, nos trabalhos produzidos, de que forma a experiência mobilizou os integrantes do grupo, dentro de suas particularidades e subjetividades expressivas. Por fim, analisei, no presente texto, frente à perspectiva de atuação do artista-professor, os imbricamentos gerados entre a prática pedagógica e a poética. Para tanto, a pesquisa foi subsidiada pelos pressupostos teóricos desenvolvidos por Basbaum (2013), Bourriaud (2009), Freire (1996), Irwin (2013), Lampert e Nunes (2014), e Wölfflin (2006).

Trajetória: pesquisa baseada em artes

O percurso que me levou à sala de aula não representa uma reta ou um caminho previsível, tal qual quando recorremos ao GPS para traçar uma rota segura. Não me imaginava docente. Meu espírito de artista fez da pintura o bálsamo da minha formação, tomando os dilemas da técnica da pintura a óleo como problemáticas de interesse durante os percursos da graduação e do mestrado. Minhas primeiras investidas no campo do ensino ocorreram ainda no período da graduação, quando atuei como monitor das disciplinas de pintura, com a supervisão do professor doutor José Luiz de Pellegrin. Assumi integralmente uma sala de aula em 2014, quando atuei como professor da Universidade Federal de Pelotas, onde ministrei diversas disciplinas de ateliê, especialmente as voltadas para o ensino da pintura, nos cursos de graduação em Artes visuais, modalidades Licenciatura e Bacharelado. Já no ano de 2015, passei a integrar o corpo docente do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UNOCHAPECÓ, na cidade de Chapecó/SC, onde intensifiquei o tempo de dedicação ao ensino, trabalhando, especificamente, com a formação de professores em arte. Mantendo paralelamente, desde o ano de 2016, a função de responsável técnico do Setor de Artes Visuais na Secretaria de Cultura da Prefeitura de Chapecó². Da dicotomia inicial, entre a rotina da docência e a prática artística, emergiu a justaposição atual, como uma proposta natural de aproximação entre arte e vida.

¹ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da Capes que fomenta a formação de professor que estão em exercício na rede pública de educação básica.

² Responsável técnico de Artes Visuais da Secretaria de Cultura da Prefeitura de Chapecó, nos seguintes espaços: Galeria Municipal de Arte do Centro de Cultura e Eventos Plínio Arlindo De Nes, Galeria Municipal de Arte Dalme Marie Grandó Rauen, Memorial Paulo de Siqueira, Museu Antônio Selistre de Campos, Museu da Colonização e Museu de História e Arte de Chapecó.



Essa percepção inter-relacionada da vida e da arte, vinda das minhas experiências enquanto artista e professor, foi a motivação para que eu assumisse minha atuação profissional na perspectiva do artista-etc. O artista-etc é um conceito definido pelo artista Ricardo Basbaum no texto *Amo os artistas-etc*, ensaio elaborado para a exposição internacional Documenta de Kassel, de 2004, e, posteriormente, publicado no livro *Manual do Artista-etc* (2013). Basbaum destaca a condição, muitas vezes diversa, do artista contemporâneo, dizendo que:

Quando um artista é artista em tempo integral, nós o chamaremos de ‘artista-artista’; quando o artista questiona a natureza e a função de seu papel como artista, escreveremos ‘artista-etc’ (de modo que poderemos imaginar diversas categorias: artista-curador, artista-escritor, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc). (BASBAUM, 2013, p. 167)

Identifico-me com a ideia do artista-etc descrita por Basbaum, especialmente na variável artista-professor. Nesse sentido, pensando a atuação do artista-professor na docência universitária, as pesquisadoras Jociele Lampert e Carolina Ramos Nunes, trazem uma definição para o termo. Ao especificar a experiência em pintura, pautam que o artista-professor é: “[...] um professor que também pensa na pesquisa e em uma produção artística, ambas vinculadas com a sua prática docente [...]” (LAMPERT e NUNES, 2014, p. 101). Aprofundando o conceito, no sentido de uma docência poética, o encontro entre as áreas da criação e do ensino possibilita “um processo conceitual de aplicar um modo artístico e estético de pensar o ensino” (LAMPERT e NUNES, 2014, p. 103). Nesse sentido, pode-se explorar uma produção artística como componente de uma prática/pesquisa em ensino, baseando-se na instauração de uma situação relacional, possibilidade que se tornou um direcionamento para minha prática docente.

Motivado pelas problematizações do artista-professor, no decorrer do segundo semestre do ano de 2017, ministrei o componente curricular “Iniciação à pintura”, que integra a matriz curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais – PARFOR da UNOCHAPECÓ. A metodologia aplicada, ao longo do semestre, pretendeu estabelecer um ambiente de aprendizagem facilitador, no qual motivei a autonomia do estudante a fim de proporcionar um ensino significado baseado na experiência. Nesse contexto de ensino, as vivências em pintura foram concebidas como pedagogias poéticas, tornaram-se produções artísticas pertinentes às premissas da Arte Contemporânea no sentido da Arte Relacional. A dinâmica “Pintando com as mãos” está entre as propostas desenvolvidas, atividade que é documentada nesse texto, pensando também na atuação enquanto pesquisador.

Estas experiências que realizei no ateliê de pintura, concebidas como atividades para a formação de nível superior em artes visuais, apontaram para uma perspectiva de produção artística desmaterializada, as quais podem ser compreendidas por meio das considerações apontadas por Nicolas Bourriaud, no livro *Estética Relacional* (2009). Segundo o autor: “uma arte que toma como horizonte teórico a esfera das interações humanas e seu contexto social” (BOURRIAUD, 2009, p.



19). A compreensão da prática docente como um objeto cabível de análise e como um objeto estético aparece na colocação de Bourriaud, consoante o autor complementa:

[...] além do caráter relacional intrínseco da obra de arte, as figuras de referência da esfera das relações humanas agora se tornaram ‘formas’ integralmente artísticas: assim, as reuniões, os encontros, as manifestações, os diferentes tipos de colaboração entre as pessoas, os jogos, as festas, os locais de convívio, em suma, todos os modos de contato e de invenção de relação representa hoje objetos estéticos passíveis de análise enquanto tais (BOURRIAUD, 2009, p. 40).

Fundamentando-se em Bourriaud (2009, p.13-24), é possível dizer que, genericamente, a diferença mais marcante entre as produções artísticas participativas dos anos de 1960 e os projetos de arte relacional dos anos 1990, está na intencionalidade com que elas são desenvolvidas. As primeiras pretendiam tencionar os limites das linguagens e do campo da arte; enquanto as seguintes objetivavam reconhecer, no cotidiano, modelos de socialização passíveis de serem compreendidos como expressões de Arte Relacional. Nesse sentido, percebo que as metodologias poético-pedagógicas que desenvolvi em sala de aula, por serem propostas de docência ministradas por um artista-professor, podem vir a ser compreendidas como relações passíveis de análise, enquanto proposta artística, na perspectiva da Arte Relacional, a qual surgiu a partir dos anos 1990. Desse modo, as vivências concebidas enquanto projetos de metodologias de uma poética-pedagógica, que propus enquanto artista-professor, poderiam ser consideradas obras de vivência relacional que possuem como linguagem a pintura. Conforme apontado por Bourriaud, essa forma de produção:

[...] coloca em jogo interações humanas, a forma de uma obra de arte nasce da interação do inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum. (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31)

Nessa perspectiva, no presente estudo, a sala de aula foi compreendida como um espaço de vivências do artista-professor, podendo ser o ambiente de sociabilidade, conforme apontado por Bourriaud. Tais características permitiram explorar a pesquisa com base metodológica fundamentada na a/r/tografia. Segundo Rita L. Irwin (2013), a a/r/tografia se “liga intimamente a pesquisa-ação” (2013, p. 28) e a Pesquisa Viva. Na perspectiva da a/r/tografia como uma pesquisa viva, as “práticas não são apenas agregadas à vida de alguém, mas são a própria vida deste [...]”. Dessa forma, práticas de educadores e artistas tornam-se locais de investigação” (IRWIN, 2013, p. 28). Reconheço essa interpenetrabilidade no presente estudo, sendo que procurei explorar artefatos artísticos como fonte de dados, pois:

Explorar ideias, questões e temas artisticamente origina maneiras de produzir significados, pessoal e coletivamente. Assim, usar arte e texto, prática e teoria,



permite a interligação, uma forma de conversação relacional. Assim, embora a/r/tógrafos possam usar modelos de coletas e interpretação de dados das ciências sociais, eles também aplicam as suas próprias formas de investigação artística e educacional. A/r/tógrafos envolvem-se constantemente com ideias, dados e processos artísticos como uma forma de criar novas compreensões através da produção de conhecimento. (IRWIN, 2013, p. 29-30)

Essas outras formas de pensar a produção do conhecimento, consideram a experiência como um elemento essencial para o seu desenvolvimento. Desse modo, tal metodologia pode ser adaptada ao contexto da formação de professores de arte, a fim de promover uma experiência que possibilite uma aprendizagem significativa e autônoma. Ao modo que Paulo Freire (1996) pondera, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22). Pensando na perspectiva do ensino significativo, considero que meu papel como docente foi o de proporcionar situações de produção do conhecimento, sendo os projetos de Arte Relacional, realizados como artista-professor, uma ferramenta eficaz para o ensino da pintura na formação de professores de arte.

Pintando com as mãos: ensino pela experiência

A metodologia poético-pedagógica aplicada na experiência “Pintando com as mãos” foi dividida em quatro momentos, com comandos de direcionamento que encaminham os participantes a uma experiência de habitar o ateliê de pintura, estabelecendo um diálogo com a linguagem pictórica. Retomando Bourriaud:

“[...] quando coloca em jogo interações humanas, a forma de uma obra de arte nasce da interação do inteligível que nos coube. Através dela o artista inicia um diálogo. A essência da prática residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos. Cada obra de arte em particular seria a proposta de habitar um mundo em comum (BOURRIAUD, 2009, p. 30-31).

Conduzi na posição de mediador uma experiência entre os estudantes e a pintura a partir de etapas que foram definidas por palavras, conceitos-chave que serviram de comandos para o processo pictórico exploratório. As palavras trabalhadas foram “alegria”, “medo”, “dor” e “caridade”, tais substantivos foram escolhidos com o intuito de abarcar sensações distintas, as quais possuem definições individuais que refletem nossas experiências no mundo. Os materiais usados foram: tecido de algodão, cortado em quadrados de 40 x 40 cm; tinta PVA; cola; tinta acrílica; luvas de silicone.

Uma das diretrizes estabelecidas para a vivência foi a de que não fossem usados pincéis, especificidade que originou o nome do projeto. O processo de manipulação empírica das tintas com as mãos pode proporcionar um reconhecimento sensível da matéria pictórica, desmistificando e naturalizando o fazer e os materiais. Além da experiência com a matéria, o



processo de pintar com as mãos dificulta a produção de representações naturalistas, implicando, assim, uma pintura menos detalhada, anti-naturalista, e, portanto, com qualidades mais pictóricas do que lineares.

Para esclarecer a perspectiva apontada acima, que dá conta do entendimento da diferença entre as visualidades do desenho ou da pintura, aplico, grosso modo, o conceito de linear e pictórico que o historiador Heinrich Wölfflin (2006), apresenta no livro *Conceitos Fundamentais de História da Arte*:

[...] podemos utilizar, em princípio, a seguinte definição popular: o estilo linear vê em linhas, o pictórico em massas. Ver de forma linear significa, então, procurar o sentido e a beleza do objeto primeiramente no contorno [...]. A visão em massa ocorre quando a atenção deixa de se concentrar nas margens, quando os contornos tornam-se mais ou menos indiferentes aos olhos enquanto caminhos a serem percorridos e os objetos, vistos como manchas, constituem o primeiro elemento da impressão. Nesse caso é irrelevante o fato de tais manchas significarem cores, ou apenas claridades e obscuridades. (WÖLFFLIN, 2006, p. 21-22)

A definição proposta por Wölfflin faz menção às produções figurativas da tradição artística ocidental, estabelecendo um paralelo entre o Renascimento e o Barroco, necessitando, então, ser generalizada ao ser aplicada no âmbito da proposta Pintando com as mãos. Limita-se a distinção, grosso modo, das questões plásticas ligadas propriamente à pintura e não ao desenho.

O esforço em propor uma vivência que provocasse a desconstrução da representação linear partiu da observação e da necessidade de evidenciar as qualidades subjetivas particulares dos recursos pictóricos. Objetivou-se distanciar o estudante do seu apego à produção de sentido por meio da narração representacional. Para tanto, partiu-se para o uso dos recursos plásticos, que são fundamentos da linguagem visual próprios do pictórico. Grosso modo, esses recursos são a cor, a macha, as texturas e a materialidade da tinta.

No desenvolvimento da atividade, após a organização das tintas coletivas sobre a mesa, foi, inicialmente, anunciada a palavra “alegria” (Figura 1). Imediatamente, as acadêmicas iniciaram a construção das paletas de cores, explorando, nitidamente, as cores primárias em seus tons mais puros. Coerente com as cores, as texturas que foram exploradas evidenciaram o contraste entre as cores, resultando em imagens com grande contraste e vibração.

O segundo momento da vivência foi direcionado pela palavra “medo” (Figura 2). Motivadas pela concepção particular ligada ao termo, as estudantes aplicaram uma gama de cores sóbrias, com a recorrência do preto, tons de cinza e marrons. Contrastando com a atividade anterior, os recursos gráficos foram mais abruptos, tais como incisões que rompiam o plano pictórico.



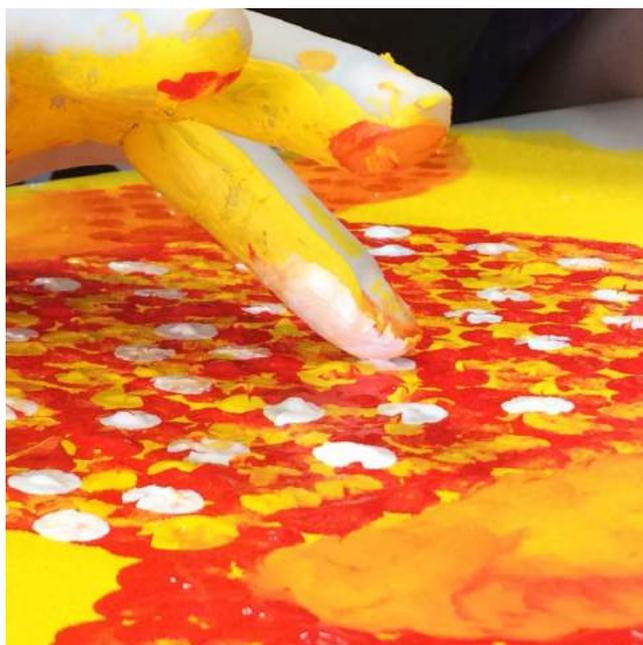


Figura 1: Pintando com as mãos: alegria, registro-obra, 2017.
Fonte: própria.



Figura 2: Pintando com as mãos: medo, registro-obra, 2017.
Fonte: própria.

O terceiro comando foi a palavra “dor” (Figura 3). Na imagem, observamos o rastro do movimento da mão da estudante, que almeja, pela velocidade do gesto, imprimir alguma dramaticidade plástica sobre o suporte com a linguagem pictórica. Foi notória a preferência por cores em tons rebaixados, com pouco contraste, aliado a texturas gestuais, inclusive com o emprego de *dripping*.





Figura 3: Pintando com as mãos: dor, registro-obra, 2017.
Fonte: própria.

O quarto momento da experiência foi conduzido pelas intepretações dadas à palavra “caridade” (Figura 4). O comando direcionou para a exploração de uma gama de cores totalmente diferentes da anterior. Houve a predominância de tons pastéis e contrastes menos evidentes. As texturas visuais que foram produzidas apontam para uma ênfase em formas orgânicas, arredondadas, surgindo variados modos de uso do formato da mão como elemento gráfico.

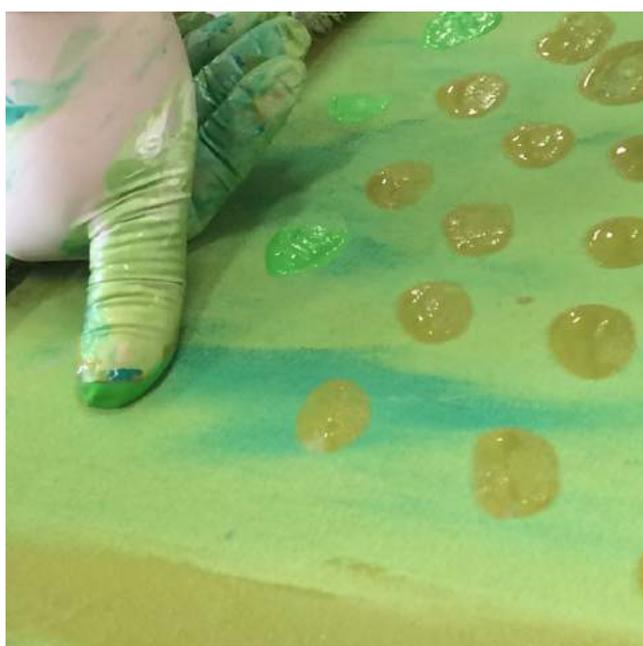


Figura 4: Pintando com as mãos: caridade, registro-obra, 2017.
Fonte: própria.

Em meio ao processo, os diálogos que iniciavam nas dificuldades técnicas, relacionadas aos recursos pictóricos e a visualidade, passavam para relatos de experiência. Desse modo, além do potencial didático para o ensino da pintura, reconheci na atividade uma potência como recurso de sensibilização e ativação de laços e afetos, pois o exercício proporcionou uma sinergia devido ao envolvimento no fazer pintura. Nesse sentido, a Arte Relacional foi explorada como metodologia pedagógica, aproximando a arte e a vida. Por meio de vivência com a linguagem pictórica, foi possível proporcionar uma situação de ensino aprendizagem significativa na formação de professores de arte, experiência que, como os resíduos que impregnam além dos suportes, produz marcas únicas (Figura 5).

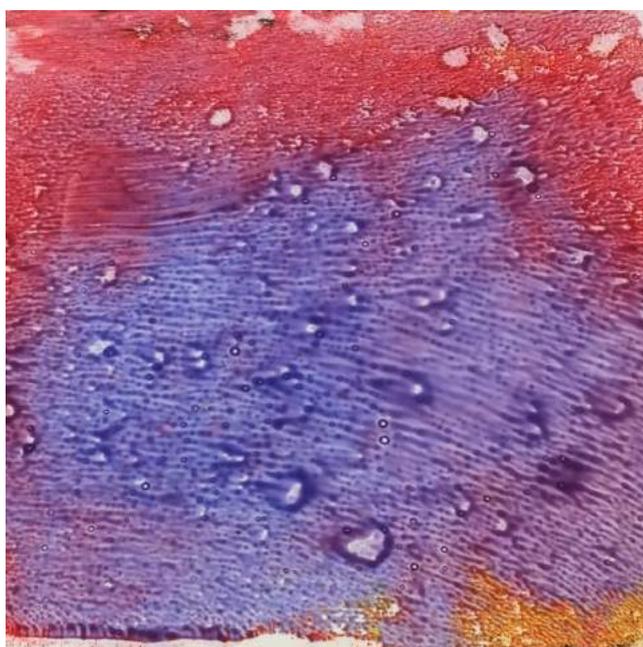


Figura 5: Pintando com as mãos, registro-obra, 2017.
Fonte: própria.

Conclusão

Os resultados deste trabalho evidenciam que a atuação pedagógica do artista-professor repercute em uma experiência significativa de ensino em Arte, oportunizando, dessa forma, não apenas a autonomia, como também o protagonismo ao saber adquirido quando comparado às informações transmitidas em metodologias tradicionais de ensino. Além disso, a pesquisa igualmente revela a potencialidade do uso da sala de aula como um importante espaço para o desenvolvimento de propostas de arte relacional. Nesse sentido, a produção visual é compreendida como uma articulação de ações desvinculadas de um objeto, promovendo experiência relacionadas a desmaterialização da obra e a perspectiva conceitual que marca as produções da contemporaneidade. Logo, nessa pesquisa, concluo que a sala de aula pode ser vista como um lugar de experiência composto pelo entrecruzamento entre o ensino e a criação, englobando saberes fundamentais, tanto objetivos quanto subjetivos, para a compreensão da Arte Contemporânea.

Referências

BASBAUM, Ricardo. **Manual do Artista-etc.** Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2013, 195 p.

BOURRIAUD, Nicolas. **Estética Relacional.** Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 151 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 165 p.

LAMPERT, Jocielle; NUNES, Carolina Ramos. Entre a prática pedagógica e a prática artística: Reflexões sobre Arte e Arte Educação. **Revista Digital do LAV.** Santa Maria: UFSM, vol. 7, n.3, p. 100-12, set./dez, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1983734814258>>. Acesso em: 30/03/2018.

IRWIN, Rita L.. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Orgs.). **Pesquisa educacional baseada em arte:** a/r/tografia. Santa Maria: UFSM, 2013, p. 27-35.

WÖLFFLIN, Heinrich. O linear e o pictórico. In: WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais de História da Arte.** São Paulo: Editora Martins Fontes, 2006, p. 21-77.

Minicurrículo

Ricardo de Pellegrin (nome artístico Ricardo Garlet)

Artista visual, pesquisador e professor com experiência em Arte Contemporânea. Mestre em Artes Visuais, com ênfase em poéticas visuais, pelo PPGART da UFSM (2013). Graduado em Artes Visuais, Bacharel com habilitação em Pintura (2009) e Licenciatura (2009), pela UFPEL. Professor no curso de Artes Visuais da UNOCHAPECÓ (2015 - atual) e responsável técnico do Setor de Artes Visuais na SECUL da Prefeitura de Chapecó (2016 - atual).





TRABALHANDO COM IMAGENS – TRAJETÓRIAS (AUTO)BIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

WORKING WITH IMAGES - (AUTO) BIOGRAPHICAL PATH IN CONTINUED TRAINING

Mariana Magri Rodrigues

Universidade Federal de Goiás, Brasil
mariana.arvorez@gmail.com

Resumo

Este projeto é um ensaio que se desdobra de uma pesquisa de pós graduação no programa de Arte e Cultura Visual na Faculdade de Artes da UFG. Nele, será apresentada parte de uma pesquisa (auto)biográfica (PASSEGGI, 2010), que investiga subjetividade em imagens produzidas. E que, narra uma trajetória de formação continuada como artista visual que identifica valores culturais como direcionadores das produções. Ao fim, serão apresentadas duas imagens que são projetos gráficos elaborados para uma demanda específica de mercado durante meu trabalho como designer. A primeira imagem representa a identidade visual de um projeto de cultura – Encontro de Atores Criadores – que abarca o campo das Artes Cênicas. A outra, apresenta a identidade visual de um material de embalagem de produto para cosméticos. O objetivo de refletir a trajetória como artista visual de maneira (auto)biográfica (PASSEGGI, 2010), é identificar uma identidade oriunda do meio social e cultural de pertencimento. Que é direcionada para as produções visuais por símbolos e atribuições de poder que estão além de forma e conteúdo. E então pretendo exercitar o reposicionamento do olhar como *prossumidor* (CHARRÉU, 2016), – produtor e consumidor de imagens ao mesmo tempo. A partir do percurso de formação narrado e da leitura das imagens, questiono identidade, conceitos sociais, olhar, gênero e heranças hegemônicas recorrentes das estruturas e relacionamentos cotidianos aos quais pertencço. Posicionar então, as visualidades e as maneiras de ver, de criar e de ser visto como um intercâmbio entre elementos objetivos e subjetivos que nos afetam e direcionam pertencimento. Esse exercício será feito a partir dos estudos da cultura visual e seus questionamentos.

Palavras-chave: (auto)biografia; imagens gráficas; *prossumidor*; subjetividade.

Abstract

This project is an essay that unfolds from a postgraduate research in the program of Art and Visual Culture at the Arts Course at the federal University of Goiás. In it, part of an (auto) biographical research will be presented (PEGEGGI, 2010), which investigates the subjectivity in images produced. Which, narrates a trajectory of continuous formation as visual artist that identifies cultural values as drivers of the productions. At the end, I will present two images that are graphic designs, which were designed for a specific market demand during my work as a designer. The first image represents the visual identity of a cultural project - Encounter of Creative Actors - that encompasses the field of the Performing Arts. The other shows the visual identity of a cosmetic product packaging material. The objective of reflecting the trajectory as a visual artist in an (auto) biographical way (PEGEGGI, 2010), is to identify an identity originating from the social and cultural environment of belonging. Which is directed to the visual productions by way of symbols and attributions of power that are beyond form and content. And so I intend to exercise the repositioning of the gaze as a prosumer (CHARRÉU, 2016), - producer and consumer of images at the same time. Through narrated formation and the reading of the images, I question identity, social concepts, the gaze, gender and recurrent hegemonic inheritances of the everyday structures and relationships to which I belong. Positioning then, the visualities and the ways of seeing, of creating and of being seen as an interchange

between objective and subjective elements that affect us and direct belonging. This exercise will be done from the studies of the visual culture and its inquiries.

Keywords: (auto)biography; graphic images; *prossumidor*; subjectivity.

Desafiando meu olhar eurocêntrico

Este artigo pretende exercer o desafio de refletir valores culturais, sociais e simbólicos, considerando subjetividades ao produzir imagens. Para isso, me utilizo da escrita narrativa como escolha de linguagem e como processo de pesquisa. Ela fundamenta neste projeto a possibilidade que tenho de estabelecer vínculos reflexivos sobre posicionamentos em situações cotidianas no trabalho e na vida. Considero aqui que, estamos constantemente a nos autobiografar, logo, *narrar a própria vida é uma ação espontânea*, (PASSEGGI, 2010). É um desafio de (auto)biografar uma trajetória de relacionamento direto e mutável com uma produção pessoal e participativa de imagens. Através deste percurso pretendo não apenas responder, mas problematizar ainda mais, questões que vieram surgindo no trabalho cotidiano que desenvolvo.

Irei percorrer alguns caminhos (auto)biográficos (PASSEGGI, 2010) de formação como artista visual e diretora de arte. Acredito que estes percursos me levaram a elaborar mais a frente imagens com valores e símbolos determinados, pois representaram minha construção como indivíduo social e cultural.

Então, apresentarei duas imagens selecionadas de projetos gráficos que realizei com outros parceiros em uma dinâmica de mercado contemporâneo. A partir desta seleção, realizo o exercício de responder e problematizar questões que vieram surgindo em meu trabalho cotidiano como designer gráfico. Elas permeiam um diálogo entre produzir imagens de consumo com uma herança modernista acadêmica – em que forma e conteúdo ditam o fluxo da criação – e problematizar valores subjetivos do olhar e das bagagens de vida dos próprios produtores visuais. Para isso, questiono o meu olhar sobre estas imagens selecionadas. O objeto ainda da pesquisa vem do desejo de me conhecer como produtora e consumidora de imagens – uma *prossumidor* como sugere o pesquisador em Arte e Cultura Visual, Leonardo Charréu (2016). É a partir dos estudos da Cultura Visual, como campo de investigação e *como arena aberta de combate* (MARTINS, 2016) que estabeleço o ponto de vista crítico deste trabalho. O desejo na pesquisa (auto)biográfica para responder às perspectivas deste projeto como *prossumidor*, segue o percurso de superar uma concepção fragmentada do ser humano (PASSEGGI, 2010).

As pesquisas são guiadas pelo *desejo* de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade. O respeito ao sujeito como *agente e paciente* das interações sociais permite afirmar que esta postura em pesquisa, alinha-se a uma mirada biopolítica do humano e exige, do pesquisador e do formador, a mesma postura ética (PASSEGGI, p. 113, 2010).

A partir do ano de 2010 venho me estabelecendo no mercado de trabalho com criação e direção de imagens gráficas. Como profissional liberal, junto a um sócio (Artur Oliveira Reis) e outros parceiros(as) – desenhistas e artistas – produzo marcas, embalagens de produtos alimentícios e de cosméticos e identidades visuais para projetos culturais. Neste fluxo de produções constantes e que segue uma dinâmica muito rápida de mercado contemporâneo, começaram a surgir alguns questionamentos e problemáticas internas. Estas, partiram de um desejo de questionar valores nas imagens produzidas e buscar então, identidade. Encontro então nos estudos da Cultura Visual, (MARTINS, 2016) a possibilidade de poder questionar-me como produtora deste campo de produção visual e de compreender um pouco melhor o olhar que estabeleço como ator e agente de pesquisa *prosumidor* (CHARRÉU, 2016), que produz e consome sem espaços de divergência.

É nesse quadro que surge um novo ator social que deixa de depender de muitos dos fatores externos para se dar a conhecer, emergindo nele, uma nova figura tão instigante quanto desafiante. Referimo-nos ao prosumidor (nos textos anglo-saxônicos surge como *prosumer*) termo lançado por Alvin Toffler (1984) e que significa uma junção de produtor com consumidor (CHARRÉU, 2016, p. 277).

De acordo com Leonardo Charréu (2016), o *prosumidor*, este indivíduo moderno que percorre espaços em um cenário de economia mundial e de globalização da informação, representa um novo ator nas interações culturais. “Sabemos que seu papel tem sido poderoso, pela força que as redes sociais na internet hoje têm, e pelas dinâmicas que implementam na marcação das agências diárias, (CHARRÉU, pág. 278, 2016).

Da casa para o mundo - O seu olhar no meu

Meu percurso de retorno às imagens e à arte em minha trajetória se iniciam em fases anteriores à minha formação como artista visual. O primeiro contato mais íntimo que me lembro com o universo das imagens foi com as telas de meu pai.

Imagens estas que inicialmente representavam a cultura gaúcha, o chimarrão e a virilidade dos cavalos que correm nos pampas. Representavam uma tradição muito referente e de herança de um patriarcado europeu e um olhar colonizador. O que não se distancia das telas de pintura que foram feitas por ele ao chegarmos no estado de Goiás. A mudança que fizemos de Porto Alegre – RS para Goiânia – Go em 1996, reverberou-se nas formas, cores e contornos das imagens de meu pai. Mas não tiveram influência na raiz do pensamento do homem cultural. Ainda assim, a cultura retratada por novas técnicas de imagens, trazia um universo em que a mulher era representada na forma, traços e curvas, e a figura masculina, como a determinante do conteúdo. Eu me intrigava com as imagens, e não sabia porquê.

Comecei com o tempo a explorar os livros de arte do artista de minha casa. Neles, sempre nomes de “grandes” pintores da História da Arte (que se manifestava como mundial,



porém, somente muito tempo depois, descobri que era apenas História da Arte Europeia). Neles, contornos e formas, longos textos de curadores de arte sobre imagens, estilos e contextos. Sobre a pureza da tradição da arte e sobre o artista que não era correspondido pelo meio. Ainda assim, esse artista, tinha seu gênero e sua cor de pele e através deles, ficou para história. Sem que eu entendesse com consciência, me parecia que eu não poderia me encaixar nesse universo que me encantava. Pois para mim, nesta história, não cabia o “dom”, afinal, ele já fora concedido pela História da Arte para o homem branco. Para mim, caberia um intercâmbio entre a apreciação e ser apreciada, apenas. E então, fui percorrendo outros caminhos no universo das artes e das imagens tentando encontrar campos na qual eu pudesse me comunicar um pouco mais.

Produções Culturais - Teatro em cena

Conduzida pela vontade de me aproximar do campo da arte e compreendendo que os eventos culturais de teatro e cinema me eram de valor nesta busca, comecei a participar de algum deles, com o impulso de imergir ainda mais nesta formação continuada com o campo das visualidades.

Em 2008 e 2009 ocorria com sede principal no Teatro Goiânia, no centro da cidade, o Festival Goiânia em Cena – Festival Internacional de Artes Cênicas. Na época, era o principal festival das Artes Cênicas de Goiânia. Um evento realizado pela Secretaria Municipal da Cultura de Goiás, em parceria com a Universidade Federal de Goiás, contando com patrocínio CAIXA e FUNARTE e apoio AGEPEL. Festival de Artes Cênicas que promove a aproximação das três linguagens cênicas, o teatro, a dança e o circo, proporcionando uma visão panorâmica da produção das artes cênicas em âmbito regional e nacional.

Iniciei uma nova jornada de visualidades participando da produção deste evento de teatro em ambas as edições. Como parte da equipe de produção, acompanhei os bastidores formativos do evento. Atenta aos interlocutores lúdicos e aos cenários diversificados, estava mais uma vez, observando imagens que se intercambiavam entre o que poderia ser visto em cena, e o fazer artístico que estava oculto nas produções de representação em palco. Acompanhei o trabalho de artistas em seus desafios de construir e compartilhar pensamentos sobre suas histórias construídas com corpo e cenário.

Muitas delas, tinham como objetivo questionar e problematizar questões sociais, de classe e gênero que fazem parte de nosso cotidiano e muitas vezes são veladas. Temas como: a posição da mulher na tradição de herança ocidental, discriminações de etnia e questionamentos diante da imagem que culturalmente disseminamos sobre o corpo e sexualidade foram abordados nas duas edições do evento. Algumas peças tinham em suas sinopses argumentações da vida cotidiana e de seus desafios. Outras, a possibilidade de despertar cada vez mais o lúdico e a imaginação no público.

Desta experiência carreguei bagagens que aos poucos foram delineando um pouco mais minhas escolhas estéticas e, lugares de atuação na vida. E ainda uma visão geral dos agentes em cena e uma continuidade da construção de minhas próprias visualidades no cenário de subjetividades.

Pequena história com a fotografia

Quem observar os movimentos de um fotógrafo munido de aparelho (ou de um aparelho munido de fotógrafo) estará observando um movimento de caça. O antiquíssimo gesto de um caçador paleolítico que persegue a caça na tundra. Com a diferença de que o fotógrafo não se movimenta em pradaria aberta, mas na floresta densa da cultura (FLUSSER, p. 43, 2011).

No ano de 2008 eu não apenas me lancei aos bastidores dos palcos de teatro, mas também, comecei um movimento buscador do ambiente de caça da fotografia. Começou ainda com o teatro. Olhei atentamente em alguns momentos para os fotógrafos que, de maneira muito silenciosa, atuavam nos espetáculos. Homens e mulheres de preto, discretos em seus trajes e ameaçadores em seus grandes equipamentos. Espreitam as cenas, os movimentos, as luzes, percorriam os palcos em passos minuciosamente largos, para que não perdessem o instante da cena. Regiam sua própria orquestra, formada por uma diversidade inconstante de cliques e de construção de imagens. Eles também eram atores. Aqueles não aplaudidos, mas que também regiam os aplausos ao registrarem a relação entre plateia e palco. Registravam uma narrativa, e seus olhares seriam em algum momento, também colonizadores. Pois suas imagens contariam a história do evento. Senti um afã em direção à fotografia, que se tornou decisivo nesta trajetória de imagens visuais. Comecei então, a estabelecer minha relação com a câmera fotográfica. Um aparelho mágico e lúdico, que não me parecia apenas captar o que o olhar via, mais trazer uma surpresa para este olhar - o recorte de tempo. A mente e o pensamento me parecem constantes, o clique da máquina fotográfica, não. Então, ele faz uma certa pausa, para que a mente possa ver uma daquelas imagens recorrentes em suas inconstâncias e velocidades.

Ainda seguindo a caça com Flusser (2011, p. 43) - a selva consiste de objetos culturais, portanto de objetos que contém intensões determinadas. Minhas primeiras selvas foram as ruas da cidade de Goiânia e de outras que visitei no nordeste e sul do Brasil. Procurando nesses lugares algo que representasse seus cotidianos. A diversidade cultural das pessoas que habitavam estas ruas e as formas em suas arquiteturas mais antigas. Para conhecer melhor o ato fotográfico iniciei um curso de fotografia básica com a professora Cidinha Torres na Canopus Escola de Fotografia.

Não apenas fotografei com a professora Cidinha Torres, mas também acompanhei por alguns meses seu trabalho na escola Canopus. E com isso, pude participar com ela da organização de exposições de fotografia de alunos dos cursos de formação. Ocorriam geralmente no espaço ao

ar livre do Museu de Arte de Goiânia, no Parque Bosque dos Buritis. Foi nessa época que tive contato com alguns nomes tradicionais da fotografia no Brasil e no mundo (ocidental, considerando que, nossa trajetória com as imagens é de hegemonia da herança europeia). Mais uma vez eu me deparava com um acervo artístico, só que agora fotográfico, de homens brancos, europeus - ou de descendência - fazendo história no campo das imagens. Me perguntava: Onde estão as mulheres? Encontrava nas imagens fotografadas, nas silhuetas, nas faces, nas facetas.

Estas trajetórias, estes confrontos com as imagens e estas vivências, me lançaram a vivenciar uma imersão mais complexa e experiencial com a produção e pesquisa de imagens. Foi quando ingressei no curso de Artes Visuais Licenciatura na Universidade Federal de Goiás. E obtive o primeiro contato com a Cultura Visual. Que passou não a responder questionamentos antigos, mas a problematizar e dar campo de conscientização e esclarecimento para as perspectivas que trazia comigo sobre Arte e sua História.

Com o conhecimento dos estudos da Cultura Visual pude então percorrer processos com imagens que posicionavam a relevância do ver como ato social, de estabelecer reflexões sobre visualidades e histórias de vida. Considerar que, minhas escolhas por imagens e por elementos que constroem estas, são também oriundas das maneiras como me posiciono em meu contexto cultural. O discurso da criação que então estava apenas fixo em forma e conteúdo, o que é uma herança modernista da produção visual ocidental em projetos de design gráfico, ganhou em mim, o desafio de navegar por itinerários de formação de vida, buscando subjetividades. Este desafio de narrar em próximos tópicos alguns projetos gráficos selecionados, é uma possibilidade de questionar meu próprio olhar sobre eles – uma construção sociocultural da visão, (MARTINS, 2016).

Me posiciono no campo de pesquisa contemporânea em que, eixos se intercambiam e geram melhores reflexões. Afinal, as imagens não correspondem a questões estéticas, mas também, culturais, sociais, políticas, objetivas e subjetivas.

Imagens Produzidas - Um exercício de memória e imaginação

Apresento neste item duas imagens de projetos gráficos que selecionei para a pesquisa de mestrado da qual este artigo se desdobra. Nelas, procuro posicionar alguns questionamentos e visões de identidade que se reverberam de reflexões reconhecidas nos itens anteriores deste artigo. Na pesquisa que desenvolvo no programa de pós-graduação em Arte e Cultura Visual, os questionamentos e condições de se pensar as subjetividades nas imagens produzidas, não se estabelecerão somente com a perspectiva do meu olhar. Um trabalho de campo está sendo desenvolvido, onde questiono com demais produtores de imagens os anseios da pesquisa, compartilhando então, suas visões sobre as hegemonias das visualidades.

Um corpo que cai

Em 2013, o grupo de Teatro de Goiânia, Grupo Sonhus, lançou um edital com o Prêmio Bienal para o Design Gráfico 2013. Um concurso direcionado para artistas e designers enviarem possíveis propostas para a construção da identidade visual da Bienal do Teatro Físico – 8º Encontro de Atores Criadores. O evento teve como temática: a mímica, o clown e o oriental. Este festival foi fruto de um outro edital de Lei de Incentivo à Cultura, aberto pela Secretaria da Cultura de Goiás - Lei Goyazes. Todo o projeto enviado e aprovado pela Lei foi elaborado pelo Grupo Sonhus. O Grupo então, com a proposta de trazer à elaboração do festival, parceiros e demais artistas que não fossem apenas do teatro, lança o prêmio para escolherem quem faria o cartaz do evento. No edital haviam normas e critérios a serem seguidos que correspondessem à temática do evento. Ainda uma série de observações e conduções estéticas foram direcionadas para a elaboração da imagem que representaria a divulgação do festival.

Os critérios da avaliação propostos no edital foram: *adequação à metas e conceitos de comunicação exigidos para o projeto; adequação da linguagem dirigida ao público-alvo; viabilidade técnica; originalidade e ineditismo; adequação com os padrões de apresentação exigidos pelo regulamento.*

Estes critérios seriam avaliados pela própria equipe do Grupo Sonhus, composta na época por quatro integrantes, todos artistas de teatro, organizadores da Bienal. Seus olhares seriam os determinantes da avaliação. Nestes critérios de seleção, já é possível que analisemos alguns aspectos que conduzem esta pesquisa no ponto de vista mais crítico com a estética. Uma vez que, questões subjetivas como *originalidade e ineditismo* são culturais, assim como a própria visão dos artistas do sistema de seleção. Consideremos então que, as imagens produzidas e selecionadas no projeto tiveram olhares específicos e bagagens dos produtores e dos integrantes do Grupo Sonhus. E que sua aplicabilidade como comunicação com o público, já vêm desta leitura que é pessoal e subjetiva também. Entrando em contato com o edital, eu e outro designer parceiro, Artur Reis – formado na escola Técnica de Design Gráfico – SENAC/GO, resolvemos concorrer ao prêmio, elaborando juntos uma proposta visual que atendesse às exigências proposta de comunicação do evento.



Figura 1: cartaz Bienal do Teatro Físico, 2013.
Fonte: arquivo da autora.

A construção da imagem partiu da ideia do corpo como performance, como eixo de condução do olhar na comunicação do evento. Trabalhamos a elaboração do cartaz que apresento na figura 5. O escopo inicial dela é uma fotografia de teatro da peça: Travessia II de 2009 do próprio Grupo Sonhus. O homem ao centro do cartaz, veio de um recorte desta fotografia que eu mesma havia realizado da peça.

A escolha pela apropriação da fotografia considera que a temática do evento tinha um enfoque específico em atores criadores e no corpo como temática. E que, grande parte das peças teatrais do evento seria pelo uso da linguagem mímica e da performance corporal. O corpo que se apoiava no chão na imagem inicial ganha então expressividade de maior movimento quando recortado e solto no espaço de fundo branco do cartaz – um espaço infinito. Considerando as bagagens estéticas de minha formação continuada com as imagens, que representa um contexto social, político e cultural, é possível ainda levantar algumas questões mais complexas de identidade. O primeiro seria que, mesmo o corpo do ator em cena, sendo do próprio artista, não posso deixar de observar que sua pele masculina é de uma herança de hegemonia branca. Que pareceu em contextos de estética europeia, em perfeita harmonia com as manchas em tons amarelados que se elaboram como ouro.

A própria definição da preciosidade dos tons de ouro, nos questionam vias de tradições não apenas do mineral precioso, mas também, de contextos de exploração e trabalho escravo, que mantiveram distribuições de classe bem precisas no contexto nacional. A escolha pelas cores verde e amarelo me justificaram na produção, uma conexão direta com a nacionalidade do país que ofereceu o evento – o meu país. Mas hoje, me questiono, também se da forma como foram trabalhadas, apenas não reforçaram um cartaz lúdico, de hegemonia branca, do corpo masculino e da limpeza e clareza de um país que busca muitas vezes identidade em unidades e não em sua diversidade cultural.

Existe um ato político nas escolhas de imagens que produzimos, pois elas, a todo o momento podem ou não reforçarem uma trajetória estética da exclusão e da dissociação. Não considero aqui, a definição de que imagens devem ou não serem repercutidas em meios de comunicação diversificados. Mas sim, uma provocação de que, nossos olhares e discursos sobre o belo e o harmônico são oriundos de uma herança cultural específica de pertencimento histórico. Então, considero preciso que, como artistas, designers e comunicadores visuais, façamos leituras de nossas próprias imagens, considerando seus aspectos de herança. Identidades que possam reforçar discriminações raciais, de gênero e de lugar de fala.

Visão de gênero

O projeto seguinte pode nos levar para discussões um pouco mais reflexivas sobre a herança histórica referente às visualidades de gênero do contexto que pertencemos.



Figura 2: projeto gráfico NÓS2, 2015.

Fonte: arquivo da autora.

A figura 2 demonstra a imagem de um projeto de embalagem elaborado por mim e Artur Reis – designer. Para sua execução, participamos de encontros com uma equipe de marketing da indústria de cosméticos BIOCAP que se localiza na cidade de Trindade em Goiás. Segundo esta equipe, a indústria possuía um produto que tinha uma boa expressividade e aceitação no mercado – um sabonete íntimo feminino. Eles tinham o intuito de lançar também, um sabonete íntimo masculino, mas tinham medo de não ser um produto bem aceito. Então, a equipe propôs um kit teste que seria, a elaboração de uma embalagem (modelo caixa) que tivesse dentro o sabonete íntimo feminino – produto consolidado – e o sabonete masculino para teste.

A ideia do kit veio de uma pesquisa que esta equipe de marketing havia feito e percebeu que o público feminino é em maior parte ainda, o que consome cosmético com mais expressividade, apesar de isto estar se alterando cada vez mais. E nesta pesquisa constataram também, que as *mulheres vão ao mercado e compram também produtos para os homens*. A partir destes dados foi referido o seguinte acordo para a elaboração do projeto visual: A embalagem kit tem de ser para se comunicar diretamente com o público feminino que irá comprar um sabonete íntimo para si, e leva junto ao para o companheiro. Desta referência surgiu o nome NÓS2 para o projeto. E a partir deste nome, alguns direcionamentos que segundo nosso olhar de herança ocidental guiaram o projeto. Primeiro passo foi definir que uma ilustração, referiria a aproximação com o público e certa ludicidade. Vieram então as formas para esta ilustração – linhas fluídicas, leves e delicadas – que representariam a visão da mulher como frágil e delicada. Logo o posicionamento dos elementos desta imagem que se definem na presença masculina mais ativa (vetor) e a feminina mais entregue. Representando ideais padrão de beleza e gênero, e ainda, considerando que, se o público-alvo é feminino, a imagem inconscientemente diz: que este é o padrão visual que as mulheres de nossa localidade buscam seguir.

Novamente os sujeitos têm suas peles claras, brancas, cabelos soltos e que se aproximam para o dourado. E as cores predominantes do projeto são quentes e rosadas, expressividades do histórico feminino dos contos de fada, da indústria cinematográfica e do ideal de beleza. Este é um projeto encomendado. Mas que teve suas possibilidades de escolha. Escolhemos manter o padrão de elementos visuais, considerando que então, isso reverberaria no sucesso do produto. Como os olhares são hegemônicos na nossa tradição de ver imagens da arte europeia, da indústria de Hollywood e das novelas brasileiras, o projeto foi imediatamente aceito pela equipe de marketing considerando sua comunicação direta com o público feminino. Hoje me pergunto: que público? Um público que é muito mais idealizado do que atuante na corporeidade do real. Em um país, onde a diversidade cultural é visível nas ruas da cidade. Onde os padrões visuais, corporais se misturam em sujeitos de tamanhos, tonalidades de pele, texturas de cabelos, colorações dos olhos, formas e linhas imersos em possíveis diversidades.

Me questiono como são encomendadas ainda imagens cotidianas de representações que se deslocam de nossas vidas reais para idealizar uma imagem e uma estética que está apenas

no campo das ideias. Uma ideia ainda romantizada do ser humano. Um Brasil que se desenha em figuras que não lhe pertencem como identidades das ruas da cidade, como a cultura local. Esta imagem idealizada ilustra diretamente uma origem de historicidade de valores que desloca o olhar do humano para uma idealização da identidade. O histórico da História da Arte ainda nos representa como colonizados, com um olhar da estética e da cultura, que nos desloca de nós mesmos, de nossos conflitos cotidianos e internos, de nossas potências. Para alimentar então uma idealização estereotipada fora, que mantém sua hegemonia dos tempos coloniais.

Considerações Finais

Refletir questões de pertencimento e de identidade nas imagens que produzo é um desafio para reposicionar e questionar de onde vieram os valores que determinam a minha relação com os contextos ao qual pertenço. É um projeto que tem seu desafio na crítica de perceber que, como artista visual sou responsável também pela comunicação que compartilho com meu contexto social.

Este projeto terá sua continuidade na pesquisa de mestrado que desenvolvo no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual na FAV-UFG. E contará com contribuições e compartilhamento com demais colaboradores – artistas visuais - da pesquisa de campo. O que pretende dar espaço a mais vozes criadoras e seus olhares culturais e sociais, considerando suas maneiras de construir e problematizar imagens. Vejo também a possibilidade de compartilhar anseios com outros desenhistas e diretores sobre posicionalidade de histórias de vida na elaboração de identidades visuais. São questões que não se concluem na pesquisa, mas que pretendem a partir dos objetos dela, gerarem exercício de flexibilidade e argumentações para diversos profissionais da área.

Afinal, pensar criticamente as imagens (MARTINS, 2007) é navegar por potencialidades das práticas sociais, culturais e institucionais de significados. Ainda é, derrubar barreiras conceituais dogmaticamente construídas no Ocidente.

Referências

CHARRÉU, L. Testemunhas da Iconosfera: sobre o poder e o impacto das imagens globais numa educação artística baseada na cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016, p. 275-293.

FLUSSER, V. **Filosofia da Caixa Preta** – Ensaios para uma futura filosofia da fotografia. 1ª edição, São Paulo: Editora AnnaBlume, 2011.

MARTINS, Alice Fátima. Arena Aberta de Combates, também alcunhada de Cultura Visual...- anotações para uma aula de metodologia de pesquisa -. In: MARTINS, R; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016, p. 177-199.

MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007, p.19-40.

MITCHELL, W.J.T. Mostrar o ver: Uma crítica à cultura visual. **Interin**, vol. 1, núm. 1, Curitiba – PR, 2006, p. 1-20.

PASSEGGI, M. da C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, M. da C; SILVA, V. B. (Orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 102-130.

Minicurrículo

Mariana Magri Rodrigues

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual na FAV-UFG. Com formação em Artes Visuais Licenciatura pela Faculdade de Artes da UFG em 2013 e especialização em Inovação em Mídias Interativas pelo Media Lab UFG em 2018. Atuação na área de produção cultural e fotografia de teatro e direção de arte de projetos gráficos como profissional liberal. Professora de Yoga.





A FORMAÇÃO A DISTÂNCIA DE ARTE-EDUCADORES: SOBRE AS HISTÓRIAS QUE PRECISAMOS CONTAR PARA VOCÊ

*THE DISTANCE FORMATION OF ART-EDUCATORS:
ABOUT THE STORIES THAT WE NEED TO TELL YOU*

Lilian Ucker Perotto

Universidade Federal de Goiás, Brasil
lilianucker@gmail.com

Resumo

Este artigo apresenta o estado inicial de uma pesquisa acadêmica cujo tema está centrado nas histórias que marcam as trajetórias de ensinar/aprender de professores e egressos da licenciatura em artes visuais a distância da FAV/UFG. Para isso, reconstruo meu percurso formativo até a educação a distância, destacando fatos e experiências que influenciaram minha aproximação na modalidade. A seguir, pontuo os motivos pelos quais a pesquisa a respeito das narrativas de aprendizagem de egressos do curso de licenciatura em artes visuais a distância torna-se necessária, podendo revelar as histórias que existem por detrás dos números.

Palavras-chave: educação a distância; ensino das artes visuais; narrativas biográficas.

Abstract

This article presents the initial state of an academic research whose theme is centered in the histories that mark the learning trajectories of teachers and graduates of the degree in visual arts at a distance education of FAV/UFG. For this, I reconstruct my training course until distance education, highlighting facts and experiences that influenced my approach in the modality. Next, I outline the reasons why research on the learning narratives of graduates of the distance-learning bachelor's degree course becomes necessary, and can reveal the stories behind the numbers.

Keywords: distance education; visual arts teaching; biographical narratives.

Vivemos tempos em que as tecnologias indicam que é possível aprender e ensinar a distância. No contexto brasileiro, a educação a distância ganhou expressiva notoriedade com o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que a partir de 2006, expandiu a oferta dos cursos de ensino superior no interior do país através das instituições públicas. Com a ampliação das vagas, um dos temas que ganha mais destaque é a qualidade dos cursos ofertados nessa modalidade, que parecem estar sempre submissos a sua versão presencial. Na arena dos debates, os cursos de formação de professores em artes visuais, têm lutado para que seu reconhecimento vá além do número de estudantes formados. Diante de tantos desafios e polêmicas sobre ensinar/aprender

mediado pelas tecnologias digitais, tenho me perguntado constantemente sobre qual tem sido a nossa contribuição a formação de professores e ainda que profissionais estamos formando. Desde 2007, a Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás formou aproximadamente 497 novos professores de arte. Estes profissionais que hoje estão espalhados pelos estados do Brasil, carregam marcas, histórias e aprendizagens que foram construídas durante o período em que se graduaram. Mesmo mantendo o contato com muitos deles, desconhecemos o percurso que cada um construiu após a formatura, se vinculado ou não ao ensino das artes visuais. Para responder a pergunta, de qual tem sido a contribuição da modalidade a distância a formação de professores em artes visuais, decidi junto aos relatos dos egressos de quatro turmas formadas pela Faculdade de Artes Visuais na modalidade a distância e dos professores que dedicam sua carga horária na EaD, investigar as histórias que tais sujeitos contam sobre suas trajetórias de aprender/ensinar artes visuais, partindo dos seguintes tópicos: o que/como aprenderam, quais experiências foram significativas durante o curso e qual o caminho trilhado após a finalização do curso em relação ao campo do ensino das artes visuais. Motivada a conhecer estas histórias, a pesquisa também aponta dados referentes aos grupos ofertados pela Faculdade de Artes Visuais destacando experiências significativas e desafiadoras durante os percursos de cada turma. Neste momento, os relatos de professores ajudarão a compreender que percurso foi este, quais os dilemas enfrentados e quais foram as saídas para afrontar tais desafios.

Mesmo em estágio inicial, para esta comunicação reconstruo meu percurso formativo até a educação a distância, destacando fatos e experiências que influenciaram minha aproximação na modalidade. A seguir, pontuo os motivos pelos quais a pesquisa a respeito das narrativas de aprendizagem de egressos do curso de licenciatura em artes visuais a distância torna-se necessária, podendo revelar as histórias que existem por trás dos números.

Percursos formativos até a Educação a Distância

Desde que finalizei minha pesquisa de doutorado em 2015, organizada através de 7 cartas, tenho adotado práticas de escritas desde uma perspectiva reflexiva autobiográfica, textos que expressam e usam das emoções pessoais e apontam para singularidades das trajetórias de vidas e seus percursos formativos. Apesar de se aproximar daquilo que Foley (2010, p. 475) explica como ‘reflexividade confessional’, ou seja, um tipo de relato mais intuitivo e experiencial, onde o pesquisador se posiciona de uma forma menos imperialista e autoritário, este tipo de escrita mais acessível tem como objetivo aproximar “um público comum” criando “uma espécie de ‘reciprocidade linguística’ que transcende os regimes discursivos de todas as disciplinas acadêmicas” (FOLEY, 2010, p. 484). Além de romper abertamente com a “habitual voz científica objetivadora” (FOLEY, 2010, p. 483), relatos que se utilizam do recurso da reflexividade demonstram principalmente “em como o escritor se posiciona no texto e utiliza suas experiências tanto como tema da investigação como recurso para investigar a experiência problemática” (DENZIN, 1997, p. 217).

Este texto tem como eixo central de discussão, a educação a distância, mas especificamente, a formação de arte-educadores a distância. E por isso, por ser exatamente um tema (prática) tão envolvente para mim, introduz o estado inicial de uma pesquisa que tem como foco as histórias que marcam trajetórias de ensinar/aprender de professores e egressos da licenciatura em artes visuais a distância.

Neste sentido, fez-se necessário apresentar o percurso que me levou até a universidade, um percurso onde os processos de ensino e aprendizagem eram pouco influenciados pelas tecnologias digitais. Mesmo já vivendo em um mundo interconectado, desconhecia o que chamamos hoje de *ensino bimodal* ou *ensino a distância*. Por ensino bimodal compreendemos aquele onde os estudantes “têm oportunidade de se reunirem face a face nos estudos em sala de aula e, em seguida, têm oportunidades de trocar experiências, realizar debates e essencialmente participar de uma diversidade de formas de comunicação em um ambiente virtual” (GUAREZI; MATOS, 2009, p. 88). Entende-se por *ensino a distância*, o “aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais” (MOORE, KEARSLEY, 2008, p. 2).

Posso afirmar que até a realização do meu mestrado em Cultura Visual (FAV/UFG) finalizado em 2006, minha educação esteve nos moldes daquilo que atualmente chamamos de ensino presencial. Caracterizado pelo contato físico e a não-separação dos corpos, a escola (ensino infantil, fundamental e médio) e a universidade (graduação e pós-graduação), foram espaços vividos desde uma perspectiva convencional do ensino, onde as tecnologias digitais pouco influenciaram os modos de ensinar e aprender. Além do uso do power-point ou ainda do retroprojetor pelo professor, costumávamos fazer uso nas aulas da graduação do computador para a produção dos rapports, uma técnica de encaixe utilizada no atelier de design de superfície e estamparia. Foi no início do século XX, que ganhei meu primeiro computador. Naquela época, precisei convencer meus pais o quanto era importante tal equipamento para minhas práticas na universidade. Ainda assim, desconhecia as discussões sobre as contribuições das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem e não imaginava que já estávamos vivendo a quarta geração da EaD, baseada na tecnologia da teleconferência (MOORE; KEARSLEY, 2008).

Para Passos (2018), nos encontramos atualmente em uma geração onde todas as mídias encontram-se integradas e o processo de comunicação cada vez mais interativo. Se na década de 1960, o rádio e a televisão foram os meios utilizados para caracterizar a segunda geração da EaD, que desta vez, proporcionavam uma comunicação síncrona, ou seja, simultânea, a quinta geração conforme Moore e Kearsley (2007) caracterizou-se pelo ensino por Internet ou web através da criação das aulas virtuais. Neste sentido, afirma Passos “o que mudou de uma geração para outra foram as possibilidades oferecidas pelos processos de comunicação, os quais acabaram tornando-se cada vez mais interativos, sendo que cada geração foi construída a partir da outra, ao invés de substituí-la” (2018, p. 32).

Apenas em 2003, quando estudante da Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFSM, que tive em minhas mãos pela primeira vez um texto que abordava questões a respeito do uso da tecnologia em sala de aula. Naquela época, não imaginava que tal temática se tornaria um dos focos de minhas discussões na universidade, no entanto, a tecnologia como um ‘meio’ para ensinar/aprender arte através da educação a distância. Neste texto, Pimentel propõe reflexões sobre produção artística, tecnologia digital e o ensino da arte, destacando que “o uso de novas tecnologias na escola se faz, tradicionalmente, com alguma defasagem em relação ao seu aparecimento” (2003, p. 115).

Durante o mestrado em Cultura Visual, tive a oportunidade de cursar uma disciplina com a professora Dulcimira Capisani, cuja temática também estava centrada nas questões que envolvem a arte e o mundo digital. Aliás, ao entrar em contato com os estudos da cultura visual, foi inevitável não trazê-la para o campo de debate, afinal de contas, com a chegada da internet, nossa relação com o mundo e as pessoas, e conseqüentemente o acesso a informação, e logo ao conhecimento, foram definitivamente reconfigurados, redimensionando principalmente as noções de espaço, tempo e da aprendizagem. Mas nesta época, por volta de 2004/2005, minha percepção sobre as possibilidades e usos da tecnologia, estavam limitados aos modos de produção da arte. Visita a exposições e bienais, participação em seminários e grupos de discussões, leitura e estudo de textos, porém o ensino mediado pelas tecnologias ainda não integrava meu contexto de atuação.

Foi durante a realização do doutorado na Universidade de Barcelona na Espanha que conheci o que hoje definimos como aprendizagem digital. Em Barcelona atuei no período de 2006 a 2009 como bolsista de um grupo de inovação docente chamado Indaga’t. O grupo formado por professores de diversas áreas do conhecimento, tinha como objetivo principal contribuir a formação de estudantes universitários com um alto grau de autonomia intelectual, criatividade, colaboração e predisposição para arriscar-se a seguir aprendendo na sua vida pessoal e profissional (SANCHO ET AL, 2008). Para alcançar o objetivo, trabalhávamos com base na perspectiva construcionista e que, centrado em favorecer a criação de experiências de aprendizagem por parte dos estudantes, também utilizávamos uma plataforma digital (moodle) como complemento e ampliação dos papéis e das experiências de professores e estudantes. Foi através desta experiência que minha concepção sobre ensinar e aprender foi sendo redimensionada. Além disso, acompanhei durante dois anos professores da disciplina de Tecnologia Educativa da Universidade de Barcelona, que propunha aos estudantes compreender o uso das tecnologias não apenas como um meio para mediar o conhecimento, mas como “o modo sistemático de conceber, aplicar e avaliar o conjunto de processos de ensino e aprendizagem, levando em consideração, ao mesmo tempo, os recursos técnicos e humanos e as interações entre eles, como forma de obter uma educação mais efetiva” (UNESCO, 1984, p. 43-44).

A experiência de acompanhar estes professores em suas aulas e também o modo como os componentes do grupo de inovação docente transitavam entre o espaço da sala de

aula e a plataforma moodle, foram decisivas para minha prática docente, que logo mais tarde estaria vinculada ao ensino a distância.

O ensino a distância e a formação de arte-educadores: histórias que precisam ser compartilhadas

Desde 2009, quando ingressei como professora efetiva na Universidade Federal de Goiás, tenho dedicado uma parte significativa da minha carga horária as atividades que envolvem o ensino a distância. Das atividades realizadas destaco a coordenação do programa pró-licenciatura (2009/2012), atuação como professora formadora em distintas disciplinas das turmas já ofertadas (UAB 1, UAB 2, Parfor e Pró-licenciatura), reuniões com tutores e equipe de apoio administrativo, elaboração de material didático, organização de encontros presenciais, visitas aos polos, confecção de relatórios a Capes, etc.

Atualmente me encontro na coordenação da quinta turma do curso, que teve sua entrada em setembro de 2017. Além de ministrar disciplinas como Fundamentos da EaD, História do Ensino das Artes Visuais no Brasil e Introdução ao Trabalho de Investigação, tenho me reunido com tutores e professores para organização dos percursos (semestres). Também participo de reuniões administrativas, compondo comissões, produzindo relatórios aos órgãos de fomentos e faço a mediação junto a equipe de produção de material do Ciar para organizar o e-book com os materiais do curso e também a produção de vídeo-aulas. Além disso, desde 2014 atuo na coordenação pedagógica do Centro de Aprendizagem em Rede (CIAR/UFG), órgão suplementar da reitoria que atua na gestão e apoio às atividades de ensino/pesquisa/extensão vinculadas ao Ensino a Distância da Universidade. Nesta tarefa, que completa 5 anos neste ano, sou responsável pela organização e oferta de cursos de formação de tutores e de outros tipos de capacitação que envolvem a plataforma moodle e a formação docente através das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Durante estes anos, envolvida nas inúmeras atividades mencionadas anteriormente e por isso, dedicada a uma carga horária intensa na EaD, muitas foram as tentativas de iniciar uma pesquisa que tratasse de alguns temas que envolvem as ações desenvolvidas na universidade através da educação a distância. Mesmo sabendo da importância da pesquisa para este campo, tais tarefas despendiam meu tempo, fazendo com que a pesquisa ficasse sempre em modo 'espera'. Para seminários e eventos, costumava escrever e apresentar sobre temas pontuais da minha experiência na modalidade. Por outro lado, passei a acompanhar o crescimento e o interesse pela pesquisa nesta área. Apesar de reconhecer a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as práticas que vêm sendo desenvolvidas ou ainda sobre os avanços que o campo vem conquistando, me inquieta que muitas pesquisas estão sendo desenvolvidas por estudiosos que têm pouca (ou nenhuma) proximidade com o campo.

De 2007 a 2018 já atuamos em mais de 15 polos, fizemos aproximadamente 150 viagens aos polos para realização dos encontros presenciais, orientamos em torno de 187 trabalhos de conclusão de curso. Em quatro ofertas, formamos 497 arte-educadores. Nossa equipe já contou profissionais da área de design gráfico, da área de TI (tecnologia da informação) e cerca de 100 tutores já atuaram no curso. Além disso, contamos com a participação de professores de distintas instituições do Brasil e de outros países para a escrita e produção de materiais didáticos do curso.

Todos estes dados compõem o cenário da experiência da oferta de cinco turmas da Faculdade de Artes Visuais. Cada uma com suas particularidades, ofertadas em períodos distintos, com questões e demandas diferentes a serem resolvidas. São números, experiências acumuladas e certa urgência (além de desejo) de falar/escrever/refletir/pesquisar sobre as ações que muitos de nós desenvolvemos na universidade.

Em muitas reuniões de conselho de diretor na unidade em que atuo, imaginei possíveis temas para uma pesquisa cujo foco seria a experiência na EaD. Um deles era (ou é) o incômodo que a modalidade ainda causa em muitos. Nestes 10 anos, observei que passamos da rejeição para a indiferença ou talvez desinteresse. Ainda tangenciamos muitas discussões na universidade, ainda pedimos permissão para contarmos as nossas lutas, as nossas conquistas. Ainda são poucos os que perguntam como fazemos. Talvez, porque sejamos uma instituição com finalidade dupla, aquela “que agrega [agregou] educação a distância a seu campus previamente estabelecido e ao ensino baseado nas classes” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 4). Reconheço, reconhecemos que a EaD tem provocado mudanças não só nas políticas, mas também na estrutura e na organização pedagógica de muitos cursos presenciais, “tornou-se parte da instituição” (PEROTTO; OLIVEIRA, 2017, p. 127). Nesta arquitetura da instituição, rompe-se com uma estrutura e a “educação a distância passa a desmaterializar a ideia de universidade” (GUIMARÃES, PEROTTO, 2013, p. 80).

Mesmo percebendo as mudanças na universidade, nos perguntamos constantemente o que nos move a seguir ofertando turmas a distância, apesar de tantas angústias e preocupações com o cenário político atual. Quando nos preparávamos para ofertar a turma de 2017, eu e uma colega da universidade escrevemos um texto compartilhando nossas expectativas para a nova oferta. O texto, escrito no formato carta e direcionado aos novos estudantes, foi publicado no Confaeb 2017, realizado em Campo Grande (MS). Nesta carta, destacamos (GUIMARÃES; PEROTTO, 2017) que o que nos move na EaD é a esperança para:

[...] que possamos continuar a oferecer uma formação crítica, atenta aos trânsitos culturais, investindo em outras estéticas, nos saberes locais em diálogo com os globais. Uma formação que procura desconstruir a distância como distante. Que aposta nos processos de criação artística, na importância da fundamentação teórico-epistemológica bem como na formação cultural ampliada. Que se apoia em velhas e novas tecnologias. Uma formação que se faz na compreensão dos nossos tempos históricos para entender o passado e construir presentes futuros ou mesmo, futuros presentes entendendo a formação almejada enquanto constante devir (GUIMARÃES; PEROTTO, 2017, p. 1258).

Passado alguns meses do início do novo grupo de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais EaD, fomos surpreendidas com o anúncio de um novo edital. Tínhamos a chance de ofertar mais uma turma, desta vez com previsão de início para o 1º semestre de 2019. Neste momento, foi importante recordar que logo após o encerramento do processo seletivo da quinta turma, realizado através do vestibular, recebemos inúmeras mensagens de pessoas solicitando informações a respeito de um possível novo ingresso. A procura pela formação em artes visuais ainda é expressiva, mesmo observando um número considerável de cursos que têm sido ofertados pelo Brasil, via instituição pública e privada.

Em recente pesquisa realizada no site do e-mec, base de dados oficial de informações relativas às instituições de ensino superior do Ministério da Educação e Cultura do governo federal, encontramos o registro de 33 cursos de licenciatura em artes visuais a distância sendo ofertados no Brasil. Destas 33 instituições, 19 são de privadas. Algumas delas, como a Universidade Paulista (UNIP), tem registrado no sistema a oferta de 47.880 vagas. Outras instituições como Centro Universitário de Jaguariúna tiveram 7.000 vagas autorizadas. Dentre as instituições públicas, ofertadas via sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), encontramos por exemplo, a UNB com a disponibilização de 436 vagas, a Universidade Federal do Maranhão com 100 vagas, a Universidade Federal Rural de Pernambuco com o registro autorizado de 180 vagas, além de outras cadastradas no sistema e-mec.

Mas é importante destacar, que estes números não traduzem as experiências qualitativas dos sujeitos envolvidos no ensino a distância, neste caso, dos professores que atuam no curso e dos egressos das quatro turmas finalizadas nos anos de 2011, 2013, 2014 e 2015 na Faculdade de Artes Visuais (UFG).

Em artigo recente, publicado na revista digital do LAV/UFSM (Laboratório de Artes Visuais), conto aos leitores como a experiência de produção de material de uma disciplina e logo a atuação docente na mesma, me motivou a seguir investindo no tema das trajetória biográficas.

A disciplina de Pesquisa em Ensino de Arte foi ofertada pela primeira vez em 2011 e para o primeiro grupo da Licenciatura em Artes Visuais a distância da Faculdade de Artes Visuais (UFG). Estes alunos estavam cursando o 7º semestre do curso, ou seja, já haviam percorrido um caminho significativo da sua formação. A disciplina tinha como objetivo central conhecer, compreender e analisar como o aluno da modalidade a distância representava sua trajetória/experiência no curso. Nosso interesse era saber o que haviam aprendido e como davam significado às aprendizagens (PEROTTO, 2018, p. 153).

Com esta experiência tivemos acesso a informações importantes sobre o percurso destes estudantes no curso. Além disso, o estudante foi capaz de refletir sobre suas aprendizagens, compartilhando imagens que representavam sua experiência no curso. Os anos se passaram e muitos deles seguem dialogando conosco. Apesar das notícias nas redes sociais, mensagens via e-mail, encontros em outros espaços institucionais, sabemos pouco sobre o que aconteceu



com estes estudantes após a finalização do curso. Alguns deles se tornaram tutores do curso em andamento, outros retornaram a Fav como alunos de mestrado e doutorado e ainda como professores substitutos. Certa vez ouvi de uma colega que uma egressa do curso se tornou secretária de cultura do município onde reside. Mas também soube que muitos não atuam como arte-educadores, alguns porque a escola não permitiu a mudança de área de conhecimento, outros porque não encontraram espaços em suas cidades para atuarem.

É desta experiência na disciplina de Pesquisa em Ensino de Arte que nasce meu interesse inicial em conhecer as histórias que contam os egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Histórias que podem ser de aprendizagens, de afetos, mas também de superação. Relatos que tornem as histórias mais importantes que os números divulgados constantemente através das mídias a respeito da educação a distância. Relatos que contribuam para o ensino da arte e da cultura visual deste país.

Referências

DENZIN, N. K. **Interpretive ethnography**. Ethnographic practices for the 21st Century. Thousand Oaks, CA: Sage, 1997.

FOLEY, D. E. Critical Ethnography: the reflexive turn. *International Journal of Qualitative Studies In Education*, v.15, n.4, p. 469-490, 2002.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: Ibpex, 2009.

GUIMARÃES, L; PEROTTO, L. A formação de arte-educadores a distância: uma carta que projeta o que está por vir. In: **XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil; V Congresso Internacional dos Arte/Educadores; II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul** [recurso eletrônico]: anais/comissão organizadora, Caciano Silva Lima, Vera Lúcia Penzo Fernandes. – Campo Grande, MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017.

_____. (Des)colonizações: de que contextos falamos quando falamos de educação à distância? **Revista Digital do LAV**. Santa Maria - ano VI, n.11, p. 73-89 - set. 2013.

_____. EAD: Entre passado, presente e futuro ainda haverá espaço para a formação em artes visuais? In: M. A. de C. CORASSA, M. G. D. GONÇALVES e M.M. REBOUÇAS (orgs.) **Sentidos e significações de uma educação em artes visuais em tempos contraditórios** [recurso eletrônico]. 1ed. Vitória - ES: UFES. 2017.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PASSOS, Marize Lyra Silva. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: breve histórico e contribuições da Universidade Aberta do Brasil e da Rede e-Tec Brasil** [recurso eletrônico]. Vitória, ES: edição do autor, 2018.

PEROTTO, Lilian Ucker. Reflexões entre pesquisa e experiência biográfica na formação de arte-educadores. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 11, n. 2, p. 147-165, mai./ago. 2018.

PEROTTO, L; OLIVEIRA, M. R. A formação para docência no ensino superior em tempos Tecnológicos. In: LIMA, D. C. B.; SANTOS, C, A.; TOSCHI, M. S. **Educação a distância**: realidades, evolução e contextos. Anapólis, Editira UEG, 2017, p.127 -136.

PIMENTEL, Lúcia Gouvêa. Tecnologias Contemporâneas e o Ensino de Arte. In: BARBOSA, A.M. (org) **Inquietações e Mudanças no ensino de Arte**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SANCHO, J. M.; MARTINEZ, F.; HERNÁNDEZ, F.; SANCHEZ J. A.; ALONSO, C.; FORÉS, A.; MORENO, A.; UCKER, L. Indaga't desde la voz de los estudiantes (PDF, 89KB). In: **V Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació**. Lleida, del 3 al 5 de juliol de 2008. Disponível em < http://webs.esbrina.eu/indagat/docs/Sancho_y_otros.pdf > Acesso em: 10 de agosto de 2018.

Minicurrículo

Lilian Ucker Perotto

Licenciada e Bacharel em Desenho e Plásticas (UFSM). Mestre em Cultura Visual (UFG). Doutora em Arte e Educação (UB/Espanha). Professora Adjunta da Faculdade de Artes Visuais, FAV/UFG. Coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais, modalidade a distância, FAV/UFG. Coordenadora Pedagógica do Centro de Aprendizagem em Rede, CIAR/UFG.





CORPO, CIDADE E IMAGENS: INVESTIGANDO CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO EM ARTE

*BODY, CITY AND IMAGES:
INVESTIGATING PATHS TO ART EDUCATION*

Pedro Simon G. Araújo

Faculdade de Artes Visual-UFG, Brasil
araujops3@gmail.com

Resumo

O presente artigo parte dos estudos da cultura visual e de reflexões do universo das imagens e das experiências visuais para pensar acerca da educação em arte em contextos formais e não formais, tendo como foco as imagens do corpo e da cidade. Tomo como ponto de partida a evolução da arte-educação pós-moderna, que vem propondo currículos mais abrangentes das artes abrindo espaço para que os alunos se envolvam mais intensamente com as artes visuais, para que aprendam a linguagem e o fazer visual, mas, sobretudo, que compreendam o contexto cultural e histórico no qual obras de arte têm sido produzidas. Pode-se dizer que a associação das imagens ao contexto educativo é uma expansão natural ao se considerar o deslocamento do “estético” para diversos âmbitos da vida cotidiana como reflexo de transformações culturais que permitiram a aproximação da vida real das artes, proporcionando uma intervenção educativa. Entendendo o cotidiano como um complexo de imagens e visualidades latentes, o corpo e a cidade são elementos imagéticos que devem ser estudados. A relação entre corpo e imagem não acontece de modo linear, mas de maneira viva, atravessada por afetos onde o corpo se projeta como processo. E os afetos estão ligados tanto aos movimentos corporais quanto às imagens que o corpo forma de situações, contextos e corpos com os quais estabelece relação. Desse modo a cidade deixa de ser um espaço por onde corpos transitam e habitam e passa a ser um lugar onde de fato existem corpos. Assim como as pessoas, os contextos e as histórias passam por nós e deixam no nosso corpo suas marcas, suas imagens, e a cidade compartilha dessa potência. Ao investigar esses caminhos espero refletir sobre uma educação em arte que absorva as potencialidades do corpo, seus afetos, suas histórias e as imagens a sua volta.

Palavras-chave: arte; corpo; cidade; imagem.

Abstract

The present article is based on studies of visual culture and reflections about the universe of images and visual experiences to think about education in art in formal and non - formal contexts, focusing on the images of the body and the city. I take as a starting point the evolution of postmodern art-education, which has been proposing more comprehensive curricula of arts, opening space for students to become more intensely involved with the visual arts, to learn language and visual making, above all, to understand the cultural and historical context in which works of art have been produced. It can be said that the association of images with the educational context is a natural expansion when one considers the displacement of the “aesthetic” to different spheres of daily life as a reflection of cultural transformations that allowed the real life to approach to arts, providing an educational intervention. Understanding the everyday as a complex of images and latent visuals, the body and the city are imaging elements that must be studied. The relation between body and image does not happen in a linear way, but in a living way, crossed by affections where the body projects itself as process. And the affections are related to the body movements and to images formed by the body of situations, contexts and bodies which it establishes relation with. In this way the city ceases to be a space where bodies move and inhabit and it becomes a place where there are indeed bodies.

Just as people, contexts and stories pass through us and leave their marks, their images in our bodies, and the city shares that power. In investigating these paths I hope to reflect on an education in art that absorbs the potentialities of the body, its affections, stories and images around.

Keywords: art; body; city; image.

Compreensões sobre a cultura visual

Encontro aqui um espaço para refletir sobre as práticas de ensino de arte e suas relações com os estudos das imagens e do corpo. Defendo a importância de pensar o corpo como parte do processo de formação, uma vez que por meio dele percebemos e sentimos o mundo, contaminamos os diferentes contextos nos quais nos situamos ao mesmo tempo em que também somos contaminados continuamente. Pretendo elaborar algumas reflexões sobre os encontros do corpo com as imagens no contexto da educação. No entanto, creio ser necessário situar o meu lugar de fala, ou seja, de onde parte a minha voz, as questões que me preocupam e são o ponto de partida desta investigação.

Os estudos da Cultura Visual têm orientado e balizado teoricamente o itinerário desta pesquisa e, portanto, inicio esse texto construindo diálogos e partindo de alguns recortes teóricos que me auxiliarão a desenvolver essas reflexões.

Sérvio (2015, p.93 e 94) a partir do que afirma Dikovitskaya (2006), apresenta que os Estudos de Cultura Visual “estão informados pelas abordagens dos Estudos Culturais e do Pós-estruturalismo e surgiram a partir do encontro entre autores ligados aos Estudos Culturais e à História da Arte”. A transdisciplinaridade é uma característica marcante dessa área de estudos. Autores como Walker e Chaplin (2002) definem a Cultura Visual como um híbrido multidisciplinar que se forma por convergências e empréstimos de outras disciplinas e metodologias. Campos (2012, p.21) complementa essa ideia ao apresentar a Cultura Visual como “uma grande área de estudo de tendência transdisciplinar, acolhendo investigadores provenientes de ramos científicos, artísticos e humanísticos que buscam [...] entender a imagem, o olhar e a visualidade enquanto construções humanas” e, portanto, como construções sociais. Para Nascimento (2011, p.210) a transdisciplinaridade da Cultura Visual, “se efetiva mediante a articulação de diferentes saberes para compreender os efeitos e o poder dos processos de subjetivação exercidos pelas imagens”. A interdisciplinaridade deste campo acadêmico permite a ele se ocupar “da diversidade do universo de imagens” (MONTEIRO, 2008, p.131), que marca a sua formação e o desenvolvimento de seus estudos.

Knauss (2006) apresenta um resumo conceitual da “disciplina” Cultura Visual a partir do termo virada da imagem, ou *pictorial turn*. Cunhado por W.T. Mitchell nos anos 90 do século passado, nos EUA, o conceito acompanha a evolução dos estudos da Cultura Visual que, segundo



o autor, foi criado para tratar das discussões teóricas sobre a imagem em um momento em que diversas disciplinas do campo das ciências humanas se viram desafiadas a se posicionarem frente aos questionamentos intelectuais da imagem. Mitchell, pelo olhar de Knauss (2006), tomou como referência a virada linguística abordada pelo filósofo Richard Rorty na década de 50 ao tratar da história da filosofia e caracterizada por uma série de viradas. Knauss (2006, p. 106), descreve essa virada como o “momento em que passou a se dar destaque na crítica das artes e das formas culturais aos diversos modelos de textualidade e discursos”. A temática da virada da imagem é retomada, posteriormente, por Martin Jay “para sublinhar a importância assumida pelos modos de ver e pela experiência visual como paradigma visual da nossa época”. (idem, p.107).

Nesse contexto, os questionamentos referentes à universalidade dos modos de ver e das experiências visuais ganharam força e influenciaram os estudos atuais da cultura visual. Ainda de acordo com Knauss (2006, p. 107), esses questionamentos tem como foco a necessidade de

... abandonar a centralidade da categoria de visão e admitir a especificidade cultural da visualidade para caracterizar transformações históricas da visualidade e contextualizar a visão. [...] Martin Jay reafirma a ideia de que o advento da cultura visual decorre do fato de que não podemos mais separar os objetos visuais de seu contexto. (KNAUSS, 2006, p. 107).

Partindo dessa compreensão, o autor afirma que Mitchell entende o cultural como “a ordem de imagens e mediações que tornam a sociedade possível” (KNAUSS, 2006, p.108), tornando intercambiáveis o social e o cultural, mesmo que não eles não sejam a mesma coisa. A sociedade faz referência às relações sociais, enquanto os elementos que possibilitam essas relações representam a cultura visual.

Knauss explica que a cultura visual passa a ser percebida por Mitchell “não apenas como o campo de estudos da construção social do visual em que se operam imagens visuais e se realiza a experiência visual. [Mas também] (...) como o estudo da construção visual do social”. Trata-se assim de um estudo a respeito do que é construído culturalmente enquanto experiência visual na vida cotidiana, que se estende para as mídias, para as artes visuais e para outras formas de representação nas quais os sentidos são construídos em contextos sociais específicos que envolvem as relações humanas. Nesse sentido, Sérvio (2015, p.141) afirma que em função das diferenças culturais que transformam nossa experiência visual ela “não pode ser identificada como uma janela transparente para o real”. Não há como compreendê-la como universal ou natural.

Mitchell (2002) define os estudos de cultura visual como uma maneira de compreender as representações visuais chamando atenção para a necessidade de estarmos atentos aos discursos e narrativas visuais que nos cercam. Complementando a definição de Mitchell, Campos (2012, p. 24) afirma que a cultura visual é um “modo de apreender e decodificar visualmente a realidade, tendo em consideração a natureza cultural e psicossocial da percepção e cognição”. O próprio termo “cultura” apresenta uma fundamentação para pensarmos a análise das imagens

a partir de processos sociais sinalizando um detalhamento que coloca em perspectiva a visão e a própria imagem a partir de quadros sócio-histórico-culturais. “A cultura visual discute e trata a imagem não apenas pelo seu valor estético, mas principalmente”, como forma de “compreender o papel social da imagem na vida cultural” (MARTINS, 2007, p. 26). Os argumentos de Walker e Chaplin (1997, p. 22 apud CAMPOS, 2012, p. 21) complementam as ideias de Mitchell e Martins ao explicitarem que

aqueles que estudam a cultura visual não estão primordialmente preocupados com como as pessoas veem o mundo, mas como as pessoas veem imagens fixas e em movimento e uma série de artefactos que foram criados, em parte ou na íntegra, para serem olhados.

Compreende-se, assim, que é fundamental para a cultura visual discutir as imagens que estão à nossa volta (SÉRVIO, 2015), ou seja, a experiência visual como é objeto de estudo da cultura visual (MITCHELL, 2002). Segundo Sérgio (2017, p. 147) para pesquisadores que trabalham nessa área de estudo, “as imagens importam porque em vez de simplesmente refletirem a realidade ou um contexto, nossa relação com as imagens afeta/constrói percepções sobre o mundo e sobre nós mesmos, influenciando nossas ações”. (ibidem, p.147). Tudo o que vemos, mostramos, olhamos e exibimos (MITCHELL, 2002), entra em discussão juntamente com as imagens quando estudamos ou discutimos sobre cultura visual. Como consequência, percebemos que as práticas de representação visual são fundamentais para a produção da cultura, além de aprendermos a ver também por meio da cultura.

A cultura visual não está relacionada directamente com as imagens, apesar daquilo que eventualmente o conceito possa suscitar numa primeira apreciação. A cultura visual está, principalmente, associada à visualidade, enquanto competência sócio-cultural que nos permite olhar e representar visualmente o mundo. Com isso pretendo declarar (...) que os fenômenos visuais da cultura não se resumem às imagens ou aos objectos visuais, podendo estender-se para um conjunto dilatado de universos. (CAMPOS, 2007, p.73-74).

Em sintonia com as ideias e argumentos de Campos, minha intenção é pensar como imagens do corpo e da cidade são construídas, como elas geram confronto e enfrentamento, os sentidos e significados que elas deflagram como artefatos produzidos por e/ou para indivíduos, como elas podem atrair, seduzir ou serem rechaçadas.

Pensando o poder das imagens e a experiência visual

Sérvio (2015, p.159) afirma que “embora as imagens sejam inanimadas, nós desejamos animá-las e nelas encontrar significado e, assim, muitas vezes nos engajamos com elas”. Nós somos responsáveis por dar às imagens algum tipo de poder que não é intrínseco a elas, mas que parte de um componente cultural.

Nos estudos da cultura visual a imagem adquire importância como veículo para produção cultural, para a produção de práticas sociais visando a criação de redes que busquem alcançar realidades alternativas. Para Duncun (2011, p.21), as imagens “sempre desempenham um papel no âmbito de lutas pelo significado, seja legitimando noções existentes e as estruturas de poder que apoiam, seja contestando tais noções ou incorporando ambivalência e contradição”.

Segundo Pillar (2012, p. 3), “a palavra imagem abriga, em sua amplitude, não só criações artísticas, mas também produções de mídia, objetos do nosso cotidiano, lugares, pessoas, enfim”, aquilo que é visível e que percebemos visualmente. Estamos sitiados por imagens disseminadas por uma multiplicidade de aparatos visuais. Nos dias de hoje as imagens nos invadem, nos afogam, nos tornam reféns sem que tenhamos tempo de desenvolver uma compreensão crítica sobre elas ou a partir delas.

Evidentemente, na atualidade a circulação e o acesso que temos, os modos interpretativos e interativos que estabelecemos com as imagens, são completamente diferentes das épocas anteriores. Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as imagens continuam narrando o mundo, instituindo saberes e verdades. (CUNHA, 2015, p.168).

Vicci (2015, p. 48) corrobora com os argumentos apresentados por Cunha ao afirmar que estamos a todo tempo negociando, consumindo e nos confrontando com uma infinidade de imagens, “das quais nos apropriamos e ressignificamos consciente e inconscientemente”.

Para Tourinho e Martins (2011), as imagens, muito mais que certezas, vínculos e interpretações, geram acordos e desacordos. Elas podem gerar discursos, gestos, questões e dúvidas, além da incorporação de novas imagens. Lidamos com a complexidade da experiência visual a todo tempo.

Rogoff (1998), ao fazer referência aos estudos da imagem, dá destaque para a experiência visual ao explicar que,

em um nível nós certamente focamos na centralidade da visão do mundo visual a produzir significados, estabelecer e manter valores estéticos, estereótipos de gênero e relações de poder na cultura. Em outro nível nós reconhecermos que abrir o campo da visão como uma arena na qual os significados culturais são constituídos, também, simultaneamente, ancora nela um grande espectro de análises e interpretações do áudio, do espacial e das dinâmicas psíquicas do espectador. (ROGOFF, 1998, p. 24, apud AGUIRRE, 2011, p. 78).

O processo de interpretação das imagens não é algo simples de ser abordado porque depende de muitos fatores, sejam eles ligados ao espectador, ao contexto cultural em que as imagens foram produzidas, onde e em que circunstâncias elas estão sendo vistas. Segundo Aguirre (2011, p. 80), a interpretação das imagens ganhou potência a partir da virada linguística



ao “propiciar a compreensão crítica dos mecanismos de dominação que se põem em jogo mediante tais imagens (...) [ajudando-nos] a desconstruir os referentes culturais, sociais, políticos e estéticos que a cultura visual traz na conformação de mundos possíveis”. Cunha (2015, p. 169) esclarece que embora ainda haja pouco reconhecimento “das imagens como produtoras e mediadoras de conhecimento”, elas nos afetam de muitas maneiras, alterando pontos de vista e configurando realidades. Tourinho e Martins (2013, p. 14), ao discutirem a questão da imagem como conhecimento, explicam que

... ficamos expostos à compreensão de aprendermos mais com elas do que somos capazes de conscientemente reconhecer, interpretar, criticar. Sobre imagem como investigação, geramos o debate sobre como, quem, para quê, em que circunstâncias etc. elas atuam, impactam, transformam, (re) configuram nossos jeitos de ser, pensar, sentir... Sonhar!

Pesquisas que focam ou abordam os estudos da cultura visual se interessam em responder questões sobre a maneira como as imagens “nos fazem ver, ouvir, falar, agir e pensar de um determinado modo e não de outro”. (NASCIMENTO, 2013, p. 243). Para o autor, a compreensão sobre como nos tornamos o que somos, ou como somos provocados a sermos diferentes do que somos passa pelos discursos veiculados pelas imagens. Complementando os argumentos de Nascimento (2013), Tourinho e Martins (2011, p. 60) explicam que

as imagens que vemos são vestígios dessa realidade, resultado de um trânsito, uma transferência de informações/eventos visuais entre o mundo externo e o mundo da mente/corpo. Essa transferência de informações e eventos visuais agrega um processo de estabilização que [...] dá sentido e continuidade ao que é visto como unidades separadas, ou seja, como fragmentos imagéticos.

Os argumentos apresentados por esses autores deixam evidente que a potência cultural e social presentes no campo das imagens e das visualidades depende da relação com o outro, relação que dá vida à intertextualidade uma vez que as imagens não falam sozinhas e não podemos deixar de considerar “a importância da audiência enquanto agente produtor de significado na construção do olhar” (CAMPOS, 2007, p.59 apud SÉRVIO, 2015, p.168).

Nos estudos de cultura visual, a relação entre a recepção de imagens e os indivíduos sociais é um processo que está intimamente ligado ao que de fato se compreende como cultura. Sérvio (2015) se apoia nas palavras de Canclini (2005, p.41-42) para discutir com mais profundidade esta questão. Ele afirma que “[...] a cultura não é apenas um conjunto de obras de arte ou de livros e muito menos uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos. A cultura apresenta-se como processos sociais”, o que justifica a dificuldade de seu estudo, uma vez que ela nunca se apresenta da mesma maneira. As diferentes apropriações e recepções sociais de mensagens e bens, permitem a geração de novos objetos. “A cultura passou a ser definida assim a partir da compreensão de que o significado das coisas, eventos ou pessoas não é inerente

a [eles] (...). Assume-se, então, que o significado é algo construído, sempre contingente, mutante”, (SÉRVIO, 2015, p. 168) que para ser estudado é preciso uma aproximação de contextos sociais específicos. Interpretar e produzir significados é parte de um processo que implica a formação dos sujeitos, a constituição de suas histórias sociais. “O olhar envolve aprendizados culturais que se produzem através de nossas relações sociais” (idem, p.175). Monteiro (2008, p.132) adiciona que “o valor estético também é uma construção social”.

A partir dessas considerações, proponho uma reflexão a respeito de como as imagens têm sido pensadas e trabalhadas no contexto educativo das artes e da cultura visual para, posteriormente, fazer algumas considerações sobre imagens do corpo e da cidade.

Ensino de arte, imagens do corpo e da cidade!

Segundo Dias (2016, p. 135), o ensino de arte “significa todas as formas de relação entre arte e educação e entendida como qualquer prática de ensino e aprendizagem em artes visuais, em qualquer relação de tempo e espaço”.

Para o autor, a arte-educação pós-moderna tem início nos anos 80 do século passado e se estende até os dias de hoje propondo um currículo mais abrangente das artes, abrindo espaço para que os participantes se envolvam mais intensamente com as artes visuais, aprendendo a linguagem visual, o fazer, e entendendo “as obras de arte em seus contextos culturais e históricos” (DIAS, 2016, p. 136). Seguindo por este caminho, Dias (2016) contextualiza esses conceitos e práticas ao afirmar que no início do séc. XXI, no Brasil, os conceitos de ‘cultura visual’ e ‘educação da cultura visual’ começam a ser associados com frequência ao conceito de ‘cotidiano’ na literatura em arte e em arte educação. Há, assim, por meio das práticas pedagógicas, uma mudança de foco do estudo da arte da elite buscando “incorporar, na discussão, aspectos culturais da visualidade do cotidiano ao ampliar as formas de conhecer e incorporar as questões da visualidade cotidiana nas práticas escolares” (DIAS, 2016, p. 134).

Apoiados nos argumentos de Dias, podemos afirmar que a associação das imagens ao contexto educativo é uma expansão natural se considerarmos o deslocamento do “estético” para diversos âmbitos da vida cotidiana como reflexo de transformações culturais que permitiram a aproximação das “artes da vida real, propiciando a intervenção educativa em todas as ordens da prática estética” (AGUIRRE, 2011, p. 82). As experiências cotidianas “constituem um mecanismo de construção de conhecimento que exige refletir de forma permanente sobre as condições de expectativa das imagens e, ao mesmo tempo” sobre aberturas para criar outras imagens que entrem em diálogo e confronto com “as quais nos vinculamos” (VICCI, 2015, p. 48). Entendendo o cotidiano como um complexo de imagens e visualidades latentes, o corpo e a cidade são elementos imagéticos que devem ser estudados. A relação entre corpo e imagem não acontece de modo linear, mas de maneira viva, atravessada por afetos e projetando o corpo como “processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p. 80).

As imagens são presença constante e marcante nas nossas experiências e no processo de aprendizagem. Para Martins e Tourinho (2017), as imagens guardadas e preservadas na nossa memória são marcas de vivências que nos formaram e formam como indivíduos. “Processadas culturalmente como visualidades e transformadas em experiências, essas imagens têm potencial educativo para ir além das práticas de apreciação ou de uma concepção formal de estética” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p.163). As imagens, conforme explica Efland (2004, p.229), suscitam “compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula”.

A todo tempo estamos em contato com imagens e estabelecemos relações com “imagens de infância, de família, de amores, conflitos, acasos, azares e sabores” (MARTINS, 2009, p. 34). Sentimentos e afetos coexistem com imagens exógenas que chegam até nós por meio da televisão, do cinema, da publicidade, das redes sociais, o que demonstra que somos animais visuais, “que habita[m] a iconosfera, essa zona onde as imagens são apresentadas como onipresentes” (HERNÁNDEZ, 2017, p.187).

Estudos sobre as imagens possibilitam a abertura de oportunidades para “compreender as relações entre o mundo da memória, as lembranças, as imagens e as subjetividades a partir de experiências e representações de sujeitos e suas trajetórias” (MARTINS; TOURINHO, 2017, p.156).

Neste sentido, destaco a potência do corpo enquanto caminho para trabalhar a educação em arte, pois o corpo é um modo de olhar e de falar do e sobre o mundo. As aprendizagens, de acordo com Vicci (2015, p. 55), habitam os corpos e a memória, “constroem-se, transformam-se e circulam de forma corporizada ao mesmo tempo em que se reafirmam e se confrontam em seus vínculos”.

Tudo o que sabemos, vemos e sentimos é parte de nós mesmos, pois o corpo é o marco zero do mundo, é a fresta por onde percebemos, recebemos e capturamos os fragmentos que nos cercam. “Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p.80).

O nosso corpo e tudo o que representamos está diretamente ligado ao ambiente em que nos colocamos, pois não existe um corpo distinto daquilo que foi criado culturalmente. O conceito de corpomídia “propõe a inexistência do corpo fora da cultura, [visto que] corpo e ambiente se codeterminam” (KATZ, 2010, p. 127 apud BERTÉ; TOURINHO, 2014, p. 77), compreendendo a cultura como uma “possibilidade de passagem de um âmbito a outro, entre o externo e o interno”. Berté e Tourinho (2013, p. 1455) enfatizam que “os corposmídia utilizam das referências e experiências [enraizadas no corpo] para significar e negociar significado com o contexto”, com as trajetórias e interesses.

Segundo Berté (2016, p. 80), nesse contexto as imagens são performativas porque “elas têm um poder de transformação e não apenas de representação, no sentido de que elas (per)formam/(trans)formam a vida e as relações dos corposmídia. As imagens contaminam”, como afirmam Katz e Greiner (2001).

Fundamentadas nesses princípios, pesquisas em educação em arte que elegem o corpo como sujeito abrem caminho para pensarmos como as pessoas, os contextos e as histórias passam por nós e deixam no nosso corpo suas marcas. Um caminho que nos leva a compreensão sobre procedimentos do corpo que permite analisar, descartar e alterar informações e imagens que ele recebe do cotidiano, do ambiente no qual se insere e da cultura do qual é parte. (BERTÉ; TOURINHO, 2013). “Corpo é processo, ação, trânsito entre natureza e cultura” (BERTÉ, 2016, p.80), é um modo de organizar imagens no campo das ideias e passar a vê-las como imagens-ação. É uma maneira de pensar e dizer o que sentimos em relação aos afetos e sobre o que nos afeta. Os afetos estão ligados tanto aos movimentos corporais quanto às imagens mentais “que o corpo forma sobre objetos/situações/corpos com os quais se relaciona ou sobre si próprio na relação” (BERTÉ, 2015, p.77) com eles mesmos.

Este mesmo corpo visto a partir do conceito de corpografia, é percebido como um corpo que ocupa um espaço urbano, experimenta a cidade com seus cenários e se apropria deles por meio de uma experiência afetiva e efetiva. “A cidade deixa de ser somente uma cenografia por onde usuários circulam e passa a ser vista como um lugar de existência de um corpo que vivencia seu ambiente” (DOMINGUES, 2009, p. 23). Ou seja, parte-se da premissa de que o corpo e a cidade se relacionam, mesmo que de maneira involuntária por meio da experiência urbana. Britto e Jacques (2008, p. 79) afirmam que “a cidade é lida pelo corpo como conjunto de condições interativas e o corpo expressa a síntese dessa interação descrevendo em sua corporalidade”.

A corpografia urbana pode ser compreendida como uma cartografia realizada no/ pelo corpo, como uma memória, um registro experiencial da cidade, inscrito em diversas escalas temporalidade que configuram os corpos daqueles que a experimentam.

Entendo assim, que as mais diversas experiências urbanas podem se inscrever em um corpo e, de acordo com Domingues, “os gestos e movimentos do corpo que fez a experiência urbana já revelam suas corpografias” (idem, p.2-3). A partir do momento em que se reconhece a cidade como um ambiente que possibilita a existência do corpo, “que tanto promove quanto está implicada nos processos interativos gerados de sentido implica” (BRITTO e JACQUES, 2008, p. 82) também reconhecer que essa cidade permite a continuidade da corporalidade daqueles que nela habitam.

É possível, então, pensar a corpografia em relação com o conceito de corpomídia, um corpo que é mídia de si mesmo, que segundo Greiner e Katz (2005 p.130-131) é um local de cruzamentos e não um espaço onde informações são apenas armazenadas.

Assim, é possível pensar um processo de educação em arte que parte de conhecimentos e estudos associados a estética do cotidiano, e que encontra nesse cotidiano ricas vivências entre corpo e cidade, vivências capazes de produzir sentidos e visualidades por meio de imagens. Imagens que são fruto das experiências urbanas que marcam o corpo, das mais diversas configurações e diferentes contextos da cidade. Imagens geram conhecimento por meio de interferências em nós, em corpos abertos, pré-dispostos a receber, produzir e dialogar com as imagens.

Referências

- AGUIRRE, I. Cultura visual, política da estética e educação emancipadora. In MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011. p. 69-111.
- BAUMAN, Richard. A poética do mercado público: gritos de vendedores no México e em Cuba. In: **Antropologia em Primeira Mão**. UFSC. 2008.
- BERTÉ, O. S. Posicionamentos performativos na dança contempop: possibilidades para aprender, pesquisar e ensinar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... Ensinar...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 73-93.
- BERTÉ, O. S.; MARTINS, R. Corpo e educação: desconstruindo imagens para reconstruir pedagogias. **Educação e Cultura Contemporânea** (Online), v. 13, p. 307-326, 2016.
- BERTÉ, Odailso; TOURINHO, Irene. Quando imagens ma(n)donas educam corpos. In: I Encontro Internacional de Estudos da Imagem - IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem, 2013, Londrina/PR. **Anais do IV Encontro Nacional de Estudos da Imagem e I Encontro Internacional de Estudos da Imagem**. Londrina/PR: Universidade Estadual de Londrina, 2013. p. 1452-1468.
- _____. Entre Madonas virgens e eróticas: corpo, imagem e afetos como investimentos das pedagogias culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2014, p.73 -99.
- BRITTO, Fabiana D.; JACQUES, Paola B. Cenografias e corpografias urbanas, um diálogo sobre as relações entre corpo e cidade. **Cadernos PPG-AU FAUFBA**, ano 6, p. 79-86, 2008. Número especial: Paisagens do corpo.
- CAMPOS, Ricardo. A cultura visual e o olhar antropológico. **Visualidades**, v. 10, n. 1, janeiro-junho, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/23083>
- CAMPOS, R. M. D. O. **Pintando a cidade: uma abordagem antropológica ao graffiti urbano**. Tese (Doutorado em antropologia) - Universidade Aberta: Lisboa, 2007.
- CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidades**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005.
- CUNHA, Susana R.V. da. Materiais visuais na pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: aprender... pesquisar... ensinar...** Santa Maria: Editora da UFSM, 2015, p.167-190.
- DIAS, B. Arrastão: o cotidiano espetacular e práticas pedagógicas críticas. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Culturas das imagens e desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016, p.133-151.
- DOMINGUES, Viviane Morteau. **Lapse: processo de criação em videodança**. Monografia apresentada à Especialização Arte Contemporânea: Prática, Teoria e História da Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba, 2009. Disponível em: < http://tcconline.utp.br/wpcontent/uploads/2009/11/PROPPE_2009_LAPSE_PROCESSO_DE_CRIACAO_EM_VIDEODANCA.pdf> Acesso em: set. 2015.

- DUNCUN, P. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p. 15-30.
- DIKOVITSKAYA, M. **Visual Culture: the study of the visual after the cultural turn**. London: MITPress, 2006.
- EFLAND, A. **Educación artística y cognición**. Barcelona: Octaedro, 2004.
- GREINER, C; KATZ, H. Por uma teoria do corpomídia. In: GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.
- HERNÁNDEZ, Fernando. Minha trajetória pela perspectiva narrativa da pesquisa em educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Org.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p. 49-74.
- JACQUES, Paola Berenstein. Corpografias urbanas. **Arquitextos**, São Paulo, ano 08, n. 093.07, Vitruvius, fev. 2008. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/08.093/165>>.
- KATZ, H.; GREINER, C. **A natureza cultural do corpo**. Lições de Dança 3. Rio de Janeiro: Universidade Editora, 2001.
- KNAUSS, P. O desafio de fazer história com imagens: Arte e cultura visual. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 8, n. 12, p. 97-115, jan-jun, 2006.
- MARTINS, R. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, M. (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: UFSM, 2007, p.19-40.
- _____. Narrativas visuais: imagens, visualidades e experiência educativa. In: Imagens em Deslocamento – Educação e visualidade. **VIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte da UnB**, v.8, n.1, p.33-39, jan/jun. 2009.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Des)arquivar narrativas para construir histórias de vida ouvindo o chão da experiência. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu C. de. (Orgs.). **Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2017. p.143-165.
- MITCHELL, W. J. T. Showing seeing: a critique of visual culture. **Jornal of visual culture**, v. 1, n. 2, p. 165-181, 2002.
- MONTEIRO, Rosana Horio. Cultura visual: definições, escopo, debates. **Domínios da Imagem**, n. 2, p. 129-134, maio 2008.
- NASCIMENTO, Erinaldo A. Singularidades da educação da cultura visual nos deslocamentos das imagens e das interpretações. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2011, p.209-226.
- _____. A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.
- PILLAR, A. D. Apontamentos para Leitura de Desenhos Animados e Videoartes - online. In: 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2011, Rio de Janeiro. **Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP** (Online). Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 295-309. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/gearte/artigos/artigo_analice02.pdf>. Acesso em: 29 de abr.de 2018

RAPOSO, Paulo. Festa e Performance em Espaço Público: tomar a rua. **Ilha**. v.16, n.2, p.89-114, ago./dez. 2014.

ROGOFF, I. Studying visual culture. In: MIRZOEFF, N. (Ed.). **The visual culture reader**. 2.ed. London/New York: Routledge, 1998.

SÉRVIO, P. P. P. **Imagens de publicidade e ensino de arte**: reflexões para uma educação da cultura visual. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Arte e Cultura Visual) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

TOURINHO, I.; MARTINS, R. Circunstâncias e ingerências da cultura visual. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I (Orgs.). **Educação da cultura visual**: conceitos e contextos. Santa Maria: UFSM, 2011. p.51-68.

_____. Imagens como conhecimento e investigação. IN MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

VICCI, Gonzalo. Imagens e corpos adolescentes: proposta de abordagem a partir da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da cultura visual**: aprender... pesquisar... Ensinar.... Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. p. 45-71.

WALKER, J. A.; CHAPLIN, S. **Una introducción a la cultura visual**. Barcelona: Octaedro, 2002.

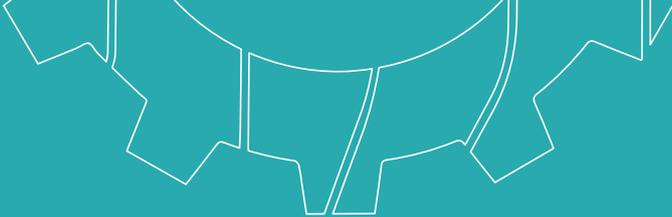
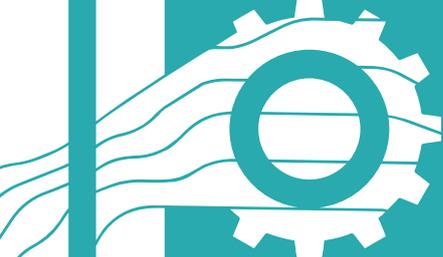
WOLFF, J. After Cultural Theory: The Power of Images, the Lure of Immediacy. **Journal of visual culture**, v. 11, n. 1, p. 3-19, 2012.

Minicurrículo

Pedro Simon Gonçalves Araújo

Doutorando em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás (linha de pesquisa - Cultura da Imagem e Processos de Mediação). Mestre em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2009).





REBELLUM COLETIVA: ROTAS SINUOSAS

REBELLUM COLLECTIVE: SINOUS ROUTES

Alda Alexandre

Universidade Federal de Goiás, Brasil
aldaalexandrex@gmail.com

Carolina Brandão Piva

Universidade Federal de Goiás, Brasil
carolbpiva@gmail.com

Christiane Cavalcante Frauzino

Centro Universitário Internacional, Brasil
chrisfrauzino@gmail.com

Resumo

Os coletivos culturais ligados às artes visuais costumam oferecer alternativas de criação, circulação e exposição, à parte de um circuito ou mercado convencional e, muitas vezes, distante dos círculos institucionalizados. O campo da arte contemporânea vem se familiarizando com os trabalhos artísticos coletivos/colaborativos e abrindo frestas para escutar vozes que antes eram quase sempre mediadas pelo curador, pelo museu e pelos demais sistemas da arte, além de outros espaços institucionais. Tentamos aqui “inventar um dizer” sobre como, progressivamente, com base no desejo de expressão, na sinceridade e na vontade de fazer, foi-se desenhando esse coletivo artístico composto por zineiras, gravuristas, poetas, todas mulheres, a maioria pesquisadora no campo da Cultura Visual. Este artigo lança luz sobre os percursos seguidos para nos inserirmos como expositoras em feiras de autores/ras independentes e percursos que encontramos para maquinar outras ações e passagens em busca de uma poética particular, que poderíamos chamar de *rebelliana*. Surgia, assim, no segundo semestre de 2017, a Rebellium Coletiva, inicialmente integrada pelas alunas do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (FAV/UFMG) Alda Alexandre e Ilda Santa Fé, das linhas de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação e Poéticas Visuais e Processos de Criação. A intenção preliminar foi reunir artistas visuais da FAV e criar instâncias de produção e circulação de seu trabalho. Posteriormente, outras integrantes se agregaram ao grupo, dando início a um intenso período do Rebellium Coletiva.

Palavras-chave: artes visuais; circulação; produção; Rebellium Coletiva.

Abstract

Cultural collectives in the field of visual arts usually offer alternatives of creation, circulation and exhibition, apart from a conventional circuit or market and, often distanced from institutionalized circles. The field of contemporary art is increasingly becoming familiarized with artistic works designed collaboratively and opened to other voices and relations previously mediated by curators, museums, and the other systems of art, among other institutional spaces. We try to “invent a saying” about how, gradually, based on the desire for expression, on sincerity and the will to do, this artistic collective was composed of zine makers, print makers, poets, all women, the majority researcher in the field of Visual Culture, and how we made our way when we entered as exhibitors in fairs of independent authors, and also we planned other actions and passages in search of a particular poetics, that we could call

it rebelliana. In the second half of 2017, initially, the students of the FAV Postgraduate Program in Art and Visual Culture, Alda Alexandre and Ilda Santa Fé, from the research lines Image Cultures and Mediation Processes and Visual Poetics and Creation Processes, met in order to start an artistic collective that initially brought together FAV visual artists with the aim of creating instances of production and circulation of their work. Subsequently, other members joined the group, which began an intense period of Rebellium Collective.

Keywords: visual arts; circulation; production; Rebellium Collective.

Neste artigo, propomos a cartografar¹ o processo de surgimento da Rebellium Coletiva. Tentamos aqui “inventar um dizer” sobre como, progressivamente, com base no desejo de expressão, na sinceridade e na vontade de fazer, foi-se desenhando esse coletivo artístico composto por zineiras, gravuristas, poetas, todas mulheres, a maioria pesquisadoras no campo da Cultura Visual. Este artigo lança luz sobre os percursos seguidos para nos inserirmos como expositoras em feiras de autores/ras independentes e percursos que encontramos para maquinarmos outras ações e passagens em busca de uma poética particular, que poderíamos chamar de *rebelliana*.

A Rebellium Coletiva começou a se formar (e, ao mesmo tempo, a se “transformar, deformar, conformar, informar”), podemos dizer, nos corredores da FAV (Faculdade de Artes Visuais) da UFG, no curso de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, no segundo semestre de 2017, quando duas de nós, Alda Alexandre e Ilda Santa Fé, mestrandas das linhas de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação e Poéticas Visuais e Processos de Criação, respectivamente, a fim de articularmos ações entre alunos que produziam qualquer tipo de arte, e pensando em modos de circulação desse trabalho, começamos a pensar na criação de um coletivo que nos unisse em torno dessa ideia. Alda havia produzido, em parceria com Daniela Marques, também mestranda da linha de pesquisa Culturas da Imagem e Processos de Mediação², a zine sobre pós-pornografia, intitulada *Pornographismos*,³ enquanto que Ilda Santa Fé, que para a mesma disciplina

¹ Aqui, “pesquisar” não tem mais a ver com “saber sobre”, pois se trata de “saber com”. Habitar um estado de coisas, seus trajetos possíveis, seus impossíveis, subtrair o que insiste e produzir com. Operar por subtração, cortando da folha em branco as palavras já cansadas de tanto dizer o mesmo; pela produção de um som menor que coabita o território de sons, fazendo com que o movimento se abra a novas combinatórias; na insistência no retorno da potência de diferir. Busca-se o que é menor, aquilo que agita um estado de coisas, que faz problema; deste modo, ouvidos, narizes, bocas, mãos, se põem a vasculhar um acontecimento. Desenham-se os movimentos que não são completamente apreendidos, mas, seguidos por uma atenção *flutuante* (ANGELI, COSTA, FONSECA, 2012, p. 43).

² O trabalho foi produzido como requisito parcial para a conclusão da disciplina Teorias da Cultura Visual, ministrada pelo professor Raimundo Martins, que pediu como trabalho de conclusão uma narrativa visual.

³ A zine *Pornographismos* trata de pornô, pós-pornô, feminismo e outros *-ismos*, num viés dissidente, que amalgama questões como arte, *do-it-yourself* e política já que, como diz Laura Milano, o pós-pornô é uma usina de energia subversiva que “intenta modificar a ordem atual das coisas, desafiando a ordem da pornografia comercial como parte do dispositivo de sexualidade que funciona como reproduzidor da diferença sexual, da heterossexualidade e que atua como norma com a qual se mede que é e o que não é sexo”. Nesse trabalho, são utilizadas referências como Manara, Mapplethorpe, Carlos Zéfiro, Nan Goldin, Dairan Lima, e muitas outras referências das artes plásticas e da cultura visual, num trabalho de recorte, colagem, montagem, trançados, reflexões, cuja intencionalidade não é excitar, mas provocar em alguma instância gozo estético.

havia confeccionado a zine *O Guardião “do submundo”*,⁴ estava então produzindo outro trabalho, a zine *Lady Víbora- Adoração*.⁵ O nome *Rebellion* (*rebelde*, em latim) veio e permaneceu, parecendo adequado a um grupo de artistas que pretendia ocupar espaços alternativos. Um colega da pós-graduação, Leo Pimentel, filósofo e artista que se apresenta nos espaços virtuais como Amante da Heresia,⁶ nos brindou com um texto que consideramos nosso manifesto, além de nos sugerir que usássemos “coletiva” em vez de “coletivo”, já que somos um grupo composto por mulheres.

Manifesto de lançamento da Rebellion Coletiva

[...] em desterro voluntário, despachei paras as profundas tumbas da burocracia, jovens revolucionárixs profissionais. ah... como adoraram passar a eternidade fazendo análises de conjuntura... daí eu trouxe de volta velhas bruxas indígenas. aquelas que só de olharem para o céu e para as plantas sabem nos dizer como seguirmos em insurgência permanente. uma delas, sobrevivente há mais de 500 anos, matriarca de um laboratório biohacker, me olhou nos olhos e disse: “vá! com esse patuá que te penduro no pescoço e faça tal magia acontecer!”. [-1] - c0m g450lin4, m4rc0 n0 chã0 d3 um r3n0m4d0 b4nc0, um p3nt4gr4m4 d3 b4nim3nt0 d4 t3rr4. // [-2] - c0m m0l0t0vs, m4rc0 n0s c4ix45 3l3trônic05, um h3x4gr4m4 d0s 3l3m3nt05 qu3 s3rã0 b4nid05. // [-3] - f0rm4m-s3 p4ntácul05 d4 lu4... // [-4] - 0 s3l0 d4 brux4 d0 lu4r knup 3stã r34liz4d0. // [-5] - n4 linh4 tr4n5v3r54l, 4t3i0 f0g0. // [-6] - 4 m4gi4 d0 c40s d35t4 f4ntástic4 lu4 3stã f3it4. 4m4nhã, não m4i5 h4v3rá c4pit4l... // [-7] - s0b 35t3 b3l0 lu4r knup n05545 vid45 f0r4m r34pr0pri4d45 p0r n05545 libid05!

A oportunidade de termos nossa produção circulando, no entanto, surgiu quando a escritora, editora e jornalista Larissa Mundim nos convidou, em novembro de 2017, para integrar o grupo de expositores da feira de publicações independentes, a E-cêntrica, idealizada por ela em parceria com a Casa de Cultura Digita, ONG idealizada por Larissa, que também é fundadora da Nega Lilu Editora, com apoio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura. A E-Cêntrica atua nas frentes de circulação da produção gráfica e literária independente do Brasil; no combate à invisibilidade da produção gráfica e literária do norte, nordeste e centro-oeste do País; no fortalecimento e ampliação da visibilidade do trabalho da mulher, cis e trans, no mercado editorial, em todo o mundo; no apoio às ações de estímulo à leitura e à formação de leitores qualificados⁷, como alternativa às leis de um mercado baseado em rígidos cânones de concepção e de circulação

⁴ “O Guardião é um Gravurazine desenvolvido com o objetivo de vivenciar uma busca pelo autoconhecimento, assim como de provocar discussões a respeito da propagação da violência gratuita, tão recorrente em nossa sociedade.”

⁵ Zine baseada na personagem virtual, Lady Víbora, criada por Ilda Santa Fé como parte de seu processo de releitura da própria imagem (portanto autobiográfica) e imersa no universo fetichista dos podôlatras, seus “devotados e submissos ou não. Segundo Ilda, a personagem: “Apesar de ter origem em mim mesma”, adquire sua própria personalidade, totalmente ficcional”.

⁶ Disponível em: <http://amantedaheresia.blogspot.com>. Acesso: 02/08/2018.

⁷ Disponível em: www.e-centrica.org. Acesso em: 05/08/2018.

A própria Larissa vem de uma experiência com o Coletivo Esfinge (de onde surgiu o Projeto Esfinge), em atividade na cidade de Goiânia entre 2009 e 2014, o qual, ancorado na web e com a participação de mais de cem realizadores culturais, promoveu de forma totalmente experimental várias atividades na cena artístico-cultural da cidade, numa prática colaborativa que criou condições para que o ciber-romance *Sem Palavras*, escrito por Larissa Mundim e Valentina Prado, encontrasse formas de veiculação (inicialmente no blogue *Nega Lilu*), antes de ser publicado em livro em 2013. Sobre a experiência com o Projeto Esfinge, diz a autora:

Nunca fiz nada sozinha, escolhi assim. Acredito na importância dos processos individuais que nos enriquecem sobremaneira, mas a experiência vivenciada em conjunto sempre me comove e comove muito mais. [...] Com esse pensamento, coloquei em prática uma péssima mania que tenho: trabalhar com o que gosto e com quem eu gosto. Convidei então artistas e profissionais talentosos, referenciais em suas áreas de atuação para tecerem comentários acerca da história de Nega & Lilu, a partir da leitura do conto *Sem Palavras*. [...] Na direção geral de atividades, em muitos momentos, fui mais exigida na gestão de recursos humanos e recursos financeiros. Estimamos que o investimento total, ao longo de cinco anos de trabalho, gire em torno de R\$150 mil, considerando financiamento próprio, de empresas parceiras e público, por meio da Lei Municipal de Incentivo à Cultura da Prefeitura de Goiânia e da Lei Goyazes, em âmbito estadual. Nesse exercício democrático, participativo, foi imenso o aprendizado no respeito às individualidades, na escuta de sugestões e de histórias pessoais. Considero um privilégio a convivência com todos e a vivência em estado permanente de criação e produção. A condução dos trabalhos foi totalmente orientada pelo desejo, que me consumiu, acordada e adormecida, de alcançar resultados a partir de processos qualificados. (MUNDIM, 2015, pp. 24-25)

O convite para participarmos como expositoras da feira E-cêntrica veio, assim, em novembro e dezembro de 2017, momento em que a Rebellium Coletiva contava com três integrantes: Ilda Santa Fé, Daniela Marques e Alda Alexandre. Dispúnhamos, então, de zines, gravuras e serigrafias para apresentar, em nossa banca, aos visitantes da feira, que em novembro aconteceu no Hostel7 e em dezembro, na Vila Cultural Cora Coralina, em Goiânia. No início de fevereiro de 2018, estávamos em outra edição da mesma feira também na Vila Cultural Cora Coralina. Nessa ocasião, já haviam se agregado à coletiva Chris Frauzino (artista visual e mestra em Arte e Cultura Visual pela FAV), Carol Piva (escritora, designer, tradutora e doutoranda em Arte e Cultura Visual na FAV), Hortência Moreira (arquiteta e artista visual), Carol Viana (artista visual, e tatuadora).



Figura 1: Feira E-Cêntrica. Hostel7, Goiânia, 201.
Acervo da Rebellium Coletiva.

Com sete integrantes nessa época, a Rebellium Coletiva entrava em um período de mais intensa atividade, acertos, desacertos, tensões, aprendizados. Precisávamos de uma logomarca (questão sobre a qual ainda não concordamos totalmente); precisávamos de momentos para parar, nos reunir, discordar, decidir. Tínhamos aí uma página da coletiva em duas plataformas de redes sociais: *Facebook*⁸ e *Instagram*.⁹

Fizemos outras atividades que não estavam conectadas diretamente ao circuito da E-cêntrica, como a *Híbrida Empowerment*, em março, e o *Ruptura Ocupação Rebellium*, no Espaço Ruptura Cultural, quando, a nosso convite, expositores como Nega Lilu Editora, I Botons e Adesivos, Coletivo Häxan, Patworkpat e Martins Muniz (Sistema Cooperação Amigos do Cinema) juntaram-se a nós em um evento que incluía artes visuais, poesia, culinária, música etc. Depois desse evento, devido a alguns descompassos e diferenças várias, num movimento de contração (talvez), quatro integrantes seguiram outros caminhos, ficando a coletiva com três mulheres: Alda, Carol Piva e Chris Frauzinho. E assim seguimos para a Feira E-Cêntrica na Cidade de Goiás, no XVIII Encontro de Letras da Universidade Estadual de Goiás (UEG), dias 10 e 11 de agosto, no Mercado Municipal. Temos, até aqui, seguido na corrente desse campo em que as autopublicações desafiam cânones que ainda predominam nos espaços privilegiados de circulação e publicação de obras literárias e artísticas.

⁸ Disponível em: www.facebook.com/Rebellium-Coletiva

⁹ Instagram da coletiva: @rebelliumcoletiva



Figura 2: Feira E-Cêntrica. Vila Cultural Cora Coralina, Goiânia, dezembro de 2017.
Acervo da Rebellium Coletiva.

De dentro para fora dos espaços acadêmicos

Os coletivos culturais ligados às artes visuais e também a outras formas de expressão costumam oferecer alternativas de criação, circulação e exposição, à parte de um circuito ou mercado convencional e, muitas vezes, distante dos círculos como os espaços acadêmicos que, embora vejam com bons olhos seu surgimento, por vezes não oferecem alternativas para que eles permaneçam e proliferem no interior de suas engrenagens. Para Miranda (2013), o campo da arte contemporânea, vem a cada dia mais “se familiarizando [...] com trabalhos artísticos assinados não por um artista, mas por um nome que representa um coletivo ou grupo organizacional formado por artistas visuais”. Prosseguindo na sua reflexão, continua a autora:

A relação entre artista e mercado de arte tem sido um assunto recorrente nas abordagens teóricas da arte. Isso talvez ocorra pelo fato de que em momentos de transformação os artistas, antes marginais, se tornem parte do circuito. As vanguardas, antes, causam repúdio; até se tornarem modismos. Dessa maneira, mostraremos como supomos que estaria ocorrendo essa transformação nos tempos atuais. Os coletivos caracterizados como atores sociais que circulam fora do circuito de arte por grande parte da crítica, em seus discursos presentes



no material aqui analisado transmitem uma relação amistosa com a por eles chamada instituição. A institucionalização requer um cuidado redobrado quando se é discutida dentro do mundo da arte contemporânea. Esta é sempre pautada como uma questão importante. Não há uma entrevista a artistas participantes de coletivos que não tangencie esta problemática. (MIRANDA, 2013, p. 1)

No caso da Rebellium Coletiva - cabe aqui destacar novamente -, somos um coletivo formado por mulheres cujos trabalhos (Figura 3) estão muitas vezes, ou quase sempre, relacionados a pautas feministas, ou que se encaixariam nesse eixo de abordagem: pós-pornografia, a existência do corpo como corpo político e outras temáticas importantes para que se alterem as regras que prevalecem convencionalmente dentro do campo artístico. A essa altura, devemos nos perguntar em que medida essa organização coletiva interfere nos nossos modos de criação. Diríamos que essa organização é uma demanda desses processos de produção, que só puderam se potencializar articuladamente depois que nos reunimos e em torno desse propósito. A historiadora Andrea Giunta discute como o sistema de arte, com suas formas de domínio, constitui um “patriarcado artístico”. De forma provocativa, ela declara que “mulheres deveriam abandonar as escolas de arte”. Eis uma medida que permitiria sonhar

[...] com uma ação brutal e utópica, com o objetivo de tornar visíveis a discriminação e os obstáculos que enfrentam as artistas. E como uma maneira de sabotar o sistema e sair da armadilha que as conduz à frustração e o fracasso. [...] As mulheres constituem mais de 70 por cento das matrículas das escolas de arte, mas na hora da distinção as porcentagens se invertem.¹⁰ (OROSZ, 2018)

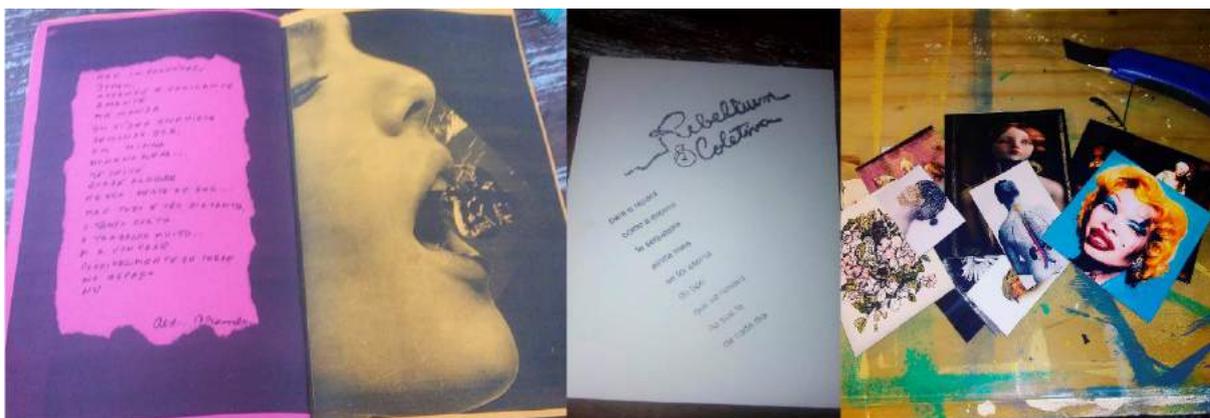


Figura 3: Da esquerda para a direita, trabalhos expostos em feiras e eventos: zine, cartão-postal-poema-e-imagem, imãs. Acervo da Rebellium coletiva, 2018.

¹⁰ “[...] esa medida, que suena como una acción brutal y utópica, con el objetivo de hacer visibles la discriminación y los obstáculos que enfrentan las artistas. Y como una manera de sabotear el sistema y salir de la trampa que las conduce a la frustración y el fracaso. [...] Las mujeres constituyen más del 70 por ciento de la matrícula de las escuelas de arte, pero a la hora de las distinciones los porcentajes se dan vuelta.” Disponível em: <http://www.lavoz.com.ar/numero-cero/las-mujeres-deberian-abandonar-las-escuelas-de-arte>. Acesso em: 13/08/2018.

Corpo, política, feminismo, pós-pornografia são territórios férteis para o discurso poético fêmeo que transita nos meios acadêmicos, mas grande parte das vezes encontra eco mesmo nos espaços autônomos e independentes, buscando nessa coexistência a elaboração de rotas sinuosas que possibilitem cartografar os sentidos de nossas temáticas e o desejo de construir coletivamente uma arena de discussões de modo a potencializar e dar visibilidade às questões das mulheres como artistas políticas. Os lugares de discurso, segundo Kiwon (1997), quando analisa o *site specific* (lugar específico), pode ser, na arte contemporânea, uma arte *site-oriented*, ou seja, uma arte

[...] informada por uma gama mais ampla de disciplinas (por exemplo, antropologia, sociologia, crítica literária, psicologia, história cultural e natural, arquitetura e urbanismo, informática, teoria política) e em sintonia fina com discursos populares (como moda, música, propaganda, cinema e televisão). Mas além dessa expansão dual da arte na cultura, que obviamente diversifica o site, 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. (KIWON, 1997, p.171.a)

A atuação de coletivos na trajetória da arte contemporânea ocidental já completa mais de cem anos, tendo surgido a partir do movimento europeu dadaísta e chegando até nossos dias, espalhando-se por vários espaços geográficos distantes do eixo tradicional das artes no Brasil, a exemplo do eixo Rio-São Paulo. A Rebellium Coletiva é um exemplar de um dos coletivos que surgiram no interior do Centro-Oeste, especificamente em Goiânia, somando-se à cena do circuito alternativo de arte local e a outros coletivos como o Bicicleta sem Freio, Grupo Empresa (do qual a rebelliana Chris Frauzino foi integrante), Canteiro Cultural, Fake Fake, Café com Chá e alguns outros também de importante referência.

A especificidade dos trabalhos dos coletivos reside em fazer-se voz para reverberar discursos nem sempre formatados para os espaços de arte como museus, galerias e as tradicionais bienais. Encontrar espaços de circulação, divulgação, comercialização e publicação dos trabalhos desenvolvidos tem sido também a empreita de muitos coletivos que não apenas desejam atuar enquanto corpo político, mas também buscam inserção no circuito artístico ou, de outra forma, não se articulariam com os meios e espaços alternativos de arte.

Para Kamilla Nunes (2013):

Os espaços autônomos de arte contemporânea, também conhecidos como “espaços independentes”, “espaços alternativos”, “espaços autogestionados”,



“espaços experimentais” ou, ainda, no caso da Europa e América do Norte, “centros culturais independentes” e “*artist-run spaces*”, entre outros, passaram a ocupar um lugar estratégico na recepção, articulação e desenvolvimento da arte experimental no Brasil. Eles são parte de um conjunto de práticas autônomas, governadas por políticas e dinâmicas intensivas, por processos não lineares e por um ideal de autogestão, liberdade e resistência. (NUNES, 2013, p. 14)

Resistência - talvez seja esta a pulsão celular da formação e produção poética da Rebellium Coletiva que, neste ano de 2018, pôde, até agora, circular por esses “espaços autônomos” com trabalhos que buscam dialogar com um público transitivo; neste sentido, a Feira E-cêntrica, nossa maior apoiadora, reúne vários artistas, editoras, produtores/as culturais, propiciando a construção de novas rotas para a produção artística regional e nacional. Além disso, seu formato itinerante tem nos permitido dialogar com outros profissionais artistas que também buscam uma inserção, circulação, diálogo e reconhecimento de suas produções.

[...] a garantia de uma relação específica entre um trabalho de arte e o seu “site” não está baseada na permanência física dessa relação (...), mas antes no reconhecimento da sua impermanência móvel, para ser experimentada como uma situação irrepetível e evanescente. (KIWON, 1997, p. 171.b)

Destacamos, ainda, que uma das marcas do nosso coletivo é o deslocamento das manifestações artísticas, ou seja, os formatos dos trabalhos da Rebellium Coletiva, que propiciam uma maior proximidade com um público misto que circula pelos eventos dos quais participamos. Ao utilizarmos zine, gravura, imãs, adesivos, pequenos objetos de arte, todos com tiragem gráfica (Figura 4), disponibilizamos os produtos de nossa produção para venda, de modo que a comercialização dessa produção poética coletiva trafega também dentro do circuito do mercado de arte, mesmo que essa movimentação seja modesta, limitada e, muitas vezes, ordinária (zines). A natureza gráfica da produção da Rebellium Coletiva busca exatamente um campo de diálogo e troca de ideias nos lugares de discurso como espaços conceituais ou físicos; porém, a atividade panfletária de nossas ações se esvai dos formatos de suportes tradicionais como um quadro, uma escultura, o que dificultaria a execução das ideias e propostas de veiculação e circulação para uma manifestação itinerante.

Nossa coletiva não pretende ser “fixa”, imóvel, mas circulante, caixeiros viajantes, perambulantes, feirantes, vendedoras de arte barata, panfletária - uma arte que deseja ser movente para seguir provocando.





Figura 4: Divulgação da página da Rebellium Coletiva no Facebook, 2018.
Acervo da Rebellium coletiva, 2018.



Figura 5: Feira E-cêntrica, integrando o XVIII Encontro de Letras da UEG, Cidade de Goiás-GO. O trio na imagem à direita, Alda Alexandre, Larissa Mundim (Nega Lilu Editora) e Chris Frauzino. 10 e 11 de agosto/2018.
Acervo da Rebellium coletiva, 2018.

Em nosso mais recente evento, tivemos a oportunidade de participar, uma vez mais a convite de Larissa Mundim, da Feira E-cêntrica, agora integrando o XVIII Encontro de Letras da UEG na Cidade de Goiás. Com essa atividade, verificamos que, em menos de um ano, circulamos com nossa produção por cerca de cinco eventos de caráter alternativo, numa movimentação autônoma e independente que dialoga com os espaços institucionais de reflexão e produção de arte - como a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Estadual de Goiás - e não se sujeita unicamente a suas instâncias, mobilidade que nos permite essa existência e circulação alternativas. Prova disso é o movimento ondulante que fizemos e fazemos de dentro da esfera acadêmica para fora, e para dentro novamente, como participantes deste seminário, e para fora, enriquecidas pela experiência, que entendemos como um trançado livre, embora duramente consciente.



Referências

COSTA, Luís A.; ANGELI, Andréa do A. C.; FONSECA, Tania M. C. Cartografar. In: **Pesquisar na Diferença**. Porto Alegre, 2012.

KIWON, Miwon. Um lugar após o outro: anotações sobre site specificity. **Revista October80**, primavera, 1997: 85-110. Disponível em: <https://vmutante.files.wordpress.com/2014/08/7-kwon-miwon-um-lugar-apc3b3s-o-outro-em-portugues-artigo-imprimir.pdf>.

MIRANDA, Ana Carolina F. A. **O surgimento dos coletivos de Arte Contemporânea**: desdobramentos da institucionalização na criação artística como prática social GT 32: Sociologia da arte e da cultura, 2013. Disponível em: http://actcientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT32/GT32_AccorsiMiranda.pdf

MUNDIM, Larissa. **Operação Kamikaze**. Goiânia: Eclea, 2015.

NUNES, Kamilla. **Espaços autônomos de arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2013. Disponível em: <http://editoracircuito.com.br/website/wp-content/uploads/2013/11/espacos-autonomos-web-11.pdf>. Acesso em: 25/07/2018.

Minicurrículos

Alda Alexandre

Mestranda em Arte e Cultura Visual na FAV/UFG, bolsista da FAPEG. Poeta, zineira, fundadora e integrante da Rebellium Coletiva.

Carolina Brandão Piva (Carol Piva)

Doutoranda em Arte e Cultura Visual na FAV/UFG, bolsista da FAPEG. Poeta visual, tradutora e ficcionista. Editora do jornal literário O Equador das Coisas. Membro do Visual Culture Working Group da IAMCR (International Association for Media and Communication Research). Integrante da Rebellium Coletiva.

Christiane Cavalcante Frauzino (Chris Frauzinho)

Mestra em Arte e Cultura Visual. Artista visual, produtora cultural e professora. Pesquisadora independente em imagens e pornografia infanto-juvenil no ciberespaço. Integrante da Rebellium Coletiva.



 rebelliumcoletiva



GLÓRIA COBERTA DE SANGUE: O CINEMA DO GÊNERO GUERRA E A RESSIGNIFICAÇÃO DO PAPEL DOS ESTADOS UNIDOS EM CONFLITOS

*GLORY COVERED BLOOD: THE CINEMA OF GENRE WAR AND THE RESSIGNIFICATION OF
THE ROLE OF THE UNITED STATES IN CONFLICTS*

Maurineide Alves da Silva

Universidade Estadual de Goiás, Brasil
maurineidealves@yahoo.com.br

Resumo

Os Estados Unidos são considerados um país de tradição de guerra. Datas comemorativas, desfiles, cerimônias militares e até mesmo o cinema mostram como a guerra faz parte do cotidiano norte-americano, como uma de suas características marcantes. Não por acaso sempre que se trata das relações beligerantes norte-americanas o debate é acirrado e polêmico. O trabalho com o documento cinematográfico justifica-se pelo fato deste ser um meio tão influente nos Estados Unidos, representando o tempo todo em suas narrativas aspectos que remetem a sua cultura nacional. Além da representação, buscamos nas narrativas fílmicas o papel de criação, reforço e até mesmo contestação dessa cultura. Assim, estaremos relacionando o cinema a formação e reformulação da “identidade nacional norte-americana”.

Palavras-Chave: cinema; Estados Unidos; guerra.

Abstract: The United States is considered a country of war tradition. Commemorative dates, parades, military ceremonies and even the movies show how war is part of the American daily, as one of its remarkable characteristics. It is no coincidence that when it comes to US belligerent relations, the debate is fierce and controversial. The work with the cinematographic document is justified by the fact that it is such an influential medium in the United States, representing all the time in its narratives aspects that refer to its national culture. Besides representation, we seek in film narratives the role of creation, reinforcement and even contestation of this culture. Thus, we will be relating the cinema to the formation and reformulation of the “American national identity”.

Keywords: cinema; United States; war.

Acreditamos que as diferentes versões de conflitos em que participaram os Estados Unidos, representados nos filmes de guerra, entre a década de 70 e o início do século XXI, período em que se inscrevem nossas produções cinematográficas, não somente representam as crenças que fazem parte da memória do povo, como, também, reconstroem essa memória ao transformar concepções diferentes a respeito de guerras, em unidade, enfraquecendo, assim, as resistências de grupos anti-belicistas, ou, ao contrário, fortalecendo tais movimentos. Buscamos desvelar como foram representados a Segunda Guerra Mundial, a guerra do Vietnã e a guerra no Iraque durante esse período. Na guerra é inevitável o encontro com o “outro”. Esse encontro, segundo Said (1979),

é condição essencial para dar a si próprio uma identidade. Todas as produções cinematográficas analisadas representam o encontro do soldado norte-americano com o “outro” que fica do outro lado do front, e é nesse encontro com o diferente que se define aspectos da própria identidade.

As produções cinematográficas apresentam o papel dos Estados Unidos, representados pelos soldados, nas principais guerras da história do país. Nestas o soldado norte-americano algumas vezes é representado como o herói nacional, aquele que cumpre o papel missionário da nação, e em outras como motivo de vergonha, ao praticar ações covardes e imorais. Na década de 70, inicia-se um período fértil de filmes sobre a guerra do Vietnã que apresentam o soldado norte-americano com comportamentos desviantes. Os “babykillers” cometem crimes contra civis e tornam o conflito absolutamente traumático para a sociedade norte-americana. *Apocalypse Now* (1979), de Francis Ford Coppola, torna-se o principal representante dessa tendência, convertendo-se em um clássico do cinema do gênero guerra, onde, como ressalta Bontempo (2009), a verdadeira batalha que se trava é a introspectiva: do homem contra a própria sanidade, enquanto soldados de uma luta inglória e injusta.

Na década de 80, multiplicam-se os filmes de guerra que seguem o perfil temático da obra de Coppola. Um dos mais emblemáticos e polêmicos foi *Platoon* de Oliver Stone. Entre uma obra e a outra, identificamos *Agonia e Glória* (1980) sobre a Segunda Guerra Mundial. O diretor, Samuel Fuller, um dos maiores cineastas do gênero guerra nos Estados Unidos, apresentou em sua obra de 1980 o seu estilo mais peculiar: cenas fortes, que buscam no “realismo” das atrocidades da guerra, chocar o espectador, além de soldados apresentados como bárbaros, destituídos de qualquer áurea de herói. O contexto histórico de tais obras nos apresenta inicialmente os Estados Unidos durante o governo de Jimmy Carter, caracterizado pelo uso da diplomacia para garantir a paz mundial, diminuição do tom beligerante da Guerra Fria e pela prioridade dada a questões sociais. Uma das maiores críticas ao seu governo foi em 1979, quando a União Soviética ocupou militarmente o Afeganistão por razões políticas, e muitos norte-americanos acreditaram que Carter poderia ter agido com mais dureza para evitar esta crise.

Foi sucedido por Ronald Reagan, que governou de 1981 a 1989. Um governo caracterizado por uma política externa agressiva, investindo na esfera da defesa e da diplomacia com o objetivo claro de combater o comunismo internacional, tendo dado apoio, inclusive, a vários ditadores de direita, como Ferdinand Marcos, das Filipinas. De fato, uma das marcas de sua postura política foi o anticomunismo. Reagan cunhou o termo “Síndrome do Vietnã” para descrever a falta de disposição dos cidadãos norte-americanos de envolverem-se em conflitos bélicos além de suas fronteiras, que durante longo tempo caracterizou a opinião pública nos Estados Unidos. Na essência, isto foi consequência do trauma derivado do conflito no Vietnã e se identificava com fortes dúvidas em relação aos custos, legitimidade, pertinência e eficácia, relativos ao uso de forças militares americanas no exterior.

Na década de 90, duas produções marcaram o cenário cinematográfico do gênero guerra, apresentando duas versões ideológicas da participação dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial: *O resgate do soldado Ryan* (1998) de Steven Spielberg e *Além da Linha Vermelha* (1998) de Terence Malick. Ao contrário das décadas de 70 e 80, em que o soldado norte-americano é representado de forma negativa, como em *Apocalypse Now* (1979) e *Platoon* (1986), ou mesmo não sendo o vilão, mas destituído de qualquer forma de heroísmo, como em *Agonia e Glória* (1980), nos filmes de guerra da década de 90, há uma inversão do perfil dos homens que combatem no front. Em *O Resgate do soldado Ryan* (1998), o sentimento nacionalista é exaltado e o soldado volta a ser construído com um perfil heroico, ao sacrificarem suas vidas para resgatarem o último filho sobrevivente de uma família que já havia perdido três de seus filhos em combates da Segunda Guerra Mundial.

Além da Linha Vermelha (1998), mais uma obra com a marca inconfundível de Terrence Malick, mostra a batalha de Guadalcanal entre Estados Unidos e Japão, durante a Segunda Guerra Mundial. Malick, ao contrário de Spielberg, se preocupa em recriar os conflitos psicológicos de soldados norte-americanos, no estilo de *Apocalypse Now*, e inova, apresentando a humanidade daqueles que ficam do outro lado do front, os soldados japoneses. São duas posturas, uma nacionalista e outra humanista, a respeito da mesma guerra, produzidas no mesmo período histórico. O que mostra que o papel do cinema norte-americano, pode ser de representação, como também, de contestação de aspectos da “identidade nacional”. A década de 90, contexto das duas obras cinematográficas, começou com o colapso da União Soviética e o fim da Guerra Fria, sendo esses acontecimentos seguidos pela consolidação da democracia e do capitalismo global. Fatos marcantes durante a década foram a Guerra do Golfo, o embargo da ONU no Iraque e o desmembramento da URSS, abrindo caminho para os Estados Unidos continuarem sólidos como o mais poderoso país no mundo.

No início do século XXI, uma nova tendência dentro dos filmes do gênero guerra se apresenta em obras como: *Somos Heróis* (2002) do diretor Randall Wallace, sobre a guerra no Vietnã, *A conquista da Honra* (2006) de Clint Eastwood, sobre a Segunda Guerra Mundial, e *Guerra ao Terror* (2008) de Kathryn Bigelow, sobre a guerra no Iraque. Apesar de serem obras sobre conflitos diferentes, estas trazem aspectos que remetem ao período histórico norte-americano, marcado pelo atentado terrorista do 11 de setembro em 2001, pela configuração de novos “inimigos” e a posterior política externa norte-americana da guerra preventiva empreendida pelo presidente George W. Bush. Segundo o escritor William Lind, as guerras mais recentes fazem parte de um novo modelo caracterizado pela perda do monopólio do Estado sobre os conflitos: “Em todo o mundo, os militares se encontram combatendo oponentes não estatais tais como a Al-Qaeda, o Hamas, a Hezbollah e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia”. (LIND, 2005, on-line)

Em *Somos Heróis* (2002), o viés patriótico é nítido e há um reconhecimento da necessidade da batalha. Em *A conquista da Honra* (2006), Clint Eastwood já traz uma forte visão

crítica à ideia de herói do front, ao apresentar a ostentação e a glória de soldados que levantaram a bandeira norte-americana no monte Suribachi, na batalha da ilha de Iwo Jima, durante a Segunda Guerra Mundial. Em *Guerra ao Terror* (2008), Kathryn Bigelow faz uma narrativa sobre a intervenção militar norte-americana no Iraque e apresenta o dia-a-dia tenso de um esquadrão anti-bombas do exército americano, sempre vivendo no limite, devido ao terrorismo em solo iraquiano.

Enquanto em uma das obras identificamos uma aparente ausência de críticas a participação norte-americana no conflito no Vietnã – diferentemente da tendência da década de 70 e 80 - a segunda faz uma explícita crítica ao papel dos Estados Unidos na Segunda Guerra e a terceira apresenta críticas ao sacrifício do soldado e às ações terroristas empreendidas por iraquianos. Os dois primeiros, *Fomos Heróis* e *A conquista da Honra*, trazem novos contornos para conflitos já tão representados no cinema Hollywoodiano e o terceiro, *Guerra ao terror*, apresenta a nova forma de guerra, com novas tecnologias e novos adversários. As três obras se enquadram em uma nova tendência que caracteriza as obras cinematográficas sobre conflitos contemporâneos: o abandono do discurso pacifista, que condena qualquer forma de conflito, independentemente de suas causas. A brutalidade da batalha e o dilema dos soldados no front continuam sendo objeto de discussão e críticas, mas ao mesmo tempo em que se questiona a falta de sentido da guerra, avalia-se os aspectos que a tornaram necessária.

Os Estados Unidos e suas relações exteriores

Ao buscarmos uma análise que problematize as complexidades das relações exteriores beligerantes norte-americanas, abordamos autores que se propõem a esse debate. Arthur M. Schlesinger, Jr., em sua obra *Os ciclos da História Americana* (1986), enfoca as questões mais polêmicas em relação à política externa dos Estados Unidos. Ele defende que duas correntes competiram para controlar tal política: a empírica, que vê as relações externas na perspectiva histórica e a dogmática. A primeira assinala o que o autor considera como fraquezas dos Estados Unidos e a segunda baseia-se no que o autor denomina de perfeita virtude e na missão norte-americana de salvar a humanidade. O autor também faz uma análise crítica da tese *Open Door* da política externa norte-americana e apresenta como hipótese alternativa à questão econômica a de que o Estado, entidade política, precisava expandir-se para se sentir seguro, no interesse de políticos e militares com vistas ao poder nacional.

Claude Fohlen, em *América anglo-saxônica: de 1815 à atualidade* (1981), corrobora com Schlesinger ao negar a influência apenas econômica na mudança da postura isolacionista para uma postura intervencionista dos Estados Unidos no final do século XIX. Assim como Hebert Von Borch, em *A sociedade Inacabada* (1962), defende que a postura beligerante norte-americana é pautada na ideia de que os Estados Unidos seguem um idealismo sócio-político e puritano que desafia o norte-americano a constante ação; depois da expansão interna, buscaram novas

tarefas no exterior. A mistura de idealismo e poder material foi a explicação dada por Max Lerner, em *Civilização norte-americana* (1960), para as contradições da política exterior americana. Tal idealismo estaria unido ao poder do dólar e à ideia de liberdade, ou seja, ao capitalismo e à democracia norte-americana. O conteúdo moral nas relações exteriores dos Estados é analisado por Schlesinger (1981) e James Chace (1993) como fator importante para mobilizar a opinião pública e o conseqüente apoio da sociedade norte-americana em ações intervencionistas. Já Robert Cruden, em *Uma breve história da cultura Americana* (1990), defende que muitos elementos levantados para explicar a postura intervencionista norte-americana podem ser resumidos em três fundamentos: cristianismo, democracia e capitalismo. A presença dos fatores cristianismo e democracia, unidos ao capitalismo, presentes no debate historiográfico sobre a tradição de guerra dos Estados Unidos, nos levaram ao tema Destino Manifesto e a verticalizar nossas reflexões sobre os três fatores.

Nessa etapa, abordamos Voltaire Schilling, na obra *Estados Unidos x América Latina: as etapas da dominação* (1984), que analisa o relacionamento dos Estados Unidos com as outras nações, por meio de “ideias-base”, que orientariam a política daquela nação, tais como doutrinas, ideários, corolários e enunciados. No presente trabalho, destacamos as considerações do autor apenas no que concerne à questão de ideário, do qual faz parte o Destino Manifesto. Assim, buscamos entender as motivações norte-americanas via das suas relações externas frequentemente conflituosas, já que esta é a ideologia conformada para motivar e justificar as intervenções militares norte-americanas em outras regiões. Divine, Freduckson e Breen, em *América: Passado e Presente* (1992), que explicitam as ideias bases que norteiam essa doutrina, Destino Manifesto, apontando como tal ideologia foi sendo aperfeiçoada com o objetivo de justificar a expansão dos interesses norte-americanos para além dos limites continentais do país.

A primeira ideia base do Destino Manifesto, de que Deus estava do lado do expansionismo americano, apresenta a tradição religiosa protestante, com ênfase nas crenças puritanas; a segunda defende que espalhar o regime americano era prolongar as instituições democráticas, remetendo à importância da democracia para os norte-americanos e ressaltando como ela é revestida por um sentido missionário. A terceira pauta-se na preocupação com o crescimento populacional nos Estados Unidos, ao afirmar que os números crescentes de população implicariam uma diminuição de oportunidades e uma série de divisões em classes socioeconômicas, deixando explícitas as preocupações econômicas típicas do capitalismo. Na análise da primeira ideia base que nos remete a tradição protestante puritana, reporto-me a Robert Cruden (1990), que destaca a participação fundamental dos puritanos na construção de uma identidade cultural norte-americana, enquanto Crasnow e Haffenden (1981), em *Introdução aos Estudos Americanos* (1981), fazem uma importante análise dos recursos - como incidente interpolado, tipologia e soteriologia - que caracterizam as crenças puritanas e de como estes influenciam a vida prática nos Estados Unidos.

A ideia de que a América foi escolhida para uma missão redentora não somente em seu território, mas também no restante do mundo, é analisada por Denis Donoghue em *A América em teoria* (1993). Donoghue (1993) identifica em intervenções contemporâneas norte-americanas o pensamento gerado durante o período da colonização e resume a relação das crenças puritanas em um destino dos Estados Unidos e suas relações conflituosas com a frase emblemática: “As guerras americanas são normalmente consideradas cruzadas”.

Ao analisar a segunda ideia base do Destino Manifesto, que identifica a importância da democracia para os norte-americanos e ressalta como ela é revestida por um sentido missionário, abordamos Ekirch (1963). Nos Estados Unidos a democracia constitui um poderoso símbolo emocional e, segundo Ekirch (1963), a sua aceitação é concebida como um teste de lealdade e patriotismo do cidadão. Não é mais uma espécie de governo, mas uma parte de quase todos os aspectos da vida e do pensamento norte-americano. O autor faz uma análise de como a democracia norte-americana foi associada ao seu expansionismo geográfico, ressaltando que o Destino Manifesto acabou por se tornar o slogan popular que os associava. Dentro do tema democracia nos Estados Unidos, as análises marcantes de Aléxis de Tocqueville nas obras *A Democracia na América: sentimentos e opiniões* (2000) e *A democracia na América: Leis e Costumes* (2005) esclarecem vários aspectos que relacionam tal sistema político às intervenções militares norte-americanas.

Sobre a terceira ideia base do Destino Manifesto - a que apresenta as preocupações e interesses típicos do capitalismo - as considerações de Luis Hacker na obra *Capitalismo Americano* (1957) esclarecem as especificidades do sistema econômico dentro da sociedade norte-americana, onde o capitalismo, desde o começo, pode estabelecer-se. Este capitalismo foi aceito moral, legal e socialmente nas colônias inglesas da América do Norte, cuja ética protestante de parte dos imigrantes, apoiando a dignidade do trabalho e com ela o processo acumulativo, foi essencial para o desenvolvimento do sistema.

O autor ressalta que de 1937 a 1945, período imediatamente anterior à criação da ideologia do Destino Manifesto (1845), houve um grande colapso na economia americana, que mostrou as fraquezas de sua estrutura e a busca de mais espaço geográfico se mostrava como uma saída não somente para o povoamento, mas também abria a possibilidade de novos espaços de exploração econômica. A explicação mais aceita para a passagem do isolacionismo ao intervencionismo norte-americano continua a ser econômica, ou seja, obedeceu as exigências de uma economia capitalista que, nas palavras de Sellers, May e McMillen, na obra *Uma reavaliação da História dos Estados Unidos: de Colônia a Potencial Imperial*, “chegara a maturidade e, por conseguinte, a América, como todos os países industriais avançados, precisava de novas matérias-primas e de mercados externos” (1990:264). As análises de discursos de líderes políticos dos Estados Unidos são importantes fontes de informações sobre o tema.

A crença em um papel missionário dos Estados Unidos para com o mundo, construída desde a colonização puritana e relacionada à democracia na ideologia do Destino Manifesto,

cobriu as guerras empreendidas pela nação, de uma áurea poética e sagrada. Acreditamos que os discursos de líderes políticos, com forte teor dogmático e ideológico, são fundamentais para transformar diferenças em unidades, ao buscar consenso popular para a ação intervencionista. Segundo nossas hipóteses, o cinema, também, teve papel destacado nesse empreendimento, ao transformar o horror e o sofrimento, característicos das zonas de conflitos, em epopeias, transformando acontecimentos traumáticos, como os revelados pela guerra do Vietnã, em ações de louvável heroísmo.

Porém, esse mesmo cinema norte-americano, teve em determinados períodos da história, a representação dos seus soldados com comportamentos desviantes, covardes e violentos diante de populações civis. Acreditamos que as diferentes versões de conflitos em que participaram os Estados Unidos, representados nos filmes de guerra, entre a década de 70 e o início do século XXI, período em que se inscrevem nossos documentos cinematográficos, não somente representam as crenças que fazem parte da memória nacional norte-americana, como, também, reconstróem tal memória ao transformar concepções diferentes a respeito de guerras, em unidade, enfraquecendo, assim, as resistências de grupos anti-belicistas, ou, ao contrário, reforçando tais movimentos.

Acreditamos que as diversas tendências de representação de participações dos Estados Unidos em guerras no cinema, como Vietnã, Segunda Guerra Mundial e guerra do Iraque, entre 1979 e 2008, período em que se inscrevem as obras cinematográficas analisadas, são influenciadas pelos acontecimentos históricos nos Estados Unidos, principalmente no que diz respeito às suas relações exteriores.

O cinema como fonte de pesquisa

O trabalho com produções cinematográficas justifica-se pelo fato destas serem um meio tão influente nos Estados Unidos, representando em suas narrativas aspectos que remetem memória oficial norte-americana. Além da representação, em sua performatividade, o cinema tem tido um papel importante na criação, reforço e até mesmo contestação dessa memória.

Dentro da historiografia sobre cinema como fonte histórica uma das primeiras contribuições para a relação História e Cinema foi a do pensador alemão Siegfried Kracauer, que fez uma análise do realismo no cinema, partindo da ideia deste como reflexo da psicologia de uma sociedade, ou seja, de sua psique nacional. No interior das reflexões sobre esse campo, na década de 60 o historiador Georges Sadoul defendia que o historiador deveria ser um crítico atento das produções cinematográficas e sempre que possível deveria confrontá-las com documentos escritos, o que não favorecia o trabalho com os filmes de ficção. Foi na década de 70, com os trabalhos do historiador Marc Ferro, que o cinema entrou definitivamente para o universo dos historiadores, sendo visto como testemunho da sociedade que o produz, de seus costumes, de

suas ideologias. Segundo Ferro “Sem dúvida, esses cineastas, conscientemente ou não, estão cada um a serviço de uma causa, de uma ideologia, explicitamente ou sem colocar abertamente as questões” (1992-14).

Ao examinar o cinema como fonte de pesquisa e não apenas como uma obra de arte, o pesquisador aplicaria métodos das diferentes ciências humanas, analisando cada substância do filme como imagens, sonoras ou não sonorizadas, a narrativa, o cenário, o texto. Também analisaria a relação do filme com o que não é efetivamente o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. O método de Ferro é defendido no artigo de Cristiane Nova: O cinema e o conhecimento da História (1996). A autora elaborou uma interessante sequência metodológica para análise de obras cinematográficas. Ela ressalta que o primeiro passo a ser dado pelo pesquisador é selecionar os filmes segundo seu objeto e objetivos. Em seguida, deve partir para a crítica externa dos mesmos, quando será resgatada a cronologia da produção do filme, as alterações realizadas pela censura, o levantamento da equipe técnica, das fontes financiadoras, a bibliografia dos autores.

Na crítica interna do documento, realiza-se a busca de tudo que se coloca de forma explícita no filme; posteriormente, o que se encontra implícito, ou seja, aquilo que os realizadores queriam que chegasse ao espectador, mas não o fizeram de forma direta, ou por censura política, econômica, moral, religiosa e social, ou por opção estética. Nova (1996) ressalta a necessidade de analisar os elementos inconscientes no filme, ou seja, apontar o que ultrapassou a intenção dos realizadores, na acepção de Ferro, uma das principais fases da análise. A última etapa, segundo a autora, é a

comparação do conteúdo apreendido do filme com os conhecimentos histórico-sociológicos acerca da sociedade que o produziu e com outros tipos de filme, para então sintetizar os pontos em que este reproduz esses acontecimentos e, por outro lado, os elementos novos que ele apresenta para a compreensão histórica da mesma” (NOVA,1996 :on:line).

No interior das análises do presente trabalho, o estudo da linguagem cinematográfica é fundamental para entender o sentido simbólico que os diretores querem conferir as obras cinematográficas analisadas. A obra A linguagem cinematográfica (2003), de Marcel Martin, mostrou os elementos do cinema que trazem sentido para a cena e que transmitem mensagens em seus aspectos mais específicos. São eles: iluminação, vestuário, cenário, diálogos, etc.; elipses (de estrutura e de conteúdo); ligações e transições; fenômenos sonoros (ruídos, música, etc.); montagem (rítmica, ideológica ou narrativa); profundidade de campo; efeitos visuais e sonoros; espaço e tempo; metáforas, composição simbólica e conteúdo latente da imagem. Os três últimos elementos: metáforas, composição simbólica e conteúdo latente da imagem, são recursos bastante utilizados por cineastas, objetivando transmitir mensagens de forma implícita. Portanto, a compreensão dos mesmos é fator imprescindível para se identificar aspectos ideológicos em nossos documentos cinematográficos.



O cinema norte-americano influenciou e foi influenciado por acontecimentos da história dos Estados Unidos e tem representado um amplo espectro de sua cultura nacional; segundo Robert Burgoyne “uma expressão que moldou a autoimagem da nação de maneira onipresente e explícita” (2002:19). O autor defende que embora Hollywood se defina como uma indústria puramente de entretenimento, a realidade social apresentada em suas obras serve claramente como discurso que legitima aspectos da cultura nacional. Acrescentamos que pode também exercer o papel de contestação.

Burgoyne (2002) enfatizou em suas análises a importância do sistema de gêneros de Hollywood, na definição do que se passa como realidade social nos Estados Unidos e, para ele, o filme do gênero guerra é uma das mais significativas formas de mitologia nacional. Boa parte do gênero guerra, é baseado em fatos reais e, portanto, o componente ideológico acaba por ter papel significativo, tornando a obra ainda mais rica para a pesquisa histórica.

Ao representar aspectos da memória nacional norte-americana, o cinema torna-se uma rica fonte de informações sobre essa memória, mas principalmente reconstrói o que acreditamos estarem apenas reproduzindo. A crença em um papel missionário dos Estados Unidos para com o mundo, construída desde a colonização puritana e relacionada à democracia na ideologia do Destino Manifesto, cobriu as guerras empreendidas pela nação, de uma áurea poética e sagrada. Acreditamos que os discursos de líderes políticos, ressaltando tais crenças, são fundamentais na tentativa de transformar diferenças em unidade, buscando consenso popular para a ação intervencionista.

Mas, segundo nossas hipóteses, o cinema norte-americano do gênero guerra, também, teve papel destacado nesse empreendimento, ao transformar o horror e o sofrimento, característicos das zonas de conflitos, em epopeias, transformando acontecimentos traumáticos, em ações de louvável heroísmo. Porém, esse mesmo cinema, em determinados períodos da história, representou seus soldados de forma negativa, destacando comportamentos desviantes, covardes e violentos diante de populações civis. Acreditamos que essas diferentes versões de conflitos em que participaram os Estados Unidos, representados nos filmes de guerra, entre a década de 70 e o início do século XXI, período em que se inscrevem nossos documentos cinematográficos, foram influenciadas pelos acontecimentos históricos desse período e não somente representam aspectos da memória nacional norte-americana, como, também, tiveram papel importante na reconstrução dessa memória, o que provavelmente veio influenciar as ações norte-americanas em suas relações externas.

Referências

BONTEMPO, Raphael. **A Ideologia nos filmes de guerra** – o cinema como meio. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://a7maarte.wordpress.com/2009/06/14/a-traducao-da-guerra-pelo-cinema-ocidental/>>. Acesso em 23 Jan. 2011.

BURGOYNE, Robert. **A nação do filme**. Tradução de René Loncan. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

CHACE, James. Sonhos de perfectibilidade: a excepcionalidade. In: BERLOWITZ, Leslie. et al. (Org.). **A América em teoria**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

CRUDEN, Robert M. **Uma breve história da cultura Americana**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1990.

DONOGHUE, Denis. Os verdadeiros sentimentos da América. IN: BERLOWITZ, Leslie. et al. (Org.). **A América em teoria**, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

EKIRCH JR, Arthur A. **A democracia americana**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In. LE GOFF, Jacques. NORA, Pierre. **História. Novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1971.

HACKER, M. Louis. **Capitalismo Americano**. tradução de Manuel Campos. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1957.

KRACAUER, Siegfried. **De Caligari a Hitler**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LERNER, Max. **Civilização norte-americana**. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, vol.3, 1960.

LIND, Willian. **As gerações da guerra**. Brasília, 2007. Disponível em < <http://www.coter.eb.mil.br/html/0apic/comando/As%20Gera%C3%A7%C3%B5es%20da%20Guerra.pdf>>. Acesso em 28 Jan. 2011.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

NOVA, Cristiane. **O cinema e o conhecimento da História**. Bahia, 1996. Disponível em: < <http://www.oohodahistoria.ufba.br/o3cris.html>>. Acesso em 14 Nov. 2010.

SAID, Edward W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

SCHLESINGER, Arthur M. **Os ciclos da história americana**. Rio de Janeiro: Editora Civilização, 1986.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **A democracia na América: Leis e Costumes**. / Aléxis de Tocqueville; tradução Eduardo Brandão.-2º ed.-São Paulo: Martin Fontes, 2005.

_____. **A democracia na América: sentimentos e opiniões**. / Aléxis de Tocqueville; tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martin Fontes, 2000.

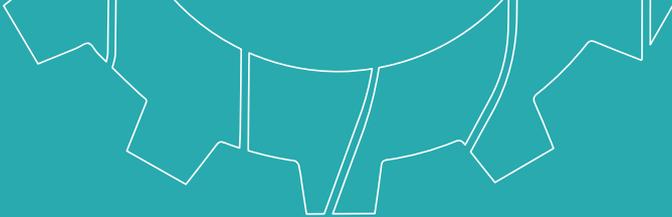
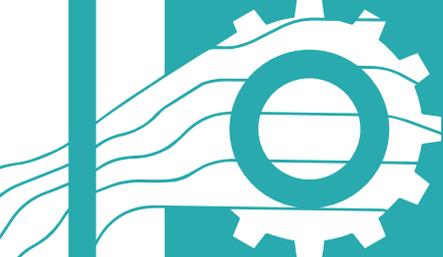
Minicurrículo

Maurineide Alves da Silva

Bacharel e licenciada em História pela UFG (2005). Possui especialização em História e Culturas Africanas e Afro-Americanas pela UEG (2008). Possui mestrado pela UFG (2011). É doutora em História Cultural pela UNB. É professora efetiva de História da América na Universidade Estadual de Goiás. É autora da obra Estados Unidos, Guerra e Cinema (2017).

EIXO TEMÁTICO D: CULTURA VISUAL, EDUCACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDAD





A CRIAÇÃO E A PRODUÇÃO DE IMAGENS NOS CONTEXTOS ESCOLARES DO SÉCULO XXI

THE CREATION AND THE PRODUCTION OF IMAGES IN SCHOOL CONTEXTS ON 21TH CENTURY

Rosana de Castro

Universidade de Brasília, Brasil
rosanadecastro@unb.br

Resumo

O objetivo do artigo é discutir sobre a criação e a produção das imagens em processos de ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica atuais, considerando-se, com base na abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano, que criar e produzir tem papel relevante na constituição da subjetividade dos sujeitos (VYGOTSKY, 2001). Nesta discussão, caracterizam-se as imagens, desde as ideias de Dias e Fernández (2014), como fluídas e como passíveis de tomarem formas que podem ser fixadas em suportes, os quais as concretizam por intermédio dos desenhos, filmes, das pinturas, fotografias, entre outras mídias. Considera-se, ainda, que a imagem é o fundamento do ensino da arte na escola, situando-se, nesta discussão, a arte na sua condição de componente curricular obrigatório do currículo da educação básica. Na primeira parte do texto, que pretende sinalizar para as referências históricas, são estabelecidos os marcos clássico e plástico para a discussão sobre as imagens. Em um segundo momento, busca-se arguir sobre a relação entre criar, produzir e desenvolvimento humano. Por fim, apresentam-se algumas ideias sobre a criação e a produção de imagens nos processos de ensino e aprendizagem em arte na escola atual, admitindo-se que essas ações podem favorecer a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em meio cultural, a cada vez mais, distante da natureza. Propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem anteriormente mencionados, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

Palavras-chave: imagem; educação; visualidade; subjetividade.

Abstract

This paper discusses about the creation and the production of images in the processes of teaching and learning in the actual basic education considering, based on the historical-cultural human development approach, that creation and consumption of images play a relevant role in the constitution of the subject's subjectivity (VYGOTSKY, 2001). Within this discussion, we understand image, according to the ideas of Dias and Fernández (2014), as fluid, and fixed on a support in the form of drawings, paintings, films, photographs, among other media. It is also considered that the image is the foundation of the teaching of art in the school, standing, in this discussion, art as curricular component of the basic education curriculum. In the first part of the text, which aims to signal the historical references, the classic and plastic frames of the discussion about the images are established. In a second moment, we try to argue about the relation between create, produce and human development. Finally, we presented some ideas about the creation and production of images in the teaching and learning processes in art in the present school, admitting that these actions can

promote the constitution of the subjectivities of the subjects that live and will live immersed in a cultural environment more and more distant from nature. It is proposed that the processes of teaching-learning in the visual arts previously mentioned can be researched, experimented by theoretical-epistemological references and incremented allowing the creation and production of images in dialogue with the socio-cultural issues and the digital technologies present at the urban centers, establishing connections that, possibly, have not yet conquered their space in a reality widely diffused by the digital devices, which are, for the time being, discreetly used in school contexts that still thinks about the production of images in the classes mainly by the techniques of the plastic arts.

Keywords: image; education; visuality; subjectivity.

A criação e a produção de imagens pode ser discutida sob diferentes perspectivas quando consideramos essas ações em relação histórico-cultural. Como marcos desde os quais se propõe iniciar tal discussão, estabeleceram-se dois: o clássico e o plástico.

O marco clássico da criação e da produção de imagens é entendido aqui pelos usos dos cânones, dos instrumentos e das técnicas clássicas de pintura e de desenho necessários à execução das formas rígidas demandas pela exigência de resultados aferidos pela perfeição. No âmbito do marco clássico, ressalta-se que a instrução pictórica, cujo objetivo é o de comunicar por imagens (GOMBRICH, 2012), recebeu da Igreja Católica a atribuição de comunicar as escrituras sagradas aos que não sabiam ler os seus textos. E as belas artes, compreendidas como sinônimo da arte acadêmica (DIAS, 2011), assumiram a responsabilidade por essa atribuição.

Desde essa perspectiva, pode-se dizer que a produção de imagens a serviço da instrução pictórica encomendada pelo catolicismo, de algum modo, afastava os sujeitos da realidade. Tanto os produtores quanto os leitores instruídos pelas imagens religiosas eram desfavorecidos da possibilidade de percepção particular da realidade, e, ainda de criar alguma expressão sobre essa realidade. Neste sentido, pode ser dito que a criação e a produção no marco clássico normatizava o ver pela instrução pictórica, entre outros aspectos, orientando-o para os dogmas religiosos importantes à submissão da consciência de ser e estar, aos princípios da religião.

O marco plástico, por sua vez, é caracterizado, nesta discussão, pelos seus contornos românticos e pelo seu confronto com a criação e a produção de imagens pelos padrões técnicos clássicos. No que diz respeito a tal confronto, remete-se às artes plásticas que introduziram na formação dos artistas, as técnicas e os materiais que foram de encontro à rigidez dos cânones, à fidelidade da cópia da natureza em busca da perfeição composicional, bem como, às formas clássicas e aos conteúdos religiosos prioritariamente expressados pelas pinturas, desenhos, esculturas, entre outros.

No âmbito do marco plástico, ressalta-se a emancipação do artista da função de copista, que favoreceu a ele espaço para criar inspirado na natureza, contrapondo-se ao clássico



que o obrigava à copia perfeita em busca de formas harmônicas. Neste âmbito, é possível também verificar que a consciência sobre a realidade, antes pautada pelos dogmas religiosos, deslocou-se para as visões particularidades dos artistas plásticos que criavam e produziam imagens tomando como referências as próprias subjetividades para reinterpretar o que viam.

Tais visões particulares contribuíram para a análise das paisagens que começaram a se formar desde a urbanização impulsionada pela industrialização. Os artistas plásticos produziram à margem da sociedade, que foi o lugar de onde foram autorizados pelo *status quo* à questionar o contexto sociocultural, político e econômico que se estabelecia naquelas paisagens artificiais.

Ao considerar-se esse dois marcos, argumenta-se que, no ensino da arte na escola atual, a presença da criação e da produção de imagens pelo viés clássico quase não influencia as práticas promovidas nos processos de ensino e aprendizagem. Talvez, a exceção seja algum interesse, por parte de estudantes e professores, pelo desenho artístico ainda atrelado aos cânones.

Por outro lado, considera-se que as ideias românticas ainda reverberam na criação e na produção de imagens nas aulas de arte das escolas atuais. Em especial, pelas noções de inspiração e de genialidade que comumente intervêm na construção dos planejamentos das atividades das aulas do citado componente curricular.

Desde de tal consideração, surgiu a necessidade de arguir-se sobre o estudo, a produção e a criação das imagens orientadas para a relação entre o sujeito e a natureza como fonte de inspiração e expressão do ensino da arte, em um momento histórico alicerçado, a cada vez mais, sobre a configuração populacional concentrada em espaços urbanos com maior frequência, do que em espaços rurais. Essa configuração a que se refere implica o importante distanciamento dos seres humanos do seu vínculo biológico e a sua robusta aproximação do ambiente cultural, que se configura, a cada dia, pela relação dos sujeitos com os dispositivos digitais.

Em quê a produção de imagens inserida nos processos de ensino e aprendizagem atual, pode contribuir com a constituição das subjetividades dos sujeitos que vivem e viverão imersos em contexto cultural alargado e, a cada vez mais, distante da natureza? Em busca de algumas pistas, propõe-se que os processos de ensino-aprendizagem nas aulas de arte, possam ser pesquisados e experimentados por referenciais teórico-epistemológico incrementados de maneira que possibilitem o estudo das imagens em diálogo com as questões socioculturais e as tecnologias digitais presentes nos contextos urbanos, estabelecendo-se conexões que, possivelmente, ainda não conquistaram o seu lugar. Mesmo que se esteja diante de realidade sociocultural amplamente difundida pelos dispositivos digitais, por enquanto, discretamente utilizados nas escolas, nas quais continua a se pensar sobre a produção de imagens, prioritariamente, pelas técnicas das artes plásticas.

Autonomia, criação e produção

No âmbito filogenético, a espécie humana estruturou-se pelo desenvolvimento da capacidade de comunicação entre os seus membros. A construção de linguagem singular possibilitou o agrupamento social do *homo sapiens*. Esse agrupamento veio acompanhado da inclinação do ser humano para agir, capacidade tão importante quanto a de comunicar, para o alcance de patamar cognitivo desse ser, distinto daquele das demais espécies.

A habilidade para agir contribuiu significativamente com o desenvolvimento desde o tronco neural até a mente (ou consciência). Ao tempo em que elaborava ferramentas com as quais intervia na natureza para transformá-la em utensílios, alimentos, vestimentas e abrigo; o ser humano transformava a si por intermédio dos saltos qualitativos que os auxiliaram a migrar da ação apenas baseada na sensação (ou instintos) para aquela orientada à percepção, posteriormente para o impulso (VYGOTSKY, 1996). E do impulso para a emoção que o conduziu até a imagem, a qual o levou à consciência de si, do outro e da realidade que o cercava. A ação externa sobre a natureza, dialeticamente, desencadeou ações internas de desenvolvimento cognitivo responsável pela constituição das funções psicológicas superiores tais como: atenção voluntária, a percepção, a memória e o pensamento (VYGOTSKY, 1996; 2000). A cultura também surgiu de tal relação entre ações em dialética, favorecendo a constituição do sujeito pela subjetividade resultante tanto do desenvolvimento biológico quanto da aculturação.

Um dos aspectos fundamentais, nesse processo de desenvolvimento humano, do instinto à consciência, foi a aquisição da capacidade de abstração definida como a capacidade de nomear e identificar os componentes da realidade por intermédio de signos e símbolos substitutos das materialidades. A abstração favoreceu a autonomia necessária para alicerçar a criação mental por imagens, útil ao planejamento antecipado da produção e da execução (ou materialização) dos objetos e das edificações, bem como dos textos e das expressões artísticas, entre outras possibilidades.

Frente ao exposto, ressalta-se que tal autonomia pode, ainda, ser debatida como fundamento da constituição do sujeito no âmbito da espécie humana, considerando-se que os processos de desenvolvimento a que se referiu anteriormente são singulares, portanto, autônomos porque também estão em conexão direta com as particularidades dos contextos histórico-culturais nos quais estão imersos cada grupo social, e, ainda, cada indivíduo em particular.

Sob tais perspectiva, pondera-se que criar e produzir não são ações específicas do campo da arte, porque são ações inerentes a constituição do sujeito como membro singular da sua espécie (VYGOTSKY, 1996). Por outro lado, argumenta-se que os processos de ensino e aprendizagem da arte na escola têm potencial para contribuir com o desenvolvimento humano por conter em seu escopo o constante exercício de criar e produzir, que é relevante para promoção de espaços de volição na educação dos sujeito, de modo que haja incentivo para que eles interferiram e modifiquem a realidade, tanto no que diz respeito aos seus componentes materiais quando no que diz respeito às suas estruturas e relações socioculturais.

O ensino da arte na escola pode fomentar o conhecimento dos estudantes sobre si, o outro e o próprio contexto sociocultural, incentivando-os a ser mais que perceptores desse contexto, atribuindo-lhes papel de atores com autonomia para compreender que não basta perceber, é necessário também propor transformações. Desde a ação da criação e da produção é que o sujeito adquire autonomia para tornar-se consciente da realidade, constitui-se em sua singularidade, bem como pode construir a sua visão particular do real, ressaltando-se que tal constituição não o destituído da sua condição de hólon.

Neste sentido, parece evidente a impossibilidade de propor o ensino da arte nas escolas atuais pelo viés da instrução pictórica clássica de cunho religioso. Por outro lado, naquele ensino, não está tão evidente que a criação e a produção de imagens não são ações específicas do fazer dos artistas. Possivelmente, as ideias de genialidade típicas das artes plásticas com contornos românticos, ainda permeiam o senso comum sobre o ensino da arte na escola, contribuindo para que o planejamento do professor seja traçado com ênfase nas práticas de ateliê (ensinos infantil e fundamental) e na história da arte (ensino médio).

Cabe aqui o esclarecimento endereçado ao componente arte, sinalizando-se que esse está situado no âmbito da educação básica, composto das artes plásticas e visuais, bem como do teatro e da música. Nesta discussão, tem sido tratado, em destaque, o ensino das artes plásticas e visuais, ao tempo em que se propõe arguir sobre alternativas que contribuam com o estabelecimento da relação de complementaridade entre as artes citadas como constituintes daquele único componente.

Neste sentido, ressalta-se que a mesma importância que se propôs anteriormente, a ser dedicada pelos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola à aquisição da autonomia para a constituição de subjetividade pelo sujeito que aprende; deve ocorrer em favor do deslocamento da imagem do seu aprisionamento no suporte, para a sua condição de efemeridade e fluidez, que possibilita o diálogo com as outras expressões artísticas.

A criação e a produção de imagem na escola do século XXI: propostas

Sob a perspectiva de Fernández e Dias (2014), é possível que se defenda os usos das imagens em processos de ensino e aprendizagem em arte não pela ideia de que estão fixadas nas diferentes mídias (pinturas, desenhos, vídeos, anúncios publicitários) para apreciação ou para a percepção imediata. Os autores argumentam que “tanto as imagens quanto os discursos, as palavras, os objetos, as instituições, os corpos, os meios”, em geral, presentes de maneira subliminar e fora do alcance da percepção imediata dos sujeitos, também precisam ser problematizados (p. 31).

Desde esse ponto de vista, não se trata de encerrar o ensino da arte no objetivo de praticar técnicas das artes plásticas em ateliê e/ou no estudo exaustivo das biografias dos artistas, trata-se de ampliá-lo, para abrigar a ideia de que a imagem favorece a tomada de consciência

do sujeito sobre a sua relação com o outro e com o contexto sociocultural no qual está inserido. Ampliar, aqui, também implica propor processos de ensino e aprendizagem que coloquem as artes plásticas e visuais em diálogo direto com o teatro, a música, a dança (DIAS et al., 2011).

Para fundamentar essas propostas, ressaltam-se as ideias de Duncum (2011), pelas quais não se pode desconsiderar os efeitos sociais da produção e da propagação das imagens quer sejam institucionalizadas, ou não. Segundo o autor, hoje se vive de uma maneira diferente, especialmente os estudantes imersos em ambientes digitais virtuais, «é [um mundo] muito diferente do mundo retratado pela prática educacional artística convencional, que continua a enfocar elementos e princípios modernistas» (p. 15).

Neste sentido, destaca-se a ideia de que o sujeito em processos de ensino e aprendizagem da arte na escola atual dever ser incentivado à postura ativa frente ao que vê, sendo orientado a relacionar-se com a imagem pelos seus conhecimentos em artes visuais e nas outras manifestações artísticas anteriormente sinalizada. E no processo de envolvimento com o que está sendo visto, o estudante deve ser alertado para o uso “de filtros produzidos pela cultura e pelas (...) trajetórias/histórias pessoais” (TOURINHO e MARTINS, 2011, p. 53), que lhe possibilita constituir ideias próprias sobre aquilo que se desdobra a partir das imagens disponibilizadas em sala de aula.

No âmbito da presente discussão, compreende-se que as propostas de ensino e aprendizagem orientadas para a cultura visual e a visualidade, favorecem possibilidades para aproximar a arte na escola atual das questões socioculturais, políticas, econômicas e educacionais recentes. E, ainda, das criações e produções de imagens pelos dispositivos digitais. Essa aproximação pode ser viabilizada tanto pela atualização na formação de professores, quanto por mudanças teórico-epistemológicas na base dos planejamentos dos processos de ensino e aprendizagem da arte na escola (DIAS, 2011; DUNCUM, 2011; FERNÁNDEZ et al. 2014; FERNÁNDEZ, 2016, MARTINS et al., 2010, 2011). De acordo com Dias (2008),

a cultura visual enfatiza as experiências diárias do visual e move, assim, sua atenção das Belas Artes, ou da cultura de elite, para a valorização do cotidiano. Além disso, ao negar limites entre a arte de elite e as formas populares, a cultura visual faz do seu objeto de interesse todos os artefatos, tecnologias e instituições da representação visual [...] concebida, aqui, como um local onde a produção e a circulação dos sentidos ocorrem e são constitutivas de eventos sociais e históricos, não simplesmente um reflexo deles. (p. 61)

Para debater-se apropriadamente acerca dessas ideias da cultura visual para o ensino da arte na escola, desde Fernández e Dias (2014), em consonância com Mirzoeff (2006), explica-se que visualidade é o que extrapola a mercantilização da visão, exige romper com a familiaridade que, em geral, favorece a ocultação de alguns aspectos relevantes da experiência do ver. Ainda segundo Fernández e Dias (2014), ao mesmo tempo em que busca romper e denunciar a familiaridade e



a mercantilização da visão, a noção de visualidade conserva a ideia de passividade do espectador. Mirzoeff (2006) explica que tal paradoxo está presente no conceito de visualidade desde o seu significado de origem, e é crucial para o entendimento de que a visualidade se caracteriza pela dialética (atividade e passividade do espectador) constituída tanto pela visão naturalizada porque acordada desde os significados e sentidos compartilhados por determinado grupo; quanto pela problematização dessa naturalização para romper com a visão mercantilizada, que exige envolver o sujeito ativamente com aquilo que está sendo percebido, visto e estudado em uma imagem.

Em conformidade com Dias (2012), argumenta-se que tais propostas para o ensino da arte na escola pelas ideias da cultura visual e das visualidades não implicam “em nenhum instante que a arte/educação deva abandonar as artes visuais, mas significa que deveríamos considerar as necessidades da grande maioria dos estudantes que ensinamos, nas licenciaturas e bacharelados, e que não se tornarão artistas” e, por suposto, carecem de formação que se amplie para outras bases teórico-epistemológicas do que aquelas que têm sido ofertada para a Licenciatura em Artes Visuais (p. 63).

Sob essa perspectiva, ao optar-se pela filiação das propostas apresentadas às ideias da cultura visual e das visualidades para a formação de professores nos cursos de graduação em arte, não significa que se desconsidere o que já foi, e ainda é, produzido pelas belas artes, artes plásticas e artes visuais, reconhecendo-as como marcos para o ensino da arte na escola. Por outro lado, a opção declarada ergue-se sobre o argumento de que a base teórico-epistemológica, os conceitos e as práticas no âmbito do ensino da arte na escola atual possivelmente já não são suficientes para atender à formação de professores de arte pois têm perspectivas distintas daquelas que sustentavam os processo de ensino e aprendizagem no século passado (Figura 1).

Moderno	Pós-moderno
Ênfase na cultura oral e escrita	Ênfase na cultura visual
Pensamento Racional	Pensamento complexo / múltiplo
Arte Moderna	Arte Contemporânea/Pós-Moderna
Individualidade	Interatividade
Autoria	Produção coletiva
Massificação	Identidade
Disciplina	Transdisciplinaridade
Capacidade de repetir e reproduzir	Capacidade de criar e inovar
Centrado no professor	Centrado naquele que aprende
Formação pontual	Aprendizagem contínua
Conteúdo concentrado (Poder)	Democratização da informação
Cultura linear	Diversidade e muticulturalidade

Figura 1: Quadro Comparativo.
Fonte: Castro (2008)

A formação de professores para o ensino da arte na escola do século XXI

Segundo Tavin (2011), para que o ensino na escola favoreça o engajamento em defesa de sociedade justa, esse deve ter por princípio “um projeto político que envolva representações visuais, locais culturais e esferas públicas através de linguagem crítica . . . “ (p. 153). O autor reivindica que a formação de professores deverá promover o preparo para atuação que auxilie aos estudantes, em formação nas escolas de educação básica, a identificarem, compreenderem e enfrentarem os diferentes lugares de poder, que podem ser ocupados pelos sujeitos, pelas instituições e práticas sociais. Ainda sob a perspectiva de Tavin (2011), a proposta do ensino orientado por tal ideia pode favorecer a formação de cidadãos críticos autorreflexivos, ao mesmo tempo engajados com as questões sociais do grupo ao qual pertencem.

No que diz respeito à atuação, também é importante que o licenciado perceba que atua com referência em pontos de vista particulares (BOLIN e HOSKINGS, 2013). Essa autonomia se reflete nas escolhas dos conteúdos para a aula, principalmente, na escolha das imagens, afirmam Bolin e Hoskings (2013). De acordo com os autores, tal autonomia outorga a liberdade ao professor de arte para definir qual representação da realidade será apresentada aos estudantes pelas imagens escolhidas; a decisão sobre essas escolhas deverá ser norteadada pelo seu posicionamento sócio político frente ao que compreende como ensino, alunos e sociedade.

Em suma, acredita-se ser possível discutirem-se proposições para a formação de professores de artes visuais orientados para a cultura visual e para as visualidades pelas seguintes ideias: (i) não ruptura entre os materiais e técnicas das práticas de ateliê e de produção de imagens (das belas artes para as artes plásticas, dessas para as artes visuais e para as tecnologias digitais); (ii) foco nas experiências diárias do visual pela superação da dicotomia entre a arte erudita e a arte popular; (iii) objeto de estudo no ensino da arte reconhecido como todos os artefatos e as instituições envolvidas nas representações visuais; (iv) compreensão de que o objeto de arte é portador de significados consolidados, pelo que esse objeto precisa ser problematizado; (v) o espectador deve ser compreendido como crítico que vê a imagem por aspectos socioculturais que lhe constituem, bem como ao grupo que ele pertence; (vi) compreensão da crítica como estratégia de esclarecimento ao sujeito sobre as relações de poder as quais se organizam nas políticas, econômicas e sociedades. No que diz respeito à atuação dos professores, acredita-se ser razoável propor uma atuação comprometida com a justiça social, a heteronormatividade e as relações de poder na sociedade, bem como orientada pelo entendimento da imagem como ponto de vista particular escolhido por eles para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Considerações Finais

No âmbito do que foi discutido, ressalta-se a importância da imagem como componente principal das atividades do professor de arte. Ao destacá-la, foi possível evidenciar tanto o seu

papel fundacional na constituição da consciência e, por consequência, na subjetividade; quanto, atualmente, na manutenção da autonomia que implica a liberdade do sujeito para reinterpretar a realidade de modo crítico. Criar e produzir imagens são ações inerentes aos sujeitos humanos, e o papel do ensino das visualidades nas escolas de educação básica torna-se condição para o fomento dessas ações no sentido de que auxiliem em educação que culmine na formação de cidadãos responsáveis por si, pelos outros e pelos contextos socioculturais nos quais estão imersos.

Referências

BOLIN, Paul, HOSKINGS, Kaela. We do what we believe: a contemporary and historical look at personal and programmatic purposes of art education. **The Journal of the Texas Art Education Association**, vol. 1, p. 62-68, 2013.

DIAS, Belidson. Arrastão: O cotidiano espetacular e práticas e pedagógicas críticas. In: TOURINHO, Irene; MARTINS, Raimundo (Orgs.). **Cultura das imagens: desafios para a arte e para educação**, p. 55-73. Santa Maria: UFSM, 2012.

_____. **O/I mundo da cultura visual**. Brasília: PPG-Arte/UnB, 2011.

_____. Pré-acoitamentos: Os locais da arte/educação na cultura visual. In: MARTINS, Raimundo (Org.). **Visualidades e educação**, p. 39-53, Goiânia: FUNAPE, 2008.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos** (pp. 15-30). Santa Maria: EdUFSM, 2011.

FERNÁNDEZ, Tatiana, DIAS, Belidson. Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos. In R. Martins & I. Tourinho. (Orgs.). **Pedagogias culturais**, p. 101-137. Santa Maria: Editora UFSM, 2014.

FERNÁNDEZ, Tatiana. **O evento artístico como pedagogia**. 2016. 354. f. Tese (Doutorado em Arte) - Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GOMBRICH, Ernst. **Os usos das imagens: estudos sobre a função social da arte e da comunicação visual**. tradução: Ana Carolina Freire de Azevedo e Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2012, 304 p.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Cultura Visual e infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: EdUFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos**. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

MIRZOEFF, Nicholas. On visuality. **Journal of Visual Culture**, vol. 5, fascículo 1, p. 53-79, 2006.

Tavin, Kevin (2011). Fundamentos da cultura visual e pedagogia pública na/como arte-educação. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual: conceitos e contextos**, p. 153-174, Santa Maria: EdUFSM, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyovich. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Obras escogidas. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S. A, 2002.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Minicurrículo

Rosana de Castro

Professora Adjunta do Instituto de Artes/UnB. Doutora em Desenvolvimento Humano e Educação (Instituto de Psicologia/UnB). Atua com ênfase na formação inicial de professores e no PPG-Arte em projetos de ensino, pesquisa e extensão vinculados ao Laboratório de Educação em Visualidades e ao Grupo (CNPq) Transviações.



“MENOS CUNHA, MAIS CONHA”: ECOS DE UMA LUTA HISTÓRICA-SOCIAL

“MENOS CUNHA, MAIS CONHA”: ECHOES OF A HISTORICAL-SOCIAL FIGHT

Maurício Fernando Schneider Kist

Universidade Federal de Goiás, Brasil
mauricioschneider@gmail.com

Leda Maria de Barros Guimarães

Universidade Federal de Goiás, Brasil
ledafav@gmail.com

Resumo

Esse artigo deriva de uma pesquisa de mestrado que partiu da problemática da construção dos movimentos sociais no seu interior e do seu exterior a partir das pichações e grafites produzidos no Uruguai sobre a reformulação da lei de drogas e regulação da maconha naquele país. Propomos, aqui, a aproximação da temática uruguaia a Goiânia, problematizando a construção identitária do movimento pela liberação da maconha no Brasil a partir de visualidades produzidas nos muros da região central da capital de Goiás, em especial, a que traz grafada a frase “mais conha, menos cunha”. Desta forma, circulando pelo uso de pichações e grafites como forma de comunicação, pela realidade latina do estigma sobre as drogas, em especial a Cannabis, e pelo intercâmbio histórico entre estes dois países latinos da planta mística, objetivamos o estudo das pichações produzidas na região central de Goiânia, na busca por elementos vinculados a este tema, propondo a delimitação de intervenção urbana, conforme Mazetti (2006, p. 6), enquanto “procedimentos que jogam com os mecanismo da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los”; sendo procedimentos que se propõem a alterar os mecanismos da disciplina, cercamos das proposições de Timothy Corrigan (2011), onde, na arena pública, os múltiplos e mutáveis domínios da vida se contestam através da experiência; por fim, nos debruçamos nos estudos de Didi-Huberman (2013), Samain (2012) e Manguel (2001), percebendo os muitos devires das visualidades. Estruturamos o artigo, então, em três momentos: o movimento histórico sobre o tema Cannabis no Uruguai e no Brasil; as discussões presentes no Uruguai sobre a maconha, trazidas pela pesquisa da qual deriva esse artigo; e as aproximações com a cidade de Goiânia com os possíveis embates provocados pelas visualidades em nosso solo, numa relação conflitante com o que se define por território e espaço público nos embates subjetivos de uma produção protestante, anárquica, artística e subversiva.

Palavras-chave: cannabis; visualidade; pichação; espaço urbano.

Abstract

This article derives from a master's research that started from the problematic of the construction of the social movements in its interior and of its exterior from the graffiti produced in Uruguay on the reformulation of the law of drugs and regulation of marijuana in that country. Here, we propose the approximation of the Uruguayan theme to Goiânia, problematizing the identity construction of the movement for the liberation of marijuana in Brazil from the visuals produced in the walls of the central region of the capital of Goiás, in particular, with the phrase “menos cunha, mais conha”. Thus, circulating through the use of graffiti as a form of communication, through the Latin reality of stigma on drugs, especially Cannabis, and through the historical exchange between these two Latin countries of the mystical plant, we aim to study the graffiti produced in the region in the search for elements linked to this theme, proposing the delimitation of urban intervention, according to Mazetti (2006, p.6), while

“procedures that play with the mechanism of the discipline and do not conform to it except for change them”; being procedures that propose to change the mechanisms of the discipline, we surround ourselves with the propositions of Timothy Corrigan (2011), where, in the public arena, the multiple and changing domains of life are challenged through experience; Finally, we focus on the studies of Didi-Huberman (2013), Samain (2012) and Manguel (2001), realizing the many desires of the visuals. We structured the article, then, in three moments: the historical movement on the Cannabis theme in Uruguay and in Brazil; the present discussions in Uruguay on marijuana, brought by the research from which this article derives; and the approximations with the city of Goiânia with the possible clashes provoked by the visualities in our soil, in a relation conflicting with what is defined by territory and public space in the subjective clashes of a protestant, anarchic, artistic and subversive production.

Keywords: cannabis; visuality; graffiti; urban space.

Este artigo deriva da pesquisa de mestrado chamada “Montevideo, ¿qué es eso en los muros?”, que partiu da problemática da construção dos movimentos sociais no seu interior e do seu exterior a partir das pichações e grafites produzidos no Uruguai sobre a reformulação da lei de drogas e regulação da maconha naquele país.

Afastando-se de qualquer equívoco de leitura/escrita e reforçando o caráter comemorativo presente no *corpus* da análise da, invertemos, propositalmente, as palavras de ordem da Figura 1 para utilizarmos como título como forma de protesto político perene e permanente sobre o tema em voga, a falta de regulação sobre a Cannabis e o cenário político em que nos arrastamos e somos arrastados há anos no Brasil.

“Montevideo, ¿qué es eso en los muros?” foi uma pesquisa de mestrado, financiada com bolsa da FAPEG, conduzida junto ao Programa de Pós-graduação em Arte e Cultura Visual, na Faculdade de Artes Visuais da UFG, cujo objetivo foi o estudo dos aspectos históricos nas e das produções visuais nos muros, especialmente em Montevideú, na luta de movimentos sociais de diferentes matizes pelo que eles consideram um direito social.

A pesquisa se propôs a uma imersão nos estudos de aspectos históricos das produções visuais em muros e do tema Cannabis, com imersão etnográfica no contexto cultural e político do Uruguai, dialogando sobre a maturidade dos processos de tensões na e sobre a arena pública, discutindo a reconstrução identitária a partir dos processos pluriterritoriais por onde transitam as imagens.

Como continuidade, propôs-se um estudo comparativo com os movimentos visuais sobre Cannabis na cidade de Goiânia. Assim, nos aproximamos da temática estudada em Montevideú com Goiânia, problematizando a construção identitária do movimento pela liberação da maconha no Brasil a partir de visualidades produzidas nos muros de regiões da capital de Goiás. Ao longo do artigo, referimo-nos ao grafite e ao picho como pintada, termo castelhano aplicado para as produções visuais em muros.

Entretanto, como Montevidéu e Goiânia são duas capitais com formação cultural bastante diferente, e pertencentes a contextos legais também diferentes, é plausível que as influências locais, globais e culturais façam a abordagem ao tema Cannabis ser construída sob perspectivas distintas, jogando, inclusive, com outros temas que sacodem o país durante o percurso de ativismo pela planta.

Logo, entendendo intervenção urbana como “procedimentos que jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los” (MAZETTI, 2006, p. 6), onde o desvelar dos constructos ideológicos da sociedade presentes nos signos das pintadas provocam, comunicam, desmascaram e resistem ao velho conservadorismo, numa luta dos seus atores pelo reconhecimento intersubjetivo, formação da sua identidade e reconhecimento das suas ações pelo confronto que questiona os conceitos de verdade, nos deparamos com a pichação da Figura 1 e, percebendo um ponto em comum, e ao mesmo tempo totalmente oposto ao contexto do ativismo e militância da Figura 2, construímos este artigo apresentando o lugar da pesquisa, o histórico de circulação da Cannabis no Uruguai e no Brasil e os desbordamentos das imagens em estudo.

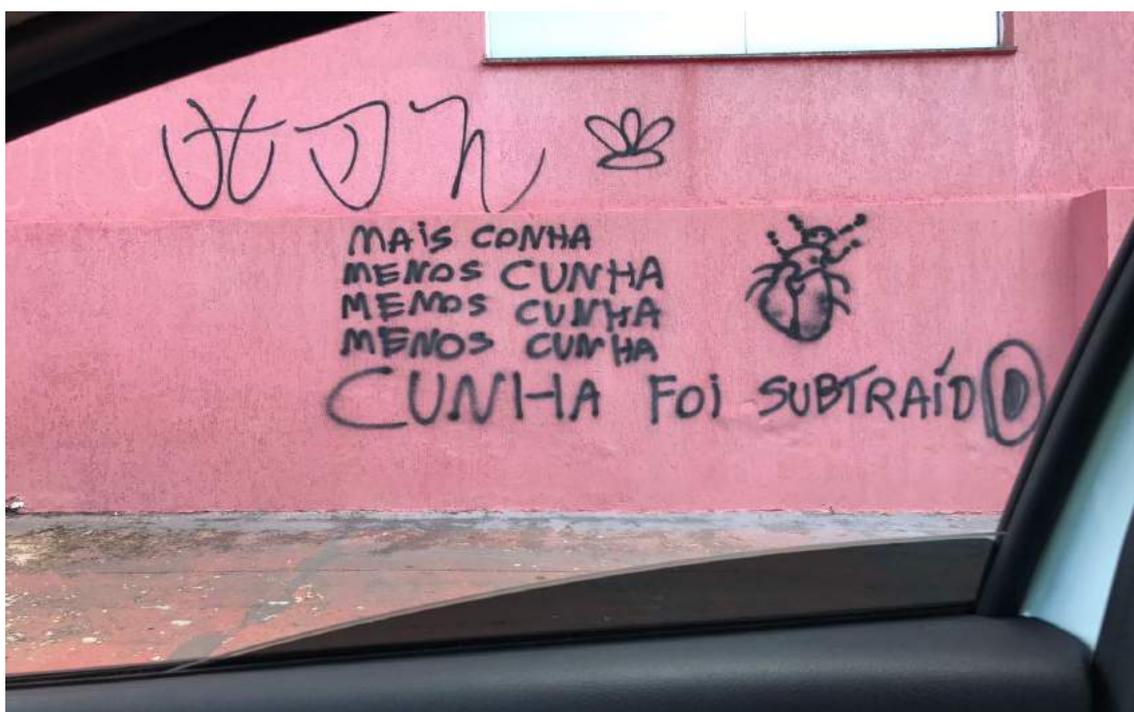


Figura 1: Pichação em muro na cidade de Goiânia, Goiás, Brasil.
(Foto: Cedida do arquivo pessoal de Leda Guimarães - Autora: Leda Guimarães).



Figura 2: Pichação em muro na cidade de Montevidéo, Montevidéo, Uruguai.
(Foto: Cedida do arquivo pessoal de Xavier Ferreyra - Autor: Nicolás Pérez).

No ano de 2013, depois de um debate de meses, o Uruguai reformou sua lei antidrogas, em especial o que era relativo à maconha. Neste contexto, diversos atores se envolveram na construção do projeto de lei e em campanhas para a aprovação da mesma na instância legislativa. Em meio a isso, os muros falavam. E essas falas, em especial as falas políticas, como a presente na Figura 2, foram o foco inicial da pesquisa que partiu da problemática de como os movimentos sociais, responsáveis por essas intervenções, constroem e se constroem no espaço urbano a partir dos grafites e das pichações em prol da defesa da regulação do consumo, produção e venda de Cannabis, entendendo essa ação como um direito social.

Por outro viés, temos a Figura 1, que parte de um ativismo pela maconha, perpassando pela repressão ao então presidente da Câmara dos Deputados, entre os anos de 2015 e 2016, Eduardo Cunha (PMDB-RJ), e culminando na vibração pelo seu afastamento provisório do cargo de presidente da Câmara e posterior renúncia; em dezembro de 2015, o Growroom, coletivo de cultivadores de Cannabis, criou uma campanha favorável à legalização da maconha ao mesmo tempo que ironizavam o então presidente da Casa. “Com o nome Mais Conha, Menos Cunha, eles começaram a adesivar e fotografar pontos próximos ao Palácio do Planalto, o Congresso e demais pontos de Brasília.” (BARBOSA, 2015).

Ao longo do ano de 2016, Cunha foi afastado do mandato de deputado federal, e conseqüentemente da presidência da Casa, pelo Supremo Tribunal Federal, renunciou à presidência da Câmara (CALGARO, 2016) e foi cassado pelos seus pares, ficando inelegível até 2026 (CALGARO; RAMALHO; GARCIA, 2016). A partir desse contexto, entende-se a subtração da

visualidade da Figura 1, onde pede-se mais maconha e, repetidas vezes, menos Cunha, até a sua total aniquilação, entrando em um buraco negro.

Uma Cannabis entre continentes

No Brasil, muitos crescemos com o suposto perigo das drogas rondando nossas casas. O estigma dos bairros periféricos sempre foi constante. Ser de um bairro periférico e pobre era sinônimo de desgraça, presente e futura. Quando alguém caía nessa situação, ou melhor colocado, quando alguém saía dessa inegável condição de futuro, era tido como exemplo da/para a comunidade. Essa realidade não é apenas brasileira, é, para se dizer no mínimo, latina.

De acordo com Garat, nos idos dos anos 1980, o tema drogas açulava as narrativas *rojas* e as páginas *amarillas* dos jornais uruguaios. As primeiras são crônicas jornalísticas que destacam o caráter sangrento dos feitos que narram, em detrimento de outras informações importantes da matéria. A segunda são as seções primeiras dos jornais que destacam crimes e catástrofes tendendo ao sensacionalismo. “Crimen, prostitución, pérdida de valores, angustia y muerte” (2015, p. 9-10) eram as consignas desde os anos 1930 dispersadas por aquele Governo para o uso das substâncias denominadas psicotrópicas através do rádio e do cinema. Na última década do século passado, o tema drogas seguia sendo o monstro da sociedade. O demônio na Terra, como suscita o autor. Um passaporte para os delitos, internações, prisão e morte.

Antes disso, na San Felipe y Santiago de Montevideo, o cânhamo havia sido introduzido pela conquista dos territórios. A América foi descoberta graças ao cânhamo, inclusive, alvitra Guillermo (Ibidem), em função da fabricação das velas e encordoamentos das naves advirem dessa planta. Cânhamo, determina o Senado e a Câmara de Representantes do Uruguai, são plantas do gênero Cannabis com até 1% de THC - tetraidrocanabinol (URUGUAI, 2014), logo, sem efeito psicoativo.

Em 1778, o Rei da Espanha, Carlos III, ditava a abertura dos portos que permitia o intercâmbio de cânhamo: “[] y dos Aranceles de avalúos, y derechos de quanto generos, efectos, y frutos se embarcaren para la America, y los que de ella vinieren à España [...] [sic]” (ESPAÑA, 1778, p. 1-3). Fica, então, a partir do novo regulamento ditado pelo Rei, oficialmente permitido esse intercâmbio de Cannabis-cânhamo entre o Novo e o Velho Mundo. “CAÑAMO EN CERRO: Hasta ahora no se ha trahido: Queda libre de todos derechos à la entrada: Pagará quince por ciento à la salida segun el avalúo que de él se haga” [sic] (Ibidem, p. 186).

Diz Gustavo Villela (2014) que, muito antes, a Coroa Portuguesa já enviava sementes de cânhamo para Colônia do Sacramento, hoje território pertencente ao Uruguai; inclusive, o embargo ao porto de Buenos Aires pelo Rei Felipe III se deu em função, justamente, das disputas travadas desde antes do Tratado de Madrid de 1750 pela dominação daquele território entre as duas Coroas. A abertura do porto do Rio da Prata em 1778 pelo Rei foi possível pelos tratados de Madrid e Idelfonso.

Entretanto, o uso de Cannabis como forma entorpecente deriva de outro caminho. O chamado pito do pango foi introduzido no Novo Mundo através dos negros escravos vindos da África, assim interpreta, na edição de Alaôr Scisínio do Dicionário da Escravidão, de 1997, Liliana Reis (2006, p. 13). O “cânhamo entorpecente”, cultivado como planta mística e usado, mesclado com tabaco, em candomblés e xangôs, enquanto o Uruguai jurava a sua Constituição, era proibido pelo Código de Posturas da Ilustríssima Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PAINS (2015); VILLELA (2014); BURGIERMAN e NUNES (2002)).

Em 1858, novamente, o mesmo código, em nova edição, informa sobre a proibição do pito do pango e suas punições em seu §7º do Título 2º: “É proibida a venda e uso do pito do pango, bem como a conservação delle em casas públicas: os contraventores serão multados, a saber: o vendedor em 20\$000 rs., e os escravos, e mais pessoas que delle usarem, em 8 dias de cadêa [sic].” (RIO DE JANEIRO, 1854, p. 9).

“Compañelo di candombe. Pita pango e bebe chicha” [sic] (FIGUEROA, 1835, apud GARAT, 2016, p. 14). Esses eram os versos da canção da liberdade de ventres dos negros escravos do novo Uruguai independente. Por esses tempos, muitos escravos do solo brasileiro fugiam para o território uruguaio para terem seus filhos livres. A relação entre os dois países ia além das trocas de apoio em guerras. Os bandos políticos, as lutas por posse de terras, os pertencimentos e despertamentos influenciaram nos, ou sofreram influências dos costumes de ambas nações.

Cocaína, ópio e maconha em tintura, extrato oleoso, cigarros ou em flor eram vendidas em farmácias e indicadas para dores no geral, gripe, ansiedade, insônia, faringite, laringite, amigdalite, anginas ou simplesmente para um esquecimento passageiro dos problemas cotidianos. Usados para diferentes fins e por diferentes pessoas, o uso dos estupefacientes por prazer era mais bem direcionado a uma classe artística e de jovens de boas famílias, além de estudantes e enfermeiros, conforme relata José Massera, no Projeto de Lei relativo à importação, exportação, comércio, detenção e uso de substâncias entorpecentes (1931 apud GARAT, 2016, p. 19).

“Em 1912, a Convenção Internacional sobre o Ópio, em Haia, recomendou aos estados signatários que avaliassem tornar crime a posse de ópio, morfina, cocaína e seus derivados” (VILLELA, 2014). Em 1914, o Uruguai aderiu à convenção e, em 1921, o Brasil também passou a combater os perigos das toxicomanias. Nessas décadas, o consumo da Cannabis era relegado às classes marginais; no Brasil era “coisa de negro” e nos Estados Unidos, de mexicanos, conforme Burgierman e Nunes (2002). Já no Uruguai, conforme Garat (2016), não se definia uma classe social para o consumo de maconha. De fato, a imprensa partidária julgava e condenava o comerciante como envenenador e o usuário como enfermo passível de isolamento, já que enlouquecia e contaminava com sua loucura o restante da população.

A imprensa, inclusive, teve um papel forte no proibicionismo desde os Estados Unidos, na figura do magnata William Randolph Hearst e seu sobrinho Henry Anslinger, que chegou a chefiar a *Federal Bureau of Narcotics*, assim como no Uruguai, com os periódicos partidários que

denunciavam casos ocorridos no exterior, pela ausência de relatos locais. Ademais da imprensa, no Brasil e no Uruguai, os discursos eugenistas e higienistas dos médicos de pureza de raça e asseio teve forte impacto no combate às drogas como o mal da sociedade. Arguia o médico uruguaio Bernardo Etchepare sobre os problemas alcoólicos/sociais; “convidar con una copa de licor dulzón al visitante, advertía, podía ocasionar alcoholismo” (GARAT, 2016, p. 30). Toda droga não prescrita por profissionais degenerava a raça.

[...] o médico Pernambucano Filho afirmou que ‘a maconha é mais perigosa do que o ópio’. [...]. Já o uso da cannabis era intenso, e, no Brasil, especialmente por negros escravos. Esta era uma associação bem enraizada, então muitos médicos eugenistas, como Pernambucano Filho, viam isso como um atraso para o país. (PAINS, 2015)

Os discursos contra a maconha deixavam à mostra o preconceito enraizado numa sociedade branca europeizada, ao mesmo tempo em que tentavam esconder a disputa econômica da indústria do tecido sintético e do papel, como elucidam Burgierman e Nunes (2002). Esses discursos se relacionam com a dominação norte-americana sobre o terceiro mundo. Relacionam-se com o rechaço de uma religião para com a outra a partir do momento em que o proibicionismo presente nos discursos se sustenta em inferiorizar e desprezar as pessoas.

Mas, independentemente da raiz, o fato é que o sistema proibicionista venceu por muito tempo no Uruguai e ainda vence no Brasil. Ao longo dos anos, as leis foram enrijecendo a permissibilidade da posse, consumo, plantio e venda. O divisor de águas no Brasil se dá com o Decreto-Lei nº 891 de 1938, que proíbe o plantio sem autorização (BRASIL, 1938). Em 1940, o Código Penal brasileiro criminaliza o tráfico de drogas e só em 2006 abranda as punições para o dito consumo pessoal (BRASIL, 2006).

No Uruguai, conta Garat (2015 e 2016), a ditadura *terrorista* iniciou um rigoroso controle de produção, importação, venda e consumo das substâncias entorpecentes no País. “Poco antes del Golpe de Estado de 1973, el Parlamento creó una comisión para estudiar el tema de las drogas” (Idem, 2015, p. 10), ratificando, em 1974, o Acordo Sul-americano de Estupefacientes e Psicotrópicos, através do Decreto-Lei nº 14.294 (URUGUAI, 1974), entretanto, em seu Artigo 31, não criminaliza o consumo de drogas.

Já em 1995, a Câmara dos Deputados uruguaia debatia, nas palavras do médico e político Luis Gallo, o fenômeno do consumo de drogas. Ao se conseguir introduzir o tema na agenda pública do governo, políticos da situação e da oposição se juntam para escrever um projeto que abarca clubes de cultivo, autocultivo, uso medicinal, industrial e pesquisas científicas. No desenrolar dos trabalhos, o governo de José “Pepe” Mujica propõe regular o mercado de Cannabis no País a fim de combater o narcotráfico.



A sociedade civil se organizou em torno do eixo autocultivo, enquanto o governo se organizou em torno do combate ao narcotráfico como forma de melhorar questões relativas à segurança no País. O Parlamento tratou de unir as duas visões num único projeto que, após meses de trabalho, resultou na aprovação da Lei nº 19.172, Maconha e seus Derivados, controle e regulação pelo Estado da importação, produção, aquisição, armazenamento, comercialização e distribuição, em 31 de julho de 2013 pela Câmara de Representantes, em 10 de dezembro do mesmo ano pelo Senado, com promulgação pelo Presidente dez dias depois, e vigor a partir de 2014.

Estavam permitidos, mediante registro prévio junto ao órgão regulador criado, IRCCA - Instituto de Regulação e Controle de Cannabis, o autocultivo, a criação e associação em clubes de plantação de Cannabis e a aquisição em farmácias de até 40 gramas mensais da flor para uso não medicinal.

Uma Cannabis no novo mundo

Timothy Corrigan, em seu livro intitulado 'O filme ensaio', numa tradução livre, estabelece a arena pública do filme ensaio como local de encontros experienciais. Reestabelecendo essa posição, apoiamos-nos na afirmação que o próprio autor faz daquilo que é público, partindo das premissas da "public life as multiple and changing domains of various registers and as a place of contestation through experience" (2011, p. 32). Assim, tratamos a arena pública como o local do embate entre as subjetividades múltiplas dos atores e do próprio espaço/território enquanto ser pensante, provocando a contestação através da experiência que evidencia Corrigan, numa geração de visualidades que, por sua vez, se tornam parte do processo ou do embate das subjetividades naquela arena. As visualidades não são apenas um produto, mas um elemento vivo da experiência e, como elemento vivo, dotado de força própria.

Como a crescida do rio, que altera o cenário e desaloja os ribeirinhos de maneira temporal, reconfigurando a paisagem no término do processo, realocando coisas abstratas e físicas, reterritorializando aqueles personagens no sentido cultural/existencial, o cenário urbano se altera temporariamente com as pintadas, o picho e o grafite, já que a tinta se apaga ou a visualidade é substituída por outra, de acordo com o assunto em voga. Então, "temos a desterritorialização vinculada ao desenraizamento e ao enfraquecimento das identidades territoriais" (HAESBAERT, 2003, p. 17). Entretanto, esse enfraquecimento não provoca, necessariamente, um desaparecimento da identidade do povo, pois, se tratando de cultura, a entendemos como organismo vivo, portanto, tal enfraquecimento gera uma reconstrução, não a sua desapareição.

Nesse caminho, "Mais conha, menos cunha [...] cunha foi subtraído" diz muito mais do que fala. Na ideia de Etienne Samain (2012), toda imagem nos oferece algo que pensar, é portadora de pensamento e, por si mesma, é uma forma que pensa. Mas por que as Figuras 1 e 2 dizem muito mais do que falam? Porque seus transbordamentos transitam em contextos diversos e complexos naquilo que chamamos vida.



Ao transitar entre memórias e contextos, as pintadas são capazes de articular desejos e reconstruir verdades. Articulam os desejos de um conjunto de coisas num espaço múltiplo de verdades e, ao mesmo tempo que esses desejos se encontram, as múltiplas verdades entram em conflito nas suas certezas. Assim, obrigam ao interlocutor a sua reconstrução, a reconstrução das suas verdades nesses novos contextos nascidos do enfrentamento das memórias e das narrativas criadas, configurando novos múltiplos territórios, num processo de resistência das pintadas em articular esses trânsitos, subvertendo a ordem instaurada desde sempre.

Quando lemos imagens - de qualquer tipo, sejam pintadas, esculpidas, fotografadas, edificadas ou escaneadas -, atribuímos a elas o caráter temporal da narrativa. Ampliamos o que é limitado por uma moldura para um antes e um depois e, por meio da arte de narrar histórias (sejam de amor ou de ódio), conferimos à imagem imutável uma vida infinita e inesgotável. (MANGUEL, 2001, p. 27).

Então, quando decidimos ver essas pintadas a partir da sua época ou dentro da sua época e não pelos registros posteriores, elas também adotam um caráter de resistência e subversão ao provocar tensões no cotidiano. Elas subvertem os meios por se apresentarem em telas proibidas. Não estão na televisão, não estão no rádio nem nos jornais. Estão em muros, nas ruas, sem espaço comprado ou patrocinado. São feitas na calada da noite ou longe dos olhos dos demais, na clandestinidade.

As imagens que se tornam murais vêm desses processos de debate com a sociedade, fazendo-se uso de uma ferramenta histórica, que são os muros, com a intenção de comunicar uma ideia. Porém, nesse processo vivo que são, transcendem a dimensão dos autores e tornam-se instigadoras da transformação, da reconfiguração territorial através dos seus elementos comunicacionais associados aos corpos maquínicos (HAESBAERT e BRUCE, 2002).

Não simplesmente uma pintada em um muro, mas formas de construção de significações presentes e constantes, mais que os meios tradicionais de comunicação, rádio, TV e jornal. Essas visualidades, inicialmente surgidas da força dos movimentos sociais e políticos, não são produções ingênuas e ganham força a cada interação, sendo capaz de agir sobre a reconfiguração da sua territorialidade cultural, pois quando olhamos para elas uma vez, temos que olhá-las verdadeiramente, pois ela nos olha de volta e nos provoca a constituí-las (DIDI-HUBERMAN, 2014).

Uma Cannabis ilativa

“Sem chegar a ser um sujeito, a imagem é muito mais que um objeto: ela é o lugar de um processo vivo, ela participa de um sistema de pensamento. A imagem é pensante”. (SAMAIN, 2012, p. 31). Esse sistema de pensamento é justamente a capacidade de uma imagem, como a

da Figura 1, de criar significações após representar os elementos reunidos pelo seu autor: uma questão política que já estava insustentável no País e uma questão social que há décadas vêm-se combatendo sem sucesso.

Esses elementos reunidos, originalmente, na campanha brasileira feita pelo Growroom, foi apropriada por alguém na cidade de Goiânia após ganhar repercussão pela internet e ressignificada em um novo protesto de velhos elementos. Ao mesmo tempo que Eduardo Cunha já havia sido subtraído da carreira política, supondo que essa visualidade foi produzida posteriormente a sua cassação, desborda da imagem a comemoração pelo feito e permanece o protesto e o pedido da liberação ou da regulação da maconha no país.

Quando pensamos que essa visualidade foi produzida antes da saída definitiva do ex-deputado, essa visualidade ganha força pela ironia, pela crença no sistema judicial brasileiro ou, simplesmente, pela expectativa de um feito que se aproxima. De qualquer maneira, o protesto é permanente.

Ou seja, por onde perpassam e para onde desbordam as imagens produzidas nos muros goianos e o que essas produções nos permitem entender do nosso próprio contexto de luta pela liberação, regulação, despenalização, descriminalização e tantas outras “ação” da Cannabis em embate com o nosso contexto histórico-político. Montevidéu e Goiânia são duas capitais com origens bastantes distintas. São distintas também em termos de visualidades urbanas.

Enquanto os muros de Montevidéu estão impregnados de pintadas de várias ordens, inclusive sobre política brasileira (“Dilma y Lula resiste”, “No al golpe”, “Lula libre”, “Fuera Temer”), Goiânia caracteriza-se pelo Grafite urbano com imagens, especialmente nos bairros Setor Sul e Pedro Ludovico e no famoso Beco da Codorna, rotas de artistas grafiteiros tais como Kboco, Decy, Morbeck, Diogo Poelzig, Eduardo Aioç, Iowa, Smile, El Mendez, Gerdaz, Nork, Iowa e Kbelin, Karem Kueia, Mateus Dutra, Nork, Peralta, Selon e o coletivo Bicicleta sem Freio, dentre muitos outros, que hoje são artistas presentes em cenários internacionais de arte urbana.

Ou seja, os grafites em Goiânia, carregam a marca autoral de seus produtores. Enquanto as pintadas em Montevidéu permanecem anônimas e têm a força das palavras de ordem e se fazem notar pela sua profusão nos muros da cidade. No entanto, apesar das singularidades, as duas cidades se encontram em determinado momento da história de suas existências com a produção dessa visualidade específica (+ conha - cunha) que articula discurso político e social com a causa da Cannabis. No entanto, pelo histórico de influências globais, locais e culturais, discutem o tema maconha com perspectivas diferentes.

Sabendo-se que a Figura 2 origina-se de um movimento ativista-político e que a Figura 1 deriva de uma apropriação de uma produção de um movimento ativista, em Montevidéu, produtores de pintadas unem-se aos legisladores pela aprovação de um projeto que está na agenda pública do governo, enquanto que em Goiânia, essa pichação ironiza a derrubada de um

político, não deixando espaço para negociação. Parece-nos que neste lado da fronteira não temos a política como aliada, nem os legisladores como companheiros de luta. Traçando uma linha divisória, podemos dizer que do lado de lá, consumir maconha é percebido como direito social e do lado de cá, a reivindicação desse consumo sinaliza uma postura a margem da sociedade.

Didi-Huberman afirma que “Las imágenes forman parte de lo que los pobres mortales se inventan para registrar sus temblores (de deseo o de temor) y sus propias consumaciones (DIDI-HUBERMAN.; CHÉROUX; ARNALDO, 2013, p.15). Colocando então essas imagens num espaço de devir por meio das pintadas/pichações sobre a Cannabis; percebemos a culturalização das imagens sobre temas globais, na aplicação local. O carregamento de significações próprias na porosidade e interconexão simbólica das visualidades que protestam, que subvertem, mas que também resistem e conflitam na construção da identidade de grupos cujas ferramentas para lutar pelos seus direitos ou para exercer a ironia política, encontram lugar nos muros das duas cidades.

Referências

BARBOSA, W. Campanha ‘Mais Conha, Menos Cunha’ pede a legalização da maconha. **Meionorte.com**. 2015. Disponível em: <<https://www.meionorte.com/noticias/campanha-mais-conha-menos-cunha-pede-a-legalizacao-da-maconha-284038>>. Acesso em: 13 agosto 2018.

BRASIL. **DECRETO-LEI Nº 891, de 25 de novembro de 1938**. Legisla sobre a regulação e fiscalização de entorpecentes. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del0891.htm>. Acesso em: 29 junho 2017.

_____. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**. Institui o Sistema Nacional de Políticas Públicas sobre Drogas - Sisnad; prescreve medidas para prevenção do uso indevido, atenção e reinserção social de usuários e dependentes de drogas; estabelece normas para repressão à produção não autorizada e ao tráfico. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11343.htm#art75>. Acesso em: 29 junho 2017.

BURGIERMAN, D. R.; NUNES, A. **A verdade sobre a maconha**. Super Interessante, 2002. Disponível em: <<http://super.abril.com.br/ciencia/a-verdade-sobre-a-maconha/>>. Acesso em: 28 junho 2017.

CALGARO, F. Deputado Eduardo Cunha renuncia à presidência da Câmara. **G1**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/07/deputado-eduardo-cunha-renuncia-presidencia-da-camara.html>>. Acesso em: 13 agosto 2018.

CALGARO, F.; RAMALHO, R.; GARCIA, G. Câmara cassa mandato de Eduardo Cunha por 450 votos a 10. **G1**. 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/politica/noticia/2016/09/camara-cassa-mandato-de-eduardo-cunha-por-450-votos-10.html>>. Acesso em: 13 agosto 2018.

CORRIGAN, T. **The essay film**: from Montaigne, after Marker. New York: Oxford University Press, 2011.

DIDI-HUBERMAN, G.; CHÉROUX, C.; ARNALDO, J. **Cuando las imágenes tocan lo real**. Tradução: Inés Bértolo. Madrid: Círculo de bellas artes, 2013.

_____. **Lo que vemos, lo que nos mira.** Buenos Aires: Manantial, 2014.

ESPAÑA. **Decreto-Real de 12 de Outubro de 1778, de 12 de outubro de 1778.** Reglamento y Aranceles Reales para el comercio libre de España a Indias. Disponível em: <<http://www.mcu.es/archivos/lhe/servlets/VisorServlet.jsp?cod=004939>>. Acesso em: 28 junho 2017. Imprensa de Pedro Marin.

GARAT, G. **El camino.** 1ª. ed. Montevideo: Friedrich Ebert Stiftung, 2015.

_____. **Marihuana y otra yerbas.** 2ª. ed. Montevideo: DEBOLSILLO, 2016.

HAESBAERT, R.; BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari.** GEOgraphia, Niterói, v. 4, n. 7, p. 1-15, 2002.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 11-24, jan-jun 2003.

MANGUEL, A. **Lendo imagens:** uma história de amor e ódio. Tradução de Rubens Figueiredo; Rosaura Eichemberg e Cláudia Strauch. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAZETTI, H. M. Intervenção urbana: representação e subjetivação na cidade. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 29, Brasília, 2006. **Anais... Brasília**, 6-9 setembro 2006. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0682-1.pdf>>. Acesso em: 02 outubro 2016.

PAINS, C. Atualmente marginalizado, o uso da maconha já foi feito por escravos e até intelectuais renascentistas. **O Globo**, 22 outubro 2015. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/historia/atualmente-marginalizado-uso-da-maconha-ja-foi-feito-por-escravos-ate-intelectuais-renascentistas-17269652>>. Acesso em: 28 junho 2017.

REIS, L. M. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 8, n. 10, p. 11-23, 2º sem. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoshistoria/article/view/1749/1894>>. Acesso em: 28 junho 2017.

RIO DE JANEIRO. [Município]. **Código de Posturas da Illustrissima Camara Municipal, 1854.** Dispõe sobre o código de posturas na Cidade do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.brasiliana.usp.br/handle/1918/00591600#page/6/mode/1up>>. Acesso em: 28 junho 2017. P. Brito - Impressor da Casa Imperial.

SAMAIN, E. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, E. (Org.). **Como pensam as imagens.** Campinas: Editora Unicamp, 2012. p. 21-36.

URUGUAI. **Decreto-Lei nº 14.294, de 11 de novembro de 1974.** Se regula la comercialización y el uso de estupefacientes y sustancias sicotrópicas y se establecen medidas punitivas contra el comercio ilícito de las drogas. Disponível em: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp1072875.htm>>. Acesso em: 20 junho 2017.

_____. **Ley Nº 19.172, de 07 de janeiro de 2014.** Control y regulación del estado de la importación, producción, adquisición, almacenamiento, comercialización y distribución. Disponível em: <<https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp7647539.htm>>. Acesso em: 10 junho 2017.

VILLELA, G. 'Pito do Pango' na década de 30, maconha era vendida em herbanários do Rio. **Acervo O Globo**, 23 julho 2014. Disponível em: <<http://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/pito-do-pango-na-decada-de-30-maconha-era-vendida-em-herbanarios-do-rio-13352181>>. Acesso em: 28 junho 2017.

Minicurrículo

Maurício Fernando Schneider Kist

Bacharel em Comunicação Social, UNISC 2009 e Mestre em Arte e Cultura Visual, UFG 2018. Atua como produtor audiovisual no IF Goiano e se dedica à pesquisa dos espaços urbanos e suas transformações através dos movimentos que mesclam ativismo e militância

Leda Maria de Barros Guimarães

Professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG, atua nos cursos de licenciatura e no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, no qual é a atual coordenadora. Tem pesquisado formação de professores em artes visuais e sobre visualidades populares. É a atual presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil, FAEB (2017/2018).



A FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORAS DE ARTES VISUAIS E AS IMPLICAÇÕES DOS ARTEFATOS VISUAIS EM SUAS PRÁTICAS

THE IDENTITY TRAINING OF VISUAL ARTS TEACHERS AND THE IMPLICATIONS OF VISUAL ARTS IN THEIR PRACTICES

Alessandra Gurgel Pontes
Universidade Federal de Pelotas, Brasil
sanagurp@gmail.com

Resumo

O presente trabalho é parte de minha pesquisa que está em andamento, em nível de mestrado (PPGE/ UFPel) e, que, busca analisar a formação identitárias de professoras de Artes Visuais frente as implicações do discurso patriarcal – que possa estar incutido na Cultura Visual através de determinados artefatos Visuais – e o reflexo disso em suas práticas pedagógicas na educação escolar. Ressalto que a pesquisa está em fase inicial e o recorte oferecido para este evento intenta apresentar algumas nuances a respeito das implicações desses artefatos visuais, mediados através da cultura visual midiática e propagandista, nas práticas educativas dessas professoras, na educação básica. Entretanto, vale ressaltar que tal cogitação ainda está em base teórica e investigativa, e que a metodologia de coleta de dados está em andamento, portanto serão apresentados alguns apontamentos e resultados já obtidos. Ainda é relevante ressaltar que as ponderações possibilitarão balizar os efeitos disso na construção de estereótipos de gênero binários, de alunos dessa fase e que possivelmente são representados através de suas produções visuais. Essas inquietações partem do desejo de avaliar não só as práticas pedagógicas de minhas colegas já formadas, como as minhas, na ótica de uma sociedade cerceada pela imagem hegemonicamente patriarcal e midiática e o reflexo disso na Educação. Considero, portanto, que essas cogitações serão imperativas para aferir alguns dados referentes a forma como as professoras de Artes Visuais estão conduzindo este ensino nas escolas de Educação básica frente às implicações da Cultura Visual midiática e, do patriarcado.

Palavras-chave: formação; cultura visual; patriarcado; práticas pedagógicas.

Abstract

The present work is part of my ongoing research at the Master's level (PPGE / UFPel) and, which seeks to analyze the identity formation of Visual Arts teachers facing the implications of the patriarchal discourse - that may be instilled in Visual Culture through certain visual artifacts - and the reflection of this in their pedagogical practices in school education. I emphasize that the research is in the initial phase and the clipping offered for this event tries to present some nuances regarding the implications of these visual artifacts, mediated through the visual and media propagandist culture, in the educational practices of these teachers, in basic education. However, it is worth noting that this is still a theoretical and investigative basis, and that the data collection methodology is in progress, so some notes and results will be presented. It is still relevant to point out that the weightings will make it possible to balize the effects of this in the construction of binary gender stereotypes of students of this phase and possibly represented through their visual productions. These concerns arise from the desire to evaluate not only the pedagogical practices of my colleagues already formed, as mine, in the perspective of a society constrained by the hegemonically patriarchal and mediatic image and the reflection of this in Education. I consider, therefore, that these

cogitations will be imperative to gauge some data referring to the way in which Visual Arts teachers are conducting this teaching in the schools of Basic Education in face of the implications of Visual Media Culture and of patriarchy.

Keywords: formation; visual culture; patriarchy; pedagogical practices.

Tecendo narrativas da pesquisa de formação de professoras de Artes Visuais e o feminismo

O presente texto é um pequeno recorte de minha pesquisa de mestrado, que está sendo desenvolvida junto ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A partir das observações realizadas junto ao grupo de Pesquisa da graduação: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (UFPel/CNPQ), coordenado pela Prof^a Dr^a Maristani Polidori Zamperetti foram sendo tecidas as narrativas e reflexões que deram origem a minha pesquisa e ao foco do estudo.

O enfoco das pesquisas do grupo, é catalogar dados que forneçam pistas que indiquem se os professores de Artes Visuais têm consciência do que significa os estudos da cultura visual e de que forma as visualidades são trabalhadas por eles, nas escolas de nível fundamental.

Com base nessas observações e entrevistas – as quais participei como bolsista de pesquisa no ano de 2017 – e nas práticas que exerci durante oficinas e o estágio curricular com turmas de educação infantil, primeiro, segundo e terceiro ano, comecei a construir caminhos para cogitar, durante a pesquisa de mestrado, a respeito das implicações da cultura visual nas práticas das professoras¹ de Artes Visuais.

Sendo assim, percebi que havia uma necessidade de considerar que a presença do patriarcado e dos estereótipos de gênero – incutidos em artefatos visuais – também estão presentes durante a formação dessas professoras. Essas presenças podem causar implicações na formação identitária de professoras de Artes Visuais e em suas práticas. Creio, que essa análise seja imperativa para entender de que forma o ensino dessa disciplina, pode ou não desconstruir esses estereótipos e permitir ou não a compreensão sobre a diversidade de gênero, possibilitando práticas artísticas livres de normativas binárias e conservadoras.

Durante esse processo, que se caracterizou pela elaboração do meu projeto de pesquisa, uma outra questão que aparecia como relevante para a análise, era a identidade da formação docente dessas professoras de Artes Visuais e até mesmo a minha. Não podemos deixar de pensar, que a formação precisa ser compreendida como base para a atuação pedagógica, e que ela se constitui antes e depois da graduação.

¹ É importante ressaltar que a pesquisa do grupo coletou dados de entrevistas feitas com professoras de Artes Visuais, entretanto a pesquisa não se restringe em analisar apenas as práticas de profissionais mulheres desta área. Ainda assim, neste texto, os profissionais serão referenciados como ‘professoras’ pois representa a maioria dos sujeitos que compõe a pesquisa.



Embora seja perceptível que essa formação está formalizada, nas instituições, pela ótica patriarcal, de certa forma, começa a ser ocupada pelas mulheres de modo cada vez mais representativo, seja por discentes ou docentes, causando um certo desconforto para a hegemonia dominante e conservadora. Conforme aponta Coutinho e Loponte (2015, p. 186) "há uma tendenciosa e condicionada hegemonia em torno do discurso masculino que, contagiando por longo tempo vários campos de ação, faz-se presente ainda hoje, perpetuando-se sobre docentes e discentes".

No entanto, ainda que tal formação esteja estruturada numa base patriarcal, o que se percebeu durante a pesquisa, é que ela pode se constituir de maneira mais democrática sob a perspectiva feminista, ao passo que as professoras de Artes Visuais são envolvidas em tramas contemporâneas, que oportunizam falarem de seus corpos e seus enfrentamentos sociais nas produções artísticas e em suas práticas educativas, desde a formação acadêmica e depois dela.

Além do mais, é um fato aparente, que o espaço acadêmico, e a formação continuada têm proporcionado, ainda que de forma tímida, discussões e pesquisas através de seminários e eventos acadêmicos, numa perspectiva pós-estruturalista, que possibilitam à mulher, discorrer a respeito de sua participação social e sobre a presença significativa do feminismo em práticas escolares. No entanto, Carvalho (2010, p. 78, 79) analisa que ainda que os assuntos pertinentes ao feminismo e as relações de gênero sejam reconhecidos e pelo PCN, não há uma preocupação generalizada sobre a introdução dessas temáticas nos currículos de formação, se restringindo apenas aos eventos e seminários.

Ainda assim, se percebe que, conseqüentemente, essas influências do feminismo e as relações de gênero – que surgem em concordância – produzem identidades docentes nas professoras que interagem com essas narrativas, de modo que elas passam a idealizar uma educação transgressora e focada na democratização dos gêneros. Deste modo, a prática do ensino de Artes Visuais, conduzidos por elas, pode proporcionar uma ação pedagógica e de produção visual sob a ótica feminista, social, e desvencilhada da influência causada pelo patriarcado que possa estar incutido na cultura visual.

Entretanto, é preciso pensar de que forma essas professoras lidam com os enfrentamentos frente à uma cultura dominante que por interesses próprios, continua a condicionar as crianças ainda em fase pré-escolar, criando estereótipos de gêneros. Segundo Pereira (2010, p. 213) "as representações dos estereótipos fazem parte de uma tática bastante coerente de manutenção da ordem dominante que intenta universalizar, fixar e homogeneizar os significados para as identidades". Esses padrões condicionantes são fixados através de artefatos visuais que estão presentes na escola por meio de diversas imagens.

Na maioria das vezes, essas imagens estão vinculadas à mídia e à propaganda, mas também estão presentes em produções artísticas históricas, e que normatizam a divisão binária dos gêneros estabelecendo padrões de cores e visualidades que são estipulados para meninos e

meninas. Portanto, se faz necessários que os estudos da cultura visual façam parte da formação das professoras para que o posicionamento seja possível. Conforme Nunes (2010, p. 160) “as imagens estão assumindo um lugar privilegiado no cotidiano, evidenciando a necessidade de uma educação para a compreensão da cultura visual”.

A inserção desses artefatos imagéticos no ambiente escolar, podem acabar por implicar na forma como as professoras de Artes Visuais conduzem suas práticas, gerando enfrentamentos, mas também podem significar a desconstrução de ideias instituídas. No entanto, é preciso considerar também a produção feminina contemporânea como forma de pontuar essas desconstruções sob a ótica social das mulheres, como sinaliza Coutinho e Loponte:

Para admitir a produção feminina como conhecimento a ser ensinado, é preciso pensar num tipo de ensino que contemple uma arte intercambiada com questões próprias do social. Seria um tipo de ensino que, em suas transitoriedades, fosse capaz de provocar diálogos plurais e ainda pouco vistos, que não esteja só interessado em transmitir informações convencionais, puramente manufatureiro (2015, p. 187).

Neste sentido, é preciso construir reflexões que tratam da questão dos artefatos visuais e do posicionamento das professoras, que possuem identidade docente feminista, frente à tais implicações. Pois o que nos interessa, de fato, saber, é como uma identidade docente feminista, pode desmitificar a influência do patriarcado, que são introduzidas através das imagens midiáticas, nas práticas pedagógicas artísticas.

De todo modo, essas reflexões estão em fase inicial de pesquisa e carecem de mais referenciais afim de corroborar essas colocações. Por isso é imperativo que essas reflexões devam estar mais presentes na formação acadêmica e continuada, não somente através de eventos, mas como disciplinas que indiquem as possibilidades de se construir práticas pedagógicas capazes de interagir criticamente com a cultura visual e com os códigos e mensagens que estão presentes nela.

Os Artefatos Visuais e as implicações nas práticas de professoras de Artes Visuais na Educação básica

As questões que serão abordadas aqui, são relativas as implicações dos artefatos visuais – que neste caso são imagens propagandistas e midiáticas voltadas para o universo infantil – nas práticas pedagógicas das professoras de Artes Visuais na educação básica. Essa escolha se deu pelas minhas experiências, durante o pré-estágio, oficinas de projetos, e no estágio curricular (em que passei três meses com uma turma de Educação Infantil) e as observações que sinalizaram a massiva quantidade de imagens que fazem parte do cotidiano dessa fase escolar.

Pois é nessa fase que os artefatos visuais e culturais são inseridos no ambiente escolar, por meio da midiatização de massa, construindo e desconstruindo identidades tanto em adultos



como em crianças. Entretanto, é na fase pré-escolar que essa influência tem a intenção de induzir a formação de identidades através de padrões patriarcais que vão sendo subjetivados para se tornarem verdades na construção do *eu*, e impedir a diversidade de gênero e a liberdade feminina.

Sendo assim, o que nos carece entender e analisar é de que maneira essas visualidades possam interferir na forma como as professoras de Artes Visuais conduzem suas práticas pedagógicas e como elas podem desmitificar os estereótipos normatizados nas imagens, e, que, acabam condicionando as crianças de forma sexista durante as práticas educativas artísticas.

Vale lembrar que essas imagens que compõe os artefatos visuais na escola e que são vinculados à propaganda, assim como aponta Pereira (2010), compreende uma vasta e incontável quantidade de visualidades ligados à cultura da qual as pessoas fazem parte. Como aponta Nunes (2010, p. 166) “não podemos ignorar que as imagens estão presentes de maneira significativa em nossa cultura (...) transmitindo e produzindo (sendo produzidas) maneiras de olhar o mundo”.

Certamente é notório, a quantidade imensa de imagens que são destinadas ao público infantil e que em sua maioria são estereotipadas por meio de cores e informações que são pré-estabelecidas como sendo pertencentes à meninas e meninos. Segundo Xavier Filha (2015, p. 17) “as cores rosa e azul constituem elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino”.

Ainda assim, não podemos deixar de concordar que essas imagens acabam sendo usadas no ambiente escolar, afim de proporcionar meios para a elaboração de trabalhos artísticos como forma de construir narrativas e representações visuais. Contudo, a inserção desses artefatos imagéticos na escola, acabam por implicar na forma como as professoras de Artes Visuais, com perspectivas feministas, conduzem suas práticas.

Por isso, é preciso que as professoras estejam conscientes que essas imagens utilizadas em suas práticas pedagógicas em Arte possuem códigos normativos e dominantes, assim como pra averiguou Xavier Filha (2015), ao afirmar que esses artefatos visuais midiáticos são inseridos no universo infantil como uma forma de moralizar e governar as crianças com base em discursos conservadores, ligados ao cenário político e social, afim de evitar a diversidade de gênero e o feminismo.

Essas constatações também surgem a partir das observações que foram feitas para a coleta de dados dessa pesquisa e principalmente durante meu estágio curricular e nas oficinas, em que trabalhei algumas temáticas com as crianças, a partir de colagens das imagens retiradas de revistas, no intuito de faze-los construir narrativas que representassem suas identidades, ou melhor, como eles enxergavam suas identidades, pois conforme aponta Souza e Zamperetti:

Objetos e artefatos visuais estão diretamente ligados à formação identitária de adultos, adolescentes e crianças cuja influência para a obtenção desses



objetos e artefatos é estimulada diariamente através de anúncios, propagandas e outros meios de comunicação passando a fazer parte da vida das pessoas (2017, p. 143).

A intensão dessa prática de ensino, era trabalhar com questões relativas a identidade dos educandos, no entanto, percebi que meu desafio era ajuda-los a romperem o vínculo com o patriarcado que acaba por influenciar nas escolhas que eles fazem das imagens. Pois durante as observações de aula de outros professores, mas principalmente durante minhas práticas, percebi que tais artefatos visuais são usados pelas crianças para construir as narrativas de modo condicionado pelos estereótipos de gênero.

Normalmente essa conduta é mais perceptível no trabalho das meninas, por indicativos que apontam o uso da cor rosa e o uso de imagem que comumente são ícones atribuídos às meninas. Isso é explicável nas palavras de Nunes ao analisar que: “as meninas se identificam com suas personagens preferidas no que se refere tanto a aspectos físicos e estéticos (roupas, acessórios, beleza corporal), quanto a maneiras de ser e de agir”.

O que foi perceptível durante o trabalho realizado com as crianças é que de certo modo, as meninas costumam se representarem através de imagens que foram normatizados como sendo pertencentes a elas, assim como podemos ver no trabalho a seguir (figura 1) que foi elaborado por uma menina de oito anos do segundo ano durante uma oficina:



Figura 1: Fotografia da autora do texto

É perceptível no trabalho da menina em questão que ela se utilizou de uma imensa quantidade de imagens de bonecas, que hegemonicamente são associadas às meninas. A realização destes trabalhos implicou diretamente na forma como eu propus (em meus planejamentos) que as aulas fossem conduzidas, de modo que tive de realizar alterações e pensar em novas metodologias.

Assim sendo, conclui que não poderia apenas deixá-los livres para produzir, mas também ajudá-los a pensar criticamente sobre os elementos que estavam sendo adicionados como forma representativas. De certo modo, eu não poderia deixar de lembrar que a Arte na escola também tem uma função epistemológica, como área de conhecimento, e que, portanto, deve ter um posicionamento crítico e social.

Não se trata de conduzir as crianças a pensarem em temáticas adultas, problemas políticos e sociais, e privá-los de seus processos imaginativos, inventivos e representativos. O que de fato, pretendia era iniciar um processo que os ajudassem a construir um ponto de vista crítico sobre a cultura que estão inseridos e as imagens presentes em seus cotidianos. Pois acredito, assim como Nunes (2010, p. 165) que “as crianças carregam suas percepções do mundo visual em seu cotidiano e apresentam conflitos sobre relacionamentos interpessoais importantes de serem trabalhados”.

Essa experiência me possibilitou perceber que, em meio a esses enfrentamentos com relação aos artefatos visuais, que impõem padrões do patriarcado, como a divisão binária dos gêneros e o sexismo, é preciso que as professoras de Artes Visuais tomem posicionamentos feministas e conscientes. Conforme afirma Louro:

As formulações pedagógicas construídas na ótica feminista apoiam-se no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares [...] estudiosas feministas procuraram produzir um paradigma educacional que se contrapõe aos paradigmas vigentes (1997, p. 112).

Portanto o posicionamento que diz respeito ao ensino de Artes Visuais, por essas professoras, deve ser social, e que proporcione a educação do olhar de seus educandos, muito além da sensibilidade estética. Pois acredito que o ensino da Arte possua esse potencial capaz de gerar um olhar reflexivo, crítico, democrático e que respeite as diferenças.

Ainda assim, é preciso, também, que a visibilidade da produção feminina seja intensificada, com destaque para as produções modernas e contemporâneas que apresentem uma visão da mulher por ela mesma e livre de estereótipos que a classifique na ótica dos homens².

Dessa forma, durante o estágio com a educação infantil, apresentei um maior número de produções artísticas elaboradas por mulheres, de modo que eles fossem percebendo a presença das mulheres na Arte. Essa abordagem foi feita por meio de histórias em forma de contos e adaptações lúdicas, em que falei sobre a vida dessas mulheres, seus enfrentamentos cotidianos e o reflexo disso em suas obras. Um dos objetos que fez parte dessa metodologia foi o livro *Frida ama sua Terra* que conta a história da artista de forma lúdica e infantil.

² O termo se refere aos homens em si não à mulheres e homens.

O objetivo era demonstrar para as crianças, ainda na pré-escola, que as mulheres estavam presentes no mundo artístico e que eles conhecessem principalmente, as artistas que pertenciam a uma realidade mais próxima da delas. Dessa forma, trabalhei com artistas mulheres da América Latina, da Mesoamérica como Frida Kahlo, além de apresentar produções que foram realizadas por mulheres durante o período pré-colombiano, no sentido de ajudá-los a desconstruir alguns pressupostos patriarcais que não valorizam a participação das mulheres na construção cultural de antigas civilizações.

Vale lembrar que como metodologia de coleta de dados, utilizo-me, também, de minha própria experiência como professora de Artes Visuais na Educação Infantil, e nos anos iniciais, cujo os resultados servem para refletir e analisar as teorizações apontadas aqui. Minhas experiências e desafios, perante as influências do patriarcado na educação, elucidam de que forma é possível enfrentá-los através da arte contemporânea, da produção artística realizada por mulheres e de novas metodologias que buscam explorar o potencial do ensino da Arte de modo cada vez mais interdisciplinar.

Acredito que não exista uma maneira ideal de se enfrentar as implicações causadas pelos artefatos visuais, presentes de modo tão abundante no ambiente escolar, no entanto, as possibilidades podem estar presentes na identidade feminista das professoras de Artes Visuais e na maneira como elas utilizam-se da arte contemporânea para isso. Pois acredito assim como Cunha que:

A arte contemporânea pode ser uma das principais referências em propostas pedagógicas na Educação Infantil, tendo em vista sua concepção interrogativa, crítica, lúdica [...] sugerem uma pedagogia provocativa em arte, propiciando a oportunidade de as crianças expressarem o mundo de forma crítica, sensível, buscando suas próprias respostas por meio de produções artísticas. (2017, p. 26).

Entendo que neste sentido seja possível a realização de práticas educativas artísticas mais democráticas e criativas, através do feminismo, além de representar a resistência da diversidade de gênero frente ao conservadorismo patriarcal. Por conseguinte, as reflexões que surgem entre as professoras e seus educandos, são ferramentas para diminuir os preconceitos as desigualdades de gênero. Para Louro, a pedagogia feminista pode ser:

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, assim, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais (1997, 113).

Mas, ainda, que existam professoras empoderadas, não podemos deixar de analisar, que, por conta da influência do patriarcado sobre a formação dessas professoras, é preciso também que haja outro enfrentamento com relação às imagens históricas da Arte³, nas práticas pedagógicas. É nesse sentido, que precisamos problematizar a cultura visual e reconhecer a importância em se apresentar artistas mulheres, que na contemporaneidade são mais numerosas, e que costumam romper com a hegemonia dominante do patriarcado.

Considerações finais

Analisando as produções artísticas feitas pelas crianças através de outras imagens, percebo que elas representam muito de suas visões imaginativas, mas também revelam relações de poder que estão instituídos para determinados grupos sociais. Portanto, não devemos banir as imagens do ambiente escolar, mas sim problematiza-las junto com os educandos, afim de promover o entendimento da dominação hegemônica sobre diversidade de gênero e das diferentes identidades.

Considero, portanto, que para que as práticas artísticas na escola básica sejam engajadas e comprometidas com o feminismo e o respeito a diversidade de gênero, devem contar com a apresentação de artistas mulheres, de trabalhos contemporâneos, críticos e conceituais, afim de ajudar os educandos a perceberem que as representações do feminino e do masculino vão além de elementos instituídos e normatizados de forma binária, biológica.

Acredito que essas visualidades possibilitem a reflexão junto com os estudantes sobre a influências que os artefatos têm sobre suas escolhas de cores e temas trabalhados. Dessa forma, é possível que esses diálogos ajudem ambos a desvelar as mensagens e os códigos que estão inseridos nas imagens com o propósito de condicionar as escolhas humanas.

Pois, de fato, o ensino da Arte tem o potencial para propor perspectivas metodológicas capazes de empoderar as identidades dos educandos e dar voz para os que historicamente foram calados pela hegemonia patriarcal. Neste sentido, é que as professoras com identidades feministas e transgressora se tornam protagonistas no que diz respeito aos enfrentamentos do predomínio dessa hegemonia. De todo modo, essas colocações são inquietações, que partem do desejo de analisar não só a minha trajetória, como a de minhas colegas em formação e das já formadas, para ponderar as implicações da cultura visual midiática sobre nossa atuação profissional.

Compreendo também que essas análises críticas, possam auxiliar a nós, professoras de Artes Visuais, a refletirmos não só sobre nossa formação, mas nossa postura na sociedade predominantemente construída a partir de um viés binário e estereotipado em termo de gêneros.

³ O termo se refere às Artes Visuais, pintura, escultura, gravura e outras formas de representação visual da arte.



Para que saibamos nos posicionar de tal forma a nos libertamos e libertamos nossos educandos das amarras do patriarcado, e para que possamos produzir nossas visualidades de forma autônoma, livre de estereótipos de gênero e da separação binária conservadora instituída.

Concluo também que o desejo de se pensar no ensino das Artes Visuais numa perspectiva pós-estruturalista e feminista como forma de construir práticas educativas mais igualitárias, criativas e livre de discursos sexistas, deva ser parte da rotina de nossas formações e atuação como mulheres e professoras. Pois creio que não seja mais possível conduzir um ensino, que é diverso, amplo e interdisciplinar de maneira tão tradicional ou de forma apenas expressiva.

Numa atualidade em que as imagens são tão presentes no cotidiano, manipulando, normatizando e conduzindo, a nós professoras e aos nossos educandos, é preciso que o Ensino das Artes Visuais se organize através de novas metodologias e meios para refletir sobre a Cultura Visual. Portanto, precisamos estar preparadas para enfrentar e cogitar sobre implicações causadas pelas visualidades midiática e propagandista em nossa formação identitária, humana e principalmente em nossas práticas pedagógicas.

Referências

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. considerações a partir de uma experiência de formação docente. **Sexualidade e gênero: ensaios educacionais contemporâneos**. Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/viewFile/937/800>> Acesso em 18/08/2018.

COUTINHO, Andréa Senra & LOPONTE, Luciana Grupelli. Artes Visuais e feminismos: implicações pedagógicas. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis: 23(1): 181-190, janeiro-abril/2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/37471/28767>> Acesso em: 08/08/2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Uma Arte do nosso tempo para as crianças de hoje. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da e CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Arte Contemporânea e Educação Infantil: crianças observando, construindo e criando**. Porto Alegre: Mediação, 2017.

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

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: A produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: editora UFSM, 2010.

PEREIRA, Alexandre Adalberto. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo e TOURINHO, Irene. **Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola**. Santa Maria: editora UFSM, 2010.



SOUZA, Fabiana Lopes de; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. Visualidades, arte e gênero – um estudo a partir de artistas mulheres. In: **I Seminário Internacional de Investigación En Arte y Cultura Visual – Dispositivos y artefactos / narrativas y mediaciones**. Montevideo, 2017. Disponível em: <http://seminarioculturavisual.enba.edu.uy/index-pr.html#anales>. Acesso em: 19 maio 2018.

XAVIER FILHA, Constantina. Sexualidade e identidade de gênero na infância. **Revista Diversidade e Educação**, v.3, n.6, p. 14-21, jul./dez. 2015.

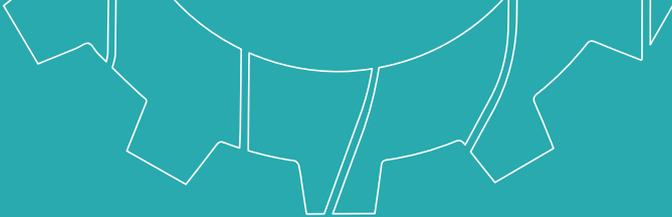
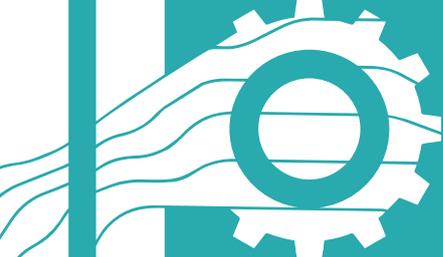
Minicurrículo

Alessandra Gurgel Pontes

Atualmente Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Bacharel em Artes Visuais (2012) e discente do curso de Licenciatura em Artes Visuais (2016), ambas pela Universidade Federal de Pelotas. Tem interesse na área de Arte-educação, pedagogias feministas e cultura visual. Lattes disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4325767E3>.

NARRATIVAS VISUAIS





FANZINE IKÚ: HISTÓRIAS DENTRO DA HISTÓRIA

FANZINE IKÚ: HISTORIES WITHIN THE HISTORY

Adriana Aparecida Mendonça

PUC-GOIÁS, Brasil
drialm@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

https://drive.google.com/open?id=1GL9Jmdkqlcr1QF8jqgIsmQBxYfUN_LnMNMDDe878IW04

Resumo

A narrativa trata de um fanzine desenvolvido a partir do mito de *Ikú* (ou *Icu*), que na religião de matriz africana, candomblé, representa a morte: *“No princípio do mundo Olofin fez o homem e a mulher e lhes deu vida. Olofin criou a vida, mas esqueceu-se de criar a morte. (...) Olofin viu que o mundo não era tão bom como ele tinha planejado e sentiu-se também velho e cansado para recomeçar o que tão mal tinha feito. Então, Olofin chamou Ikú, para que se encarregasse do assunto. E Ikú viu que havia que acabar com a época na qual as pessoas não morriam. Então Ikú fez com que chovesse sobre a terra durante trinta dias e trinta noites sem parar, e tudo foi ficando embaixo d’água. Só as crianças e os mais jovens conseguiram subir nas árvores e nas montanhas mais altas. (...) Os jovens viram, então, que a terra estava mais limpa e mais bonita, e correram para agradecer à Ikú, porque ele havia acabado com a imortalidade.”* (Trecho do mito africano citado no filme *Guantanamera*, 1985). Como interpretação do mito no contexto do universo contemporâneo, a narrativa do fanzine *Ikú* se baseia em metáforas sobre recomeços depois de situações caóticas e sobre a finitude humana. Através de *Ikú* tracei paralelos entre a cultura cristã e a mitologia dos orixás africanos. Com técnicas de desenho, colagem, carimbo, estêncil e serigrafia, desenvolvi as páginas originais. Experimentei vários usos e possibilidades de impressão para as imagens contidas nesse processo, como desenvolvimento de novos formatos, por exemplo: ampliação para criação de um fanzine de grande formato; cópias com acréscimos de novos elementos para criação de um livro de artista; impressões ampliadas das páginas para serem coladas em paredes e muros (lambes); reproduções de imagens em *fine art* para serem expostas em museus. Criando assim, uma espécie de “história dentro da história”. Depois de desenvolver a narrativa visual e seus desdobramentos, escrevi minhas impressões sobre o resultado das imagens compostas nas páginas, sendo que este texto me ofereceu outras visualidades para novas narrativas:

Impressões de Ikú

Contra os inimigos! Esse é o super-homem que está sobrevoando as ervas dos orixás. Um homem negro com chapéu de folhas está fumando para que a fumaça tire das folhas o seu aroma.

O antes e o depois da expulsão: super-homem em todo seu poder, trazendo uma constelação do céu, não conseguiu deter Ikú.

Revoada de aviões, de pterodátilos. É bom aproveitar tantos seres voadores para capturar alguns.

Sistemas solares inteiros clamaram para que o humano chegasse, os dinossauros deveriam sair de cena, não havia espaço para todos, restaram os fósseis e as penas nos ambares para que o humano se divertisse no cinema. Eles são fissurados por telas comandáveis, retangulares e em movimento.

Depois que uma cobra gigante apareceu, perdeu-se regalias. Ela realmente era muito sedutora, não tinha como escapar. Uma cobra do tamanho de uma sucuri, com uma cabeça triangular e escamas ásperas, concluindo, a cobra é venenosa, apenas se assemelha a uma sucuri em seu tamanho e majestade, mas não mata pelo sufocamento, seu corpo grande não é forte, sua força está no veneno.

Nunca me senti tão só, a propriedade privada é a solidão.

O cemitério recebe em suas gavetas as vítimas de “ídiós” - homicídios, infanticídios, suicídios. Quantos negros mortos pela polícia? Apenas estatística? Não era a missão de Ikú, ele estava querendo outra morte, mas por causa da expulsão a morte perfura. Quero de volta a chave do paraíso mesmo que a cobra ainda esteja lá.

Dead End.

Palavras-Chave: Fanzine; Impressões; narrativa; morte.

Abstract

The narrative deals with a fanzine developed from the myth of Ikú (or Icu), which in the African matrix religion, candomblé, represents death: “At the beginning of the world Olofin made man and woman and gave them life. Olofin created life, but forgot to create death. (...). Olofin saw that the world was not as good as he had planned and he felt too old and tired to start over what he had done so badly. Then Olofin summoned Iku to take charge of the matter. And Iku saw that it was necessary to end the time when people did not die. Then Iku caused it to rain on the earth for thirty days and thirty nights without stopping, and everything went underwater. Only the children and the younger ones were able to climb the trees and the higher mountains. (...). The youth then saw that the earth was cleaner and more beautiful, and they rushed to thank Ikú, because he had finished with immortality.” (Excerpt from the African myth quoted in the film Guantanamera, 1985). As an interpretation of the myth in the context of the contemporary universe, the narrative of the fanzine Ikú is based on metaphors about resurgence after chaotic situations and about human finitude. Through Ikú I drew parallels between Christian culture and the mythology of the African orixás. With techniques of drawing, gluing, stamping, stenciling and serigraphy, I developed the original pages. I experimented with various uses and possibilities of printing for the images contained in this process, such as the development of new formats, for example: enlargement to create a large format fanzine; copies with additions of new elements for creation of an artist’s book; expanded prints of pages to be pasted on walls and walls (lambes); reproductions of images in fine art to be exhibited in museums. Thus creating a kind of “history within history”. After developing the visual narrative and its developments, I wrote my impressions on the results of the composite images on the pages, and this text offered me other visualities for new narratives:

Impressions of Ikú

Against the enemies! This is the superman who is flying over the orixás herbs. A black man with a hat of leaves is smoking so that the smoke takes from the leaves its aroma.

The before and after the expulsion: Superman in all his power, bringing a constellation from the sky, could not stop Ikú.

Airplane flying, pterodactyls. It is good to seize so many flying beings to capture some.

Whole solar systems cried out for the human to arrive, dinosaurs should leave the scene, there was no room for everyone, fossils and feathers remained in the ambares for the human to have fun in the movies. They are cracked by commanding, rectangular, and moving screens.

After a gigantic snake appeared, perks were lost. She really was very seductive, there was no escape. A snake the size of a succulent, with a triangular head and rough scales, concluding, the snake is poisonous,

only resembles a sucuri in its size and majesty, but does not kill by suffocation, its large body is not strong, its strength is in the poison.

I've never felt so alone, private property is solitude.

The cemetery receives in its drawers the victims of "idios" - homicides, infanticide, suicides. How many blacks killed by the police? Just statistics? It was not Iku's mission, he was wanting another death, but because of the expulsion death pierces. I want back the key to paradise even though the snake is still there.

Dead End.

Keywords: fanzine; impressions; narrative; death.

Referências

ANDRAUS, Gazy e SANTOS NETO, Elydio dos. Dos Zines aos Biograficines: compartilhar narrativas de vida e formação com imagens, criatividade e autoria. In. **Fanzines: Autoria, Subjetividade e Invenção de Si.** / Cellina Rodrigues Muniz. (organizadora) – Fortaleza: Edições UFC, 2010.

ANDRAUS, Gazy. A independência escrita-imagetica caótico-organizacional doa fanzines: para uma letra/feitura autoral criativa e pluriforme. Trabalho apresentado ao Eixo 14 - Escritas, Imagens e Criação: Diferir no 170. **COLE.** Campinas, julho de 2009.

COSTELLA, Antonio F. **Introdução à gravura e à sua história.** Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira, 2006.

FAJARDO, Elias; SUSSEKIND, Felipe; VALE, Márcio do. **Oficinas: Gravura.** Rio de Janeiro: SENAC/DN, 1999.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzine: comunicação popular e resistência cultural. **Visualidades:** Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual. Vol. 5, num. 1. FAV, UFG. Goiânia, 2007.

MAGALHÃES, Henrique. **O que é fanzine.** São Paulo: Brasiliense, 1993.

MAGALHÃES, Henrique. **O rebuliço apaixonante dos fanzines.** João Pessoa: Marca de fantasia, 2003.

MAGALHÃES, Henrique. Fanzine: comunicação popular e resistência cultural. Goiânia: **Visualidades** - Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual, Volume 7– FAV/UFG, 2009.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis: estética, educação e comunidades.** Chapecó: Agros, 2005.

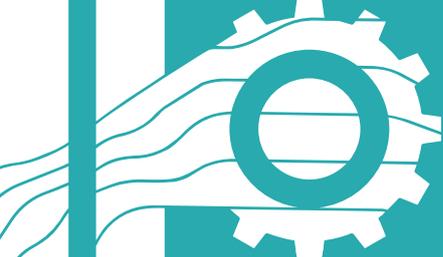
PRANDI, REGINALDO. **Mitologia dos Orixás.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SNO, Márcio. **O universo paralelo dos zines.** São Paulo: TimoZine, 2015.

Minicurrículo

Adriana Aparecida Mendonça

Doutoranda em Arte e cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás, Licenciada em Artes Visuais (2014) e Bacharel em artes Visuais (1996), mestre em Arte e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás (2008) e em Patrimônio Cultural pela PUC-Goiás (2005). Professora da PUC-Goiás no departamento de Artes e Arquitetura. Possui livros publicados na área de Literatura Infantil.



“SENTI-SE”:

UM INVENTÁRIO DE SOFÁS ABANDONADOS NO ESPAÇO URBANO

“SENTI-SE”:

AN INVENTORY OF ABANDONED SOFAS IN URBAN SPACE

Ana Rita Vidica

Universidade Federal de Goiás, Brasil
anavidica@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

https://drive.google.com/drive/folders/1ZZczbqOo6NikDmAkppkMh_09ltPt_xHZ?ogsrc=32

Resumo

“Senti-se” é o título da narrativa visual. Há um erro ortográfico na conjugação verbal do verbo sentar de modo proposital (o correto seria “sente-se”). Fez-se uso da licença poética para a criação do título a fim de gerar a ambiguidade das palavras sentar e sentir, conjungando-se o verbo como sentar, do modo que se fala, que na escrita pode ser interpretado como sentir. Esta narrativa visual é composta por 17 fotografias de sofás abandonados no espaço urbano. Ela se constitui na produção de um inventário, uma “forma básica de composição de imagens que torna possível uma invenção” (ABREU, 2011, p. 45). E, assim como uma invenção, é movido por um problema (dos bens de uma família ou um inventário fotográfico de caixas d’água na Europa feito pelo casal Becher). O termo “inventário” se associou a um procedimento técnico de enumeração com o objetivo exclusivo de informar, catalogar e agrupar objetos comuns. Contudo, o “artista inventariante” ou “artista inventor”, de acordo com Abreu (2011, p. 46) tem o papel de “produzir índices de uma existência, apontando para um futuro aberto para outras invenções possíveis”. Ao começar a busca por esses sofás abandonados que surgem, a medida que ando nas ruas das cidades, constato a existência deles e sigo refletindo e inventando a partir dos mesmos. Nesse sentido, a montagem desta narrativa visual é feita através da fotografia de um dos sofás, que representa o primeiro encontro com este objeto, esquecido, jogado em uma rua que, para mim, se tornava único e grandioso. O fato deste sofá, sem estofado, estar abandonado, me fez refletir sobre o modo como lidamos, na contemporaneidade, com os objetos. Ao ficarem velhos e não servirem mais, são jogados fora. Me bateu uma tristeza de perceber que isso ocorre também com as pessoas que, ao perderem sua “funcionalidade” também são deixadas de lado. Mergulhada nessa vida da “funcionalidade”, segui percorrendo os meus caminhos cotidianos. E, comecei a me deparar com outros sofás abandonados. Sem saber ao certo o que faria, comecei a registrar a existência momentânea ou final deles nos espaços onde eram jogados, culminando na série agrupada das 16 outras fotografias. Ao enxergar esses sofás, em meio aos outros elementos urbanos, e o deslocamento dos interiores das casas, passo a perceber a cidade como um vidente, aquele que enxerga no visível sinais invisíveis aos nossos olhos profanos (PEIXOTO, 2004), ou seja, vendo a cidade através de uma experiência resultante do ofuscamento do olhar habitual. À medida que fui vendo estes sofás e os fotografando, permanecia a sensação do abandono, do descarte, mas comecei a pensar também que cada sofá carregava também uma história invisível. Pessoas amaram e brigaram nas gastas almofadas descoloridas pelo tempo e pelo peso das bundas que ali sentaram. Amores surgiram e desapareceram, adolescentes se beijaram às escondidas, cachorros subiram, se aproveitando da distração dos seus donos, torcedores fanáticos comemoraram pulando com os dois pés em cima dos seus estofados, outros choraram e os molharam, crianças derramaram suco e refrigerante, tias sentaram por horas nas visitas intermináveis de domingo. Enfim, várias histórias ficaram impregnadas nos fios, nas espumas e nas molas destes objetos que, de algum modo, ressurtem

nesse inventário. Esta narrativa se abre a um processo inventivo regido pela imaginação de quem vê, no sentido dado por Simondon. Para ele (2008, p. 13-14), a imaginação é um modo de acolher as imagens concretizadas em objetos, abrindo a um sentido que promove a possibilidade de uma nova existência. Ao ver esse conjunto, cada um pode imaginar uma história diferente, criando possíveis e inventadas tramas e segredos. Estes sofás se convertem em um convite para cada um se sentar, repousando seus olhos nestes sofás e criando salas, casas, quintais onde um dia, quem sabe, já estiveram.

Palavras-chave: fotografia; sofás abandonados; inventário.

Abstract

“Senti-se” is the title of this visual narrative. There is an orthographic error in the verbal conjugation of the verb in portuguese to sit purposely (the correct one would be “sente-se”). The poetic license was used to create the title in order to generate the ambiguity of the words sit and feel (“sentar” e “sentir” in portuguese), conjugating the verb as to sit, in the way that is spoken, that in writing can be interpreted as feeling. This visual narrative is composed of 17 photographs of abandoned sofas in urban space. It constitutes the making of an inventory, a “basic form of composition of images that makes possible an invention” (ABREU, 2011, p. 45). And so, as an invention, it is driven by a problem (of the family goods or a photographic inventory of water tanks in Europe, made by the couple Becher). The term “inventory” has been associated with a technical procedure for the sole purpose of informing, cataloging and grouping common objects. However, the “inventor artist” or “inventor”, according to Abreu (2011, p. 46) has the function of “producing index of an existence, pointing to an open future for other possible inventions.” As I begin the quest for these abandoned sofas that appears as I walk the streets of cities, I note their existence and continue to reflect and invent from them. In this sense, the assembly of this visual narrative is made through the photograph of one of the sofas, which represents the first encounter with this object, forgotten, thrown in a street that for me, it became unique and great. The fact that this sofa, without upholstered, has been abandoned, made me reflect on how we deal, contemporaneously, with objects. As they get old and no longer have use, they are thrown out. I was saddened to realize that this is also happening with people who, when they lose their “functionality”, are also left out. Plunged into this life of “functionality,” I continued to walk my everyday ways. And, I began to encounter other abandoned sofas. Without knowing for sure what I would do, I began to record their momentary or final existence in the spaces where they were thrown, culminating in the grouped series of the 16 other photographs. When I see these sofas, among the other urban elements, and the displacement of the interiors of the houses, I perceive the city as a seer, the one who sees in the visible signs invisible to our profane eyes (PEIXOTO, 2004), that is, seeing the city through an experience resulting from the glare of the habitual gaze. As I watched these sofas and photographed them, the feeling of abandonment and discard remained, but I also began to think that each sofa also carried an invisible story. People loved and fought on worn-out discolored cushions from time and the weight of the asses that there sat. Sweethearts appeared and disappeared, teenagers kissed in secret, dogs climbed, taking advantage of the distraction of their owners, fanatical fans celebrated jumping with their feet on top of their upholstery, others wept and wet them, children poured juice and soda, aunts sat for hours on endless Sunday visits. Finally, several stories were impregnated in the threads, the foams and the springs of these objects that, somehow, resurge in this inventory. This narrative opens to an inventive process driven by the imagination of the one who sees, in the meaning given by Simondon. For him (2008, pp. 13-14), imagination is a way of embracing the images embodied in objects, opening to a sense that promotes the possibility of a new existence. Seeing this set, each one can imagine a different story, creating possible and invented plots and secrets. These sofas become an invitation for each to sit, resting their eyes on these sofas and creating rooms, houses, backyards where one day, who knows, they may have been.

Keywords: photography; abandoned sofas; inventory.

Referências

ABREU, Leandro Pimentel. **O inventário como tática**: a fotografia e a poética das coleções. Tese de doutorado apresentado ao Programa de Pós-graduação da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2011. 306 f.

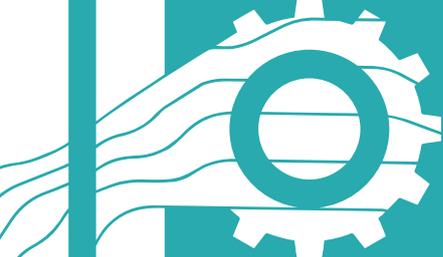
PEIXOTO, Nelson Brissac. Luz: visão da cidade. In: **Paisagens urbanas**. São Paulo: Editora SENAC, 2004.

SIMONDON, Gilbert. **Imagination et Invention (1965-1966)**. Paris: Les Éditions de la Transparence, 2008.

Minicurrículo

Ana Rita Vidica

Doutora em História (Faculdade de História/UFG), doutorado-sanduíche na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS/Paris), Mestre em Cultura Visual pela Faculdade de Artes Visuais-UFG e graduada em Comunicação Social Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Goiás. Docente do curso de Comunicação Social - Publicidade e Propaganda da Universidade Federal de Goiás (UFG) e da Pós-graduação em Comunicação da UFG.



ENCONTRO

MEETING

Dustan Oeven Gontijo Neiva

Universidade Federal de Goiás, Brasil
dustanoeven@gmail.com

Hélida Costa Coelho

Universidade Federal de Goiás, Brasil
helidacostacoelho@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://vimeo.com/285944273>

Resumo

Essa narrativa visual é fruto de diversos encontros. O encontro de dois personagens, que são também dois criadores de imagens. O encontro de produtores e pesquisadores da imagem. É o encontro, também, de duas linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Universidade Federal de Goiás: a linha B - Poéticas visuais e processos de criação e a linha C - Culturas da imagem e processos de mediação. Os criadores e as criaturas se confundem na produção desse filme, cuja narrativa é inspirada nas nossas trajetórias individuais, na produção artística, no processo criativo, na nossa própria formação e em nossa atuação em processos educativos, na formação e aprendizagem. De um lado, há o professor, cuja base do trabalho é a relação com um grupo, no processo de diálogo que é o ensino e aprendizagem. Do outro lado, o artista que, com seu ego inflado por uma suposta *independência* e *sensibilidade*, ignora as relações e interações sociais que o tornam artista. O filme questiona uma certa arrogância que perpassa a atuação do artista e também do professor. Ao apresentar esses personagens autocentrados, o filme é uma reflexão sobre a necessidade de diálogo com o outro. Se o fazer artístico supõe uma introspecção, um recolhimento dentro de si, o pesquisador-artista não pode negar suas relações com o mundo que o cerca e, por vezes, assumir o papel de aprendiz ou professor conforme a situação. Para Erinaldo Alves do Nascimento (2013), a pesquisa em cultura visual tem a dúvida como ponto de partida e a “aventura cognitiva” deve evitar o que ele chama de “fundamentalismo acadêmico radical” ou seja, a convicção em verdades absolutas. Nascimento coloca ainda que é preciso se deixar levar pelo percurso, que as desconfiças são essenciais ao pesquisador para o desenvolvimento da pesquisa. A pesquisa em arte se confunde com a prática artística, as interrogações teóricas se relacionam com o fazer, com o processo de produção. Elas transformam o processo criativo e são transformadas, levando a novos questionamentos, que podem apontar caminhos diferentes para o trabalho do artista. Para John Halas (1979), a animação torna possível a criação ou recriação de mundos, fundamentados na realidade ou mesmo na fantasia. A construção de uma animação prevê um grande trabalho de pré-produção. O trabalho artístico implica no inusitado. De acordo com Sandra Rey, o projeto de pesquisa em arte é um projétil (2002) que tem um alvo, mas que não sabemos os caminhos que irão tomar. Cabe ao artista pesquisador lidar com o aquilo que se estabelece durante a construção da obra. “Os conceitos emergem, então, dos procedimentos, da maneira de trabalhar. Frequentemente, a investigação teórica indica novas possibilidades para a resolução de procedimentos técnicos.” (Rey, 2002, p.128). Produzir uma animação em colaboração com outro é lidar com a imprevisibilidade duplamente. Os métodos, as formas de trabalhar e as reflexões são variáveis para cada artista/pesquisador. O contato com outros pesquisadores, nos permite novas percepções da

própria pesquisa. O filme que fizemos é um produto artístico, artesanal e técnico despretensioso, que tem uma característica etnográfica e auto etnográfica: a observação e anotação do outro e de si mesmo. Na produção da animação, descobrimos problemas, procedimentos e soluções em comum em nossas pesquisas e trabalhos. Encontramos também, outras totalmente diferentes. Utilizando uma característica da linguagem de animação que é o exagero e a caricatura, construímos personagens que são estereótipos de nós mesmos e das categorias “artista” e “professor”, que nos permitiram formular uma crítica a esses conceitos e também uma autocrítica dos nossos próprios trabalhos. Foi bom contar visualmente essa história de como nós nos perdemos e nos encontramos.

Palavras-chaves: encontro; animação; ensino; pesquisa.

Abstract

This visual narrative is the fruit of several encounters. The meeting of two characters, who are also two image creators. The meeting of producers and image researchers. It is also the meeting of two lines of research of the Post-Graduate Program in Art and Visual Culture of the Federal University of Goiás: line B - Visual poetics and creation processes and line C - Image cultures and mediation. The creators and the creatures are confused in the production of this film, whose narrative is inspired by our individual trajectories, artistic production, the creative process, our own formation and our performance in educational processes, in training and learning. On the one hand, there is the teacher, whose work base is the relationship with a group, in the process of dialogue that is teaching and learning. On the other hand, the artist, who, with his ego inflated by a supposed independence and sensitivity, ignores the relationships and social interactions that make him an artist. The film questions a certain arrogance that perpasses the performance of the artist and also of the teacher. In presenting these self-centered characters, the film is a reflection on the need for dialogue with each other. If the artistic doing supposes an insight, a recollection within itself, the researcher-artist can not deny his relations with the world around him and sometimes assume the role of apprentice or teacher depending on the situation. For Erinaldo Alves do Nascimento (2013), research in visual culture has doubt as a starting point and the “cognitive adventure” should avoid what he calls “radical academic fundamentalism”, that is, the belief in absolute truths. although it is necessary to get carried away along the way, that the suspicions are essential to the researcher for the development of the research. Art research is confused with the artistic practice, the theoretical questions are related to the doing, to the production process. transform the creative process and are transformed, leading to new questions that can point different ways to the work of the artist. For John Halas (1979), animation makes possible the creation or recreation of worlds, grounded in reality or even fantasy. The construction of an animation provides a great pre-production work. Artistic work implies in the unusual. According to Sandra Rey, the art research project is a projectile (2002) that has a target, but we do not know the paths that will take. It is up to the researcher to deal with what is established during the construction of the work. “The concepts emerge, then, from the procedures, from the way of working. Frequently, the theoretical investigation indicates new possibilities for the resolution of technical procedures.” (King, 2002, p. 128). Producing one animation in collaboration with another is dealing with unpredictability doubly. The methods, the ways of working and the reflections are variable for each artist / researcher. The contact with other researchers, allows us new insights of the research itself. The film we made is an unpretentious artistic, craft and technical product, which has an ethnographic and self-ethnographic feature: the observation and annotation of the other and of oneself. In the production of animation, we discover common problems, procedures and solutions in our research and work. We find, also totally different ones. Using a characteristic of the language of animation that is the exaggeration and the caricature, we construct characters that are stereotypes of ourselves and of the categories “artist” and “teacher”, that allowed us to formulate a critique to these concepts and also a self-criticism of our own works. It was good to visually tell this story of how we get lost and meet.

keywords: meeting; animation; teaching; research.

Referências

HALAS, John. **A técnica da animação cinematográfica**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 1979

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. A Pesquisa em Artes e a Perspectiva da Cultura Visual. In: **Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação**. Raimundo Martins e Irene Tourinho (org) Editora UFSM – Santa Maria RS, 2013.

REY, Sandra, Da prática à teoria – três instâncias metodológicas sobre a pesquisa em poéticas visuais, **PortoArte**, Porto Alegre, v.7, n.13, p.81-95, nov.1996. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/index.php/PortoArte/article/view/27713/16324>

Minicurrículos

Dustan Oeven Gontijo Neiva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – UFG. Produtor Cultural no Instituto Federal de Goiás – Campus Goiânia. Graduado em Comunicação Social e Artes Visuais - UFG. Possui especialização em Antropologia Social – UFG. Trabalha desde 1997 com filmes de animação

Hélida Coelho

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), pela Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás-UFG. É licenciada em Educação Artística pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É professora concursada da rede pública de ensino do estado do Amapá.





ENTRELAÇANDO IMAGENS: ARTE E CAMPO SOCIAL EM TEMPOS ADVERSOS

TRANSFERRING IMAGES: ART AND SOCIAL FIELD IN ADVERSE TIMES

Claudia Zanatta

Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil
claudiazanatta@ufrgs.br

Cerise Gomes

Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil
cerisegomes@ufrgs.com

Márcia Braga

Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Brasil
bragamarcia@hotmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://www.flickr.com/photos/141837229@N06/albums/72157700099513135>

Resumo

Pensar a arte não desvinculada do campo social leva a questionamentos cruciais sobre o papel que as práticas artísticas têm desempenhado no contexto brasileiro: a que classes ela tem servido? E qual nossa responsabilidade social como professores-pesquisadores-artistas produtores e reprodutores de capital cultural simbólico em contextos de adversidade? A narrativa visual correspondente ao assunto deste resumo pretende problematizar essas questões a partir de uma experiência de arte participativa ocorrida em um contexto específico na cidade de Porto Alegre, RS. O contexto ao qual nos referimos se relaciona ao panorama de emergência existente atualmente em nosso país e que vem ocasionando um desmanche de instituições de ensino público. Nesse sentido, a narrativa visual propõe uma apresentação visual composta de uma série de imagens fotográficas resultantes de uma proposta de arte participativa ocorrida em 2017 envolvendo o grupo de pesquisa Cidadania e Arte do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal do RS e uma escola voltada para alunos em situação de rua (escola EPA, uma das duas únicas escolas brasileiras voltada a esse público em condição de extrema vulnerabilidade social). Do encontro entre essas instâncias foi gerado o projeto Cerâmica e Alimento, o qual envolveu a realização de encontros semanais na escola EPA entre professores, alunos e artistas convidados externos à escola, com níveis de conhecimento diferentes em relação à produção cerâmica. Em cada encontro semanal dois convidados externos à escola desenvolveram junto aos alunos em situação de rua uma troca de saberes objetivando a realização de um objeto por cada participante: uma pequena tigela de cerâmica. O projeto caminhou no sentido de tornar a sala de aula um ambiente de formação compartilhado que pudesse aproximar o conhecimento gerado na escola a outros saberes externos, vinculados ou não à academia, a partir da troca entre artistas convidados e alunos em vulnerabilidade social. Após a produção das peças cerâmicas foi realizado na EPA um almoço coletivo aberto à comunidade no qual foram utilizadas tigelas produzidas durante os encontros semanais na escola e outras doadas por artistas porto-alegrenses. Em tais vasilhames foram servidos alimentos preparados na cozinha da própria escola. Durante o evento alunos, professores e público externo confraternizaram em um momento único construído a partir do compartilhamento do alimento. Moradores em situação de rua e comunidade em geral almoçaram conjuntamente e as tigelas puderam ser comercializadas. *Cerâmica e Alimento* mais do que ser proposto como um projeto, foi pensado

como um dispositivo para articular relações entre diferentes pessoas e modos de habitar Porto Alegre. Ou seja, o entendimento de um espaço não para dar a ver algo, mas para disparar situações, acontecimentos. *Cerâmica e Alimento* foi disparada pela iminência latente do fechamento da EPA e, conseqüentemente, do apagamento de uma proposta de mais de 20 anos voltada a pessoas em situação de rua. Neste âmbito, qualquer tentativa de trabalharmos com a noção de exposição nos pareceria trazer (e traír) o entendimento que temos da prática artística como prática implicada no campo social, com o compromisso da ação direta e, no caso específico aqui abordado, do necessário posicionamento pragmático em relação contrária ao desmanche da EPA. *Cerâmica e Alimento* ousou pensar e buscar construir um outro horizonte pelo qual pudéssemos caminhar, tendo a prática artística participativa como articuladora para tecermos relações entre arte, educação, política e cidadania em um contexto de adversidade. É dessas relações que a narrativa visual irá tratar por meio de uma sequência de imagens que trazem parte do processo de constituição da EPA, do grupo de pesquisa, dos moradores em situação de rua (algumas imagens feitas pelos próprios moradores) e do entrelaçamento dessas visualidades pelo projeto Cerâmica e Alimento.

Palavras-chave: cerâmica; participação; pessoas em situação de rua; narrativa.

Abstract

To think of art not detached from the social field leads to crucial questions about the role that artistic practices have played in the Brazilian context: what classes has it served? And what is our social responsibility as teacher-researchers-artists-producers and reproducers of symbolic cultural capital in contexts of adversity? The visual narrative to be presented intends to problematize these questions from a participatory art experience that occurred in a specific context in the city of Porto Alegre, RS. The context is related to the emergency scenario that currently exists in our country (an accident?) And has been causing a dismantling of public education institutions. In this sense the visual narrative will bring a visual presentation composed of a series of images resulting from a participatory art proposal that took place in 2017 involving the research group *Cidadania e Arte* of Departamento de Artes da Universidade Federal do RS and a school aimed at street students (the EPA school, of the only two Brazilian schools aimed at this public in conditions of extreme social vulnerability). From the meeting between these instances the *Ceramics and Food* project was generated, which involved holding weekly meetings at the EPA school between teachers, students and invited artists outside the school, with different levels of knowledge regarding ceramic production. In each weekly meeting, two guests from outside the school developed an exchange of knowledge with the street students, aiming at the realization of an object by each participant: a small ceramic bowl. The project went on to make the classroom a shared training environment that could bring the knowledge generated in the school to other external knowledge, linked or not to the academy, from the exchange between invited artists and students in social vulnerability. After the production of the ceramics, a collective lunch was held at the EPA, open to the community in which bowls were produced during the weekly meetings at the school and others donated by Porto Alegre artists. In such containers were food prepared in the kitchen of the school itself. During the event, students, teachers and the outside public fraternized in a unique moment built from the sharing of food. Street dwellers and the community in general had lunch together and the bowls could be marketed. *Ceramics and Food* more than being proposed as a project, was thought as a device to articulate relations between different people and ways of inhabiting Porto Alegre. That is, the understanding of a space not to give to see something, but to trigger situations, events. *Ceramics and Food* was triggered by the latent imminence of the closure of the EPA and, consequently, the deletion of a proposal of more than 20 years focused on street people. In this context, any attempt to work with the notion of exposition would seem to bring (and betray) our understanding of artistic practice as a practice implied in the social field, with the commitment of direct action and, in the specific case discussed here, of the necessary positioning pragmatic approach against EPA's dismantling. *Ceramics and Food* dared to think and seek to build another horizon by which we could walk, having the participatory artistic practice as an articulator to weave relations between art, education, politics and citizenship in a context of adversity. It is these relationships that the visual narrative will deal with through a sequence of images that bring part of the EPA's constitution process, the research group, the homeless people (some images made by the residents themselves) and the interlacing of these visualities by the *Ceramics and Food* project.

Keywords: ceramics; participation; street people; narrative.

Referências:

EPA. Site da escola. <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/epa/dos> SANTOS, Renato Farias. **O acolhimento da população em situação de rua**: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - Programa de Pós-graduação em educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2004.

GRUPO CONTRAFILÉ, SECUNDARISTAS DE LUTA E AMIGOS. A Batalha do Vivo. **Caderno da Exposição Playgrounds 2016**. São Paulo: Masp/SESC Interlagos, 2016.

KESTER, G. H. **The one and the many**: contemporary collaborative art in a global context. E-book. Durham: Duke University Press, 2011.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

Minicurrículo

Claudia Zanatta – UFRGS

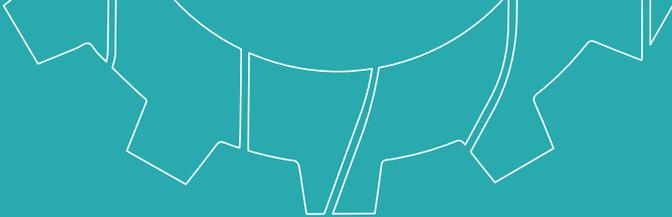
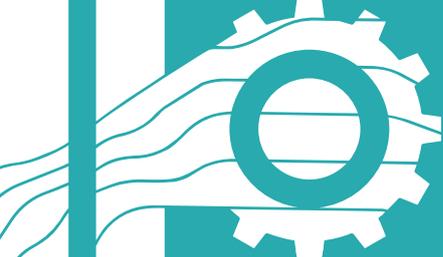
Artista. Professora do Departamento de Artes Visuais e PPG-Artes Visuais – UFRGS. Líder do grupo de pesquisa CNPq Arte Pública Participativa: articulação entre poética e cidadania. Membro da ANPAP.

Cerise Gomes - UFRGS

Licenciada em Letras pela UCS, Mestre em Lingüística, UFRGS, Especialização em Filosofia Política pela UCS. Faz parte do grupo Cidadania e Arte – UFRGS

Márcia Braga - UFRGS

Mestranda em Artes Visuais PPGAV-UFRGS, pós graduada em Arquitectura, Arte e Espaço Efêmero pela Universidad Politécnica de Cataluña. Faz parte do grupo de pesquisa Cidadania e Arte – UFRGS.



GOLPE COMO DISSOLUÇÃO

THE COUP AS DISSOLUTION

Denise Conceição Ferraz de Camargo

Universidade de Brasília, Brasil
denise.cfcamargo@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://vimeo.com/285890635>

Resumo

Em 12 de maio de 2016, dia da consolidação do golpe que o Estado democrático de direitos sofreu no Brasil, anotei pensamentos para os nossos “dias seguintes de ausência e fome”, como os descrevi – este é um trecho de um conto encantador, *Pequenas Epifanias*, de Caio Fernando Abreu. No conto, o narrador vive o epicentro de uma história de paixão. É bom que se saiba disso para que se preserve a fidelidade da frase em seu contexto original. Mas eu a tomo de empréstimo sempre que sinto dor, solidão, medo. Aqueles escritos inspiraram a série de 18 fotografias, realizadas entre 2016 e 2017, nomeadas *Golpe como dissolução*. Elas operam uma espécie de estratégia artística para aplacar, em mim, o horror e o escárnio dos tempos que vivemos. A instauração do trabalho se deu na tempestade real (e simbólica) que se assomava no horizonte: breu, luz, breu, luz, breu, luz... infinitamente. Registrei os intervalos em que, paradoxalmente, a própria escuridão exista enquanto imagem. Posteriormente, fui em busca de nova sucessão de quartos escuros e outras imagens foram surgindo. Em última instância, são fotografias dos limites de luz à procura de frestas, arestas, saídas. Elas dissolvem a representação para forçar uma certa conciliação das características do dispositivo fotográfico com seu regime canônico, que, via de regra, determina a “impossibilidade” técnica de fotografar a escuridão. Para isso, faço uma apropriação do pensamento de Giorgio Agamben, em sua definição do que seria o contemporâneo, como uma metáfora para o processo de criação dessa série. Ele nega que o escuro seja apenas uma simples ausência de luz. Trata-se de um produto da retina. Para ele, a percepção do escuro “[...] não é uma forma de inércia ou de passividade, mas implica uma atividade e uma habilidade particular que [...] equivalem a neutralizar as luzes que provêm de uma época para descobrir suas trevas [...]” (AGAMBEN, 2009, p.62-63)”. Ronaldo Entler (2017) aprofunda as teses propostas por Agamben no artigo *Religações: o escuro da fotografia contemporânea*. Ao analisar um conjunto de fotografias, cujo tema é o escuro, Entler discorre sobre as relações que estabelecemos com as imagens, de modo geral. Ele descreve os aspectos obscuros que constituem a própria fotografia contemporânea: a realidade, a contemplação, sua ontologia. Quando afastada da condição mimética que a formou, a fotografia adota um modo de ser ficcional. Assim, esta narrativa visual se assenta nesses princípios quando dissolve a rota do perspectivismo engendrada no sistema fotográfico para promover um apagamento do referente. Esta ação faz que as imagens conquistem, propositadamente, uma espécie de planaridade, no deslocamento de seu tempo-espço. Em contrapartida, fazem saltar sensações que se espera tenham impregnado esta narrativa visual. Dado o Golpe, sonho que estou num quarto escuro de onde saio para viver a saga de chegar a pé ao Largo da Concórdia, na noite em que “o país vai acabar”, diziam as pessoas do meu sonho. E, eu, a pé pela cidade de São Paulo, entrando em seus piores e mais longínquos becos. Pergunto, pergunto, pergunto. Como ninguém sabe onde fica esse lugar? A gente ia até lá quando era criança, explico uma, duas, três vezes. Ele existe. Acordo exaurida, suada. Celebro o inconsciente. Vejo todo este processo se coadunar com uma

espécie de “política de criação”, o que Rolnik (2003, p.85) afirma ser uma forma de resistência. Para ela, é possível considerar que a prática artística consiste na formulação de cartografias de sentido. Ao atualizar a própria realidade que os cerca, artistas trazem sensações para o visível e podem expressá-las. Quando são socializadas, elas tomam o corpo social. Na socialização das sensações o coletivo recebe o comunicado de uma nova composição de forças. Ao ser afetado por elas, também promove novas configurações. Concluo que esse movimento desencadeia pensamentos para o próprio objeto artístico. Do sonho, por fim, há que se chegar, mas a saída é uma difícil concórdia. A “ausência de lógica de uma realidade, também constrói o mundo”, me diz o artista plástico Ralph Gehre. E, nele, a fabricação das imagens. “Vamos fazer arte. Eles odeiam quando fazemos arte”, também me incita à luz, um outro amigo artista, o Pedro Menezes.

Palavras-chave: poéticas e processos artísticos; dispositivo fotográfico; narrativa; golpe de 2016 no Brasil.

Abstract

On 12 May 2016, the day of the consolidation of the coup, that the democratic state of rights suffered in Brazil, I noted down some thoughts for our “days of absence and hunger”. This phrase was extracted from a lovely tale called “*Small epiphanies*”, written by Caio Fernando Abreu. In the tale, the narrator is at the epicenter of a story about passion. I give you this information to preserve the fidelity of the phrase in its original context. But I loan this phrase from him every time I feel pain, loneliness, fear. Those thoughts inspired me to create a series of 18 photographs named “*Golpe como dissolução*” (*The coup as dissolution*). They were made between 2016 and 2017 and they represent an artistic strategy to appease me from the horror and the scornful times we are living in Brazil. During a real and symbolic storm I noticed the intervals of light on the horizon. I registered them and, paradoxically, the darkness itself aroused in the images. Later on, I went in search of a new succession of dark rooms and new images emerged. They are photographs of the limits of light as if they were looking for cracks, edges and an exit. They force the conciliation of the photographic device’s characteristics with its canonical form, which makes the recording of darkness technically impossible. Agamben (2009: p.62-63) defines the concept of the contemporary by denying that the dark is just a simple absence of light. It is a product of the retina. For him, the perception of the dark “[...] is not a form of inertia or passivity but it implies an activity and a particular skill that [...] is equivalent to neutralizing the lights that come from one age to discover their darkness [...]”. And this is a metaphor for my creative process. Ronaldo Entler (2017) deepens the theses proposed by Agamben in his article called “*Religações: the dark of contemporary photography*” in which the author analyses a set of images in which the theme is the darkness. He discusses the relationships we generally establish with the images and describes the obscure aspects that constitute the contemporary photography: reality, contemplation, ontology. The photograph dissociated from the mimesis gets a fictional role. Thus, the presented visual narrative dissolves the perspectivism program that operates in the photographic representation system. This action shifts the images on their time- space and also make them gain a certain flatness. On the next day I had a dream. People said: “The country will end”. I left a dark room to go to Largo da Concórdia (The Concord Place), in São Paulo. I wandered through the worst and most distant alleys of the city. How come nobody knows where this place could be? I went there when I was a child. It exists. I woke up exhausted, sweaty. I celebrated my unconscious mind. Suely Rolnik (2003: p.85) wrote about the policies of creation as a form of resistance: “If we consider that the artistic practice consists in updating sensations by bringing it to the visible and the sayable, producing cartographies of meaning [...] we can state that updating these forces is “to socialize sensations”, communicating to the collective the new compositions of strengths that affect it and make it drift into new configurations.” Finally, I need to get there, but the output is a difficult concord. The “absence of logic of a reality also builds the world,” Ralph Gehre told me. And, in this world, there is the crafting of images. “We will make art. They hate it when we make art”, artist Pedro Menezes invites me into it.

Keywords: poetic and artistic processes; photographic device; narrative; the coup of 2016 in Brazil.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2013.

ENTLER, Ronaldo. Um pensamento de lacunas, sobreposições e silêncios In: SAMAIN, Etienne (org.). **Como pensam as imagens**. Campinas: Editora Unicamp, 2012.

ROLNIK, Suely. O caso da vítima: para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência. **ARS** (São Paulo), 1(2), 79-87. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-53202003000200007>> Acesso em: 12/04/2018.

Minicurrículo

Denise Conceição Ferraz de Camargo

Doutora em Artes (IA/Unicamp) e mestre em Ciências da Comunicação (ECA/USP). É professora da área de Fotografia no Departamento de Artes Visuais (IdA/UnB) e da linha de pesquisa Poéticas Contemporâneas do PPG-Arte. Realiza estudos sobre o dispositivo fotográfico, poéticas e processos de criação, fotografia performativa, tecnologias dos saberes ancestrais, imagem nas matrizes culturais afro-brasileiras.



SIMULACRO: O ESPETÁCULO COMO REALIDADE

SIMULACRUM: THE SPECTACLE AS A REALITY

Indyanelle Marçal Garcia Di Calaça

Universidade Federal de Goiás, Brasil
indy.mgarcia@hotmail.com

Henrique Camargo

Universidade Federal de Goiás, Brasil
camargo354@hotmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://www.dropbox.com/s/tzbp6ncvhumh6lx/Simulacro%20-%20%20espet%C3%A1culo%20como%20realidade.mp4?dl=0>

Resumo

A narrativa visual “Simulacro: o espetáculo como realidade” foi desenvolvida durante a disciplina “Teorias da Arte e da Cultura Visual”, ministrada pelo Prof. Dr. Raimundo Martins, no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (PPGACV), da Universidade Federal de Goiás, no primeiro semestre de 2016. A criação imagética da narrativa foi produzida e organizada através de uma sucessão de episódios que misturam principalmente imagens da real cidade de Paris na França com as imagens de uma debutante em sua festa de aniversário de 15 anos, cujo tema também era Paris, a cidade luz. O termo “simulacro” foi escolhido a partir das contribuições do filósofo francês Jean Baudrillard, que o compreende associado à ação de simular o que não se tem, ou o que não é (BAUDRILLARD, 1992). Segundo o autor, o simulacro pode distorcer o real, e também confundir-se com o mesmo. A festa que foi utilizada na produção dessa narrativa é justamente um exemplo de simulacro. A decoração do salão de festas, por exemplo, através de painéis, plotagens e réplicas em 3D adequadas ao espaço físico, buscaram retratar cenograficamente o glamour da cidade luz e alguns de seus mais famosos pontos turísticos como a Torre Eiffel e o Arco do Triunfo; que somados a lustres pomposos, mesas sofisticadas e a um cardápio requintado, levam a uma simbologia de status e poder. Esse status e poder foi evidenciado também através das imagens do backstage do evento, que demonstram o dispendioso esforço do grande número de profissionais envolvidos como: decorador, cenógrafo, iluminador, DJ, VJ, coreógrafo, cerimonialista, seguranças, equipes de apoio, copeiras, garçons, dentre outros, que contribuíram para a realização do projeto; e conseqüentemente a enorme quantidade de dinheiro investido. A mistura entre as imagens da real cidade de Paris e da festa da debutante, parecem fundir-se, inserindo a ideia de que o “simulacro” se tornaria o “real”. Além disso, outras imagens na narrativa buscam trazer a reflexão sobre a realidade como uma invenção da imaginação, e a festa de aniversário associada à ideia do delírio e de efemeridade. Até onde o delírio pode nos levar? O que controla ou determina o delírio? O poder financeiro estaria associado a uma ostentação em prol de auto afirmação social e pessoal? A narrativa visual em questão, procura discutir a cultura visual nas relações entre imagem e poder, que promovem a constituição de significados. Após a “virada imagética” no final do século XX, as imagens foram ganhando espaço, abalando as fronteiras convencionais da literatura. As imagens começam a ser utilizadas não somente para representar ou exemplificar algo, como ilustrações de textos, por exemplo. Essa é somente uma das várias concepções que se tem sobre a imagem. A imagem é também suporte de conhecimento, orientação no mundo e ponto de partida para a produção de sentidos e valores. Elas passaram a ser utilizadas nas mais diversas mídias, como: filmes, vídeos, clips e publicidade,

tornando-se acessíveis a todas as pessoas. Nessa perspectiva, quase não há texto nessa narrativa visual, ela é sucinta e se transcorre em 3 minutos e 35 segundos, acompanhando a velocidade e o modo como recebemos e produzimos a informação na atualidade. Apesar de trazeremos neste resumo algumas das reflexões que buscamos trabalhar, o resultado está longe de ser uma interpretação única, uma vez que é a relação entre o indivíduo e a imagem que vai gerar a produção de sentido, e as diversas outras interpretações possíveis. Esse olhar do espectador não é neutro, conforme as contribuições do pesquisador Raimundo Martins (2016), ele é algo construído culturalmente e influenciado por condições como idade, preferências sexuais, entre outros; que cria um espaço de interação e diálogos subjetivos entre o espectador e a imagem.

Palavras-chave: narrativa visual; simulacro; cultura visual.

Abstract

The visual narrative “Simulacrum: the show as reality” was developed during the course “Theories of Art and Visual Culture”, taught by Dr. Raimundo Martins, professor of the Postgraduate Program in Art and Visual Culture (PPGACV), of the Federal University of Goiás, in the first half of 2016. The imaginary creation of the narrative was produced and organized through a succession of episodes that mainly mix images of the real city of Paris in France, with the images of a teenager at her 15th birthday party, whose theme was also Paris, the city light. The term “simulacrum” was chosen from the contributions of the French philosopher Jean Baudrillard, who understands it associated with the action of simulating what one does not have, or what one is not. According to him, the simulacrum can distort the real, and also be confused with the same. The feast that was used in the production of this narrative is just an example of a simulacrum. The decoration, for example, through panels, plots and replicas in 3D, appropriate to the physical space, sought to portray in scenography form the glamor of the light city and some of its most famous sights, such as the Eiffel Tower and the Arc of Triumph; which added with pompous chandeliers, sophisticated tables and an exquisite menu, lead to a symbology of status and power. This status and power can also be seen through the backstage images of the event, which demonstrate the costly effort of the large number of professionals involved for example: decorator, set designer, illuminator, DJ, VJ, choreographer, ceremonialist, security guards, support staff, waiters, among others, which contributed to the realization of the project; and consequently the enormous amount of money invested. The mixture between the images of the real city of Paris and the debutante party, seems to be founded, with an idea that “simulacrum” would become the “real”. In addition, other images in the narrative seek to bring the reflection on reality as an invention of the imagination, the birthday party associated with the idea of delirium and ephemerality. How can we do delirium lead us? What controls or determines delirium? Could be the financial power associated with ostentation for personal and social self-affirmation? The visual narrative in question seeks to discuss visual culture in the relations between image and power, which promote the constitution of meanings. After the “imaginative turn” at the end of the 20th century, the images gained space, shaking the conventional boundaries of literature. The images begin to be used not only to represent or to exemplify something, like illustrations of texts, for example. This is just one of several conceptions about the image. The image is also support of knowledge, orientation in the world and starting point for the production of meanings and values. The images began to be used in the most diverse media, such as: films, videos, clips and publicity, making it accessible to all people. In this perspective, there is almost no text in this visual narrative, it is succinct and takes place in 3 minutes and 35 seconds, following the speed and the way we receive and produce the information today. Although we bring in this summary some of the reflections that we seek to work on, the result is far from being a single interpretation, since the relation between the individual and the image that will generate the production of meaning, and the various other possible interpretations. This view of the viewer is not neutral, according to the contributions of the researcher Raimundo Martins (2016), it is something culturally constructed and influenced by conditions such as age, sexual preferences, among others; which creates a space of interaction and subjective dialogues between the viewer and the image.

Keywords: visual narrative; simulacrum; visual culture.

Referências

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e Simulação**. Tradução: Maria João Pereira. Lisboa: Relógio D'Água, 1992, 201 p.

MARTINS, Raimundo. A cultura visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, Educação e Cultura**. 2. ed. Santa Maria: Editora UFSM, 2016. p. 17-37.

MARTINS, Raimundo. Hipervisualização e territorialização: questões da Cultura Visual. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v. 13, p. 19-31, jul.-dez., 2010.

Documentos eletrônicos:

INÉDITA FOTOGRAFIA. **Vídeo na rede social instagram**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BDW7vPgiVJw/?taken-by=ineditafotografia>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

INÉDITA FOTOGRAFIA. **Vídeo na rede social instagram**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BDUSzLxiVfo/?taken-by=ineditafotografia>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

QUEIROZ, Francisco. **Jean Baudrillard: o hiper-realismo e a simulação ou o papel perverso da síntese fechada e eclética**. 2013. Disponível em: <<https://filosofar.blogs.sapo.pt/149743.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Música: La Vie En Rose

Música: Edith Piaf - Alok - BYOB

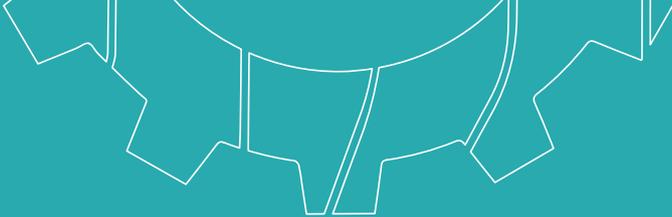
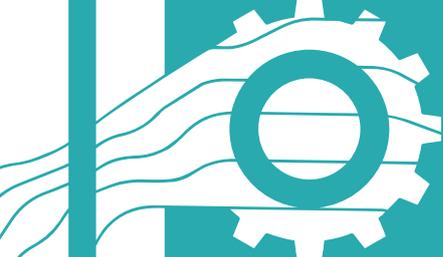
Minicurrículos

Indyanelle Marçal Garcia Di Calaça

Professora do curso de bacharelado em Design de Moda da Universidade Federal de Goiás. Mestre no Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, em 2018. Especialista em Gestão dos Processos Produtivos do Vestuário no SENAI, em 2017. Bacharel em Design de Moda pela Universidade Federal de Goiás, em 2014.

Henrique Camargo

Diretor artístico, professor e coreógrafo. Mestre em Artes e Cultura Visual pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em docência do Ensino Superior pela FABEC Brasil. Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Diplomado como professor de Ballet Clássico com o Student Teaching Certificate e como bailarino clássico nível Advanced pela Royal Academy of Dance of London.



TERRITÓRIO SENEGAMBIA

SENEGAMBIA'S TERRITORY

Edvandro Luise Sombrio de Souza

Colégio Pedro II, Brasil
edsombrio2015@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://drive.google.com/drive/u/1/folders/18RcvworctZp4jZj6ZqYkxmzkptRdmtdx?ogsrc=32>

Resumo

Esta narrativa visual parte de estudos realizados, em abril de 2018¹, por docentes de Artes Visuais ligadas/os ao NEPArtE – Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação, sediado no Campus São Cristóvão I, do Colégio Pedro II, zona norte no Rio de Janeiro. Motivadas/os pela execução de Marielle Franco, decidimos iniciar o ano letivo, com crianças de 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, a partir da abordagem de *stencils* da vereadora², feitos pela cidade logo após sua morte e da ideia da arte enquanto protesto (para nos aproximar de um conceito que pudesse ser disponível para o nível de abstração desta faixa etária). A cada ano, a equipe de docentes escolhe uma temática, linguagem artística, período ou questão da arte ou cultura visual para iniciar os trabalhos com todas as turmas das séries citadas. Neste ano, iniciamos pelo artista visual Luang Senegambia³, artista carioca que trabalha com fotomontagens, a partir da abordagem da iconografia da religiosidade e cultura iorubá em relação com aspectos da arte greco-romana, dentre outras referências de obras de arte em tempos distintos. A escolha por Senegambia veio pelo desejo de trazer para o contexto da educação de crianças o privilégio de questões relativas à educação das relações étnico-raciais, o combate ao racismo e à intolerância religiosa, já que a maioria de nossas/os estudantes são de origem negra/afro. Este trabalho foi realizado em cada uma das séries, com enfoques variados, tendo em vista a maturidade cognitiva e as possibilidades de abstração das crianças entre 7 e 11 anos de idade. Partimos da discussão da arte enquanto “protesto”, crítica social, com imagens em *stencil* da vereadora, mulher e negra, e discutimos o que é uma “silhueta”, tanto como técnica (no *stencil*), como enquanto forma de apagamento estético, e, em sua dialética política, de fortalecimento da identidade. Por fim, focamos o trabalho de Senegambia e as/os orixás africanas/os tratados em sua arte, e seu uso recorrente de silhuetas. Cada criança recebeu uma folha de papel *collorset*, com cor de sua escolha, a silhueta de um rosto em preto e dispusemos caixas com revistas variadas para recorte, inclusive revistas de arte⁴, e papéis coloridos variados. Cada criança podia escolher o tema ou a forma de realizar seu trabalho que, frequentemente, emergia das imagens que se apresentavam no material para recortes. Após o término deste trabalho,

¹ Pasta “Materiais de Estudo” – este material foi utilizado exclusivamente entre a equipe de docentes, para iniciar nossos estudos sobre mulheres artistas negras e diz respeito às artistas Kara Walker, Lubaina Himid e Maria Auxiliadora. Está disposta no drive para visualização e compreensão do processo de trabalho realizado pela equipe envolvida no trabalho. Foi montada com o objetivo único de trabalho pedagógico escolar e não contém dados relativos a direitos de imagem. Por isso, seu conteúdo não deverá ser utilizado em publicações sobre esta Narrativa Visual.

² Pasta “Aula 1 - Silhuetas Marielle Franco”.

³ Pasta “Aula 1 - PPT sobre Luang Senegambia”.

⁴ Pasta: “Processo de Trabalho”.

montamos painéis por toda a escola⁵. Juntos, eles formam uma grande comunidade de silhuetas, à qual nomeamos “Território Senegambia”, já que, como explicou o artista, seu pai, senegalês, esteve ligado às lutas por integração dos territórios do Senegal e do Gâmbia e, por isso, seu segundo nome é Senegambia. O mesmo esteve na escola e gravou vídeo falando sobre seu trabalho, apresentado às crianças⁶, além de ter realizado discussão com duas turmas de 2º e 3º ano. Os desdobramentos dessas reflexões vêm ganhando força nos debates pedagógicos da equipe do NEPArtE, tendo, como continuidade do ano, trabalhos sobre outras artistas mulheres negras, como Lubaina Himid⁷ e Sônia Gomes⁸; ou africanos, como Edward Said Tingatinga⁹, dentre outras ações.

Palavras-chave: cultura visual; racismo; cultura lorubá; anos Iniciais do ensino fundamental.

Abstract

This visual narrative emerged from studies realized in April of 2018 by teachers linked to the NEPArtE - Núcleo de Estudos e Práticas em Arte e Educação (Art and Education Studies and Practice Center) research center located in the São Cristóvão campus of the Colégio Pedro II (CPII), a public school in the Rio de Janeiro's suburbs. Driven by the councilwoman Marielle Franco execution, we decided to initiate this school year, with 2nd to 5th grade Elementary schoolers, from the councilwoman's stencils, spread around the city after her death, and also from the idea of Art as protest (to approach a concept accessible to the abstraction level of the children). Each year the teachers group choose a theme, artistic language, period or issue of Art or visual culture to begin the year, involving all the grades mentioned. This year, we select the Luang Senegambia, carioca artist who works with photomontages inspired in the Yoruba culture and religiosity, mixing Greek-roman aspects and several art works along the time. Our choice come by the desire to bring for the children education artists of different art systems, and also talk about the ethnic-racial relationships, the fight against racism and religiosity intolerance, since most of our students are black, and the religiosity intolerance experienced against the African originated religions has grown in the Rio de Janeiro city. This project was made with different aproachs in each grade, considering the students' (of 7 a 11 years old) cognitive stage and abstraction possibilities. We discussed Art as a protest form and social criticism from the councilwoman's stencils, as a black woman, to talk about what is a silhouette, as a technique, and its aesthetic and visual fading, with a political and strength dialectic of identity. Lately, we focus in the Africans orishas and silhouette presence in Senegambias's work. Each children received a collorset sheet of their choice, a black head shilhouete and boxes with lots of different magazines to cut, including art books, and different papers of several colours. Each student could choose a theme or reference for their work which, many times had to be with the seen in the magazines for cut. After the work was finalized, we create big panels spread for all halls of the school. Together they form a great silhouette community, which we named “Senegambia Territory” since, as explained by the artist, his Senegalese father was involved in national fights for the integration in Senegal and Gambia, therefore Senegambia as the artist middle name. Luang Senegambia visited the school and recorded a video talking about his work,

⁵ Pasta: “Painéis Território Senegambia”.

⁶ Pasta: “Senegambia com NEPArtE”.

⁷ Pasta: “Lubaina Himid”. Trabalho apresentado na Linha C deste seminário. O material de imagens da artista tem objetivo estrito de utilização em sala de aula. Não contém dados básicos de direitos de imagem. Por isso, não pode ser publicado como dado desta Narrativa Visual. As imagens de trabalhos realizados com as crianças poderão ser publicadas com a autoria: “NEPArtE”.

⁸ Pasta: “Sônia Gomes”. Trabalho citado na Linha C deste seminário. O material de imagens da artista tem objetivo estrito de utilização em sala de aula. Não contém dados básicos de direitos de imagem. Por isso, não pode ser publicado como dado desta Narrativa Visual.

⁹ Pasta: “Edward Said Tingatinga”. Trabalho apresentado na Linha C deste seminário. O material de imagens do artista tem objetivo estrito de utilização em sala de aula. Não contém dados básicos de direitos de imagem. Por isso, não pode ser publicado como dado desta Narrativa Visual. As imagens de trabalhos realizados com as crianças poderão ser publicadas com a autoria: “NEPArtE”.

which was shown to the students, besides the discussion realized with classes of 2nd and 3rd grades. Those reflections ramifications has gained importance in the pedagogical discussions inside the NEPArtE team, unfolding in works with black women artists, as Lubaina Humid e Sonia Gomes; or Africans, as Edward Said Tingatinga, among others artists and actions.

Key-words: visual culture; racism; Yoruba culture; elementary school.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte, C/Arte, 1998.

COLÉGIO PEDRO II. **Projeto Político-Pedagógico-Institucional**. 2017. Disponível em <http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2018/JUL/PPPI%20NOVO.pdf> Acesso em 13/08/2018.

DIAS, Belidson. **O I/Mundo da educação em Cultura Visual**. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2011.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e processo de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

LOURO, Guacira L. **Um Corpo Estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2ª ed, 2ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, Justificando, 2017.

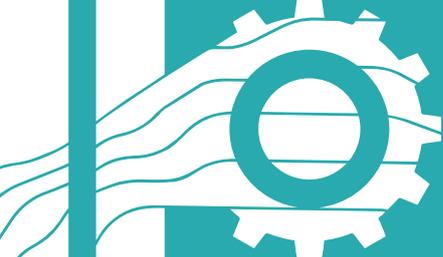
SOUZA, Viviane V. de, MATTOS, Eliane M. de, SILVA, Leandro de S. & SOUZA, Edvandro L. S. de. Visualidades Africanas e Indígenas em Sala de Aula: as leis 10.639/03 e 11.645/08 e a interculturalidade no ensino de arte. In: **Anais do XXV CONFAEB** (Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil), Fortaleza: IFCE, 2015.

TRINDADE, Azoilda L. & BRANDÃO, A. P. (Orgs.). **Saberes e Fazeres**, v. 5: Modo de Brincar. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

Minicurriculo

Edvandro Luise Sombrio de Souza

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ); Graduado em Artes Cênicas (Bacharelado em Interpretação Teatral) pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Licenciatura em Artes Visuais – UEL. Professor da disciplina Artes Visuais no Colégio Pedro II (CPII, Rio de Janeiro).



L.A.R. NARRATIVA VISUAL

L.A.R. VISUAL NARRATIVE

Valdemir de Oliveira

Universidade do Estado do Amazonas, Brasil
oliveiramanaus@gmail.com

Links para visualização da narrativa:

<https://vimeo.com/215372883>

<https://drive.google.com/open?id=1wsXdIcDGGf1BjK9JxEUD2hSJQoWnMQ1>

Resumo

As Narrativas Visuais vistas pela perspectiva da Cultura Visual nos possibilitam enfatizar as imagens e outras representações como mediadoras e portadoras de significados que podem nos proporcionar momentos distintos de se pensar o mundo e a nós mesmos (HERNÁNDEZ, 2011). Partindo do entendimento de que o nosso olhar é construído, portador de marcas culturais e biográficas (HERNÁNDEZ, 2011) a criação ou proposição de L.A.R.- Lugares Amazônicos Revisitados - apresenta-se como uma narrativa visual inspirada nas poéticas visuais, tendo sido construída a partir das imagens, sons, textos e contextos vividos em um período de aproximadamente 10 anos. As imagens deslocadas de sua ordem natural de captação entrecruzam temporalidades e abrem possibilidades visuais de outras narrativas. Reconfiguradas e reordenadas em espaços-tempo não lineares versam sobre as relações e emoções de quem as gerou e lança-se autonomamente na perspectiva de possíveis conexões com quem as consome (vê/assiste/ouve/olha). Como imagens recriada, são evocativas também dos efeitos sobre quem as vê (HERNÁNDEZ, 2011), imagens como produtos, artefatos que não possuem significados fixos, concretizam conceitos e articula experiências em sua apreciação (CARDOSO, 2012). L.A.R. dialoga com as possibilidades da imagem em preservar espaços e acontecimentos em suas formas virtualizadas, dando as mesmas também a qualidade de suportes de memória, servindo também como inspiradoras de outras construções atualizadas, imaginadas por aquele que olha. Tanto propõe o conhecimento visual de espaços reais, que em alguns casos já não existem mais, como usando da justaposição de imagens e tempos apresenta recriações dos mesmos, focaliza na transitoriedade dos indivíduos e fluidez das relações (BAUMAN, 2007). Afetos e fatos, postos em movimento - vídeo - as imagens projetadas, problematizam as relações de percepção entre o real e o imaginário, virtual, como jogo dialético da substituição, estar no lugar do outro (LÉVY, 1998). Esses lugares tratados sob a possibilidade de repetição do vídeo, são singulares para quem os produziu e plurais para quem os observa, no intento de conexões possíveis com outras paisagens e afetos que possam ser reativados a partir do contato com a narrativa, pelo estranhamento ou familiaridade, pela ação - cultural (OSTROWER, 1995). Fruto de um processo criativo coletivo inicialmente, no sentido de geração das imagens captadas, muitas das quais surgiram de ações e reações espontâneas frente as provocações sensoriais geradas pelos diferentes lugares visitados, o trabalho revela faces do cotidiano de seu realizador e sua relação com os espaços de inserção do corpo, que interage e reage aos mesmos gerando desejos de registro e criação frente as percepções poéticas desses encontros, reunindo, ou tentando, o olhar físico e o mental (LOPES, 2014), do indivíduo, que também é artista, que pode comprometer o olhar esteticamente. A presença desse corpo-ofício (BIANCALANA, 2017) inspira a apropriação do momento por meio das

ferramentas de captação e registro, virtualização da experiência (câmera, e o quase ilimitado campo das edições). A imagem gravada, registrada soma-se ao recurso das edições que convidam ao criador lançar-se por territórios de toda ordem capazes de propor uma infinidade de outras formas de mirada. Como narrativa visual, o trabalho L. A. R. se direciona para o campo das memórias afetivas visuais daquele que observa, tanto evidenciando relações de seu criador como buscando um diálogo com outras memórias compartilhadas. Sons, imagens, cores, movimentos são condutores do olhar para a entrada ou a saída de lugares. Reais ou idealizados, são as memórias, visuais e imaginadas que nos direcionam e por vezes nos emocionam. Posta em rede, virtualizando-se, desvincula-se de seus cenários de origem no momento em que não há garantias de reconhecimento das fontes geradoras primárias, o que não tende a ser problematização. Como discurso visual é sensível as diferenças, ao olhar do outro, sem o qual sua própria existência tenderia a ser questionada. No entanto, singulariza-se para o criador por ser tão íntima e confidencial, sendo as sensações o próprio sentido de seu compartilhamento, convites ao sentir do outro, olhares e escutas compartilhadas. L.A.R. como narrativa visual apresenta-se em breve texto, como entendemos que deva ser. Realizada pelo propósito de “não falar” não pretende trair-se pelos encantos dos textos longos, não está para ser explicada, outro sim “mirada”.

Palavras-chave: memória; espaços; lugares; narrativas visuais.

Abstract

The Visual Narratives seen from the perspective of Visual Culture allow us to emphasize images and other representations as mediators and bearers of meanings that can give us distinct moments of thinking the world and ourselves (HERNÁNDEZ, 2011). Based on the understanding that our look is built, bearer of cultural and biographical marks (HERNÁNDEZ, 2011) the creation or proposition of L.A.R.- Amazonian Places Revisited - presents itself as a visual narrative inspired by visual poetics, having been constructed from of the images, sounds, texts and contexts lived in a period of approximately 10 years. The displaced images of their natural order of abstraction intersect temporalities and open up visual possibilities of other narratives. Reconfigured and reordered in non-linear time-spaces deal with the relations and emotions of those who generated them and launches autonomously in the perspective of possible connections with those who consume them (see/watch/listen/look). The images recreated, they are also evocative of the effects on those who see them (HERNÁNDEZ, 2011), images as products, artefacts that do not have fixed meanings, concretize concepts and articulate experiences in their appreciation (CARDOSO, 2012). L.A.R. dialogues with the possibilities of the image to preserve spaces and events in their virtualized forms, giving them the same quality of memory supports, also serving as an inspiration for other updated constructions, imagined by the one who looks. Both proposes the visual knowledge of real spaces, which in some cases no longer exist, as using the juxtaposition of images and times presents recreations of the same, focuses on the transience of individuals and fluidity of relationships (BAUMAN, 2007). Affects and facts, set in motion - video - projected images, problematizes the relations of perception between the real and the virtual, as a dialectic game of substitution, to be in the place of the other (LÉVY, 1998). These places treated under the possibility of repetition of the video are singular for those who produced them and plural ones for those who observe them, in the attempt of possible connections with other landscapes and affections that can be reactivated from the contact with the narrative, by strangeness or familiarity, by the action - cultural (OSTROWER, 1995). As a result of a collective creative process initially, in the sense of generation of the captured images, many of which arose from spontaneous actions and reactions in response to the sensorial provocations generated by the different places visited, the work reveals faces of the daily life of its director and its relation with spaces of insertion of the body, which interacts and reacts to the same generating desires of registration and creation in front of the poetic perceptions of these encounters, bringing together or trying the physical and mental gaze (LOPES, 2014) of the individual, who is also an artist, who can compromise the eye aesthetically. The presence of this body-craft (BIANCALANA, 2017) inspires the appropriation of the moment through the tools of capture and recording, virtualization of experience (camera, and the almost unlimited field of issues). The recorded, recorded image is added to the resource of the issues that invite the creator to launch themselves into territories of all kinds capable of proposing an infinity of other forms of gaze. As a visual narrative, the work L. A. R. addresses the field of the visual affective memories of the one who observes, both evidencing relationships of its creator and seeking

a dialogue with other shared memories. Sounds, images, colours, movements are conductors of the look for the entrance or the exit of places. Real or idealized, are the memories, visual and imagined that direct us and sometimes excite us. Networking, virtualizing itself, dissociates itself from its original scenarios at a time when there is no guarantee of recognition of the sources generating the primary images which does not tend to be problematized, as visual discourse is sensitive to differences, another, without which its very existence would tend to be questioned. However, it is singular for the creator to be so intimate and confidential, being the sensations the sense of their sharing, invitations to feel of the other, looks and shared listening. L.A.R. as visual narrative is presented in brief text, as we understand it should be. Carried out for to purpose of “not speaking” is not intended to be betrayed by the charms of long texts, it is not to be explained, another sim “look.”

Keywords: memory; spaces; places; visual narratives.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BIANCALANA, Gisela Reis. O corpo-arte performativo na contemporaneidade. In: TAVARES, Enéias Farias; BIANCALANA, Gisela Reis; MAGNO, Mariane (Orgs). **Discurso do corpo na arte**. Vol II. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2017.

CARDOSO, Rafael. **Design para um mundo complexo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HERNÁNDEZ, Fernando. A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar ao reposicionamento do sujeito. IN: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Educação da cultura visual** - conceitos e contextos. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2011.

LÉVY, Pierre. O que é virtual? Porto Alegre: Artmed, 1998.

LOPES, Sara. Corporificando a palavra. IN: TAVARES, Enéias Farias; BIANCALANA, Gisela Reis; MAGNO, Mariane (Orgs). **Discurso do corpo na arte**. Vol I. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014.

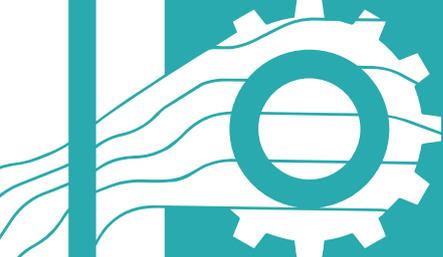
OSTROWER, Fayga. **Acasos e criação artística**. 2.ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

Minicurrículo

Valdemir de Oliveira

Bacharel e licenciado em Desenho e Plástica e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS. Professor da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Atuando nos cursos de Dança, Pedagogia, Pedagogia Intercultural e Letras Língua Portuguesa. Pesquisador na área de Arte educação e cultura e novas tecnologias. Membro do GEPAEC/UFSM. Artista performer e realizador de videodanças.





NO MEU CORPO

IN MY BODY

Naira Rosana Dias da Silva

Universidade Federal de Goiás, Brasil
naira.rosana.dias@gmail.com

Andréa Alcântara Almeida Amorim

Universidade Federal de Goiás, Brasil
deyaamor2009@hotmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://youtu.be/gQEDg1uDdhk>

Resumo

No meu corpo (2018), curta-metragem de 5 minutos, teve a participação da doutoranda Naira Rosana com o roteiro, direção geral e de fotografia e montagem e edição; participação de Andréa Amorim, mestranda, argumentadora e colaboradora; participação de Igor Felipe Assis, parceiro na fotografia do filme e produção; e atuação de Júlia Caetano, a entrevistada e atriz do filme. Fora do âmbito *mainstream*, sem incentivo financeiro de leis de cultura, o curta enquadra-se como uma produção independente e foi custeado com recursos próprios para pagamento da equipe. Desse modo, o filme apresentado trata-se de uma primeira versão, pois o mesmo encontra-se em fase de pós-produção para ser enviado a festivais de cinema. *No meu corpo*, título escolhido visando nossas pesquisas de doutorado e mestrado às quais dialogam sobre gênero, com foco à mulher. O tema baseia-se em relação às vivências da mulher negra retratada com o seu corpo nu. Como um documentário híbrido, assimila elementos dos variados *modos do documentário* explanados por Nichols (2010): *poético; expositivo; docuficção* ou *docudrama; performático*. Sabendo que, Machado (2011) afirma que o termo documentário, no sentido de documentar o verdadeiro, vem tendo seu conceito ampliado. Para a criação do curta, questionamos como as componentes do *Guerrilla Girls: as mulheres precisam estar nuas pra aparecerem no Cinema?* Como problemática, queríamos evitar o olhar que agraciaria ao *voyeur* e a *objetificação* do corpo da mulher, pois, tínhamos em mente a *Teoria Feminista do Cinema* (MULVEY, 1975; KAPLAN, 1995), portanto, evitou-se movimentos de câmera que lembrassem tais fatores. Usou-se em maioria a câmera fixa e planos fechados com enquadramentos em recortes no corpo. A opção pelo nu seria uma ironia ao padrão de beleza imposto e uma forma de Júlia declarar sua autonomia, sua liberdade enquanto mulher, enquanto senhora de si, já que na entrevista ela expressou que sempre fica nua em casa sozinha. É o seu costume e ela gosta da liberdade do corpo. Havia o intuito de filmá-la no lar, na intimidade, sendo a casa e o nu figuras de linguagem para o interior das memórias de Júlia: casa-corpo-memórias. O corpo nu ainda remete ao título da obra, ao aspecto plástico, como se Júlia fosse uma escultura, rememorando as *clássicas*, estudadas nos livros de *História da Arte* tradicionalmente ensinados nas escolas com perspectiva europeia. Mas, essa escultura viva é uma ironia: uma mulher negra! Imagens dos livros de *História da Arte* foram projetadas no corpo de Júlia, o que igualmente corrobora com o título e com as discussões propostas. *O Nascimento de Vênus* de Botticelli, evoca a mulher branca, magra, de cabelos compridos, olhos claros e traços afilados como o ideário de beleza e remonta às histórias das mulheres negras brasileiras, que sofreram a imposição das *marcas de poder* do mundo branco em seus corpos. No

filme, a argumentação da identidade étnico-racial à qual Júlia pertence aparece também em sua fala, quem *descobrir-se* negra recentemente, a partir do seu contato com a capoeira e com as discussões acadêmicas sobre as políticas dos corpos e relações étnico-raciais. Tendo a pele negra clara e nariz afilado, com o cabelo alisado, antes de se assumir, era interpretada como branca. No Brasil, mesmo que a mulher se autodeclare negra num pertencimento de herança genética, esta identidade será afirmada principalmente pelo modo como ela é identificada fenotipicamente pela sociedade através de sua aparência externa, e não pela herança genética se esta não transparece no corpo. Pelo *colorismo*¹, a cor da pele negra clara estabelece relações mais privilegiadas na sociedade brasileira, do que se Júlia fosse uma negra azeviche com traços mais africanizados. Assim, Júlia logra mais aceitação para transitar nas camadas sociais às quais frequenta e de ter melhores oportunidades no estudo, trabalho, afetos. Ainda, Júlia é percebida como a *negra tipo exportação*² devido a *hipersexualização* atribuída ao seu corpo. Vista como *exótica* ao sexo, alvo da *objetificação*. Quisemos deixar Júlia no anonimato não mostrando seu rosto e evitamos indicadores de onde Júlia fala. Ela é qualquer mulher, qualquer mulher negra com experiências similares. No Brasil e em Goiás, a maior parte das diretoras mulheres realizam curtas e documentários e há de se considerar os discursos sobre a inserção da mulher negra diante e por trás das câmeras. Inclusive, debater a *Teoria Feminista do Cinema* nos dias atuais (GUBERNIKOFF, 2016), refletindo sobre a diversidade de corpos, de relações, de raças, perfis e vivências de mulheres, de lugares. Portanto, a mulher negra no cinema ainda necessita de espaço diante e por trás das câmeras para a negociação do diálogo visual, já que o sujeito constrói sua identidade manipulando as representações culturais e sociais existentes.

Palavras-chave: gênero; cinema negro; documentário híbrido; feminismo negro.

Abstract

“In my body” (2018), 5 minutes short film, had the participation of doctor’s degree student Naira Rosana who wrote the screenplay, directs the film and created the photography and editing the movie. There were the participation of master’s student Andrea Amorim like collaborator of the movie; Igor Felipe Assis, partner in film photography and production; and Julia Caetano, interviewed and actress in the movie. Outside the mainstream, without financial incentive laws for culture, the short movie as an independent production and was funded with own resources to pay the team. In this way, the movie presented it is a first version, because it is in post-production to be sent to film festivals. “In my body”, title chosen targeting our doctoral and masters research which dialogue about gender, focusing on women. The theme is based on respect of black women’s experiences portrayed with your naked body. As a hybrid documentary, assimilates elements of varied ways. As a hybrid documentary, assimilates elements of varied modes of documentary explained by Nichols (2010): poetic; expository; docudrama; scam artist. Knowing that, Machado (2011) explains that the term documentary in order to document the true, been having your concept extended. For the creation of the short film, we question how the components of the “Guerrilla Girls”: “Women need to be naked to show up in the movies?” As problematic, we wanted to debate the way like voyeurs looking for women in cinema and the objectification of the female body. So, we had in mind the “Feminist Film Theory” (MULVEY, 1975; KAPLAN, 1995) therefore, avoided camera movements that would remember such factors. It’s used in most of the stationary camera and closed with frameworks in cutouts on the body. The black woman naked would be an irony to the standard of beauty and a form of Julia declare your autonomy, your freedom as a woman, since in the interview she expressed that always gets naked at home alone. Is your usual and she likes the freedom of the body. Had to film it in the home, in intimacy, being the home and the nude figures of speech into the memories of Julia: Home-body-memories. Still naked body refers to the title of the work, the plastic aspect, as if Julia was a sculpture, reminiscing about the classic, studied in Art History books traditionally taught in schools with European perspective. But, this living sculpture is an irony: a black woman! Images of Art History books are designed in Julia’s body, which also corroborates with the title and with the discussions. The birth of Venus by Botticelli, evokes the white woman, thin, long hair, light eyes and tapered strokes as the ideals of beauty and dates back to the stories of Brazilian black women, who have suffered the imposition of the power of the white world in their bodies. In the film, the arguments

of ethnic-racial identity to which Julia belongs also appears in your talks, who had discovered herself recently from black your contact with capoeira and with academic discussions about the political of the bodies and relationships ethnic-racial. Being a black woman, but having a clear skin and sharp nose, with her hair smoothed before they assume, was interpreted as white. In Brazil, even though the woman is black autodeclare a belonging of genetic inheritance, this identity is asserted mostly by the way she is phenotypically identified by society through your outward appearance, not genetic inheritance if it transpires in the body. By “Colorism”¹, skin color clearly establishes more privileged relations in Brazilian society, what if Julia was a dark skin like native Africans. So, Julia achieves more acceptance for use in society to which attends and had better opportunities to study, to work, and get a man to marry her. Still, Julia is perceived as a “black type to export” due what the society attributed to your body, like a sex symbol or a woman just to have sex not to marry. Seen as exotic woman, target of objectification. We wanted to let Julia in anonymity not showing your face and avoid indicators where Julia talks. She is every woman, any black woman with similar experiences. In Brazil and in the State of Goiás, most women directors making short and documentary films and one has to consider the speeches about the insertion of the black woman in front and behind the camera. Even discussing the “Feminist Theory of Cinema” today (GUBERNIKOFF, 2016) reflecting on the diversity of bodies, of relationships, of races, profiles and experiences of women, of places. Therefore, the black woman in the movies still need space in front and behind the camera for visual dialogue negotiation, since the subject builds your identity handling cultural and social representations.

Keywords: gender; black cinema; hybrid documentary; black feminism.

Referências

GUBERNIKOFF, Giselle. **Cinema, identidade de feminismo**. São Paulo: Pontocom, 2016.

KAPLAN, Ann E. **A mulher e o cinema: os dois lados da câmera**. Rio de Janeiro: Rocco, 1995.

MULVEY, Laura. Prazer visual e cinema narrativo. In: XAVIER, Ismail (Org.) **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal, 2003, p.437-453.

NICHOLS, Bill. **Introdução ao documentário**. 5.ed. Campinas: Papirus, 2010.

Documentos eletrônicos

DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, como funciona?** Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

GONÇALVES, Bianca. **Morenas exóticas: um debate sobre colorismo, negritude e arquétipos femininos da ideologia da mestiçagem**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/morenas-exoticas-um-debate-sobre-colorismo-negritude-e-arquetipos-femininos-da-ideologia-da-mesticagem/#axzz3Ss9kQuxs>>. Acesso em: 01 jul. 2018.

MACHADO, Arlindo. Novos territórios do documentário. **Doc On-line**, n. 11, p.05-24, dez, 2011. Disponível em: <http://www.doc.ubi.pt/11/dossier_arlindo_machado.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SILVA, Naira Rosana Dias da; AMORIM, Adréa Alcântara Almeida et al. **No meu corpo**. Curta-metragem. 5 min. 2018.



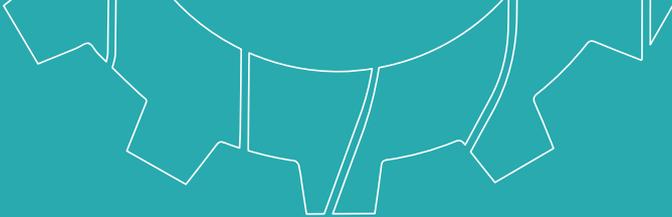
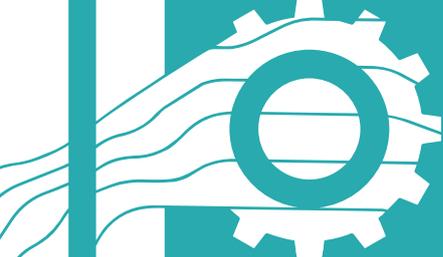
Minicurrículo

Naira Rosana Dias da Silva

Doutoranda e mestra em Arte e Cultura Visual pelo PPGACV e bacharela em Artes Visuais pela FAV-UFG. Artista visual, atuando com performance art ou ações urbanas, fotografia, videoarte e cinema. Atualmente, desenvolve pesquisa em arte contemporânea e Cinema em Goiás, com foco à produção realizada por mulheres e à representação da mulher, principalmente, à mulher negra.

Andréa Alcântara Almeida Amorim

Mestranda em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da UFG. Licenciada e Bacharelada em Artes Visuais pela mesma instituição. Investiga a representação da figura da mulher nos livros didáticos de Arte no Brasil.



SUDACAS – CORPOS INSURGENTES

SUDACAS - INSURGING BODIES

Janayna Medeiros Pinto Santana

Universidade Federal de Goiás, Brasil
janaynarte@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

<https://youtu.be/r3RDNJECMs4>

Resumo

Este trabalho consiste em uma sequência de imagens articuladas entre fotografias e vídeos (ensaio fotográfico de uma mulher transexual nua), buscando compor uma narrativa visual que se constrói pelas fotografias já editadas, que são intercaladas por trechos de vídeo (na ideia de um *making of*) que evidenciam a construção coletiva do mesmo, e a forma como a composição estética no produto (imagens) envolvem a criação discursiva em seu processo de criação. Esse trabalho integra parte da minha pesquisa de mestrado (em andamento) em Arte e Cultura Visual (FAV/UFG), onde investigo a corporalidade dissidente a partir de corpos transexuais/transgêneros. Esse corpo travestido, negro e que se marca pela sua trajetória sócio-econômica apresenta-se como uma forma transgressora da visualidade colonial, e foge desse postulado de padrões “ideais”. No mais, dos estudos descoloniais ainda vimos salutar as concepções de ecologia dos saberes, caminhando sob um compartilhamento da pluralidade e integralidade de conhecimento, que concebe direcionamentos a partir do diálogo entre várias áreas: aqui das artes, linguística, fotografia, cinema e audiovisual, estética e maquiagem, design e edição, cultura visual, entre tantos saberes que nos matizam enquanto pessoas sociais.

Palavras-chave: **Palavras-chave:** transexualidade; descolonização; movimento *kuir/cuir*.

Abstract

This work consists of a sequence of images articulated between photographs and videos (photographic essay of a nude transsexual woman), seeking to compose a visual narrative that is constructed by the already edited photographs, that are interspersed by stretches of video (in the idea of a *making of*) that evidence the collective construction of the same, and the way the aesthetic composition in the product (images) involve the discursive creation in its creation process. This work integrates part of my master's research (in progress) in Art and Visual Culture (FAV / UFG), where I investigate dissident corporality from transsexual / transgender bodies. This transvestite body, black and marked by its socio-economic trajectory, presents itself as a transgressive form of colonial visuality, and escapes from this postulate of “ideal” standards. In addition, from the decolonial studies we have still seen the ecology conceptions of knowledge, walking under a sharing of the plurality and integrality of knowledge, which conceives directions from the dialogue between various areas: arts, linguistics, photography, film and audiovisual, aesthetics and makeup, design and editing, visual culture, among so many knowledges that qualify us as social people.

Keywords: **Keywords:** transsexuality; decolonization; movement *kuir/cuir*.

Do Processo de Criação

Esse registro foi produzido em maio do presente ano, no intuito de uma co-criação, integrando em construção colaborativa entre eu (fotógrafa), a maquiadora, uma *filmmaker* e uma aluna da graduação (monitora do laboratório de fotografia), e a transexual fotografada¹, que orientou essa narrativa visual aos olhos da câmera (incluindo escolhas dos elementos de cena, posições, ângulos e expressões), pautando-se na ideia de como ela quer ser vista. A autoria desse trabalho por questões institucionais segue o modelo de submeter ao meu nome, mas insisto na ideia de uma autoria coletiva.

A concepção metodológica dos estudos descoloniais

Dedico-me a investigação de ações descoloniais, e dentro dessa perspectiva apresento o presente trabalho como *sudaca*, pois rejeita-se aqui o imperialismo de autorias, e propõe-se a construção de uma narrativa que vandaliza normatizações, renegando olhares voyeristas/fetichistas e as perspectivas colonizadoras. Aqui concebe-se o corpo em sua forma política, na ocupação de espaços sociais, sendo possível de ser visto como representação expressiva de subjetividades que estão para além das normativas (“caixas”), dialogando poeticamente com as formas e os elementos que compõem essas imagens.

Estando atenta a autoria coletiva, partilhando com toda a equipe o fruto de seu envolvimento e trabalho, pois, ao contrário do imperialismo que defende o campo da autoria e sua “preservação”, legitimidade e validação para concessão, reportamos a dimensão de um trabalho em co-criação, assumindo os desafios do mesmo e ampliando e flexibilizando a dimensão de créditos a todas as pessoas que contribuem ao mesmo de forma direta.

O trabalho e sua concepção

Esse ensaio foi realizado na tarde do dia 28 de maio de 2018, dentro do Laboratório de Fotografia da Faculdade de Artes Visuais (FAV) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Esse fazer corpóreo de forma a interrogar ininterruptamente as “caixinhas” que são formuladas para o nosso ser diversificado e orgânico, estabelece-se como um exercício de desaprendizagem, prazeroso, porém árduo, que demanda certa resiliência ativista no campo linguístico (discurso/visualidade), nos viabilizando por caminhos vertiginosos na segmentação enquanto corpos sociais e interacionais.

¹ Equipe de produção do ensaio *Sudacas* - *Corpos Insurgentes*: Kamille Ferraz; Patrícia Guedes; Claudine Sarmento; Karen de Aguiar e Janayna Medeiros.

Baseando-se aqui em uma pesquisa sobre o Kuir/cuir, que busca reivindicar corpos latino-americanos antes mesmo de serem “sexuados” por uma cultura colonizadora. Compreendendo esses corpos que não se legitimam nessas categorias dominantes como corpos insurgentes, enquanto suas dissidências existenciais em ocupar espaços ainda, ideologicamente, colonizadores, como universidades/academias, entre outros.

Ao dialogar com Karen (nossa modelo e roteirista no trabalho), ela nos trouxe a intencionalidade de estar participando desse trabalho para que sua voz e sua imagem pudessem ser ouvida e vista por outras pessoas trans que também pudessem ter a iniciativa de se engajar nesse trajeto, e mesmo diante de desafios e dificuldades cotidianas, ocuparem espaços neocoloniais, como o universitário. “Para uma ecologia de saberes, o conhecimento como intervenção no real - não o conhecimento como representação do real - é a medida do realismo” (Boaventura Santos, 2010).

Assim, também nos relatou como se descobriu (o que ela diz que na verdade, sempre soube) feminina, desde pouca idade, e a partir dos problemas familiares, viera a viver com uma cafetina e depois a encontrar formas de sobrevivência até se situar como universitária.

Estando atentas a ideia de Hija de Perra que nos desperta ao processo violento de como “nossos ancestrais foram vestidos com roupas estranhas à sua cultura original, cortaram os seus cabelos para diferenciá-los entre homens e mulheres e não permitiram, tomando todas as práticas intersexuais por aberrações”, isso se deve à mente dos europeus colonizadores. (Hija de Perra, 2015, p.2)

Referências

DE PERRA, Hija. “Interpretações imundas de como a Teoria Queer coloniza nosso contexto sudaca, pobre de aspirações e terceiro-mundista, perturbando com novas construções de gênero aos humanos encantados com a heteronorma.” **Revista Periódicus**, [S.l.], v. 1, n. 2, p. 291-298, jan. 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/12896/9215>>. Acesso em: Jun. 2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho** – Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

MOMBAÇA, Jota (Monstra Errática/MC Katrina). Para desaprender o queer dos trópicos: desmontando a caravela queer. **Ssexbbo**, ago 28, 2016. Disponível em: <<http://www.ssexbbo.com/2016/08/para-desaprender-o-queer-dos-tropicos-desmontando-a-caravela-queer/>> Acesso em: mai. 2018.

_____. Sob Butler: Cruzando a dystopia brasileira. In: **Monstruosas**: Monstruosidades, políticas nômades e anti-humanismo. Dez. 2017. Disponível em: <<https://monstruosas.milharal.org/tag/jota-mombaca/>> Acesso em: jul. 2018.



PELÚCIO, Larissa. Traduções e torções ou o que se quer dizer quando dizemos queer no Brasil? **Revista Periodicus**, Vol. 1, nº 1, 2014. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/10150/7254>>. Acesso em: jun. 2018.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. 637 p.

Minicurrículo

Janayna Medeiros Pinto Santana

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual, da Faculdade de Artes Visuais - UFG; Especialista em História e Narrativas Audiovisuais pela Faculdade de História - UFG; Licenciada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia; Artista - Artesã; Bolsista pelo CNPq.



FANTASY BIRTH MEMORY: NARRATIVA EM VIDEO DE MEMÓRIAS FOTOGRÁFICAS E SONORAS

FANTASY BIRTH MEMORY: VIDEO NARRATIVE OF PHOTOGRAPHIC AND SOUND MEMORIES

Clarissa M. Borges

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil
clarissa.m.borges@gmail.com

Link para visualização da narrativa:

<http://clarissaborges.blogspot.com/p/fatasy-birth.html>

Resumo

Fantasy Birth Memory (Memória da Fantasia de um Parto) é um trabalho realizado na linguagem de vídeo, com duração de 7 minutos, finalizado em 2017. Nele, pretendo abordar as possíveis relações entre o prazer e a dor em um parto. A concepção deste trabalho começa logo depois de meu primeiro parto, em 2011, segue com uma experiência bastante intensa em um segundo parto, em 2012, e acompanha, desde 2013, uma pesquisa teórica sobre as questões da maternidade e parto nas Artes Visuais. É inevitável pensar que a elaboração deste vídeo também sofreu influências das experiências de fotografar nascimentos, entre os anos de 2013 e 2017, que resultou em duas séries fotográficas: “Narrativas de parto” e “Parto e êxtase”¹. Além disso, é importante ressaltar a influência da pesquisa sobre artistas que trabalham com imagens de parto na elaboração deste vídeo. O trabalho da artista e curadora Helen Knowles² em suas duas séries sobre partos orgásticos: “Heads of Women in Labour” de 2011 e “Youtube” de 2012, reafirmam a relação entre parto e prazer proposta em meu vídeo. Já a montagem e tratamento das imagens se assemelham ao vídeo experimental “Window Water Baby Moving” que Stan Brakhage fez em 1959³ ao filmar o nascimento de seu filho, referencia encontrada recentemente no artigo “The art of Birth” da também artista e professora Carmen Winant (2016). Mas, diferente da experiência de fotografar o outro, ou pesquisar sobre o outro, como é o caso das fotografias de parto e da pesquisa sobre o trabalho de outras artistas sobre o parto, nesta produção a tentativa é transformar uma experiência pessoal em trabalho artístico, pensando que o individual possa ter de alguma forma um reflexo no coletivo. Explicar a experiência de um parto é algo complexo, imagens podem não ser suficientes para que as sensações corporais dicotômicas sejam expressas, por isso, o som neste trabalho foi a forma pela qual consegui pensar o relato desta experiência. A partir dos efeitos sonoros tentei simular as sensações das contrações do parto, tal como, o tempo de intervalo entre elas. Para significar estas intensidades tão distintas que experimentei ao dar à luz, relacionei os momentos de contração a uma música punk rock muito forte e rápida e os momentos de intervalo ao silêncio que é interrompido por sons de batidas do coração. As imagens que compõe o vídeo foram apropriadas de fotografias, planejadas tecnicamente por mim, mas efetivamente feitas por meu marido e minha doula.

¹ Estes trabalhos podem ser vistos na página de divulgação artística e teórica do autor deste artigo: <http://clarissaborges.blogspot.com/p/2015-narrativas-de-parto.html>

² Os trabalhos de Helen Knowles podem ser encontrados em sua página na internet, disponível em: <http://www.helenknowles.com>

³ Apesar do vídeo original de Stan Brakhage não conter sons, podemos observar uma versão sonorizada do trabalho neste link: <https://vimeo.com/12642924>.

Estas fotos foram feitas durante momentos distintos de minhas gestações e partos, sem intenção de transformarem-se em um trabalho artístico, mas suas características amadoras e casuais interessavam à visualidade que eu esperava dar a este vídeo. Por isso, tais imagens foram apropriadas, manipuladas, recordadas e animadas para construir uma narrativa visual, integrando-se então ao som previamente pensado para o trabalho. O ritmo em que estas imagens foram animadas acompanham a proposta sonora, a câmera percorre lentamente as curvas de um corpo grávido fotografado, quando subitamente são interrompidas com fotografias muito rápidas e detalhadas deste corpo e rosto. Expressões faciais de dor e prazer são intercaladas, propondo visualmente a oposição destas sensações durante um trabalho de parto. No início do vídeo o tempo das imagens calmas e prazerosas é muito maior que as imagens rápidas e barulhentas, esta relação vai se invertendo durante os 7 minutos do trabalho até culminar na escuridão visual, onde é possível ouvir o som de prazer de uma mulher e um bebê chorando logo depois. Este trabalho foi selecionado como finalista e apresentado na competição do ano de 2017 para aquisição de novos trabalhos da coleção de arte e parto *Birth Rites Collection* em Manchester e Londres (Inglaterra).

Palavras-chave: arte; vídeo; parto e maternidade.

Abstract:

Fantasy Birth Memory is a 7 minute video-art completed in 2017. In this work, I intend to address the possible relationships between pleasure and pain in childbirth. The conception of this work begins shortly after the birth of my son in 2011, continued with a very intense experience with the birth of my second son in 2012. Since 2013, another influence emerged: a theoretical research on the issues of motherhood and childbirth in the Visual Arts. Alongside the elaboration of this video was also very affected by the experiences photographing births, between the years of 2013 and 2017, which resulted in two different photographic series: “Childbirth Narratives” and “Childbirth and Ecstasy”⁴. Moreover, it is important to emphasize the influence of research on artists who work with childbirth images in the elaboration of this video. The work of artist and curator Helen Knowles⁵ in her two series on orgasmic births: “Heads of Women in Labor”, 2011 and “Youtube” 2012, reaffirm the relationship between labor and pleasure proposed in my video. The editing and treatment of the images that we find in the work resemble the experimental video “Window Water Baby Moving” that Stan Brakhage did in 1959⁶ when filming the birth of his son. This reference was recently found in the article “The art of Birth” by artist and teacher Carmen Winant (2016). Unlike the experience of photographing the other, or researching the other, as in the case of birth pictures and research into the work of other artists on childbirth, in this production the attempt is to transform a personal experience into artistic work. The utopia is that the individual may have somehow a reflection on the collective. Explaining the experience of a childbirth is something complex, images may not be enough for the dichotomous body sensations to be expressed. The sound in this work was the way in which I managed to think the report of this experience. From the sound effects I tried to simulate the sensations of birth contractions, such as the time interval between them. In the intent to give some meaning to these distinct sensations that I experienced in giving birth, I likened the moments of contraction to a very strong and rapid punk rock music and the moments of interval to silence that is interrupted by sounds of heartbeat. The images in this video are appropriated photographs, planned technically by me, but effectively made by my husband and my doula. These photos were taken during different moments of my pregnancies and births, with no intention of turning them into an artistic work.

⁴ These works can be seen at the divulgation page of artistic and theoretical works made by the author of this article: <http://clarissaborges.blogspot.com/p/2015-narrativas-de-parto.html>

⁵ Helen Knowles artworks can be found on her website, available at: <http://www.helenknowles.com>

⁶ Although the original video of Stan Brakhage does not contain sounds, we can see a sonozed version of the work in this link: <https://vimeo.com/12642924>.

But, their amateur and casual characteristics interested the visualisation that I hoped to give to this video. Therefore, such images were appropriate, manipulated, remembered and animated to construct a visual narrative, integrating then to the sound thought previously for the work. The rhythm in which these images were animated to accompany the sound proposal, the camera slowly traverses through the curves of a pregnant body photo, when suddenly they are interrupted with very fast and detailed photographs of this body and face. Facial expressions of pain and pleasure are intercalated, visually suggesting the opposition of these sensations during childbirth. At the beginning of the video, the time of the calm and pleasant images is much greater than the fast and noisy images. This relationship is reversed during the 7 minutes of the work, culminating in the visual darkness, where it is possible to listen to the sound of a woman in pleasure and a baby crying soon after. This work was selected as a finalist and presented in the 2017 competition for the acquisition of new works at Birth Rites Collection in Manchester and London (England).

Keywords: art; video; birth and maternity.

Referências

BARROS, Roberta. **Elogio ao Toque ou como falar de arte feminista à brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2016.

BULLER, Rachel Epp (Ed.). **Reconciling Art and Mothering**. Burlington, EUA: Ashgate, 2012.

CHERNICK, Myrel.; KLEIN, Jennie (Org.). **The M Word: Real Mothers in Contemporary Art**. Canadá: Demeter Press, 2011.

CLEMENTS, Jessica D. **The Origin of the World: Women's Bodies and Agency in Childbirth**, Fairfax, EUA: George Mason University, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1988.

LISS, Andrea. **Feminist Art and the Maternal**. Minnesota University of Minnesota, 2009.

MATESCO, Viviane. **Corpo, Imagem e Representação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

PASCALI-BONARO, D.; LIEM, K. **Orgasmic Birth: the Best-kept secret**. [Filme-vídeo]. Produção de Debra Pascali-Bonaro e Kris Liem, direção de Debra Pascali-Bonaro. EUA, 2009. 1 DVD, 85 min. Cor e preto e branco. Som.

TYLER, Imogen; BARAITSER, Lisa. From Abjection to Natality: Some thoughts on Helen Knoeles' YouTube Portraits. In: KNOWLES, Helen. **Private View: Public Birth**. London: Poppy Bowers and Helen Knowles, 2013.

Documentos eletrônicos

BETTERTON, Rosemary. "Maternal Bodies in Visual Culture". **Studies in the Maternal**. 1(1), pp.1–3. 2009. Disponível em: <<http://doi.org/10.16995/sim.160>>. Acesso em: 28/06/2017.

Birth Rites Collection. Disponível em: <http://www.birthritescollection.org.uk/>> Acesso em mai. 2014.

KNOWLES, Helen. **Homepage da Artista**. Disponível em: <<http://www.helenknowles.com>> Acesso em mai. 2014.

Museum of Motherhood. Disponível em: <<http://mommuseum.org/>>. Acesso em ago. 2014.

O'REILLY, Andrea. **The Baby Out with the Bathwater:** The disavowal and disappearance of Motherhood in 20th and 21st Century Academic Feminism. Palestra na Australian National University - Gender Institute, Wednesday 29th November 2017- Camberra, Austrália. Disponível em: <<http://genderinstitute.anu.edu.au/baby-out-bathwater%E2%80%A6-disavowal-and-disappearance-motherhood-20th-and-21st-century-academic-feminism-0>> Acesso em: 17 de junho 2018.

WINANT, Carmen. "The art of birth". **Contemporary Art Review**, Los Angeles, Los Angeles, n. 5. , 2016. Disponível em: <<http://contemporaryartreview.la/the-art-of-birth/>> Acesso em mai. 2018.

Minicurrículo

Clarissa Borges

Artista, cursou bacharelado e mestrado em Artes Visuais na Universidade de Brasília (1999 e 2002), Professora do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal de Uberlândia (desde 2008), mãe e doutoranda em História Social na UFU. Desenvolve pesquisa sobre arte, feminismos, maternidade e parto, de forma teórica e artística. Realiza exposições e tem trabalhos em coleções de arte no Brasil e Inglaterra.

