

# PESQUISAS E METODOLOGIAS EM ARTES VISUAIS



Robson Xavier da Costa  
Maria Betânia e Silva  
Lívia Marques Carvalho  
(Organizadores)



Robson Xavier da Costa  
Maria Betânia e Silva  
Livia Marques Carvalho  
(Organizadores)

# PESQUISAS E METODOLOGIAS EM ARTES VISUAIS



Editora  UFPE

João Pessoa  
2015

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos e vídeográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial em qualquer sistema de processamento de dados e a inclusão de qualquer parte da obra em qualquer programa juscibernético. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração.

**Dados da imagem da capa para créditos:**

Dados técnicos  
Nome do autor: Paulo Rocha  
Título: Sem Título  
Técnica: Infogravura

**Bolsista:**

Viviane dos Santos Coutinho  
Apoio técnico

**Diagramador:**

Emmanuel Luna

**Revisores:**

Robson Xavier da Costa  
Maria Betânia e Silva

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Joselly de Barros Gonçalves, CRB4-1748

P474 Pesquisas e metodologias em artes visuais [recurso eletrônico] / organizadores : Robson Xavier da Costa, Maria Betânia e Silva, Livia Marques Carvalho. – João Pessoa : UFPB ; [Recife] : Editora UFPE, 2015.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-0611-3 (online).

1. Arte – Pesquisa. 2. Arte – Metodologia. 3. Educação não-formal – João Pessoa. I. Costa, Robson Xavier da (Org.). II. Silva, Maria Betânia e (Org.). III. Carvalho, Livia Marques (Org.).

707

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2015-012)

# CAMINHOS DA PESQUISA EM/SOBRE ARTES VISUAIS

*Robson Xavier da Costa*

*Maria Betânia e Silva*

*Livia Marques Carvalho*

*O caminho está indissoluvelmente ligado ao caminhante e a seu andar. Resumindo: os caminhos em questão se fazem à medida que caminhamos (FERVENZA, 2002, p.67).*

O campo da pesquisa em/sobre Artes Visuais como conhecimento científico no Brasil tem se consolidado ao longo do tempo e tem despertado o interesse de muitos pesquisadores que abrem possibilidades plurais de investigação com as mais diversas temáticas. Toda pesquisa é uma busca sistemática de soluções, com o objetivo de descobrir ou estabelecer fatos ou princípios relativos ao conhecimento humano, essa sistematização requer um método, relacionado à organização racional do conhecimento (ZAMBONI, 1998, p. 43). Todo método é uma maneira determinada de ordenar um conjunto de informações, objetivando conhecer a fundo o objeto da pesquisa, fruto de escolhas e premeditação, a fim de minimizar os possíveis desvios do foco e testar as hipóteses formuladas.

Para que a pesquisa científica seja validada como tal é necessário atender a alguns critérios básicos: definição do tema, do objeto, identificação do problema, conhecimento do estado da arte, levantamento de hipóteses, observação, processo de trabalho (de campo, bibliográfico e/ou documental), tabulação, interpretação, análise dos resultados e considerações. Na pesquisa em/sobre Artes Visuais essas etapas se consolidam de maneira não linear, em processos rizomáticos.

É desejável que o pesquisador em/sobre Artes Visuais tenha uma formação teórica ampla e aprofunde em seu trabalho aspectos relativos à história, a teoria, a crítica de arte, aos processos de criação e/ou ao ensino das artes visuais, e também conheça outras áreas: sociologia, filosofia, história, antropologia, etc., esses conhecimentos devem permear as investigações, enriquecendo a fundamentação teórica, ampliando a abordagem do objeto de estudo, sem descaracterizar as especificidades do campo de pesquisa.

Objetivando reavivar o debate sobre pesquisas e metodologias em/sobre Artes Visuais o Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco, realizou o III Diálogos Internacionais em Artes Visuais, em agosto de 2014, com o apoio da CAPES. Durante este encontro as pesquisadoras Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lêda Guimarães, da Universidade Federal de Goiás e a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clara Megías, da Universidad de La Rioja, Espanha, apresentaram seus processos e métodos de pesquisa em/sobre artes visuais, bem como, dialogaram com os docentes, discentes da graduação e pós-graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE e o público em geral.

Esse livro, que apresentamos ao leitor, é também, fruto das discussões e dos trabalhos aprovados para publicação pela Comissão Científica do evento e apresenta discussões abrangentes por meio de pesquisas que perpassam conceitos, conteúdos, processos e práticas metodológicas em Artes Visuais em espaços formais e não-formais de ensino, em espaços culturais, em comunidades e grupos específicos nas mais diversas etapas e experiências educacionais. Esse livro abre debates que envolvem histórias de arte e questões teóricas que possibilitam reflexões intensas sobre a arte indígena, popular e contemporânea. Provoca o pensamento em direção aos processos de criação em Artes Visuais que vão além do exercício e experimento de técnicas, tecendo ligações entre quem e como elabora o produto artístico, quem e como o expõe, quem e como o aprecia, expandindo as relações subjetivas e estabelecendo conexões inter e transsubjetivas.

Nessa perspectiva o Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/ UFPB, no decorrer de sua história, vem realizando Diálogos Internacionais em Artes Visuais com o objetivo de colocar em debate pesquisadores com seus respectivos estudos e investigações que possuam elos comuns em torno de uma temática do campo das Artes Visuais. Assim, *Artes Visuais e Interculturalidade*, *Processos de Criação: História, Teoria e Ensino*; *Pesquisa e Metodologia em Artes Visuais* foram temáticas que congregaram diferentes pesquisadores brasileiros e estrangeiros provenientes da Universidade do Porto/Portugal, Université de Laval/Canadá, Universidad de La Rioja/Espanha, Universidade Federal da Bahia, Universidade de Brasília, Universidade Federal de Goiás. Juntamente com o público formado por estudantes e professores da Graduação, da Pós-Graduação, professores da Educação Básica e interessados nas discussões sobre Artes Visuais, os Diálogos vêm possibilitando o estabelecimento de uma ampla rede de debates, reflexões e produções, além de expandir as relações entre os pesquisadores de diferentes instituições e países que se debruçam sobre temas comuns do campo de conhecimento específico.

Os textos reunidos neste livro foram aprovados para publicação em três eixos: o primeiro eixo reúne *Pesquisas e Metodologias em Ensino das Artes Visuais*. O segundo congre-

ga *Pesquisas e Metodologias em Histórias e Teorias das Artes Visuais*. Por fim, o terceiro eixo agrupa *Pesquisas e Metodologias em Processos de Criação*.

Este evento é uma forma de contribuir para as pesquisas desenvolvidas pelos docentes e discentes do PPGAV UFPB/UFPE, visando aprimorar o debate sobre métodos e procedimentos de investigação em/sobre artes visuais em contextos diversos. Disponibilizar essa produção bibliográfica é também uma forma de ampliar esse debate, socializando as especificidades dos trabalhos desenvolvidos nesse programa de pós-graduação, criando espaços de interlocução entre grupos de pesquisa e programas de diversas universidades brasileiras, fomentando a construção coletiva do conhecimento em/sobre Artes Visuais no Brasil e no exterior.

Com o intuito de ampliar o raio de alcance deste livro, publicamos em formato de e-book, democratizando seu acesso, ao disponibilizá-lo gratuitamente na internet, favorecendo aos pesquisadores/estudantes de outras universidades do Brasil e do mundo o contato com o que vem sendo produzido no PPGAV UFPB/UFPE.

Desejamos que esta publicação contribua para fomentar novos olhares para todos aqueles que estão pesquisando na área, desejando partilhar com nossos pares, em sua busca pela construção de novos saberes.

Agradecemos o apoio financeiro da CAPES, sem o qual a realização da terceira versão desse evento não seria possível, a qual agradecemos em público pela parceria e credibilidade.

## **Referências**

FERVENZA, Hélio. Olho mágico. In: BRITES, Blanca e TESSLER, Elida (Orgs). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. Porto Alegre – RS: Editora da UFRGS, 2002, p. 67- 76.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

## **AQUI SÓ SE DESENHA QUANDO TEM EVENTO?**

### **um mote para descaminhos pedagógicos, metodológicos e investigativos em artes visuais<sup>1</sup>**

*Dra. Lêda Guimarães*  
Faculdade de Artes Visuais - UFG

Este texto nasce de um convite para falar de pesquisa e metodologia em artes visuais em evento que promoveu situação de diálogos (não só) internacionais. Antes de trazer os meus escritos gostaria de ressaltar a proposição da coordenação do evento para a dinâmica. Fomos duas convidadas, uma internacional, Clara Megia, da Espanha e eu, Leda Guimarães, do Brasil. Foram 3 dias de evento, no primeiro e no segundo, eu e Clara nos revezamos para interagir com os participantes nos períodos matutino e vespertino. Duas manhãs e duas tardes quase por inteiro, um luxo e um risco! Um luxo devido a oportunidade de expandirmos nosso pensamento, risco de nos perdermos e cansarmos a audiência. No terceiro dia, outro desafio, a proposta foi a fazermos falas conjuntas, entremeadas do que cada uma trouxe para o seminário. O espaço/tempo deste seminário foi propositalmente expandido propiciando imersões, trocas e a devolutivas. Um convite para se viver uma experiência que longe dos tempos apressados aos quais estamos acostumados em nossas rotinas acadêmicas.

Recuperar a força da experiência vivida naqueles tres dias é impossível no momento dessa escrita. Entretanto, farei um esforço para rastrear alguns aspectos discutidos, trazendo também outros que não apareceram e que entendo como importantes para posicionamentos frente a docência investigativa em artes visuais, especialmente no que tange as experiências do ensino aprendizagem nessa área.

O tema do professor ativista, professor artista, propositor, reflexivo, atravessou nossas discussões. Por isso mesmo este texto começa com uma apresentação das minhas “professoralidades” que inclui aspectos profissionais, pessoais, memórias e inquietações

---

<sup>1</sup> Este texto é um desdobramento do texto “Narrativas Visuais: ferramentas estéticas/investigativas na experiência docente” de minha autoria publicado em Educação & Linguagem, v.22, p.1 - 22, 2010, de um segundo intitulado “As migalhas ajudam a pensar o caminho” (ainda no prelo) e espero que ainda possa se desdobrar em muitos outros pois trás questões importantes para o momento da pesquisa no campo do ensino e aprendizagem de artes visuais.

artísticas tentando conectar estes aspectos ao mote do evento. Em um segundo momento delinheio questões da relação com imagens e diferentes visualidades que produzimos e experienciamos como “ferramentas” do pensamento visual inerente ao campo. Misturando exemplos visuais e concepções e autores lanço perguntas sobre como é indagar em nossa prática docente. Na terceira e última parte do texto afunilo a reflexão para a importância dessa “virada investigativa” com base nas imagens/visualidades para a nossa atuação como arte educadores críticos e transformadores. O texto é pontuado por imagens ora da minha própria experiência docente, ora de experiências investigativas de meus ex orientandos, de outros professores, e de outras fontes tais como jornais e cadernos de anotações. São imagens que podem revelar estratégias reflexivas, meio e fim de experiências no exercício docente investigativo. Também é necessário esclarecer que o uso de diferentes fontes e diferentes tamanhos das letras é proposital e tem como objetivo provocar estranhamentos visuais, chamar para outras leituras.

### **Me apresentando: arriscando nos clichês da memória e subjetividade**

Como não espero e nem desejo que os leitores recorram ao meu lattes (pois eu mesma tenho dificuldade com isso) para conhecer um pouco da minha trajetória de vida, na qual está a produção acadêmica, começo com uma apresentação clichê, mas que no momento penso ser contextualizadora para os diálogos que o texto propõe. Sou professora da Faculdade de Artes Visuais da UFG desde 1997, onde trabalho com a graduação nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e com a pós graduação (mestrado e doutorado) em Arte e Cultura Visual. A inserção na pós graduação logo após o término do doutorado em 2005 acentuou uma trajetória docente marcada pela investigação. Tenho recebido orientandos com projetos de pesquisa que passam por questões de visualidades populares, do hip hop a cerâmica, artesanato, memórias e saberes locais, etc; e que investem em modos de investigação nos quais o próprio tema também deflagra modos de pesquisa. Espero que isso fique mais claro com os exemplos que trarei mais adiante na escrita.

Muitas vezes me pergunto: como cheguei a essa posição de professora/pesquisadora que procura trazer para o campo da arte e seu ensino, outras formas de experiências estéticas que não aquelas consideradas eruditas e hegemônicas? De onde nasce o interesse para investigar o trabalho de artesãs, para investigar situações de aprendizagens comunitárias ou sobre as estéticas do cotidiano? E ainda, de onde nasce o “gosto” por formas relacionais, interativas, compartilhadas tanto na arte como na pedagogia da arte?

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

Vou rememorar duas experiências estéticas que, acredito, estão enraizadas na professora que sou e nas escolhas que faço. A infância na cidade de Picos-Piauí onde cresci me fornecia duas fontes de prazer que acontecia dentro e fora da Igreja Matriz Nossa Senhora dos Remédios, situada em um grande espaço no coração da cidade. Neste mesmo espaço onde está situada a matriz acontecia (ainda acontece) a feira da cidade e em dias especiais, as procissões. A imponente igreja de modelo gótico com seu interior penumbroso favorecia o resplandecer dos vitrais vindos da Itália. Estes vitrais prendiam meu olhar e lá ia minha cabeça construindo histórias a partir daquelas figuras em vidros de azuis, amarelos e vermelhos, fortes e luminosos. Um deslumbre que reencontrei muito tempo depois nos livros de História da Arte.

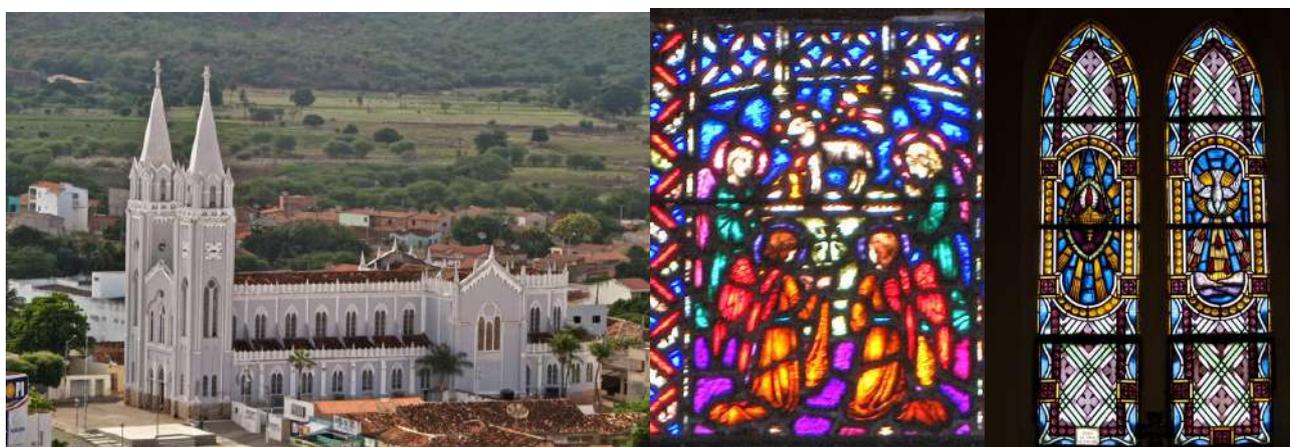


Figura 1 - A igreja e seus vitrais: Vista da Catedral de Nossa Senhora dos Remédios na cidade de Picos -Piauí. A igreja tem 40 metros de altura, situa-se no centro da cidade se destacando de todos os prédios e casas de Picos. Iniciada em 1948 e finalizada na década de 60. Fonte: [http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Catedral+de+Picos,+Piau%C3%AD&ltr=c&id\\_perso=3252](http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Catedral+de+Picos,+Piau%C3%AD&ltr=c&id_perso=3252). Os vitrais da Catedral de Picos vieram da Itália. Retratam cenas bíblicas e símbolos religiosos e jogam luzes coloridas para a igreja. Fonte: <http://domacedo.blogspot.com.br/2013/12/replay-natal-no-vitral.html>

Mas, havia o espaço fora da igreja, a feira e as procissões. Estéticas profano e religiosas como fontes de aprendizagens artísticas, estéticas e culturais que encheram os olhos e a imaginação da menina que fui. Estética do turbilhão, do caos, na qual eu mergulhava com euforia atrás nas panelinhas de barro, bonecas de pano, pião, baladeiras (estilingues) e os “bibitos” baratos bonequinhos de plásticos que podiam ser comprados em quantidade e serviam como atores para as minhas brincadeiras de reproduzir os filmes que eu assistia aos domingos.



Figura 2 -Lado de fora: a feira com suas barracas e a procissão com os altares móveis.

O colorido da feira e da procissão, não tinha a organização dos vitrais mas também oferecia um caleidoscópio de cores e formas acrescidas de sabores e sons. Não esqueço dos vendedores de remédios “naturais” com as suas cantorias, das esteiras de palha, das panelas de barro, das tranças de alho e de mil outras bigigangas e produtos da feira. Na procissão o ritual de Verônica cantando com o pano estampado da face do senhor morto. As velas na escuridão formando um imenso cobreiro de luz, o cheiro de incenso e as canções marcavam a teatralidades dessas ocasiões ainda hoje vivas na minha memória.

Não poderia dizer se esta lembrança responde a pergunta que fiz sobre como me tornei e as escolhas que faço enquanto professora de artes visuais. Mas certamente estão impregnadas nas professoralidades que vou inventando e aprendendo a cada dia. Penso que essa carga de vida me acompanha e cria espaços de encontros e alteridades no exercício docente.

Na escola onde estudava costumava ficar de castigo escrevendo 100 vezes a mesma frase: “não rabisco mais meus cadernos”. Mas o desenho nunca se despregou de mim. O meu trabalho de mestrado foi sobre “o que é mesmo desenhar?”. Publiquei um livro “Desenho, Desígnio, Desejo” (1995), onde compreendo desenho para além do lápis sobre papel e principalmente, acreditava estar desenhando nos meus múltiplos planejamentos docentes e investigativos. Neste estudo onde indagava “o que é mesmo desenhar?” expandi a minha percepção de desenho para uma cotidianidade de ações tais como “arrumar a mesa, as flores no jarro...” (GUIMARÃES, 1995) e para os “fazeres especiais” trabalhados pela professora Ivone Richter:

A mulher que arruma a mesa ou prepara um prato de comida não faz nada de especial, mas no momento em que ela coloca, conscientemente, nesse arranjo,

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

padrões de cor e da organização, está exercitando um comportamento artístico. Ela pode, segundo Dyssanayake, estar dando um sentido de ritual a “uma organização de mesa para uma ocasião especial. (RICHTER, 2003, p.108).

Na minha dissertação de mestrado, ainda sem conhecer a concepção dos fazeres especiais de Dyssanayake, eu pensava nas ações cotidianas carregadas de sentido compositivo. Volto ao espaço acadêmico no qual trabalho com ensino, extensão e pesquisa e encontro em uma das paredes dos corredores da Faculdade de Artes Visuais a seguinte imagem/pergunta:

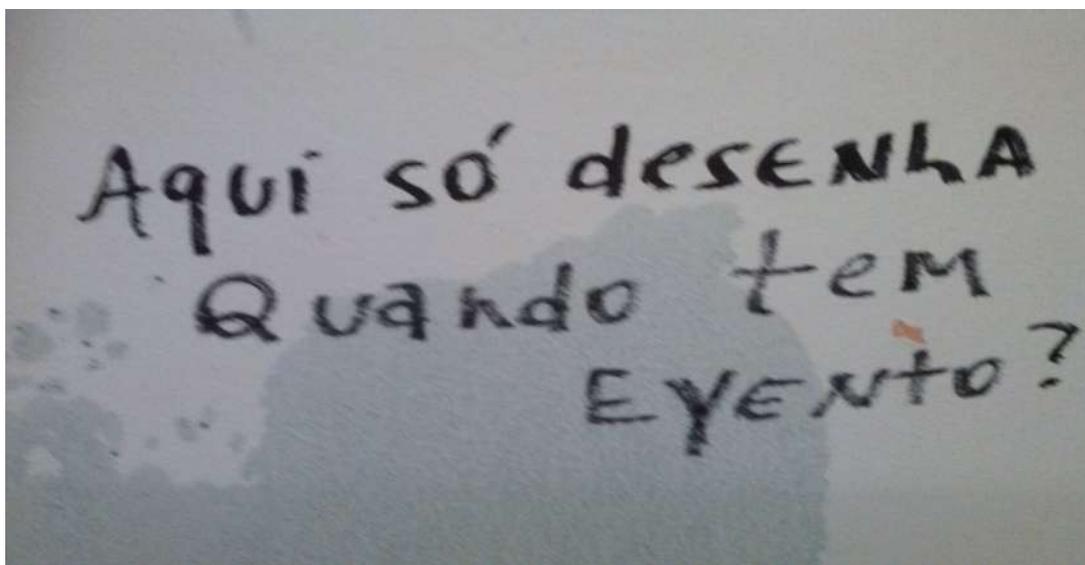


Figura 3 -imagem fotografada em um painel no corredor da Faculdade de Artes Visuais. Autor desconhecido. Fotografia Leda Guimarães. 2014.

Registrei e desde então esta pergunta tem me acompanhado. Desenhar me diz sobre projetos, sobre desígnios, desejos. Desenhar me diz sobre indagar o mundo, as coisas a minha volta, os movimentos e escolhas de vida. A frase, que em si já é um desenho (tem um ritmo visual e espacial) instiga uma reflexão sobre o rareamento dessa atividade desenhativa no meio acadêmico. Estaremos perdendo essa capacidade? Essa dúvida gera mais indagações:

¿ Sobre que indagamos?

¿ De donde indagamos?

¿ Qué es para nosotros indagar?

¿ De qué manera nuestras indagaciones se conectan con nuestras historias de vida?

Fui buscar traços dos rabiscos docentes para ver se ali encontravas vestígios desenhantes. Em que medida ou de que maneira as imagens estão presentes em nosso exercício investigativo? Como a presença das imagens/visualidades constitui ou pode ser entendida como uma **carnatura** própria para a pesquisa na área de artes visuais?

Sempre gostei de desenhar e mesmo para explicar algo fica mais fácil se tenho papel e lápis/caneta para rabiscar. Ações docentes e planos pedagógicos são também desenhados/rabiscados antes de serem executados. Para Zabalza (2004) diários de aula podem ser compreendidos “como locais para promover a reflexão da prática docente”. Essas “rabiscagens” me ajudam a perceber as minhas intenções, onde quero chegar, os “porquês” escondidos, subliminares, assim como por meio desses “rascunhos” vi muitas vezes uma “brilhante idéia” mostrar-se inviável e ter que ser reorientada. Mas são rabiscos invisíveis e que me atrevo a colocar aqui no texto para dizer de maneira pirrcenta que professora também desenha!

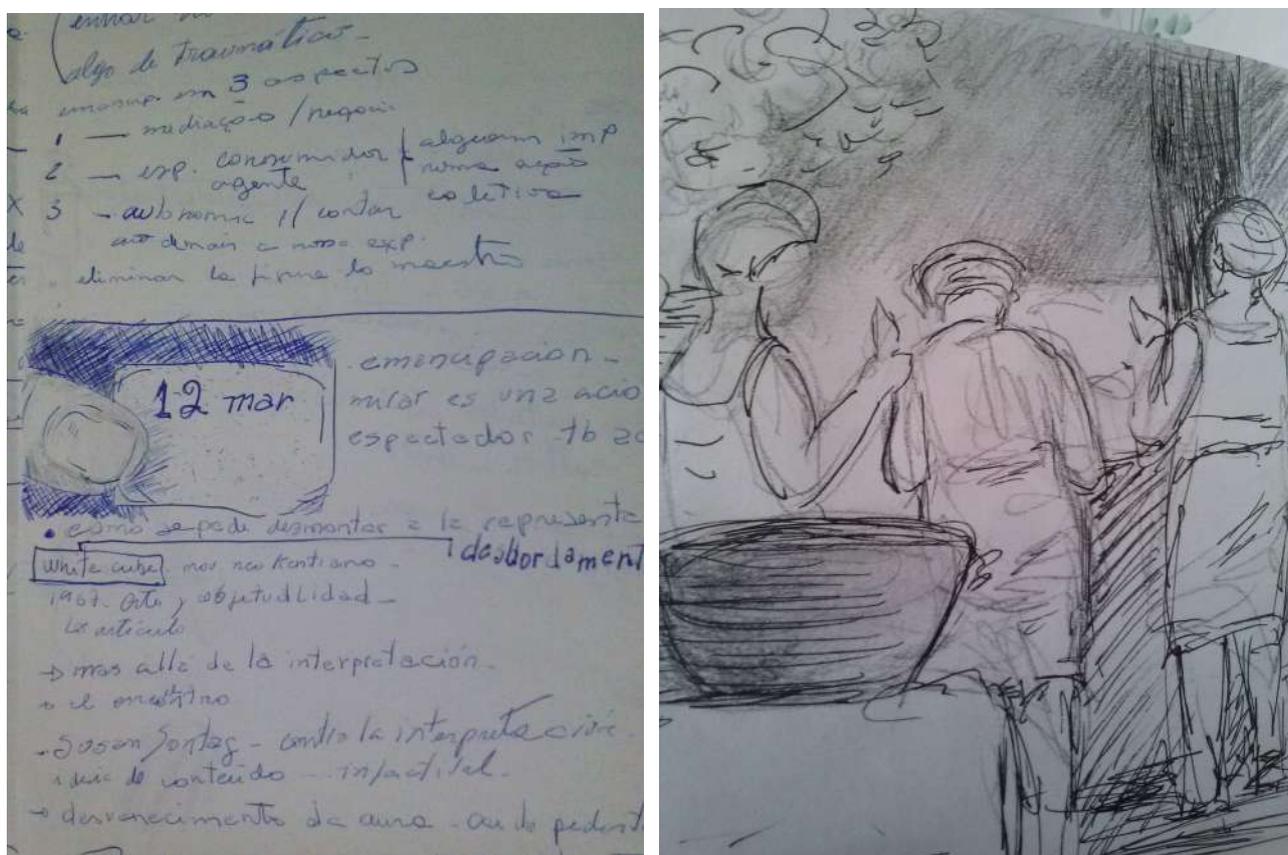


Figura 4 (A) notações em pequenos cadernos - escritas, desenhos, rascunhos (Leda Guimarães)

O argumento aqui não é o da qualidade dos desenhos, ou mesmo da existência desses desenhos/rabiscos em um universo dos circuitos artísticos. O que quero defender, é que,

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

assim como eu, muito outros professores de artes visuais desenhavam mesmo que estes desenhos não apareçam. Minha defesa é a de que essa capacidade desenhativa nos serve como ferramenta de indagar, investigar, apreender relações, estabelecer conexões. Fazemos mapas, cartografamos, fotografamos, elaboramos postais, exploramos linhas, cores, texturas e nos interessamos por diversas linguagens visuais permitem construir e reconstruir e desprogramar miradas.



Figura 5 - (A) notações em pequenos cadernos - escritas, desenhos, rascunhos (Leda Guimarães)

Os esquemas visuais que construímos, no lugar de meras ilustrações, podem ser ferramentas de apreensão cognitiva, de construção de uma trajetória de pesquisa e de apreensão pedagógica. Ao se tornarem visíveis esses processos permitem a reconstrução de percursos, de apreensões conceituais pois são anotações condensadas que possibilitam *insights* e novas construções de sentido. Minhas aulas e orientações são acompanhadas de gráficos e rabiscos os quais, muitas vezes, estudantes e orientando/as acabam incorporando ao seu próprio *modus operandis*.

Vejamos o processo de criação da dissertação do ex-mestrando Marcelo Forte (2011/2013). A pesquisa teve como objetivo mapear situações de artista docentes no proces-

so de formação na disciplina de estágio considerando as narrativas e histórias de vidas dos estudantes e professores colaboradores. A imagem a seguir mostra esquemas que iam sendo estruturados nas conversas de orientação pontuando situações, falas, conceitos e os fios de conexão entre os mesmos. Estes esquemas podem ser compreendidos como mapas mentais e que foram incorporados ao texto como ferramentas nos processos de análises das falas dos colaboradores.

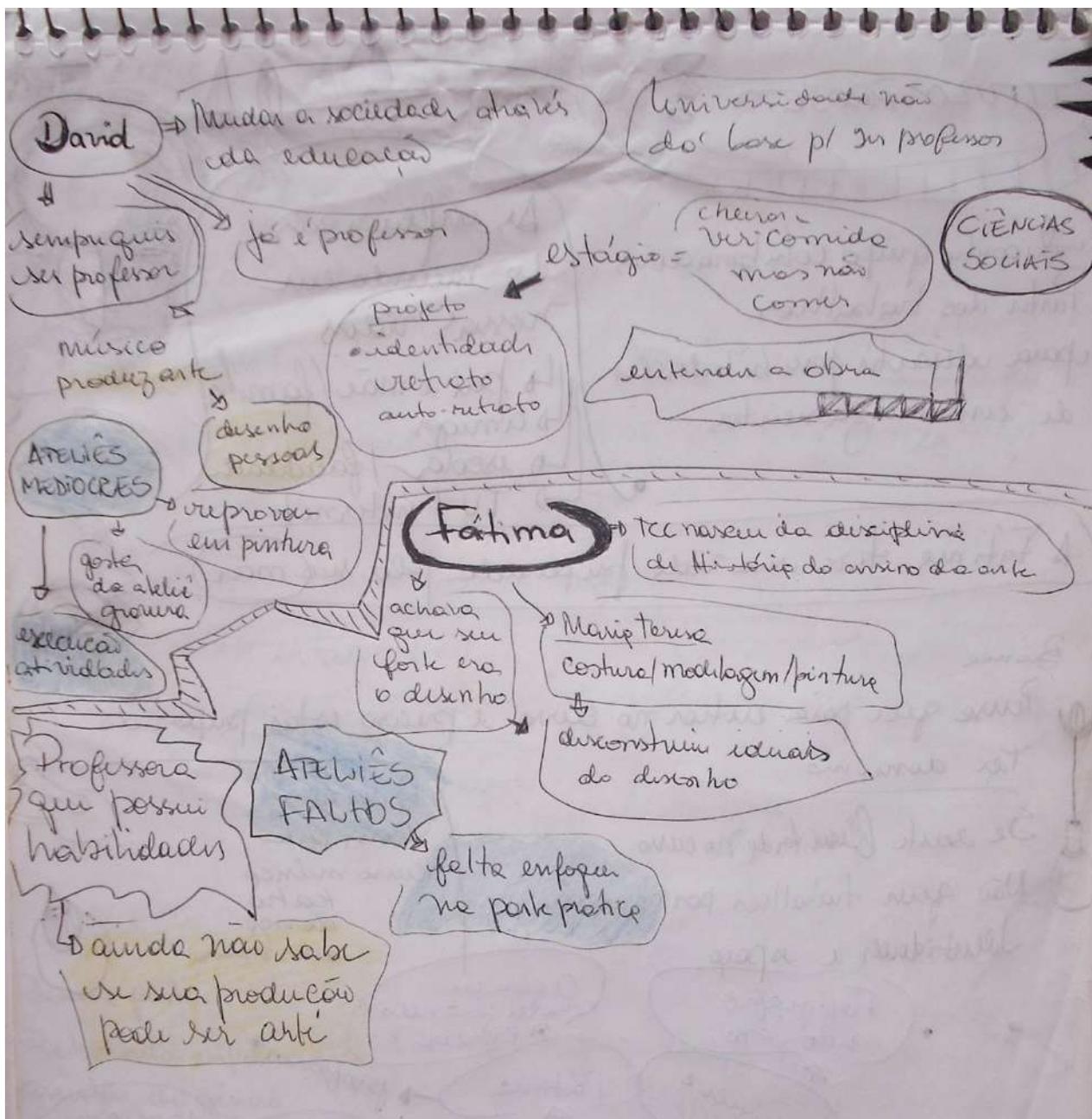


Figura 6 -Mapa mental realizado em reunião de orientação e capa da dissertação de Marcelo que também é um mapa mental.

Aqui só se desenha quando tem evento?

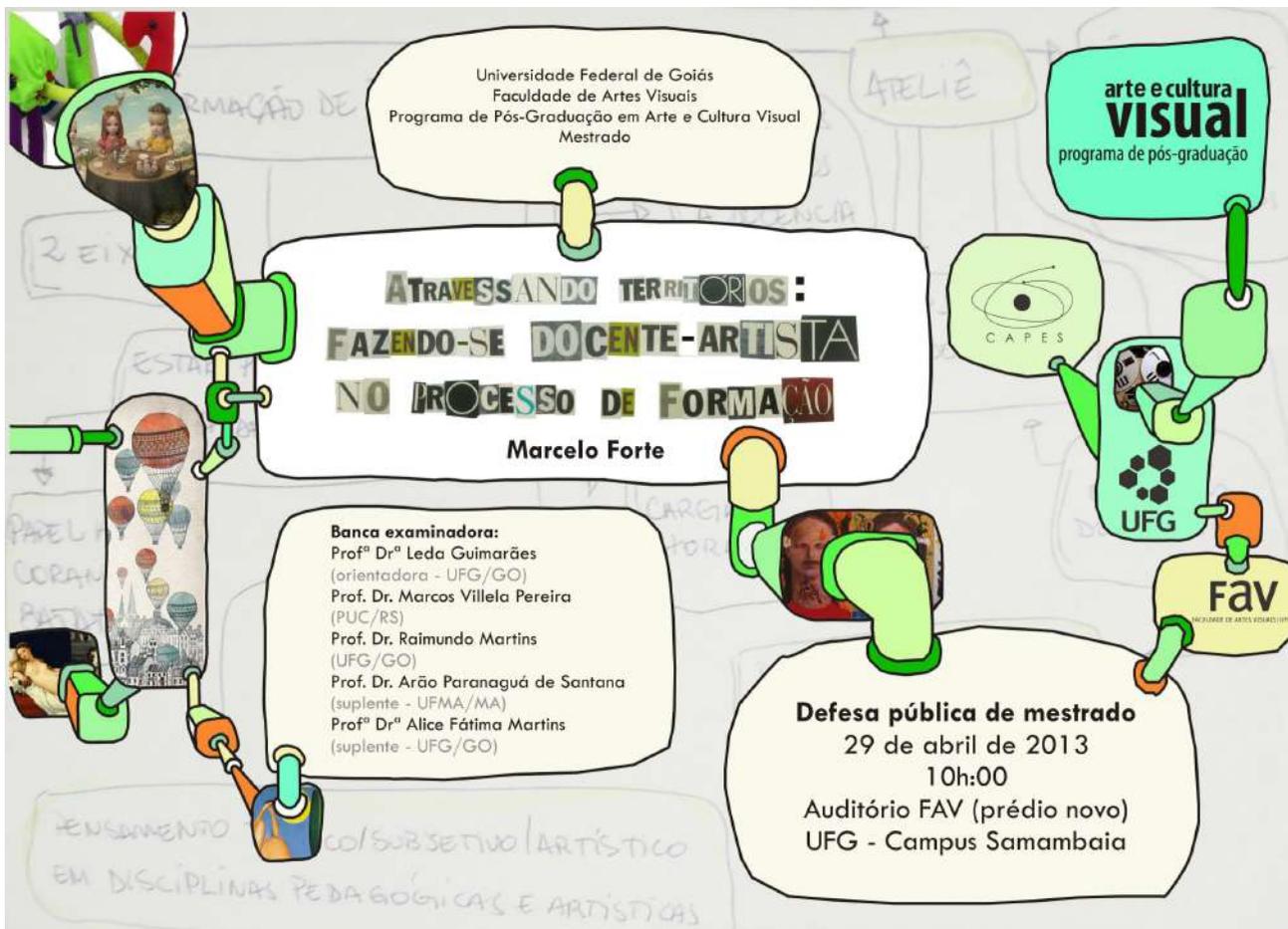


Figura 7 -Capa da dissertação de Marcelo Forte onde a visualidade é mais do que um recurso ilustrativo.

Os mapas auxiliam-me nas reflexões e na escrita dos diversos tópicos presentes neles. Disparam conexões entre espaços antes não habitados, revelam esquemas e trajetos possíveis, que vão dando rumos à pesquisa, acrescentando ideias e abrindo pontos-porvir. (Marcelo Forte, p.69)

Na imagem a seguir temos um exemplo da investigação sobre práticas de cozinha de Juzelia de Moares Silveira (doutoranda PPGACV - UFG) que surge das suas inquietações a partir de cadernos de receita, o de sua mãe e o seu próprio. Podemos perguntar: como é possível um assunto “banal” e doméstico gerar um projeto de doutorado?



Figura 8 - páginas do caderno de receitas de Juzelia vemos receitas com texto e imagens, recortes, além de um crachá de participação em evento científico.

A própria Juzelia nos dá algumas pistas:

Partindo da investigação acerca das visualidades que constituem meu caderno de receitas, local em que mais percebo a evidência da construção de meu gênero, proponho o diálogo com outros ‘cadernos de receitas culinárias’ de professores de sexos e gerações distintas de modo a pensar como tais aspectos constituintes de nossas identidades produzem discursos acerca do gênero e de sua conceituação. (SILVEIRA, 2012)

Um caderno de receitas que é um diário que transita entre o espaço privado, pessoal e o espaço público, coletivo. Cadernos que contém além de textos-receitas. Trazem também imagens ilustrativas, imagens recados, lembretes e recordações. A autora dessa investigação ampliou suas indagações dos cadernos de receita para as práticas de cozinha e lança questionamentos sobre a pertinência do tema para o contexto acadêmico:

Como acreditava, o mesmo acontecia com demais pessoas que com facilidade discorriam sobre como se percebiam desde as relações que haviam desenvolvido com esse fazer e que por meio de suas falas demonstravam o quanto as cozinhas não se encerram em si mesmas, mas falam sobre sujeitos e sobre como esses habitam seus contextos. Não deveria ser uma surpresa, uma vez que se trata de uma das mais elementares práticas da humanidade. Contudo a academia ainda é lugar dos temas nobres, de macro narrativas (mesmo com as sutis e ainda lentas tentativas de movimentos que questionem tais paradigmas), olhando com desconfiança aquilo que emerge do comum e que indaga o que ainda não foi instaurado como relevante. (SILVEIRA, 2014, p.12)

Outro exemplo que trago é a dissertação “Da cultura visual a beira do fogão” de Wolney Oliveira Fernandes em torno de saberes cotidianos e imaginários da localidade onde nasceu, o Distrito de Lagolândia no Estado de Goiás. Na imagem a seguir vemos uma profusão de textos rasurados e interferidos, de frases escritas a mão e desalinhadas, fotografias, mapas, colagens, etc. A reunião destas folhas resultaram no seu objeto-dissertação, ou seria justamente o inverso? As visualidades produzidas por Wolney na sua pesquisa de campo são textos, que contém vários outros textos. Não caberiam em uma escrita comum, ou não seria o mesmo trabalho. Wolney usa a concepção de **escrituragem**, remetendo a múltiplas formas de criar narrativas. Afirma que na sua pesquisa não foi preciso escolher entre uma margem e outra (referindo-se a escrita e a imagem). O fazer artístico do autor (designer/artista) contaminou a investigação se tornando a própria metodologia.

Procuro cruzar narrativas orais com imagens captadas, desenhadas, fotografadas, descritas, escritas e remontadas a partir de lembranças e interpretações da história que move o cotidiano de Lagolândia. Esse cruzamento apresenta um panorama dinâmico e multiforme aonde vou sobrepondo camadas e re-escrevendo as histórias como em um palimpsesto de narrativas. (OLIVEIRA, 2009, p.72,)

Nos exemplos dos trabalhos citados (Marcelo, Juzelia, Wolney ) podemos detectar a “intrínseca relação da imagem com a produção de discursos” (FREEDMAN, 2006). Os mapas mentais de Marcelo articulam os discursos pedagógicos do formar-se professores artistas, as visualidades dos cadernos de receitas de Juzelia articulam as questões de gênero, e a escrituragem com a qual Wolney organiza o cotidiano e o imaginário de Lagolândia articula os deslocamentos de saberes entre educação formal e não formal em uma determinada comunidade. Nos tres exemplos a teoria, a prática e a criação poética são tipos de pensamentos que “ recorrem à arte como um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas” (IRWIN, 2008, p. 88).

## **A pesquisa em artes visuais com base em seus processos e seus devires**

Os exemplos das investigações aqui apresentadas costumam causar inquietações: é produção de arte ou pesquisa? Uma coisa pode ser conectada a outra? Alguns pontuações

podem ser colocadas aqui para ajudar nessa reflexão. Primeiro, nossa área de artes e especialmente de arte educação tem uma tradição de pesquisa acadêmica muito recente. Depois, quando alçamos vôos investigativos tendo um crescente interesse na qualificação de artista e professores por meio da pós graduação, a pesquisa em artes ficou sujeita aos parâmetros da produção científica, adotando métodos, procedimentos, vocabulários e concepções das “ciências duras”.

Ainda é forte no meio acadêmico o estranhamento em relação a produção da pesquisa em arte e seu ensino. Para Elliot Eisner (1995) a ausência de tradição investigativa se deve também ao tipo de formação que os educadores e artistas costumavam ter nas escolas especializadas ou nas faculdades e universidades.

Esta aprendizagem, em geral, não tendia, e não tende a desenvolver habilidades analíticas na utilização da linguagem ou da teoria. Assim não devemos estranhar que quem aprendeu nesta tradição considera que a investigação na educação de arte é uma incômoda intrusa, que de alguma maneira não pertence a família da arte. (p. 217)

Sabemos que a formação de artistas e professores de artes já não é restrita a formação prática e que mais e mais, o estímulo à investigação é cada vez maior. No entanto, esse imaginário persiste mesmo que velado ou subsistindo de forma subterrânea no entendimento sobre processos de criação arte e seu ensino. O próprio ato de pesquisar é relacionado a uma atividade racional, “séria”, “sofrida”, coisas com as quais artistas e arte educadores não estariam afeitos.

Também na docência de artes visuais, por paradoxal que seja, a imagem parecia não pertencer a este mundo. No Brasil, em 1991, Ana Mae Barbosa lança o livro sobre a importância da imagem no Ensino da Arte no qual reúne vários autores, além dela mesma, que refletem sobre a necessidade do enfrentamento por parte dos arte educadores com as imagens.

Em nossa vida diária, estamos rodeados por imagens impostas pela mídia, vendendo produtos, ideias, conceitos, comportamentos, *slogans* políticos etc. Como resultado de nossa incapacidade de ler essas imagens, nós aprendemos por meio delas inconscientemente. A educação deveria prestar atenção ao discurso visual. Ensinar a gramática visual e sua sintaxe através da arte e tornar as crianças conscientes da produção humana de alta qualidade é uma forma de prepará-las para compreender e avaliar todo tipo de imagem, conscientizando-as de que estão aprendendo com estas imagens. (BARBOSA, 1998, p. 17).

Esse livro é um marco para o ensino e a aprendizagem das artes visuais que perde o “medo” desse enfrentamento. No campo da pesquisa em artes também precisamos perder o medo das imagens. Pensando na docência que investiga, mesmo enfrentando as des-

confianças sobre a capacidade ou mesmo a necessidade da arte pesquisar, podemos afirmar que a sistematização e o amadurecimento do nosso campo de pesquisa tem ocorrido dentro da pesquisa qualitativa. Temos trabalhado com estudos de caso, investigação participativa, entrevistas narrativas, métodos visuais; diversas práticas interpretativas que descrevem momentos e significados, assim como temos utilizado relações interdisciplinares para trabalhar nossas questões. Conquistamos muito nesse tempo. Mas outra forma de vivenciar a pesquisa (não para a área de artes) tem sido discutida e praticada.

Nos últimos dez anos a Investigação Baseada nas Artes (IBA)<sup>2</sup> discutida por Elliot Eisner desde 1993 vem ganhando mais espaço nos programas de pós graduação em “artes visuais” no Brasil. Podemos falar de pelo menos três formas de investigação baseadas na arte: pesquisa que acontece na prática do atelier, ou como se costuma dizer antigamente, a cozinha do fazer artístico. A segunda forma é aquela que utiliza a arte ou a experiência artística como intervenção terapêutica. Esta faz muito sucesso no campo da arte terapia, psicologia e psiquiatria. Em terceiro temos a investigação que se utiliza da arte nas ciências sociais para discutir questões da sociedades, de grupos específicos e de determinadas manifestações culturais.

Encontramos em *RIDDETT-MOORE and SIEGESMUND (2012)* que teoricamente, a pesquisa baseada nas artes começou quando as ciências sociais aceitaram a câmera como recurso para produzir dados validos cientificamente válidos. Além disso se começa a prestar atenção nas formas poéticas com que os antropólogos faziam anotações de campo sobre os povos que estavam estudando. A questão é que os desenhos que faziam, poemas que escreviam em meios as suas experiências de campo não eram consideradas como parte do seu trabalho disciplinar.

A pesquisa ou investigação com base nas artes, no campo das artes visuais, põe em evidência o potencial das imagens como deflagradoras de sentidos e de múltiplas aprendizagens. A pesquisa com base nas artes se utiliza com formas, procedimentos e recursos do próprio fazer artístico. Tem se constituído como caminho metodológico em um momento no qual, mesmos os tipos de pesquisa mais conhecidos como a pesquisa ação, estudos de caso, etc; não conseguem dar conta das **múltiplas experiências** que surgem no campo das artes visuais. Para contemplar tais fenômenos, é comum a utilização de procedimentos artísticos literários, visuais, performativos e musicais, visando contemplar a complexidade das experiências surgidas nas narrativas das pesquisas. Entretanto, é necessário cavar um pouco mais fundo compreender onde estas mudanças tocam a nossa área.

---

2 Arts Based Research - ABR em inglês e Investigación Basada en las Artes- IBA - em espanhol.

[...] a ciência pós-moderna questiona os métodos positivistas, monológicos e reducionistas da realização de pesquisas acadêmicas. Entre várias mudanças que ela propõe em relação a esses métodos, podem-se destacar alguns: a aceitação da subjetividade como elemento inerente a qualquer atividade humana, bem como a incerteza, a imaginação e a introspecção; a ênfase na importância das experiências vividas e cotidianas; a emissão da voz no discurso pelo ou em contraposição ao nós; a aquisição de maior credibilidade por parte das pesquisas narrativas e autobiográficas (AGUIAR, 2011, p. 58).

Creio que temos nos utilizados de estratégias intertextuais muito com frequência: paródias, pastiches, apropriações, citações, colagens, e outros recursos podem ser encontrados nas produções do nosso programa. Temos assumido então a Investigação com base na arte ou nas imagens como metodologias para a nossa produção? A resposta pode ser sim e não, ou sim as vezes, ou não necessariamente. Temos extrapolado normatizações realizando experimentações de outras maneiras de construir as dissertações, onde texto e imagem se imbricam, onde questionamos normativas que determinam formato, escrita, definições de linhas de pesquisa, etc.

Assim, temos uma mudança da utilização da imagem como documento ou fonte documental na pesquisa, para a imagem como processo deflagrador tanto de questões, como de insights da investigação. Trazendo ainda a fala de Hernandez (2008), ele enfatiza que no lugar de perguntarmos o que eu vejo nesta imagem, a pergunta muda para: “O que vejo de mim nesta representação visual? O que diz esta imagem de mim? Como essa representação contribui na minha construção identitária – como modo de ver-me e ver o mundo?” (p.101-102)

Essas experimentações passam por contaminações dos processos artísticos na maneira de investigar, analisar, fazer trabalho de campo, obter dados, etc. Todos esses passos tem influenciado a maneira da apresentação final dos trabalhos quando muitos estudantes se valem de poéticas na formatação de escritas tradicionais.

### **Professores investigadores e o ensino de artes visuais**

O uso de narrativas visuais como ferramentas de investigação ou de imagens como ferramentas deflagradoras de questionamentos tem crescido entre nós professores de artes visuais. No entanto, ainda causam estranhamentos e desconfiança quando são trazidos a tona no momento final da elaboração de trabalhos “acadêmicos”. Também, não é fácil fugir das costumeiras oposições entre professor x artista, artista x pesquisador, professor x pesquisador e de tantas outras dicotomias que formatam nossas ações.

Nossas aulas e pesquisas tem se valido de recursos tais como cartografias, processos de criação imagética, apropriação imagéticas, esquemas visuais, fotografias, vestígios, metá-

foras, analogias, bricolagens visuais, textuais, sonoras e tantas outras possibilidades que são pertinentes a um pensamento visual. Ou seja, estes recursos não são utilizados como “apêndice” da pesquisa, ou como ilustração, mas como elementos constitutivos do próprio campo das artes, que mais contemporaneamente, tem se revelado como valiosos caminhos metodológicos para a investigação nas artes. Com essas estratégias estamos em nossa casa utilizando o que nos já é inerente para construir a investigação da nossa área: o pensamento visual/espacial.

Lancei mão de exemplos para expor conflitos sobre a compreensão de ensinar, aprender, pesquisar arte visuais e seus possíveis processos de mediação. Tentei pescar aproximações com campos metodológicos e disciplinares que nos atravessam e por fim, refletir sobre proposições contemporâneas de pesquisa que chamam atenção para as especificidades do campo visual.

Volto ao primeiro impasse, nós professores de artes visuais produzimos, brincamos com visualidades. **As visualidades instigam a nossa docência?** Como aprendemos e ensinamos com e a partir das imagens? Acreditamos de fato que no potencial da área na qual nos inscrevemos? Ana Mae Barbosa questionada sobre como a arte influi na capacidade da aprendizagem, responde que a arte “possibilita que os indivíduos estabeleçam um comportamento mental que os leva a comparar coisas, a passar do estado das idéias para o estado da comunicação, a formular conceitos e a descobrir como se comunicam esses conceitos.”

Essa resposta abrange uma gama de possibilidades de processos artísticos, de experiências e imersões nas mais diferentes visualidades que podemos explorar em nos todo esse processo faz com que o aluno seja capaz de ler e analisar o mundo em que vive, e dar respostas mais inventivas.

Assim, temos uma mudança da utilização da imagem como documento ou fonte documental na pesquisa, para a imagem como processo deflagrador tanto de questões, como de insights da investigação. FERRARI e DE CASTRO (2012) trazem a questão da operação cultural do olhar:

Falar do aspecto poético das imagens, nesse espaço de resistência e de negociação que está aberto a intervenção daquele que olha, é dar voz ao sentido cultural que todo olhar comporta, como expressão das subjetividades presentes na operação cultural do olhar. (p.38)

Rolnik (1997) no texto “uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura” nos fala que “não há subjetividade sem uma **cartografia cultural** que lhe sirva de guia; e, reciprocamente, não há cultura sem um certo modo de subjetivação que funcione segundo seu perfil” (p.4). Para ela, a subjetividade, a ética e a cultura são ligados pela transversalidade, e investindo nela, estaremos melhorando nossas produções. Na minha experiência essa transversalidade faz todo sentido. Os processos investigativos contaminados pelas

experiências artísticas tem deflagrado na minha prática docente, percepções sobre o desenvolvimento de caminhos metodológicos que surgem no decorrer das investigações e dialogam com nossas “pessoalidades”: o que fazemos, de onde viemos, nossas práticas e saberes, desejos, experiências culturais e histórias de vida. Reconhecer esses trânsitos como válidos é *empoderar* processos que são pertinentes a própria arte como nos lembra Ana Mae Barbosa:

Como uma linguagem aguçadora dos sentidos, a arte opera com significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como a discursiva e a científica. Dentre as artes, as visuais – que têm a imagem como matéria-prima – tornam possível a visualização de quem somos, onde estamos e como sentimos. Relembrando Fanon, eu diria que a Arte capacita um homem ou uma mulher a não serem estranhos em seu meio ambiente nem estrangeiros no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. (BARBOSA, p.292, 2005)

A idéia de superação de um estado de despersonalização por meio da qual Barbosa no fala passa por um enfrentamento com esse universo imagético no qual estamos inseridos. Uma entrevista feita com Didi Hurbeman (2010) reforça a importância e a necessidade de lidarmos criticamente com as imagens. Para este pensador atualmente “há uma saturação de imagens, uma superexposição de imagens nos impedem de ver, e que ademais oculta a subexposição da censura”. O entrevistador faz menção ao pensamento de Gilles Deleuze no qual este autor explicava que a imagem-clichê nos obriga a ver as coisas como devemos vê-las e não como poderíamos vê-las”. E pergunta: “Como liberarmos-nos da cadeia dos estereótipos? Que imagens podem ajudar-nos hoje a ver nossa realidade e a pensar o mundo? A resposta é as imagens são um espaço de luta e devemos fazer uso delas imagens como arma, com um sentido político. Indagado sobre qual seria o efeito de uma boa montagem Didi Hurbeman responde que é a “de estabelecer uma relação crítica entre imagem e a palavra que ajuda a ambas a escapar da cadeia dos estereótipos. Para mí, el buen uso de la imagen es el buen montaje”.

A montagem é um método de edição de imagens associado a Sergei Eisenstein, cineasta russo do início do século XX e expoente do expressionismo. A estratégia da montagem consiste em sobrepor diversas imagens para criar um quadro mental que represente o todo. Essa estratégia quebra a linearidade da narrativa. A docência investigativa também pode ser uma espécie de montagem fazendo uso de multiplicidade de planos e de pontos de vista e gerando uma dimensão problematizadora defendida por Didi Huberman. Creio que não é pretensão sonhar com professores investigadores de suas práticas, professores praticantes de artisticidades, atuando na educação formal e não formal, em diversas instâncias, acreditando

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

no potencial transformador e problematizador de se fazer arte, pensar arte, vivenciar artes visuais.

**Mude seu estado...**



Figura 10 - Grafite fotografado nas paredes externas do prédio da Biblioteca Central da UFG. Autoria desconhecida. Fotografia Leda Guimarães.

Os exemplos utilizados neste texto passam por vários sentidos e potências. Aparentam possibilidades imbricadas a um jogo de negociações de sentidos alinhando pontos, garatujas e outras estruturas provisórias para pensar a docência em estados de pesquisa. Uma imagem nunca está sozinha - forma parte de um dispositivo de visibilidade: um jogo de relações entre o visível, o dizível, o pensável.

Também tentei mostrar como a lida com os projetos dos meus orientandos tem caminhado por situações nas quais as imagens são desenhos ora são caminhos metodológicos, ora indagam conceitos, ora materializam-se em escritas de um pensamento visual para além do texto escrito.

Foi assim que depois de ter fotografado a primeira imagem que coloquei no início desse texto “aqui só se desenha quando tem evento? me deparei com um grafite na parede da Biblioteca Central, prédio vizinho a Faculdade de Artes Visuais. A mensagem é uma com-

posição mista entre escrita e imagem. Foi como se um jogo de significados se instaurasse. “Mude seu estado” conectado com a pergunta sobre desenho. Um alerta, um chamado, um convite. A posição de ioga da figura da imagem leva a um entendimento de que o convite de mudança implica em uma mudança de consciência. Assim, os aspectos da pesquisa em artes e ensino de artes problematizados neste texto, se conectam também com às minhas inquietações desenhantes: planos, diários, anotações, rabiscos, processos de orientações, etc. Feito isso, a pergunta inicial ainda reverbera: e os meus desenhos? Percebo que as relações de construção do conhecimento tem mudado e estas mudanças indicam a necessidade de mudança de estado, mas ainda, a pergunta inicial “aqui só se desenha quando tem evento?” me angustia, e para enfrentar essa angústia, eu preciso mudar meus estados pessoais, docentes, investigativos para estados cada vez mais desenhantes tanto dentro das igrejas (academias) quanto nos seus espaços circundantes como as feiras, procissões e tantos outros espaços de agenciamentos de vidas.

## Referências

- AGUIRRE, I. Imaginando um futuro para a educação artística. In: **Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa**. Raimundo Martins, Irene Tourinho (org.). Santa Maria: Editora da UFSM, 2009.
- BARBOSA, Ana. Mae (org.) **A imagem do ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva. 1991
- BARBOSA, Ana. Mae (org.) **Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte-educação: leitura no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997.
- BARBOSA, Ana Mae. **A importância da imagem no ensino da arte: diferentes metodologias**. São Paulo, Perspectiva, 1991, p. 27-82.
- BARBOSA, Ana Mae. **Artes e Culturas Visuais**. Anais do XX CONFAEB. Faculdade de Artes Visuais da UFG. 2010.
- BARBOSA, Ana Mae e AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade - mídias, contextos e educação** (Editora Senac São Paulo e Edições SESC SP), São Paulo. 2008.
- CORTÉS, José Miguel G. [Dirección]: **Cartografías Disidentes**. Madrid: SEACEX, 2008.

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa**. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S.(editors). **Hand-book of qualitative research**, London: sage, 1994.

DIAS, Belidson. IRWIN, Rita (org). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

FERRARI, Anderson e DE CASTRO Roney Polato. Política e Poética das Imagens: implicações para o campo da educação. (in) FERRARI, Anderson e de CASTRO, Roney Polato (orgs.) **Política e Poética das Imagens como processos educativos**. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2012.

FREEDMAN, Kerry. Currículo dentro e fora da escola: representações da Arte na Cultura Visual. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo, Cortez, 2005.

GOYA, Edna. **Estudo de processo de criação artística**.in Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia-Go: UFG, FAV, 2010.

HERNANDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: proposta para uma nova narrativa educacional**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNANDEZ, Fernando. **La investigación basada en las artes: propuestas para repensar la investigación en educación**. S.L., Educatio Siglo XXI, 2008, no. 26, p. 85 -118.

IRWIN, R. A/R/Tografia: uma mestiçagem metonímica. In: BARBOSA, A. ; AMARAL, L. (Org.). **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo: SENAC/SESC, 2008, pp. 87-104.

LODDI, Laila, MARTINS, Rosilandes, OLIVEIRA, Wolney. **[AR]RISCANDO PROFANAÇÕES TRINITÁRIAS: experiências com escrituras de dissertações**. Anais 20°. Confaeb. Goiânia. 2010.

MARTINS, Raimundo.(a) In: OLIVEIRA, Marilda de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Editora UFSM, 2007.

MARTINS, Miriam Celeste (b) . **Imagens, palavras e rigor científico: inquietudes de uma professora/orientadora/pesquisadora**. Anais da 23a. ANPAP. Belém do Pará, 2013. p.3322 a 3337.

RICTHER, Ivone Mendes. (2003) **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado das Letras.

RIDDETT-MOORE, Karinna and SIEGISMUND, Richard. **Arts-based research: Data are constructed, not found**. In S. Klein (Ed.), *Action research: Plain and simple*, (pp. 105-132). New York, NY: Palgrave. 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2006.

SILVEIRA, Juzelia de Moraes. **Produção discursiva de gênero, cadernos de receitas culinárias e prática docente**. [www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/). Acesso em 18 abril de 2012.

#### Dissertações e teses

AGUIAR, Adriana Barroso. **Pesquisa Educacional Baseada nas artes: Experiências A/r/tográficas**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Arte. Instituto de Artes Visuais - UnB. 2011.

FORTE, Marcelo. **Atravessando territórios: Fazendo-se docente-artista no processo formativo**. Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2013. (dissertação de mestrado)

HUBERMAN, Didi. “Las imágenes son un espacio de lucha”. Entrevista 18 de dezembro de 2010.

KEHRWALD, Maria Isabel Petry. “**Ensino da Arte e as Astúcias da Intertextualidade: Pedagogias do Olhar**”. Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS. Porto Alegre, 2009. (Tese de Doutorado).

OLIVEIRA, Wolney F de. de. **Histórias com Dona Prizulina - da beira do fogão à cultura visual**. Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2009. (dissertação de mestrado)

GOROSPE, José Miguel Correa y APRAIZ, Estibaliz Jimenez de Aberasturi. *In/between* (indisciplinarietà, a/r/tografia y otras sombras creativas). In PAREDES, Paredes, J.; Hernández, F., y Correa, J. M. (eds.) (2013). **La relación pedagógica en la universidad, lo transdisciplinar y los estudiantes. Desdibujando fronteras, buscando puntos de encuentro**. Madrid: Depósito digital UAM. <http://hdl.handle.net/10486/13152>. pgs. 92- 102

GUIMARÃES, M. B. Leda. **A linha vermelha do ensino da arte**. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2005 (tese de doutorado).

*Aqui só se desenha quando tem evento?*

GUIMARÃES, M. B. Leda. Entre a arte e a técnica: o desenho e seu ensino. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. 2005. (dissertação de mestrado)

MARTINS, Rosilandes C. (c) **Desafiando Terezas e bordando Bicudas - a menina no quintal e as dobras do seu bernal.** Programa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG, 2010. (dissertação de mestrado)

SILVA, Audnã Abreu. **O Muro e a Escada: relações entre pesquisa qualitativa e o espaço escolar.** Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual. 2012 (artigo não publicado).

LA EDUCACIÓN  
ARTÍSTICA  
COMO VEHÍCULO DE  
CONOCIMIENTO  
un artículo visual de  
CLARA MEGÍAS  
MARÍA ACASO

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA ACTUAL ¿A QUÉ

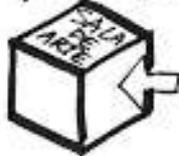


# PROBLEMAS SE ENFRENTA?

EL ARTE ACTUAL REFLEXIONA  
SOBRE ESTOS PROBLEMAS

pero existe una brecha  
entre el mundo del arte  
y el resto de la sociedad.

¡¡ ESTO NO ES  
ARTE, LO PUEDE  
HACER CUALQUIER  
PERSONA!!!



DENTRO HAY  
COSAS FEAS,  
ESTRANAS Y  
CONFUSAS



LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA  
ESTÁ DESAPARECIENDO  
DE LAS ESCUELAS  
SI ES QUE LLEGÓ A ESTAR  
EN ALGÚN MOMENTO

\* recuerda que las manualidades no cuentan

"La Educación Artística no son manualidades" María Acaso

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA **NO** ES

enseñar a pintar

a los niños

para que se expresen

y hagan cosas bonitas

en el colegio

# LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA **S**IES

EXPERIMENTAR TODO  
TIPO DE ARTE, COMPARTIRLO  
CON PERSONAS DE  
TODAS LAS EDADES,  
ENTRE TODOS GENERAR  
CONOCIMIENTO Y ESTAR  
ABIERTOS A VIVIR  
SITUACIONES EXTRAÑAS  
EN CUALQUIER CONTEXTO



**CONOCIMIENTO**  
profes y estudiantes son  
**INTELECTUALES**  
**TRANSFORMADORES**

**PROCESO**  
el arte no es un producto  
sino una **HERRAMIENTA**  
de **APRENDIZAJE**

**REMIX**  
visibilizar la memoria  
como proceso de creación



← **MARÍA ACASO**

# CONOCIMIENTO

de decoradora ocasional

**A ACTIVISTA  
PERMANENTE**



EL LENGUAJE VISUAL COMO  
FUENTE DE CONOCIMIENTO



# PROCESO

→ EL PROFESOR  
COMO PRODUCTOR  
CULTURAL

¿cómo conseguirlo? ↘



← INCLUIR EL ANÁLISIS  
DE PRODUCTOS VISUALES  
COMO PARTE DEL PROCESO

# REMIX

la remezcla como  
proceso creativo

## EL PROFESOR COMO

DISEÑO  
SERIES  
DE TV

DT

PUBLICIDAD  
CINE  
ARTE  
VIDEOJUEGOS

también es necesaria la  
hibridación con otras  
disciplinas

**SI QUIERES LEER MÁS  
ESTAS SON NUESTRAS  
REFERENCIAS**

**EFLAND  
FREEDMAN  
STUHR**  
LA EDUCACION  
EN EL ARTE  
POSTMODERNO

**LUIS  
CAMNITZER**  
ARTE Y  
PEDAGOGIA

**ALLAN  
KAPROW**  
LA EDUCACION  
DEL DES-  
ARTISTA

**NICOLAS  
BOURRIAUD**  
ESTÉTICA  
RELACIONAL  
+  
POSTPRODUCCION

# SI QUIERES VER DOS PROYECTOS EN LOS QUE EL ARTE ES VEHÍCULO DE CONOCIMIENTO



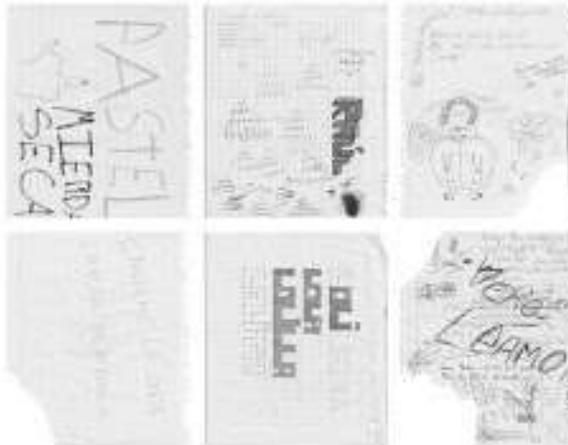
[www.mbol.es](http://www.mbol.es)

PROYECTO ARTÍSTICO EN COLABORACIÓN CON EVA MORALES EN EL QUE EL ARTE ES ENTENDIDO COMO UN PUNTO DE ENCUENTRO ENTRE LAS PERSONAS Y COMO UNA HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE E INVESTIGACIÓN.

EJEMPLO  
↙

## LA HOJA DE ATRÁS

COLECCIÓN DE LAS ÚLTIMAS HOJAS DE CUADERNOS ESCOLARES.



¿RECUERDAS  
LO QUE  
HABÍA EN  
LA ÚLTIMA  
HOJA DE  
TUS  
CUADERNOS?

[www.pedagogiasinvisibles.es](http://www.pedagogiasinvisibles.es)



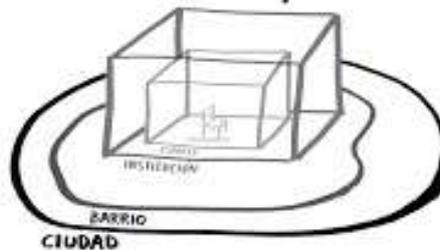
ASOCIACIÓN DEDICADA A LA INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN EN ARTE + EDUCACIÓN CON EL OBJETIVO DE PROMOVER NUEVAS FORMAS DE APRENDIZAJE.

## MÉTODO DAT

PARA REPENSAR EL ESPACIO EDUCATIVO

### 1º DETECTAR

mirar con otros ojos



### 2º ANALIZAR

repensar ¿por qué es así?

también habría que analizar "lomas, valles, texturas y demás elementos del paisaje visual"



### 3º TRANSFORMAR

reto

explicitar y transformar las pedagogías invisibles

explicitar

ACCIÓN PERFORMATIVA

sistemas de visualización



proyectos artísticos que señalen y hacen pensar

transformar

INTERVENCIÓN INSTALACIÓN

cambiar el orden establecido



proyectos artísticos de resignificación del espacio

**PESQUISAS E  
METODOLOGIAS  
EM ENSINO DAS  
ARTES VISUAIS**

# A ESCOLINHA DE ARTE DE JOÃO PESSOA: a persistência de um sonho<sup>1</sup>

*Livia Marques Carvalho*<sup>2</sup>

## **Resumo**

Este trabalho relata os fatos que deram origem a criação da Escolinha de Arte de João Pessoa e descreve o seu percurso. Busca ainda difundir informações pouco conhecidas sobre uma das primeiras experiências de ensino de arte no Estado, para não deixar que se percam dados valiosos que possam subsidiar as pesquisas sobre a história do ensino de arte na Paraíba. O estudo aqui apresentado se fundamenta em pesquisa documental e em entrevistas e depoimentos concedidos pela fundadora da Escolinha nos anos de 2001 e 2006.

## **1 A pré-história da Escolinha de Arte de João Pessoa**

A Escolinha de Arte de João Pessoa está diretamente associada à experiência da Escolinha de Arte do Brasil – EAB, uma organização de caráter educacional, fundada em 1948, na cidade do Rio de Janeiro, que teve como principal mentor o artista plástico Augusto Rodrigues.

A Escolinha, como era carinhosamente chamada, reunia um grupo de profissionais com formações diversificadas que defendiam o conceito da educação através da arte, uma linha de ação inteiramente diferente da pedagogia tradicional empregada no sistema escolar vigente. Baseavam-se em estudos recentes que consideravam a liberdade de expressão da criança um fator fundamental na estruturação de sua personalidade. A EAB era uma instituição pouco sistematizada que funcionava como um laboratório, um ponto de encontro, um

---

1 O artigo foi publicado originalmente na Revista **INTERVENÇÕES**: artes visuais em debate / Universidade Federal da Paraíba. Revista do Departamento de Artes Visuais da UFPB – n1 (dez de 2006). João Pessoa: Editora Universitária. UFPB. 2006. V.1. e atualizado para essa publicação.

2 Possui graduação em Educação Artística pela Universidade Federal da Paraíba (1980), Mestrado em Ciência da Informação pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e Doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Professora Associada do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Ex Coordenadora do Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE (2009 -2013), investigando os seguintes temas: arte/educação, arte, ensino de arte em contextos não formais e informais.

espaço de debates e pesquisa para artistas e profissionais ligados ao campo da educação e da arte.

Inicialmente as atividades da EAB eram dirigidas às crianças e jovens. Por meio de convênios firmados com a Sociedade Pestalozzi e Associação dos Pais e Amigos e Amigos dos Excepcionais – APAE, a EAB estendia suas atividades, também, às crianças e jovens portadores de necessidades especiais.

A partir da década de 1960, a Escolinha ampliou sua atuação criando um curso de formação de professores. Esse curso era destinado a um público bem diverso como artesões, artistas, psicólogos, pedagogos e todos aqueles que se identificavam com os princípios filosóficos da educação através da arte.

O Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE foi o primeiro curso destinado à formação de professores em arte no Brasil. Os Cursos de Licenciatura em Educação Artística apenas a partir de 1973 é que começaram a ser criados em algumas universidades brasileiras, para suprir uma demanda que passou a existir após a obrigatoriedade da disciplina Educação Artística nos currículos escolares de 1º e 2º graus, prevista pela Lei N° 5.592/71, do Ministério de Educação e Cultura.

Diversas personalidades de significativa importância no campo da educação, da arte e da cultura colaboraram com a experiência da Escolinha. Entre essas, destacam-se Anísio Teixeira, Helena Antipoff, Nise da Silveira, Noêmia Varela, Lúcia Alencastro Valentim, Ana Mae Barbosa. A Escolinha foi uma experiência das mais significativas no campo educacional brasileiro. O entusiasmo de Augusto Rodrigues com a concepção de educação através da arte impulsionou a criação de experiências semelhantes em algumas cidades brasileiras, entre essas as mais conhecidas foram a de Recife, São Paulo, Bagé e Cachoeiro de Itapemirim.

## **2 A história da Escolinha de Arte de João Pessoa**

Em 1954 nascia a Escolinha de Arte de João Pessoa, a primeira do gênero no Estado. Sua criação e a sua trajetória estão ligadas diretamente à figura de Edith de Oliveira Belli, uma paraibana muito doce e suave, mas também, muito determinada, nascida no ano de 1928. A criação de Escolinha de Arte de João Pessoa resultou de circunstâncias que passo a relatar.

Na década de 1950, Edith Belli mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro, com a finalidade de estudar Serviço Social. Após a conclusão do curso passou a trabalhar, nessa cidade, como Assistente Social, ocupando-se de crianças portadoras de necessidades especiais.

Dona Edith tinha por hábito frequentar a Biblioteca Castro Alves, situada na Rua Pedro Lessa, na sobreloja do IPASE<sup>3</sup>. Foi dessa maneira que ela conheceu a Escolinha de Arte do Brasil, que funcionava ao lado dessa biblioteca. Aquela escola diferente, sem rigidez de regras, despertava sua curiosidade. Um dia resolveu entrar e indagar sobre a escola, seu funcionamento e sua filosofia.

A atmosfera de liberdade para as atividades criativas das crianças e o ambiente estimulante propiciado por um grupo inquieto de artistas e educadores sempre animados, discutindo questões relacionadas a arte e a educação, encantaram Edith Belli.

Fascinada por tudo que viu e ouviu, resolveu matricular seus sobrinhos, assumindo, também, a incumbência de acompanhá-los à Escolinha. Nessas ocasiões, não se limitava apenas a tarefa de levar e buscá-los, mas entrava e procurava saber mais e mais sobre a escola, conhecer a concepção de ensino e as atividades ali desenvolvidas. Assim, Edith Belli passou a acompanhar com muito interesse o funcionamento habitual da Escolinha e desenvolveu desse modo, uma grande admiração, tanto pela filosofia da Escolinha de Arte do Brasil, quanto pela personalidade de Augusto Rodrigues.

No início do ano de 1954, Edith Belli retornou a João Pessoa onde passou a residir e a trabalhar como professora do Estado. Certo dia recebeu uma carta de Augusto Rodrigues. A correspondência veio por intermédio do artista paraibano, radicado no Rio de Janeiro, Sady Casimiro dos Santos. Nessa carta Augusto Rodrigues, reiterando conversas anteriores, solicitava a Edith Belli que fundasse em João Pessoa, uma Escolinha de Arte para disseminar os princípios filosóficos da educação através da arte.

Sady Casimiro prontificou-se a ajudá-la nessa empreitada. Contataram, então, Edésio Rangel que integrava o Centro de Arte da Paraíba e trabalhava na Prefeitura Municipal de João Pessoa, bem como Cláudio de Paiva Leite, presidente do Instituto Brasileiro de Administração Municipal – IBAM. Estes, não apenas aprovaram a idéia, como também ficaram encarregados de conseguir um espaço para a instalação da Escolinha, além de tentar angariar os recursos financeiros para a compra de materiais básicos necessários ao funcionamento da Escolinha como mesas, cadeiras, pincéis, tintas, papéis.

Assim, em agosto de 1954 a Escolinha de Artes de João Pessoa começou a funcionar em uma sala cedida pela Prefeitura Municipal, no local onde funcionava a Fundação Contra Mocambo, que prestava assistência às crianças pobres do bairro do Roger e arredores.

A Escolinha funcionava apenas aos sábados, inicialmente com um grupo de 20 crianças, oriundas do bairro do Roger. Não era cobrado taxa aos alunos, nem tampouco era

---

3 IPASE – Instituto de Providência e Assistência dos Servidores do Estado, extinto em 1977, sendo incorporado ao sistema do Regime Geral de Previdência Social.

pago salário ou qualquer gratificação a Edith Belli, que, durante muitos anos, foi a única coordenadora e professora dessa escola.

Posteriormente, a Escolinha saiu deste local e passou a funcionar no Salão do Museu do Estado. No novo espaço o número de alunos aumentou, chegando a atender 60 crianças e jovens, na faixa etária de 6 a 15 anos.

A mudança do local de funcionamento da Escolinha trouxe alterações, não apenas quanto ao aumento do número de alunos, mas também quanto ao segmento social atendido. No novo endereço a Escolinha passou a receber alunos de todas as classes sociais.

Edith Belli tinha formação musical e havia estudado piano na sua juventude, entretanto as atividades da Escolinha eram baseadas, apenas, em artes plásticas. Como princípio metodológico Edith Belli seguia a mesma orientação adotada por Augusto Rodrigues na Escolinha de Arte do Brasil – estimular a auto-expressão da criança, encorajando-a a criar sem medo de errar.

Segundo Edith Belli não era transmitido às crianças conhecimentos teóricos ou técnicos sobre arte, não havia proposições de temas, pois se considerava que a intervenção externa poderia gerar inibições e “corromper” o impulso criador infantil. Esse conceito era apoiado pelas correntes educacionais da livre-expressão que se disseminavam no Brasil, ou melhor, pela interpretação que alguns davam a esta corrente. Para Edith Belli o principal interesse da Escolinha consistia em proporcionar uma oportunidade para que as crianças se expressassem. Como afirmou em seu depoimento:

Eu particularmente acredito que a criança coloca seu íntimo no papel que ela pintou, ela expressa a sua emoção. Graficamente ela não só está demonstrando o que sente, como o que se passa com ela. Está também experimentando todas as mudanças do seu ser, do seu íntimo, de sua alma, e, eu acredito, que através deste caminho é que ela chega ao reconhecimento de seu lado belo, da coisa melhor do seu interior, do seu lado espiritual. (BELLI, 2001).

Embora a Escolinha, não estivesse vinculada a qualquer setor do Estado ou à Prefeitura, ocupava um espaço que pertencia ao Estado, recebia auxílio financeiro, de forma sistemática, da Prefeitura Municipal, para a compra de materiais, além de receber, também, doações de particulares. Um dos principais colaboradores era o Sr. Luis Américo de Oliveira, pai de Edith Belli e dono da livraria Moderna. Este senhor sempre ajudou a Escolinha, fornecendo materiais de papelaria para as crianças trabalharem.

Embora sem envolvimento formal, a Escolinha contava com o apoio de alguns artistas integrantes do Centro de Artes Plásticas da Paraíba, como foi o caso de Leon Clerot, Edésio Rangel, Ivan Freitas e José Lira.

A Escolinha permaneceu em atividade entre os anos de 1954 e 1962. Durante esse período, Edith Belli foi diretora de 1954 a 1958. Com exceção do ano de 1955, quando recebeu uma bolsa para realizar um curso de aperfeiçoamento na Sociedade Pestalozzi, na cidade do Rio de Janeiro. Durante sua ausência, Maria Ione Jorge de Oliveira, sua irmã, que à época cursava o ginásio<sup>4</sup>, assumiu a direção.

Entre os anos de 1959 e 1961, a Escolinha de Arte da João Pessoa esteve sob a coordenação da professora de Artes Industriais, da Escola Modelo do Estado, Luizete Dália. Edith Belli retomou a direção em 1962. Nesse mesmo ano, a escola encerrou suas atividades.

Enfrentando numerosas dificuldades, Edith Belli resolveu fechar a Escolinha de Arte de João Pessoa. Ela pretendia obter uma licença do trabalho para poder se dedicar, de forma integral à Escolinha. Porém, todas as suas solicitações neste sentido foram sistematicamente negadas. Diante do que considerou falta de compreensão e de apoio por parte dos dirigentes da instituição em que trabalhava, tomou a decisão de fechar a Escolinha. Para ela, a atitude das autoridades foi um desrespeito, não a ela como pessoa, mas ao trabalho de uma profissional que prestava um relevante serviço no campo da educação.

### **3 Realizações da Escolinha**

Durante o período em que a Escolinha de Arte de João Pessoa esteve em funcionamento, três exposições com trabalhos de seus alunos foram realizadas. A primeira ocorreu em novembro de 1954, no salão da Associação Paraibana de Imprensa – API e foi promovida pela Secretaria de Educação. Este evento aconteceu simultaneamente com uma exposição do Centro de Artes Plásticas da Paraíba e contou com a afluência de público. A Segunda foi realizada em 1955, na cidade do Rio de Janeiro, na sobreloja do MEC<sup>5</sup>, durante o 4º Salão de Arte Infantil. A terceira ocorreu em 1958, na Biblioteca Estadual de João Pessoa. Essa exposição contou com o apoio da professora Luizete Dália e foi a que expôs o maior número de trabalhos de alunos.

Após a Escolinha ter encerrado suas atividades, houve, ainda, mais duas exposições. Uma em 1966, quando os trabalhos dos alunos foram expostos, no *hall* do Departamento de Educação da Paraíba. A mostra foi uma retrospectiva dos trabalhos dos alunos que passaram pela Escolinha e a outra ocorreu em 1990, na sede da API de João Pessoa. Esta última expunha trabalhos de dois alunos portadores de necessidade especiais (área de comunicação) que,

---

4 Ginásio correspondia aos quatro anos finais do atual ensino fundamental.

5 Ministério de Educação e Cultura à época, na cidade do Rio de Janeiro, capital federal.

mesmo após o fechamento da escola, continuaram a realizar atividades artísticas e a manter contato com Edith Belli.

A leitura de documentos guardados por Edith Belli, a exemplo de uma carta datada de dezembro de 1962, enviada por Augusto Rodrigues à educadora, nos permite deduzir que Augusto Rodrigues acompanhava o funcionamento da Escolinha de Arte João Pessoa. Ele tinha conhecimento da crise que esta atravessava e sabia da iminência de fechá-la. Concluiu-se também que Edith Belli solicitara ajuda ao mestre, pois, na correspondência Augusto Rodrigues explica os motivos pelos quais não poderia vir à Paraíba e oferece algumas sugestões para amenizar os problemas que a Escolinha enfrentava. O teor da carta de Augusto Rodrigues nos leva a perceber que a atitude de fechar a Escolinha não foi tomada intempestivamente, pois Edith Belli já vinha, há algum tempo, recorrendo a todos os meios que considerava possíveis para evitar esse final.

Em seu depoimento Edith Belli lamenta muito ter centralizado em sua pessoa a Escolinha de Arte de João Pessoa e jamais perdeu a esperança de reabri-la. Tanto é que, ao aposentar-se cursou Pedagogia na PUC do Rio de Janeiro e posteriormente matriculou-se na Escolinha de Arte do Brasil, onde realizou o Curso Intensivo de Arte na Educação – CIAE/85. Outro passo importante que deu, no sentido de se sentir mais bem preparada para reabrir a Escolinha de Arte de João Pessoa, foi realizar o curso de Licenciatura em Educação Artística na Universidade Federal da Paraíba – UFPB, concluído em 1999.

Em 2001 presenciei nova tentativa de Edith Belli em reabrir a Escolinha. No dia 4 de outubro de 2001, no dia dedicado a São Francisco, como ela fez questão de frisar na ocasião, foi realizada uma reunião no Laboratório de Artes Gráficas do então Departamento de Artes da UFPB, com a presença da professora Liana Chaves - Coordenadora do Laboratório, de artistas e arte-educadores convidados. A reunião visava oficializar a reabertura da Escolinha de Arte de João Pessoa e estimular os arte-educadores convidados a assumirem essa tarefa. Na oportunidade foi lido e aprovado o novo Regimento elaborado por ela. Entretanto não houve desdobramento algum<sup>6</sup>.

Mas Edith Belli não desistia, em 2006, aos 78 anos, na ocasião da última entrevista, esta professora ainda acalentava seu maior sonho – o de continuar a difundir a filosofia da Escolinha de Arte do Brasil. Lamentavelmente Edith Belli, que morreu há poucos anos atrás, não viu sem sonho ser realizado.

Todos os documentos e registros referentes à experiência da Escolinha de Arte de João Pessoa estavam guardados em uma caixa na casa de Edith Belli. Esse material é rico e

---

<sup>6</sup> Fotos da reunião no final do texto Figura 1 e Figura 2.

representa um acervo para fundamentar pesquisas e novos estudos, pois, a história do ensino de arte da Paraíba é um assunto que merece uma análise mais detalhada e ainda está por ser escrita.



Figura 1.



Figura 2.

## **Referências**

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. *A escolinha de arte do Brasil*, 1980.

Entrevistas:

1 - BELLI, Edith, Paraíba, Brasil, abril de 2001. Entrevista concedida a Livia Marques Carvalho.

2 - BELLI, Edith, Paraíba, Brasil, fevereiro de 2006. Entrevista concedida a Livia Marques Carvalho.

# ABORDAGEM TRIANGULAR NA REDE MUNICIPAL DE OLINDA

*Roberta de Paula Santos<sup>1</sup>*  
Prefeitura Municipal de Olinda  
robertadepaula1510@hotmail.com

## Resumo

No ano de 2010, a Rede Municipal de Olinda publicou sua mais recente Base Curricular de Ensino, documento que traz a Abordagem Triangular como princípio norteador para o ensino de Arte. Este tratamento resulta de uma escolha dos professores responsáveis por lecionar a disciplina Arte na rede municipal que participaram da construção da citada Base. Assim o presente texto analisa como a Abordagem Triangular é apontada neste documento. Além de observar a Proposta Curricular anterior, publicada em 1996, que também indica a Abordagem Triangular para a prática do ensino de Arte na rede municipal em tela, mesmo que de uma maneira pouco elucidativa.

**Palavras-chave:** Abordagem Triangular - Rede Municipal de Olinda - Base Curricular de Ensino

## Abstract

In 2010, the Town of Olinda Network released its latest Base Course Teaching, document that brings Triangular Approach as a guiding principle for teaching art. This treatment results in a choice of teachers responsible for teaching the discipline in the municipal Art in public schools who participated in the construction of the said Base. So this paper analyzes how the triangular approach is pointed in this document. In addition to observing the previous Curriculum Proposal, published in 1996, which also indicates the Triangular Approach to the practice of teaching art in public schools on canvas, even a little enlightening way.

**Key words:** Triangular Approach – Municipal Network Olinda – Base Course Teaching

O ensino de Arte na rede municipal de Olinda carece de atenção por parte das autoridades responsáveis. São várias as demandas que nos fazem chegar a essa conclusão, por exemplo, a necessidade de mais professores com formação específica nas áreas da arte que a rede se compromete a oferecer: artes visuais, teatro e música. Outra dificuldade encontrada

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica (2000) e especialização em História de Pernambuco (2004), ambos os cursos pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora de Arte nas Escolas Municipais Duarte Coelho (Olinda), Padre Antônio Henrique (Recife) e João XXIII (Recife).

é a estrutura física das escolas que não acolhe espaços adequados à produção em Arte tão pouco dispõe de suporte logístico para que os alunos possam vivenciar esse ensino além dos muros das escolas.

Contudo, o ensino de Arte ocupa o seu lugar na grade curricular do município que lhe confere espaço nos quatro anos finais do ensino fundamental, com carga horária de oitenta horas anuais em cada um destes anos, o que significa duas aulas semanais por turma. Na Base Curricular de Ensino, as discussões sobre como aproveitar esse período destinado à disciplina, levaram à conclusão de que a Arte precisa ser reconhecida como conhecimento, reverberando o tratamento dado a esta na proposta curricular publicada no ano de 1996 que já orientava dessa maneira o ensino de arte na rede municipal.

Na concepção de arte como conhecimento, além desse aspecto, estão presentes as dimensões da formação de um sujeito leitor em Arte, que deverá conhecer seus signos e interpretá-los formal e simbolicamente, colocando-se como sujeito crítico, reflexivo, questionador; conhecedor da Arte enquanto produção estética e simbólica inserido em um contexto histórico social, cultural, geográfico, ético entre outros como também produtor das expressões artísticas ao interagir com obras de diferentes artistas, ampliando o seu repertório estético e temático, desenvolvendo uma poética pessoal e atribuindo ao fazer artístico o caráter de cognição e não só de expressão (OLINDA, 2010, p. 20).

Produzir objetos artísticos sem uma contextualização, apenas para desenvolver a criatividade e ensinar técnicas aos educandos, deixa de fazer sentido ao incorporarmos a ideia da arte como conhecimento. Vivenciar a Arte como área de saber significa promover no indivíduo o despertar do senso crítico apontando para o desenvolvimento estético sem procurar formar artistas e sim conhecedores, apreciadores e produtores de uma arte que lhe confere identidade de pensamento a partir do contexto sócio cultural em que se está inserido.

O professor de Arte ao se deparar com a introdução do trabalho cognitivo no fazer artístico percebe que o processo de produção de conhecimento em arte exige a relação do aluno com as diversas manifestações artísticas através da história, suas origens, suas consequências e seus produtos. Tarefa que requer um pouco mais de dedicação docente no que diz respeito à atualização constante, ao repensar contínuo de sua prática, ao entregar-se à busca de envolvimento com o mundo dos estudantes, mas que produz uma intervenção significativa nas atitudes espontâneas dos alunos.

Na pós-modernidade o conceito de arte está ligado à cognição. Por conseguinte, ensinar e aprender arte implica envolver o educando na construção de conhecimentos ligados diretamente ao universo da arte, o que significa uma tarefa

ampla e complexa, porém possível quando bem planejada. Um modo eficaz de construir o conhecimento necessário em arte é aproximar o aluno à obra de arte através de exercícios de ver, pensar e fazer arte (PEDROSA, 2011, p. 318).

Os exercícios sugeridos por Pedrosa (2011), ver, pensar e fazer arte nos remetem de imediato às ações<sup>2</sup> formadoras da Abordagem Triangular; apreciação, contextualização e fazer artístico. A analogia pode ser realizada não somente pela nomenclatura das ações, mas também pelo propósito que almejam alcançar, a construção do conhecimento em arte. Sendo a Abordagem Triangular, uma importante referência para se entender a arte como área de conhecimento.

Porém, identificar as ações da Abordagem Triangular em documentos orientadores do ensino da Arte que não declarem utilizar esse princípio norteador, pode resultar em contradições epistemológicas. Ao tratar-se do ato de ensinar, os títulos atribuídos às atuações didáticas não são aleatórios, tem uma carga didática e histórica que lhes dão sentido. Acerca da utilização de termos conferidos à Abordagem Triangular pelos PCNs, Barbosa (2010) exemplifica uma destas contradições.

Mudar a nomeação das ações é interessante, contanto que não restrinja, mediocrize ou jogue para anos atrás os significados da Abordagem triangular como fez o PCN/Arte, trocando leitura da obra, do campo de sentido da Arte ou da imagem para apreciação, que tem a marca do século XIX, cujo objetivo era discurso de convencimento das elites na sua suposta missão de civilizar, mas na realidade exercendo a dominação sobre o gosto das classes subalternas e, assim, ampliando o consumo (BARBOSA, 2010, p. 15).

Na Base Curricular da Rede Municipal de Olinda o uso da Abordagem Triangular é indicado de maneira clara e coerente. A Abordagem é citada como o que traduz o conceber arte como conhecimento no Brasil. E como esta é a compreensão de ensino de arte apresentada pela Base Curricular, a Abordagem Triangular passa a ser o princípio norteador para o trabalho dos professores de Arte da rede de ensino.

A partir da década de 1980, passa a ser difundida no Brasil a concepção de Arte como conhecimento, através dos fundamentos defendidos pela Proposta Triangular, que concebe o ensino da Arte a partir da articulação de três eixos que são: o ler (leitura do texto artístico/estético), o contextualizar (contextualização histórica, cultural, estética,...) e o fazer artístico (produção artística, construção da poética pessoal dos estudantes). (...) Portanto, esses três eixos deverão compor o currículo

---

2 O termo ação, neste texto, quando referir-se à Abordagem Triangular estará identificando suas ações mentais/sensoriais formadoras; a leitura, o fazer ou a contextualização. Sem significar separação entre estas que são necessariamente inerentes para a existência e identificação da aplicação da Abordagem Triangular.

em Arte e nortear a elaboração das competências a serem construídas pelos estudantes (OLINDA, 2010, p. 20).

Essa maneira objetiva de tratar a Abordagem Triangular não é percebida na Proposta Curricular anterior, produzida pela rede municipal, esta acolhe a ideia da construção do conhecimento em arte como um complemento do ensino de arte como livre expressão. Afirma-se:

Arte é linguagem, criação/expressão sensível do ser humano, que a utiliza para comunicar percepções, sentimentos, pensamentos em relação ao contexto sócio político-cultural em que está inserido. Arte é também construção de conhecimento. É o registro de percepção inteligente, da imaginação... Registro da leitura sensível do mundo (OLINDA, 1996, p. 45).

Porém, a coordenadora participante da elaboração da Proposta Curricular de 1996, que esteve responsável pelos trabalhos do componente curricular de Arte, revela que, as discussões acerca do que constaria no documento tiveram como ponto de partida, estudos, junto aos professores, de textos sobre a Abordagem Triangular.

Muita formação, muito encontro, e eles foram sugerindo, a forma, o quê, como... Uma formação onde eles estudaram a Abordagem Triangular, até então chamada de Proposta Triangular. Então foi levado livro para os professores, foi levado texto de Ana Mae, foi levado texto de Maria Fusari, foi levado texto de Miriam Celeste Martins. E em encontros de formação, essa proposta foi tecida (Entrevistado 01<sup>3</sup>, 2012).

O que nos permite concluir que esses estudos, relativos à Abordagem Triangular, resultaram nesse *também* existente no documento, quando este traz a já citada frase “Arte é também construção de conhecimento” (OLINDA, 1996, p. 45). Esses estudos significaram para aqueles professores o início do consentimento, do se permitir pensar arte como conhecimento. Todavia não substituiu o conceito de arte como livre expressão.

Fato característico de momentos de transição, onde durante algum tempo as duas ideias convivem lado a lado para que as diferenças entre elas venham à tona e sejam compreendidas. Passando a ampliar o repertório do professor que contará com um maior domínio de soluções diante de questões enfrentadas no momento do planejamento de suas aulas, seja ele diário, semestral ou anual.

Tardif (2011) ao tratar da socialização profissional docente, afirma a necessidade de se reconhecer esse período na carreira do professor. Defende ser este um momento estabele-

---

3 Os dados descritos foram coletados em entrevistas integrantes da pesquisa de mestrado intitulada Contextualizações no ensino de arte em Olinda, uma cidade educadora, defendida pela autora do presente texto em março de 2014, na Universidade Federal de Pernambuco.

cido no decorrer de várias fases por onde o saber docente vai se incorporando a sua prática que, aos poucos, é transformada e ajustada à realidade de cada uma dessas fases.

Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (TARDIF, 2011, p. 14).

Considerando que a Abordagem Triangular “foi divulgada com o nome de Metodologia Triangular através do livro *A imagem no Ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991” (BARBOSA, 2010, p. 09), é preciso agregar a essa data um período de divulgação, captação, experimentação e aceitação pelos docentes. Requisitos ainda não pertencentes àqueles professores que, possivelmente, tiveram naquele momento o contato inicial com a Abordagem Triangular.

Entretanto, deparamo-nos com os conceitos teóricos da Abordagem Triangular nessa Proposta Curricular quando se definem os três eixos norteadores do ensino de Arte na rede municipal naquela ocasião. Estes são delineados a partir do Quadro Síntese elaborado em 1996, por Maria F. de R. e Fusari e baseado nos PCNs de Arte.

- Artes como PRODUÇÃO (pessoal/grupal) DE FORMAS ARTÍSTICAS em música, teatro, dança, artes visuais – plásticas, artes audiovisuais;
- Artes como objeto de PRODUÇÃO DE APRECIÇÃO/INTERPRETAÇÃO DE FORMAS ARTÍSTICAS, já produzidas (locais, regionais, nacionais, internacionais);
- Artes como PRODUÇÃO DE HISTÓRIA, divulgação, acervos da Cultura Artística e estética (Olinda, 1996, p. 45).

Conferimos a relação do Quadro Síntese com os PCNs a partir dos termos trazidos por este: Produção de formas artísticas, Produção de apreciação/interpretação de formas artísticas e Produção de História. Estes termos se diferenciam dos utilizados pelos PCNs por conta da modificação nas ações de Reflexão e Contextualização por Produção de História e a ação de interpretação incorporada à ação da apreciação. Porém, o documento assegura que este Quadro Síntese não foi elaborado pelos professores da rede, foi uma das fontes de estudos nos encontros de formação que teria sido selecionada pelos docentes para a publicação no documento final.

Tanto que aqui todo esse texto (na proposta, páginas 44 e 45) foi fundamentado nas contribuições de Maria Fusari e Maria Heloísa Ferraz. Tem um pouco do ensino de arte para contextualizar como se ensina arte, e a psicogênese da expressão gráfica, pois havia muitos professores que atuavam na educação infantil, 1º e 2º ciclos, e no fundamental I (Entrevistado 01, 2012).

São 28 páginas destinadas à área de Arte dividida em três partes. A primeira parte recebe o título *Ensinando Arte na Escola de Olinda* e descreve um resumo da história da cidade, um pouco da história do ensino de arte no Brasil e apresenta uma sinopse acerca do desenvolvimento motor da criança.

A segunda elenca os princípios do Ensino de Arte na rede municipal: historicidade, estética e interatividade. Estes se articulam de acordo com o quadro a seguir.

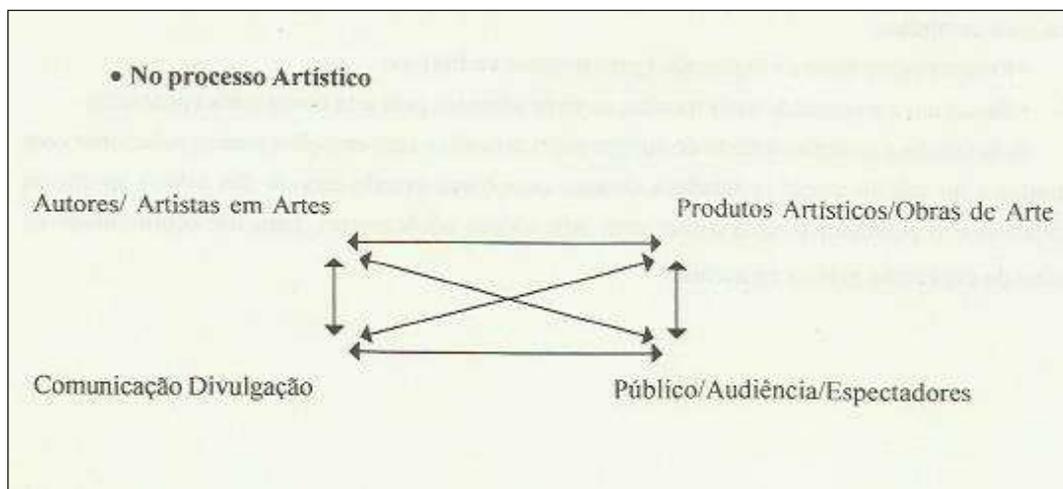


Figura 01 - Quadro da articulação dos descritores do processo artístico no ensino de arte. Fonte: OLINDA, 1996, p. 56.

E a terceira parte cita quais conteúdos/habilidades devem ser trabalhados de acordo com a série distribuídos a partir dos recursos possíveis e as técnicas artísticas. A abrangência de cada conteúdo é descrita através da coloração no quadro referente a cada série. Percebemos como os anos finais contemplam todos os conteúdos e técnicas, sendo o recurso “Dedo” (OLINDA, 1996, p. 70) o único a ter intensidade invertida aos demais conteúdos. Enquanto os outros se efetivam nos anos finais, esse perde sua força ao chegar nesse estágio, sendo mais intenso nas turmas de pré-escolar.

Outro fator observado na tabela dos conteúdos é o tratamento recebido por esses que nos remetem a ideia da arte como livre expressão quando esta é tratada como um idioma, a “linguagem visual” (OLINDA, 1996, p. 70), como a capacidade de se comunicar apresentada pelo ser humano exprimindo seus pensamentos e sentimentos por meio de símbolos, formas artísticas etc. Sendo o primeiro conjunto de conteúdos descrito como “gramática dos elementos expressivos” (OLINDA, 1996, p. 70) e os materiais didáticos necessários à efetivação dessa comunicação os “recursos expressivos” (OLINDA, 1996, p. 70). Remetendo-nos aos idos dos anos 1920 quando a novidade no ensino de arte era o reconhecimento dos desenhos infantis como

obras de arte, a preservação da espontaneidade da criança que desenhava vestígios de sua individualidade. Trata-se da herança deixada pela Semana de Arte Moderna de 1922 e divulgada pela pintora Anita Malfatti que dava aulas de arte em seu ateliê.

Com o interesse pelas teorias expressionistas e pelos escritos de Freud houve uma valorização da arte infantil. Mário de Andrade e Anita Malfatti foram os introdutores das ideias da livre-expressão para a criança, no caso brasileiro. A livre-expressão, originada no Expressionismo, apresentou a proposta que a arte na educação tinha como finalidade principal permitir que a criança expressasse seus sentimentos. Desse modo, difundiu-se a ideia de que a arte não precisava ser ensinada, mas sim só expressada (SILVA, 2009, p. 142).

Linguagem Visual		Pré	1ª a 2ª	3ª a 4ª	EJA	5ª a 6ª	7ª a 8ª
<i>Gramática dos Elementos Expressivos</i>	- Composição						
	- Movimento						
	- Profundidade						
	- Equilíbrio						
<i>Recursos Expressivos</i>	<i>MATERIAIS/INSTRUMENTOS:</i>						
	- Grafite						
	- Lápis de cor						
	- Lápis de cera						
	- Hidrocor						
	- Carvão						
	- Nanquim/ Anilina						
	- Guache/ Tempera						
	- Aquarela						
	- Pigmentos naturais						
	- Dedo						
	- Pincéis						
- Rolos de Espuma							
<i>Modalidades/ Técnicas</i>	Desenho						
	Pintura						
	Escultura (pedra, sucata, madeira, areia...)						
	Modelagem (argila, papel machê...)						
	Gravura	monotipia, papelogravura, carimbos...					
		xilogravura					
		pirogravura					
	Recorte/ Colagem						
	Dobraduras						
	Fotografia						
Arquitetura (maquetes...)							

Figura 02 - Quadro dos conteúdos a serem utilizados para o ensino de arte. Fonte: OLINDA, 1996, p. 70.

Nesse momento, cabia ao professor estimular a produção da expressão autêntica do aluno e traduzir o que a criança tentava dizer por vias de seus desenhos. Esse período é descrito por Barbosa (2010) como “o desdobramento dialético das tensões do desenho como arte e o desenho como técnica, entre a expressão do eu e a expressão dos materiais” (BARBOSA, 2010, p. 115). No entanto perceber indícios dessa época no documento oficial da rede de ensino de Olinda, publicado no ano de 1996, significa idealizar a força representada por esse movimento, o quanto ele foi aceito e difundido pelos professores de arte brasileiros.

A Base Curricular que substituiu essa Proposta abandona o conceito de arte como expressão, deixa de usar o termo linguagem visual e incorpora o caráter de cognição ao ensino de arte. Logo, emprega a Abordagem Triangular e começa a investir no avanço da qualidade de aprendizagem em Arte pelos alunos. Esta é particularizada pela Base Curricular que esclarece a origem desse princípio orientador, os motivos pelos quais ele é o selecionado e como o professor deve utilizá-lo.

Nessa concepção (*arte como conhecimento*), os três eixos ao serem articulados, sem que nenhum deles seja priorizado em detrimento dos outros ou hierarquizado, promovem o ensino e a aprendizagem em Arte mais ampliados e significativos, pois, nas concepções citadas anteriormente, o conhecimento era tratado de forma limitada por valorizar apenas um aspecto – a técnica, a expressão ou a atividade (OLINDA, 2010, p. 20).

As ações da Abordagem Triangular, a leitura de imagem, a contextualização e o fazer artístico, são organizadas pelo documento como mostra a figura a seguir. Assim pretende-se que se visualize e se compreenda melhor como a Abordagem Triangular pode entrelaçar o ensino de arte e a cidade de Olinda.

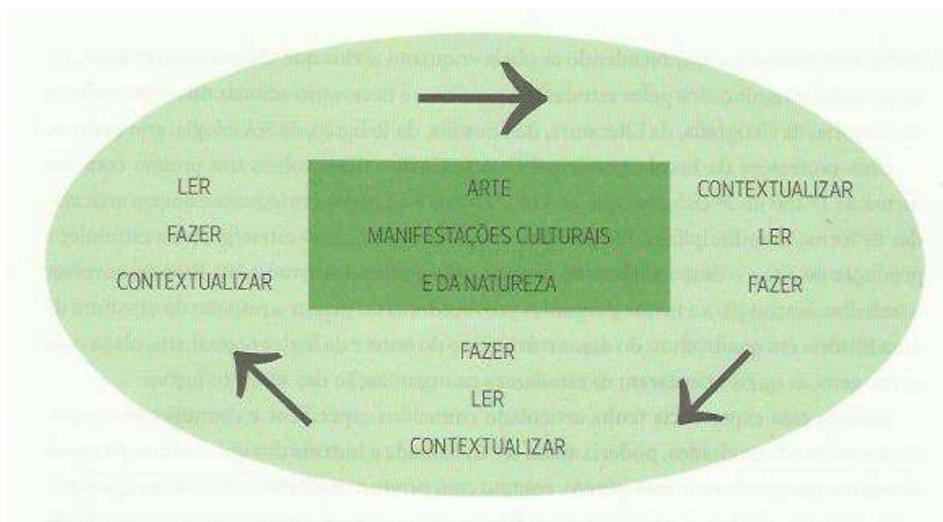


Figura 03 - Quadro de articulação das ações da Abordagem Triangular. Fonte: OLINDA, 2010, p. 21.

O texto reservado à disciplina de Arte na Base Curricular divide-se em quatro tópicos. O primeiro tópico apresenta um breve histórico do ensino de arte, relaciona o componente curricular de Arte com outras áreas de conhecimento e propõe um ensino de arte voltado para o contexto da cidade, elencando possíveis artistas e manifestações olindenses a serem trabalhadas em sala de aula.

Os três tópicos seguintes tratam das especificidades da Arte que precisam ser ensinadas na rede municipal. Artes Visuais, Teatro e Música ocupam um tópico cada uma e são tratadas de maneira peculiar para cada nível ou modalidade oferecida; educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos, sendo ilustradas por imagens de atividades realizadas por professores da mencionada rede de ensino e seus respectivos relatos de experiência dentro da concepção de arte como conhecimento.

O trabalho desenvolvido pela professora de Artes Visuais da Escola Municipal Izaulina de Castro e Silva com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, enfocando o patrimônio arquitetônico de Olinda, é um exemplo do que pode ser feito no âmbito da escola a partir do conhecimento e da observação do entorno. Ela realizou no período de comemoração do aniversário da cidade, 12 de março, uma conversa com toda a classe sobre a história de Olinda, sobre os seus bairros e suas características culturais; depois, os estudantes produziram desenhos que representaram esse patrimônio arquitetônico (casario, igrejas e praças) (OLINDA, 2010, p. 24).

Em um dos exemplos trazidos pela Base Curricular percebe-se a aplicação Abordagem Triangular por uma professora da rede. O texto afirma que a partir da “observação do entorno” (OLINDA, 2010, p. 24), que pode ser descrito como a leitura da obra de arte, referindo-se ao conjunto arquitetônico da cidade, a professora realizou “uma conversa com toda a classe sobre a história de Olinda” (OLINDA, 2010, p. 24), contextualizando historicamente sua arquitetura e por fim “os estudantes produziram desenhos” (OLINDA, 2010, p. 25) a partir da técnica da gravura com base de isopor. Concluindo com o fazer artístico a execução das três ações da Abordagem Triangular.

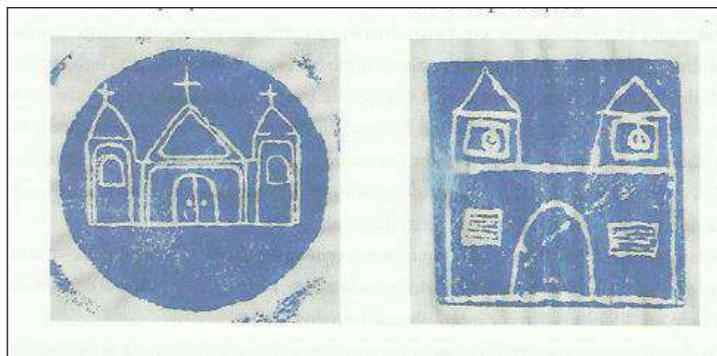


Figura 04 - Gravuras em matriz de isopor produzidas por alunos da rede municipal de Olinda. Fonte: OLINDA, 2010, p. 24

Além de relatos de experiências, o documento traz ainda tabelas com as competências a serem trabalhadas pelos professores de Arte e qual o ano/série que esta deve ser trabalhada. As competências são divididas pelos três eixos que representam as ações da Abordagem Triangular e devem constar nos apontamentos dos professores, desde o planejamento anual ao registro da aula no diário de classe.

A existência da tabela provoca a possibilidade de uma uniformização no preenchimento das cadernetas, pois o professor é orientado a copiar as competências descritas na Base Curricular no espaço reservado a estas nas cadernetas escolares. Essa padronização restringe o trabalho do professor, pois ele precisa adequar o que planeja para os alunos às competências listadas, e se este não perceber alguma atividade nestas competências, o mais provável é que ele desconsidere o trabalho realizado para atender à cobrança da escola em tempo hábil e sem a necessidade de se fazer correções.

De acordo com uma das professoras participantes, o trabalho torna-se cansativo e não revela o que está sendo realmente trabalhado em sala de aula. Pois o professor é tomado, sobretudo, pelo preenchimento das cadernetas, essas são os instrumentos que a coordenação pedagógica da escola utiliza para conhecer a situação didática das turmas, estando o professor ciente da concordância que deve haver entre essas e a Base Curricular.

*Ela (a coordenadora pedagógica) fez um roteiro baseado naquele livrinho que a prefeitura fez. Dizendo o que é que cada um ia trabalhar. Assim que, dentro daquele livro, daquela proposta, o que é que tinha que constar no nosso planejamento. (...) Ela especificou o que é que tinha que constar e depois, no final, passou uma lista para que os professores assinassem dizendo que estavam todos de acordo, que sabiam que a Secretaria mandaria alguém que poderia verificar; a inspetora (Entrevistada 02, 2012).*

É notório que o cotidiano escolar está sujeito aos imprevistos que podem ocorrer durante o ano letivo. O caminho é iniciado pelo planejamento anual, e esse precisa ser flexível, o professor precisa de autonomia para realizar seu trabalho. Necessita de estar em harmonia com a direção da escola e os alunos sem ter que se preocupar se o que ele propõe aos estudantes está ou não constando, literalmente, na Base Curricular.

Outra questão a ser considerada em relação à cobrança da utilização da Base Curricular pelos professores da rede municipal é a mudança pela qual os docentes terão que passar para adaptar-se a ela. Até então, o cotidiano do professor era registrado a partir de conteúdos, ele pensava a competência a ser construída pelo aluno a partir do conteúdo previsto a ser trabalhado. Essa forma de trabalho foi divulgada na Proposta Curricular anterior e a partir da construção da nova Base Curricular o

procedimento é inverso; ele recebe as competências necessárias e terá que identificar nestas, os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e elaborar o planejamento das aulas.

Portanto, para que a fiscalização da inspeção escolar, citada pela professora entrevistada, ocorra de maneira justa é preciso também que as cadernetas sejam entregues aos docentes em tempo hábil, no início do ano letivo. A data de recebimento desses instrumentos é de extrema importância e deveria ser levada em consideração por parte das autoridades responsáveis. Pois assim os professores teriam a possibilidade de realizar um trabalho planejado, com participação da coordenação pedagógica e junto aos outros professores, ou seja, de maneira coerente.

A Base Curricular de Olinda traz ao ensino de arte do município a concepção de arte como conhecimento através da utilização da Abordagem Triangular como seu princípio norteador. Significa que, a continuidade de sua elaboração deve acontecer a partir de investimento em debates acerca desta Base Curricular.

É necessário que os professores não a vejam apenas como o documento de onde se copia os elementos necessários para o preenchimento das cadernetas e sim como o ponto de partida para a revisitação de sua própria prática pedagógica. Para que estes percebam o que este documento possui que pode ajudá-los em seu cotidiano escolar e como utilizá-lo para ampliar a produção do conhecimento em arte por parte dos alunos. Possibilitando assim uma reflexão para que possam surgir resultados por conta da introdução de seus determinantes, seus princípios e suas variantes no ensino de arte do município.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da. (Orgs.) *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez. 2010.

OLINDA, Secretaria de Educação. *Base Curricular da rede municipal de ensino: Olinda 2010. Uma construção coletiva*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 2010.

\_\_\_\_\_, Secretaria de Educação. *Olinda Fonte de Aprendizagem: uma proposta em construção*. Olinda: Prefeitura de Olinda, 1996.

PEDROSA, Sebastião (org.). *O artista contemporâneo pernambucano e o ensino da arte*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2011.

*Roberta de Paula Santos*

SILVA, Maria Betânia e; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Concepções de Arte na educação*. Revista HISTEDBR On-line. Campinas, n.35, p. 141-159, setembro, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

## ARTE EDUCAÇÃO SUPERIOR EM 3D:

### uma abordagem intertransdisciplinar em artes visuais no DEART/UFRN

Profa. Dra. Evanir de Oliveira Pinheiro<sup>1</sup>

DEART/UFRN

evanirpinheiro.arte@hotmail.com

#### Resumo

O artigo compartilha uma proposta pedagógica em construção na licenciatura em Artes Visuais do ensino superior, com base no Pensamento Ecológico, no Pensamento Complexo e na Transdisciplinaridade, abordados respectivamente por Cândida Moraes, Edgar Morin, e Basarab Nicolescu. A fundamentação teórica parte da premissa de que a construção do conhecimento é uma totalidade dinâmica e complexa, implicando um investimento educacional que vá além do foco da formação profissional. A proposta se constitui de três dimensões que se inter-relacionam de forma interdependente e contínua: *pesquisa vivencial*, *pesquisa sistematizada* e *pesquisa compartilhada* e vem sendo construída desde o período letivo de 2012.1 no DEART/UFRN, no Curso de Artes Visuais. Os resultados obtidos até o momento sinalizam a necessidade de uma postura teórico-metodológica inter/transdisciplinar, em favor de um processo educacional que transcenda da linearidade e da fragmentação do conhecimento. Tal emergência torna-se urgente na formação do ser e não apenas na formação profissional dos discentes.

**Palavras-chave:** Ensino superior. Artes Visuais. Pensamento Ecológico. Complexidade. Inter/transdisciplinaridade.

#### Resumen

El artículo comparte una propuesta pedagógica en la construcción en Artes Visuales grado en la educación superior, con base en el pensamiento de los Ecosistemas, Pensamiento Complejo y transdisciplinariedad, dirigidas respectivamente por Candida Moraes, Edgar Morin, Basarab Nicolescu y. La base teórica de la premisa de que la construcción del conocimiento es un conjunto dinámico y complejo, lo que implica una inversión en educación que va más allá del enfoque de la formación. La propuesta se compone de tres dimensiones que están interrelacionados y son interdependientes continuamente: la investigación experimental, de investigación sistemática y la investigación compartida y se ha construido a partir del período académico en 2012.1 de Arte / UFRN en Artes Curso Visual. Los resultados obtenidos hasta el momento indican la necesidad de una aproximación teórico-metodológica inter / transdisciplinaria a favor de un proceso educativo que trasciende la linealidad y la fragmentación del conocimiento. Tal emergencia hace urgente en la formación del ser y no sólo en la formación de los estudiantes.

**Palabras clave:** la educación superior. Artes Visuales. Pensando Ecosistema. Complejidad. Inter / transdisciplinario

---

<sup>1</sup> Mestrado e Doutorado em Educação, Graduação em Educação Artística, Docente temporária do Ensino Curso de Artes Visuais do DEART/UFRN.

*Como desenvolver uma abordagem metodológica que atenda as atuais necessidades de ensino-aprendizagens nas disciplinas do ensino superior?*

Como Professora de Artes Visuais atuando na formação docente, tenho me inquietado a esse respeito, mediante a complexa relação entre o foco da produtividade acadêmica nas licenciaturas e o êxito na formação profissional no ensino superior. Tal preocupação emerge especialmente dos contrastes entre a grande demanda dos resultados de pesquisas sobre formação docente e sua pouca eficácia ou inutilidade no cotidiano complexo da prática docente.

É notório constatar nos anais da CAPES, por exemplo, um grande número de pesquisas no campo das licenciaturas, que mais equacionam problemas, que os direcionam na prática a uma aplicabilidade cotidiana e ao processo de ressignificação dos modos de educar e aprender. Por que tantos resultados de pesquisas não chegam às escolas, âmbitos dos exercícios dos professores? E se chegam, por que não promovem avanços substanciais na qualidade de ensino? O que temos defendido como formação docente e prática pedagógica então?

Se observarmos as propostas curriculares das licenciaturas, iremos constatar que apesar de tantos estudos reconhecidos evocarem a desfragmentação das disciplinas, objetivando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade nos percursos da formação inicial e continuada, boa parte dos cursos de ensino superior tem superado a linearidade dos conteúdos, dissociados da realidade e da necessidade dos alunos de modo geral.

O avanço tecnológico, gerou a informatização por meio do uso de mídias sofisticadas pelos docentes e discentes no ensino superior, fomentou a rápida comunicação e os direcionamentos desde as tarefas educacionais à projetos de extensão, mas, mantendo predominantemente, paradigmas tradicionais de acúmulo de conteúdos, centrados nas ações do professor, reforçando uma visão unilateral da produção do conhecimento.

Os modelos acadêmicos que consideram a articulação das disciplinas de forma piramidal (acumulativa ou sequencial) refletem um saber subordinado a uma educação normatizada ora pelo positivismo, ora pelo neoliberalismo, ambas enfatizam primordialmente, a entrada dos sujeitos ao mercado de trabalho, a uma postura conservadora e alienada de suas capacidades expressivas e criativas.

Destacando o sistema de organização disciplinar dos cursos de licenciaturas, em geral, seguem uma visão clássica, compartimentada, que contraria o Pensamento complexo (NICOLESCU, 1999), que trás á tona a visão multidimensional em confronto com essa visão conteudista e hierarquizada do conhecimento, provocando um verdadeiro *big-bang*

disciplinar com ênfase na complexidade entre vida e conhecimento, emoção e razão, arte e ciência.

De maneira inevitável, o campo de cada disciplina de um curso de licenciatura, torna-se cada vez mais estreito, mas o modo fragmentado como se organizam, reforça que a comunicação entre elas fique até impossível, isto é, uma realidade “multiesquizofrênica” (NICOLESCU, 1999). Desde então, o indivíduo, por sua vez, é pulverizado para ser substituído por um número cada vez maior de peças destacadas, estudadas pelas diferentes disciplinas. Sendo que na prática pedagógica, ele depende de um diálogo mais integral e sistêmico com elas, dessa forma, precisamos atentar para a necessidade de uma interatividade global e dinâmica entre as disciplinas, ou seja, o *big-bang* disciplinar: [...] “o *big-bang* disciplinar responde às necessidades de uma tecnociência sem freios, sem valores, sem outra finalidade que a eficácia pela eficácia” (NICOLESCU, 1999, p.12).

Assim, o *big-bang*, corresponde a transdisciplinaridade e é vista por esse autor como aquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina, cuja finalidade é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento e não sua fragmentação.

No sentido de superar uma visão unilateral ou fragmentada da produção do conhecimento, venho desenvolvendo uma proposta transdisciplinar de formação docente no curso de licenciatura em Artes Visuais no DEART/UFRN, com base na *Abordagem Ecológica de Educação*, inspirada nos estudos de Moraes (2008).

A autora, trás pertinentes proposições sobre as emergências da educação no século XXI e desafia os docentes a uma mudança de paradigma educacional que considere a concepção de que corpo/mente é uma unidade que inclui o ser e o fazer, o sentir e o pensar, a emoção e a razão, as polaridades que envolvem a constituição humana. Essa perspectiva tem como base o pensamento complexo de renomados cientistas como Edgar Morin e Nicolescu. Ambos defendem a unidade tríplice *sociedade - sujeito - meio ambiente*, que envolve as ações de educar e aprender, por ser uma unidade dialógica e dialética, em que cada parte está de forma interdependente ligada a outra (MORIN, 2007).

O Pensamento Ecológico situa-se sobre a necessidade de articular diferentes conceitos e saberes para ampliar o entendimento sobre um dado objeto ou fenômeno. A inter/transdisciplinaridade tratada por Moraes (2008) com base nos estudos de Edgar Morin e Ubiratan D’Ambrósio, abre-se como um pressuposto importante para lidarmos com uma ecologia que envolve a construção do conhecimento nas linguagens artísticas, visto que o mesmo não pode mais ser visto de forma linear ou restrito a um foco disciplinar como base central epistemológica.

Moraes (2008) acentua que a multidimensionalidade que envolve o nosso processo interativo de construção de saberes, implica estabelecer diferentes níveis de realidade. Para isso, uma nova leitura dos conhecimentos e uma visão mais dinâmica do processo de conhecimento precisam ser investidas como defende Nicolescu (1999).

Pensando nisso, optamos por uma abordagem pedagógica inter/transdisciplinar em Artes para lidar com a função do desenvolvimento artístico, da percepção e produção estética dos alunos da licenciatura em Artes Visuais, assim como de ampliar suas perspectivas nas relações de arte e educação. Tal postura não nega a importância da disciplinaridade. Ou seja, os valores dos conhecimentos específicos das Artes Visuais. Porém, reconhece as suas conexões na teoria e prática do ensino de Artes de forma interrelacional e co-constitutiva no processo de auto-organização do conhecimento, assim como seus desdobramentos nas diversas áreas de conhecimento.

No tocante a Complexidade, conforme Morin (2008, p.176) afirma: constitui “[...] a tentativa de dar conta daquilo que o pensamento mutilante se desfaz”. Não se tratando de dar conta da completude do conhecimento, mas de sua incompletude, com o qual rompe e luta, para estudar o ser humano em sua multidimensionalidade física, biológica, social, cultural, psíquica e espiritual. Busca-se articular essas propriedades humanas de forma conjunta e não dissociadas, sem a pretensão de dar conta de todas as suas informações sobre o fenômeno estudado, mas consciente das incertezas e incompletudes.

## **1 Metodologia**

Uma proposta inter/transdisciplinar implica novas formas de mediação do conhecimento e privilegia o uso de estratégias didáticas com diferentes linguagens para estimular sensibilidade, afetividade, desafios, curiosidades por meio de vivências que promovam o *sentipensar* (MORAES; LA TORRE, 2004) dos alunos egressos. Essas ações focalizam a construção de uma Pedagogia Vivencial que explore de forma plurissensorial os sentidos e as áreas de conhecimento em benefício de uma educação viva e transformadora.

Ao invés de tratar os conteúdos como apenas conceitos e atitudes a serem desenvolvidos, propiciar um processo lúdico-reflexivo do sentipensar sobre estes, corresponde a atender as necessidades sensoriais do saber/conhecer, do saber/fazer, do saber/ser e saber/viver. Ainda porque, o prazer é considerado pela Neurociência como vital nas relações entre vida e aprendizagem (DAMÁSIO, 2009).

Assmann (2004) ao tratar sobre a relevância da sensibilidade na aprendizagem afirma que é necessário encantar a educação para ampliarmos nossa visão de mundo, saindo da abstração, para aprimorar a qualidade de vida, e esta só é obtida com sua reconstrução contínua e harmoniosa com a vida e o prazer de viver. Acreditamos que ações pedagógicas desta natureza fomentam as potencialidades criativas dos professores.

Barbosa (1997; 2002) defende a necessidade de estabelecer uma mediação interativa e criativa com os discentes em artes, para desenvolver um processo de ensino-aprendizagem que vá além do planejamento pedagógico, que afete positivamente a vida social e cultural dos educandos como leitores críticos e autônomos de mundo. A profissionalização docente, especialmente na área de Artes, requer a construção de um espaço privilegiado das dinâmicas lúdicas e corporais de forma encantadora e reflexiva.

Essa abordagem pedagógica firma-se numa “prática libertadora” defendida por Freire (1996), uma prática comprometida com a boniteza, na ética e na estética, por uma educação nutrida pelos valores humanos essenciais para a transcendência do ser. Pineau (2008) reitera essa discussão ao apontar a formação docente no decurso da vida, como um processo contínuo de caráter interpessoal e intrapessoal. Schön (1992) complementa esse olhar, afirmando a relevância da reflexividade do professor ao longo de sua história de vida e formação, lembrando-nos da importância de privilegiar a ação reflexiva e crítica dos alunos em Pedagogia. O ensino das Artes precisa situar-se nessa dinâmica de ação sobre a pesquisa crítica e autorreflexiva do docente a respeito de suas percepções artísticas e como elas podem afetar suas concepções práticas e teóricas na sala de aula.

## **2 O movimento da teia epistemológica inter/transdisciplinar**

Em função de produzir uma proposta pedagógica inter/transdisciplinar do ensino de Artes Visuais no DEART, elegemos “teias epistemológicas” que se interrelacionam, em função de potencializar os processos auto-eco-organizativos dos alunos no currículo da instituição.

A referida proposta, em construção, foi denominada “Ensino de Artes em 3D”, por se constituir de três conexões interdependentes: *pesquisa vivencial*, *pesquisa sistematizada* e *pesquisa compartilhada*. Essas três dimensões se complementam (ver fig. 01), formando uma unidade multidimensional e dinâmica que articula o todo com as partes de forma contínua e auto-organizadora. Se desdobra nessas três ações distintas, complementares, entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.

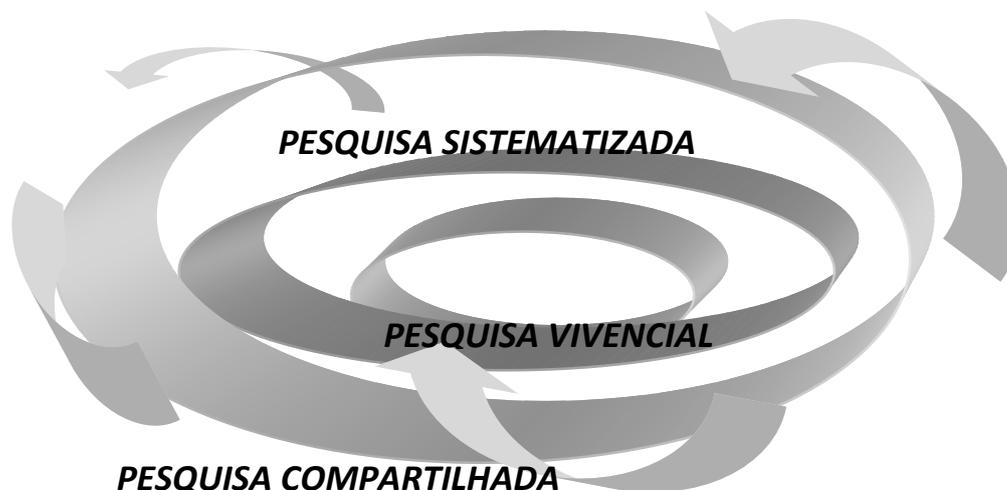


Figura 01: Ilustração da Proposta Pedagógica em 3D

A pesquisa inter/transdisciplinar, enquanto trabalho integrado em busca do conhecimento, não se trata apenas de integrar objetivos e conteúdos disciplinares, mas de promover espaços multidimensionais de construção do conhecimento, que vão além da programação disciplinar. Nesse sentido, os três núcleos de pesquisa em destaque, se comunicam em torno do objeto de conhecimento, num movimento complexo, estabelecendo conexões entre pesquisa vivencial, pesquisa sistematizada e pesquisa compartilhada.

Embora haja elementos específicos de cada disciplina, o foco de estudo nessa perspectiva, abre um leque para agregar tanto novas experiências dos alunos, quanto redimensionar novas concepções e aplicações do conhecimento noutros setores multidisciplinares. Colaborando assim, para a transcendência dos objetivos e conteúdos programados, que possibilita a cada sujeito, confrontar suas concepções pessoais, sociais e culturais consigo e com o outro (professor ou colega), contribuindo que o mesmo construa novas relações com o conhecimento e o mundo que lhe cerca.

As conexões que se movimentam *entre pesquisa vivencial, pesquisa sistematizada e compartilhada* da produção do conhecimento no Ensino Superior, requer não apenas o reconhecimento dos princípios da inter/transdisciplinaridade, como também da *intersubjetividade, interatividade e da complexidade*, que são elementos básicos de sua fundamentação teórica.

A *intersubjetividade* é um dos pressupostos epistemológicos do Paradigma sistêmico que expressa a relação entre os sujeitos num determinado contexto, envolvendo as interações entre eles, seus processos internos e as relações mútuas em constantes reconstruções.

O sujeito não se forma a priori, se refaz numa relação *de heteroformação, autoformação e ecoformação*, apresentada por Pineau (2006) como a condição *tripolar* da formação, sob três níveis de análises e de percepção da realidade. O autor considera esse três movimentos como essenciais na formação/personalização, socialização e ecologização, destacando que os prefixos utilizados possibilitam perceber a multicausalidade dos processos de formação.

Pineau, (2008) aponta a formação como um processo contínuo de caráter interpessoal (com o outro) e intrapessoal (consigo mesmo). Schön, (1992) complementa afirmando a relevância da reflexividade do sujeito. O ensino das Artes precisa situar-se nessa dinâmica de ação autorreflexiva sobre a pesquisa vivencial, sistematizada e compartilhada dos alunos. Sobretudo, do próprio docente a respeito de suas atuações pedagógicas e suas percepções artísticas, a fim de favorecer também sua ação reflexiva de como elas podem afetar sua prática e a aprendizagem dos seus alunos.

Esse movimento tripolar da formação envolve o sujeito (auto), representado pelo nível psicopedagógico, o nível hetero, representado pelo outro, e o nível eco, que traduz o polo, as interferências do ambiente, das técnicas e das tecnologias nos processos de construção do conhecimento (PINEAU; PATRICK, 2005).

A interatividade configura-se a dinâmica dialógica na qual os sujeitos estabelecem entre si e com o todo, suas concepções sobre o objeto de conhecimento. As propriedades que surgem dessas interações não podem ser observadas separadamente, porque ao isolarmos seus elementos, estaremos destruindo as propriedades do todo, fragmentando sua estrutura organizacional (MORAES, 2008).

Assim, a organização implica a existência de interações e vice-versa, como acentua Moraes (2008), nos fazendo perceber as implicações das interrelações entre os sujeitos e o objeto de conhecimento, entre sujeito e contexto onde está inserido. O indivíduo reelabora suas próprias ações para interagir e estabelecer uma coordenação com o conhecimento e o meio, orientando-se por outras ações que afetam mutuamente seu comportamento e a auto-organização dos seus processos cognitivos (GARCIA, 2002).

Esses movimentos de interdependência evocam a ecologia das relações sociais e da construção do conhecimento, visto que os sujeitos produzem a sociedade e esta, retroagindo pela cultura e sobre eles, torna-os partes dela “[...] numa relação dialógica entre sociedade, indivíduo e espécie, que significa que o complementar pode tornar-se antagônico. Isso constitui a base da complexidade humana” (MORIN, 2007, p. 52).

Na *Pesquisa vivencial*, os alunos viveram experiências de investigação que focalizaram o *sentipensar* (MORAES; LATORRE, 2004) sobre os conteúdos propostos. Isto é, a vivência de situações lúdicas, problematizadoras que instigassem suas percepções sobre um

determinado conteúdo. Entre elas, destaco as vivências dos jogos viso-corporais que desenvolvemos, articulando a relação corpo/movimento e expressão, através de oficinas plásticas fundadas nos estudos de Kandinsky (1987;1983) dos elementos visuais, nos registros experimentais de Albers (2009) e de Pedrosa (2003) sobre a cor e suas múltiplas percepções e valor

Como exemplo, de Pesquisa Vivencial, partimos da proposta do aluno explorar diversos elementos gerados pela própria natureza para construção de suas imagens. Além de vivenciar as diversas texturas e os cheiros de cada elemento, se utilizou dessas ferramentas sensoriais na sua construção simbólica, utilizando os grãos e as ervas como materiais de base para a concepção visual:



Figura 02: representação visual de uma árvore feita Por Ebeson Rolim, aluno do Curso de Licenciatura em Artes visuais, utilizando folhas de Alecrim (*novembro de 2012*).

A seguir, a pesquisa vivencial explorou os valores expressivos da linha:



Figura 03: O andar do sertanejo de Chysti Rochertau. Aluno de Licenciatura em Artes Visuais. Produção realizada na Disciplina Expressão Visual ( abril de 2013)

A turma antes de produzir graficamente, vivenciou os valores energéticos da linha, no próprio corpo, por meio de jogos corporais individuais e em pequenos grupos. Além disso, suas memórias da infância no interior, como no caso de Chysti, foram primordiais para obter um resultado tão especial na representação visual dos movimentos expressivos do vaqueiro quando retorna para casa após seu labor no sertão do RN. É importante frisar, que este aluno, também é artista plástico e suas obras expressam fortemente sua corporeidade visceral com a vida no sertão.

Na *Pesquisa sistematizada*, os alunos tiveram a oportunidade de conferir os resultados de suas experiências, por meio de investigações com autores diversos que tratam dos fundamentos da linguagem visual. Foram momentos de ler, interpretar e escrever com criticidade sobre os conteúdos pesquisados, estabelecendo comparações entre a teoria e as tarefas vivenciadas. As obras dos autores como Kandinsky (1997; 1983), Pedrosa (2003), Dondis (1997), Albers (2009), Arnheim (1994), Colchot (2003) e Derdyk (1980), se converteram em pesquisas de caráter individual e coletivo, intencionando conferir conteúdos explorados nas pesquisas vivenciais.

Na *Pesquisa compartilhada*, os alunos vêm sendo assessorados a desenvolver artigos que partem das suas pesquisas vivenciadas e sistematizadas e compartilhá-las especialmente, com discentes e docentes em Arte e Educação de várias formas (ver figuras 04 e 05), como na Amostra anual das Profissões da UFRN, em que alguns alunos voluntários compartilharam suas experiências no Curso de Artes Visuais, com alunos do Ensino Médio, candidatos ao vestibular 2013:



Figura 04 e 05: alunos da Disciplina de Expressão Visual na Amostra das Profissões 2013 da UFRN

Dessa forma, seja participando de seminários na sala, ora divulgando em diversos segmentos científicos da UFRN, ou nacionais e internacionais, assim como em revistas eletrônicas e sites, resumos e artigos completos de resultados de suas pesquisas. Já temos alunos com trabalhos publicados na AFIRSE 2013 de Mossoró, na CIENTEC 2013 da UFRN e outros aguardando publicações em revistas eletrônicas de arte-educação e práticas pedagógicas.

### **3 Considerações preliminares**

Nosso interesse é formar pesquisadores mais conscientes, autônomos e criativos no processo de construção do conhecimento e acreditamos que uma boa proposta de pesquisa, pode surgir de interações discursivas na disciplina e sensibilizar o olhar crítico e reflexivo de muitos alunos para adentrarem nessa área com mais autonomia e criatividade.

É um desafio enveredar-se no foco da complexidade, visto a necessidade de aprendermos a religar, a estabelecer conexões e interrelações com áreas, conceitos e pressupostos, neste caso no campo das Artes, que em geral ainda não são considerados científicos. Constitui uma necessidade para lidarmos com a dinâmica complexa da inteireza humana de educar e aprender no diálogo com a vida e a aprendizagem de viver/conviver em ambientes escolares como no caso do professor no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

A multidimensionalidade que caracteriza as conexões das pesquisas, vivencial, sistematizada e compartilhada, possibilita um processo interativo de construção de saberes entre os sujeitos, ao priorizar a reflexão dos mesmos para diferentes níveis de realidade (Moraes, 2008).

Para isso, uma nova leitura dos conhecimentos e uma visão mais dinâmica do processo de conhecimento precisam ser investidas como defende Nicolescu (1999). Isso porque, operacionalmente, não funcionamos de maneira fragmentada e nem apenas linearmente na construção do conhecimento, mas também de forma inter e transdisciplinar, “[...] isto como exigência intrínseca e operacional de nosso próprio organismo e não como circunstância aleatória qualquer” (MORAES, 2008, p.202).

Nesse sentido, coexiste uma complementaridade entre cada parte na construção do conhecimento, tendo, porém cada uma delas uma finalidade distinta na composição do mesmo. O todo (neste caso, o conhecimento) não se define como resultado da soma das unidades (as disciplinas), considerando tanto a singularidade de cada uma, quanto as incertezas de suas constantes correlações com o todo, que são continuamente reelaboradas pelos sujeitos no processo de construção do conhecimento.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae **Arte-Educação: leituras no subsolo**. São Paulo: Cortez, 1997

\_\_\_\_\_. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. RCNEI. 3º volume: conhecimento de mundo. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares: arte/ 3ª edição**. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

FONTANEL-BRASSART, S. **A prática da expressão plástica: 60 fichas de trabalho criativo**. Tradução Luiz Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 20º ed. 1996.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na educação e na política**. Campinas, Editora PSY II, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção** (Carlos Alberto Ribeiro de Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1994. (Texto original publicado em 1945).

MORAES, Maria Cândida & La Torre, Saturnino de. **Sentipensar**: Fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004

MORAES, Maria Cândida. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI 2001. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília, UNESCO, 2000.

\_\_\_\_\_; NICOLESCU Basarab. **Carta da Transdisciplinaridade Comitê de redação**: Lima de Freitas (Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade Convento de Arrábida) Portugal, 2-6 novembro, 1994

\_\_\_\_\_. **O método 1**: a natureza da natureza. 2<sup>a</sup> Ed. Sintra: Publicações Europa-América, 1977.

\_\_\_\_\_. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo, Editora Triom, 1999.

\_\_\_\_\_. **Um novo tipo de conhecimento** - Transdisciplinaridade. Educação e Transdisciplinaridade, I, pp.13-29. Brasília, UNESCO, 2000.

PERRELET, L, Artus. **O desenho á serviço da educação**. Trad. Genésio Murta. RJ, Vilas Boas & Cia. 1930.

PINEAU, Gean. **A autoformação no decurso da vida**. Fonte: <http://www.cetrans.com.br> - Acessado em 19/08/2008

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: **Os professores e sua formação**. Lisboa, D. QUIXOTE, 1992.

# ARTE E SABERES PATAXÓ

*Flora Alves Ruiz*<sup>1</sup>

Instituto Federal Baiano  
florarui@gmail.com

*Maria das Vitórias Negreiros do Amaral*<sup>2</sup>

Universidade Federal de Pernambuco  
vitorianegreirosamaral@gmail.com

## Resumo

Diante do reconhecimento sobre a importância em se proteger e promover a memória das manifestações culturais contidas nas tradições e nos saberes indígenas, identificamos a necessidade de maiores estudos para aumento do conhecimento dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Percebemos, nessa circunstância, uma excelente oportunidade para tomar como base para o ensino de Arte no *campus* Teixeira de Freitas. Sendo assim, um grupo composto por oito estudantes e eu, desenvolvemos e implantamos o Projeto de Pesquisa aqui relatado: “Manifestações Artístico-culturais nas Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal”. A execução desse estudo promoveu, aos envolvidos, um olhar diferenciado acerca das questões culturais e os diferentes modos de pensar, agir e viver da comunidade Pataxó.

**Palavras-chave:** Ensino de Arte, Pataxó, Cultura.

## Resumen

Dado el reconocimiento de la importancia en la protección y promoción de la memoria de las manifestaciones culturales que figuran las tradiciones y los conocimientos indígenas, identificamos la necesidad de realizar más estudios para aumentar el conocimiento de los estudiantes del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Baiano. Nos damos cuenta, en esta circunstancia, una excelente oportunidad de tomar como base para la enseñanza del arte en el *campus* Teixeira de Freitas. Por lo tanto, un grupo de ocho estudiantes y yo, hemos desarrollado y puesto en práctica el proyecto de investigación: “Manifestaciones Artísticas y culturales en los Pueblos Pataxó del Parque Indígena de la Monte Pascoal”. La implementación de este estudio promovió a las partes interesadas una distinta mirada sobre temas culturales y diferentes formas de pensar, de actuar, y de vivir la comunidad Pataxó.

**Palabras clave:** Educación del Arte, Pataxó, Cultura.

---

1 Mestranda em Artes Visuais (UFPE/UFPB). Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Sergipe e Pós-Graduada em Arte, Educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília. Atualmente é Arte/educadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, *campus* Teixeira de Freitas.

2 Pós-Doutora em Arte/educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente é pesquisadora - Universidad Complutense de Madrid e professora adjunto, coordenadora do curso de Artes Visuais e Vice-Coordenadora da Pós-Graduação em artes Visuais, da Universidade Federal de Pernambuco. É Presidente eleita da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) (2013-2014).

Ao iniciar as atividades como professora de Arte do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), no início de 2010, no *campus* de Teixeira de Freitas, localizado no extremo sul da Bahia, entendi quão importante era conhecer o contexto histórico-cultural do lugar e compreender como ocorrem as manifestações culturais que caracterizam a região para a qual estava comprometida profissionalmente. As pesquisas pelas origens históricas e sobre a cultura local me levaram ao Monte Pascoal, local onde habitam índios da etnia Pataxó. Diante do reconhecimento sobre a importância em se proteger e promover a memória das manifestações culturais contidas nas tradições e nos saberes indígenas, identifiquei a necessidade de maiores estudos e divulgação desse conhecimento entre a população. Vi, nessa circunstância, uma excelente oportunidade para a base inicial dos trabalhos envolvendo o ensino de Arte no *campus*.

A cultura indígena possui um universo de informações a ser desvendado pelos estudantes, portanto, concordando com Hall (2006), considero fundamental que o povo brasileiro, principalmente a população residente no entorno das regiões onde ainda existem populações remanescentes indígenas mantenham esse contato. O conhecimento das manifestações culturais, favorece a melhor compreensão dos acontecimentos históricos, sociais e culturais brasileiros e possibilita fomentar maior respeito e valorização dos aspectos afirmativos dessa população em relação à identidade nacional.

As sociedades da modernidade são caracterizadas pela “diferença”; elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições do sujeito” – isto é, identidades – para os indivíduos. Se tais sociedades não se desintegram totalmente não é porque elas são unificadas, mas porque seus diferentes elementos e identidades podem, sob certas circunstâncias, ser conjuntamente articulados (HALL, 2006:17).

No entorno do Parque Indígena Pataxó, do Monte Pascoal, estão estabelecidas hoje dezoito aldeias da etnia Pataxó. A aldeia Pé-do-Monte está localizada na entrada do Parque, na altura do quilômetro setecentos, da rodovia BR 101, sendo, portanto, de fácil acesso. A distância entre essa aldeia e a cidade de Teixeira de Freitas, onde está localizado o *campus* em questão, é de noventa quilômetros, o que possibilitaria, quando necessário, o deslocamento de pesquisadores do IF Baiano até o local.

Apesar da proximidade geográfica, a comunidade teixeirense tem pouco contato com o território e a cultura indígena. Deixando muito a desejar quanto ao intercâmbio e as relações de trocas entre as comunidades. Sendo assim, fica evidente a necessidade de ampliação dos conhecimentos sobre a cultura Pataxó e sua identificação como patrimônio cultural imaterial brasileiro. E, pensando em patrimônio, a própria ideia de patrimônio cultural tam-

bém foi ampliada pela constituição de 1988, ao introduzir nesta categoria bens que, embora dotados de profunda significação para a cultura brasileira, jamais haviam merecido atenção legislativa compatível com sua relevância. Com isso, passam a serem reconhecidos como patrimônio cultural brasileiro, as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas, artísticas e tecnológicas, como podemos verificar no artigo duzentos e dezesseis da constituição de 1988:

Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico (BRASIL, C.F. Art. 216, Título VIII, Cap. III, Seção II).

Portanto, a cultura indígena como patrimônio imaterial brasileiro necessita do interesse de estudiosos que além de produzirem registros textuais e imagéticos proporcionem, também, a divulgação entre os diversos setores da sociedade, possibilitando maior conhecimento, valorização, promoção e preservação de tão valioso patrimônio nacional. Por isso, ao integrar os estudos das questões indígenas ao trabalho escolar é possível oferecer ao estudante o contato com as tradições de seu país, valorizando-a, preservando-a e promovendo a pluralidade cultural. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, na área de linguagens, códigos e tecnologias, a compreensão de determinados fenômenos possibilita a diminuição de preconceitos étnicos.

Parece impossível, hoje, entender a cultura em termos apenas locais. A inserção das manifestações culturais num universo amplo permite o estabelecimento de relações das quais muitas vezes depende a compreensão de determinados fenômenos, assim como a aplicação crítica dos conceitos envolvidos na descrição e análise desses mesmos fenômenos. A busca do feixe de traços que compõem uma identidade cultural própria – e todas as consequências que disso advém – é realizada de forma mais pertinente quando se ampliam os horizontes contextuais. Com essa ampliação realiza-se o etnocentrismo, muitas vezes raiz do preconceito (BRASIL, PCNs, 2007: 28).

Com base no pensamento de Nascimento (2009) que afirma que “a escola, em geral, vem esquecendo que só aprendemos quando estamos interessados e motivados”, procuramos incentivar

os estudantes do *campus* ao interesse pela pesquisa. Durante as aulas de artes os estudantes foram instigados ao diálogo aberto sobre a história da região, à existência das aldeias Pataxó no Monte Pascoal, ao envolvimento da produção artístico-cultural desses povos no cotidiano da sociedade local, à valorização da preservação do patrimônio cultural imaterial e à importância do conhecimento histórico, social e cultural do passado para o momento presente. Eisner é citado por Ana Mae Barbosa quando afirma que é importante conhecer o passado para que esse conhecimento seja utilizado como um ponto de referência que poderá evitar repetição de erros no presente e futuro:

A ignorância acerca do passado não é necessariamente virtude, da mesma maneira que o conhecimento do passado não é uma garantia de que os erros não serão repetidos, mas tal conhecimento fornece ao indivíduo os indispensáveis pontos de referência para analisar o presente e projetar o futuro (EISNER *apud* BARBOSA, 2011: XII).

Após os primeiros encontros informativos sobre a definição do projeto, selecionamos entre os interessados aqueles que se adequavam às exigências formais para participação como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (PIBIC-EM<sup>31</sup>), que em convênio com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e o IF Baiano lançou, em abril de 2010, edital para submissão de projetos de pesquisa e extensão direcionado aos alunos do ensino médio técnico. Dos vinte e seis estudantes frequentadores das aulas de Arte, oito se interessaram em integrar o grupo. Dois estudantes foram selecionados como bolsistas, um voluntário oficialmente e outros cinco participaram como voluntários extraoficialmente, pois o programa do PIBIC-EM só aceitava três participantes efetivos. Sendo assim, todos que demonstraram interesse e curiosidade pelo desenvolvimento do tema, além de disponibilidade para trabalhar no horário extraclasses, passaram a fazer parte do grupo de pesquisa. Ficando, então, formado por: Pablo Gomes, Breno Gonçalves Coelho, Fernanda dos Santos Carminati, Vanessa Dantas, Yasmin Silva, Camila da Luz Melgaço, Daniele Santos Pinheiro e Gustavo Ramos, todos estudantes do segundo Ano do Ensino Médio. O projeto de pesquisa intitulado: “Manifestações Artístico-culturais nas Aldeias Pataxó do Parque Indígena do Monte Pascoal”, elaborado por mim juntamente com o grupo de estudantes/pesquisadores, foi enviado para concorrência e, posteriormente, aprovado em todas as fases do processo seletivo. Dessa forma a equipe obteve recursos financeiros e apoio institucional necessários para dar início às atividades. O objetivo principal do projeto era justamente compreender a cultura Pataxó, identificando as diferen-

---

3 O PIBIC – EM é o Programa Institucional de Iniciação Científica voltado para estudantes do Ensino Médio. As bolsas de IC-Jr são concedidas diretamente às Instituições. Somente poderão ser beneficiários os estudantes que estiverem cursando o Ensino Público.

tes formas de expressão artístico-culturais desenvolvidas como fonte de legitimação cultural nas tribos localizadas no entorno do Parque Nacional Indígena do Monte Pascoal, com ênfase na produção escultórica, artesanal, pinturas corporais, músicas e danças.

A pesquisa, caracterizada como de campo, teve início por intermédio dos meios de comunicação virtuais e do levantamento bibliográfico nas três bibliotecas disponíveis nas imediações: sendo a do IF Baiano, a da Universidade Estadual da Bahia e a Pública de Teixeira de Freitas. O material bibliográfico encontrado sobre o assunto foi suficiente para dar continuidade aos trabalhos de pesquisa por meio de visitas técnicas à tribo Pé-do-Monte, aldeia com população aproximada de vinte e seis famílias. Logo nas primeiras visitas ficou claro que o campo de pesquisa imaginado pela equipe teria que ser delimitado. Pois, além da grande distância entre as aldeias, os caminhos apresentaram-se de difícil acesso. Sendo assim, ficou definido que os estudos se concentrariam nas manifestações artístico-culturais produzidas pela população da aldeia Pé-do-Monte.

Durante sete meses realizamos visitas técnicas nas quais ocorreram entrevistas, registros fotográficos, gravações sonoras, filmagens e excursões entre os habitantes da aldeia e a comunidade do IF Baiano, possibilitando interação e troca de conhecimento cultural. Agendamos algumas visitas específicas para promover a integração dos estudantes e professores do Instituto Federal Baiano com os indígenas. Festividades culturais como, por exemplo, o dia dezanove de agosto, data comemorativa da Retomada das Terras Indígenas do Parque Nacional Indígena do Monte Pascoal, foram marcadas por essas integrações. A comunidade Pataxó ficou proibida de adentrar as terras do Parque durante cinquenta e seis anos.

Os estudantes do IF Baiano, campus Teixeira de Freitas, participaram pela primeira vez dessa festividade no ano de 2010, quando foram comemorados os onze anos de retomada dessas terras. O evento ocorreu na aldeia Pé-do-Monte. No decorrer do dia participaram das festividades: representantes de órgãos governamentais e outros setores da sociedade como as aldeias vizinhas, representantes da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA), do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), das prefeituras, secretarias de agriculturas, dos sindicatos da região, entre outros. Grupos da comunidade prepararam alimentos da culinária indígena que foram degustados por todos os presentes. Enquanto isso, outros grupos executaram pintura corporal nos indígenas presentes com intuito de preparação para o Auê Pataxó, entre várias outras atividades como jogos esportivos. Todas elas ocorrem ao ar livre, no pátio central da aldeia e o encerramento se deu na Praça da Resistência, localizada em frente ao Monumento de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil.



Foto 1- Preparação para o Auê Pataxó.

Fonte: Estudantes/pesquisadores



Foto 2 - Apresentação do AUÊ Pataxó

Fonte: Estudantes/pesquisadores

As finalizações desses encontros foram marcadas pelas palavras do cacique Araçari, da aldeia Pé-do-Monte, e pela apresentação do Auê Pataxó, espécie de dança sagrada com música cantada e instrumentada pelos mesmos participantes dançantes. Geralmente participam também representantes de aldeias vizinhas e outros visitantes que se disponibilizam após serem convidados. Em alguns locais do Brasil essa dança é denominada como “Toré”, a depender da região em que estão localizadas as tribos e da etnia indígena as quais pertencem.

No meio do Parque existe uma construção escultural chamada de Monumento de Resistência dos Povos Indígenas do Brasil. De relevada importância simbólica para os índios, o monumento foi construído coletivamente pelo povo Pataxó do Monte Pascoal em memória aos povos indígenas que foram extintos durante esses quinhentos anos de história do Brasil. Inaugurado em dezanove de agosto de 2001, o monumento é muito representativo para a etnia Pataxó. É composto por uma base em concreto, há uns vinte centímetros de altura do chão, formando o desenho do contorno do mapa do Brasil e de um imenso maracá, instrumento musical feito com cabaça, bambu e sementes.



Foto 3- Monumento de Resistência dos Povos

Fonte: Estudantes/pesquisadores



Foto 4 - Etnias indígenas brasileiras

Fonte: Estudantes/pesquisadores

No centro do maracá está o mapa do Brasil. Sobre esta base que forma o contorno do mapa estão representados os nomes de todas as etnias indígenas brasileiras. As letras foram produzidas através da técnica de mosaico de pedras cortadas em formato geométrico, em sua maioria quadradas ou retangulares. A borda exterior do mapa ora é revestida por pedras, ora por conchas e búzios, materiais naturais representativos da vida e subsistência dos povos nas aldeias Pataxó. Em uma das partes do mapa existe também, produzida em mosaico de pedras, a frase: “mais de quarenta e sete milhões de índios massacrados”. Cinco hastes gigantes estão presas ao chão, ao redor do maracá, indo em direção ao céu e levemente inclinadas para o centro da obra, cada haste representa cem anos da história do Brasil e dos massacres aos indígenas.

Compreende-se que a participação e o contato direto com os signos da cultura Pataxó poderão favorecer ao estudante melhor compreensão de sua própria identidade como sujeito participante de uma cultura formada pela união de vários povos. Sobre esta questão, inclusive, Geertz (1997:47) afirma que “estudar processos culturais leva-nos a afirmar identidades autossuficientes, serve para conhecer formas de situar-se em meio à heterogeneidade e entender como se produzem as hibridizações”.

Portanto, o contato dos estudantes poderá promover maior entendimento dos acontecimentos históricos, sociais e culturais, além da integração entre os povos, respeito aos costumes, tradições e diversificação cultural. Conhecimentos que poderiam ficar restritos quando transmitidos apenas através de textos encontrados em literaturas que poderão estar repletas de interferências e deduções dos autores que as produziram. Concordando, ainda, com Geertz a interação real com as diferentes culturas possibilita melhor entendimento da identidade cultural.

Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história da mistura em que se formaram. Como consequência, é absolutizado um modo de entender a identidade e são rejeitadas maneiras heterodoxas de falar a língua, fazer música ou interpretar as tradições [...] Em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nações, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais (GEERTZ,1997:XXIII).

Os habitantes da aldeia tiveram a oportunidade de transmitir conhecimentos históricos sobre os Pataxó, sua religiosidade, seus hábitos alimentares, suas regras de convivência, suas músicas, suas danças, pinturas corporais e sobre a produção artesanal das comunidades residentes nas aldeias Pataxó situadas no entorno do Monte Pascoal. Durante as entrevistas falaram sobre a significação das várias simbologias representadas pelas cores e desenhos pintados em seus corpos nos momentos cerimoniais e festivos.



Foto 5 - Registros das entrevistas  
Fonte: Estudantes/pesquisadores



Foto 6 - Entrevistas na Tribo Pé-do-Monte  
Fonte: Estudantes/pesquisadores

Com muita tranquilidade e paciência ensinaram ao grupo o processo de produção das tintas para serem utilizadas nas pinturas corporais, os utensílios e o processo de aplicação na pele. Segundo Geertz desde os povos primitivos, citando os exemplos dos aborígenes australianos já utilizavam dos desenhos representativos em pinturas corporais.

Mesmo os aborígenes australianos, que são sempre o exemplo mais citado quando se fala de povos primitivos, analisam seus desenhos corporais e suas pinturas no solo, utilizando inúmeros elementos formais específicos a que deram nomes também específicos, como gráficos unitários em uma gramática icônica de representação (GEERTZ,1997:144).



Foto 7 - Cabaças com tintas preparadas  
Fonte: Estudantes/pesquisadores



Foto 8 - Execução de pintura corporal  
Fonte: Estudantes/pesquisadores

A tinta preta é produzida com a fruta do jenipapo verde, ralado, coado e misturado ao carvão moído para adquirir a espessura desejada, enquanto a tinta vermelha é obtida por processo de extração a frio do pigmento vermelho do urucum. As sementes de urucum ficam embebidas em óleo de dendê, coco ou outro por alguns dias antes de sua utilização na pele. Esta cor representa o sangue derramado pelos antepassados. Também são utilizadas a tabatinga (argila branca) e o tauá (argila amarela) na preparação das tintas para pinturas corporais.

A produção artesanal dos habitantes, especificamente na Aldeia Pé-do-Monte, fica condicionada à utilização de sementes e penas, em sua maioria, e também a alguns objetos de palhas e cascas de árvores nativas. Por ser esse o material básico que está disponibilizado pela natureza na localização dessa tribo. Outras aldeias, do entorno do Monte Pascoal, usam outros tipos de materiais a depender daquilo que encontram disponível na natureza ao seu entorno. É muito comum os objetos serem mostrados ao visitante, e nesses momentos eles falam sobre sua arte, material utilizado na produção e os vários signos inseridos no objeto, entre outras informações consideradas relevantes para eles. Apesar disso, notamos, entre os índios Pataxó, que a comunicação é muito mais pela prática da ação do que pela linguagem falada, inclusive é esse o método que utilizam para ensinamento às crianças nativas. Conforme afirma Geertz no texto citado abaixo,

Não há dúvida, porém, de que esses povos falam sobre sua arte, como falam sobre qualquer outra coisa fora do comum, ou sugestiva, ou emocionante que surja em suas vidas – dizem como deve ser usada, quem é seu dono, quando é tocado, quem toca, ou quem faz, que papel desempenha nessa ou naquela atividade, pelo que pode ser trocado, qual seu nome, como começou, e assim por diante. Na maioria das vezes, porém, essas informações não são consideradas um discurso sobre arte, mas sim sobre alguma outra coisa – vida cotidiana, mitos, comércio, ou coisas semelhantes (GEERTZ,1997:159).

Em algumas dessas visitas técnicas o grupo organizou excursões para oportunizar a integração cultural também a outros estudantes, professores e servidores do IF Baiano que estivessem interessados. A programação era estruturada pelo grupo em conjunto com a comunidade Pataxó. Estavam inseridos momentos de lazer, alimentação, visitas aos espaços do parque, da aldeia e subida à trilha de mil e setecentos metros de altitude de onde se avista o mar, visão esta, exatamente inversa daquela que o navegante Pedro Alvarez Cabral teve no momento de sua chegada ao Monte Pascoal. Nessas ocasiões, a comunidade indígena recebia os visitantes com seus trajes típicos e pinturas corporais. As visitas à aldeia eram finalizadas com a apresentação do Auê Pataxó e com a participação do público presente na dança.



Foto 9 – Servidores e estudantes na aldeia  
Fonte: Estudantes/pesquisadores



Foto 10 – Representantes da aldeia em Teixeira  
Fonte: Estudantes/pesquisadores

Os estudantes integrantes do projeto participaram em 2010 do I Festival de Música do IF Baiano (I IFEST), formando a banda Kuhusi, que significa nativos, e compuseram a música “O som da Justiça”, cuja letra incentiva a paz entre os povos e contém trechos no idioma Patxôhã. Letra e melodia inéditas foram compostas pelo estudante Gustavo Ramos e produzida em ritmo de reggae. Para a apresentação, foram utilizados instrumentos de fabricação indígena adquiridos na Aldeia Pé-do-Monte, como flautas, produzidas com bambu e maracás feitos de cabaça, bambu e sementes. Os indígenas ensinaram os estudantes a tocar esses instrumentos e a pronunciar a parte da letra que estava no idioma Patxôhã. O grupo foi premiado com o primeiro lugar no I IFEST entre os representantes dos nove *campi* do IF Baiano que estavam concorrendo. Foi ressaltada pelo júri a importância de apresentarem uma música que enfatiza o respeito pelas diferentes culturas, caracterizada pela utilização do idioma Patxôhã em parte da letra e a utilização de instrumentos musicais próprios da tribo.

A realização desse estudo, com certeza, promoveu aos envolvidos um olhar diferenciado acerca das questões culturais, pois as vivências oportunizadas nesse *lôcus* diverso resultaram em muitas aprendizagens. Produziram conhecimentos que, dificilmente, poderiam ser buscados no espaço de seu cotidiano. O contato com as diferentes formas de respeitar a natureza, a relação com o meio ambiente, sua forma de vida social e os modos de pensar, agir e viver da comunidade Pataxó, residente no Parque Indígena do Monte Pascoal, contribuiu para que essa transformação ocorresse, e assim tem sido para aqueles que se permitem desde que os não índios entraram em contato com esses povos. Mas até quando?

## Referências

BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Ensino da Arte: memória e história*. São Paulo: Perspectiva, 2011. 353p.

BRASIL, *Constituição da República Federativa do Brasil*, Art. 216, Título VIII, Cap. III, Seção II, 1988.

\_\_\_\_\_, 2008. *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2008.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. JOSCELYNE, Vera Melo (Trad.). Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1997. 366p.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós modernidade*. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. *Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010. 116p.

# A PESQUISA EM ENSINO DAS ARTES VISUAIS NAS REUNIÕES DA ANPED

*Maria Betânia e Silva<sup>1</sup>*

Universidade Federal de Pernambuco

A primeira reunião científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) data de 1978 e foi realizada na Universidade Federal do Ceará. Desde então, trinta e seis reuniões anuais aconteceram em dez estados de quatro regiões brasileiras. Essas reuniões têm congregado pesquisadores das mais diversas formações com o foco de interesse nas questões relativas à educação.

Esse texto objetiva discutir como tem se dado a presença de pesquisas em arte nessas reuniões. Qual a procedência dos textos em relação às regiões do país, que temáticas tem sido discutidas e, mais especificamente, quais estudos tem penetrado no interior da escola sobre o ensino das artes visuais, a partir da configuração do Grupo de Estudo e, posteriormente, da consolidação do Grupo de Trabalho Educação e Arte. Para tanto, o centro de nossa análise está nas sete últimas reuniões e se debruça em treze textos que tratam sobre o ensino de artes visuais, aprovados para publicação, das duas primeiras ANPEDs. Desses treze textos, apenas três deles, especificamente, apresentam investigações sobre o ensino de artes visuais e penetram no interior da escola. Um deles está relacionado à Educação Infantil, um a Educação de Jovens e Adultos e um a Educação Superior.

## **1 A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação: percursos históricos**

Em seu sítio oficial, [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), é possível encontrar informações que tratam da história da Associação e seu funcionamento disponibilizando a produção científica veiculada em todas as reuniões anuais que aconteceram nas últimas quatro décadas. Essa produção pode ser acessada na íntegra e se organiza em Grupos de Trabalho (GTs).

---

<sup>1</sup> Graduada em Artes Plásticas pela UFPE (1992). Mestra em Educação pela UFPE (2004). Doutora em Educação pela UFMG (2010) com estágio sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique, na França. É professora da graduação e pós-graduação em Artes Visuais e Coordenadora do PPGAV UFPE/UFPB.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação foi fundada em 1976 e desenvolve um trabalho sistemático de atuação para que os processos de universalização e desenvolvimento da educação no Brasil sejam cada vez mais aprimorados, intensificados e ampliados.

Atingindo a maturidade, a Associação continua a fomentar a investigação promovendo debates de questões científicas, políticas e de aperfeiçoamento para professores, pesquisadores, estudantes e gestores da educação.

Ao longo de sua trajetória, as reuniões anuais foram estruturando, organizando e reunindo a produção científica no campo da Educação em temáticas comuns que deram origem aos Grupos de Trabalho (GTs). Esses, por sua vez, são espaços que aglutinam e objetivam socializar o conhecimento produzido pelos pesquisadores, profissionais e estudantes. Nesse sentido, vinte e quatro GTs, a cada reunião anual, congregam esse público em torno de áreas de conhecimento especializadas com o objetivo de aprofundar e debater sobre as interfaces da Educação.

Em trinta e oito anos de existência (1976-2014) a Associação realizou trinta e seis reuniões anuais em diferentes estados brasileiros como Ceará, Bahia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal.

O quadro abaixo apresenta o quantitativo das reuniões anuais, ao longo desses anos. É possível observar que as mesmas foram realizadas em quatro das cinco regiões brasileiras, embora 77,7% delas tenham se concentrado em apenas uma região.

*Realizações de reuniões da ANPED nas regiões brasileiras*

<b>Região</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Sul</b>
Quantitativo de reuniões	-	5	28	2	1

Fonte: Quadro organizado a partir das informações fornecidas por <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>. Acesso em 27/10/2014.

Esse fator pode estar diretamente vinculado à concentração histórica que o século XX proporcionou a região sudeste do país no que diz respeito à criação dos Programas de Pós-Graduação e investimentos no campo também da educação graduada. Conseqüentemente, esses aspectos favoreceram o amplo desenvolvimento da pesquisa e ainda possibilitaram condições de aproximação dos pesquisadores daquela região, bem como, recursos humanos e econômicos que viabilizassem a realização das mesmas.

Analisando os locais de realização das reuniões no século XXI, das catorze, até então ocorridas, onze delas continuaram condensadas no sudeste, embora as três últimas tenham se dado no nordeste e centro-oeste do Brasil. Esse panorama provoca algumas reflexões. Como tem se dado as políticas públicas de ampliação da graduação e da pós-graduação para as regiões que não aparecem ou menos aparecem neste cenário? Os pesquisadores destas regiões têm participado desses eventos? A continuidade, quase sistemática, das reuniões em uma única região, seria um fator excludente da presença das demais em um país continental como o Brasil?

No que diz respeito às temáticas que congregam os vinte e quatro GTs, a amplitude apresentada afirma também o crescimento de estudos e pesquisas em e sobre Arte que possuem interfaces com a Educação. Nessa direção, uma cartografia científica pode ser identificada desse campo de conhecimento no país.

## **2 Um Grupo de Trabalho (GT) para pesquisas em e sobre Arte e suas interfaces com a Educação**

No ano de 2007 observamos o último GT criado no interior da ANPEd, o Grupo de Trabalho intitulado Educação e Arte que veio a somar-se aos grupos já existentes nas reuniões anuais da Associação. O espaço que estava sendo gestado durante os dois anos anteriores como Grupo de Estudo (GE), requisito para consolidação como Grupo de Trabalho, foi fruto de um intenso debate e esforço de vários pesquisadores interessados pelas relações entre o campo da Arte e da Educação. Outro aspecto que ressalta esse interesse se deu também pela realização de pesquisas pós-graduas em Arte no interior mesmo dos Programas de Pós-Graduação em Educação, provocando assim, um crescimento do número de Mestres e Doutores que discutem temáticas da Arte estabelecendo diálogos diretos com o campo educacional. Isso se deve, particularmente, ao fato da existência de poucos Programas de Pós-Graduação em Arte no país. Nesse sentido, pensar um lugar que pudesse congrega os pesquisadores, no interior das reuniões da ANPEd, que discutissem as interfaces entre a Arte e a Educação tornava-se primordial.

Nos anos de gestação dessa ideia, uma comissão foi formalizada com o intuito de avaliar possibilidades, articular propostas e organizar a estruturação de um Grupo de Estudo que mais tarde veio a consolidar-se como Grupo de Trabalho. A comissão foi formada pelo Prof. Dr. Gilberto Aparecido Damiano (MG); Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Gruppelli Loponte (RS); Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Isabel Leite (SC) e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sueli Ferreira (SP) (LOPONTE, 2007).

Dados históricos da estruturação desse grupo estão presentes no texto de Loponte (2007) apresentado no XVII Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil. A autora afirma que naquele período foi realizado um levantamento da produção na publicação da entidade – a Revista Brasileira de Educação (RBE) – e nos trabalhos apresentados nas reuniões desde o ano 2000 até aquele momento, sobre temáticas que nortearam as reuniões anuais desde 1978. Na RBE foram identificados apenas uma resenha e um artigo que estabeleciam uma relação entre Arte e Educação. Tratou-se do nº23/2003 e do nº29/2005, afirma a autora. Nas reuniões anuais, apenas 3% do total dos trabalhos apresentaram alguma interface com a Arte e a Educação, porém os mesmos estavam dispersos nos mais diferentes GTs.

O ano de 2006 trouxe, pela primeira vez, o tema da cultura para ocupar o centro do debate. Uma das contribuições trazidas para tal, segundo a autora, pode ser entendida por meio das discussões, naquele período, para a implementação das novas diretrizes curriculares para os cursos de Pedagogia incluindo a Arte como parte da formação dos pedagogos. Vale ressaltar ainda, o destaque apresentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9394/96 que passou a considerar a Arte como área de conhecimento e componente curricular obrigatório da Educação Básica. Junto ao desejo dos pioneiros do GT de abrir espaço para reunir os pesquisadores do campo e ampliar as discussões, problematizações e a produção de conhecimento, esses fatores reforçaram a importância do pleito.

### **3 As pesquisas no GE/GT Educação e Arte**

Na 30ª Reunião anual da ANPED, ano de início do Grupo de Estudo Educação e Arte, quarenta trabalhos, advindos de diferentes lugares do Brasil, foram inscritos para avaliação e possível publicação na reunião. Esse quantitativo demonstrou a enorme demanda reprimida que buscava um lugar, nesta Associação, para socialização e discussão dos estudos realizados no campo específico da Arte e suas relações com a Educação.

No entanto, a análise da proveniência das pesquisas aprovadas, inscritas no Grupo de Estudo Educação e Arte na 30ª reunião da ANPED, apresentou uma alta concentração de trabalhos advindos da região sul, que concentrou 42,5% dos trabalhos aprovados, tendo sido o restante distribuído para as outras quatro regiões do país. Essa desigualdade permaneceu ao longo das sete reuniões realizadas desde então.

É possível visualizar, na tabela abaixo, a procedência por região dos textos e o quantitativo de trabalhos aprovados no GT nas sete reuniões analisadas.

*Procedência e quantitativo de trabalhos aprovados por região no Grupo Educação e Arte*

<b>Reunião</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Sul</b>
36 <sup>a</sup>	-	2	5	3	8
35 <sup>a</sup>	-	3	4	1	6
34 <sup>a</sup>	-	3	5	2	5
33 <sup>a</sup>	-	-	5	2	7
32 <sup>a</sup>	1	-	6	1	7
31 <sup>a</sup>	-	1	5	-	13
30 <sup>a</sup>	1	2	5	3	17
Total = 7	2	11	35	12	63

Fonte: Tabela elaborada a partir dos trabalhos das reuniões disponíveis no site da ANPEd. Visita em 27/10/ 2014.

Diante dos dados apresentados destacamos algumas observações. Ao longo das sete reuniões analisadas foram publicados cento e vinte e três trabalhos que discutem temas relacionados à Arte e as conexões intrínsecas com a Educação. O número ressalta o quão importante foi a instituição desse espaço de discussão e socialização de algumas das pesquisas que vem sendo realizadas no Brasil. O quantitativo também aponta para um dado importante a observar que em todas as regiões há profissionais que desenvolvem estudos de investigação em Arte estabelecendo diálogos com a Educação e que, ao longo desses anos, tem participado da socialização desses debates.

De um lado, o quantitativo de trabalhos, por reunião, se organiza da seguinte forma: a 30<sup>a</sup> ANPEd, que recebeu quarenta trabalhos, teve vinte e oito deles aprovados; a 31<sup>a</sup> reunião teve dezenove; a 32<sup>a</sup> quinze trabalhos aprovados; a 33<sup>a</sup> reunião aprovou catorze estudos; a 34<sup>a</sup> dezesseis; a 35<sup>a</sup> catorze e, por fim, a 36<sup>a</sup> reunião aprovou dezoito textos.

Por outro lado, os dados apresentados ainda chamam a atenção para outros apontamentos. A região sul se apresenta com o maior percentual de trabalhos aprovados e isso corresponde a 51,21% deles. A região sudeste atingiu 28,45% do total de trabalhos. A região centro-oeste com 9,75%. A região nordeste alcançou 8,94% das pesquisas apresentadas e a região norte representou 1,62% dos textos aprovados nestas sete reuniões investigadas.

A análise no mostra a enorme disparidade no quantitativo de trabalhos aprovados por região e isso nos proporciona o levantamento de uma série de questões. Será que há desconhecimento, por parte dos pesquisadores, desse espaço conquistado nas três regiões que tiveram percentuais menores? Será que o fator geográfico e econômico desestimula a participação nessas reuniões científicas? O fato de o conselho consultivo concentrar pesquisadores das regiões sul e sudeste seria um fator de interferência no alto índice de aprovação de tra-

balhos advindos dessas mesmas regiões? Ou esses percentuais dialogam diretamente com a concentração também dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Arte no país? São possibilidades de investigação.

#### 4 Programas de Pós-Graduação na área de Arte no Brasil

No levantamento que realizamos no sítio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br), percebemos que a área de Arte possui cinquenta Programas de Pós-Graduação no país e entre eles estão as Artes Visuais, a Música, o Teatro e a Dança, como apresentado a seguir.

*Programas de Pós-Graduação na área de Arte no Brasil*

<b>Nomenclaturas dos Programas de Pós-Graduação</b>	<b>Quantidade de Programas</b>
Artes; Arte e Cultura Visual; Artes Visuais; Arte, cultura e Linguagens; Ciências da Arte; História da Arte	21
Teatro; Artes Cênicas; Artes da Cena; Ensino de Artes Cênicas	11
Música	15
Dança	01
Profartes	01

Fonte: Tabela elaborada a partir dos cursos recomendados pela CAPES. Disponível em: [www.capes.gov.br/cursos-recomendados](http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados). Acesso em 30/10/2014.

A Pós-Graduação em Educação no Brasil apresenta um quadro mais de quatro vezes maior que a área de Arte, pois a mesma possui 225 cursos, sendo 126 de Mestrado Acadêmico, 66 de Doutorado e 33 de Mestrado Profissional ([www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)).

No entanto, é importante destacar que a área de Arte, reconhecida como campo de conhecimento científico no Brasil nos anos 80 do século XX, é extremamente jovem. Isso significa que os primeiros cursos de Pós-Graduação nasceram naquele período, ou seja, com pouco mais de trinta anos, 50 Programas de Pós-Graduação surgiram e se consolidam no decorrer de suas histórias.

Algumas das primeiras pesquisas científicas realizadas no campo da arte no Brasil, por exemplo, iniciam seu processo de difusão com os estudos de Barbosa (1978, 1982, 1985, 1986, 1990a, 1990b, 1991, 1998). Outros importantes estudos daquele período podem ser exemplificados como os de Duarte Júnior (1983); Pillar (1986); Frange (1988); Rizzi (1991); Zamboni (1991).

A necessidade de desenvolver estudos, aprofundar teorias, metodologias, processos de criação, histórias, dentre outras temáticas, de cada campo específico que a grande área de conhecimento da Arte reúne, possibilitou o surgimento de cursos de Artes Visuais, Teatro, Dança e Música em nível de Graduação e, posteriormente, de Pós-Graduação.

Nessa direção, mesmo se com pouco mais de trinta anos, 50 Programas de Pós-Graduação nasceram, o percentual se apresenta de forma ainda insuficiente e desequilibrado em relação às necessidades nacionais e, particularmente, analisando a distribuição dos mesmos nas regiões brasileiras. Assim, reunindo os quatro campos de conhecimento específico, da grande área da Arte, observamos que na região norte há apenas um Programa de Pós-Graduação na área. Dez Programas, que se concentram em quatro estados, estão no nordeste. Cinco Programas estão em apenas um estado do centro-oeste. Dez Programas presentes no sul estão nos três estados da região. Por fim, vinte e três Programas estão nos quatro estados da região sudeste. Esse quantitativo totaliza a existência de Programas de Pós-Graduação na área de Arte em apenas 50% dos estados brasileiros, ou seja, treze deles.

Proporcionalmente, diante do número de estados existentes em cada região do país, mantém-se a concentração dos Programas de Pós-Graduação, também na grande área da Arte, nas regiões sudeste e sul. Pois, a região sul possui apenas três estados e possui o mesmo quantitativo de Programas que a região nordeste que possui nove estados. O sudeste é formado por quatro estados e possui vinte e três Programas da área de Arte e o norte que contém sete estados possui somente um Programa. O centro-oeste, por sua vez, reúne cinco Programas de Pós-Graduação na área e é formado por três estados, porém todos eles se encontram em apenas um da região.

## **5 Temáticas de pesquisa abordadas no GE/GT Educação e Arte**

Outro aspecto que investigamos nas reuniões da ANPEd está diretamente relacionado as temáticas que têm sido abordadas nos textos aprovados no GT Educação e Arte. Assim, os 123 trabalhos aprovados nas sete reuniões, foram categorizados em doze temas, de forma geral, pois os mesmos se repetiram ao longo de todas as reuniões analisadas. Elaboramos uma tabela com esses temas e o quantitativo de trabalhos, referente aos mesmos, a cada ano. Os dados evidenciam que dois temas se sobressaíram com uma quantidade maior de investigações e discussões focando o olhar para a formação e o ensino. Cada um deles, na soma total das sete reuniões, computou trinta e cinco trabalhos aprovados, como podemos visualizar a seguir.

*Temáticas gerais abordadas/destacadas nos textos aprovados nas reuniões*

<b>Temas</b>	<b>30ªreunião</b>	<b>31ª</b>	<b>32ª</b>	<b>33ª</b>	<b>34ª</b>	<b>35ª</b>	<b>36ª</b>	<b>Total</b>
Educação Estética	2	-	3	-	1	1	2	9
Música	1	1	1	-	3	-	4	10
Teatro	5	2	-	-	-	-	1	8
Metodologia	1	2	1	-	-	1	1	6
Formação	6	3	6	7	3	7	3	35
Avaliação	-	-	-	-	-	-	1	1
Ensino	8	5	4	7	5	4	2	35
Cinema	1	-	-	-	1	-	1	3
Dança	-	6	-	-	1	-	-	7
Concepções de ensino	1	-	-	-	-	-	-	1
Museu	2	-	-	-	-	-	-	2
Literatura	1	-	-	-	-	-	-	1

Fonte: Dados organizados a partir dos trabalhos publicados nas sete reuniões analisadas.  
Disponível no sítio [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Visita em 25/10/2014.

A necessidade de pensar, investigar, discutir as temáticas da formação e do ensino de arte estabelece um diálogo direto com as conquistas políticas que o próprio campo de conhecimento vem estabelecendo desde então. Pois, a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e as Associações regionais também nasceram a partir da década de 80 do século XX. Esses espaços iniciaram um trabalho de articulação, congregação, reunião dos profissionais da área empreendendo um movimento nacional em favor da presença da arte na educação brasileira, incluindo a qualificação profissional e a pós-graduação.

A Federação congrega dezoito associações e núcleos regionais e configura uma trajetória de conquistas consolidadas em diversos aspectos. Como exemplos, a contribuição dada pelo posicionamento dos arte/educadores em favor das liberdades democráticas e do direito à educação e cultura durante a Assembleia Constituinte de 1988; a pressão sobre o Congresso Nacional durante o processo de discussão da LDB nº 9394/96, que consolidou a presença da arte no currículo da educação básica. Outro importante trabalho realizado pela FAEB se deu na interlocução junto ao Conselho Nacional de Educação no momento da elaboração das diretrizes para o ensino superior e básico. Em 2010 a FAEB reivindicou a inclusão dos conteúdos de arte na matriz do INEP voltada para a seleção de docentes para a educação básica. Em 2011 encaminhou sugestões para o Congresso Nacional reivindicando ajustes na redação do Substitutivo ao Projeto de Lei nº 7.032/2010, ora em trâmite no Congresso Nacional ([www.fueb.com.br](http://www.fueb.com.br)).

Desde sua fundação a Federação também realiza os encontros anuais que reúnem os pesquisadores e estudantes de graduação e pós-graduação da área de Arte. Até então, mais de vinte Congressos Nacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil aconteceram em todas as regiões brasileiras.

As temáticas de formação e ensino que se destacam em maior quantidade de investigações realizadas e apresentadas nas reuniões da ANPEd, analisadas nesse texto, fazem referência direta, no país, aos primeiros estudos científicos desenvolvidos em Arte e também às conquistas políticas difundidas e em pauta para consolidação da própria área como campo de conhecimento e espaço profissional. Nessa perspectiva, a formação específica e a democratização do acesso ao ensino também contribuem e fortalecem o reconhecimento da Arte como saber fundamental e necessário à existência humana.

## **6 Pesquisas em ensino das Artes Visuais que penetram no interior da escola**

Quais estudos veiculados no GT Educação e Arte penetram no chão da escola? Quais deles se direcionam ao ensino das Artes Visuais? Para identificarmos estes aspectos optamos por selecionar as duas reuniões que tiveram maior quantidade de trabalhos recebidos em seu total. Assim, foram escolhidas a 30ª e a 31ª reuniões com 28 e 19 textos aprovados e publicados, respectivamente.

Ambas foram realizadas na cidade de Caxambu (MG) durante quatro dias do mês de outubro, nos anos de 2007 e 2008. A 30ª ANPEd teve como tema central “ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social”. Por sua vez, o tema da 31ª foi “ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”.

Dos textos analisados apenas três deles se direcionam ao ensino das Artes Visuais e penetram no interior da escola. Um está relacionado à Educação Infantil, um a Educação de Jovens e Adultos e um a Educação Superior.

“Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil” é o texto de Cunha (2008) que apresenta algumas práticas pedagógicas desenvolvidas em Artes Visuais por meio de reflexões e análises advindas da prática docente, supervisão de estágio no curso de Pedagogia e estudos realizados com professoras e crianças de escolas infantis da cidade de Porto Alegre. O texto se debruça nas pedagogias em arte procurando problematizar concepções que norteiam as práticas pedagógicas na educação infantil.

A pesquisa que se referencia a Educação de Jovens e Adultos foi desenvolvida por Bacocina e Camargo (2008) e intitulada “Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores. Contribuições da Arte”. As autoras buscam aprofundar a construção da leitura e escrita tomando como ponto de partida a ampliação de leitura de mundo e da experiência mediada por produções artísticas e ancorada nos processos criativos no campo da arte. Objetivando compreender como se dá a relação entre os processos criadores e os processos de leitura de mundo Bacocina e Camargo utilizaram as produções dos alunos adultos e profes-

ras identificando, no percurso de análise, contribuições para uma ampliação da visão da leitura por meio da invenção de possíveis novos e outros modos de ler, escrever, ser e existir.

O terceiro trabalho analisado que se direciona ao ensino das Artes Visuais e penetra no interior da escola foi intitulado “*Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores*”. O estudo está centrado na Educação Superior e sua autora Andries (2009) utilizou como objeto experiências estéticas vivenciadas em sala de aula e realizadas na universidade. Nele a autora defende a experiência da fruição profunda para a promoção de um saber sensível e discute a necessidade da universidade formar culturalmente os estudantes, também, por meio de políticas culturais amplas e democráticas que promovam o alargamento dos referenciais estéticos e viabilize a universalidade e o diálogo entre os saberes.

Como é possível observar, foram poucos os estudos que se debruçaram sobre a escola e o ensino das Artes Visuais nas 30ª e 31ª reuniões da ANPED. Embora, tenham sido identificados treze trabalhos que foram categorizados na temática de ensino, não identificamos estudos sobre o ensino das Artes Visuais no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por exemplo. Essa ausência aponta a necessidade da realização de pesquisas neste importante campo de investigação, sobretudo, para se compreender que arte tem sido ensinada, vivenciada, experienciada, refletida na escola. Quem são os principais sujeitos que veiculam a arte na escola? Que relações existem entre o ensino de arte e a formação dos professores que lecionam o componente curricular? Há políticas públicas efetivas que proporcionam a formação continuada e permanente aos professores? Que contribuições o saber da arte tem proporcionado aos diferentes sujeitos para seu estar no mundo?

Para além das inúmeras possibilidades de estudos que podem ser desenvolvidos no campo da arte é preciso que os mesmos sejam socializados, debatidos e discutidos também nestas reuniões contribuindo, primordialmente, com o seu papel fundamental para a produção e difusão do conhecimento.

## Referências

ANDRIES, Monique. **Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores**. 31ª reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2009. Disponível em: [http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos\\_ge.htm](http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_ge.htm) Visita em 11/11/2014.

BACOCINA, Eliane A.; CAMARGO, Maria Rosa R.M. **Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores. Contribuições da Arte**. 30ª reunião da ANPED. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/> Visita em 11/11/2014.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

\_\_\_\_\_. **Recorte e Colagem: influência de John Dewey não ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Editora Autores Associados, 1982.

\_\_\_\_\_. **Arte-educação: conflitos e acertos**. São Paulo: Max Limonad, 1985.

\_\_\_\_\_. **História da Arte-Educação**. São Paulo: Max Limonad, 1986.

\_\_\_\_\_. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1990a.

\_\_\_\_\_; SALES, Heloísa M. **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: MAC/USP, 1990b.

\_\_\_\_\_. **A imagem no ensino da Arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. **Entre Van Goghs, Monets e desenhos mimeografados: pedagogias em artes na educação infantil**. 30ª reunião da ANPEd. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/> Visita em 11/11/2014.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **Por que arte-educação?** Campinas, SP: Papyrus Editora, 1983.

FRANGE, Lucimar. B. P. **Brinquedos e brincadeiras esquecidas; uma exposição de Artes Plásticas e uma experiência em Arte Educação**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia - EDUFU, v. 3, n.5/6, p. 219-227, 1988.

<http://www.anped.org.br>

<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacionais>

<http://www.capes.gov.br/cursos-recomendados>

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

LOPONTE, Luciana G. **Educação e Arte na Anped: a conquista de um novo espaço**. XVII Confaeb. UDESC, 2007. Disponível em: <http://aaesc.udesc.br/confaeb/main.php> Visita em 05/11/2014.

PILLAR, Analice D. **Fazendo Artes Na Alfabetização: Artes Plásticas e Alfabetização**. Porto Alegre: KUARUP, 1986.

RIZZI, M. Christina. S. L. **Projeto CEFAM: Uma proposta de integração Museu - Escola.**

In: 43ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 1991, São Paulo.

Anais - Projeto CEFAM: Uma proposta de integração Museu - Escola, 1991.

ZAMBONI, Silvio. P. **A Questão da Pesquisa em Artes.** Cadernos da Anpap, 1991.

# EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: problematizando o ensino de artes visuais a partir da ONG pé de arte, cultura e educação

*Livia Castro de Lacerda*<sup>1</sup>  
livia\_castro@hotmail.com

*Jailson Valentim dos Santos*<sup>2</sup>  
valentim8@yahoo.com.br  
Universidade Federal da Paraíba/UEPB

## Resumo

A problemática central deste artigo circunscreve a relação estabelecida entre a educação em contexto extra-escolar e o ensino de arte, dentro de uma abordagem construtivista, a qual influenciou os aspectos centrais da educação na pós-modernidade. A ONG Pé de Arte, Cultura e Educação - PACE foi fundada em 2006, configurando-se como uma associação sem fins lucrativos que atua no município de São Gonçalo dos Campos/BA. Seu trabalho de ensino de arte destinado a crianças e adolescentes servirá como bússola, orientando nossas reflexões sobre o ensino em contexto não formal, onde se encontra inserido o ensino oferecido pelas organizações não governamentais - ONGs. As atividades educativas em artes visuais que são realizadas na PACE consideram as experiências no campo artístico/expressivo, a cultura, o contexto pedagógico e social, como fatores importantes no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Educação não formal. Ensino de arte. Ponto de Cultura.

## 1 Puxando fios para tecer saberes

O ensino de arte no contexto da educação não formal deve ir além da democratização do acesso a arte e a bens culturais, principalmente quando destinado àqueles de camadas populares. Garcia (2008, p. 9) observou que existem duas linhas de ofertas, chamando de duas forças de atuação divergentes que existem nas práticas de educação não formal. Por um lado, elas funcionam como uma atividade a mais, quando oferecida as pessoas de classe

---

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil. Coordenadora da ONG Pé de Arte, Cultura e Educação.

2 Arte-Educador pela UFPel. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil; Bolsista da CAPES.

alta e média. A argumentação da pesquisadora, de acordo com seus próprios termos, segue “como se essa outra educação fosse um adicional em sua formação, atuando como um diferencial” (*idem*). Dentro dessa noção de diferencial na formação e ação complementar no ensino, Valéria Garcia nos desafia a pensar sobre “o sentido da complementaridade, pois para uma parcela da sociedade, para os bem nascidos, ela vem somar, é o diferencial na formação, para a outra parcela, ela vem complementar, é o que falta” (*idem*). Já as práticas de educação não formal que é destinada a classes pobres, “é vista como aquela que vai oferecer o que falta, aquilo que as crianças e jovens não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar ou familiar” (*idem*).

A educação não formal, aquela encontrada fora dos currículos escolares, diferencia-se do ensino formal pelo fato de se tentar propiciar o desenvolvimento integral dos educandos, que seria trabalhar no sentido de desenvolver nesse uma capacidade que vai além da cognição, pois o processo também envolve o intelecto e a afetividade (Carvalho, 2008). Esse modo de operar, normalmente encontrado nas ONGs, alia a teoria aos conhecimentos técnicos e empíricos, passando pelo fazer expressivo e às reflexões sobre esse fazer. Tudo isso pode propiciar uma aprendizagem mais prazerosa e contextualizada, afinada com os preceitos da abordagem triangular, que se estrutura nos eixos correspondentes a contextualização da arte, a apreciação e o fazer artístico/expressivo, como bem postula Ana Mae Barbosa, na obra *A Imagem no ensino da arte*.

A Prof<sup>a</sup>. Lívia Marques Carvalho constatou em sua tese de doutorado<sup>3</sup>, que todas as ONGs pesquisadas por ela tinham em comum o trabalho envolvendo as linguagens expressivas. Isso mostra a importância dada à Arte, enquanto área do conhecimento, por aquelas instituições não governamentais pesquisadas pela professora, na direção da construção do conhecimento e da sensibilização do ser humano, que chega até esses espaços, a partir do aprendizado sensível e do encantamento.

Evidenciamos a diferença entre os modelos de educação formal, não formal e informal. O ensino formal é aquele oferecido por instituições escolares, públicas ou privadas, que normalmente estão atreladas a um currículo escolar e submetido a uma sistematização pedagógica, teórica e metodológica ditada e controlada pelo Ministério da Educação. A educação formal é institucionalizada, marcada pela hierarquização de sua estrutura, que por sua vez exige e pode conferir grau. Jaume Trilla define a educação não formal como sendo “o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em

---

3 “O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal”, defendida na Universidade de São Paulo em 2005, sob a orientação de Ana Mae Barbosa. Esta tese foi publicada em livro com o título “O Ensino de Artes em ONGs”, pela Editora Cortez, no ano de 2008.

função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (2008, p. 42). Por sua vez, a educação informal nos remete a uma educação, cujo ensino acontece de forma mais orgânica, pois é exercitada no transcorrer espontâneo do cotidiano. Essa se aproxima de uma educação que é construída dentro de processos mais diluídos e conta com o ensino circunstancial, acidental, espontâneo. Essa pode ser mediada pelo contato, observação, repetição, acontecimento, leitura, mídia etc.

É importante que o aluno torne-se sujeito das práticas que realiza em sala de aula, e fora dela, abrindo-se para caminhos outros que levam ao aprofundamento dos vínculos com a escola e a família, tecendo diálogos para criar uma consciência social (FREIRE, 1996). De acordo com o mestre, devemos refletir criticamente e permanentemente sobre nossas práticas pedagógicas e formativas, que realizamos com o alunado, seja em contextos formais ou não formais de ensino. É necessário confiança transgredir com a segurança dos livros didáticos, as receitas prontas e acabadas e o paradigma da pedagogia bancária, entendida por Paulo Freire como prática de dominação. Esse modelo “não satisfaz mais o educador comprometido, que ousa e interage com novas concepções teóricas e metodológicas, mesmo comprometendo a manutenção da segurança docente” (FREIRE, 1997).

Na concepção de Freire, o processo de ensino e aprendizagem é uma via de mão dupla. Por um lado o professor ensina, por outro ele aprende. Em contrapartida, o aluno aprende ao mesmo tempo em que também pode ensinar. Nas palavras do professor pernambucano, “vai ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1997, p. 25).

Nesse processo educacional, dinâmico e relacional, vamos construindo saberes pela multiplicidade de visões, podendo favorecer o despertar de consciência da criança ou adolescente que frequentam as oficinas oferecidas pelas ONGs. Esse trabalho pode renovar e re-ignorar a capacidade desses dialogarem com os demais, dentro da perspectiva de autonomia, como postula Freire (1997). Para tanto, é necessário o exercício da curiosidade, pois ele “convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser” (FREIRE, 1997, p. 98).

Seguimos com Freire para abordar questões intrínsecas do problema de desigualdade e opressão que os incluídos e marginalizados sofrem na nossa sociedade, por esta seguir e defender uma ideologia burguesa e capitalista. É importante resistir. É necessário transgredir se quisermos ser agentes de transformação social. Paulo Freire postulava que a transformação do sujeito se faz no processo. Se estivermos satisfeitos com o cenário político e social

que temos, permaneçamos quietos. Caso contrário, devemos seguir os exemplos dos artistas comprometidos com a história da arte e com a produção artística e cultural, sem ignorar o quadro de horror que se desvela a frente dos nossos olhos.

As ações realizadas pelas ONGs no campo do ensino de arte devem despertar nos beneficiados o desejo de construção de um novo contexto social e político, em que cada sujeito conquiste internamente um sentimento de empoderamento, liberdade e autonomia, a partir de uma concepção transformadora da realidade (FREIRE, 1997). As práticas docentes e metodologias que primam pela experimentação dentro do processo criativo, podem contribuir para o acesso de saberes que são oriundos do lugar onde a oficina está sendo ministrada. Essa passa a ser um espaço potencial de criação e ressignificação do cotidiano no contexto escolar.

## **2 (Con)texturas**

As ONGs estão situadas dentro do chamado terceiro setor da Economia, caracterizando-se por ser um ramo que não está diretamente ligado às ações estatais e nem de mercado. As ONGs surgiram para atender demandas que os Governos e o poder público não conseguem atender. Nessa direção apontam os comentários de Tanure & Carvalho (2011, p. 1224), ao observar que as atividades que são realizadas nas ONGs “se estruturam fora do aparato formal do Estado, buscando favorecer, de maneira mais eficaz, as demandas sociais insatisfeitas e, ao mesmo tempo, provocar mudanças sociais”.

Tais instituições, via de regra, não têm fins lucrativos e como traço marcante, podemos destacar o trabalho no campo social por meio de ações de solidariedade realizadas junto a comunidades carentes, quase sempre no sentido de garantir o pleno exercício de cidadania e o desenvolvimento humano. As ONGs também atuam em defesa do meio ambiente, da ecologia, da paz e dos direitos dos animais, entre outras frentes. Essas instituições estabelecem parcerias com diversos setores da sociedade, ora com o poder público, ora com domínios privados, como estratégia para a concretização de suas ações, que tangenciam diversas áreas temáticas. Dessas, destacamos aqui o trabalho no campo da Educação e do ensino de Arte.

Na interlocução com Trilla, citado a cima, afirmamos que o ensino quando é realizada fora do contexto de educação permanente é caracterizada como ensino não formal. A modalidade de educação não formal comumente não confere titulação e está ligado a projetos de responsabilidade social. Lívia Carvalho (2008) acredita que as ONGs conseguem atender demandas específicas de determinados públicos e comunidades, devido ao desenvolvimento

e aplicação de metodologias de trabalhos diferenciadas que, a bem da verdade, se tornam eficazes. São ações que as legitimam como detentoras de *know-how* nesse seguimento, de ensino não formal, pois consideram todo o cabedal de conhecimento existente na comunidade, atuando no sentido de resgatar cresças e valores simbólicos que fazem parte do repertório de cada sujeito.

O conhecimento que é construído por meio de ações educativas, normalmente passa pelo trabalho realizado nas oficinas de artes. As oficinas que as ONGs desenvolvem não estão fechadas nelas mesmas, em seus conteúdos, na vida e na obra de artistas. As atividades criativas podem e devem dialogar com o dia a dia dos educandos e de suas comunidades. Por esta ótica, a prática de algumas ONGs se irmana com os ensinamentos de Paulo Freire.

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1987, p. 87).

Depois de discorrermos sobre a noção de vários modelos de educação que estão presentes na sociedade, adentrando ao entendimento sobre Organizações Não Governamental – ONG, nos remetemos agora a ONG Pé de Arte, Cultura e Educação/PACE, que por sua atuação no município de São Gonçalo dos Campos – BA, é exemplo de práticas educativas e cidadãs, atestando sua função social.

### **3 Outras tramas**

A ONG Pé de Arte, Cultura e Educação, que vem prestando serviços à população de baixa renda do município de São Gonçalo dos Campos, está estruturada em três eixos de atuação, que correspondem às áreas de Arte, da Cultura e da Educação. Em consonância com a voz de Livia Carvalho, um dos méritos da PACE “é utilizar a educação continuada, visando à integração social e pessoal de seu público-alvo. O propósito não é ser uma alternativa à escola (formal), mas agir paralelamente a esta, estendendo suas ações a dimensões que vão além das oferecidas no sistema escolar” (2009, p. 23).

Com isso, a PACE busca a promoção e a potencialização de espaços de convivência, participação ativa e expressão dos sujeitos da comunidade onde se encontram inseridos. Sua finalidade se expande para contemplar a conservação do patrimônio histórico e artístico, a promoção gratuita da educação, a cooperação ao desenvolvimento econômico e social, bem

como ações que visem o combate a pobreza. Elencamos ainda o seu compromisso com a ética, a cidadania, os direitos humanos e a democracia. Outro braço de trabalho que se estende vai no sentido da defesa, da preservação e da conservação do meio ambiente<sup>4</sup>, com ações que se voltam também à promoção do desenvolvimento sustentável.

Após três anos de atuação, em 2008, a PACE ingressou no Programa “Ponto de Cultura”, este ligado ao Ministério da Cultura - MinC, com o apoio da Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Essa formalidade foi um passo importante, uma vez que as entidades aclamadas com o Programa são apoiadas financeiramente pelo MinC, podendo potencializar suas ações de impacto sociocultural que são realizadas nas comunidades. Somada a essa conquista, o Programa Mesa Brasil, coordenado pelo Serviço Social do Comércio – SESC contribui para a promoção da cidadania e a melhoria da qualidade de vida das crianças. O Programa do SESC oferece alimentos, produtos de limpeza, brinquedos, entre outras doações, o que favorece a atuação e gestão das ONGs que são beneficiadas pelo Programa. Em contrapartida, essas instituições devem investir em suas comunidades, por meio da formação, de cursos e palestras educativas.

Pela sua atuação junto à comunidade são gonçalense, a ONG Pé de Arte, Cultura e Educação foi vencedora, na categoria Regional Fortaleza, do Prêmio Itaú – UNICEF, estando colocada entre as trinta e duas finalistas do território nacional. Esse evento é uma iniciativa da Fundação Itaú Social e do Fundo das Nações Unidas para a Infância, com coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC. O Prêmio acontece a cada dois anos, desde o ano de 1995, e premia o trabalho de organizações sem fins lucrativos, configurando-se como um grande estímulo para as instituições contempladas. Somado ao Prêmio Itaú – UNICEF, no ano de 2013 a PACE recebeu recursos do Programa Criança Esperança, uma iniciativa da UNESCO e da Rede Globo de Televisão, impulsionando ainda mais sua atuação junto a comunidade, o que legitima o seu papel social.

Salientamos que a PACE recebe também contribuições espontâneas de pessoas físicas. Algumas doações vêm de outros países, dos quais elencamos a Suíça e a Bélgica (via a ONG Philantros). Tudo isso, aliado a satisfação dos beneficiados, atesta o respeito, a seriedade e o rigor do trabalho, realizado por todos que compõe a sua equipe de colaboradores.

A PACE já percorreu um longo trajeto social, no qual muito aprendeu com os trâmites burocráticos e com o próprio enfrentamento das demandas que assume na comuni-

---

<sup>4</sup> A PACE desenvolveu várias ações ao longo dos anos, com destaque para mutirões de limpeza nas praças da cidade e distribuição de mudas de árvores a população, além de ter implantado a primeira coleta seletiva da cidade. Também criou e presidiu, por dois anos, o Conselho Municipal de Meio Ambiente.

dade. Tudo isso lhe vem conferindo *know-how*, como a experiência adquirida com a adesão ao Projeto Teatro de Bonecos e Griô, este vinculado ao Programa Cultura Viva – Ponto de Cultura/MinC, realizado em parceria com a Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Nesse trajeto a ONG monta e participa de projetos e programas de desenvolvimento sociocultural, dos quais a arte merece atenção, pois é abordada como recurso para despertar o sensível, mas também como possibilidade de acesso e participação política, no que tange a direitos e deveres sociais e ao pleno exercício da cidadania.

Fazemos coro com a voz de Carvalho (2011, p. 25), quando ela afirma que a arte pode favorecer as transformações das pessoas que as experienciam, tanto no sentido pessoal quanto social. Carvalho chega a essa conclusão a partir de suas pesquisas dedicadas ao ensino de arte em ONGs. Ela argumenta pontuando diferenças nas metodologias e estratégias adotadas por essas instituições, como podemos observar:

Enquanto nas escolas formais os conhecimentos transmitidos são sistematizados e organizados em uma determinada sequência, muitas vezes distantes da realidade dos alunos, nas ONGs, os conteúdos são adaptados às demandas específicas de cada grupo e não há mecanismo de reprovação no caso de não aprendizagem (CARVALHO, 2011, p. 25).

Na PACE o trabalho com arte envolve oficinas de teatro, artes visuais, violão, cultural digital, leitura e escrita, língua inglesa e capoeira. Além dessas atividades oferecidas às crianças e adolescentes, foram criadas oficinas para os jovens e adultos, como corte e costuras, cabeleireiro e artesanato. Essas últimas demonstram a preocupação da ONG em aliar prazer, trabalho e renda, atendendo a preceitos de cooperação e de desenvolvimento econômico e social. As oficinas de arte realizadas na PACE pode ser um convite para o educando pensar sobre si, sobre o outro e sobre seu próprio meio. A ONG comunga com algumas considerações de Forquin, no que tange as oficinas de arte:

A educação artística se propõe a criar nos indivíduos não tanto um amor problemático e isolado por belas artes, mas sobretudo uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente, quer dizer, em relação ao panorama e à qualificação da vida cotidiana desses indivíduos (FORQUIN, 1982, p. 48).

Em todas as atividades realizadas no PACE são trabalhadas noções de respeito ao próximo, a si mesmo e ao meio ambiente, bem como assuntos que tangenciam os direitos humanos. Percebemos que algumas atividades tendem ao desdobramento, como ocorreu com a oficina de leitura e escrita, que instigou a montagem de uma minibiblioteca com exemplares de livros infanto-juvenis, propiciando a circulação das obras: esses somam aproximadamente duzentos empréstimos por mês. Com vontade, garra e determinação, seguimos por trilhas

que refletem os questionamentos do mestre Paulo Freire (1987), no que tange ao papel da ação social como prática de liberdade e autonomia.

A elasticidade do trabalho permite sua expansão para atingir inclusive a rede pública de ensino, onde já foi ministrados palestras e cursos de capacitação para professores interessados na linguagem teatral, em música e em artes visuais, podendo ampliar esse raio de atuação à pedagogia grão e as relações étnico-raciais. Atendemos essas demandas que nos chegam das escolas públicas, com a grata satisfação de poder contribuir com o currículo escolar, no que tange ao ensino de arte, no município. Esse trabalho permite maior aproximação da PACE com as escolas e a comunidade, favorecendo as trocas de ideias e os compartilhamentos de saberes entre os educadores das instituições, além da inclusão dos espetáculos produzidos pela ONG no calendário escolar do município.

#### **4 Considerações finais**

Evidenciamos alguns percursos, conquistas e apoios ONG Pé de Arte, Cultura e Educação, alinhavando com ação na área Social, com foco na Arte, na Cultura e na Educação, que são realizadas na instituição. Entendemos que o valor e a implementação de políticas que visem à qualificação das ações educativas em arte, realizadas no ensino extra-escolar, devem estar acompanhados por abordagens artístico/afetivas, com o fim de estimular a autoconfiança e a autonomia dos envolvidos na ação. O ensino de arte, afinado com as concepções pós-modernas da Educação, suscitam práticas pedagógicas que questionem os saberes, enquanto propõe experiências no campo da Arte, visando o entendimento do universo simbólico, o despertar da consciência e o senso crítico do alunado.

A adaptação de metodologias e estratégias para trabalhar com o ensino de arte em espaços não formais exige contornos que o deslocam do sistema de ensino formal. O ensino não formal pode desvincular os conteúdos da educação formal, especialmente quando esses são traçados para servir apenas aos interesses do paradigma social vigente, que se pauta no consumo. Ao praticarmos esse modelo mais flexível e elástico de fazer educação, além de atendermos satisfatoriamente a demandas sociais específicas, resistimos ao modelo da disciplina, tão perverso às vezes, pois cerceia a liberdade das pessoas, a ele submetidos. O ensino pautado na educação não formal pode ser construído pela relação dialógica e seguir no sentido da conquista da liberdade e da autonomia (FREIRE, 1967, 1997, 1987) de cada pessoa envolvida no processo educativo, pois não fragmenta as potencialidades dessa, muito menos dita a rota do consumo como uma única alternativa para se chegar à satisfação.

As ONGs, que atendem demandas sociais que chegam de zonas periféricas e degradadas, devem atuar com foco no cuidado qualificado, dentro de uma perspectiva educacional que prima pela transformação, e nunca pela reprodução do já instituído. É importante que os conteúdos abordados soem como uma educação capaz de ampliar os saberes, aumentando o repertório das crianças, ou ao menos que essa tente igualar o abismo que existe entre a educação que é ofertada às classes abastadas, em detrimento das classes populares.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo, Perspectiva, 1991.

CARVALHO, Livia Marques. **Ensino de Artes em ONGs**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **A influência da arte na formação do indivíduo: experiências em ONGs**. João Pessoa: Intervenções (UFPB), 2009.

FORQUIM, Jean-Claude. **Arte-educação para que?** In POCHER, Luis (org.). *Educação artística: luxo ou necessidade?* São Paulo: Summus, 1982.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. *Revista de Ciências da Educação*, v. 18, p. 65-97, 2008.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. São Paulo: Cortez, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Dp&a, 2005.

LACERDA, Livia Castro de Lacerda. **O que você entende por arte-educação?** Reflexões sobre o ensino da arte em centros educativos em São Gonçalo dos Campos. Monografia apresentada como Trabalho da Especialização em Arte-educação: Cultura Brasileira e Linguagens Artísticas Contemporâneas. Escola de Belas Artes, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2010.

MARTINS, Mirian Celeste; *et al.* **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo.** São Paulo: FTD, 2009.

TANURE, Shirley Moreira. **Ensino de arte para além da escola:** um estudo das contribuições do ensino de artes visuais na Casa Pequeno Davi. TANURE, Shirley Moreira e CARVALHO, Lívia Marques. Anais da ANPAP, 2011.

[http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/shirley\\_moreira\\_tanure.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2011/pdf/ceav/shirley_moreira_tanure.pdf)

<http://www.louvre.fr>

<Http://pace.orgfree.com>

# ENSINO DE ARTES VISUAIS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS: conexões e interlocuções rizomáticas em experiências educativas

*Jailson Valentim dos Santos*<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

*Charles Farias Siqueira*<sup>2</sup>

Universidade Federal da Paraíba/UFPB

## Resumo

A área de Arte, atrelada à Ciência e à Filosofia, estabelece múltiplas conexões e interlocuções que podem contribuir de forma significativa com o ensino de arte, concomitantemente à experiência estética. Por meio da Arte, é possível traçar linhas de fuga, no sentido deleuziano, que abrem para novas formas de pensamento, colocando em diálogo os saberes da educação formal, não formal e informal. Na contemporaneidade, o ensino de Artes Visuais em espaços não formais passa necessariamente pela reinvenção de suas práticas pedagógicas, em museus e espaços culturais ou em Organizações Não Governamentais – ONGs. Nossas linhas seguem a trilha do ensino de Artes Visuais em contextos não formais, com ênfase em mediação. Destacamos a contribuição de Trilla, (2008), Carvalho (2008), Martins *et al* (2009), Kastrup (1999), entre outros, atravessada pela voz de Deleuze (1995). Salientamos que o fortalecimento do ensino de Artes Visuais em contextos não formais pode contribuir de maneira significativa para democratizar os saberes, a promoção social e a difusão da arte e da cultura, de modo horizontalizado.

**Palavras-chave:** Mediação. Organização Não Governamental. Rizoma. Expedição cultural. Museu.

## Abstract

The Art, associated to the Science and the Philosophy, establishes manifold connexions and dialogues, that can contribute meaningfully to the Art teaching, as well to the aesthetic experience. Through the Art, it is possible to draw the “line of flight”, in the deleuzian meaning, that conducts to new ways of thought, setting in dialogue the knowledges of formal and informal education. Nowadays, the Visual Arts teaching in informal spaces requires the

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil; Bolsista da CAPES. E-mail: valentim8@yahoo.com.br

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFPB/UFPE, na linha de pesquisa Ensino de Artes Visuais no Brasil; Bolsista da CAPES e Pesquisador do Grupo de Pesquisa no Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq. E-mail: cfariassiqueira@gmail.com

action of reinventing the pedagogical practices in museums and nongovernmental organizations. Our lines follow the trail of Visual Arts teaching in informal contexts, with focus in mediation. We emphasize the contribution by Trilla, (2008), Carvalho (2008), Martins *et al* (2009), Kastrup (1999), and other authors, with the voice of Deleuze (1995). We stress that the strengthening of Visual Arts teaching in informal contexts can contribute importantly to democratize the knowledges, the social development and the Art and Culture diffusion, in a horizontal way.

**Keywords:** Mediation. Non-governmental organization. Rhizome. Cultural expedition. Museum.

## **1 Traçando as primeiras linhas**

O rizoma se expande em linhas com múltiplos sentidos, estabelecendo conexões que permitem que um ponto qualquer se conecte a outro ponto qualquer. A partir de Deleuze (1995) pensamos nas possibilidades de fazer rizoma no ensino de arte. Abrimos brechas no real que possibilitam deslocamentos e rupturas das construções hierarquizadas, de modo a produzir subjetividades, perpassando os espaços de fomento à Arte, a Educação e a Cultura, enquanto áreas do conhecimento. A noção de rizoma deriva da botânica, mas numa perspectiva deleuziana remete a processos abertos com ramificações que negam o centro para favorecer a formação de territórios que comportam a coletividade. Pensamos que essa formação possui a abertura propícia às práticas pedagógicas em arte, seja em contexto de ensino formal, não formal ou no processo de educação informal.

Nossa interlocução visa interrogar o ensino de Artes Visuais em contextos não formal dentro de uma perspectiva de educação Pós-Moderna. No entender de Ana Mae (BARBOSA, 2003, p. 5), a Pós-Modernidade em Arte/Educação é marcado “pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”. Próximo das visualidades no ensino, traçamos linhas que enfatizam a mediação em espaços culturais, em conexão com o ensino de arte em Organizações Não Governamentais – ONGs.

Pudemos aprofundar as discussões sobre os vários modelos de ensino, lançando linhas que atravessam o ensino não formal. A noção desses modelos educacionais será considerada pela perspectiva de Jaume Trilla (2008). Se o ensino informal nos remete a uma educação mais circunstancial e até acidental, pois é exercitado no transcorrer espontâneo do cotidiano, o formal se aproxima de um sistema educacional altamente controlado e institucionalizado, marcado pela hierarquização de sua estrutura, que por sua vez cobra e confere grau. Já a educação não formal é entendida por Trilla como sendo “o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em função de objetivos ex-

plícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (2008, p. 42).

As múltiplas possibilidades de formação e atuação no campo das mediações cultural, social e artística encontram força na polissemia das vozes que problematizam como esse campo do saber vem se esforçando para expandir seus limites de atuação nos espaços culturais e sociais. O esforço é no sentido de atingir, mais intimamente, iniciados e não iniciados na Arte, por meio de uma pedagogia que instigue e provoque os visitantes desses espaços. Para tanto, proposições e experimentações no campo da arte são ferramentas para o entendimento, a interpretação e a educação artística.

Cada um a seu modo, pesquisadores como Ana Mae Barbosa (2009), Mírian Celeste Martins *et al* (2009), Virginia Kastrup (1999), entre outros, dão pistas preciosas de como tomar uma trilha dentro desse emaranhado de linhas, que não é caótico, mas inteligente. Assim, é possível seguir uma lógica mais orgânica no que tange a mediação, negando as hierarquizações e a rigidez dos traçados retos. A professora Lívia Marques Carvalho (2008) contribui com suas reflexões e análises sobre o ensino de arte em ONGs. Fazendo coro com a voz de Trilla (2008), a pesquisadora Valéria Aroeira Garcia nos deixa suas reflexões sobre “O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais e investigações no campo do ensino não formal” (GARCIA, 2008). Gilles Deleuze (1995) trás conceitos como o de rizoma, por exemplo, que contribuem para a construção dessa tessitura, à medida que os pontos se ligam.

Discutiremos agora sobre questões que se ligam à mediação, visando estabelecer um diálogo das experiências empíricas com as excursões didáticas. Essas, foram realizadas para espaços não formais de ensino, dos quais destacaremos, à Casa Pequeno Davi e Estação das Artes, João Pessoa – PB, e ao Instituto de Arte Contemporânea – IAC/UFPE, ao Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães – MAMAM e o Museu Cais do Sertão, em Recife – PE.

## **2 Seguindo as trilhas da mediação**

Ao traçarmos linhas de fuga no nosso cotidiano, vamos nos desterritorializando pela ação rizomática. Nos rizomas, as linhas desterritorializadas se rearranjam na conexão de umas com as outras, expandindo, desse modo, as relações entre elas, passando a reterritorialização, quando consegue uma nova constituição do território. Viajando por territórios culturais, especialmente aqueles que trabalham diretamente com artes visuais, percebemos que muitos deles favorecem a fruição estética, o prazer e a experiência sensível a seus frequentadores. No percurso, encontramos Mírian Celeste Martins e ela lança novas linhas que nos ajuda a transpassar fronteiras:

Imagine o que é viajar para um lugar especialmente preparado para visitas a territórios desconhecidos ou pouco conhecidos, descobrindo novas paisagens e objetos, novos modos de habitar nosso planeta. É assim, quando entramos num museu, seja qual for seu acervo, seu patrimônio guardado cuidadosamente é revelado aos corpos desses viajantes de cultura. (MARTINS, 2008, p. 10).

Viajar por territórios desconhecidos dentro dos espaços culturais nos deixa em confronto direto com obras de arte e acervos outros de bens simbólicos que ampliam o nosso repertório, pois esses espaços de investigação, questionamento, fruição e deleite podem propiciar aberturas às experiências pessoais de cada visitante. Por vezes, para que haja experiências significativas é necessário a intervenção de um mediador. A noção de mediação está atrelada a uma série de conceitos e atribuições que permeiam práticas culturais e experiências artísticas: formação de público; agentes culturais; exposição; espaços sociais do saber; componentes da ação cultural; curadoria educativa, etc. Martins (2009) entende que mediação seja *estar entre muitos*. O GRUPO de Pesquisa – Mediação/Arte/Cultura/Público, coordenado pela estudiosa, contribui para melhor entendermos esse conceito:

Ultrapassando a ideia de mediação como ponte, compreende-la como um estar entre implica em uma ação fundamentada e que se aperfeiçoa na consciente percepção da atuação do mediador que está entre muitos: as obras e as conexões com as outras obras apresentadas, o museu ou a instituição cultural, o artista, o curador, o museógrafo, o desenho museográfico da exposição e os textos de parede que acolhem ou afastam, a mídia e o mercado de arte que valorizam certas obras e descartam outras, o historiador e o crítico que a interpretam e a contextualizam, os materiais educativos e os mediadores (monitores ou professores) que privilegiam obras em suas curatorias educativas, a qualidade das reproduções fotográficas que mostramos (xerox, transparências, *slides* ou apresentações em *PowerPoint*) com qualidade, dimensões e informações diversas, o patrimônio cultural de nossa comunidade, a expectativa da escola e dos demais professores, além de todos os que estão conosco como fruidores, assim como nós mediadores, também repletos de outros dentro de nós, como vozes internas que fazem parte de nosso repertório pessoal e cultural (MARTINS, *et al.*, 2005, p. 55).

As ações educativas, quando elaboradas dentro de uma concepção de construção coletiva, privilegiando as experimentações, devem garantir ao público mais que o acesso aos bens culturais, pois envolve prazer, provoca questionamentos, amplia e difunde o conhecimento. Escrevemos certa vez na interlocução com nossos pares que o conhecimento que é construído nos espaços expositivos ou diante de obras de arte, com a intervenção do mediador, acontece por meios da somatória de visões, que são compartilhadas na coletividade. Esse conhecimento “pode despertar a consciência do público, produzindo sentido, enquanto aumenta o repertório sensível de quem passa pela experiência, seja do mediador que indaga,

seja do visitante que consegue estabelecer relações do que ver, com vivências outras” (SANTOS *et al*, s/p, 2012).

Mirian Celeste Martins (2009) assegura que “mediação é ir de encontro ao repertório cultural e aos interesses dos outros”. A pesquisadora salienta que a arte não nos ensina a ver claramente o mundo nem a encontrar as respostas sobre ele. No entanto, a arte nos afeta e provoca-nos a pensá-la. “Os signos da arte portam em si uma maior potência da diferença, isso é, são polissêmicos, camaleônicos, o que faz com que a arte imponha-se como um ponto de vista privilegiado sobre o mundo e as coisas do mundo” (MARTINS, 2009, p. 179).

A “mediação cultural é social”, salienta Ana Mae Barbosa (2009). Nesse sentido, “o esforço que se emprega para ampliar o contato, o discernimento, o prazer da população com a cultura que a cerca, resulta em benefícios sociais com qualidade das relações humanas e compreensão de si e do outro” (BARBOSA, 2009, p. 21). Ana Mae aponta para investigações que surgem no campo da mediação social, reconhecendo sua importância e evidenciando as atividades do mediador de ONGs, especificamente ao que tange a formação e atividade profissional desses mediadores. Na voz da professora, “é urgente a necessidade de se apoiar o aprofundamento profissional dos educadores populares que atuam nas ONGs, respeitando-se as diferenças requeridas pelo contexto para que eles realmente atuem como mediadores sociais, não como meros instaladores dos valores da burguesia nas classes pobres” (2009, p. 9). A tese da Prof<sup>a</sup>. Livia Carvalho, já citada, fundamentou a fala da pesquisadora.

Cabe nas discussões da arte contemporânea uma reflexão mais aprofundada no que se refere às práticas de mediação, especialmente quando os paradigmas da arte atual envolvem, de maneira mais íntima, a intersubjetividade humana. Os artistas estão desterritorializando suas produções artísticas, retirando suas obras do lugar já visto para apresentá-las, agora não mais para simples apreciação, mas como proposições que visam provocar experiências significativas nesse, que na atualidade deve participar ativamente do que lhe é proposto. Nesse contexto, não é possível mais fazer um trabalho nos espaços culturais que neguem a noção de “elaboração coletiva de sentido”, propriedade dos encontros. A ideia de arte como “estar-juntos” encontramos na obra *Estética Relacional* (BOURRIAUD, 2009). Para Nicolas Bourriaud “a arte sempre foi relacional em diferentes graus, ou seja, fator de socialidade e fundadora de diálogos” (2009, p. 21).

Inserimos nesse diálogo a fala de Eva Schmitt. Sobre o processo de mediação artística Schmitt (2011, p. 6) nos oferece pistas que seguem no sentido de “estabelecer comunicação e relação com outras pessoas, entender, levar em conta perspectivas e sistematizações diversas são estratégias e fundamentos estabelecidos da mediação de arte”. Schmitt conclui, reiterando que “é aí que se encontram as abordagens do campo da arte e da mediação de

arte”. Esse pensamento pode se expandir quando elaboramos práticas que extrapolam o simples contato do visitante/estudante com a obra de arte. É preciso desterritorializar, desafiar, desacomodar, tirar esse visitante do lugar comum, da passividade, abrindo espaço para as experiências, no sentido entendido por Jorge Larrosa Bondia. Para o estudioso, “a 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” (BONDIA, 2002, p. 21).

Acreditamos que construir uma mediação na perspectiva da experiência, do acontecimento e do tocar, profundamente, pode provocar no visitante o desejo de formular questionamentos, reflexões, análises e críticas, num processo que amplia sua percepção sensível, sua imaginação criadora e seu encantamento pela arte/vida. Conectamo-nos a essa multiplicidade de ideias sobre a noção de mediação cultural, social e artística para continuar avançando com nossas leituras, investigações e intervenções sobre o processo de mediação em espaços culturais; entendemos que não existe uma receita pronta e acabada para realizar tal atividade. Como um rizoma, a mediação é um processo que permite múltiplas entradas e saídas. Sua força está no constante cruzamento de linhas que o mediador, em parceria com os mediados e com as obras, traça na direção da construção do sentido.

### 3 Expedições culturais

A ideia de expedição vem de Mirian Celeste Martins *et al* (2009, 2012) e corresponde a saídas exploratórias e instigantes que fazemos, enquanto professores/alunos. Expedição faziam os portugueses com o fim de explorar mares e terras do novo mundo. Expedições exploratórias fazemos nós, professores e alunos contemporâneos, pelo universo cultural e artístico. Viajamos em busca do desconhecido, do que nem sempre se encontra aonde nós nos encontramos. Buscamos enxergar por outro ponto de vista o já conhecido, redescobrimo potências no já notado e explorado. Nos deslocamos com o fim de ampliar nossas referências, de nos nutrirmos esteticamente. Seguimos em expedição para tentar encontrar a beleza e o encantamento das Artes Visuais, mediados pela cultura.

A Prof<sup>a</sup>. Livia Marques foi colaboradora/gestora de uma instituição não governamental, Casa Pequeno Davi, atividade que contribuiu para o desencadeamento de uma tese de doutorado, defendida por ela, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo<sup>3</sup>. Com a pesquisadora tivemos oportunidade de explorar *in loco* o ensino de arte que é oferecido na ONG, conversar com seus colaboradores e conhecer vários setores da insti-

---

3 “O ensino de artes em ONGs: tecendo a reconstrução pessoal” (ECA/USP – 2005). A tese foi orientada pela Prof<sup>a</sup>. Ana Mae Barbosa e em 2008 foi publicada em livro, pela Editora Cortez, cujo título é “O Ensino de Artes em ONGs”.

tuição, acompanhando de perto o trabalho que é realizado com as crianças da comunidade Baixo Roger e Viradouro, em João Pessoa.

Fomos à Casa Pequeno Davi em um dia que estava havendo um curso de capacitação na cidade, direcionado para profissionais que trabalham com pessoas em estado de vulnerabilidade social. Por isso vários dos colaboradores da ONG não estavam presentes na instituição. Esse fato atingiu diretamente muitas crianças, pois algumas turmas, excepcionalmente naquele dia, foram dispensadas. Conhecemos toda a estrutura física, com destaque para os ateliês de arte, a sala de dança, com barra e espelhos, palco para shows e espetáculo de teatro, marcenaria, entre outras. Foi emocionante abrir a porta de uma sala, equipada para as aulas de música, e poder acompanhar um educador social com um grupo de aproximadamente 12 crianças, todas tocando afinadamente flauta doce.

Com essa aula tivemos uma noção mais próxima da realidade sobre a dinâmica de trabalho da Casa. Conseguimos acompanhar uma educadora na preparação de uma atividade literária, com foco na contação de história. *Estórias* também nos foram contadas pelas colaboradoras da cozinha, no momento que elas, gentilmente, nos ofereceram um simpático cafezinho.

Com essa visita à ONG, percebemos o poder transformador que uma instituição séria pode exercer dentro de uma comunidade, pois afeta crianças e adolescentes, mas também pais e colaboradores. A Prof<sup>ª</sup>. Livia ainda convidou o artista-docente Ilson Moraes, que trabalhou durante muitos anos com artes visuais na Casa Pequeno Davi, utilizando inclusive a proposta triangular, para nos relatar suas práticas e experiências com as crianças. O trabalho da ONG tem a Arte como mola mestra de suas ações e podemos sentir que o conhecimento que é produzido no seu espaço busca envolver os sentidos, do corpo todo das crianças, bem como despertá-los para a defesa de direitos sociais, por vezes negados pelo Estado a camadas de baixa renda.

É oportuno trazer nesse momento do texto a voz da pesquisadora Valéria Garcia, que trava uma discussão apoiada em Jaume Trilla, sobre a questão da educação social não formal. A pesquisadora (GARCIA, 2008) observou que existem duas linhas de ofertas, chamando de duas forças de atuação divergentes que existem nas práticas de educação não formal. Por um lado, elas funcionam como uma atividade a mais, quando oferecida às pessoas de classe alta e média, configurando-se como um ensino *adicional*, um *diferencial* na formação do alunado. Quanto a prática de educação não formal que é destinada a classes pobres, ela é compensatória. A pesquisadora afirma que a educação não formal no contexto de pobreza “é vista como aquela que vai oferecer o que falta, aquilo que as crianças e jovens não tiveram condições de receber em sua formação, seja escolar ou familiar” (GARCIA, 2008, p. 9).

No contexto de educação não formal, a Prof<sup>a</sup>. Renata Wilner, que coordena o Instituto de Arte Contemporânea/IAC-UFPE, nos recebeu, com os seus, em uma visita a instituição. A excursão didática realizada em Recife teve foco nas propostas de mediação artística que os espaços da arte e da cultura oferecem a seus visitantes, seja estudantes ou grupos outros. Ao longo do dia, conhecemos três instituições: Instituto de Arte Contemporânea – IAC/UFPE; Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães – MAMAM; e o Museu Cais do Sertão. Os espaços ofereceram a prática de mediação e constatamos três modelos diferentes de realizar o serviço.

O primeiro foi de modo bem experimental, desenvolvido por duas discentes do curso de Artes Visuais da UFPE. A proposta para a exposição “O Império dos Sonhos”, do artista Ramonn Vieitez, aproximou-se mais da noção de mediação artística, pois sua abordagem visou uma aproximação maior nossa, visitante, com as obras expostas, de modo que pudemos experienciar um jogo relacional com os demais colegas, proposto pela equipe de mediadoras. A ideia parecia ser de questionamento, desafio, desacomodação, mas também de experiência nossa com as obras, o espaço expositivo, o outro e conosco mesmo.

No MAMAM visitamos a exposição “Cães Sem Plumas” (título de poema de João Cabral de Melo Neto), cujo curador foi Moacir dos Anjos. Fomos recebidos também por duas mediadoras, estagiárias do curso de Artes Visuais – UFPE. Elas fizeram um acolhimento inicial de boas vindas, deram algumas explicações sobre a “casa” e sobre a exposição, deixando-nos à vontade para explorar o conjunto de obras, com forte viés social. No final nos reunimos em roda para discutir sobre o contexto da exposição, lançando linhas para a realidade contemporânea. Uma mediação *cultural e social*, diria Ana Mae Barbosa.

No Cais do Sertão fizemos uma visita aligeirada, visando atender pontualidade com o nosso horário de retorno a João Pessoa. Ficamos um pouco mais de uma hora no espaço, “espetacular”, e fomos acompanhados por uma equipe de mediadores, profissionais da área de Artes, com um discurso muito próximo da explicação. É possível que tenhamos sido prejudicados pelo tempo. O fato da equipe saber que éramos mestrandos em Artes Visuais e que estávamos ali justamente para conhecer as práticas educativas da instituição, deve ter tirado um pouco a espontaneidade dos profissionais mediadores. Ficou uma impressão nas falas desses, de uma mediação submissa ao discurso da equipe curatorial.

Diferentes linhas que são traçadas durante o processo de mediação, no sentido de ampliar os conhecimentos e as vivências em arte, do público. A partir de nossas experiências como mediador no Centro Cultural do Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri, na cidade de Juazeiro do Norte – CE, podemos afirmar que

a mediação amplia o repertório de conhecimento tanto do mediador como dos visitantes. A mediação quer seja em museus, galerias ou centros culturais exige dos mediadores culturais estratégias para que o visitante aprimore o interesse de ler imagens, ampliando seu repertório artístico e estético, desmistificando imagens produzidas por ele e por outros sujeitos (SIQUEIRA, 2011, p. 240).

Observamos diferentes modos de praticar o ensino em instituições não formais, de modo a ampliar o repertório artístico e estético dos envolvidos no processo, quer seja em comunidades periféricas, quer seja em espaços culturais, de “centro”.

#### **4 Experiência de ensino**

Observamos uma experiência de ensino em uma instituição não formal, tentando adensar a discussão dos conteúdos aqui abordados. Escolhemos como espaço de observação a Estação Cabo Branco – Ciência Cultura & Artes, com foco na Estação das Artes, edifício anexo ao conhecido prédio “Estação Ciência”.

Agendamos vários encontros na Estação, ao longo dos meses de maio, junho e julho de 2014, com diferentes profissionais dessa instituição. Além do mais, fizemos visitas semanais para observar os espaços expositivos e conversar com os mediadores (que ainda usam colete que os identificam como monitores). Objetivávamos investigar e compreender a mediação e o programa educativo das exposições neste equipamento cultural.

As visitas à “Casa do Conhecimento”, *slogan* da instituição, contemplou vários aspectos, como: mediação, exposição, expografia, montagem, iluminação, textos curatoriais, plotagem das exposições e ações culturais e sociais. Quanto à mediação, buscávamos saber como se dava o processo de seleção e contratação dos mediadores, formação, prática, agendamento de grupos, parecer depois da visita, *feedback* de escolas e desdobramentos das práticas. Para tanto, realizamos várias entrevistas e conversas informais com diversos profissionais da Estação, que gentilmente nos esclarecia sobre as potências e fragilidades do espaço. Foram nossos interlocutores nessa averiguação os seguintes profissionais: Lúcia de Fátima França de Oliveira (Curadora), Jonathan Vieira (Chefe da Gestão Cultural), Juliana Alves (Curadoria Educacional), Kamila Alves (Coordenadora de Monitoria), Anderson Fonseca de Medeiros (Chefe da Secretaria Pessoal) e alguns monitores. Ficamos sabendo ainda sobre a relação da casa com os pesquisadores, com os artistas e outros colaboradores.

Acompanhamos um encontro de formação de mediadores, na tarde do dia 23/05/2014, em que Juliana Alves mediou uma conversa com o grupo (aproximadamente 20 estagiários), para pensar coletivamente nas implicações da mediação cultural. Juliana projetou no *datashow* alguns *slides* que discorria sobre as implicações de um mediador em detri-

mento do monitor. Entendemos que a intenção de Juliana era cruzar linhas para tentar implantar uma nova dinâmica na hora de receber o público na Estação.

Numa perspectiva polifônica, os monólogos e as hierarquizações dão vez as relações rizomáticas, que se horizontalizam nas linhas de fuga lançadas na construção de novos sentidos. A alteração da nomenclatura “monitor” para “mediador”, implica também em mudança de atitude por parte do profissional da cultura. Não mais uma postura de intermediário, que explica obras e exposições, de acordo com o discurso do curador ou do artista. É preciso assumir uma postura ativa, questionadora, que seja capaz de desconstruir os discursos prontos, para elaborar novos saberes dentro da multiplicidade de aspectos. Na visão de Virgínia Kastrup,

Os intermediários limitam-se a função de transportar, veicular o que se encontra nos extremos. Já os mediadores, ao contrário, participam do trabalho inventivo que tem lugar no meio. São em verdade, os operadores desse trabalho. Funcionam como conectores dos elementos aí distribuídos, reunindo-os em composições inusitadas (KASTRUP, 1999, p. 43).

Observando dois monitores durante uma visita de uma turma de escolares do ensino médio à exposição “Sussurros dos Rios” (Guamá, Jaguaribe). Percebemos que eles explicaram a exposição e não deixaram espaço para a fruição dos visitantes. Também não indagavam esses sobre as questões da arte, numa tentativa de construir coletivamente entendimento das obras em exposição. Os monitores eram estudantes de outra área do conhecimento e percebemos, em conversa posterior, que lhes faltavam repertório e segurança para mediar exposição de arte. Nas palavras de Barbosa (2009, p. 17) fica claro que “o educador de museu precisa dialogar com os interesses de cada grupo e, se possível, de cada sujeito observante. É o observador que deve escolher o que analisar com a ajuda do mediador”.

Ficou claro no discurso dos profissionais que conversamos da Estação Cabo Branco que eles estão interessados em melhorar as práticas de mediação da instituição. Deste modo, pretendem sair de uma concepção de monitoria para incorporar a noção de mediação nos serviços que são oferecidos ao público, escolar ou não, visitante das exposições.

## **5 Considerações finais**

O conceito de rizoma foi disparador de uma discussão sobre o ensino de arte e a mediação em espaços culturais. A noção de mediação é elástica, comportando aqui, ideias que englobam a mediação cultural, social e artística. Suas práticas devem remeter a processos abertos e seguir no sentido da experiência. Deste modo é possível despertar os participantes

das propostas mediativas para novos modos de ver, de perceber, de fruir, de conhecer e de aproximar arte e vida. A mediação é uma prática que provoca questionamentos e que pode atuar na brecha, no entre, nos interstícios dos dispositivos culturais.

As excursões didáticas que participamos, tanto na Casa Pequeno Davi e Estação das Artes, em João Pessoa, quanto nos espaços culturais, Instituto de Arte Contemporânea – IAC/UFPE, Museu de Arte Moderna Aluísio Magalhães – MAMAM e o Museu Cais do Sertão, em Recife foram experiências enriquecedoras vivenciadas por nós, mestrandos. Nelas pudemos aproximar conteúdos teóricos com as práticas que são realizadas nesses espaços de fomento à arte, a educação e a cultura, dentro de uma teia de relações rizomáticas.

Observar e refletir sobre práticas de mediação é um exercício para entendermos os diferentes modos de escolha e atuação dos agentes, formadores de público, nos espaços culturais. Atentamos para a importância da profissionalização dos mediadores, pois entendemos que esses devem ter compreensão da arte, para que consigam reinventar suas práticas e, com isso, exercer papel fundamental na interface Arte e Educação.

Refletindo sobre os múltiplos saberes do campo da Educação, articulando-os com conhecimentos da área de Artes, e em certa medida com os da Filosofia, podemos fortalecer o ensino de Artes Visuais em contextos não formais. É oportuno salientar a importância da reflexão/prática/reflexão nas ações educativas, sejam essas atravessadas pelos saberes formal, não formal e informal. Deste modo, podemos contribuir de maneira significativa para democratizar o conhecimento, a promoção social e a difusão da arte e da cultura, de modo horizontalizado.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane. **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social** (Org.). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. **Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo**. Revista Digital Art& - Número 0. 2003. Disponível em <http://www.revista.art.br/> acesso em 10/07/14.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação, Nº 19. Unicamp, Campinas, 2002.

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

CARVALHO, Livia Marques. **O Ensino de Artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELEUZE, Gilles e GUATARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel da questão social e da educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Revista de Ciências da Educação, 2008.

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**. Uma introdução do tempo e do descanso coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos da cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

\_\_\_\_\_; *et al.* **Teoria e Prática do Ensino da Arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

\_\_\_\_\_; *et al.* GRUPO DE PESQUISA – **Mediação/arte/cultura/público**. In Revista Mediação: Provocações Estéticas. São Paulo, v.1, d.1 out., 2005. TRILLA, Jaume. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008.

SANTOS, Jailson Valentim, ROSSATO, Roberta, e SCHWONKE, Raquel Santos. **Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo: Tecendo saber com prazer na 10ª Semana Nacional de Museus**. Disponível nos anais do I Seminário Internacional Ensino da Arte: Cultura visual, Escola e Cotidiano, UFPel, nov. 2012.

SCHMITT, Eva. **Mediação artística enquanto arte? Arte enquanto mediação artística?** In Humboldt 104 / Mediação artística. Goethe-Institut, 2011.

SIQUEIRA, Charles Farias. **Uma experiência no Centro Cultural Banco do Nordeste do Brasil – CCBNB Cariri em Juazeiro do Norte**. In Arte/educação na pósmodernidade/ mundo. Fábio José Rodrigues da Costa (Org.). Curitiba: CRV, 2011.

# ENSINO DE GRAVURA: do ateliê da UFPE à sala de aula da educação básica

*Irani Garbuglio<sup>1</sup>*

Mestranda PPGAV-UFPE/UFPB

iranigarbuglio@gmail.com

## Resumo

Este artigo surge durante as pesquisas que realizo para o mestrado em Artes Visuais onde investigo o Ensino de Gravura na UFPE, mais precisamente durante o período que ensinei Gravura (2011-2013) como professora temporária da UFPE. Neste artigo abordo algumas noções sobre Gravura como linguagem artística um pouco de sua história, e algumas informações sobre o início do ensino de Gravura no curso de Licenciatura em Educação Artística. O Objetivo principal aqui é relatar a experiência partilhada com uma aluna de Gravura, que estava atuando em sala de aula e aceitou levar uma proposta de Ensino de Gravura que permeasse a sala de aula da Educação Básica com o ateliê de gravura da UFPE, obtendo resultados significativos na aprendizagem dos alunos de uma escola da rede particular de Ensino do Município de Jaboatão dos Guararapes.

**Palavras-chave:** Artes Visuais: Gravura. Ensino de gravura na UFPE. Ensino de Gravura na Educação Básica.

## Abstract

This article emerges during my research for the Master's degree in Visual Arts at the *Universidade Federal de Pernambuco* (UFPE), Brazil. There, for the purpose of the research, I am currently investigating Printmaking Teaching, particularly during the period I taught engraving (2011-2013) as a temporary teacher within the same institution. In this paper I present some ideas regarding engraving as an arts language establishing links with its general historical context and bring out information on the early years of the Printmaking classes in the Arts Education Teaching course. The main objective of this paper is to report a shared experience I had with a student of engraving. This student was working in the classroom and accepted to carry out a proposal of Printmaking Teaching that befitted the Basic Education classes with

---

<sup>1</sup> Arte-educadora pela UFPE: Especialista em Ensino de Arte, mestranda do PPGAV UFPE- UFPB. Bolsista da CAPES (2013-2014). Pesquisa sobre o Ensino de Gravura na UFPE. Atuou por 12 anos na educação básica na rede particular do Recife. Atua esporadicamente com formação de professores da educação básica da rede pública de diferentes municípios.

the engraving workshop at UFPE, thus obtaining significant results in student learning at a private school in the Municipality of *Jaboatão dos Guararapes*, Brazil.

**Keywords:** Visual Arts: Printmaking. Teaching printmaking at university. Teaching Printmaking in Basic Education

## 1 Introdução

O ensino de gravura no curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi o ponto de partida para o desenvolvimento desta pesquisa, ainda em processo, dentro do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PP-GAV/ UFPE-UFPB).

O mote gerador da pesquisa tem uma relação direta com meu percurso como arte-educadora formada pela UFPE na Licenciatura em Educação Artística / habilitação em Artes Plásticas, antiga denominação do hoje curso Licenciatura em Artes Visuais.

O primeiro contato que tive com a linguagem artística Gravura, aconteceu durante o período de estudante, no “ateliê 1”<sup>2</sup>, localizado na parte térrea do Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE. Um encontro que se revelou apaixonante não só pelas possibilidades expressivas e particulares que a gravura proporciona, mas, principalmente pela maneira que foi apresentada pelos professores responsáveis pela disciplina; professor Sebastião Gomes Pedrosa e professora Ana Lisboa Cavalcanti.

Estes mestres com suas características particulares, buscaram nas aulas o desenvolvimento da poética de cada aluno, como também nos estimularam a repassar o aprendizado quando atuássemos em sala de aula da educação básica.

Particularmente vivenciei por 12 anos a prática do ensino de artes visuais na educação básica, mais especificamente na rede particular de ensino, e, posteriormente tive a oportunidade de atuar como professora temporária da UFPE, no curso de Licenciatura em Artes Visuais na disciplina de Gravura; podendo assim experienciar dois momentos de ensino diferentes e interligados ao mesmo tempo.

Foi este (re)contato com a gravura que me levou a questionar como estaria se processando o ensino de Gravura, atualmente na UFPE<sup>3</sup>. Uma vez que em meu período de estudante a disciplina gravura possuía uma carga horária total de 210 h divididas em dois semestres e em 2009, após as novas Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) ocorreu uma mudança na denominação do curso anteriormente Licenciatura em Educação Artística com habilita-

---

2 O Ateliê 1, é o espaço destinado ao ensino e as experimentações das técnicas de gravura.

3 No caso em questão a pesquisa faz um recorte entre os anos de 2008 a 2013.

ção em Artes Plásticas, e atualmente Licenciatura em Artes Visuais, o que acarretou em uma reforma geral na matriz curricular deste curso com acréscimos de disciplinas e exclusão de outras, conseqüentemente houve alteração na carga horaria da disciplina de Gravura.

Estas mudanças me fizeram levantar alguns questionamentos como possíveis alterações no aprendizado de Gravura pelos licenciandos, essas mudanças poderiam interferir no ensino de Gravura quando levada ao ensino básico pelo professor recém formado? Pois revivi meu percurso como docente na educação básica, e nas excelentes oportunidades de levar a Gravura não apenas como técnica, mas como uma linguagem rica de expressão, de história, e possibilidades criativas. Além de fazer parte da cultura popular nordestina através de suas imagens produzidas e grafadas especificamente para complementar a produção dos textos da literatura de cordel.

Muitos colegas professores de artes visuais, quer sejam da rede particular, quer da rede pública de ensino, justificam não ensinar gravura nas aulas, ou se o fazem só apresentam os aspectos históricos, por enfrentarem dificuldade da monta: falta de local apropriado para as aulas, material para as atividades, elevado número de alunos em sala de aula.

Entendo as dificuldades, pois também as enfrentei, mas acredito que com criatividade, um planejamento adequado e alguma boa vontade é possível realizar uma atividade teórico-prática que proporcione resultados significativos no processo ensino aprendizagem. E a gravura proporciona muitos aprendizados,

O que se faz necessário é pensar e fazer adequações para cada momento em sala de aula.

Tendo uma história própria como linguagem artística, a gravura apresenta importância histórica e cultural, através dos inúmeros artistas que a representam nas diferentes modalidades técnicas que oferece.

Oportuno lembrar que Gravura é a impressão-reprodução de uma imagem qualquer realizada em uma matriz (madeira, metal, pedra, acetato, linóleo) que após ser entintada é pressionada sobre um suporte (normalmente papel, tecido). Sendo característica da mesma não ser uma obra única

Suas técnicas podem ser divididas em três categorias:

- Gravura em relevo, onde na superfície da matriz são feitas incisões que realçam a superfície da mesma, pois os sulcos cavados representam os espaços em branco, a superfície em relevo que recebe a tinta é pressionada sobre o suporte, para apresentar a imagem.
- Gravura em entalhe (em incisão ou em côncavo), aqui os sulcos feitos na matriz de metal recebem a tinta e delimitam a imagem. As variações são quanto à forma do

entalhe: 1-feita de maneira direta :talho-doce; ponta-seca e maneira negra. 2-de maneira indireta: água-forte, água-tinta, verniz-mole.

- Planogravura. Gravura de superfície, não há relevo nem incisão, as superfícies de impressão acham-se todas no mesmo plano e a impressão ocorre por reações químicas sobre pedra calcária. Conhecida como Litogravura ou Litografia.

## 2 Um rápido passeio pela historia

Presente na história do homem desde as cavernas, o ato de gravar, de deixar marcas, percorre a Antiguidade em vários povos, atinge importante ponto no Renascimento e chega à contemporaneidade, sendo revisitada por vários artistas que buscam novas formas de fazer Gravura com materiais não tóxicos. Marcas de incisão, riscos, ranhuras, podem ser encontradas em sítios arqueológicos com milhares de anos de existência. São formas que antecedem a gravura. Uma experiência envolvendo o contato e o gesto.

As primeiras gravações usando uma matriz de madeira surgem na China aproximadamente no século II, chegando à Europa apenas no final da Idade Média, onde através da xilogravura são impressos textos religiosos, imagens, calendários, cartas de baralho, etc. Alcançando seu auge durante o Renascimento devido a mudanças e novas técnicas que foram sendo desenvolvidas.

Durante este período vários artistas se destacaram na produção de Gravuras com Albrecht Dürer (artista alemão), Schoengauer, Cranach, Hobbein e Altdorfer, eles tornaram a Alemanha país de importância na arte da gravura durante o Renascimento e esta tradição no final do século XIX início do XX influenciará o movimento artístico denominado Expressionismo.

Carvalho (2012 p.3) afirma:

O artista alemão produziu desenhos de qualidade muito acima do padrão e aprimorou a técnica da xilogravura ao entalhar na superfície de um disco de madeira, cortado no sentido transversal da árvore. Entalhando neste disco, que ficou conhecido como "madeira de topo", é possível realizar traços mais finos e mais bem definidos. Essa maneira, Albrecht Dürer fez ressaltar as potencialidades da madeira dando-lhe uma linguagem plástica especial, passando inclusive a assinar seus trabalhos- algo que não era usual naquela época.

A Gravura atinge relevância histórica durante a descoberta do novo mundo (países das Américas) no século XVI, porque vai ser usada para divulgação e reprodução das imagens realizadas das terras descobertas por espanhóis e portugueses; reproduzindo espécimes animais, vegetais e paisagens, consolidando-se como forma de expressão em toda a Europa.

Com o tempo a gravura em madeira começa a perder popularidade entre os artistas que passam a buscar técnicas que permitissem maior riqueza de detalhes e que pudessem promover mais número de impressões sem desgaste da matriz.

Surge a gravura em metal das mãos de um ourives (aquele que trabalha ouro e prata) Maso de Finiguerra, no século XV, a princípio sendo talhada diretamente na placa de cobre ou bronze com um instrumento chamado “buril” que permite traços mais precisos e suaves. Urs Graf (Suiça) é tido como o criador de outra técnica para a gravura em metal chamada de água-forte; que consiste em cobrir o cobre com um verniz impermeabilizante, fazer o desenho com uma ponta de metal de modo a retirar o verniz em áreas específicas e depois mergulhar a placa numa solução ácida, que grava os traços do desenho.

Já no final do século XVII surge a Litografia, técnica desenvolvida por um dramaturgo Tcheco de nome Aloys Senefeld que buscava meios econômicos de imprimir partituras e textos para suas peças teatrais, teve a ideia de escrever em uma pedra de grão fino com um bastão gorduroso, descobrindo que a tinta gordurosa repelia a água.

Durante o século XX outros meios de gravar foram sendo descobertos, como o linóleo (material feito de uma mistura de óleo de linhaça, serragem de madeira e resinas naturais usado na fabricação de pisos). Como também o *silkscreen* (serigrafia) maneira de gravar que surgiu nos EUA, na década de 1920 que utiliza uma matriz feita com tela de náilon, esticada numa armação de madeira. Nesta técnica áreas desta tela são cobertas para que a tinta não passe para o local que se vai imprimir.

Em 1808 a xilogravura chega oficialmente ao Brasil com a vinda da família imperial e a criação da Imprensa Régia; sendo muito utilizada para ilustrações de textos, livros anúncios, sendo relegada a segundo plano assim que a gravura em metal e a litogravura chegam ao Brasil. No entanto no início do século XX a xilogravura é redescoberta como meio de expressão artística por artistas como OsvaldoGoeldi, Lasar Segal, Livio Abramo, Gilvan Samico, Fayga Ostrower, Renina Katz chegando à contemporaneidade mantendo destaque nas obras de André de Miranda, Luciano Ogura, Gabriel Vieira bem como em vários clubes de gravura espalhados pelo país

### **3 O ensino de gravura na UFPE**

Em 1977 foi criado na UFPE o curso Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas após as determinações do Conselho Federal de Educação (CEF) pela resolução 23/1973 que fixou os currículos mínimos para as licenciaturas. Esta determinação também é responsável pela estruturação do curso de Educação Artística nos dois formatos, Li-

cenciatura Curta (com 1500 horas de duração para serem cumpridas no período de até dois anos, visando o ensino de primeiro grau) e Licenciatura Plena (com 2500 horas a serem cumpridas no período de três a quatro anos, visando o ensino de segundo grau). (BRASIL, 1973 a).

Conforme depoimento do Professor Sebastião Pedrosa (professor da disciplina de Gravura de 1996 a 2010 e coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Artística em várias gestões desde 1994 até 2010 quando este se aposentou), a Gravura surge como disciplina obrigatória no curso de Licenciatura em Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas em 1977, curso criado com base na LDB 5692/71 e, reformulado em 1986 passando a adotar o currículo de licenciatura plena com uma habilitação em Artes Plásticas, este curso foi implantado com uma carga horária de 2745/horas aulas distribuídas em oito semestres com uma duração mínima de quatro anos.

A partir de 1987 a disciplina de Gravura passou a ser oferecida como disciplina obrigatória com carga horária de 210h divididos em dois semestres, Gravura 1 com oito horas semanais num total de 120h, e Gravura 2 com seis horas semanais num total de 90h no semestre, abrangendo os conteúdos teórico-práticos que esta linguagem permite.

Seus primeiros professores foram artistas-professores que vieram da Escola de Belas-Artes de Pernambuco como Laerte Baldini, José de Barros e Tereza Carmen Diniz, o professor que atuou mais tempo foi Sebastião Gomes Pedrosa, que assumiu a disciplina em 1995 indo até 2010 quando se aposentou. Concomitante com Sebastião Pedrosa atuou a professora Ana Lisboa; também passaram pelo “ateliê 1” a professora Renata Wilner, o professor Mario Sette e esta mestrandia.

Nestes mais de 30 anos, aproximadamente 1000 alunos passaram pelo ateliê 1 de gravura da UFPE, que uma vez graduados, atuaram e atuam em salas de aula da educação básica, em espaços não formais de ensino de arte, ou mesmo como artistas independentes.

A Gravura nos oferece três dimensões de ensino que refletem na formação do professor de artes visuais conforme nos lembra Torres(2013).” O contato com a dimensão técnica; os primeiros passos na construção de uma linguagem pessoal, a relação entre os conhecimentos da gravura na Educação Básica”.

Vejo na Gravura como linguagem artística um manancial de possibilidades gráficas, uma vez que possui diversos modos de obtenção de imagens, compõe-se de experiências que variam de desenhos, raspados, talhos, reentrâncias, adições, subtrações, tempo, provas de estado e de artista, entintagem, uso de cor, suportes, além de atitudes comportamentais, como paciência, disciplina, organização, etc. Além dos aspectos históricos que a envolvem, da possibilidade de variação no uso de matrizes, dos suportes, da expressão artística, que permite aos gravadores, ampliarem e expandirem experimentações e pesquisas.

A esse respeito nos diz Carvalho (2012, p.6):

“Pela potencialidade de desenvolver novos processos e estimular a pesquisa, a gravura oferece aos alunos possibilidade de desenvolver uma maior imersão no âmbito da produção artística e da poética pessoal”.

Por isso a Gravura sempre esteve presente nos momentos em que atuei como docente na Educação Básica. Desta forma ao assumir a disciplina Gravura durante os anos 2011 a 2013 na UFPE, busquei incentivar aos licenciandos a levarem a linguagem às escolas em que atuassem. Dentre eles uma aluna se destacou aceitando a proposta e levou a Gravura às suas turmas de artes em escola particular do município de Jaboatão dos Guararapes, região metropolitana de Recife-Pe.

Através do planejamento das aulas, a professora Milena Leite, selecionou uma turma de 8º ano, por ser uma turma pequena o que lhe permitiria dar maior atenção aos alunos. Em sala de aula os alunos viram os aspectos históricos através de aula expositivas-dialogadas, seguindo-se de várias aulas sobre as técnicas possíveis de serem realizadas. Uma vez que mesmo sendo uma escola particular os recursos para material eram poucos.

Desta forma estes alunos puderam experimentar a xilogravura utilizando de madeira reciclada ou MDF<sup>4</sup>, a monotipia utilizando-se de radiografias usadas, a gravura em matriz de isopor que oferece resultados de impressão semelhantes aos da xilogravura, a ponta seca em suporte de acetato, CDs usados, ou caixas *tetrapark*. Todo este processo ocorreu na sala de artes da escola e as impressões foram realizadas com tinta guache, mas apenas para as monotipias.

Num terceiro momento estes alunos foram levados ao “ateliê 1” da UFPE para um contato com o espaço, e todos os materiais e equipamentos que são utilizados para produção de gravura no curso de Licenciatura em Artes Visuais.

Uma vez no ateliê, sob minha orientação junto com a professora Milena os alunos conheceram e vivenciaram o processo de entintagem, de impressão com uso da prensa, e de frotagem das matrizes de MDF, de forma a compreender todo o processo dentro de um ateliê específico para a produção de gravura, em seguida conheceram o ateliê de Litogravura que contém parte do acervo de equipamentos e prensas da antiga Oficina Guaianases de Gravura<sup>5</sup>.

4 MDF:Medium Density Fiberboard: placa de fibra de média densidade; produzido com fibras de madeira e resina sintética.Disponível em: <http://www.significados.com.br/mdf/> acessado em 15/07/2014.

5 A Oficina Guaianases de Gravura foi criada, em 1974, por iniciativa dos artistas plásticos João Câmara e Delano, funcionando a princípio no ateliê de João Câmara na Rua Guaianases, bairro de Campo Grande –Recife. Nela um número reduzido de artistas reunia-se aos sábados para produzirem gravura, mais especificamente litogravura. Funcionou até 1994, e em janeiro de 1995 foi dissolvida e seu acervo material e em obras foi doado à UFPE (mais

O resultado esperado não poderia ter sido melhor, os educandos vivenciaram a teoria e a prática da gravura, conheceram o espaço acadêmico onde ela é ensinada, tiveram contato com o artista e impressor Hélio Soares responsável pelo ateliê de Litogravura da UFPE.



Fig 1 e 2: Alunos do 8º ano do Colégio Atual/Piedade no “Ateliê 1” - de Gravura da UFPE. Fotografia acervo Atual



de duas mil gravuras) ficando sob a gestão do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, e mantida na Biblioteca Joaquim Cardozo do CAC- UFPE.

#### **4 Considerações**

O contato com a gravura, com o ato de gravar proporciona ao educando uma série de benéficos educativos que vai desde a disciplina para seguir todo o processo passo a passo, a exploração de diferentes possibilidades criativas, o exercício do trabalho em grupo, reflexões sobre as diferentes poéticas junto aos colegas.

Marco Butti (1996), gravador e professor de gravura da UNICAMP afirma:

A elaboração de uma gravura, como de qualquer obra de arte, é acompanhada de uma intensa atividade mental. À manifestação no plano material corresponde uma rede de associações, influências, memórias, anseios, conhecimentos, reflexões, que justamente ao realizar-se atinge a máxima concentração e exigência: torna-se forma. É um processo vivo, cuja consequência mais digna é a própria obra.

É toda essa aprendizagem, que enquanto arte-educadores podemos proporcionar ao educando nas diversas séries da Educação Básica, com as devidas adaptações aos níveis de aprendizagem.

Cabe aos educadores a determinação de ir além da teoria, ir além das alegações de dificuldades. Uma vez que ao cursar a disciplina no curso de licenciatura em Artes Visuais ele é levado a conhecer, experienciar e pensar gravura, quer como atividade artística pessoal, quer como possibilidade educativa. Importa também ao arte-educador refletir sobre os encaminhamentos metodológicos que aproximem a gravura às práticas do ensino de arte para não cair no fazer a técnica pelo fazer.

Importa, pois iniciar o aluno da Educação Básica no universo da Gravura, mas para isso se faz necessária a formação adequada deste educador que passa pela disciplina gravura durante sua formação docente.

É esta formação que buscamos compreender na pesquisa hora em andamento, para tanto estamos analisando ementas, planos de ensino, carga horaria, o espaço do ateliê, as técnicas ensinadas no curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPE, as dificuldades encontradas para o ensino, bem como depoimentos de alunos (do período em que atuei como docente da disciplina) entrevistas com professores e ex-professores).

Tendo sempre me mente a importância da arte na e para a vida humana lembro o insigne mestre Marco Camarotti, ao qual tive a honra de ser aluna, e que me fez ser uma apaixonada pela arte-educação.

A arte pode desempenhar um papel de grande importância na condição da vida humana e social. Ao apreciar e, principalmente, ao fazer arte, o ser humano torna-se capaz de um inserção mais ativa e criadora no mundo e na sociedade. (CAMAROTTI, 1999.p.23).

## Referências

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CFE nº 1284/73. Mínimos de Conteúdo e Duração a observar na Organização do Curso de Licenciatura em Educação Artística.** 1973<sup>a</sup>

BUTI, Marco. **A gravação como processo de pensamento.** Disponível em [http://www.usp.br/revistausp/29/16-marco\\_buti.pdf](http://www.usp.br/revistausp/29/16-marco_buti.pdf). Acesso em março 2013

CAMAROTTI, Marco A. **Diário de um corpo a corpo pedagógico e outros elementos de arte-educação.** Recife: Ed Universitária da UFPE,1999.

CARVALHO, Livia Marques. **Gravura em matriz de Isopor: possibilidades de criação.** In XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito.2012. Disponível em: <http://faeb.com.br/livro03/Arquivos/comunicacoes/237.pdf>. Acessado em 15/03/2013.

TORRES, Renato. **Considerações sobre o ensino de gravura no curso de Licenciatura em Artes Visuais.** Disponível em: [http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simpósio/04/Renato Torres.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simpósio/04/Renato_Torres.pdf). Acessado em dezembro de 2013.

# ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE ENSINO: métodos, possibilidades, linguagens, procedimentos e meios em artes visuais

*Hamilton Freire Coelho<sup>1</sup>*

artistaarte@hotmail.com

Associados Universidade Federal da Paraíba – UFPB e  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

## Resumo

O presente artigo descreve uma experiência de professor auxiliar, ocorrido no ano de 2011, na disciplina Estágio Supervisionado de Ensino I e II, contida na grade curricular do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Este trabalho tem por finalidade ressaltar a importância dessa disciplina na formação profissional dos alunos graduandos neste curso. Assim, apresento como funciona a disciplina, e o porquê de sua importância; além de resultados obtidos pelos alunos no decorrer do Estágio Supervisionado II, em suas práticas educativas. Essa experiência tornou-se possível, devido o ingresso no Mestrado de Ensino das Artes Visuais, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação, associados Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

**Palavras-chave:** Ensino de Artes Visuais; Estágio Supervisionado de Ensino.

## Resumen

Lo presente artículo describe una experiencia de profesor auxiliar, ocurrido en el año de 2011, en la disciplina Estadio Supervisado de Enseñanza I e II, contenida en la rejas do currículum de Licenciatura en Artes Visuais de la Universidade federal da paraíba – UFPB, Esto trabajo tiene por finalidad, resaltar la importancia la disciplina em la formción profisional del alumnos graduando em este curso. Así, presento cómo funciona la disciplina, y lo porqué de seu importancia; más allá de resultados obtenido poros alunos en el transcurso de Estadio Supervidado de Enseñanza II, en seu practica educativa. Esa experiencia volver-se posible, debido lo ingresso em el Maestria de Enseñanza de las Artes Visuales, regalado poro Programa de Pós-Graduações, asociados Univer-sidad Federal de la Paraíba y Universidad federal de Pernambuco – UFPE.

**Palabras Claves:** Enseñanza de Artes Visuales; Estádio Supervisado de Enseñanza.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Artes Visuais – UFPB/UFPE e Pós-Graduado em Artes Visuais: Cultura e Criação pelo EAD/SENAC/PB, é Licenciado em Educação Artística pela UFPB com especialização em Artes Plásticas, é Artista Plástico e Designer Gráfico.

Historicamente, a disciplina Estágio Supervisionado é entendida como a primeira experiência do graduando lecionando em sala de aula, fazendo com que essa disciplina seja de extrema importância na formação pedagógica de alunos na Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Essa disciplina trabalha por meio da pesquisa institucional, objetivando de forma articulada a relação teoria/prática, a integração ensino/pesquisa e extensão, aproximando o graduando da realidade na futura atuação como professor.

Pode-se afirmar que a disciplina é a identidade do curso, enquanto promove aos graduandos exercitar o aprendizado absorvido no curso, auxiliado pelos saberes adquiridos ao longo da vida; ao tempo, que adquire novos conhecimentos ao entrar em contato direto com problemas e desafios emergentes da realidade profissional.

Por meio dessa experiência extraescolar, o graduando desenvolve competências e habilidades para futura ação profissional na docência. De acordo com Pimenta e Lima (2005),

O estágio como campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente (p. 61).

Nessa aquisição de novos conhecimentos através da prática docente, a disciplina exige um contexto interativo, dialógico e descontraído entre educador e educando, devido se tratar da primeira experiência prática de alguns graduandos em sala de aula. Neste sentido, torna-se pertinente se trabalhar por meio do “Método de Estudo por Projetos”, pois estreitará os laços entre ambos no decorrer do semestre. De acordo com FREIRE (2002),

Para ser um ato de conhecimento, o processo [...] demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador - educando; educando - educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido (p. 58).

Criado por John Dewey na década de 1930, esse “Método” de ensino/aprendizagem ressurge como perspectiva para o ensino de Artes Visuais, em especial a disciplina Estágio Supervisionado de Ensino; uma vez que assume o caráter extracurricular e interdisciplinar, tendo por principal objetivo proporcionar a interação entre professor/aluno, além de adequar o ensino/aprendizado através da experiência vivenciada.

O método criado por Dewey torna-se adequado à disciplina, pois coloca o graduando em contato com sua futura realidade profissional, favorecendo a aquisição de novos co-

nhcimentos provindos da prática; bem como, o uso das novas tecnologias na execução do projeto de interesse do graduando.

Ele é articulado e norteado pelos princípios da relação teoria-prática e da integração ensino/pesquisa e extensão, de tal forma, que o graduando auxiliado pelo professor planejará o empreendimento, buscará e colherá informações, concretizando seus planos. Dessa forma, o projeto terá um valor prático para o ensino, enquanto acomoda a experiência profissional ao graduando; contribuindo para seu desenvolvimento social, cultural e cognitivo, socializando o conhecimento adquirido por meio do trabalho desenvolvido em seu estágio.

Concordando com a RESOLUÇÃO Nº 04/2004, que Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB,

A Base Curricular para os Cursos de Licenciatura é constituída pela Prática Curricular e pelo Estágio Supervisionado de Ensino fundamentados nos eixos curriculares explicitados nos artigos 3º e 5º dessa Resolução, que devem ser oferecidos ao longo do curso, como observação e interlocução com a realidade, como aprofundamento teórico-metodológico da práxis docente e como iniciação e intervenção profissional acompanhada (Art. 2º).

No decorrer do estágio, o graduando vivenciará diferentes campos de atuação do ensino das Artes Visuais, por meio do planejamento e execução de um *projeto de pesquisa educativa escolar* no campo da educação básica. Todavia, deve ser desenvolvido respeitando a duração mínima de 20 horas-aula, com a devida supervisão do professor oficial da escola onde o graduando estará estagiando. De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 04/2004, ainda há cinco procedimentos gerais para realização do Estágio Supervisionado de Ensino I e II, e que também servirá como base para avaliação.

1ª Etapa (Escolha da instituição escolar) – A instituição escolar pode ser escolhida em acordo comum com os professores, a partir de diversos critérios. Pode-se escolher, por exemplo, a instituição na qual se trabalha; uma instituição de conhecimento do estagiário ou as instituições selecionadas a partir de uma visão estratégica, podendo contemplar escolas da rede privada, municipal ou estadual.

2ª Etapa (Formalização do estágio supervisionado) – Apresentação e formalização do estágio supervisionado na instituição escolar selecionada. O graduando procura o (a) coordenador (a) e o professor (a) responsável pela disciplina Artes na instituição escolar escolhida, visando obter os consentimentos necessários à viabilização do estágio.

3ª Etapa (Observação, pesquisa institucional, fundamentação teórica e definição do problema da pesquisa) – Após a formalização do estágio, inicia-se a observação participante,

a pesquisa institucional, a fundamentação teórica e a definição do problema a ser planejado e executado educacionalmente a partir do diálogo e convivência com os membros da comunidade escolar. As atividades serão desenvolvidas simultaneamente na UFPB e no local de realização do estágio supervisionado.

A observação participante pressupõe uma presença ativa de estudantes estagiários nas escolas que os recebem para a realização do estágio. Nessa perspectiva, almeja-se que a escola possibilite-lhes uma inserção em todos os seus afazeres, tais como: planejamento e avaliação do ano letivo; construção e operacionalização de projetos.

Já a pesquisa institucional apresenta-se como uma das possibilidades que o estagiário tem para conhecer a escola e as funções que lhe são constitutivas; bem como a equipe de profissionais da escola, as condições materiais, físicas e pedagógicas que sustentam o seu fazer. Da mesma forma, conhecer os estudantes e suas expectativas; os responsáveis pelo corpo discente; as formas organizativas que agregam docentes, discentes, pais, mães e estudantes; a relação da escola com as políticas oficiais que norteiam seus afazeres e perceber possibilidades, limites e condicionantes da educação escolar, refletindo a partir destas informações.

4ª Etapa (Planejamento e Regência do estágio supervisionado) – As atividades de planejamento serão realizadas, preferencialmente, em sala de aula na UFPB, pois o mesmo prevê a troca de experiências entre os estagiários; enquanto a regência do estágio ocorrerá na instituição escolar selecionada.

A regência supervisionada é uma possibilidade que se apresenta para o estudante/estagiário operacionalizar a proposta de ensino que construiu a partir da relação que estabeleceu com a escola, apresentando-se como espaço para o exercício dos saberes construído como professor em Artes Visuais e seu ensino.

5ª Etapa (Divulgação do estágio supervisionado) – Exige a participação dos graduandos no seminário final, que objetiva socializar o projeto completo com seus resultados, mediante a redação de um artigo focado no relato da experiência (em arquivo no formato adotado pela revista do departamento de Artes Visuais); além da elaboração de um *PowerPoint*, como meio de apresentação do trabalho em sala de aula.

Nestes procedimentos, cada etapa corresponde á uma avaliação, que se dá de forma cumulativa. A quinta e última etapa, concretiza a soma final da avaliação dos estudantes na disciplina Estágio Supervisionado I e II.

## **1 A experiência de se trabalhar por meio de projeto de pesquisa educativa escolar com graduandos em Artes Visuais da UFPB**

O decorrer do primeiro semestre de 2011, entre o período de 17 de março a 13 de julho foi dedicado à disciplina Estágio supervisionado de Ensino I, que tem a disciplina Didática como pré-requisito para cursá-la.

As aulas dessa disciplina ocorreram na UFPB, nas terças e quintas feiras das 15:00 as 18:00hs., somando seis horas aula semanais, e tratou de promover a interação dos graduandos com trabalhos por *projetos de pesquisa educativa escolar*; bem como desenvolvê-lo em uma escola de escolha dos graduandos, seja na educação Infantil ou no ensino Fundamental I (1ª a 4ª series iniciais). Essa turma foi composta por nove alunos, e ambos obtiveram êxito na disciplina.

Já o segundo semestre do ano de 2011, entre o período de oito de agosto a treze de dezembro, correspondeu à disciplina Estágio Supervisionado de Ensino II, que tem como pré-requisito para cursá-la a disciplina Estágio I. Suas aulas aconteceram na UFPB, nas segundas feiras das 13:00 as 18:00hs., e nas quartas feiras das 13:00 as 16:00hs.; somando um total de oito horas aula semanais, sendo composta por uma turma de nove alunos provindos do semestre anterior.

A primeira aula, ou reunião com a turma de graduandos, ocorreu de forma descontraída, e serviu como fonte de esclarecimentos sobre a disciplina e seus objetivos; como ocorreu também, na disciplina Estágio I no semestre anterior. Foi relatado que a função da disciplina era supervisionar, orientar e dar suporte em um *projeto de pesquisa educativa escolar*; embora, voltadas para ao ensino Fundamental II, ou Médio. Da mesma forma, ficou esclarecido, que a avaliação da disciplina seria baseada no cumprimento das cinco etapas do trabalho: Escolha da instituição escolar; Formalização do estágio supervisionado; Observação, pesquisa institucional, fundamentação teórica e definição do problema da pesquisa; Planejamento e Regência do estágio supervisionado e Divulgação do estágio.

Assim, foi apresentada aos graduandos a seguinte estrutura para elaboração e execução de projeto:

**Definição do tema** – O título a princípio será provisório. No decorrer do trabalho se chegará ao tema adequado e definitivo.

**Definição do objetivo geral** – Essa etapa corresponde ao problema observado na escola, e a maneira de como resolvê-lo com criatividade artística.

**Definição do(s) objetivo(s) específico(s)** – Aqui o graduando determinará como chegará à solução para o problema ou questão observada.

**O projeto e a proposta pedagógica da escola em questão** – Nessa etapa, o aluno usará de sua criatividade para desenvolver o trabalho em comum com a proposta pedagógica da escola.

**Justificativa** – O graduando vai ter que argumentar de forma dissertativa que seu projeto é viável para execução, tendo por base referências indicadas pelos professores, além de complementares.

**Metodologia** – Nessa etapa ele discorrerá os métodos que utilizará para obter êxito em seu trabalho.

**Atividades** – Aqui o aluno relatará quais as atividades que utilizou para conquistar os objetivos traçados no projeto.

**Definição do título do projeto** – Após o graduando se familiarizar com seu projeto e com os alunos da escola onde está estagiando, nada mais justo, que ambos em comum definam o título do trabalho.

**Referências** – O graduando relatará as citações que serviram de base para seu projeto organizado como orienta a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT.

**Acompanhamento, avaliação e disseminação** – Etapa final do projeto, ou apresentação na escola escolhida. É onde se faz necessário à presença do professor/orientador da disciplina Estágio Supervisionado, para observar o resultado final e poder avaliá-lo. Da mesma forma, os graduandos avaliarão os alunos que participaram do projeto de Arte desenvolvido na escola.

**Equipe responsável pela elaboração do projeto** – Lista de pessoas da escola envolvidas na elaboração do projeto (diretor, coordenador, professor, aluno etc.).

**Finalização** – O projeto deve ter no máximo 10 páginas. Esta última etapa representa a socialização dos conhecimentos. Em formato de artigo, e por meio de um *Power Point* os graduandos apresentam seus trabalhos em sala de aula na UFPB, para que seus colegas conheçam os trabalhos desenvolvidos.

A partir das explicações sobre as etapas do projeto, e visando minimizar as dificuldades que surgirão no decorrer do trabalho; bem como a questão atitude e segurança para desenvolver o projeto, foi proposta pelo professor aos graduandos a divisão em grupos de dois. Surgiram três grupos de dois alunos, e três optaram pelas suas autonomias.

Com essa definição espontânea, foi estabelecido em comum com a turma que semanalmente enviariam por e-mail ao professor e seu auxiliar, um diário de bordo

sobre o andamento do trabalho. Neste sentido, houve uma troca de endereços de e-mails viabilizando a comunicação entre a turma e os professores. Visando o entendimento do grupo, e permitindo que as ações ocorram de maneira organizada e contínua, ficou estabelecido também em comum, um cronograma para o desenvolvimento do trabalho.

Com o cronograma em andamento, cada aluno ou grupo se encarregou de buscar uma escola desejada, podendo ser nas redes municipais, estaduais ou particulares, para formalizarem seu acesso à escola. Também foi sugerido aos graduandos, que a escolha da escola fosse de preferência próxima da UFPB, ou perto de seus afazeres cotidiano; tendo em vista facilitar a execução do trabalho. Todavia, deveriam buscar uma escola para estagiar que compreendesse duas horas aula corridos semanais, para que contemplasse um total de vinte horas-aula semestral, com a devida supervisão do docente responsável.

Paralelo à busca pela escola, por meio de conversas em sala de aula, foi debatido com os graduandos de como atuar em sala de aula, levando em consideração propostas pertinentes para se trabalhar Artes Visuais com os alunos que irão permear o projeto, tais como princípios de Paulo Freire e seus Temas Geradores, princípios da Educação da Cultura visual com seus questionamentos críticos sobre a imagem, além das vertentes da Proposta Triangular (Fazer, Apreciar e Contextualizar Arte). Contudo, foram disponibilizadas referências complementares para que os auxiliassem no decorrer do desenvolvimento do projeto.

Com a escola definida, cada grupo ou aluno buscou formalizar seu estágio por meio de uma carta aceite, fornecido pelo professor efetivo da disciplina Estágio Supervisionado de Ensino II, e direcionada ao coordenador (a) da respectiva escola. Esta carta aceite relata a coordenadora que se trata de um pedido de estágio docência, para alunos graduandos de Artes Visuais da UFPB.

A partir da aprovação da carta aceite, os graduandos iniciam suas ações em campo, ficando decidido em comum com a turma, que o horário da aula da segunda feira seria dedicado ao estágio. Já a aula da quarta feira, permaneceria presencial em sala de aula na UFPB, onde apresentariam o diário de bordo semanal do estágio que fora enviado por e-mail, e teriam esclarecimentos e exclusão de dúvidas. Já os grupos, ou graduandos que houve a coincidência de horários entre seu estágio com a aula da quarta feira, teriam a segunda feira com o mesmo propósito.

Assim, houve debate sobre o estágio e os problemas emergentes da sala de aula, dicas para elaboração dos artigos e como elaborar o *Power Point* para apresentação final; além de

orientações com base em leituras, visando uma boa execução dos trabalhos. Também ficou esclarecido que a presença tanto do professor efetivo da escola, quanto à do professor auxiliar dos graduandos, se faz necessário na avaliação final dos alunos da escola onde se desenvolveu o projeto.

Ao final do semestre, em aula presencial na UFPB, os graduandos em comum com seus alunos das escolas selecionadas, apresentaram os mais diversificados títulos para seus trabalhos, tais como:

TAG SIM, APELIDO NÃO!

Surgiu a partir da constatação do uso constante de apelidos em sala de aula, e suas consequências tais como discussões, inimizades e aborrecimentos.

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, com uma turma da 6ª série, composta por 32 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos. Teve como objetivo geral: Aplicar o elemento grafite da cultura hip hop em benefício do desenvolvimento cognitivo, e ao combate ao bullying. Como objetivos específicos: Transformar apelidos que causam transtornos por tag's; Utilizar desenho, pinturas, colagens e técnicas de grafite para que possam construir suas tags; Apresentar aos alunos artistas que trabalham com letras e nomes; Mostrar a diferença entre a tag e a pichação; Ajudar a entender a prática do grafite como importante instrumento de mediação educativa e fruição da cultura e Demonstrar a possibilidade de conviver pacificamente respeitando e valorizando a diversidade cultural, étnica e religiosa.

## **2 O uso da charge na escola como instrumento facilitador de aprendizagem**

Nasceu a partir da observação que grande parte de alunos da sala de aula interferia na criticidade individual dos colegas, causando discussões desnecessárias e conflitos.

Desenvolvido na Escola Municipal Índio Piragibe, com uma turma do 6º série do ensino Fundamental II, composta por 35 alunos com faixa etária entre 10 e 14 anos. O trabalho adotou como objetivo geral: Utilizar a charge na sala de aula com alunos do Ensino Fundamental II, visando torná-los críticos diante das imagens contidas no cotidiano, além de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto abordado. Como objetivos específicos: Conhecer as especificidades das charges; Contribuir para a prática artística e pedagógica utilizando a charge; Registrar o processo criativo, contextualizado, concomitante a produção teórica reflexiva; Apresentar trabalhos de chargistas locais e de ou-

tras regiões e Estudar acerca dos repertórios teóricos e práticos das charges, inseridos no meio sociocultural.

### **3 (Re) descobrindo o patrimônio cultural através das Artes Visuais**

Durante o período de observação do problema, notou-se a ausência de conhecimento em temas e conceitos básicos relacionados à arte.

Essa experiência ocorreu na Escola Estadual Almirante Tamandaré, com uma turma de 7º série do ensino Fundamental II, composta por 30 alunos com faixa etária entre 13 e 16 anos. Esse trabalho tomou como objetivo geral: Apreender o conhecimento referente a questões patrimoniais contribuindo a seu entendimento e preservação, através da exploração das linguagens visuais como desenho, pintura, gravura e fotografia. Como objetivos específicos: Contribuir para a ampliação do capital cultural e imagético das crianças, apresentando imagens de diferentes artistas e obras dentro do contexto das linguagens do desenho, pintura, gravura e fotografia; Discutir conceitos como, patrimônio, patrimônio individual, patrimônio coletivo, cultura, memória e identidade; Realizar pesquisas sobre os temas abordados; Discutir cada linguagem visual relacionando a temas sobre o patrimônio cultural; Refletir conceitos relacionados ao patrimônio individual e coletivo através de atividades práticas que explorem as técnicas do desenho, pintura, gravura e fotografia e Aplicar os conceitos gerais abordados sobre patrimônio cultural por meio da assemblage.

### **4 Do meu celular eu conheço a cultura visual**

Surgiu da observação de conflitos gerados entre professor e aluno, devido ao uso indevido do celular durante as aulas de Arte; onde o mesmo não é permitido pela escola.

Esse trabalho foi desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Augusto dos Anjos, com a turma da 7ª série do ensino Fundamental II, composta por 29 alunos com faixa etária entre 13 e 16 anos. Assim, teve como objetivo geral: Compreender o consumo consciente dos celulares e as possibilidades inventivas em Artes Visuais. Como objetivos específicos: Identificar as modificações apresentadas pelos celulares durante a sua evolução histórica; Analisar a influência da mídia no ato da aquisição de um celular; Experimentar a aplicação do celular nas aulas de Artes Visuais através de expressões artísticas contemporâneas; Construir coletivamente uma performance demonstrando o consumo dos celulares.

## 5 Vik Muniz para repensar o consumismo na ecolourdinas 2011

Durante o primeiro contato de observação na escola, a professora titular da disciplina Arte esclareceu que o trabalho a ser desenvolvido teria que permear o já existente; ou seja, o Ecolourdinas 2011, e que o mesmo se baseava na preocupação com o meio ambiente, consumo consciente e reaproveitamento de materiais.

Dessa forma, a graduanda visando os objetivos do Ensino de Artes Visuais em desenvolver culturalmente o alunado, a partir do contato e vivência com diferentes tipos de materiais e visualidades, voltou-se em comum com seus alunos, a experiências relacionadas ao lixo produzido na escola, nas ruas e nas casas dos alunos, objetivando esclarecimentos do que fazer com ele.

Assim, surge a proposta de criar trabalhos em grupos utilizando o lixo reciclável, e um trabalho final que representasse a turma na Ecolourdinas 2011. A partir daí surge a questão: o lixo pode se transformar em arte?

Este trabalho foi desenvolvido no Colégio Nossa Senhora de Lourdes - LOURDINAS, com a turma de 7ª série do ensino Fundamental II, composta por 39 alunos, com faixa etária entre doze e catorze anos. Teve como objetivo geral: Colaborar com o processo de conservação do meio ambiente, vivenciando experiências com materiais reutilizáveis em obras de arte; a partir da observação de trabalhos do artista Vik Muniz, no documentário Lixo Extraordinário. Como específicos: Conhecer a obra do artista Vik Muniz; Ampliar o conhecimento em relação ao consumismo no dia-a-dia; Discutir sobre o problema do excesso do lixo nas cidades e a reutilização de materiais; Identificar uma boa fotografia baseada na regra de terços, iluminação, corte e objetos desnecessários e Aplicar materiais reutilizáveis em obras de arte, observando que é possível fazer arte com lixo.

## 6 Modelando com humor: vivenciando as esculturas no ensino fundamental

Durante o período de observação em sala de aula, constatou-se um total desinteresse e desânimo, expresso de forma humorada, para acobertar a real carência de conhecimento destes alunos, no que se relaciona com artes visuais. Após exposições de vídeos relacionado a arte, os mesmos demonstraram interesse pela modelagem.

Este trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Daura Santiago Rangel, com a turma do 7ª série do ensino Fundamental II, composta por 22 alunos com faixa etária entre 12 e 14 anos. Assim o trabalho teve como objetivo geral, Envolver o alunado do sétimo ano com as artes visuais em diferentes culturas, fazendo uso do humor, da modelagem e performance. Como específico, Contextualizar as Artes Visuais e o humor; Conhecer diferentes tipos de esculturas, em diversas

culturas; Compreender e experimentar diferentes técnicas e materiais na produção de esculturas, partindo da temática do humor e Elaborar e realizar exposição das esculturas produzidas durante as aulas de Artes Visuais.

A partir destes trabalhos apresentados, podemos observar a eficiência e desenvoltura positiva de se trabalhar por meio de projeto de pesquisa educativo escolar, com alunos da graduação. Esses futuros professores (as), além de praticar os conhecimentos adquiridos como aluno do curso de Licenciatura em Artes Visuais, associados a seus conhecimentos pessoais; aprenderam a lidar, com problemas emergentes da prática cotidiana de ensino de forma criativa e eficaz. Dessa forma, os nove alunos que compuseram essa turma foram aprovados na disciplina Estágio Supervisionado II.

## **7 Considerações finais**

O caráter prático, com todo aprendizado adquirido por meio da vivência como professor auxiliar na disciplina Estágio Supervisionado de Ensino I e II, no decorrer do ano de 2011, fez-me observar e perceber, o quanto é necessário à interação amigável entre professor/graduando; da mesma forma, como é imprescindível conectar as novas tecnologias como meio de ensino das Artes Visuais.

A interação amigável se faz necessário, pois, a partir do momento em que o professor questiona, orienta e estimula o graduando, estes atos refletirão diretamente no resultado final do trabalho. Essa relação descontraída garante a segurança e estímulo necessário, para que o graduando desenvolva um trabalho eficaz e consistente, de forma prazerosa em uma escola de sua escolha. Já o uso da internet foi de extrema importância, pois facilitou grande parte da comunicação ocorrida entre professor e graduando no decorrer do processo, a exemplo dos diários de bordo que foram enviadas por e-mail, além de pesquisas feitas tanto pelos professores, quanto pelos graduandos.

Por outro lado, podemos observar a importância dessa disciplina na formação profissional dos graduandos da Licenciatura em Artes Visuais; bem como sua recepção positiva por parte dos alunos, a exemplo dos trabalhos apresentados, por onde os graduandos desenvolveram soluções criativas para problemas emergentes do cotidiano da sala de aula.

## **Referências**

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 10ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 3ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

**Sites:**

**Como elaborar projeto de pesquisa educativa escolar.**

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo\\_a\\_passo\\_versao\\_atual\\_16\\_setembro.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf)

**RESOLUÇÃO N° 04/2004** - Estabelece a Base Curricular, para a Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFPB.

<http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2004/Rsep042004.htm>

# EIXOS TEMÁTICOS EM CONCURSOS PÚBLICOS PARA PROFESSOR DE ARTE: a história do ensino de arte como protagonista

*Daniel Moreira de Alcântara*<sup>1</sup>

Colégio Militar do Recife  
danielmoreira@gmail.com

## **Resumo**

Este trabalho investiga os eixos temáticos nas provas de concursos públicos para professores de arte em Pernambuco nos anos de 2009 a 2013. A história do ensino de arte no Brasil foi o conteúdo mais requisitado nos últimos anos para o professor candidato que se inscreveu nos processos seletivos ocorridos neste período. As seleções analisadas tiveram como método de avaliação questões objetivas de múltipla escolha. Dialogamos com teóricos (Ana Mae Barbosa, Maura Penna, Miriam Celeste e Hernández) que enriqueceram nosso debate a partir da ótica da profissionalização docente e da inserção no mercado de trabalho destes profissionais.

**Palavras-chave :** Professor de arte; concursos públicos; história do ensino de arte.

## **Abstract**

This study investigates the themes in evidence in the public contests for art teachers in Pernambuco in the years 2009-2013. A history of art education in Brazil was the most requested content in recent years for the teacher candidate enrolled in selection processes occurred during this period. The selections were analyzed as a method of evaluation objective multiple choice questions. Dialogued with theoretical (Ana Mae Barbosa, Maura Penna, Celeste and Miriam Hernández) have enriched our debate from the perspective of professionalization and integration into the labor market for these professionals.

**Key words:** Art teachers; public contests; history of art education.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco. Mestrando em Artes Visuais pela UFPB/UFPE. É ator e professor de arte no Colégio Militar do Recife.

O tema deste artigo surgiu como um diálogo dos assuntos discutidos na disciplina do mestrado (UFPB/UFPE – Artes Visuais) ‘Ensino das Artes Visuais e seu percurso histórico no Brasil’, ministrada pela professora Vitória Amaral, juntamente com o tema abordado na minha pesquisa de mestrado sobre concursos públicos para professores de arte em Pernambuco.

Compreender o percurso histórico do ensino de arte no Brasil significa revisitar conexões da história com vistas à formação docente, à legislação, aos movimentos, etc., permitindo-nos também exercer uma atividade de revisão de nossas próprias concepções sobre os fatos, uma vez que “nossas ideias a respeito da história também mudam com o tempo. O passado, em si, não muda, mas nossas concepções sobre ele sim” (Lucie-Smith apud Donald Soucy, 1989, p.44).

A vivência na disciplina pôde despertar a atenção para uma questão indiscutível: todo nosso momento presente tem consonâncias com o passado. Se quisermos, portanto, investigar porque a disciplina de arte até os dias de hoje tem carga horária baixa, concursos públicos com poucas vagas, programas polivalentes, desprestígio em muitas escolas, etc., vamos descobrir que essas são questões que além de serem abordadas pelos concursos públicos, referem-se à historicidade do ensino da arte.

A cada visita nesse processo histórico ao longo da disciplina, foi possível atestar, desconstruir e dialogar ideias a fim de perceber que contradições e complexidades fazem parte de qualquer processo histórico na construção de uma área de conhecimento. Acreditamos, assim, que quanto mais profundo e diversificado for o conhecimento da história do ensino de arte, melhor consciência e sabedoria o docente terá do seu próprio processo de consolidação profissional na atualidade e das suas problemáticas.

A compreensão do processo de profissionalização do professor de arte no Brasil (que envolve a sua formação, a legislação trabalhista, os concursos públicos, etc.) é de suma importância para qualquer professor da área, principalmente tendo em vista que o conhecimento desse percurso fortalece nossa ação no presente e nos conscientiza de que tudo o que a área é e conquistou hoje se deve a um longo processo de luta por professores conscientes da importância da arte na formação do ser humano. Sendo assim, novas conquistas poderão ser sempre bem vindas e dependem também da força dos profissionais atuantes.

Apesar de diversos momentos marcantes na trajetória histórica do ensino/aprendizagem de arte no Brasil, como por exemplo, as leis que permitiram a presença da área nas escolas brasileiras, o Movimento Escolinha de Arte que ofereceu cursos de arte/educação para professores e artistas, as importantes teorias da arte/educação e diversos caminhos metodológicos, podemos considerar que atualmente esta área ainda luta por um espaço de legitima-

ção, seja por meio de uma presença mais significativa de docentes graduados nas escolas, ou pela busca de melhorias por espaços mais adequados para o desenvolvimento do componente curricular nas escolas, ou ainda pela ampliação da carga horária, dentre outros fatores.

Se, por um lado, ainda temos aspectos técnicos a serem fortalecidos na área, também temos problemáticas no que dizem respeito ao próprio ensino de arte nas escolas. Ana Mae Barbosa destaca que “em escolas públicas de São Paulo, constatamos que ainda persistem no ensino da arte, métodos e conteúdos que se originaram no século XIX” (BARBOSA, 2010, p.11). Será que os professores de arte têm consciência das noções conceituais/metodológicas que estão sendo construídas em sala de aula?

O diálogo com a história do ensino de arte poderá permitir ao docente situar-se conceitualmente através da sua prática. Hoje, ainda é possível certamente identificarmos o ensino de arte em escolas atreladas ao que Rui Barbosa (In BARBOSA, 2010, p.30) descreveu sobre o ensino das Belas Artes no século XIX, como “uma prenda, um luxo, um passamento de ociosos, um requinte de distinção reservado ao cultivo das classes sociais mais ricas ou à vocação excepcional de certas naturezas para as grandes tentativas da arte”.

Tendo como ponto de partida o princípio de que é fundamental a investigação das consonâncias históricas do processo de ensino de arte, e sua referência na formação e atuação profissional do docente, objetivamos neste trabalho analisar a presença desta temática nos concursos públicos para professores de arte em Pernambuco, a partir dos conteúdos e das provas. Qual a frequência, então, que a história do ensino da arte é abordada como temática em processos seletivos para professor de arte? Esta ação alinha-se, assim, com uma pesquisa já em andamento sobre o perfil requisitado do docente em arte nestes procedimentos seletivos.

Dentro das limitações deste trabalho, focamos nossa análise de dados no intervalo de 2009 a 2013. Foram realizadas nesse período dezesseis seleções públicas para professores da rede básica do ensino de Pernambuco, que contemplavam vagas para docentes em arte nas diversas esferas (federal, estadual e municipal). É bastante possível que este fato seja um reflexo do crescente número de cursos universitários em graduação e pós-graduação nas distintas linguagens artísticas e, principalmente, devido ao cumprimento, pelas instituições de ensino, da lei 9.394/96 que obriga o “ensino de arte” em todos os níveis da educação básica.

O mapeamento consiste, dessa forma, na busca de conteúdos nas questões dos concursos que se sintonizem com a história do ensino de arte no Brasil, como por exemplo, questões sobre a proposta triangular, arte como experiência, a Federação de Arte Educadores do Brasil, avaliação em arte, enfim, toda a gama de aspectos que coadunam diretamente ou indiretamente com o ensino e a aprendizagem da arte.

Mirian Celeste (2008, p.53-54) nos traz alguns questionamentos pertinentes para compreensão da nossa discussão:

Mas, a Arte entrou mesmo na escola? Ou seria melhor perguntar: que Arte entrou na escola? Ou ainda, qual o olhar sobre a arte está na escola? Miró, Van Gogh, Picasso, Monet, Tarsila e Volpi? Pensariam os alunos que Arte é apenas pintura e que todos os artistas já estão mortos?

Todas essas perguntas são certamente inquietantes, pois além de estarem presentes no cenário atual do ensino/aprendizagem da arte na escola formal, muitas vezes os próprios professores, cientes dessa questão, não sabem como quebrar essas fronteiras, reproduzindo o ensino da arte com ênfase no experimento superficial de técnicas, como observa Celeste (p.54 e 57):

A técnica não existe para ser experimentada apenas, mas para que sustente e dê corpo a ideias que se desvelam pelas linguagens das Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e de outras tantas. [...] O objetivo maior, então, não é simplesmente propiciar que os aprendizes conheçam apenas artistas como Monet, Picasso e Volpi, mas que os alunos possam perceber e conhecer como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua cultura, de sua realidade e de suas esperanças e desesperanças, de seu modo singular de pesquisar a materialidade por intermédio da linguagem da Arte.

Em ambas as considerações, a autora explicita a importância de cada professor aprofundar seus conhecimentos. Ela comenta também da necessidade do professor investigar, além das informações experimentais e históricas que artistas trabalharam ao longo dos anos, o sentido real para pesquisa e investigação que os alunos construirão em sala de aula.

Ao questionar “que arte entrou na escola?”, Celeste nos intriga: por acaso só temos como conteúdo curricular na educação formal história da pintura? A dança e o teatro, por exemplo, têm presença garantida nas escolas, com seu devido profissional? E quando os têm, são conteúdos de sua linguagem específica que são desenvolvidos com os alunos? Que tipo de história da arte, por exemplo, é trabalhada nas escolas, tendo em vista que “não é somente necessária, mas na verdade é inevitável no ensino da arte”? (LUCIE-SMITH, 2008, p.28).

A compreensão do professor partirá de sua pesquisa sobre a história do ensino de arte, diante das concepções que emergiram em diversos contextos (arte como técnica, expressão, conhecimento) dos teóricos que embasaram metodologias (tradicional, livre expressão, etc.) além das próprias consonâncias contemporâneas do ensino de arte.

Assim, como sugere Donald Soucy (2008, p.48) no ensino da história da arte, nós professores temos que ter como questões “que conteúdo de arte deveríamos ensinar, quais histórias deveríamos revelar e quais interesses culturais e sociais deveríamos promover?”. Es-

sas indagações são relevantes, pois “todo ato educativo tem uma intencionalidade de formação” (HERNANDEZ, 2005, p.34).

De dezesseis concursos públicos identificados no estado<sup>2</sup>, doze seleções (75%) contemplaram vagas para a categoria “professor de arte”, fato que demonstra a concorrência para ocupação de uma mesma vaga todas as habilidades artísticas das diversas graduações. Ao propiciar esta situação, que assuntos de fato essas provas selecionam para estudo dos candidatos que advém de formações tão distintas? São somente aspectos ligados às linguagens específicas? São aspectos ligados à tradicional história da ‘arte’? A história do ensino de arte é contemplada? Como esses assuntos foram distribuídos nas provas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (vinculadas ao MEC) já consolidam as licenciaturas de arte por linguagem, com resoluções e pareceres que esclarecem a especificidade da formação e do currículo. Entretanto, Penna (2004, p.24) discute, ainda com relação aos PCNs, que “a falta de uma definição clara da qualificação exigida do professor” favorece uma “leitura polivalente da proposta das quatro modalidades artísticas como integrantes da área”. Esses aspectos, segundo a autora (2004, p.24/25), também podem refletir:

[...] a tendência de as provas de concursos públicos para professor de Arte – anteriormente para Educação Artística – serem elaboradas nesse formato, abordando as diversas linguagens. Além disso, pelo fato de a contratação de professores estar muitas vezes sujeita à relação custo/benefício, é improvável encontrar vários professores de Arte, com formações específicas, atuando em uma mesma turma.

Diante deste quadro relatado por Maura Penna, a escola é que fica com a incumbência de escolher a linguagem artística que os alunos de determinada unidade escolar irão vivenciar, pois legalmente bastará ela colocar um professor de dança, e já estará cumprindo a lei. A própria LDB delega à escola esta competência de elaborar sua proposta pedagógica. “Cada escola pode e deve, portanto, decidir como utilizar os recursos humanos e materiais disponíveis, de modo a atender às necessidades específicas de seu alunado” (PENNA, 2004, p.27).

Na busca de identificar a presença dos conteúdos na área de arte nos concursos, optamos por analisar as provas com questões de múltiplas escolhas, uma vez que provas dissertativas possuem um caráter mais particular para analisar um determinado conteúdo presente, como foi o caso do Colégio de Aplicação-UFPE. Neste artigo, optamos também por

---

2 Os dados tem como base a pesquisa realizada em 2012 pelo proponente deste artigo, complementada com os concursos públicos realizado no ano de 2013.

selecionar apenas os concursos que destinaram vaga de forma polivalente, a fim de detectar como esses procedimentos seletivos distribuíram as questões da prova diante dos conteúdos das distintas formações.

Abaixo, no quadro traçado, observamos a apresentação geral das seleções realizadas de 2009 até fim do ano de 2013 em todo o estado de Pernambuco que contemplaram vagas para professor de arte, de acordo com as características explicitadas anteriormente:

Quadro1 - Relação das seleções públicas para professores de artes em Pernambuco (2009-2013)

<b>Concursos</b>	<b>Ano</b>	<b>Instituição realizadora</b>
<b>Prefeitura Municipal de Caruaru</b>	2009	Ipad
<b>Prefeitura Municipal de Jaboatão</b>	2009	UPE
<b>Prefeitura Municipal de Ipojuca</b>	2009	Unb/Cespe
<b>Prefeitura Municipal de Moreno</b>	2009	Ipad
<b>Prefeitura Mun. de Salgadinho</b>	2009	ASPERHS
<b>Prefeitura Municipal de Goiana</b>	2010	Ipad
<b>Prefeitura Municipal de Afrânio</b>	2010	ASPERHS
<b>Pref. Mun. de São J. da C. Grande</b>	2010	ASPERHS
<b>Prefeitura Municipal de Recife</b>	2010	UPE
<b>Colégio da Polícia Militar de PE</b>	2011	UPE
<b>Prefeitura Municipal de Olinda</b>	2011	UPE
<b>Pref. Mun. de Cam. de São Félix</b>	2011	UPE
<b>Prefeitura Municipal de Ipojuca</b>	2013	UPE

A fim de enfatizar os aspectos relevantes para nosso trabalho, o concurso do município de Ipojuca de 2009 não foi considerado, tendo em vista a ausência de conteúdos específicos em arte. Este último deu espaço para candidatos, graduados em Pedagogia, ministrarem as aulas de arte e contemplou apenas assuntos de conhecimentos pedagógicos gerais em toda a parte da prova que deveria conter conhecimentos específicos em arte. Pela falta de candidatos inscritos, não consideramos também a seleção da Prefeitura de Afrânio pelo motivo da empresa não ter disponibilizado a prova em sua página virtual.

Dessa forma, temos a conjuntura de onze seleções públicas para identificarmos a presença dos eixos temáticos. O nível de abrangência dos conteúdos ocorreu em todas as seleções. Os editais exigiram uma grande quantidade de tópicos para estudo na área de arte.

No Colégio da Polícia Militar, vinte e quatro tópicos foram estabelecidos e a abrangência dos conteúdos foi tão imensa que nenhum professor/candidato em seus estudos seria capaz de dar conta. Temas como “Contribuições da história da arte nas diferentes linguagens para o ensino da arte”, “História da arte universal” e “Reconhecer os códigos estéticos e artísticos de diferentes culturas” impossibilitam uma viável diretriz para estudos.

Para identificar a presença, nas questões de múltipla escolha, dos temas dos conteúdos abordados nas seleções públicas, criamos uma divisão das próprias linguagens artísticas estabelecidas pelos PCNs (Artes Visuais, Teatro, Dança e Música), bem como a história do ensino/aprendizagem da arte. A partir da análise do material emergiu outra categoria de análise: teoria e história da arte. No quadro abaixo, apresentamos essas categorias com as respectivas especificações.

Quadro 2 – Categorias temáticas estabelecidas para análise das questões em provas de concursos

Teoria e história da arte	Conceito e classificação da arte e seus aspectos históricos; estética, semiótica; relação obra x público; arte e tecnologia; etc.
História do ensino de arte (aspectos gerais, sem tratamento específico em alguma linguagem)	Aspectos da arte/educação (teoria, história, etc.); tendências pedagógicas; abordagens metodológicas; avaliação em arte; etc.
Artes Visuais	Conhecimentos específicos em artes visuais.
Teatro	Conhecimentos específicos em teatro.
Dança	Conhecimentos específicos em dança.
Música	Conhecimentos específicos em música.
Outros	Abordagens de outras linguagens não consideradas nos PCNs (performance, por exemplo); questões sobre mais de uma linguagem; assuntos diversos dos itens anteriores.

Analisando a distribuição das questões de múltipla escolha que abordaram conteúdos de arte nos diferentes processos seletivos, realizamos uma representação em tabela de cada concurso público para melhor compreensão e visualização desta amostra de dados. Os dados estão exibidos na forma de porcentagem. Esses dados podem dar margem a enfoques de pesquisas diferenciados. A incidência de questões que trabalham com a temática “dança”, por exemplo, é baixíssima. Há seleções que põem na grade de conteúdos todas as linguagens e muitas vezes não cobram várias delas. No entanto, pela dimensão desta breve pesquisa, enfocaremos nas considerações sobre a temática do nosso interesse (história do ensino de arte no Brasil).

Quadro 3 - Percentual temático das questões nos processos seletivos com múltipla escolha

	Teoria da Arte	His. do Ensino	Artes Visuais	Teatro	Dança	Música	Outros	%
CARUARU	07	13	50	17	00	03	10	100
JABOATÃO	20	45	15	10	00	10	00	100
MORENO	00	15	55	20	00	00	10	100
SALGADINHO	25	10	30	00	05	10	20	100
GOIANA	20	35	25	00	00	00	20	100
AFRÂNIO	-	-	-	-	-	-	-	-
SÃO J. DA C.G	00	10	45	05	15	15	10	100
RECIFE	12	32	12	28	04	12	00	100
CPM	04	54	17	09	00	08	08	100
OLINDA	12	32	20	12	00	16	08	100
CAMOCÍM	05	30	20	00	05	35	05	100
IPOJUCA 2013	00	75	10	00	00	00	15	100

Como ilustração, exibiremos dez questões de alguns municípios que dialogaram com a temática ‘História do Ensino de Arte’. Ao final, apresentaremos a mostra de todos os dados relacionados a fim de obter uma estatística global da presença desses eixos temáticos nas provas públicas para professor de arte no estado de Pernambuco dos últimos cinco anos.

23. O ensino de Arte no Brasil é formado por diversas orientações teórico-metodológicas das correntes pedagógicas no ensino brasileiro. Vemos que a tendência idealista-liberal - tradicional, renovada e tecnicista - é a que mais informa o ensino de Arte no Brasil atual. Com relação a um espectro não-crítico *idealista-liberal* com presença marcante nas escolas fundamentais brasileiras, assinale (V) para verdadeiro e (F) para falso nas proposições abaixo.

- ( ) No ensino de arte, há centralidade do professor e uso dos modelos de reprodução naturalista como método.  
 ( ) O papel central de um plano bastante pelos manuais e livros didáticos.  
 ( ) A autoexpressão como processo de liberação do indivíduo, e o aluno como centro do processo pedagógico.

A seqüência **CORRETA** é:

- A) V; V e V.                      B) F; V e F.                      C) V; F e F.                      D) V; F e V.                      E) F; F e F.

Ilustração 1 – Questão 23 Município de Jaboatão

<p><b>QUESTÃO 33</b></p> <p>A proposta triangular deriva de uma dupla triangulação. A primeira de natureza epistemológica ao designar os componentes do ensino aprendizagem por três ações mentalmente e sensorialmente básicas. São elas:</p> <p>A) Fazer, pesquisar e refletir.          B) Leitura da obra, pesquisa e contextualização.          C) Pesquisar, refletir e organizar.          D) Pesquisar, refletir e contextualizar.          E) Leitura da obra, fazer artístico e contextualizar.</p>	<p><b>QUESTÃO 33</b></p> <p>Segundo Ana Mae Barbosa, no Brasil, um dos países que junto com o Chile e Cuba, lidera o ensino de arte na América Latina, a Arte/educação dialoga com o pós-modernismo, sistematizado com a abordagem triangular que foi inspirada nas seguintes experiências:</p> <p>A) o Movimento de Escolinhas de arte, Academia de Belas Artes e o curso de Educação Artística.          B) as Escuelas de Arte ao Aire Libre, Critical Studies e o DBAE.          C) as Escuelas de Arte ao Air Libre, Movimento de Escolinhas de Arte e DBAE.          D) Critical Studies, o curso de Educação Artística e Academia de Belas Artes.          E) Critical Studies, o curso de Educação Artística e DBAE.</p>
---	--

Ilustração 2 – Questões 33 dos Municípios de Moreno e Goiana

**QUESTÃO 32**

A Arte/educação contemporânea tem uma forte proximidade dos estudos culturais, dentre os estudiosos dos estudos culturais da Arte/educação podemos mencionar:

- A) Marjo Rasanem, Imanol Aguirre e Elliot Eisner.
- B) Elliot Eisner, Arthur Efland e Herbert Read.
- C) John Dewey, Michael Parsons e Rachel Maison.
- D) Imanol Aguirre, Viktor Lowenfeld e Herbert Read.
- E) John Dewey, Herbert Read e Rudolf Arnheim.

Ilustração 3 – Questão 32 do Município de Goiana

26. Em relação aos fundamentos da arte educação, é importante, segundo alguns estudiosos da arte, considerar a forma de ver a obra de arte. Qual entre as reflexões abaixo explicita CORRETAMENTE o pensamento de Herbert Read acerca deste tema?

- A) A única coisa certa nos estudos históricos da arte é a obra de arte.
- B) História da arte é a história da forma de se ver. A própria forma de ver tem uma história, e descobrir estes substratos visuais deve ser a primeira tarefa do historiador de arte.
- C) História da arte é a história das maneiras e da percepção visual, das várias maneiras como o homem já viu o mundo.
- D) História da arte é o registro de mudanças de estilos do tempo.
- E) A História da arte é a história das várias maneiras sucessivas de ver o mundo. História da arte é a história dos estilos.

39. A Escolinha de Arte do Brasil (EAB) foi o início do que seria mais tarde denominado Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Esse surgimento provocou um grande e importante movimento, e novas possibilidades surgiram para a Arte/Educação brasileira. Assinale a alternativa INCORRETA para as concepções originárias no MEA.

- A) As bases conceituais que marcaram profundamente o MEA devem-se aos estudos do estrangeiro Herbert Read, especialmente da sua obra “Educação Através da Arte”.
- B) O ideário pedagógico do MEA era, através da proposta de educar mediante a arte, buscar valorizar a arte da criança a partir de uma concepção de ensino baseada no desenvolvimento da livre expressão e da liberdade criadora.
- C) Um valor ressaltado pela Arte/Educação, neste período, era a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, baseada na ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se através da arte.
- D) Nessa orientação, defendia-se que a criança fosse capaz de produzir a sua própria arte. Era preciso preservá-la da arte instituída, que era produzida pelo adulto, pois a arte adulta não deveria ser apresentada para a criança como um modelo.
- E) Observa-se, então, que a orientação de ensino de arte tinha como princípio básico a efetivação do processo de aprendizagem da arte através do ensino de técnicas artísticas para uma formação propedêutica.

Ilustração 4 – Questão 26 e 39 do Município do Recife

23. Em Relação ao Ensino de Arte Modernista e às influências sofridas nessa concepção pelo Movimento Escolinhas de Arte (MEA), assinale a alternativa INCORRETA.

- A) A concepção de ensino de arte como o desenvolvimento da expressão e da criatividade tem as suas bases conceituais e metodológicas ligadas ao Movimento Escolinhas de Arte (MEA).
- B) O MEA, por ter se constituído na prática em um movimento de ensino de arte intraescolar, exerceu grande influência sobre o ensino de arte na escola.
- C) Essa influência se deve ao fato de o MEA ter se constituído como o primeiro importante movimento que possibilitou o processo de transformação filosófica e metodológica de nossa Arte/Educação.
- D) Outro fator foi que o MEA, durante mais de duas décadas, foi responsável pela formação inicial e continuada dos arte/educadores de diferentes regiões brasileiras.
- E) Tendência Modernista do Ensino de Arte no Brasil antecede a criação do MEA. Diferentes fatores contribuíram para o surgimento da Tendência Modernista de Ensino da Arte.

Ilustração 5 – Questão 23 do Colégio da Polícia Militar de Pernambuco

42. Para definir diversidade cultural, precisamos navegar por uma complexa rede de termos. Considerando-se o objetivo da Arte-Educação interessada no desenvolvimento cultural, o termo *INTERCULTURALIDADE* é definido: pelo(pela)

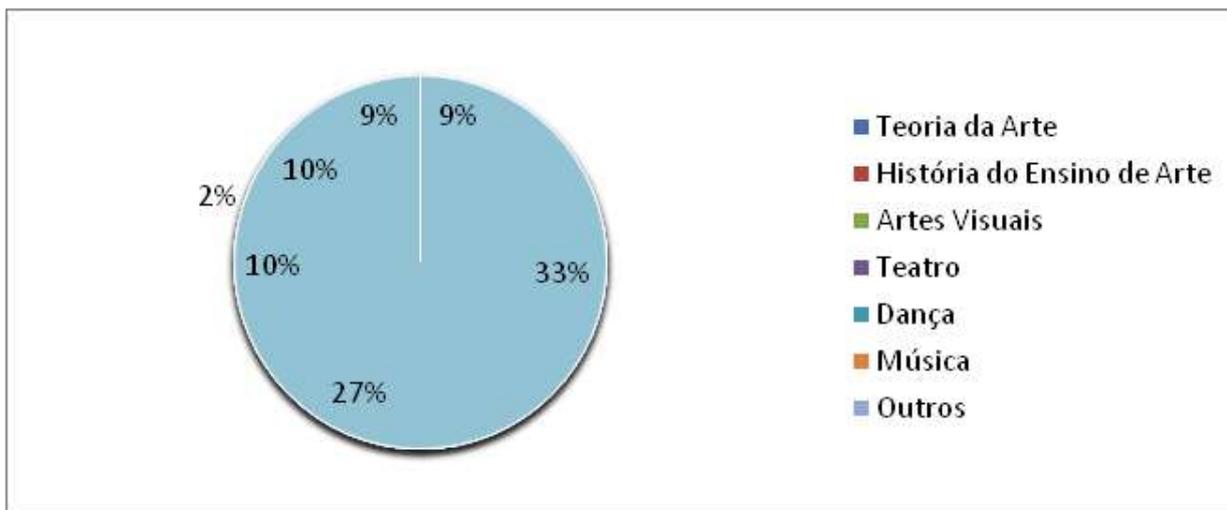
A) conceito de *Pluriculturalidade* definido nos PCNs.  
 B) conceito de *Multiculturalidade* definido nos PCNs.  
 C) coexistência e pelo mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade.  
 D) significância da interação entre as diferentes culturas.  
 E) ensino do conhecimento da cultural local.

44. Um dos autores de maior influência no debate conceitual e, conseqüentemente, metodológico do ensino de arte é Elliot Eisner. Ao refletir sobre os objetivos, métodos e conteúdos, vinculados a uma concepção da função da arte na sociedade e da função da arte na escola, ele propôs, na década de 1970, duas categorias de justificativas para esse ensino. São elas:

A) “*Critical Studies*” X “*Enjoyment*”.  
 B) “*Cartesianismo*” X “*Cientificismo*”.  
 C) “*Contextualista*” X “*Essencialista*”.  
 D) *Sujeito filosófico*” X “*Sujeito científico*”.  
 E) “*Unificação abstrata*” X “*Sesconstrução do concreto*”.

Ilustração 6 – Questões 42 e 44 do Município de Ipojuca

Gráfico 1 - Percentual Temático das Questões – 11 Concursos Públicos



A partir de um total de duzentas e cinquenta questões analisadas brevemente para compreender os temas de seu conteúdo foi possível constatar que nos últimos cinco anos (2009-2013) os concursos públicos em Pernambuco que destinaram vagas para professor de arte no formato polivalente tiveram como eixo temático a ‘história do ensino de arte’ com maior incidência. Em todas as seleções, alguma questão cobrou assuntos sobre aspectos da história do ensino de arte no Brasil ou consonâncias dessa temática advindas de outros países que influenciaram as concepções de ensino de arte no nosso país.

No último concurso realizado em 2013, por exemplo, na Prefeitura Municipal de Ipojuca, em 75% dos conteúdos das questões foram explorados aspectos do ensino/aprendizagem da arte, e, conseqüentemente, seu percurso histórico. Nesta seleção pública, uma grande conjuntura de assuntos foi identificada: interculturalidade no ensino de arte; abordagem conceitual e metodológica do ensino de arte por Elliot Eisner; DBAE (arte/educação baseada em disciplina); proposta triangular; influências do positivismo no ensino de arte no Brasil; Movimento Escolinha de Arte; FAEB; dentre outros tópicos.

Com exceção do concurso da Prefeitura de Camocím de São Félix, os temas ‘História do ensino de arte’ ou ‘Artes visuais’ lideraram todas as provas, beneficiando, assim, uma linguagem em detrimento das outras, tendo em vista que para a ocupação da vaga qualquer candidato licenciado nas quatro linguagens artísticas poderia concorrer. Curiosamente, no concurso de Camocím, a ocupação da vaga denominava-se professor de ‘artes e música’, e, de fato, 35% das questões específicas foram de música. Entretanto, houve também questões de artes visuais e dança. Isto pode gerar uma dificuldade no momento do candidato traçar suas estratégias de estudo, tendo em vista a imprevisibilidade de distribuição de questões por linguagem artística.

Identificamos, portanto, que a relevância da temática ‘História do ensino de arte’ para a própria vida profissional e prática pedagógica do professor de arte é refletida nos processos seletivos públicos. Acreditamos que essa ação favoreça o estímulo aos candidatos na busca de investigar e pesquisar de forma regular as diversas características e fundamentos que estão presentes nos discursos dos teóricos, nos documentos legais, nas práticas pedagógicas e em toda construção profissional na tarefa de ensino/aprendizagem da arte.

## **Referências**

ASPERHS CONSULTORIA. *Concursos Concluído – Afrânio*. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=100>, acesso em 27/12/2013.

ASPERHS CONSULTORIA. *Concursos Concluído – Salgadinho*. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=80>, acesso em 27/12/2013.

ASPERHS CONSULTORIA. *Concursos Concluído – São José da Coroa Grande*. Disponível em <http://www.asperhs.com.br/verconcurso.php?cod=94>, acesso em 27/12/2013.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

\_\_\_\_\_. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

CELESTE, Miriam. Aquecendo uma transformação: atitudes e valores no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org). *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. São Paulo: Cortez, 2008. P49-62.

DIÁRIO OFICIAL. PREFEITURA MUNICIPAL DO RECIFE. *Concurso Público para Docentes*. Disponível em <http://www.recife.pe.gov.br/diariooficial/exibemateria.php?cedicacodi=128&aedicaano=2010&ccadercodi=2&csecaocodi=31&cmatercodi=2&QP=&TP=>, acesso em 27/12/2013.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE). *Concursos e Seleções – Ipojuca*. Disponível em <http://www.cespe.unb.br/concursos/IPOJUCA2009/>, acesso em 27/12/2013.

HERNÁNDEZ, Fernando. A construção da subjetividade docente como base para uma proposta de formação inicial de professores de artes visuais. In: OLIVEIRA, M. O.; HERNÁNDEZ, F. *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO. *Concursos Públicos e Seleções – Caruaru*. Disponível em <http://www.ipad.com.br/caruaru2009/>, acesso 27/12/2013.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO. *Concursos Públicos e Seleções – Goiana*. Disponível em <http://www.ipad.com.br/goiana2010/>, acesso 27/12/2013.

INSTITUTO DE PLANEJAMENTO E APOIO AO DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E CIENTÍFICO. *Concursos Públicos e Seleções – Moreno*. Disponível em <http://www.ipad.com.br/moreno2009/>, acesso 27/12/2013.

LUCIE-SMITH, Edward. Arte Moderna, História da Arte e Crítica de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação Contemporânea Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

PENNA, Maura. *A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos*. Revista da Abem, Porto Alegre, V.10, p. 19-27. 2004.

SOUCY, Donald. Não existe expressão sem conteúdo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/educação Contemporânea Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez, 2008.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos Concluídos 2009*. Disponível em [http://www.upenet.com.br/concluido/2009/jaboatao09/jaboatao09\\_prova\\_gab.html](http://www.upenet.com.br/concluido/2009/jaboatao09/jaboatao09_prova_gab.html), acesso em 27/12/2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos Concluídos 2011*. Disponível em [http://www.upenet.com.br/concluido/2011/prof\\_c\\_militar\\_11/prof\\_c\\_militar\\_11.html](http://www.upenet.com.br/concluido/2011/prof_c_militar_11/prof_c_militar_11.html), acesso 27/12/2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos Concluídos 2011*. Disponível em [http://www.upenet.com.br/concluido/2011/olinda\\_11/olinda\\_11.html](http://www.upenet.com.br/concluido/2011/olinda_11/olinda_11.html), acesso em 27/12/2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos Concluídos 2011*. Disponível em [http://www.upenet.com.br/concursos/camucim\\_11/camuncim\\_11.html](http://www.upenet.com.br/concursos/camucim_11/camuncim_11.html), acesso em 27/12/2013.

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO. *Concursos concluídos 2013*. Disponível em [http://www.upenet.com.br/concursos/ipojuca\\_13/ipojuca\\_13.html](http://www.upenet.com.br/concursos/ipojuca_13/ipojuca_13.html) acesso em 27/12/2013.

# EXPECTAÇÃO DE IMAGENS PELA EXPERIÊNCIA CORPORAL

*Rafael Augusto da Silva Alves*<sup>1</sup>  
rafael.alves@caruaru.ifpe.edu.br

## Resumo

Este artigo propõe uma reflexão sobre a mediação da expectativa de imagens apoiadas na noção de experiência. Também nos interessa a compreensão de como essa prática pode potencializar a relação entre a arte e o educando, no ambiente de saber sistematizado que é a escola. A pesquisa investiga metodologias no ensino das Artes Visuais que possibilitem o entendimento da aprendizagem significativa através das questões epistemológicas do ensino da arte e de situações do contexto educacional dos educandos. Para isso, nosso lastro teórico é composto principalmente pelas contribuições de David P. Ausubel (2003), Jorge Larrosa Bondía (2004), Marco Antônio Moreira (2006), Lúcia Santaella (1998) e Jacques Aumont (1993).

**Palavras-chave:** Expectação de imagens, experiência, aprendizagem significativa.

## Resumen

Este artículo propone una reflexión sobre la mediación de la interpretación de imágenes apoyó la noción de experiencia. También interesado en la comprensión de cómo esta práctica puede mejorar la relación entre el arte y el estudiante, en el conocimiento sistematizado el ambiente escolar. La investigación indaga metodologías en la enseñanza de las artes visuales para que la comprensión del aprendizaje significativo a través de las cuestiones epistemológicas de la educación artística y el contexto educativo de las situaciones de los educandos. Para ello, nuestro lastre teórico está compuesto principalmente por las contribuciones de David P. Ausubel (2003), Jorge Larrosa Bondía (2004), Marco Antonio Moreira (2006), Lucia Santaella (1998) y Jacques Aumont (1993).

**Palabras clave:** Expectativa de imágenes, la experiencia de aprendizaje significativo

## 1 Sala de aula como território de aprendizagem expandido

O presente artigo é parte da dissertação de mestrado, em andamento no programa associado de pós-graduação em Artes Visuais da UFPE/UFPB. Nesta, estamos investigando como as concepções teóricas e metodológicas dos professores de artes visuais podem promover uma aprendizagem significativa, no âmbito da educação profissional técnica. Nosso campo de pesquisa compreende os estudantes do ensino médio, na modalidade integrada, dos campi do Instituto Federal de Educação de Pernambuco (IFPE) que possuem o ensino de artes visuais.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Desenho e Plástica pela UFPE (2009). Mestrando em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É professor de Artes Visuais do IFPE/campus Caruaru.

Neste momento nossas atenções dirigem-se apenas ao campus Caruaru. Faremos uma reflexão sobre a mediação da expectativa de imagens apoiadas na noção de experiência. Também nos interessa a compreensão de como essa prática pode potencializar a relação entre a arte e o educando, no ambiente de saber sistematizado que é a escola. Além disso, partimos da premissa de que os saberes construídos com o corpo podem minimizar a anestesia provocada pela repetição incessante de projeções de obras de arte em sala de aula.

Antes de darmos o primeiro passo para entrar no labirinto de possibilidades intrincadas que é a pesquisa científica vos compartilho meu sentimento de entusiasmo e perplexidade diante dos monstros que habitam o desconhecido. Já sabemos o que queremos, por isso é prudente levantarmos algumas informações sobre o território de nossa caminhada. Sendo assim, o município de Caruaru<sup>2</sup> localizado no agreste pernambucano, a 133 km da capital do estado, Recife, com uma população estimada em 337.416 habitantes e 0,677 de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), seus biomas são a caatinga e a mata atlântica.

O campus Caruaru do IFPE, atualmente com três anos de existência, surgiu no Alto do Moura, um bairro conhecido pela produção de arte figurativa. O artesanato do barro modificou definitivamente essa região, sobretudo pela presença de grandes mestres dessa arte como Vitalino (1909-1963), Manoel Eudócio (1931), Manoel Galdino (1929-1996), entre outros que foram importantes para promover a afirmação e a resistência de hábitos culturais, além de favorecer ascensão do comércio como principal atividade (LIMA, 2004). Ao lado dos ateliês, está o IFPE que oferece três cursos técnicos e um superior: respectivamente, Edificações, Mecatrônica, Segurança do Trabalho e Engenharia Mecânica. Atendendo, desse modo, a demanda por profissionais capacitados nessa região cercada de indústrias.

O ensino de artes visuais nesta instituição acontece na modalidade integrada de ensino médio. O educando cursa disciplinas de formação geral e específicas da área técnica escolhida durante quatro anos. Neste contexto educacional específico buscaremos na dissertação apresentar argumentos que apontem caminhos para a(s) saída(s) do embate entre a integração de uma aprendizagem significativa em artes visuais e a formação técnica profissional que tem o trabalho como princípio educativo.

## **2 Aprendizagem significativa em Artes Visuais**

O entendimento da aprendizagem significativa que construiremos aqui está no diálogo entre as questões epistemológicas do ensino da arte e as situações do contexto educa-

---

2 Dados obtidos no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=260410>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

cional dos educandos. Para isso, propomos uma reflexão aportada principalmente pelas contribuições de David P. Ausubel (2003), Jorge Larrosa Bondia (2004), Marco Antônio Moreira (2006), Lúcia Santaella (1998) e Jacques Aumont (1993).

Para Adriana Pelizzari (2002) o psicólogo norte-americano David P. Ausubel afirma que a aprendizagem é significativa quando há uma relação entre os conteúdos apresentados e o conhecimento prévio do educando. Do contrário ela será mecânica, através da memorização arbitrária dos conteúdos. Para qualquer uma dessas formas de aprendizagem é necessário que o educando tenha a disposição para aprender e que o conteúdo seja lógico e psicologicamente significativo.

Ausubel (2003) destaca três tipos de aprendizagem significativa: representacional, conceptual e proposicional. A mais fundamental é a representacional, pois permite a identificação do significado de símbolos e palavras unitárias. Em seguida, a conceptual está diretamente relacionada com a estrutura cognitiva do aprendiz, na medida em que recorre ao arcabouço de conceitos unitários originados da apreensão representativa e que são importantes para elaboração de novos conceitos, estes podem dialogar com outros conceitos presentes na cultura. Por fim, a proposicional é a construção do significado do conjunto de palavras dispostas em proposições ou frases, essa compreensão resulta em novas proposições e, por isso, é maior do que a soma de suas partes.

Ainda segundo o autor (2003) a aprendizagem conceptual se dá de duas formas: a primeira é a formação conceptual que ocorre por meio de experiências diretas na formulação de testes, hipóteses e generalizações, já a segunda, denominada assimilação conceptual, depende da quantidade de conceitos presentes na estrutura cognitiva do aprendiz e é responsável pela compreensão e resolução de problemas. Nesse sentido, apesar do pensamento de Ausubel ser direcionado para a linguagem verbal podemos aproximá-lo das contribuições do Professor David Thistlewood para chegarmos ao ensino de artes visuais. De acordo com Thistlewood (2008, p. 123) uma das grandes contribuições da arte para a educação é a sua capacidade para formação de definições conceituais permitindo as pessoas orientarem-se “a si mesmas em relação ao passado, presente e futuro, e simbolizam suas emoções e crenças ao fixá-las em formas concretas”.

Nossas experiências imagéticas estão intimamente relacionadas com nossas memórias. Por esse motivo sugiro que façamos uma reflexão sobre a percepção da imagem e, em seguida, voltaremos às contribuições da Arte para formação conceitual.

Fundamentalmente o estudo da imagem é uma questão central para o ensino de Artes Visuais. É interessante não limitá-lo as reproduções, fotocópias, desenhos, pinturas, banners, outdoors, ou seja, ao domínio material da imagem como destaca Santaella (1998, p. 15).

Pensar a imagem em seu *lato sensu*, como uma construção mental, para ampliar o leque de possibilidades do trabalho em sala de aula. Para isso, também devemos levar em consideração o segundo domínio das imagens, que a autora acima destaca como aquelas provenientes do repertório imagético de cada indivíduo. Nesse sentido, estamos tratando das imagens provenientes dos sonhos, visões, modelos, imaginação, ou seja, representações mentais.

Após esse esclarecimento sobre os domínios das imagens é oportuno destacar alguns aspectos da expectativa. Jacques Aumont, no livro *A imagem*, destaca que:

A teoria cognitivista, em quase todas as suas variantes atuais, pressupõe o construtivismo: toda percepção, todo julgamento, todo conhecimento é uma construção, elaborada por meio da confrontação de hipóteses (estas fundadas em esquemas mentais, alguns inatos, outros provenientes da experiência) com os dados fornecidos pelos órgãos dos sentidos (1993, p. 91)

O autor apresenta algumas respostas para a relação entre o espectador e a imagem. Percepção e memória estão juntas, seja para evocar sensações e/ou significados de elementos visuais já presentes no imaginário de cada indivíduo. Além disso, para entender o porquê/como as imagens são vistas, Aumont, embasado por Gombrich (1965), defende que as imagens primeiramente possibilitam a descoberta do visual. Neste caso, isso é fundamental para a atividade intelectual que, como foi explicitado anteriormente, está muito próxima da aprendizagem significativa representacional de Ausubel.

Outra contribuição de Gombrich (1965) são os conceitos de *reconhecimento* e *rememoração*. No primeiro, há o reconhecimento da realidade objetiva nas imagens. Aquilo que vemos estabelece um diálogo com as formas que já conhecemos. Ou seja, a repetição de nossas percepções sobre cada ente da realidade, com suas formas, cores, dimensões e demais características constitui a *constância perceptiva*. Ela é responsável pelo reconhecimento de tudo que vemos. Por outro lado, a rememoração pela imagem, segundo conceito, faz uso de esquemas: estruturas simples que nos fazem decodificar os saberes sobre o mundo real presentes nas imagens. Ambos assumem um caráter cognitivo ao destacarem a relação muito próxima entre percepção e memória.

Podemos perceber que a *constância perceptiva* é importante para a nossa relação com as imagens que conheceremos ao longo da vida. Por esta perspectiva, vale ressaltar que a pesquisadora Lúcia Santaella (1998, p. 20) nos lembra de que as imagens podem ser *apresentadas* ou *representadas*. No primeiro momento, elas estão relacionadas com a presença inédita, com um caráter ontológico, de um conteúdo na mente. Já a representação ocorre quando “uma imagem reproduz algo já presente na consciência” (p. 20). Existe uma relação de reciprocidade entre esses conceitos, pois as representações podem assumir o papel de apresentação como as pin-

turas dos artistas da missão Francesa no Brasil, de 1816, que registraram o repertório imagético de nossa fauna e flora como intuito de revelar o mundo novo aos colonizadores.

A partir do que vimos até aqui podemos inferir que a expectativa das imagens, e também a formação de conceitos através delas, propostas pelo professor de Artes Visuais será mais potente se o educando conseguir estabelecer relações com suas vivências. Memórias que foram experienciadas com o corpo, com os sentidos. Nesse momento, vale ressaltar o quanto é importante a consciência do processo de aprendizagem por parte do educando. É imprescindível que ele saiba aprender a aprender, pois estamos tratando de emoções, sensações e memórias pessoais que são caras ao ensino de Artes Visuais. O discurso sobre as estratégias de aprendizagem não pode ficar somente no professor e nas entrelinhas da aula. Por isso que Ausubel (2003) destaca a necessidade do educando ter a disposição de aprender.

O professor Moreira (2006, p. 18) acrescenta que a aprendizagem, além de significativa, deve ser subversiva, permitindo ao educando participar de sua cultura e ao mesmo tempo ter o discernimento para analisá-la. Acreditando na possibilidade de um posicionamento ativo frente às mudanças que o cercam, no conhecimento que leve em consideração as incertezas e a relatividade.

O autor ainda destaca que um dos princípios da aprendizagem subversiva é o entendimento do aprendiz como perceptor/ receptor. O educando não recebe passivamente a informação que o seu professor oferece. Ao contrário, “*ele percebe o mundo e o representa*” (p. 21). As percepções e memórias são importantes para fazer o educando assumir um papel ativo frente a sua aprendizagem. Isso ocorre, a partir do momento em que ele representa os conteúdos, por meio das sensações que a imagem provoca. As imagens não possuem uma descrição única, por isso que o reconhecimento e a rememoração do visual convocam a presença do espectador ao fazê-lo dialogar com a imagem através do próprio arcabouço imagético.

Aproveitamos este momento para destacar que quando essa percepção acontece com o corpo, o aprendizado se dá pela vivência. Sendo assim, estamos muito próximo do entendimento de experiência desenvolvido por Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 27). Nas palavras do autor:

experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria.

A compreensão dos saberes sistematizados no ambiente escolar pode ser maximizada através da experiência. Afinal, a arte também é percebida como cognição (EFLAND, 2012, p. 343). A capacidade de comparar coisas distintas e produzir significados é uma competência que este campo de conhecimento tem potencialidade para fazer os sujeitos pedagógicos alcançarem. Desse modo, a imaginação e a intuição são fundamentais para distinguir aqueles que produzem dos que reproduzem o conhecimento, afinal assim como o artista que tem insights para criar uma obra, a intuição está presente no cientista que desenvolve uma nova fórmula.

Em seguida, encontraremos nos exemplos de sala de aula o diálogo com a potência desse discurso do Larrosa. Por hora, faremos uma pausa neste caminho. Não vamos em frente, mudaremos em direção às proposições do professor, às experiências dos educandos, à concepção de um ambiente de aprendizagem expandido. Esse gesto intuitivo é o que nos faz acreditar que realmente avançaremos neste labirinto.

### 3 O ambiente de aprendizagem expandido



Figuras 1 e 2: Fotografias do acervo pessoal do autor. 2014

O campus Caruaru do IFPE possui áreas do terreno destinada às obras de expansão. Esses espaços não fazem parte das trajetórias mais triviais dos educandos no cotidiano escolar, porque são distantes das salas de aula e dos acessos à instituição. As figuras 1 e 2 são fotografias realizadas por estudantes do 1º período do curso técnico de Segurança do Trabalho, na modalidade integrada.

Após uma semana onde a temática de desenvolvimento sustentável tomou conta do convívio escolar o professor de artes visuais evidenciou como a relação entre o homem e a

paisagem natural foi veiculada nas imagens da História da Arte. Revisitamos desde a arte clássica até o período do romantismo, em especial com as imagens do pintor alemão Caspar David Friedrich (1774 - 1840). Ao propor aos educandos que explorassem a sensação de grandiosidade da natureza em relação ao homem, várias questões estavam postas: a partir da proposição não havia mais a presença do professor como um condutor; o educando foi agente ativo na busca das sensações que evidentemente foram exploradas com o corpo; as imagens captadas extrapolaram os limites da instituição e a cidade foi explorada; o exercício permitiu a vivência e deu visibilidade aos contrastes da proposição como, por exemplo, a crescente verticalização habitacional e a concentração da expansão imobiliária, mesmo que Caruaru ainda possua uma grande extensão de terras e, por isso, poderia repensar perfeitamente esse modelo de desenvolvimento.

Em suma, a proposição caminha para um ambiente de aprendizagem expandido. Claro que não somos ingênuos e sabemos que muitos problemas como falta de infraestrutura, uso de drogas, desvalorização dos profissionais da educação e outros, que não cabem aqui, são entraves para o processo educativo e que devem ser enfrentados levando em consideração suas especificidades. No entanto, a experiência apontada pelo Larrosa (2002) tem grandes chances de fazer o educando perceber o mundo, conforme Moreira (2006), através de sensações e ser cômico desse processo. Visitar espaços já conhecidos, mas não vivenciados ressignifica a nossa *constância perceptiva*, além de ter a capacidade de tornar o conhecimento psicologicamente significativo, como enfatizou Ausubel (2003), devido à autonomia do educando. Acreditamos que o próprio retorno do professor a uma aula expositiva, com projeções de obras de arte na parede, será diferente, pois o educando já passou pela experiência, facilitando dessa forma a percepção dos afetos nas obras de arte que evocam vivências semelhantes.

Nosso breve estudo encerra por aqui, mas sabemos que estamos distantes de encontrar a saída desde labirinto. Os argumentos, as produções dos educandos, nos movem pelo fascinante emaranhado de caminhos que dispomos para alcançarmos a aprendizagem significativa. O método nos resguarda para não adentrarmos em labirintos cada vez mais densos, obscuros ou sem perspectiva de saída de como os de M. C. Escher (1898 - 1972).

## **Referências**

AUMONT, J. **A imagem**. 1.ed. Campinas: Papirus, 1993. 317 p.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. 1. Ed., Lisboa-PT, Plátano Edições Técnicas, 2003. 219p.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Revista Brasileira de Educação, Nº 19. Unicamp, Campinas, 2002.

EFLAND, “Imaginação na cognição: o propósito da arte” in BARBOSA, Ana Mae et al. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Sandra. **Invenção e tradição**: uma trajetória de resistência pelo espaço da memória. *Resgate*, Campinas, SP, n. 13, p. 135-152, 2004.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: um conceito subjacente. Actas: Encuentro internacional sobre el aprendizaje significativo. Burgos. Espanha, 1997. p.17-44.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. **Revista PEC**, v. 2, n. 1, p. 37-42, 2002.

THISTLEWOOD, David. **Arte contemporânea na educação**: construção, re-construção, reações dos estudantes brasileiros e britânicos ao contemporâneo. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.) **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTAELLA, Lúcia. **Imagem** – Cognição, semiótica é mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998.

# EXPERIÊNCIA COM DESENHO E PINTURA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

*Cicera Edvânia Silva dos Santos*<sup>1</sup>  
Universidade Regional do Cariri  
[edyletuar@gmail.com](mailto:edyletuar@gmail.com)

*Edilania Vivian Silva dos Santos*<sup>2</sup>  
Universidade Regional do Cariri  
[viviansanjos@gmail.com](mailto:viviansanjos@gmail.com)

*Raquel de Santana Santos*<sup>3</sup>  
Universidade Regional do Cariri  
[raquel\\_santana.av@hotmail.com](mailto:raquel_santana.av@hotmail.com)

*Ana Cláudia Lopes Assunção*<sup>4</sup>  
Universidade Regional do Cariri  
[anaclaudia\\_pb@hotmail.com](mailto:anaclaudia_pb@hotmail.com)

## Resumo

Este trabalho descreve a experiência vivida com os alunos da Educação Especial (surdos/mudos) do Ensino Fundamental II da Escola José Bezerra de Menezes, localizada na cidade de Juazeiro do Norte no Cariri Cearense. A oficina “Experiência com Desenho e Pintura na Educação Especial” surgiu a partir das experiências vividas no Estágio Supervisionado em Ensino das Artes Visuais e nas oficinas do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID do Departamento de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri – URCA. Nosso objetivo era aproximar e proporcionar o prazer pelas Artes Visuais aos estudantes da Educação Especial através de experimentação com as linguagens do Desenho e da Pintura.

**Palavras-chave :** Educação Especial; Artes Visuais; Desenho / Pintura.

- 
- 1 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/URCA, membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ).
  - 2 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/URCA, membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ).
  - 3 Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau da Universidade Regional do Cariri – URCA, bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/URCA, membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ).
  - 4 Doutoranda em Artes na UFMG/URCA. Mestre em Artes Visuais na UFPB/UFPE, especialização em Arteterapia pela Clínica POMAR/RJ, graduada em Lic. em Ed. Art. Hab. em Artes Plásticas UFPel, professora do curso de Lic. em Artes Visuais da URCA/CE, é membro do Grupo de Pesquisa Ensino de Arte em Contextos Contemporâneos (GPEACC/URCA/CNPQ), coordenadora do PIBID/Artes Visuais da URCA.

## Abstract

This paper describe the experience with some students in Special Education (Deaf/dumb) the Secondary School School José Bezerra de Menezes, located in the town of Juazeiro in Cariri Ceará. The workshop “Experiment with Drawing and Painting in Special Education” came from past experiences in the Supervised Internship in Teaching Visual Arts and in the workshops of the subproject Institutional Program Initiation to Teaching Scholarship - PIBID the Department of Visual Arts University Regional Cariri - URCA. Our goal was to bring together and provide pleasure for Visual Arts students in Special Education through experimentation with the language of drawing and painting.

**Keywords:** Special Education; Visual Arts; Drawing / Painting.

## 1 Introdução

Como graduandas do curso de Licenciatura em Artes Visuais do Centro de Artes Reitora Violeta Arraes de Alencar Gervaiseau, campus Pirajá, da Universidade Regional do Cariri – URCA localizada na região do Cariri Cearense, nos propomos o desafio de desenvolver um projeto para a realização de uma oficina de Artes Visuais trabalhando com as linguagens do Desenho e da Pintura, tendo como público-alvo estudantes da Educação Especial (surdos/mudos) de rede pública de ensino da nossa região.

A proposta surgiu a partir das experiências nos estágios supervisionados em Ensino das Artes Visuais e como bolsistas do subprojeto de Artes Visuais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID/URCA, vividas através das oficinas ministradas em Organizações Não-Governamentais – ONGs e escolas da rede básica de ensino das cidades de Juazeiro do Norte e Crato<sup>5</sup>. Nessas atividades notamos a ausência de estudantes com necessidades especiais e por esse motivo resolvemos investigar o porque dessa ausência.

O projeto da oficina de Artes Visuais foi a forma que utilizamos para nos aproximarmos desses estudantes e dos seus cotidianos e para os aproximarmos das duas linguagens mais tradicionais das Artes Visuais: Desenho e Pintura.

Levamos a proposta da oficina a Escola José Bezerra de Menezes, localizada na cidade de Juazeiro do Norte. Ela é uma das primeiras escolas desta cidade, fundada no ano 1966, foi também a primeira escola da rede básica de ensino do Cariri Cearense a receber Crianças/Jovens/Adultos com necessidades especiais no início da década de 90 (mesma década em

---

5 Cidades localizadas no triângulo Crajubar (Divisa limitrofe entre as cidades Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, daí o nome Crajubar) do Cariri cearense. Disponível em <http://wikimapia.org/555157/pt/Triangulo-Crajubar>. Acesso em 19/03/2014.

que foi sancionada a Declaração de Salamanca<sup>6</sup>), trabalhando com o Sistema da Segregação<sup>7</sup> que se manteve até o ano de 2009. Desde a segregação que a escola recebe estudantes com: Deficiente Auditivo(D.A.), Surdos, Deficientes Visuais, Portadores da Síndrome de Down e Deficientes Intelectuais(D.I.), tanto do CRAJUBAR quanto de outras cidades da região, como por exemplo Missão Velha e Jardim.

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos publico-alvo da Educação Especial<sup>8</sup>, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no *Atendimento Educacional Especializado (AEE)*. No mesmo ano foi aberta a primeira *Sala de Recursos*<sup>9</sup> da região do Cariri na escola José Bezerra de Menezes. A implantação dessas salas nas escolas também objetivava o fim da segregação e fortalecia a introdução do sistema de *Educação Inclusiva*.

Na escola José Bezerra de Menezes a *Sala de Recursos* vem funcionando até os dias atuais, atendendo estudantes da própria escola, de escolas de outros bairros de Juazeiro do Norte e de outras cidades do Cariri. Ela é coordenada pela professora Ana Carmen Vieira Pereira<sup>10</sup> com o auxílio do professor/instrutor Alex Cassimiro de Souza<sup>11</sup> que é surdo, porém é oralizado<sup>12</sup>.

Até 2009, a escola trabalhava com um sistema de inclusão (Segregação) dos estudantes da educação especial nas salas regulares que acontecia da seguinte forma: eles eram enca-

---

6 Como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, a Declaração de Salamanca trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em <http://www.infoescola.com/educacao/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em 19/03/2014. Trecho da Declaração de Salamanca (...) as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de população distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Declaração de Salamanca, 1994).

7 A educação segregada consiste na divisão de grupos separados em salas de aula de acordo com sua necessidade especial.

8 A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional, e no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

9 As Salas de Recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. (p. 29) Disponível em <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso em 21/03/2014.

10 É licenciada em Geografia. Pós-graduada em Planejamento Educacional, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Foi professora da educação básica nas salas de educação especial e de ensino regular do estado do Ceará, Brasil e atualmente é coordenadora da Sala de Recursos da escola José Bezerra de Menezes.

11 Bacharel em Teologia. Pós-graduado em Educação Especial, Libras Superior e Pró-Libras UFSC ProLibras (Proficiência no uso e ensino de Libras) Nível Superior. Foi professor da Educação Especial e atualmente é instrutor dos estudantes surdos na Sala de Recursos da escola José Bezerra de Menezes.

12 São surdos congênitos ou adquiridos que utilizam qualquer língua oral para se comunicar, na modalidade oral, orofacial, também denominada de leitura labial e/ou leitura e escrita. Disponível em [http://pt.wikipedia.org/wiki/Surdo\\_oralizado](http://pt.wikipedia.org/wiki/Surdo_oralizado). Acesso em 25/03/2014.

minhados para as séries do fundamental II e ensino médio de acordo com o seu desenvolvimento no processo de aprendizado para que eles pudessem acompanhar o conteúdo da série e o ritmo da turma.

Já em 2010 a escola iniciou o trabalho com outra modalidade de ensino implantada pelo MEC: o sistema de *Educação Inclusiva*. Logo após a sua implantação, as salas segregadas foram desativadas e os estudantes da Educação Especial foram encaminhados para as salas de aula regular. Nesse período houve uma grande evasão de estudantes com necessidades especiais da Escola José Bezerra de Menezes, pois a maioria foi encaminhada para a rede municipal de ensino para as séries do Ensino Fundamental I, já que nesse novo sistema os alunos deveriam ser encaminhados para as salas de aula regular de acordo com sua idade, e não pelo seu desenvolvimento no processo de aprendizado como era feito até 2009.

Buscamos na escola informações para compararmos o número de estudantes com necessidades especiais (surdos/mudos) matriculados na escola no período da segregação e após o fim desse sistema. Para efeitos de comparação, ao analisarmos alguns dados fornecidos pela Sala de Recursos concluímos que, no ano de 2009, último ano da Educação Especial, a escola contava com 20 alunos surdos em sala de aula segregada. O ano de 2010, período em que se inicia a implantação da Educação Inclusiva, restaram apenas 5 alunos matriculados nesta escola. Por último, em 2014, temos somente 4 estudantes matriculados, sendo 3 do ensino fundamental II e 1 do Ensino Médio.

## 2 A oficina

O nosso desejo de início era trabalhar com todas as categorias de necessidades especiais, mas como era nossa primeira experiência com Educação Inclusiva, selecionamos apenas a categoria (surdos/mudos) para o desenvolvimento do trabalho. A oficina de Artes Visuais foi realizada na *Sala de Recursos* com os três estudantes surdos do ensino fundamental II da escola.

A oficina teve duração de 20 horas e os conteúdos trabalhados foram: Elementos da Visualidade, Desenho e Pintura. A nossa proposta consistiu na aproximação dos participantes com o conhecimento das Artes Visuais, e para isso utilizamos Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa.

O Ensino de Arte na escola orientado pela Abordagem Triangular pretende formar o conhecedor, o decodificador da obra de Arte e das imagens do cotidiano ou da cultura visual. Ou seja, este ensino promoverá uma reconhecimento, uma reinvenção dos sujeitos envolvidos e estes se ressocializarão e se humanizarão. (COSTA, 2010, p. 133)

Nos primeiros momentos da oficina fizemos uma breve abordagem sobre a História das Artes Visuais e posteriormente partimos para o estudo dos Elementos da Visualidade (Ponto, Linha, Textura e Cores). Escolhemos este conteúdo, porque entendemos que antes de trabalhar com produção de imagens se faz necessário conhecermos os elementos básicos que a compõe. Logo depois realizamos alguns exercícios de experimentação.

Após a apresentação dos experimentos com os Elementos da Visualidade iniciamos o trabalho com as Linguagens do Desenho e da Pintura. Apresentamos imagens das obras de artistas de diferentes períodos que trabalhavam com as duas linguagens, são eles: Leonardo Da Vinci, Djanira Mota e Silva e Di Cavalcanti. Após a apresentação das imagens e de uma breve contextualização, provocamos os alunos a produzirem alguns experimentos com papel sulfite, lápis grafite e lápis de cor. E como ultimo experimento da oficina foram produzidas pinturas em tela com temática livre.



**IMAGEM 1**

Desenho de textura com lápis de cor



**IMAGEM 2**

Desenho de textura com lápis grafite



**IMAGEM 3**

Pintura em tela com tinta guache

Segundo a coordenadora da Sala de Recursos esse tipo de atividade não era comum para os participantes da oficina, por esse motivo no primeiro dia da oficina houve um pouco de resistência por parte de alguns, mas do segundo dia em diante eles ficaram mais a vontade para vivenciarem os processos e se dedicaram o quanto puderam.

### **3 Problemáticas do ensino das artes visuais na região cariri**

No Manual do MEC é ressaltada a importância do ensino das Artes Visuais para Educação Inclusiva, afirmando que:

As Artes Visuais constituem o campo mais fértil de possibilidades para expressão do potencial das crianças surdas, uma vez que não há dificuldades em desenvolver atividades de artes visuais com elas, a não ser que envolvam comentários e leituras

de imagens realizadas só oralmente. Sua criatividade deve ser estimulada pelo professor, de forma que possa perceber, pensar, imaginar, sentir e expressar o mundo em que vive. (MEC, 2006, p. 57)

Entretanto, nas Escolas da rede básica de ensino não existe uma disciplina específica de Artes Visuais, a disciplina de Artes é Polivalente, comportando as quatro linguagens: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da Arte constitui componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos Alunos” (art. 26, §2º). Mas existe outra problemática em relação ao ensino das Artes, que é a carência de profissionais com formação específica nas linguagens das Artes nas escolas de Educação Básica da nossa região prejudicando o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos estudantes com ou sem necessidades especiais.

Como exemplo citamos os professores de Artes dos estudantes participantes da oficina que ministramos, esses profissionais não possuíam graduação em Artes Visuais e em nenhuma outra linguagem das Artes.

Durante a oficina percebemos que existia um grande interesse dos alunos pelas Artes Visuais, eles se entregavam aos processos de experimentação mesmo tendo algumas dificuldades, reflexo dos danos provocados pela polivalência do ensino de Artes nas escolas.

Como Arte/Educadoras, acreditamos no potencial que as Artes Visuais possui, um projeto pedagógico bem elaborado proporcionaria um melhor desenvolvimento cultural, cognitivo e uma maior integração social. Mas infelizmente, por conta da carência deste ensino, estudantes e até mesmo professores não reconhecem as *Artes* como campo de conhecimento e a disciplina de Artes é entendida pela maioria como atividade de distração e disciplina complementar da carga horária dos professores.

#### 4 Conclusões

Na oficina trabalhamos com estudantes surdos e fomos auxiliadas pelo Professor Alex, que nos ajudava na comunicação. Essa experiência foi muito rica para nós, por ser uma oportunidade de compreender na prática como as pessoas surdas se comunicam. Foi também a primeira vez que lecionamos em LIBRAS<sup>13</sup>.

---

13 Língua Brasileira de Sinais é a língua oficial da comunicação surda brasileira. É uma língua gestual-visual, com estrutura gramatical própria.

Outro ponto muito importante foi a troca de conhecimentos que houve entre os alunos surdos e nós graduandas em Artes Visuais e estudantes de LIBRAS, porque como diz Freire, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (2007, p. 23).



**IMAGEM 4**

Segundo dia de oficina

Durante os diálogos em LIBRAS ficávamos encantadas, pois a língua de sinais é uma linguagem totalmente visual, a comunicação é uma sequência de desenhos feitos com as mãos, seguido de expressões faciais e corporais, desta forma a sala de aula se tornava um campo visual de desenhos efêmeros.

“Arte não é apenas básico, mas fundamental na educação de um país que se desenvolve. Arte não é enfeite. Arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário e é conteúdo. Como conteúdo, a arte representa o melhor do trabalho do ser humano.” (BARBOSA, 2009, p.4)

Por isso observamos que a Polivalência da Arte na escola prejudica significativamente a formação dos alunos. Trazemos como exemplo as observações feitas no período em que ministrávamos a oficina: vimos que os alunos nunca trabalharam com materiais

simples, como tinta guache e a tela própria para pintura. Também percebemos a falta de conhecimentos básicos em História das Artes, pois os alunos não conheciam uma das pinturas mais famosas do mundo: Monalisa, do artista Leonardo Da Vinci. Essa falta de conhecimento reafirma mais uma vez a carência do ensino.

Também compreendemos o quanto a família é importante para o desenvolvimento pessoal e conseqüentemente para a vida desses jovens estudantes, pois segundo a coordenadora da *Sala de Recursos*, o aluno que se mostrou sentir-se incapaz e inseguro para desenvolver os experimentos da oficina era o que possuía o mais baixo rendimento na escola e entre os surdos era o que mais possuía problemas familiares.

E por fim concluímos que o círculo que se forma na integração entre família, aluno, intérprete, professor, instrutor e coordenador da *Sala de Recursos* é fundamental para o aprendizado e o progresso pessoal do estudante surdo.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte: Anos 1980 e Novos Tempos**. 7º ed. rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COSTA, Fábio José Rodrigues da. **Das Utopias à Realidade: É Possível uma Didática Específica para a Formação Inicial do Professor de Artes Visuais?**. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (Org.). **A Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas**. São Paulo: Cortez, 2010.

**Educação Infantil : Saberes e Práticas da Inclusão : Dificuldades de Comunicação e Sinalização : Surdez**. [4. ed.] / elaboração profa. Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

**Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

**Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. / Secretaria de Educação Especial. Brasília : Secretaria de Educação Especial, 2010.

# MEDIAÇÃO CULTURAL EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS NÚCLEO DE ARTE CONTEMPORÂNEA – NAC/UFPB

*Maria Laudiceia Almeida Lira<sup>1</sup>*

Universidade Federal da Paraíba-UFPB/  
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
marialaudiceia@hotmail.com

*Virgínia Lopes de Lemos<sup>2</sup>*

Universidade Federal da Paraíba-UFPB/  
Universidade Federal de Pernambuco-UFPE  
vicalopes@hotmail.com

## Resumo

Este trabalho de pesquisa apresenta uma experiência com mediação cultural e ensino de arte em espaços não formais, a partir da ação educativa através de uma exposição realizada no ano de 2013, desenvolvida no Núcleo de Arte Contemporânea (NAC), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com alunos de 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries de duas escolas da rede pública estadual na cidade de João Pessoa-PB. A partir dessa experiência colocamos em perspectiva, reflexões a cerca da necessidade de estudos mais aprofundados para a sua efetivação e de sua relevância enquanto recurso pedagógico para as identidades, subjetividades e representação dos alunos e seus contextos social e cultural.

**Palavras-chave:** Mediação Cultural – Educação não-formal – Núcleo de Arte Contemporânea da Paraíba (NAC).

---

1 Professora efetiva do Ensino de Arte da rede pública estadual da Paraíba, graduada em Educação Artística com habilitação em Desenho pela Faculdade de Música Santa Cecília (FASC) Pindamonhangaba-SP, especialista em PROEJA-Música pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais-UFPB/UFPE e membro do Grupo de Pesquisa no Ensino de Artes Visuais-GPEAV/DAV/UFPB.

2 Mestranda em Artes Visuais (UFPB), especialista em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte (UFPI) e História da Arte e da Arquitetura (ICF – PI), graduada em Educação Artística (UFPI), professora efetiva de Arte do IFPB.

## Resumen

Este trabajo de investigación presenta una experiencia de mediación cultural de educación artística en espacios no formales, de la acción educativa a través de una exposición celebrada en el año 2013, se convirtió en el centro de arte contemporáneo (NAC), la Universidad Federal de Paraíba (UFPB), con estudiantes de los grados 6, 7 y 8 de dos escuelas públicas en la ciudad de João Pessoa-PB. De esta experiencia ponemos en perspectiva, reflexiones sobre la necesidad de estudios más profundos para su eficacia y su importancia como recurso pedagógico para las identidades y subjetividades, representación de los estudiantes y sus contextos sociales y culturales.

**Palabras claves:** Mediación Cultural – Educación no formal – Centro de Arte Contemporáneo de Paraíba (NAC).

## Introdução

A presente pesquisa é o resultado de conclusão da Disciplina *Ensino de Artes Visuais em Espaços Não Formais* do Mestrado em Artes Visuais, da Linha de Pesquisa do Ensino de Artes Visuais do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Tendo como objeto de pesquisa o Núcleo de Arte Contemporânea (NAC) da UFPB e uma ação educativa de mediação cultural. Num primeiro momento caminhamos pelo roteiro histórico oficial da criação e fundação do Núcleo de Arte Contemporânea, passando pela motivação que levou o Reitor da UFPB a convocar um grupo de intelectuais para elaborar o projeto de criação e de funcionamento do NAC. Em seguida discorremos sobre o histórico do casarão da Rua das Trincheiras no Centro de João Pessoa, onde o NAC tem sua sede administrativa e onde desenvolve suas atividades artísticas e culturais. Para localizarmos nossa pesquisa, fizemos um recorte temporal recente que compreende os anos de 2013 e 2014 e suas atividades artísticas e culturais.

Para a compreensão dessas ações, apresentamos algumas discussões sobre espaços não formais de mediação cultural, tendo como base de nossa fundamentação teórica, Livia Marques Carvalho (2008), Jaume Trilla, Elie Ghanem (2008), Valéria Aroeira Garcia (2008), fazendo uma relação das ações do NAC com nossas experiências de visitas a espaços (museus) na cidade de Recife – PE, tais como o MAMAM, o IAC e o Museu do Homem do Nordeste.

Após apresentarmos essas reflexões, passamos ao fim específico da pesquisa que á apresentação de uma experiência de mediação cultural com alunos de 6<sup>a</sup> série da EEEF Prof.<sup>a</sup> Maria Geny e alunos das 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries da EEEF Isabel Maria das Neves, escolas estas da rede pública estadual, localizadas na cidade de João Pessoa-PB, a partir da Exposição “Alem dos Jardins” do artista plástico Kaká Santa Cruz com desdobramentos em trabalhos de releitura com aplicação da técnica de pintura utilizando lápis sobre suporte de papel.

## **2 O núcleo de arte contemporânea da Paraíba-NAC**

### *1.1 Fundação do NAC*

O Núcleo de Arte Contemporânea – NAC foi criado em setembro de 1978 através da Portaria de número 019/78 pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, vinculado à Coordenação de Extensão e à Pró-reitora para Assuntos Comunitários – PRAC e ao Departamento de Comunicação e Artes durante a gestão do Reitor Lynaldo Cavalcanti Albuquerque.

Segundo Jordão (2011), para elaborar o projeto no NAC, foram convidados o crítico de arte Paulo Sérgio Duarte e o artista Antonio Dias. A criação do Núcleo teve como parceiro a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) através do Projeto Universidade (PU)<sup>3</sup>, a qual promovia sua manutenção e financiava suas ações, devido a UFPB não ter aporte financeiro suficiente para, sozinha, manter o Núcleo.

Quanto à função e finalidade do NAC, Jordão (2011) coloca tinha como principal objetivo a elaboração e a execução de projetos com enfoque na “promoção, divulgação e formação e produção em artes visuais” tanto em João Pessoa quanto nos vários *campi* da UFPB. Além disso, tinha a proposta de formação e difusão da arte experimental brasileira, atuando também como um espaço interdisciplinar, inclusive enquanto laboratório para os discentes do então vigente curso de Educação Artística, funcionando dessa forma, como um espaço educacional.

Em seus primeiros anos de funcionamento, entre 1979 e 1985, o Núcleo foi coordenado por Raul Córdula Filho, Silvino Pedrosa Espínola e Francisco Pereira Júnior, que a princípio foi vice coordenador.

De acordo com seu estatuto e resoluções de criação<sup>4</sup> o Núcleo deveria operar em distintas frentes, que iam da produção de eventos e amostras à promoção de palestras, seminários e cursos, com visitas da comunidade em geral.

O Núcleo ultrapassava os limites da Universidade, as ações educativas se estendiam à comunidade de uma forma geral, não apenas aos estudantes do curso de Educação Artística; recebendo visitas de escolas da grande João Pessoa e cidades adjacentes, que conforme afirma Córdula (2004)

[...] a proposta de atuação do NAC foi montada sob uma ação metodológica simples, apoiada na apresentação e na discussão de trabalhos de artistas que produziam obras consequentes de seu tempo. Na sucessão de exposições e outros

---

3 Para conhecimento: Consultar Romance de Formação: Funarte e política cultural de Isaura Botelho, 2000.

4 Em nossa pesquisa não foi possível acessar o Estatuto por não ter sido encontrado.

eventos, ampliou-se o acervo de dados referentes a cada fato ou acontecimento produzido. (CÓRDULA, 2004, p. 15).

Além de pesquisa e extensão o NAC ocupava-se também com o ensino, suas ações educativas seguiam um esquema, que começava com a discussão em conjunto das propostas enviadas pelos “artistas plásticos, conselheiros, coordenadores ou demais pessoas e grupos ligados ao NAC (...)”. O artista em exposição trabalhava em João Pessoa, acompanhando “todas as etapas da realização do seu trabalho, desde o contato direto com o alunado da Universidade, com a imprensa, com grupos de monitores e com o público em geral (...)”. Cabia à coordenação o contato entre todas as partes envolvidas, a organização da divulgação do trabalho e a assessoria à montagem da exposição. As atividades eram voltadas para a comunidade acadêmica de uma forma geral, além de escolas de ensino fundamental e médio, que era à base do público-alvo do Núcleo. “Com este público formava-se o programa de visita guiada, ação educativa aberta, objetivo principal na experiência de amostragem e comunicação da arte contemporânea que o NAC propunha à comunidade”.

Viveu um período de efervescência cultural extraordinária entre os anos de 1979 e 1985, onde promoveu mais de 60 exposições, entre outros artistas Artur Barrio, Antonio Dias, Alice Vinagre, Cildo Meireles, Anna Maria Maiolino, Paulo Klein, 3NÓS3, Jota Medeiros, Miguel Rio Branco, Marcelo Nitsche, Falves Silva, Leonhard Franch Duch, Vera Chaves Barcellos, Paulo Brusck, Rubens Gerchman, Tunga, chegando a ser comparado, em sua proposta, preservando-se as devidas proporções, segundo Jordão, as que foram desenvolvidas anteriormente pelo Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (2011).

No ano de 1984 o NAC fechou suas portas para reforma, reabrindo dois anos depois. Segundo Córdula (2011), não tinha a mesma empolgação inicial e nem o mesmo apoio da reitoria da UFPB, porém timidamente, continuou promovendo exposições com ações de intermediação culturais e oficinas.

### *1.2 Histórico do casarão*

O Núcleo de Arte Contemporânea passou a ter sua sede, a qual continua até hoje, no ano de 1979, num casarão situado à Rua das Trincheiras, número 275 no Centro de João Pessoa.

Tombado em 1980 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (IPHAEP), o casarão que abriga o NAC serviu de residência do comerciante e músico Eduardo Fernandes da última década do século XIX, período de sua construção, até 1909. Nesse

mesmo ano o casarão foi vendido ao Governo do Estado da Paraíba e passou a sediar a residência dos “presidentes do Estado” (como eram chamados os governadores até 1930). Perdeu essa função após a administração de Antônio Pessoa.

Logo em seguida o casarão passou a abrigar a Escola Normal, depois a Diretoria de Saúde Pública e posteriormente a Faculdade de Odontologia.

Em 1961 o casarão foi incorporado à Universidade Federal da Paraíba, que passou a ser ocupada pelo NAC.

## **2 Mediação cultural**

Ainda nos anos de 1960, o educador pernambucano Paulo Freire já disseminava a ideia do ensino enquanto mediação a partir da relação dialógica educador-educando com vistas à autonomia à ampliação da consciência crítica do indivíduo. É partindo dessa ideia de professor-mediador, agente fomentador de transformações sociais, que se deve pensar a mediação cultural nos museus, necessária à medida que a educação formal não aproxima o público da arte.

As ações de mediação cultural devem ir além da promoção da sensibilidade e da percepção estética, nem se limita à análise formal das obras, essas ações devem ser acentuadas na compreensão crítica da obra, na superação da construção do senso-comum de seus significados. Para isso se faz necessário um bom planejamento, com objetivos claros e definidos, que levem em consideração o público que será atendido a fim de promover a interação entre obra e espectador. Hoje é impensável um projeto de exposição que não tenha um rigoroso projeto didático que inclua a formação de mediadores e professores.

## **3 Mediação cultural e educação não-formal: meio para a aquisição de capital cultural.**

Entende-se por educação não-formal aquela desenvolvida de forma sistemática e organizada fora das instituições formais de ensino. Diferentemente da educação que acontece dentro do sistema formal de ensino, a educação não-formal não se prende ao rigor cronológico e conteudista, desenvolvendo um ensino mais flexível que se distancia dos procedimentos escolares convencionais (TRILLA, 2008), diferencia-se também por não conferir grau de ensino.

Em contrapartida, a educação formal procede segundo mecanismos que visam selecionar e certificar pessoas frente ao mercado de trabalho de forma a priorizar os conteúdos. Por outro lado, embora com algumas características em comum com a educação formal,

como a intencionalidade de educar e a forma metódica como fazem isso, a educação não-formal rompe com a hierarquização dos conteúdos, sem seguir um currículo uniformizado, além de possuir um caráter não obrigatório, o que lhe possibilita a flexibilidade dos conteúdos.

Por meio de metodologias mais flexíveis, na educação não-formal os conteúdos são abordados de forma menos abstrata e mais ampla, e a falta de obrigatoriedade desse ensino permite que esses conteúdos sejam direcionados aos interesses da comunidade que atende. As avaliações e títulos são quase irrelevantes, o que favorece o foco na aprendizagem significativa dos temas tratados. Ademais, a educação não-formal é uma “alternativa barata à escola para os setores sociais mais desfavorecidos” (TRILLA, 2008, p. 159), configurando-se como uma forma de superação da exclusão desses setores, de forma a ampliar a educação de seu público.

A aquisição do capital cultural, preconizada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu como sendo princípio de distinção entre os indivíduos quase tão poderoso como o do capital econômico, por meio da educação não-formal pode ser conseguida por intermédio dos mediadores culturais dos museus. Enquanto espaço educacional, o museu se configura dentro do sistema de ensino não-formal, uma vez que pretende educar fora dos padrões engessados da escola convencional e ainda surge como uma contraposição à manutenção da diferença de classes (elite x classes populares) que se dá não apenas pelo capital econômico, mas também pelo capital cultural.

O processo educativo diferenciado para a elite e para as classes populares garante a manutenção das diferenças de capital cultural. “Os bens culturais acumulados na história de cada sociedade não pertencem realmente a todos” (CANCLINI, 2009, p. 80). Os códigos necessários para a compreensão de bens artísticos e culturais devem ser desenvolvidos na escola, mas isso só ocorre à medida que cresce o capital econômico, ficando as classes populares com acesso restrito tanto aos bens culturais quanto ao desenvolvimento desses códigos.

Nesse sentido, a divisão da educação formal em educação para pobres e educação para ricos, nega aos primeiros o acesso aos códigos necessários à compreensão da cultura à qual estão expostos mas não conseguem compreender, e a chamada cultura erudita lhes bate à porta através do discurso hegemônico dentro do currículo fechado das escolas, sem que lhes sejam dados os mecanismos de compreensão dessa cultura tão distante e distinta da sua.

A escola opera no sentido de homogeneizar o discurso e a percepção. No discurso elitista, “a cultura, a arte e a capacidade de desfrutá-las aparecem como ‘dons’ ou qualidades naturais, não como resultado de uma aprendizagem desigual devido à divisão histórica en-

tre as classes” (CANCLINI, 2009, p. 81). O sistema educacional estruturado conforme o que hoje conhecemos como educação formal foi proposto como forma de desenvolvimento da razão do indivíduo, e não de sua sensibilidade. O conhecimento foi balizado na ciência, que ainda hoje é a forma predominante dentro o rigor escolar preconizado pela classe hegemônica, que é a mesma que detém os códigos necessários para a leitura e assimilação das obras de arte dispostas nos museus. Segundo Bourdieu (2007) “os indivíduos ‘programados’, quer dizer, dotados de um programa homogêneo de percepção, de pensamento e de ação constituem o produto mais específico de um sistema de ensino”. O acesso à arte é privilégio da “classe cultivada”,

De acordo com MIR (2009, p.87), “As ações artísticas precisam da educação para não cair na banalidade”. A formação estética do indivíduo é que o permitirá distinguir as diversas correntes estilísticas entre as obras de arte, da mesma forma que sua capacidade crítica lhe possibilitará fazer a leitura dessas obras, independente da mediação cultural no museu. Assim, a apreciação de uma obra artística exige a posse dos códigos (palavras e categorias) para a construção dos significados e o reconhecimento de sensações estranhas ao cotidiano, além de distinguir as obras umas das outras afim de não reduzi-las aos conceitos de “belas” ou “feias”. Sem esses códigos a experiência do contato com a arte fica reduzida à mera observação. Conforme o conhecimento vai sendo acumulado e articulado com as diversas informações adquiridas por meio da educação, “a familiaridade com o universo organizado das obras torna-se mais imediata e mais intensa” (BOURDIEU, 2007, p. 214).

## **4 Mediação no NAC**

### *4.1 “Alem dos jardins”*

Kaká Santa Cruz mostra seus trabalhos na exposição Alem dos Jardins no Núcleo de Arte Contemporânea que fica em cartaz a partir desta quarta feira (23). Os novos trabalhos de pintura do artista plástico e músico paraibano Kaká Santa Cruz estarão na exposição Alem dos Jardins, no Núcleo de Arte Contemporânea (NAC) da Universidade Federal da Paraíba (UEPB). A exposição reúne 15 trabalhos e fica em cartaz desta quarta-feira (23) até 23 de novembro.

O artista plástico Kaká Santa Cruz utilizou a técnica acrílica e pastel para confeccionar suas pinturas. O artista, no período da exposição, vai realizar oficinas com o alunado da rede pública de ensino. Alem dos Jardins é uma realização da Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Coex/Prac).



Figura 3: Obras de Kaká Santa Cruz.

Fonte: NAC, 2014.

#### 4.2 Público alvo

O NAC continuou suas atividades<sup>5</sup>, mesmo de forma mais reduzida, durante o ano de 2013, com exposições, oficinas e mediação educativa.

Focaremos aqui a análise de uma ação educativa e seus resultados, a partir de uma exposição.

A exposição em foco é do artista plástico paraibano Kaká Santa Cruz com o título de “Alem dos Jardins”<sup>6</sup> realizada no período de 23 de outubro a 23 de novembro, onde compareceram 360 visitantes.

<sup>5</sup> Fonte: Relatório das Atividades Desenvolvidas pelo NAC-janeiro a dezembro/2013

<sup>6</sup> Conforme o Kaka Santa Cruz “alem” na sua obra é sem o acento ortográfico.

Os alunos atendidos na Exposição e nas Oficinas são do 7º ano A, B e C e uma turma do 8º ano, da EEEF<sup>7</sup> Professora Isabel Maria das Neves<sup>8</sup>, pertencente à rede pública estadual de ensino e localizada a Avenida João Machado nº 484, CEP 58013520, bairro de Jaguaribe em João Pessoa, telefone 3262-1494 no entorno do NAC. Pertence a 1ª Gerência de Ensino do Estado da Paraíba, com código no Ministério da Educação e Cultura - MEC nº 25094556 e atualmente sua Diretora é a Professora Valdelite Azevedo Brasilino.

Não se tem registro do número de alunos atendidos na exposição durante a mediação nem tampouco dos que participaram das oficinas.

#### *4.3 Atividades desenvolvidas*

Em nossa pesquisa no acervo documental do NAC, não encontramos nenhum registro sobre o desenvolvimento das atividades referentes a exposição em foco. Porém segundo o vice coordenador do NAC, a metodologia de trabalho era a partir da acolhida aos alunos por parte do artista Kaká Santa Cruz e de uma funcionária que fazia “as vezes” de monitora.

Utilizava-se uma abordagem onde os alunos pudessem passear pelas obras e se familiarizarem reconhecendo aspectos da arte através do ver, observar, analisar, reconhecer, compreender e a partir daí produzir imagens visuais plásticas. Nesses procedimentos não se buscava referência ao significado da obra instituída pelo autor. Porém os alunos reconheciam significados a partir de suas próprias vivências sociais e culturais.

Na leitura reconheciam elementos estruturais da linguagem plástica, tais como, cores, formas, linhas, claro, escuro, perto, longe. Para tanto era necessário que o monitor, o artista, o professor acompanhante fizesse interferência, através de perguntas que os motivasse a observar e encontrar a resposta, tais como: O que você está vendo? Quais objetos e figuras você identifica? Quais cores existem na obra? Como o artista usa linhas e formas? O que mais chamou sua atenção?

Com referência a mediação feita por monitores, encontramos num Relatório de Atividades do NAC do ano de 1996, uma referência ao perfil de monitores feito em um relato de experiência<sup>9</sup>, segundo o autor “Os monitores serão integrados por alunos da disciplina Prática de Ensino de Artes Plásticas do Curso de Educação Artística ou alunos que já tenham cursado a disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Plásticas. Os monitores serão res-

---

7 Escola Estadual de Ensino Fundamental.

8 Fonte: <<http://www.sec.pb.gov.br/scriptcase/app/ConsultaWeb/ConsultaEsco...09/07/2014 12:14>>

9 Relato de Experiência: O Ensino da Gravura Moderna Brasileira no NAC de José Vasconcelos Silva.

ponsáveis pelas visitas dirigidas e pelas oficinas a serem desenvolvidas com os alunos das escolas”.

Com base no relato do vice coordenador do NAC, João Arruda Valente, percebemos que há bastante interesse em buscar melhores formas de trabalhar a mediação com os alunos partindo da necessidade da constituição de uma equipe de “monitores, agentes, educadores, etc.” com formação específica no conhecimento de artes, para que a mediação possa fluir e fruir.

Após esse “passeio” pela exposição os alunos eram conduzidos aos espaços onde iria ser aplicada a oficina prática a partir das leituras feitas. Os alunos recebiam papel branco em tamanho A4 e lápis de cor e giz de cera e após motivação, transformavam suas observações em visualidades.



Figura 4: Trabalhos dos Alunos da EEEF Isabel Maria 7<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> série

Fonte: NAC, 2014.

## 5 Considerações finais

A partir da pesquisa, sobre os desdobramentos de uma exposição realizada no Núcleo de Arte Contemporânea – NAC/PB constatamos que ainda falta muita pesquisa e estudo quanto ao recurso da mediação enquanto instrumento pedagógico. Não existe efetivamente no NAC um grupo de mediadores para o encaminhamento dos visitantes ou grupos de estudantes, pesquisadores, etc., para a visita ou participação nas ações educativas e culturais de sua programação. Ficando sempre a cargo do artista a responsabilidade ou não de conduzir a visita, quando não um funcionário na instituição “desempenha” essa função.

Mesmo assim pelo exposto, fica clara a relevância do museu, neste caso, o Núcleo de Arte Contemporânea – NAC/PB como espaço de educação não-formal e sua contribuição para a aquisição dos códigos culturais necessários ao entendimento e fruição da arte e para a formação do senso crítico do indivíduo.

Enquanto espaço de educação, o NAC contribuiu fortemente para a formação de uma geração de artistas e público, porém continua atuando de uma forma mais tímida ao ter suas atividades reduzidas nos últimos anos. Sua estrutura física atualmente é bastante precária, os acervos documentais e artísticos estão imersos na umidade e no mofo, sem as mínimas condições de conservação.

Para além de políticas públicas que injetem verbas para que o NAC volte à sua potência máxima, concluímos, a partir desta pesquisa, ser necessária uma mobilização por parte da classe artística, de professores da área e de intelectuais, para que esse espaço, outrora tão louvado, não seja carcomido pelas traças da burocracia a ponto de virar uma ruína irrecuperável.

## **Referências**

ALBUQUERQUE, Lynaldo Cavancanti. (lynaldocavalcanti@gmail.com). Entrevista concedida a Fabrícia Cabral de Lira Jordão [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por fcllordao@yahoo.com.br em 30 jun. 2010, in JORDÃO, Fabrícia Cabral de Lira. **Núcleo de Arte Contemporânea**. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 149, julho de 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

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

CANCLINI, Nestor G. **Diferentes, desiguais, desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CARVALHO, Lívia Marques. **O ensino de artes em ONGs**. São Paulo: Cortez, 2008.

COCCHIARALE, 2006. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, editora Massangana, 2006.

GARCIA, Valéria Aroeira. **O papel do Social e da Educação não-formal nas discussões e ações educacionais**. Artigo apresentado no II Congresso Internacional de Pedagogia Social, na mesa intitulada: Diálogos e Fronteiras: Pedagogia Social, Educação não-formal e Educação Sócio-Comunitária. 16 e 19 de abril de 2008.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume, ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação formal e não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

JORDÃO, Fabrícia Cabral de Lira. **Núcleo de Arte Contemporânea**. Revista-Valise, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 149, julho de 2011.

MIR, Carmen L. B. Educação como mediação em centros de arte contemporânea. In: **Arte/Educação como mediação cultural e social**. BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane G. (Orgs). São Paulo: Editora UNESP, 2009.

# PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO EM/SOBRE ARTES VISUAIS: da pesquisa qualitativa ao estudo de caso

*Prof. Dr. Robson Xavier da Costa<sup>1</sup>*  
PPGAV/UFPB

*Quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Quem sabe pensar, questiona o que pensa.*

Pedro Demo

A reflexão/discussão que propomos neste texto advém do uso da pesquisa qualitativa e do estudo de caso que acompanham nossa trajetória como pesquisador. Foram utilizadas durante o desenvolvimento da investigação para dissertação de mestrado na área de história, em uma pesquisa sobre a arte *naïf* paraibana e história de vida, e da tese de doutorado (COSTA, 2014), na área de Arquitetura e Urbanismo, onde pesquisamos a relação do público/visitante em dois museus de arte contemporânea (Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal). Continua presente em nossas atuais pesquisas com instituições de educação inclusiva, o ensino das artes visuais e museus de arte contemporânea.

Creemos ser importante para o pesquisador refletir sobre as questões metodológicas e tomar contato com as especificidades dos métodos e suas implicações no campo específico de estudo. Considerando que nosso olhar, é também, construído nas interações sócio culturais, a partir dos elementos de significação presentes na discursividade das imagens, pensamos que o investigador constrói no cotidiano suas próprias narrativas visuais mediadas pelo meio.

Todo documento, incluindo os documentos de natureza audiovisual, deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento

---

<sup>1</sup> Doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFRN/2014), Ex Bolsista Erasmus Mundus no Doutorado em Arquitectura da Universidade do Minho (Portugal/2010-2012), Mestre em História (PPGH UFPB 2007), Graduado em Educação Artística – Artes Plásticas (UFPB 1993). Atual coordenador do Programa Associado de Pós Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Investigando os seguintes temas: arte/educação inclusiva, arquiteturas da arte, museus de arte, curadorias, arte contemporânea e formação de professores em artes visuais.

como fonte histórica (datação, autoria, condições de elaboração, coerência histórica do seu “testemunho”) e do seu conteúdo (potencial informativo sobre um evento ou um processo histórico). (...) no caso das fontes audiovisuais e musicais, os “conteúdos”, as linguagens e as tecnologias de registro formam um tripé que, em última análise, irá interferir no potencial informativo do documento (NAPOLITANO, 2006, p. 266-267).

Como documentos visuais as imagens são narrativas que partem de determinados pontos de vista, seus discursos são intencionais, consistindo em uma ou mais interpretações sobre um determinado recorte visual. Nessa perspectiva, o pesquisador deve estar atento às fontes, interroga-las, questioná-las como “indícios” de uma história em curso.

## **1 A pesquisa qualitativa e o estudo de caso**

A pesquisa qualitativa pode ser compreendida como uma atividade permanente de aprendizagem sobre determinado aspecto da realidade, onde o pesquisador não só promove conhecimento, mas, também aprende, ensina e transforma o que sabe, favorecendo a troca de ideias e experiências e reconstruindo o saber sobre o objeto estudado. Trata-se de colocar em confronto a realidade do campo de estudo com as relações estabelecidas entre os indícios visuais, procurando entendê-las e analisá-las criticamente, já que conhecer é confrontar, questionar, contradizer, verificar, analisar os dados.

Para a pesquisa qualitativa um fenômeno pode ser melhor compreendido se for estudado a partir do contexto em que está inserido. O pesquisador vai a campo em busca do conhecimento das relações e as maneiras que as variáveis da pesquisa interagem em determinadas situações ou espaços. Assim, as fontes podem ser analisadas a partir das relações estabelecidas.

As principais fontes de dados para a Pesquisa Qualitativa de estudo de caso, são as entrevistas e as técnicas de observação, cujos relatórios podem ser acompanhados de imagens (fotos, colagens, desenhos, recortes), exemplos e descrições fornecidas pelos entrevistados, tendo como função auxiliar a compreensão do objeto de estudo. Nada impede o uso de dados estatísticos e quantitativos como complementos para a compreensão do fenômeno.

Esse campo de pesquisa relaciona-se com a complexidade e com os fatos da realidade, possibilitando abertura para o surgimento de novos elementos ao longo do desenvolvimento do trabalho, exigindo do pesquisador atenção para trabalhar com a multiplicidade de situações que ocorrem em um mesmo contexto.

No caso das artes visuais o estudo de caso enquanto método qualitativo se aplica aos trabalhos que se debruçam, por exemplo, sobre um(a) determinado(a) artista, obra, um con-

junto de produções visuais, uma instituição, uma experiência artística, ou mesmo projetos específicos, bem como, se refere as relações entre os projetos culturais e seus usuários.

A modalidade de estudo de casos, segundo Serra (2006, p.82) talvez seja o método mais comum nas pesquisas qualitativas no campo das ciências humanas, já que busca esgotar o conhecimento sobre um caso específico, que pode ser considerado modelo ou referencial, mesmo que não seja generalizável. Os estudos de caso pretendem conhecer em profundidade o objeto. Nessa direção, o acúmulo de investigações sobre determinado tema, abordado sob diferentes perspectivas, favorece sua compreensão de maneira ampla, embora o pesquisador dedique-se a especificidade de cada caso selecionado.

Tal abordagem metodológica é considerada adequada para pesquisas que visam compreender, explorar ou descrever um fato ou acontecimento complexo com relação ao qual o pesquisador depara-se com diversos fatores importantes que precisam ser investigados, porém não permite um rígido controle artificial. Entre estas situações de pesquisa encontram-se aquelas que são definidas como centrais, o entendimento do “como” e do “porquê” determinado fenômeno ocorre. Elementos de conexão entre os fatores e a dinâmica dessas situações de investigação podem ser percebidos em diversos níveis.

Ponte (2006) afirma que um estudo de caso é um mergulho vertical em um fenômeno ou produto exemplar, considerado excepcional e merecedor de uma investigação específica, pois poderá vir a favorecer a compreensão global de um tema, ou propiciar importantes indícios para futuras averiguações.

Em um estudo de caso, o pesquisador pode utilizar da pesquisa documental, que também é parte integrante da pesquisa qualitativa, já que as fontes documentais foram ampliadas no decorrer do tempo e permitem o acesso às informações que seriam inacessíveis por outro caminho.

As fontes documentais são amplas, consistindo em conjunto de registros escritos (jornais, revistas, diários, livros de receita, livros de anotação das obras, memorandos, relatórios, etc.), registros estatísticos (dados concretos mensuráveis); registros visuais (sinais, gráficos, fotografias, vídeos, filmes e imagens em geral); registros sonoros (músicas, gravações, depoimentos, entrevistas, etc.), permitindo considerar como fonte de pesquisa diversas tipologias de documentos. O pesquisador das imagens pode utilizar como fontes complementares, documentos escritos (textos, catálogos, reportagens, catálogos das exposições, relatórios dos museus, etc.) presentes nos acervos dos setores de biblioteconomia, informação e comunicação dos espaços pesquisados.

Segundo Yin (2005) o estudo de caso é um tipo de pesquisa empírica que analisa fenômenos contemporâneos em seu contexto real, em situações onde as fronteiras entre os ele-

mentos estudados não estão muito claras, necessitando do uso de múltiplas fontes de evidência para esclarecê-las. O pesquisador pode estudar múltiplos casos ou casos exemplares. Ele é aplicado quando não é possível controlar os fenômenos estudados e estes são atuais, devendo ser estudados em seus contextos reais.

## **2 Os processos de pesquisa**

A escolha do caso acontece, normalmente, a partir das questões que intrigam o pesquisador, embora possam ocorrer espontaneamente, algumas decisões guiam as escolhas do pesquisador, qual(is) é(são) o(s) objeto(s) de estudo(s)? Esse objeto representa uma unidade típica ou diferenciada? Vai se estudar um único caso ou será um estudo comparativo? Deve-se decidir quem entrevistar, como e onde aplicar questionários, como e onde observar, quais os documentos serão analisados, após definir essas variáveis inicia-se a etapa mais difícil, garantir o acesso do pesquisador ao local e as pessoas que farão parte da pesquisa. O pesquisador deve ser direto com os responsáveis e os entrevistados, fazendo-os entender seu papel e objetivos na pesquisa.

Em um ambiente público ou semi-público como uma instituição cultural a pesquisa de campo pode ser desenvolvida nas áreas abertas como o parque/jardim ou fechadas como as galerias, as bibliotecas e/ou acervos, é necessário fôlego e determinação do pesquisador para fomentar a “potencialidade disruptiva” do conhecimento (...), ele deve estabelecer parâmetros teóricos, ou seja, um dado é sempre um produto teórico, já que a realidade precisa ser interpretada, revista, reconstruída, a partir de parâmetros determinados, de olhar específico do pesquisador (DEMO, 2008, p. 25).

É necessário tentar estabelecer uma ligação estreita com o universo pesquisado e seu público, por meio das seguintes estratégias: vivenciar, observar, catalogar, interpelar e conviver com aqueles que fazem no cotidiano da instituição cultural um local vivo e intenso. Este tipo de pesquisa pode ampliar a experiência do pesquisador, estabelecendo um novo olhar para as relações desenvolvidas em contextos específicos, observando com distanciamento, com um olhar estrangeiro.

O pesquisador deve olhar atentamente para o entorno, conhecê-lo intimamente, lendo os acontecimentos a partir de referências externas, aprendendo e apreendendo as relações entre as atividades desenvolvidas e as questões de pesquisa.

Ao utilizar o método de estudo de caso em nosso processo de pesquisa, objetivamos manter o diálogo entre os sujeitos entrevistados, os espaços e as obras de arte expostas, permitindo discussões e comparações de dados, na busca da construção metodológica, diante de objetos de conhecimento complexos e multidisciplinares, visando aproximar o sujeito do objeto de pesquisa.

O contato direto dos objetos estudados com os sujeitos da pesquisa, certamente, favorece o fato de descobrirmos aspectos da realidade impossíveis de serem detectados em outro tipo de situa-

ção. O estudo de caso e a pesquisa de campo possibilitam não só o conhecimento da realidade como a familiaridade com os acontecimentos estudados, mesmo que seja em pequena escala.

As grandes argumentações do estudo de caso que se relacionam com a prática da pesquisa, dizem respeito à diversidade e a prática multidisciplinar, com foco no processo participativo do público e sua relação com as artes visuais; estudando a produção artística como elemento vivo, em permanente transformação e integrado ao meio.

A ação da pesquisa de campo não é só o levantamento de dados empíricos sobre determinada realidade, pode ser considerada uma forma de intervenção. “A prática é forma de conhecimento, porque por meio dela testamos conhecimentos vigentes e produzimos novos, bem como, dialogamos dinamicamente com a realidade e conosco mesmos (...)” (DEMO, 2008, p. 83).

### 3 Considerações Finais

Em nossas pesquisas, ao lidarmos diretamente com um das variáveis mais significativas presentes nas instituições culturais, o público/visitante, buscamos valorizar a voz (utilizando recursos da história oral – ALBERTI, 2004) dos que usufruem os espaços institucionais (sejam museus, escolas ou instituições culturais), buscando entender como as pessoas vivenciam esses espaços, influenciam e são influenciados por ele. Como interpretam a concretização do pensamento dos artistas e curadores na ocupação da instituição cultural? Como interagem com as obras de arte contemporânea expostas ao ar livre e nas galerias? Como compreendem as ideias dos artistas? Como percebem e interagem com as propostas curatoriais ao visitar as exposições? Como professores de artes visuais e seus educandos relacionam-se com as artes visuais em contextos expositivos?

Acreditamos que a relação das pessoas com as artes visuais e os espaços institucionais, se estabelece a partir do estímulo e motivação, correlacionando os estímulos externos do entorno e o sujeito que o usufrui, ou seja, estabelece uma relação de *autopoiésis*, onde a pessoa capta as informações proporcionadas pelo meio ambiente a partir dos seus próprios referenciais biológicos, culturais, históricos e as processa, reconfigurando seu conhecimento sobre o que apreendeu.

Perante o desconhecido, tendemos a procurar o que é familiar, nos manter na zona de conforto, em seguida identificamos o que se repete o que pode ser comparado, enfim, buscamos sempre colocar alguma ordem e tornar familiar o que é estranho. Reduzindo, a complexidade do todo, para assim compreendermos pelo menos uma pequena parte, esse processo ocorre quando temos contato com obras de arte contemporânea, onde o estranhamento inicial é algo, não só esperado, como desejável.

(...) sendo o ser vivo entidade “autopoiética”, que funciona de dentro para fora em relativa autonomia, não é a realidade que se impõe de fora para dentro, mas é o sujeito que a capta da maneira que consegue, marcada tanto pelo equipamento evolucionário biológico (cérebro, sobretudo) quanto pelo transcurso cultural histórico. Observando a realidade, selecionamos o que podemos dar conta de captar, formando dela visão de dentro para fora. A própria tendência de padronizar a realidade para a podermos entender contém esta ideia reconstrutivista: perante o desconhecido, nosso primeiro gesto é procurar o que haveria de conhecido, familiar; a seguir, buscamos perceber o que haveria de repetido, recorrente, por fim, impomos no desconhecido alguma ordem e chamamos a isso de teoria. Ocorre, aí, não só gesto reconstrutivo, como também reducionista natural, já que não somos capazes de dar conta da complexidade transbordante da realidade como tal (DEMO, 2008, p.61).

Considerando que toda pesquisa compreende um recorte de um todo complexo, em nossa investigação procuramos delimitar campos de trabalho diante da complexidade das artes visuais, tratando de questões relacionadas à educação em artes visuais e as instituições culturais, particularmente museus de arte contemporânea.

Nessas pesquisas utilizamos, entre outras técnicas, a “observação participante”. Essa técnica de pesquisa de campo tem sido muito utilizada nas ciências sociais, particularmente na antropologia, e representa o ato de acompanhar de perto os objetos estudados, identificando o cotidiano no *setting* da pesquisa. Em nossas pesquisas a observação participante pode ser compreendida como uma técnica complementar.

Como exemplo, podemos citar que na nossa investigação de tese estivemos presencialmente no Museu de Serralves, Porto, Portugal e no Instituto de Arte Contemporânea do Inhotim, Minas Gerais, Brasil, diversas vezes, costumávamos chegar pela manhã na abertura do museu e ficar até o final do expediente, acompanhando as atividades dos monitores e estagiários e/ou observando de perto o comportamento do público autônomo nas galerias e no parque/jardim. Para garantir uma maior confiabilidade, procuramos diversificar os dias visitados, bem como, frequentarmos os museus em dias feriados, fins de semana e durante as festas promovidas pelas duas instituições, por tratarem-se de dias com movimentos atípicos, com um fluxo consideravelmente maior de público/visitantes.

Nesse caso, o estabelecimento de uma ligação estreita com o universo pesquisado, no caso os museus de arte contemporânea e seu público, vivenciar, observar, catalogar, interpelar e conviver com aqueles que fazem no cotidiano um museu algo vivo e intenso, favorece a aplicação da técnica da observação participante. Colocar-se no lugar do “pesquisador participante”, ou seja, o estrangeiro, o estranho, que embora seja também, público/visitante, busca olhar com outros olhos para o entorno, buscando co-

nhecê-lo intimamente e analisá-lo, é uma maneira de conhecer intimamente o campo de pesquisa.

Em nossas investigações, utilizamos “multimétodos” de pesquisa, objetivando manter o diálogo entre o método de estudo de casos e outros processos de pesquisa das ciências humanas, permitindo relacionar objetos de conhecimento multidisciplinares para (re)construir conhecimentos em/sobre artes visuais. “(...) certamente, no contato com a realidade reconstruída descobrem-se coisas que a teoria sequer havia suspeitado. (DEMO, 2008, p. 39)”.

As argumentações que se relacionam com a prática de pesquisa desenvolvida durante nossas investigações são: respeito à diversidade e a prática multidisciplinar; foco no processo participativo do público em sua relação com as artes visuais, os museus de arte contemporânea e as instituições educacionais.

Buscamos também relacionar o discurso do público/visitante das instituições de artes visuais, em seus contextos educativos, para compreender como as pessoas transitam nesses espaços, influenciam e são influenciados por eles, a partir do contato com a concretização do pensamento do artista, do curador, do professor de artes visuais e do arquiteto, e como respondem aos estímulos sensoriais em situações e contextos educacionais/culturais, em busca de conhecer um pouco mais sobre o contexto das artes visuais.

## **Referências**

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular** – história e imagem. Trad. Vera Maria Xavier dos Santos. Bauru - São Paulo: EDUSC, 2004.

COSTA, Robson Xavier da. **Percepção ambiental em museus paisagem de arte contemporânea: a legibilidade dos museus Inhotim/Brasil e Serralves/Portugal avaliada pelo público/visitante**. Tese de doutorado. Orientada por Profª Drª Gleice Virgínia Azambuja Elali - PPGAU/UFRN/Natal/RN, 2014.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. 2ª Ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

PONTE, João Pedro. **Estudo de caso na investigação matemática**. Revista Quadrante, volume 03, 1994, p. 3-18. Disponível em: [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte\(Quadrante-Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt%5C94-Ponte(Quadrante-Estudo%20caso).pdf). Acesso em: 17/04/2013.

SERRA, Geraldo G. **Pesquisa em arquitetura e urbanismo**: guia prático para o trabalho de pesquisadores em pós-graduação. São Paulo: Edusp – Mandarim, 2006. Parcialmente disponível em: [www.google.com](http://www.google.com). Acesso em: janeiro 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

# RODA VIVA NAS AULAS DE ARTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

*Erieta Kogiaridis Ewald<sup>1</sup>*

Universidade Federal da Paraíba - UFPB

E-mail: erietake1@yahoo.com.br

## Resumo

O presente artigo relata o projeto Roda Viva nas aulas de artes na Educação de Jovens e Adultos - EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Santos Coelho Neto, localizada no bairro da Penha, no município de João Pessoa-PB. O projeto visa explorar as diferentes possibilidades de produções artísticas através do círculo ou roda como elemento integrador do ser e viver a fase adulta através da arte coletiva, orientado pelo professor Dr. Erinaldo Alves do Nascimento no curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba-UFPB cumprindo o requisito da disciplina de Estágio II.

**Palavras-chave:** Arte. Ensino. Jovens e Adultos.

## Abstract

The present article reports to the Project “Roda Viva” at the Youth and Adults Education Arts classes in Antonio Santos Coelho Neto Municipal Elementary School in the Penha neighborhood of Joao Pessoa/PB. The project aims to explore the circle or eternal round as an integrator element to develop different artistic possibilities in being and living adulthood through doing arts together. It was fulfilling the requirement of Internship II conducted by Dr. Erinaldo Alves do Nascimento in the Federal University of Paraíba

**Keywords:** Art. Education. Youth and Adults.

## 1 Introdução

*“Mas eis que chega a roda viva...*

*Roda mundo, roda-gigante, rodamoinho, roda pião.*

*O tempo rodou num instante nas voltas do meu coração.”*

(Chico Buarque)

---

<sup>1</sup> Brasileira, paranaense, de origem grega. Cursou pintura e participou de mostras coletivas no Museu Alfredo Andersen, Curitiba (2006-2009). Nutricionista (UFPR), graduanda (7º período) do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFPB. Cursou pintura e desenho (2010, 2012) no CEARTE/João Pessoa. Participou de oficinas artísticas com: Chico Dantas, Carlos Nunes e Rose Catão (2012). Cursou inglês pelo CCBEU (1976-1982), Curitiba-PR.

O projeto Roda Viva, título da música de Chico Buarque, homenageia o músico e busca responder como as Artes Visuais provocam outras possibilidades de ser e viver a fase adulta na Educação de Jovens e Adultos (EJA), numa classe agregada de 1º e 2º ciclos. Este projeto foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Santos Coelho Neto, localizado no bairro da Penha, no município de João Pessoa-PB. Foi realizado na modalidade de estágio supervisionado, atendendo ao requisito da disciplina Estágio II, ministrada pelo Prof. Dr. Erinaldo Alves do Nascimento, no curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Federal da Paraíba. O objetivo principal do projeto é explorar diferentes possibilidades de produções artísticas através do círculo ou roda, como elemento integrador do ser e viver a fase adulta, isto é: trabalhar a arte coletiva.

Ao chegar para o início do estágio na escola, a mesma trabalhava dentro da sua proposta pedagógica e o professor de artes, o artista local Ilson Moraes já vinha desenvolvendo uma proposta que tratava das africanidades. Proposta esta baseada na Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional para incluir a História e Cultura Afro - Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino. Sendo assim, o projeto “Roda Viva” se inseriu de forma pedagógica e veio a contribuir com o tema. Visto que o educador Paulo Freire apostou numa educação onde todos têm direito à voz, ao diálogo e se educam mutuamente. Esta é uma proposta que busca a igualdade, ou seja, a mesma medida de forças somente encontrada no círculo ou na roda. Desenvolver culturalmente o alunado a partir do contato e vivência com diferentes tipos de teatralidades, visualidades e musicalidades (TVMs), decorrentes de problemas advindos das experiências vividas passou a ser um dos objetivos do ensino de Artes ou da Arte/Educação, segundo os Referenciais Curriculares Para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba. No município de João Pessoa, foi a resolução 009/2006, do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa-PB (RESOLUÇÃO, 2014, p. 01), baseada na Lei de Diretrizes e Bases-LDB (Lei 9394/96, parágrafo 2º) que implantou o ensino de Artes em todas as séries, modalidades e níveis do Ensino Infantil e Fundamental no Município de João Pessoa (p. 62-63). Vimos que na EJA, os problemas desencadeadores de propostas e projetos para o ensino no campo das Artes envolvem problemas relacionados ao ser adulto. Ou ainda, problemas relacionados ao viver como adulto.

Considerando-se a importância de se reconhecer a forma redonda ou circular como unidade no trabalho, cita-se Froebel, que considera a bola, a roda ou círculo um símbolo de igualdade e que carrega a variedade.

Agora, desde que a força desenvolve-se e difunde-se por si só em todas as direções igualmente, livremente, e de modo desimpedido, sua manifestação externa resulta na esfera. Por tal razão são esféricas, ou, em geral, de formas redondas a maioria

das coisas na natureza, por exemplo, os corpos celestes, sol, planetas, luas, água em todos os líquidos, o ar e todos os gases e mesmo a poeira. Em toda sua diversidade e em meio de aparentemente incompatíveis diferenças de estrutura, a esfera parece ser a primitiva forma, a unidade da qual tudo na terra e na forma natural e estrutural é derivada. Assim, a esfera se parece com todas as formas e contém essencialmente a lei que contém todas elas. É a forma perfeita. Nenhum ponto ou linha, nenhum plano ou lado, podem se discernir em sua superfície, são todos os pontos, todos os lados e contém todos e todas as linhas de todas as estruturas terrestres e formas, não em sua possibilidade só, mas em sua atualidade (REVISTA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO, 1996, p. 145-167).

Reforçamos aqui uma forma que unifica, iguala forças e valores além de unir a tudo e todos numa única ação. Unir a todos em arte coletiva contando muitas histórias juntos e descobrindo-se para descobrir o outro.

## **2 Vivências da roda viva**

Depoimento de aluna da EJA: “Arte para mim significa o espelho da vida, vista com outros olhos, por outros ângulos. É o sensibilizar com imagens que na maioria das vezes não conseguimos explicar. Arte é vida”. (PROPOSTA CURRICULAR..., 2014, p. 01)

A turma (1º e 2º ciclos) era composta por 18 alunos entre 17 e 56 anos, bastante heterogênea. E o estágio, nossa “Roda Viva” aconteceu nas noites de terça-feira das 19 às 22 horas.

A metodologia utilizada foi a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa (2010) que preconiza o ensino da arte de modo interligado entre história da arte, leitura da obra de arte e o fazer artístico. Valorizou-se também o uso de imagens (visualidades), além de se aplicar o trinômio “C-C-C”. Segundo Nascimento (2012):

A articulação do trinômio “C – C – C” (cotidiano, conteúdo, cotidiano revisitado), um movimento contínuo e interdependente de articulação de conhecimentos advindos da vida, do atuar no cotidiano, confrontados com outros saberes relacionados com o patrimônio artístico e cultural da humanidade, os quais, quando assimilados, promovem uma outra experiência, uma ampliação ou provocação na maneira de ver, pensar, agir e fazer na vida (NASCIMENTO, 2012, p. 02)

Então, como a roda foi aceita por todos, iniciou-se o trabalho em um passeio. O mesmo foi agendado pela escola ao sarau poético de Cátia de França, uma artista paraibana negra, que se apresentou na Estação Ciências Cabo Branco. A roda uniu a todos neste evento, onde alunos da escola fizeram apresentações artísticas (organizadas pelas professoras de

português e teatro) com música, dança e poesia, em homenagem à cantora. Condizentes com os Parâmetros Curriculares Para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba (2011).

A transdisciplinaridade diz respeito aos conteúdos e práticas de um campo de conhecimento que pode atravessar os demais e vice-versa, estabelecendo um trânsito que possibilite perceber analogias e destacar distinções, de modo complementar (REFERENCIAIS CURRICULARES..., 2011, p. 35).

Também lhes foi solicitado identificar a roda ou círculo na visitação, como objetivo da aula de artes dentro do projeto Roda Viva. Assim, os alunos perceberam a arquitetura da Estação Ciências que lembra uma roda ou círculo, a roda em que se encontravam para assistir ao sarau, a boina redonda da cantora Cátia de França, a forma do pandeiro, as contas do colar da cantora, o redondo do centro do violão, entre outras.



Foto 1 - Identificando o redondo...

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

Demonstrando assim compreenderem a forma redonda, na roda de conversas da aula subsequente: O chamado estudo da realidade (ER) – “[...] é *momento da fala do outro*, o momento de compreender o outro e o significado que a proposta tem em seu universo e, ao mesmo tempo, permitir-lhe pensar, com certo distanciamento, sobre a realidade na qual está imerso.” (PERNAMBUCO, 1994, p. 35).

### 3 A performance

Desta vez, ouvimos a música “Roda Viva”, de Chico Buarque (RODA VIVA, 2014). E a partir desta, conversou-se sobre a roda viva que é a vida. Uma roda que não para e leva a

todos a viver hora alegre, outra triste, cantando, dançando, cada um vivendo o seu destino e este sempre a rodar de uma roda para outra. Todos rodando em uma grande roda. Fizeram tal interpretação através de uma performance, que se define como:

Um gênero artístico desenvolvido desde os anos sessenta. Este resulta da fusão de expressões como o teatro, o cinema, a dança, a poesia, a música e as artes plásticas. O denominador comum da mesma é a utilização do corpo como suporte e meio de expressão em ações efêmeras que se desenvolvem para uma audiência, a qual muitas vezes está envolvida no trabalho (PERFORMANCE ART, 2014).

#### **4 As rodas vivas...**

Assim, a inspiração na música conduziu os temas posteriores nas aulas de artes. Todas elas com a projeção de slides sobre a roda nos mais diferentes contextos. Sob o tema: “A Roda Viva em Minha Casa”, os alunos tinham que identificar e produzir desenhos sobre o cotidiano da mesma em sua casa. Um exemplo marcante foi o desenho de um rapaz que ilustrou o círculo de sua família na casa da avó, que cria ele e seus irmãos. O sol é ilustrado dentro deste círculo, além de um vaso de flor, demonstrando o cuidado dela com as flores e seus quatro netos no seu dia-a-dia. Então: “Importante não é a casa onde habitamos. Mas, onde, em nós, a casa habita.” (COUTO, 2003).



Foto 2 - Um dos desenhos da “Roda Viva Em Minha Casa”.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

Em outra aula, diversas imagens de mandalas foram expostas em slides para que a turma obtivesse conhecimento visual e os informei sobre o significado das mesmas para a cultura africana.

A origem da palavra mandala vem do sânscrito e o seu significado oscila entre o círculo mágico, o mistério, conter a essência e o mundo inteiro. Representa a completude da vida e é uma figura geométrica com traçado de uma roda ou círculo obedecendo a eixos de simetria (DÁ UM PAUSE, 2014).

Os alunos então desenharam gravuras de mandalas africanas em isopor para a confecção de camisetas utilizadas para receberem a cantora na escola.

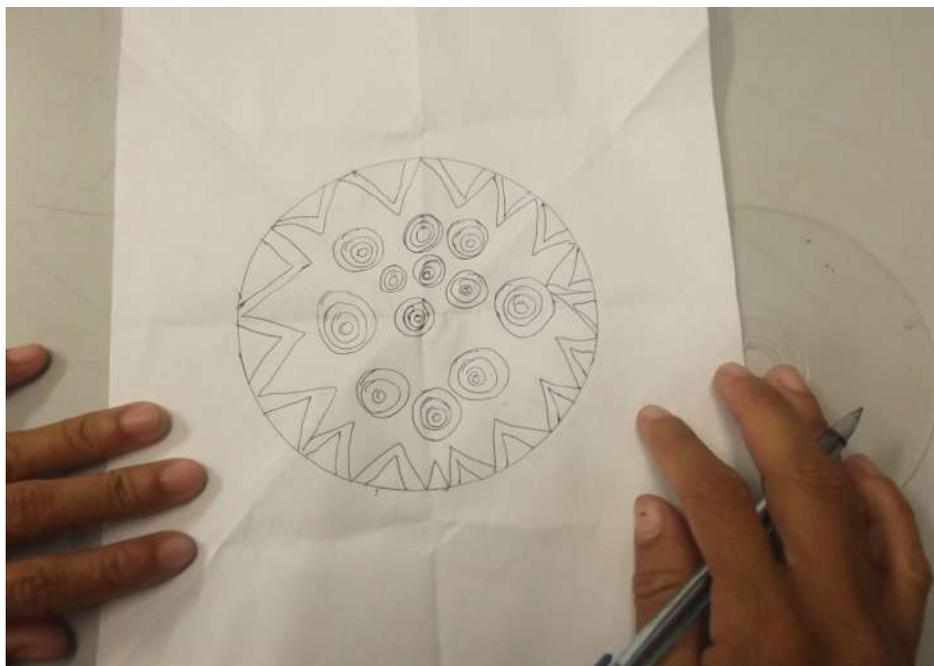


Foto 3 – Desenho de um projeto de mandala africana de um aluno da EJA.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

O gosto pelo fazer arte se concretizou quando eles começaram a desenvolvê-la coletivamente. Isto se deu a partir da fruição da obra de Beatriz Milhazes, onde o grupo construiu um painel coletivo de tinta guache inspirado na obra da artista. O tema da obra foi: “A Roda Viva vai à Festa da Penha” (Figura 4), ilustrando a abertura da Festa da Penha com a queima de fogos de artifício multicoloridos, que aconteceu no bairro. Foi a 250ª Romaria de Nossa Senhora da Penha, festa tradicional na cidade que traz muitos fiéis por causa dos milagres.

Um dos objetivos do ensino de artes na EJA é identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas... Fazendo parte de um grupo heterogêneo, o aluno da EJA leva para a sala de aula valores, crenças, objetos, conhecimento de músicas, danças, festas de tradição que se tornam ricos materiais para as aulas de Arte. Conhecer, observar, estabelecer comparações estéticas entre as próprias produções, a arte que está presente onde se vive e as obras do universo cultural mais amplo, contextualizando-as, contribui para que o aluno tenha maior percepção da importância da Arte nas várias culturas. Saber que

o conhecimento produzido em Arte está intimamente ligado ao desenvolvimento histórico das sociedades e que é parte integrante do patrimônio cultural poderá levar o aluno a perceber e se conscientizar do valor de sua própria cultura, da cultura de sua região, de seu país e do mundo, implementando a necessidade e a consciência da consideração sobre as relações entre parte e todo nessa dinâmica. (PROPOSTA CURRICULAR DE ARTES VISUAIS - MEC, 2014, p. 138).

A Festa da Penha faz parte da história da comunidade e de seu cotidiano. Seguramente é um material muito rico para as aulas de arte. É um cotidiano revisitado que conscientiza os alunos do valor de sua cultura e a produção de arte preservando assim o patrimônio imaterial.



Foto 4 - "A Roda Viva vai à Festa da Penha", painel coletivo, guache sobre papelão.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

Em outro encontro visitamos a exposição "Africanidades", com trabalhos dos alunos da manhã da escola em busca de inspiração para um trabalho coletivo.

O objetivo de trabalho era produzir um painel coletivo grande, em papel Paraná, com carvão vegetal, sobre "A Roda Viva No Meu Bairro". Três folhas de papel Paraná foram unidas com fita adesiva transparente e jogamos um barbante sobre elas formando rodas ou círculos aleatoriamente. Então os alunos começaram a fazer a marcação destas com carvão vegetal e o barbante foi retirado. Dentro de cada roda interpretaram além da festa, a roda viva no mar, com a pesca, os coqueiros e o dia-a-dia no bairro, a vida de todos dentro de várias rodas. O carvão vegetal também simbolizou a africanidade pela cor negra (Figuras 5, 6 e 7).



Foto 5 – Alunos da EJA desenhando com carvão vegetal, “A Roda Viva No Meu Bairro”.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.



Foto 6 – As rodas após a retirada do barbante.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.



Foto 7 – Mostra dos trabalhos dos alunos da EJA no Atelier De Artes Da Escola.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

Os alunos desenvolveram o desenho livre. Algo que conheciam e sentiam-se livres para fazê-lo. Uma técnica de artes de conhecimento geral, que muito facilitou o uso do carvão vegetal.

O desenho livre envolve a imaginação e a emoção do momento. Nesta etapa cada um sentiu-se livre para expressar, sem medo, o que sentia depois de tantos encontros juntos.

Finalizamos o projeto com uma pequena mostra dos trabalhos dos alunos da EJA no atelier de artes da escola (Foto 14). Algo novo na EJA desta escola, que pela primeira vez produziu trabalhos artísticos dentro de um projeto em parceria com a Universidade Federal da Paraíba. Agradecemos aos diretores e professor de arte por acreditarem e acolherem nosso projeto de estágio “Roda Viva Nas Aulas De Artes Na EJA.” Foi uma experiência de aprendizado em artes enriquecedora para todos nós.

## **5 A avaliação**

A avaliação durante o projeto se fez de acordo com a classificação de Bloom onde os objetivos são propostos em diferentes níveis, crescendo em complexidade: reconhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento (avaliação). (MORETTO, 2005, p. 123-141).

Iniciando pelo reconhecimento, este foi logo atingido no primeiro encontro pelo grupo coletivamente. Ou seja, eles reconheceram a roda ou círculo de maneira rápida e expressiva. Representaram, segundo a atividade que propusemos, uma performance em grupo. Neste nível a habilidade mental básica exigida é a identificação das propriedades fundamentais dos objetos de conhecimento, no caso: a roda ou círculo. Demonstrando inclusive que atingiram também a compreensão (segundo nível): onde além da identificação proposta no reconhecimento, há uma indicação de elementos que dão significado ao objeto de conhecimento (a grande roda). A partir do terceiro encontro, que é a aplicação do conhecimento justificamos o terceiro nível que é a aplicação. Apesar da mesma se fazer presente desde o início. Ex: Identificaram e desenharam a roda viva em minha casa, onde citamos o exemplo significativo do rapaz que ilustrou a roda viva de sua família na casa da avó, entre outros.

Atingindo assim o quarto nível da taxionomia de Bloom que é a análise. Esta é uma operação mental que parte de um todo para a compreensão de suas partes. A síntese ou quarto nível foi observado a partir das seguintes atividades: quando os alunos construíram um painel coletivo de pintura com tinta guache, inspirado na obra da artista Beatriz Milhazes, sobre o tema: A Roda Viva vai à Festa da Penha. Uma pintura da roda da classe através de muitas bolas coloridas representando a todos, como os fogos de artifício coloridos que inauguram a festa.



Foto 8 - Alunos da EJA pintando “A Roda Viva Vai à Festa Da Penha”.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

Na representação com carvão vegetal sob papel Paraná, além da festa, fizeram a vida de todos dentro de várias rodas. Demonstrando que a noção de síntese, que é a operação inversa da análise foi atingida. Melhor dizendo, numa síntese relacionam-se diversas partes para estabelecer as características de um todo. E foi exatamente isso o que fizeram. Finalizamos com uma pequena exposição dos alunos no atelier da escola, aonde finalmente chegamos à conclusão, ou sexto nível: o julgamento ou avaliação. A emissão de juízo de valor se dá após análises e/ou sínteses efetuadas: os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem de cada encontro de artes (ao todo 8 encontros). A arte coletiva foi fundamental para que isto acontecesse, enfatizando a roda viva.

## 6 Considerações finais

Uma reflexão em grupo leva à ação emancipatória também em conjunto, segundo a INCUBES, UFPB, João Pessoa, esta ideia se dá da seguinte maneira:

*Círculo de Cultura* é uma ideia que substitui a de turma de alunos ou a de sala de aula. Teve grande aplicabilidade e ênfase, a partir de práticas de alfabetização de adultos, no exercício pedagógico de Paulo Freire, na região nordestina, inicialmente (PROJETO INCUBES, 2013, p. 01).

Os círculos de cultura possibilitam este domínio e ampliam as possibilidades de crescimento coletivo, são as rodas vivas. No caso, em nosso projeto, a alfabetização foi no nível das artes visuais. As artes foram a comunicação maior em nossa roda viva. Uma experiência ímpar que observamos em todos os oito encontros de arte coletiva na EJA. “A roda viva” facilitou as aulas de artes visuais na EJA e a avaliação segundo a taxionomia de Bloom.

Deixamos como pedido e sugestão: a participação dos alunos da EJA na próxima exposição coletiva dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antonio Santos Coelho, localizada no município de João Pessoa.



Foto 9 – Professor de artes e artista plástico Ilson Moraes, alunos da EJA e graduanda de Artes Visuais Erieta Kogiaridis Ewald em: “A Roda Viva em Nosso Projeto”.

Fonte: Erieta Kogiaridis Ewald, 2014.

## **Referências**

BARBOSA, Ana Mae; DA CUNHA, Fernanda Pereira. **Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 06 mar. 2014.**

BRASIL. RESOLUÇÃO n. 009/2006. Conselho Municipal de Educação de João Pessoa-PB. Disponível em: <<http://ensinandoartesvisuais.blogspot.com.br/2007/06/capitulos-ii-ao-vi.html>>. Acesso em: 15 mar. 2014

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- DÁ UM PAUSE: **O fascínio das mandalas**. 2012. Disponível em: <<http://daumpause.wordpress.com/2012/10/05/o-fascinio-das-mandalas/#comments>>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção Leitura)
- KISHIMOTO, T. M. Froebel e a concepção de jogo infantil. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, n. 1, v. 22, p. 145-167, 1996.
- MORETTO, Vasco Pedro. **PROVA um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- NASCIMENTO, Erinaldo Alves. Aspectos diferenciais em projetos educativos em Artes. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos/artigo.php?id=69400&>>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- PERFORMANCE ART. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2014. [Consult. 2014-03-07]. Disponível em: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$performance-art](http://www.infopedia.pt/$performance-art)>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- PERNAMBUCO, Marta M. C. Almeida *apud* BARBOSA, Ana Mae. Disponível em: <[http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10160/1/MariaCFDR\\_TESE.pdf](http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/bitstream/1/10160/1/MariaCFDR_TESE.pdf)>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- PROJETO o Circulo de Cultura. Incubadora de empreendimentos solidários - INCUBES UFPB – João Pessoa. Disponível em: <[www.uel.br/projetos/intes/antigo/downloads/circulo\\_cultura.doc](http://www.uel.br/projetos/intes/antigo/downloads/circulo_cultura.doc)>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- PROPOSTA Curricular de Artes Visuais. **Arte - Ministério da Educação e Cultura**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular\\_segundosegmento/vol3\\_arte.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular_segundosegmento/vol3_arte.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- REFERENCIAIS Curriculares para o Ensino Fundamental do Estado da Paraíba. **Comissão de Elaboração das Diretrizes Curriculares da Paraíba, Secretaria de Educação e Cultura, Estado da Paraíba**. Polígrafo, 2011. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/biologia/novo\\_site/Biblioteca/complementares/rcefol2matematicaciencianaturezadiversidadsociocultural.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biologia/novo_site/Biblioteca/complementares/rcefol2matematicaciencianaturezadiversidadsociocultural.pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2014.
- RODA Viva. Chico Buarque, 2013. Letras.musi.br. Disponível em: <<http://letras.musi.br/chico-buarque/45167/>>. Acesso em: 06 mar. 2014.

# TRAÇANDO UM HISTÓRICO DO ENSINO DA ARTE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO RECIFE

*Jáisa Farias de Souza Freire<sup>1</sup>*

Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE

jaisafarias@hotmail.com

## **Resumo**

Esse trabalho se constitui de um breve relato da história do ensino da Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife, destacando como foi instituída essa rede de ensino, para em seguida situar como o ensino da Arte foi se formalizando. Traz um pouco sobre a participação do Movimento de Cultura Popular – MCP nessa história, ao incluir a educação fundamental ao seu projeto de trabalho, através das linguagens da Música, do Teatro, e das Artes Plásticas. Relata a trajetória da formação continuada de professores e a participação destes, como protagonistas dessa formação.

**Palavras-chave:** História do ensino da arte, Rede Municipal do Recife, Formação Continuada.

## **Abstract**

This work is a brief account of the history of Art Education in the Municipal Schools of Recife, highlighting how this educational network was established, to then be as art education was formalizing. Brings you a little bit about the participation of the Movement of Popular Culture – MCP in this story, to include elementary education to your work project, though the languages of Music, Theater, and Visual Arts. Reports the trajectory of continuous formation of teachers and the participation of these, as protagonists of such training.

Key word: History of Art Education, Municipal Schools of Recife, Continuous Formation.

---

<sup>1</sup> É mestranda em Artes Visuais pela UFPE/UFPB. Tem especialização em Arte/Educação pela UNICAP e graduação em Educação Artística pela UFPE. Trabalha na Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife em função Técnico-Pedagógica e na Rede Estadual de PE em docência no curso Técnico de Design de Interiores. Na rede privada atua em docência no Colégio Equipe e no Colégio Apoio coordena a área de Artes.

Escrever sobre a história do ensino de Arte na Rede Municipal de Ensino do Recife requer uma pesquisa para além dos documentos oficiais, necessitando a busca de dados através da História Oral. Algumas publicações também ajudam bastante: “Tecendo a Proposta Pedagógica” (RECIFE,1996); “Proposta Pedagógica: construindo competências – versão preliminar”(RECIFE, 2002); “Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana, de Letícia Rameh Barbosa (2010); “Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular” (RECIFE, 2012) e alguns relatos de experiências.

Inicialmente, é preciso rever como foi instituída a Rede Municipal de Ensino do Recife, para em seguida situarmos como o ensino da Arte foi se formalizando. Então, segundo o atual documento oficial intitulado *Política de Ensino da Rede Municipal do Recife: subsídios para atualização da organização curricular*, (RECIFE, 2012). No século XIX, em 1895, inauguram-se as três primeiras escolas municipais, em parceria com o Governo do Estado: Escola de Santo Amaro das Salinas; Escola Pinto Damasco, na Várzea e Escola Municipal da Iputinga.

É notório que essas três primeiras escolas municipais, criadas no século XIX, foram instaladas em bairros distintos. As que foram inauguradas no início do século XX ficavam situadas, em sua maioria, no bairro da Boa Vista. Estas eram chamadas de escolas isoladas, cuja denominação faz alusão ao fato de serem compostas por uma única sala e um professor. Funcionavam em casas alugadas, chegando até a funcionar duas ou mais escolas em uma mesma casa.

Neste contexto, a população recifense de diferentes subúrbios solicitava o estabelecimento de equipamentos urbanos e de serviços tais como: abastecimento de água, esgoto, saúde e educação. Então, em 1914, o prefeito Dr. Eudoro Corrêa (1911-1915), atendendo às pressões populares, cria novas salas de aula em Areias, Arraial, Ilha de Caxangá, Campo Grande, Peres, Madalena e Torrões (RECIFE, 2012).

No início da década de 1920, os inspetores da Instrução Pública do Recife defendiam a construção de Grupos Escolares nos subúrbios, de forma a atender às necessidades da população, porém, não descartavam a melhoria das escolas isoladas, tornando-as mais adequadas fisicamente e com material pedagógico apropriado.

Durante esta mesma década, o inspetor escolar Dr. Cândido Duarte, realizou, nas escolas municipais, reuniões com os professores para apresentar o método de ensino de Pestalozzi e de Froebel, chamado de “Método Analítico”. Tratava-se de uma proposta educacional que “procurava desenvolver na criança a capacidade de observação. Rejeitava o ensino de regras decoradas. Estabelecia que se deveria partir sempre do simples para o

composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.” (SANTANA In: RECIFE, 2012, p.9).

No final da década, especificamente em 1928, o prefeito Joaquim Pessoa Guerra afirma que: “O ensino público municipal, apesar dos esforços da sua diretoria e do corpo docente convenientemente aparelhado, embora deficiente, ainda não tem a organização requerida pelo mister.”(GUERRA In: RECIFE, 2012, p.9). Tal afirmação é decorrente da constatação de que o município carecia de um quantitativo enorme de escolas, para além do que a Prefeitura do Recife poderia amparar com o seu orçamento.

Então, a Diretoria da Instrução Pública foi extinta, tendo como base a Lei N° 1842, de 30 dezembro de 1926, que autorizou o Governo Estadual a unificar o Ensino Primário em todo Estado de Pernambuco.

Com a unificação do ensino primário, em 1926, a rede se ampliou mas subordinada ao Estado já que um decreto do governador determinara a transferência de toda a rede escolar municipal para o Estado, inclusive trabalhadores da educação, alunos e edifícios.

Assim, chegava o ano de 1960 e o Recife sem rede escolar municipal. (BARBOSA, 2010, p. 154).

Constatamos até então, que a educação pública do Recife estava limitada ao ensino primário e que não se fazia nenhuma alusão ao ensino da Arte. Porém, é na década de 1960 que o Recife volta a constituir uma rede de ensino com o apoio do Movimento de Cultura Popular – MCP<sup>2</sup>, que incluiu a educação fundamental ao seu projeto de trabalho, incluindo a Música, o Teatro, e as Artes Plásticas por meio da gestão do prefeito Miguel Arraes de Alencar.

O MCP teve a sua sede no Sítio da Trindade. “O Sítio da Trindade estava encravado em Casa Amarela. Pouca gente sabe, o primeiro movimento de organização popular, no Brasil, em área urbana, pela posse da terra, se deu nos morros de Casa Amarela.” (ROBALINHO in: BARBOSA, 2010, p. 79). O Sítio também foi chamado de Arraial do Bom Jesus, que além de sede do movimento, era o centro de apresentação das atividades desenvolvidas. Segundo Abelardo da Hora, que era Secretário de Cultura, a sede era propícia, pois atendia às necessidades do MCP:

---

2 “O MCP foi um movimento social instituído, no início da década de 1960, por um grupo de intelectuais que pensou junto com o povo e elaborou as ideias filosóficas a partir da arte, fundamentando-se nas raízes da cultura popular. Ele trouxe mudanças significativas nas condições de vida da população pernambucana e transformações relevantes na cultura popular, visto que aqueles intelectuais buscavam construir uma política cultural que possibilitasse, por meio da educação, melhor qualidade de vida.” (BARBOSA, 2010, p. 64).

Uma casa que servia pra gente colocar tudo isso em funcionamento. Artes Plásticas, Música, Teatro, entendeu? .

[...] a finalidade do movimento que iríamos implantar era a elevação do nível cultural do povo e a educação do povo para a vida e para o trabalho [...]. (BARBOSA, 2010, p. 79, 80).

Podemos dizer que o ensino de Arte nas escolas municipais do Recife começou com o Movimento de Cultura Popular, pois antes de incorporar o ensino regular através da alfabetização de crianças e adultos utilizando o método Paulo Freire, a Rede Municipal já desenvolvia oficinas de arte como base para a atuação social, política e cultural do povo. Assim, a Cultura Popular foi amplamente valorizada e estimulada nas diversas linguagens, tirando de foco a hegemônica arte produzida pelas elites.

Ainda segundo BARBOSA (2010), como no Recife não havia dotação orçamentária específica para a Educação, foi necessário realizar uma campanha para garantir os salários dos professores mediante várias contribuições oferecidas pelo comércio local. Isso ocorreu porque muitas empresas se inscreveram para se tornarem sócio-colaboradoras do MCP, objetivando financiar o pagamento dos professores.

Em setembro de 1960, existiam 201 escolas mantidas pelo Movimento, com 626 turmas, 19.646 estudantes (crianças, adolescentes e adultos), 452 professores e 174 monitores. Porém, devido ao Golpe Militar de 1964, todos “aqueles que buscavam uma sociedade mais justa e igualitária sofreram na pele o preço de sonhar com um Brasil diferente. A sede do MCP foi invadida, documentos e equipamentos destruídos.” (RECIFE, 2012, p. 11).

Depois, as escolas municipais passaram a ser incorporadas pela Fundação Guararapes, conforme ordem instituída pelo Chefe do Executivo Municipal, no Art. 1º, da Lei Nº 9.552, de 26 de novembro de 1965. A Fundação Guararapes tinha por finalidade a promoção educacional do indivíduo e da família por intermédio do Ensino Elementar, Médio, Profissional e, facultativamente religioso, não mantendo a mesma ideologia do Movimento de Cultura Popular.

Com o fim da Ditadura Militar, a Secretaria de Educação e Cultura da Cidade do Recife reconquista o direito, de atender educacionalmente à população mais carente e reverter os altos índices de reprovação da 1ª para a 2ª série do Primeiro Grau, atual Ensino Fundamental. Assim, dava-se início ao chamado Ciclo de Alfabetização, que se caracterizava como uma proposta para alfabetizar os estudantes e simultaneamente promover a formação continuada dos professores. Este ciclo foi implantado em 111 escolas, com ampliação da jornada escolar de quatro para cinco horas. “A alfabetização compreendia o estudo da Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Ciências, Estudos

Sociais, Educação Física e Programa de Saúde, tudo trabalhado de forma integrada.” (RECIFE, 2012, p. 11-12).

Esta informação leva-nos a situar um dos momentos da implantação de ensino da Arte nas séries iniciais do Primeiro Grau, como de outros componentes curriculares além de Língua Portuguesa e Matemática. Porém, não encontramos especificações sobre qual era a concepção de ensino de Arte adotada.

Quanto ao Ensino Fundamental II, Médio e à Educação de Jovens e Adultos, até 1986, “há uma completa ausência de documentos e fontes bibliográficas sistematizadas sobre o ensino de arte nas escolas da cidade”, segundo o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica*, no caderno de Arte (RECIFE, 1996, p. 6). Ainda segundo o mesmo documento, é possível afirmar que, até 1986, a disciplina era ministrada em grande parte por professores leigos, desenhistas ou artistas. Do ponto de vista metodológico, predominava como prática artística os trabalhos manuais (artesanato), desenho geométrico, Artes Plásticas por meio de técnicas alternativas de impressão e desenho artístico. Nas primeiras séries do Ensino fundamental o professorado fazia uso de desenhos mimeografados.

A partir de 1986, o eixo norteador da educação do Recife fundamentou-se nas *Relações sociais: Relação do homem com a natureza e como os outros homens*. (RECIFE, 1996). Eixo que mobilizou os educadores da RMER, de uma maneira geral, para pensar sobre a reconstrução da escola e para o redimensionamento do ensino público.

Essa proposta fortaleceu-se a partir de 1987, tendo como alicerce a valorização da Cultura Popular e a inclusão das diversas linguagens artísticas na escola, fato que enaltece os princípios do MCP. A partir deste momento, a Secretaria de Educação criou os Grupos Específicos de Arte, com atuação do professor habilitado, que além de exercer a docência no ensino regular, atuava em atividade extraclasse com aulas nos Grupos Específicos na linguagem artística de acordo com a sua formação. Essa situação demandou a realização do primeiro concurso para professores de Arte na Rede Municipal de Recife/PE.

A partir de 1993, segundo o documento *Tecendo a Proposta Pedagógica* (RECIFE, 1996), a Secretaria de Educação e Cultura, ao incorporar o sentido de cidadania como princípio norteador das suas ações, instalou, de forma experimental, o ensino da Arte do pré-escolar à 4ª série, com professor habilitado. A experiência foi considerada um projeto piloto, executado por meio dos Centros Integrados de Educação Trabalho e Cultura – CIETC. Nessa proposta, os professores de Arte atuavam diretamente em sala de aula e também desenvolviam oficinas de dança, teatro, música e artes plásticas. De acordo com esse documento, o ensino de arte está pautado nos seguintes princípios:

- o da reinvenção artística, que unifica, pelo ato da criação, o eterno e o novo;
- o da construção e socialização de bens artísticos e culturais;
- o da elaboração/reelaboração de bens simbólicos que reflitam o cotidiano;
- o da construção coletiva, apoiada nas relações pessoais, na perspectiva de transformação social e cultural;
- o de considerar tanto a dimensão objetiva ou racional, quanto a subjetiva, metafórica e sensitiva;
- o da historicidade e interdisciplinaridade do conhecimento, situado no tempo/espaço;
- o da multiculturalidade, resultante de diferentes concepções e representações de mundo;
- o da ética, da estética e do lúdico, transpassando ação e reflexão pedagógica;
- o do desenvolvimento do sentido instituído para a exploração de um sentido novo: o instituinte. (RECIFE, 1996, p. 7/8)

O documento mencionado (RECIFE, 1996) ainda identifica indícios de uma proposta pedagógica fundamentada na Tendência Progressista, a qual “partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (LIBÂNIO *In*: FUSARI, M.; FERRAZ, H.,1993, p.40). A educação em arte, baseada numa concepção pedagógica histórico-crítica fundamenta-se no conhecimento sobre a arte, seus produtores, na experiência artística e estética.

No final dos anos de 1990, o professorado de Artes – docentes da 5ª à 8ª séries – atual 6º ao 9º ano - e Ensino Médio, ao ter direito à formação continuada em encontros quinzenais, protagonizaram vários momentos de formação, com a participação de professores convidados de outros Estados, como: Christina Rizzi, Mirian Celeste, Maria Fusari e Rosa Iavelberg, entre outros, bem como de Universidades locais, como: João Denys, Paulo Marcondes e Alexandre Figuerôa, entre outros convidados. A finalidade era ampliar os referenciais teóricos e metodológicos relativos às concepções de ensino da Arte e às especificidades das linguagens artísticas - Artes Plásticas e Artes Cênicas, nomenclaturas adotadas na época.

No documento “Construindo Competências” (RECIFE, 2002, p.5), a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife está fundamentada em:

(...) princípios éticos, expressos por meio da solidariedade, liberdade, participação e justiça social, a secretaria de educação da prefeitura municipal do Recife se empenha em promover a qualidade de vida coletiva. Estes princípios se traduzem, no âmbito educacional, através da democratização das relações sociais vividas nas escolas, levando a sociedade a compreender que a educação com qualidade social é direito de todos que vivem e convivem na cidade.

Nessa proposta, o ensino da Arte está inserido na área de “Códigos e Linguagens e suas Tecnologias”, como também está fundamentado na Abordagem Triangular, sendo concebida para toda Educação Básica (*Idem*, p.10).

Considerar a linguagem como mediadora das aprendizagens, fator de socialização, de construção e de constituição dos vínculos sociais, é dar oportunidade ao sujeito de viver situações de interação e delas se apropriar e se sentir como cidadão autônomo, responsável, crítico, desafiante, desejoso, estético e ético, que constrói sua história e identidade cultural na relação com o outro.

Logo, o objetivo maior dessa área é possibilitar ao aluno o uso das diferentes linguagens, articulando-as nas mais diversas situações e contextos sociais com interlocutores, enquanto leitor e/ou produtor.

#### Quanto à Proposta Triangular:

[...] é pensada como um sistema aberto de abordagem da Arte, seu ensino e sua história. Nela, três ações básicas do processo ensino e aprendizagem são articuladas: o ler, o fazer e o contextualizar, que se apresentam como relevante para Educação Infantil; Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, por compreender a Arte como construção histórica, social e cultural (*Idem*, p. 18).

A partir de então, a Rede Municipal de Ensino do Recife passa adotar a Abordagem Triangular<sup>3</sup>. A partir daí, muitos momentos de formação continuada do professorado foram sendo desenvolvidos objetivando a consolidação de um ensino da Arte, entendido como componente curricular, como linguagem e fundamentado em conhecimentos artístico, estético, histórico, antropológico, tecnológico, entre outros, nas diferentes linguagens artísticas (RECIFE, 2002). Pelo direcionamento insitucional adotado, havia um cuidado para que a Abordagem Triangular fosse compreendida e incorporada à prática docente, mas, em muitas falas dos professores, ao se posicionarem nos momentos da formação, revelavam resistências.

Em 2006, uma formação em Arte para professores do Ensino Fundamental I, mobilizou toda Rede, pois, pela primeira vez, a carga horária destinada à “Capacitação Intensiva”, denominada assim na época, teve todas as horas destinadas exclusivamente ao ensino da Arte, na qual o professorado escolhia uma linguagem artística. O objetivo era subsidiar o professorado polivalente para o desenvolvimento de um ensino da Arte pautado nos princípios e concepção da Proposta Pedagógica. A iniciativa resultou dos relatos constantes nos registros de avaliação, a partir de depoimentos de vários professores, alegando que careciam de formação continuada em Artes, haja vista ter sido deficitária na formação inicial.

---

3 A Proposta Triangular foi criada por Ana Mae Barbosa entre os anos de 1980 e 1990, no Brasil. Embora tenha sido experimentada no âmbito do ensino das Artes Visuais em espaços de educação não formal, ela vem sendo discutida e reelaborada por arte/educadores que atuam no ensino formal nas linguagens das Artes Visuais, mas também, do Teatro, Dança e Música.

Outro momento, em meados de 2008, de formação de professores na Rede Escolar Municipal foi realizada mediante uma parceria com a Associação dos Amigos da Arte Cerâmica de Francisco Brennand. Na ocasião, professores e estudantes da Rede Municipal de Ensino do Recife foram convidados para participar do projeto Formação Continuada de Arte/educadores. Além destes, alunos aprendizes e monitores de Museus foram envolvidos na tentativa de conhecer a obra do artista Francisco Brennand. A coordenação geral foi de Regina Batista (museóloga) e a coordenação pedagógica foi de Vitória Amaral. Participaram do projeto, professores do Ensino Fundamental II, que tinham habilitação em Arte (Artes Visuais, Teatro e Música) e também com formação em História, conjuntamente com professores do Ensino Fundamental I, que além da docência, também atuavam em Coordenação Pedagógica.

Na programação, exploraram vários temas relativos à obra do artista Francisco Brennand, visitas ao acervo em exposição na Oficina Cerâmica, além de oficinas para o exercício do fazer artístico. As vivências foram consideradas bem significativas e condizentes com o defendido pela Abordagem Triangular. Como desdobramento, o professorado foi instigado a elaborar um projeto para vivenciar nas suas respectivas escolas, com seus estudantes, assumindo um papel de multiplicador.

Segundo Ester Calland, Diretora Geral de Ensino e Formação Docente no período de 2005 a 2008, o programa de formação foi visto da seguinte maneira:

De imediato ficou evidente, já naquela ocasião, que este seria um projeto colaborativo, constituído com professores e estudantes, e não para eles. A materialização desse princípio estava na abertura das nossas interlocutoras para acolher sugestões, ouvir mais sobre como a Rede Municipal de Ensino funciona e quais as suas demandas. Mas estava, ainda, na proposição de dois produtos muito especiais: um livro, com escrita dos professores participantes e uma exposição com produções dos estudantes. (ROSA, *In* SILVA; AMARAL (Org.) 2009, p. 12).

Depois desse momento de formação, produção, construção de conhecimento, fruição, pesquisa, sistematização, os professores passaram a carecer de outros momentos como este.

A produção do novo documento da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (2014) reforça a importância de uma educação norteada pelos mesmos princípios do documento anterior:

Ter como princípios a Liberdade, a Solidariedade, a Participação e a Justiça Social que fundamentam, orientam e subsidiam a prática pedagógica e como eixos estruturantes da Política de Ensino a Escola Democrática, a Diversidade, o Meio

Ambiente e a Tecnologia, mais que uma adequação legal é um posicionamento político e valorização da diversidade humana. (Recife, 2014, p. 46).

O citado documento foi publicado parcialmente entre (2012 – 1ª edição e 2014 – 2ª edição), com apenas o caderno dos Fundamentos Teórico- Metodológicos. Está ainda em fase de sistematização os cadernos correspondentes às etapas e modalidades de ensino como também as matrizes curriculares com os eixos relativos aos componentes curriculares, estando em construção no decorrer deste ano de 2014. Mesmo assim, os princípios e eixos do mesmo documento, já apontam para uma construção curricular que contemple as diversidades em todas as suas especificidades. Assim, o ensino da Arte estará também contemplando um universo vasto de conteúdos relativos às culturas, linguagens, etnias, sexualidades, tecnologias, sustentabilidade, entre outros.

## Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem do ensino de arte**. 7ª ed.rev. São Paulo: Perspectiva, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jonh Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARBOSA, Letícia Rameh. **Movimento de Cultura Popular: impactos na sociedade pernambucana**. Recife: Liceu, 2010.

FERRAZ, Maria Heloísa; FUSARI, Maria F. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

IAVELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

PILLAR, Analice D.. **Fazendo artes na alfabetização**. Porto Alegre: Kuarup, 1986.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação e Cultura. **Tecendo a proposta pedagógica – Arte**. V. III. Recife, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife – construindo competências versão preliminar**. Recife, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Esporte e Lazer. **Política de ensino da rede municipal do Recife: Subsídios para atualização da organização curricular**. / Elia de Fátima Lopes Ma-

çaíra (Org.); Kátia Marcelina de Souza (Org.); Márcia Maria Del Guerra (Org.). – Recife: Secretaria de Educação Esporte e Lazer, 2012, 1ª edição. / 2014, 2ª edição.

SILVA, Maria Regina Batista & AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do. (Org.). **Arte e mitologia na obra de Francisco Brennand: Arte-educação como mediação**, Recife: AAA-CFB, 2009.

**PESQUISAS E  
METODOLOGIAS  
EM HISTÓRIAS E  
TEORIAS DAS  
ARTES VISUAIS**

# A OSTENTAÇÃO INVADE A ARTE.

## O excesso na produção contemporânea

Wayner Tristão Gonçalves<sup>1</sup>

### Resumo

A sociedade atual transpassou o grau máximo de acumulação deslocando a produção de bens em mercadorias simbólicas factíveis de troca, onde a desmaterialização proporciona um excedente cada vez maior. Nas artes não poderia ser distinto. Através do pensamento de Georges Bataille realiza-se a comparação entre o excesso produzido e o consumido no campo artístico, atualizada por questões tecnológicas que permitem a desmaterialização cada vez maior das mercadorias, inserindo-as cada vez mais na proposta pedagógica

**Palavras-chave:** Excesso, consumo, produção, desmaterialização, arte educação

### Resumen

La sociedad traspasó el máximo grado de acumulación desplazando la producción de bienes en mercadorías simbólicas factible de intercambio, donde la desmaterialización proporciona cada vez más excedentes. En las artes no es distinto. A través del pensamiento de Georges Bataille se realiza una comparación entre el exceso producido y consumido en el campo artístico, actualizado por las cuestiones técnicas que permiten ampliar la desmaterialización de los bienes, insertándolos cada vez más en la propuesta pedagógica

**Palabras clave:** Exceso, consumo, producción, desmaterialización, arte educación

Não a leveza, como sugeriu o escritor Ítalo Calvino, preferimos o excesso, que contrasta e choca mais, enfim, aparece! Isso ocorre em todas esferas. Das mercadorias concentradas (onde precisamos de corpos cada vez mais fortes para usufruí-las) ao contato social/visual. Num mundo onde nunca damos conta de consumir por completo, necessitamos cada vez mais exigir o melhor (excesso de qualidade) e mais (excesso de quantidade). Sem saber

---

<sup>1</sup> Artista multimídia, professor, investigador, crítico e curador. Mestre em arte pública pela UNAM, especialista em Arte Latino-americana pela UNC, graduado em Belas Artes pela UFMG. Já participou de várias exposições individuais e coletivas em diversas linguagens. Atualmente desenvolve investigação sobre a desmaterialização da imagem-movimento em Petrolina, PE, onde vive e trabalha.

porquê (somente aos olhos dos outros) criamos sobras. Com uma eterna desculpa individualizante de que “nós merecemos isso”.

Numa sociedade baseada na desmaterialização via virtual, sobretudo a partir do momento em que não há o consumo, fisicamente falando, o sistema capitalista muda seu cerne. Se existe o acúmulo, este funciona como uma biblioteca gigante, agora na nuvem, onde o indivíduo pensa possuir uma quantidade enorme de informação (em forma de ebooks, musica, imagens ou filmes), mas que comunga direto com a rede. Uma vez que não há o consumo total de tanta informação (desnecessário numa etapa de citação e pelo fato de que são dados móveis, passíveis de corromper), pode se discutir a sociedade de consumo e seus novos fatores autorais e de comércio/pirataria destas informações. O consumo ressurge como elemento de interesse tanto pelo aspecto produtivo quanto da realização do excedente.

Ao ultrapassar a era do esvaziamento da imagem (DEBORD, 1993) entramos na era do esvaziamento do conceito, utilizando porém as mesmas táticas: parecer é melhor que ser/ter, dessa forma apropriamos de conceitos alheios a partir da facilidade de copiar os códigos digitais ou de somente compartilhar uma idéia (também facilitada pela rede digital), o que nos tornaria ainda mais interpassivos (ZIZEK, 2007), desse modo ao conceitualizar tudo (paralelo à antiga fase de mostrar tudo) criamos o mesmo padrão e banalização da imagem. Desse modo podemos dizer que a pós-modernidade modifica a apresentação do excesso enquanto efeito de um sistema produtivo voltado primeiramente ao acúmulo (modernidade) e atualmente à troca (intercomunicação constante) comparando com a escassez moderna, onde a produção era consumida e consumada fisicamente, a nossa época o consume se faz de modo simbólico (basicamente na forma visual) onde o consume visual não elimina a materialidade, amplia assim o consume e a produção (visual e material).

A evolução e aumento exponencial na forma de produção e distribuição da imagem em movimento apresenta uma mudança constante. Com a facilidade de utilização dos meios digitais com suportes cada vez menores, a tecnologia cinética se insere em vários lugares da vida cotidiana alterando nossa percepção com a substituição da imagem estática e somos forçados a ver o mundo móvel deixando para trás somente um vestígio estático de nossa memória. O movimento é o excesso de frames estáticos. “A exuberância é beleza” (BLAKE, 2008), assim como o ornamento em nossa época será apreciado, como uma retificação do trabalho (mesmo que terceirizado ou apropriado).

Bataille vai introduzir o conceito de “gasto improdutivo” em nossa sociedade através de seu texto “A noção de despesa” onde ressalta a obsessão pela racionalidade da economia

produtiva e pela utilidade do consumo em contraste ao desperdício, baseando-se principalmente no conceito de “Potlatch”<sup>2</sup>.

O acúmulo, base do sistema capitalista, é em si excesso, que se torna visível em várias atividades sociais, tais como: festa, luxo, guerra, monumentos, jogos espetáculos e arte. Esta última segundo Bataille “sendo criação por meio de perda, despesa improdutiva que parte de uma forma menos econômica para chegar ao simbólico (aproximando-se assim da noção de sacrifício)” (BATAILLE, 2013)

Num mundo de prazer constante, o necessário é fazer-se entrar no circuito de consumação do prazer, seja sexual, econômico ou de qualquer outra forma. Para se realizar é necessário fazer-se visível, uma vez que a visibilidade é a forma mais potente de atenção da sociedade atual.

“o organismo vivo, na situação determinada pelos jogos de energia na superfície do globo, recebe em princípio mais energia do que é necessário para a manutenção da vida: a energia (a riqueza) excedente pode ser utilizada para o crescimento de um sistema (de um organismo, por exemplo); se o sistema não pode mais crescer, ou se o excedente não pode ser inteiramente absorvido em seu crescimento, há necessariamente que perdê-lo sem lucro, spendê-lo, de boa vontade ou não, gloriosamente ou de modo catastrófico” (BATAILLE, 1975, p. 60)

A troca do excedente em símbolo (a descarga da pulsão em psicanálise em busca da satisfação) (FREUD, 1996) só se torna efetivamente símbolo de status quando é visível. Sobretudo quando se trata de uma forma de desperdício (quando há um consumo total da riqueza transfigurada no objeto) é através do outro que se gera o prazer do poder/ter, aplicando então alguma utilidade no excesso enfim.

O princípio da perda reivindica que o consumo pode ser tanto para o uso da energia necessária para a conservação da vida e da espécie como também para os gastos improdutivos, motor primeiro das instituições econômicas. Esse modo de desperdício aparece nas festas, no luxo, nas guerras, nos jogos, nos enterros, nos espetáculos e em várias outras atividades da vida social (FORTES, 2010).

## **1 O excesso no campo artístico**

A multiplicação de meios exibidores (bienais, feiras de arte, galerias, etc) possibilita a ampliação de imagens artísticas. O Mercado assim amplia de tal modo que desintegra

---

2 Rituais de certas tribos norte-americanas onde os recursos acumulados durante um período eram destruídos, transfigurando assim em bens simbólicos perante a outra tribo. MAUSS, Marcel. “Ensaio sobre a Dádiva”. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.

as linhas limítrofes da arte e outros campos, englobando assim o design, a comunicação as ciências e até os movimentos sociais mais criativos. Aumentando a visibilidade de imagens perde-se a carga poética, através da espetacularização das mesmas.

O excesso na própria obra aparece em forma de: qualidade do material (o ápice sendo a caveira incrustada de diamantes de Hirst); da quantidade de obras, onde o Mercado exige a novidade constante e galerias novas obras; na própria obra, através de uma preocupação excessiva com a visualidade em detrimento de outras leituras e conceitos mais abertos. Desse modo se percebe uma literalidade cada vez maior nas artes, um uso excessivo de contrastes de um modo quase didático de produção, onde não se permite nenhum desperdício de informação, tratando a obra artística como mero canal de comunicação.

O excesso atual surge então como como marketing para auto-promoção, mostrando-se como troca simbólica em poder, visando novamente o lucro. Não existe então uma perda simbólica, ao contrário, sempre se visa um ganho (de poder através do simbólico).

Desse modo podemos recorrer à noção de “gasto improdutivo” sendo fundamental para a criatividade (o que impulsiona o *pathos*), mas através de um desperdício real e não através de sua troca em símbolos de poder.

## 2 O excesso no campo didático

“os livros breve cairão em desuso. Os alunos aprenderão mais através dos olhos. É possível ensinar todas as facetas do saber humano pelo filme. Nosso sistema escolar será completamente transformado daqui a 10 anos” (Thomas Edison, 1913 apud KARSENTI, 2008).

A didática por si mesma já apresenta uma carga excessiva no que concerne à leitura de símbolos. Ao propor a aprendizagem a partir destes deve desmembrar o símbolo de seus conceitos a fim de facilitar a compreensão. Desse modo alia-se a tecnologia na capacidade de mimetizar o real, deixando a imagem/texto mais literal. O problema deste retorno ao real (dessa vez transpassando qualquer possibilidade subjetiva) é justamente a racionalização cada vez maior da experiência. A educação fica refém pois de uma imagem pura, já despida de significados e de outras possibilidades semânticas. Com o advento das novas tecnologias de informação e comunicação o excesso informativo passa a ser o alvo preferente de vários educadores. Atuando como uma espécie de internet presentificada, muitas aulas são reproduções de vídeos, animações e principalmente “Powerpoints”, onde não se bastando a apresentação de imagens simpáticas retiradas a ermo da internet concluem com a reiteração de palavras e explicações sobre o mesmo tema, de modo a enfatizar somente uma coisa repetida

de várias formas possíveis. Esse uso excessivo de meios para transmissão de uma informação cria uma dispersão maquiada, uma vez que a atenção desviada aos recursos midiáticos não encontra paralelo nas informações desenvolvidas, dessa forma podemos deduzir que o excesso de informação a que são submetidos os estudantes suprime o tempo essencial para que os dados sejam digeridos, ocasionando numa aprendizagem de superfície (DEMO, 1999).

“[...]a tecnologia digital como um artefato que pode trazer contribuições significativas à melhoria de qualidade do ensino e da aprendizagem, bem como às mudanças que se identificam necessárias nas organizações escolares e sistemas de ensino” (ALMEIDA, 2004, p. 29).

A arte educação parece elevar o problema a uma escala ainda maior, uma vez que se baseia majoritariamente em imagens como referencia. Perdido o apelo original com o avanço e democratização da internet as imagens utilizadas em sala de aula tendem a perder o encanto e o acúmulo das mesmas configura a ausência de contemplação e crítica necessária ao desenvolvimento da disciplina. O aluno é bombardeado de informação e quando é chamado a exercer seu poder de síntese tende a repetir elementos das imagens captadas quase subliminarmente, sem a devida crítica ou capacidade de análise.

“Uma técnica não é nem boa, nem má (isto depende dos contextos, dos usos e dos pontos de vista), tampouco neutra (já que é condicionante ou restritiva, já que de um lado abre e de outro fecha o espectro de possibilidades). Não se trata de avaliar seus “impactos”, mas de situar as irreversibilidades as quais um de seus usos nos levaria, de formular os projetos que explorariam as virtualidades que ela transporta e de decidir o que fazer dela.” (LÉVY, 1999 p.26)

A didática não pode ser apreendida como uma ferramenta estática onde as formas de aprendizagem são fixadas num determinado contexto da época, mas tampouco pode ser extrapolado o tempo limite de assimilação entre os docentes. Como saber se o modo elaborado ainda atende às necessidades dos alunos é a tarefa principal do docente numa época onde tudo pode ser transferido pela internet (de conhecimento a materiais específicos para o ensino). Uma vez que pretendemos que a informação apresentada em forma pictórica é analisada mais profundamente e assim assimilada de modo mais intenso na memória do que a informação textual, necessitamos saber o limite da quantidade de reiteração para não cair numa redundância tão comum em nossa época midiática. Somado a isso a apresentação de imagens e texto interagidos levam ao melhor desempenho da memória mais do que estes elementos isolados, então tendemos a utilização de todos mecanismos audiovisuais simultaneamente de modo a inferir numa aprendizagem muitas vezes subliminar.

O ruído causado pelo excesso de informação pode ser ainda mais nocivo se discutirmos o erro da aprendizagem, onde através de alguma informação mal processada é retificada equivocadamente, desse modo a informação que tende a ser adquirida sem uma análise prévia (não somente pelo excesso de informação, mas também pelo costume da época de acúmulo) é retransmitida e repassada a outras pessoas. O excesso aparece então como elemento diferenciador da aprendizagem, mas também como possibilidade de aprimorar uma nova percepção do mundo, onde, através de vários sentidos (sendo o áudio e o visual os mais explorados) reformulamos nossa forma de cognição. A interdisciplinaridade tão em voga atualmente vai incorporar a multisensorialidade criando um ambiente muito mais denso e complexo para a aprendizagem. A questão principal da interdisciplinaridade está em criar a condição para produzir conhecimento de uma outra forma, através de uma metodologia distinta de ensino e de recepção.

As novas tecnologias da informação pressupõe uma forma distinta de pensar, na qual a técnica ganha importância, transferindo o cerne da questão do “porque” para o “como”. Num mundo racionalizado nada mais normal de ocorrer, entretanto ao se deparar com uma área humana, a didática e por conseguinte a arte educação, necessitam formas mais criativas de enfrentar esse imperativo da tecnologia e desta forma influenciar o aluno a pensar de forma mais ampla, a forma como ele vê sua própria educação, seu papel na sociedade e o papel da tecnologia nesta (APPLE, 1995).

Com a modificação dos hábitos e as relações sociais pelas novas mídias, o discente é mais atualizado do que ocorre no mundo. A didática empregada portanto, necessita ampliar a interação adquiridas pelo avanço das tecnologias para modificar o ambiente das técnicas tradicionais do ensino. Essas novas ferramentas utilizadas na aprendizagem depende da relação entre discentes e docentes. Através de exercícios interativos e participativos, é possível promover a interatividade dos participantes, através das ferramentas de comunicação e dessa forma avaliarmos o aprendizado do aluno.

É importante frisar entretanto que a arte educação não é comunicação, e diferenciando-se de uma visão pragmática busca criar questionamentos sobre arte e educação mais do que criar uma técnica de difusão do pensamento. Claro que estas novas tecnologias sugerem uma nova forma de aprendizagem, mas tratando-se apenas de uma nova interface o questionamento surge então como uma nova linguagem e o aprendizado se fixa somente na técnica linear do programa.

Muitos pensadores já se debruçaram sobre o tema, mas talvez Carraher (1992), seja o mais interessante, ao ir de encontro à excitação tecnológica atual refere-se à informática, considerando sua contribuição apenas de ordem tecnológica e não conceitual, afirmando que

ela não oferece aportes para a elaboração de novos conceitos dos processos de aprendizagem ou do ensino.

A questão portanto passa por analisar as novas tecnologias como Desde que usadas como fundamento do processo de ensino e não somente como instrumento, ainda que mesmo assim, utilizando somente o aspecto pragmático da linguagem já seja possível forçar o aprendizado em outras categorias linguísticas, sendo o alfabeto das novas mídias, uma nova linguagem reconhecível em diversos programas e dispositivos (MANOVICH, 2001)

### **3 Considerações finais**

As novas tecnologias por seu caráter inovador possuem um apelo chamativo num primeiro instante, mas ao se introduzirem no cotidiano, perdem pouco a pouco a capacidade destacar algum elemento especial. O excesso tão característico de nossa época é reverberado em várias esferas: econômicas, sociais, culturais, sendo a informação o aspecto mais relevante uma vez que perpassa todas estas e se insere no âmago da relação social.

A arte passa a ser percebida como acúmulo estético, sendo exposta em todos os meios passíveis de visibilidade (MICHAUD, 2007) mesmo que necessária a construção de uma nova forma de percepção para o observador/consumidor. Em termos de Arte educação a excitação inicial começa a perder espaço para a realidade informacional das TIC's, onde vemos o excesso de informação corroer códigos e denominações artísticas fundamentais na pedagogia e que colocados no mesmo calabouço da televisão, internet e mídias alternativas provocam a igualdade de parâmetros, valorizando pois qualquer informação midiática como verdadeira, sem ter o devido tempo de assimilação da mesma. Nessa época não é de se estranhar a utilização de elementos efêmeros da mídia como assunto de desenvolvimento pedagógico, seja cantores de funk, estilos de música, ou acontecimentos sociais fugazes.

A ostentação com sua forma de exibição “apropriada” é a visibilidade do excesso, informacional e econômico que se associam na construção de um sociedade marcada por um aumento da desigualdade e na qual todos estratos sociais querem ter voz, ampliando assim a polifonia do excesso. Se torna necessário que alguém pare de falar para poder escutar o que está sendo proposto, e para isso precisamos desligar por um momento os aparatos eletrônicos.

### **Referências**

ALMEIDA. Maria Elizabeth. Formação de educadores a distância e integração de mídias. In: VALENTE; ALMEIDA (orgs.) São Paulo: Avercamp, 2007.

- APPLE, M. “As novas tecnologias em educação: Parte da solução ou parte do problema”. In: M.W. Apple, *Trabalho docente e textos*. Porto Alegre, Artes Médicas 1995,
- BATAILLE, Georges. *A parte maldita*, Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BLAKE, William. *O Matrimônio do Céu e do Inferno* - São Paulo, Iluminuras, 2008
- CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas*. São Paulo: Companhia das letras, 1990
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo – Comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DEMO, Pedro. *Questões para a teleducação* . 2. ed. Petrópolis : Vozes, 1999
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1996
- FORTES, Isabel. *A dimensão do excesso: Bataille e Freud*. *Ágora (Rio J.)* vol.13 no.1 Rio de Janeiro Jan./Jun 2010
- FREUD, Sigmund. *Além do princípio de prazer*. Rio de Janeiro: Imago, 1996
- KARSENTI, Thierry. *Impacto das TIC sobre a atitude, a motivação e a mudança nas práticas pedagógicas do futuro professor*. In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (org). *O ofício do Professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008
- MAUSS, Marcel. “Ensaio sobre a Dádiva”. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU, 1974.
- MANOVICH, Lev. *The language of new media*. Cambridge: MIT Press, 2001
- MICHAUD, Yves. *El arte en estado gaseoso*. México: FCE, 2007
- ZIZEK, Slavoy. *El acoso de las fantasías*. Madrid, siglo XXI, 2007

# A PINTURA CORPORAL NO TORÉ POTIGUARA PARAIBANO

*Shirley Moreira Tanure*<sup>1</sup>  
[shirleytanure@gmail.com](mailto:shirleytanure@gmail.com)

*Lusival Antônio Barcellos*<sup>2</sup>  
[lusivalb@gmail.com](mailto:lusivalb@gmail.com)

*José Mateus do Nascimento*<sup>3</sup>  
[zenmateus@gmail.com](mailto:zenmateus@gmail.com)

## Resumo

Este trabalho apresenta uma pesquisa sobre o grafismo corporal indígena realizado no ritual Toré dos Potiguara da Paraíba. A pesquisa bibliográfica abrangeu a arte na religiosidade e a pintura corporal indígena sendo utilizada a forma etnográfica, presente no Toré Potiguara, para a especificidade do tema. Foram utilizadas imagens fotográficas para maior fidelidade do grafismo e observação participante por entender que os relatos dos indígenas são passíveis de diferentes interpretações. A relevância da pintura corporal do ritual do Toré dos Potiguara paraibanos pode ser comprovada, quando sua materialidade reforça o ritual e consequentemente a espiritualidade na etnia.

**Palavras-chave:** Indígena Potiguara. Pintura Corporal. Toré.

## Abstract

This work presents a research about the indian body paintings made in the Toré, a ritual of the Potiguara indians of Paraíba. The research conveyed art work in religiosity and body paintings, the ethnographic form, used in the Toré ritual, was employed. Photographs were used to provide better view and understanding of the body paintings, as the indian oral reports could be interpreted in many different ways. The importance of the Toré corporal paintings made by the Potiguara indians of Paraíba was proven, as its materiality reinforces the ritual and thus the ethnic spirituality.

**Key words:** Potiguara Indians. Body painting. Toré.

---

1 Aluna especial do mestrado de Ciências da Religião na UFPB, graduada em fisioterapia na Faculdade de Ciências Médicas (BH- MG) e em Artes Visuais na UFPB (JP-PB). Participação em exposições de artes visuais e atuação em grupos de estudo e pesquisa nas áreas de Ensino de Artes Visuais (GPEAV) e de Arteterapia (GPAEAV) da UFPB. Arte-educadora voluntária na pediatria do Hospital Laureano.

2 Doutor em Educação, Vice-Diretor do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Professor Adjunto VI do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) e do Dep. de Educação, da UFPB. Além das atividades de ensino, pesquisa e extensão é tutor do PET Indígena Potiguara. Têm várias publicações sobre a temática indígena. Apoia e colabora com o movimento indígena na Paraíba.

3 Doutor em Educação pela UFRN. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação e História Social da Infância. É Vice-Coordenador do PPGE (Prog. de Pós-Graduação em Educação Profissional/IFRN). Atua no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), do IFRN/Natal e no Grupo de Estudos e Pesquisas Educação, Etnias e Economia Solidária (GEPeeS / UFPB / CCAE).

## **1 Introdução**

Arte e religião atravessaram a linha do tempo, muitas vezes entrecruzando-se na vida dos seres humanos e em suas maneiras de representar seus sentimentos e pensamentos.

Desde que iniciamos o curso de graduação em Artes Visuais interessamos sobre a diversidade cultural, a história da Arte. Após cinco disciplinas de História da Arte (I ao V) e duas de Arte no Brasil (I e II), Aborígenes australianos, Anasazis, Olmecas, Zapotecas, Astecas, Mixtecas, Incas, Maias, Tupis, Cariris, Tarairius entraram para o nosso repertório investigativo. Sentimos necessidade de estudar o indígena paraibano. A possibilidade foi se tornando realidade ao cursar como aluna especial a disciplina Mito, Rito e Espiritualidade Indígena do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Várias questões foram discutidas sobre mito, rito e a religiosidade dos Potiguara e Tabajara da Paraíba. As aulas foram tão interessantes que resolvemos cursá-la duas vezes prevendo novas experiências e conhecimentos, pois, na disciplina, há uma mistura de conteúdo e vivências, de teoria com prática. Durante a cadeira tivemos a oportunidade de conhecer os povos indígenas Tabajara e Potiguara e presenciar o ritual do Toré, contexto onde os indígenas utilizam um traje (vestimenta) típica com a presença do grafismo.

Assim, nosso interesse neste tema foi aguçado. Como o assunto é muito amplo, interessamos na questão da pintura corporal dos indígenas paraibanos, elegendo como sujeitos os Potiguara. Levantamos algumas questões. Quais os grafismos e materiais mais comuns na pintura corporal Potiguara? Possuem algum simbolismo?

A pesquisa teve como principal objetivo investigar a pintura corporal do Toré dos indígenas Potiguara paraibanos e como objetivos específicos: a) averiguar os materiais utilizados; b) verificar os grafismos presentes na pintura corporal no Toré Potiguara; c) verificar a relação do grafismo corporal indígena com o cultivo da espiritualidade e indianidade.

Foram adotados como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e a etnográfica. A pesquisa bibliográfica abrangeu o assunto de uma forma geral sendo utilizada, tratando de forma sucinta a pintura dos corpos nos rituais religiosos. A forma etnográfica, o estar presente em alguns rituais, trouxe o aporte para a especificidade do tema. Como fontes etnográficas destacam-se teses de doutorado sobre os Potiguara paraibanos de Barcellos (2005), sobre os Kariri-Xocó de Mota (1987), que trata do uso das plantas medicinais e Mata (1989), abordando a reconstrução de uma identidade indígena por meio do processo político de recuperação de suas terras; dissertações de mestrado sobre indígenas paraibanos de Farias (2011) e Silva (2012), dentre outros.

Essa temática é tão instigante que nos deixou com o gosto do “quero mais”, o desejo continuar investigar a questão indígena e a esperança que outros pesquisadores que atuam na área acadêmica sejam incitados a fazer o mesmo.

## **2 Pintura corporal**

A pintura corporal é uma manifestação artística presente em várias sociedades como a indígena, hindu, africana e a ocidental, principalmente, nas formas de maquiagem e tatuagem. São feitas na ocasião de diversos eventos como casamento, morte, luta, caça. A tinta pode ser extraída da natureza como jenipapo, urucum, babaçu, vegetais, barro entre outros. Como pesquisadoras do assunto procuramos caminhos na etnografia para investigar a pintura corporal. Segundo Cristiana Barreto (2005, p. 03),

Na etnografia fica clara a forma como a estética de concepção e decoração das coisas expressa conteúdos simbólicos e culturais, funcionando enquanto um sistema de linguagem visual e, sobretudo, se a experiência etnográfica permite compartilhar a experiência estética de indivíduos e comunidades específicas.

A pintura corporal é objeto de pesquisa de autores como Mauss, Levi- Strauss, Turner e outros. Mauss (1950) em seu estudo sobre técnicas corporais considerou o corpo como o “objeto técnico inicial e mais natural do homem.” Ainda afirmou que a ornamentação corporal pode revelar aspectos importantes relativos ao conceito de noção de pessoa, expressando seus valores culturais. Levi- Strauss (1955) tratou a pintura corporal como símbolo, que possui uma variedade de referenciais, um sistema. Mary Douglas (1966) apontou para uma relação entre a maneira de tratar o corpo e a estrutura corporal. Turner (1980) apresentou a pintura corporal com conceito de duas peles: a “pele social” e a pele biológica do indivíduo. A segunda pele, com padrões contem simbolicamente a “socialização” do corpo, onde os valores sociais comuns sobrepujam os individuais.

Por que pintar o corpo? Seria uma espécie de decoração? Com que finalidade? Segundo Vidal (1978, p. 54),

[...] a concepção de ‘decoração corporal’ representa uma peculiaridade restrita aos sobrenaturais e aos humanos, mas refere-se a outros componentes do universo indígena – artefatos, animais, vegetais, espíritos, entidades míticas, conformando um recurso visual que lhes propicia especificidade e identidade.

Na sociedade indígena brasileira a pintura corporal é uma das formas de expressão mais características de expressão individual e coletiva. Pode ser utilizada em diversos rituais como a guerra, casamento, formatura, cria uma identidade indígena, relevando dados sobre sua etnia, baseado na tradição e na crença coletiva. Procurando uma aproximação maior desse tema de pesquisa, aventuramos pelas terras paraibanas, mais precisamente, realizamos visitas ao Litoral Norte da Paraíba, no município de Baía da Traição, para observar nas aldeias dos Potiguara a presença da pintura corporal no ritual Toré.

### 3 A presença da pintura corporal no ritual Toré Potiguara

A “sede de beber” na ancestralidade paraibana e a curiosidade sobre seus primeiros habitantes conduziram-nos para essa pesquisa. Percorremos algumas linhas escritas pelos estudiosos do tema e outras pintadas nos corpos dos indígenas Potiguara no ritual Toré.

Potiguara, Toré e pintura do corpo são categorias que orientaram o nosso estudo nas aldeias. Através dessa reflexão, procuramos (des)cobrir suas peles, suas cores, seus traçados. O recorte se centraliza na pintura, porém perpassa os sentidos, o significativo e o significado como diria na semiologia. A pintura se faz veículo de circulação de significados em contextos interculturais, reinventa-se, traduz a subjetividade de um grupo, preserva a essência de um modo de subjetivação indígena.

Quem seriam os indígenas? Os Potiguara, indígenas do Litoral Norte Paraibano, geralmente é traduzido como ‘pescadores de camarão’ ou ‘comedores de camarão.’” (MOONEM, 1989, p. 09). São “[...] conhecidos historicamente desde 1501, quando ocupavam território a costa do nordeste brasileiro, entre Fortaleza/CE e João Pessoa/PB.” (BARCELLOS, 2005, p. 08) e viviam da pesca, caça e coleta de frutos. Alvo de guerras de conquista, massacres, foram agrupados em torno de aldeias missionárias durante a colonização.

Os Potiguara percorreram longos caminhos, cercados de guerras, massacres e lutas por seu território<sup>4</sup>. A população atual é de 20.000 habitantes que vive num território Potiguara de 33.757 hectares, em 33 aldeias. Silva (2011, p. 37) esclarece que

Muitos elementos culturais são cultivados e permanecem vivos, tais como a dança do Toré, os cânticos, a pintura corporal, a medicina natural, as comidas típicas (beiju, cauim ou cuaba), o artesanato, as várias formas de ritos “domésticos”, cultivados no seio das famílias, como os ritos para entrar na mata, nos rios, nas furnas, no mangue, na reverência às árvores [“mestres”, tratadas como sagradas], os espíritos da natureza e dos antepassados:

O Toré tranporta signos culturais, está em constante reinvenção, tem a potência de expressão e ligação do indígena com sua ancestralidade, suas origens e a presença do sagrado (CUNHA, 2005, p. 4). A eficácia simbólica deste ritual na leitura de Levi- Strauss (1973) está em possibilitar que, no ato de expressão, algo da subjetividade indígena se sustente para dentro e para fora, gerando novos sentidos.

Para o ritual Toré os Potiguara se utilizam de adornos e pintura corporal. Silva (2011, p. 50) confirma sua importância:

---

4 É importante ressaltar que a conquista do território indígena Potiguara é lenta, chegando a nos remeter ao período colonial, maiores informações consultar Liedke (2007); Palitot (2005); Barbosa Junior (2002); Peres (2002); Moonem (1992); Amorim (1970); Barcellos (2005); Silva (2011), dentre outros.

A pintura é um dos sinais diacríticos utilizados pelos indígenas para realizarem o ritual do Toré. É parte constitutiva para fazer o ritual sagrado Potiguara deixado pelos antepassados. Sem os adornos e sem a pintura os indígenas não estão plenos para realizarem sua dança sagrada.

Apesar de não existir um padrão oficial, Marques (2009, p. 185) afirma que “[...] as pinturas geralmente representam formas de animais da natureza e as cores, a luta indígena no Brasil, caracterizada pelo sangue, o luto e o sonho pela paz.” Em fotografias encontramos, entre os Potiguara, alguns tipos de grafismo: a folha de Jurema, o favo de mel etc., dentre outros.

Observamos que diversas partes do corpo podem ser o suporte para a pintura: cabeça, rosto, braços pernas, tórax, costas. A tinta normalmente é preparada com elementos extraídos da natureza. A pintura pode ser desenhada com pedaço de madeira, pincel atômico etc. As cores mais utilizadas são o preto e o vermelho. Silva (2011, p. 50) explica o processo e a técnica:

A cor preta se obtém a partir do fruto do jenipapo (*Genipa Americana L*) que fica de cor negra, e a cor vermelha do fruto do açafrão (*Curcuma Longa*) que fica de cor vermelha. Existe algumas técnicas usadas para realçar a beleza na hora de pintar. Uma delas é colocar o carvão vegetal na tinta adquirida do jenipapo; outra é cozinhar o urucum para dar uma tinta vermelha mais consistente.

- O importante da pintura é “[...] cumprir o papel de marcar o corpo com as expressões do viver indígena.” (SILVA, 2011, p. 50). Buscando informações sobre o assunto, fomos à procura de imagens de Potiguara em estudiosos da temática indígena. Barcellos (2005, p. 268) constatou que

Há liberdade de criação e recriação, e cada índio se apresenta do seu jeito no ritual. Os traços apresentam uma grande variedade, dependendo da autoria, do contexto e até mesmo do momento que irão dançar. Existem situações, como nos treinamentos de professores, em que se improvisa a ornamentação com qualquer tipo de pintura.

Este autor (2005) ao ilustrar sua tese, conseguiu captar imagens dos Potiguara, inclusive de lideranças, marcados pela cultura das pinturas corporais. A seguir apresentamos algumas de suas fotos e explicações:

A Joana Ferreira da Silva (Dona Joana – já falecida) era uma anciã de sabedoria e credibilidade entre os Potiguara. Nascida na aldeia São Francisco, morava na Aldeia do Gallelo. Era uma das principais lideranças religiosas católica e uma das referências da etnia Potiguara (BARCELLOS, 2005). Podemos observar a pintura típica Potiguara em seu rosto, nas cores vermelha e preta, além dos brincos, dos colares típicos e os trajes (saia de jangada).

Existe uma simbologia nos traços e nas cores utilizadas em seu grafismo corporal. As ações desta anciã servem com exemplo para as novas gerações. Entre os “troncos velhos” o ritual da pintura corporal significa reatualizar as tradições indígenas na comunidade. As cores e o grafismo evocam a memória dos ancestrais.



Fig. 1 Joana Ferreira da Silva (Dona Joana)

Fonte: Barcellos, 2005

Iolanda dos Santos Mendonça é pedagoga, e foi membro de diversas representatividades indígenas: Comissão Nacional em Educação Indígena, Conselho Estadual de Educação do Estado da Paraíba, Organização dos Professores Indígenas Potiguara (OPIP). Também foi coordenadora da Educação Estadual Indígena e presidente do Conselho da Mulher Indígena Potiguara (COPIP), sendo considerada uma das referências em educação indígena no Nordeste. Concluiu o Curso de Terceiro Grau em Educação Indígena, na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UNEMAT).

A pintura de sua face é muito semelhante a anterior. A ornamentação de sua cabeça é feita com penas nas cores azul e amarela. Ao fundo há jovens indígenas também com as faces pintadas. Neste exemplo, a pintura corporal serve também como pedagogia para ensinar valores culturais de sua etnia. Entre as mulheres, a pintura corporal representa a participação da mulher indígena nos rituais, no protagonismo da vida social, política, cultural e espiritual das aldeias.



Fig. 2 Iolanda dos Santos Mendonça

Fonte: Barcellos, 2005

Maria de Fátima da Conceição é pajé e rezadeira da Aldeia de São Francisco, tornou-se conhecida por seus trabalhos com rituais, dentro e fora da área indígena. Esta fotografia foi feita por Barcellos durante o ritual do Toré no dia do índio, no terreiro da Aldeia São Francisco, em abril de 2002 (BARCELLOS, 2005). Sua face apresenta fortemente coberta com a cor vermelha e o grafismo preto é realçado abaixo de seus olhos. Os cabelos presos em duas grandes tranças são cobertos por um cocar de penas azuis que se apresenta como um grande chapéu ornamentando sua cabeça. Os colares destacam-se em sua pele bronzeada. Sua pintura transcende, numa relação de intimidade com o Sagrado indígena.



Fig. 3 Maria de Fátima da Conceição

Fonte: Barcellos, 2005

Aníbal Cordeiro Campos é cacique, benzedor e uma das principais lideranças da Aldeia Jaraguá e do povo Potiguara (BARCELLOS, 2005). No seu rosto e tórax podemos observar um grafismo geométrico mais detalhado, além de colares e penas em sua cabeça. No momento em que as pinturas são feitas, se cria uma sinergia que fortalece a espiritualidade indígena. Para a liderança a pintura corporal assume um importante poder simbólico e o grafismo marca aquele que representa a comunidade. Na pintura, o cacique costuma pintar o corpo, o grafismo integra-se aos demais adornos coloridos feitos de penas, sementes, ossos e dentes de animais.

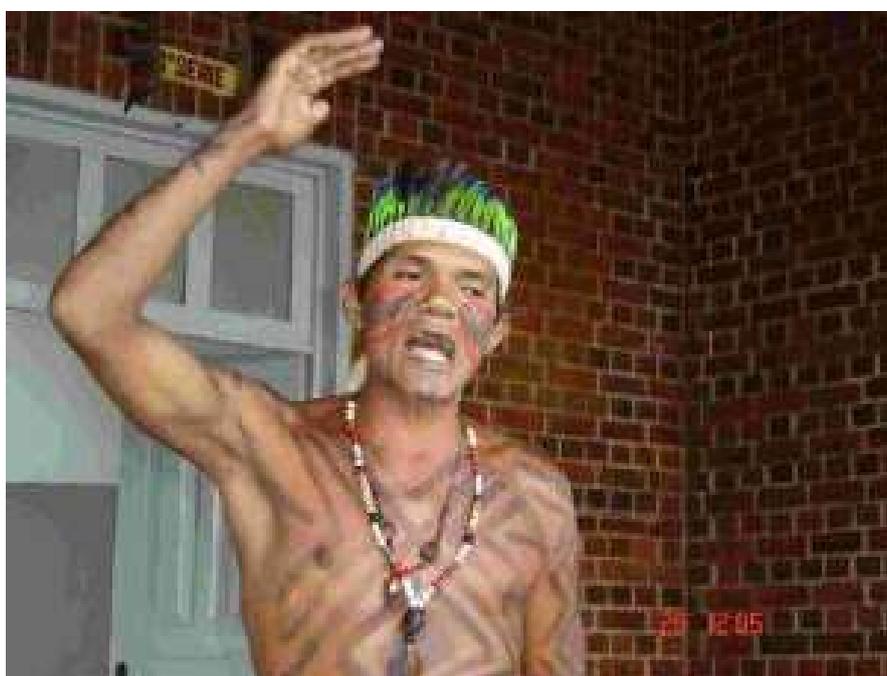


Fig.4 Aníbal Cordeiro Campos

Fonte: Barcellos, 2005

José Roberto de Azevedo Silva (Bel), cacique da Aldeia Três Rios, é uma das principais lideranças do povo Potiguara. A criança no colo é seu filho Guilherme. Os costumes, adornos e pinturas estão presentes em diversas gerações, reatualizando e resignificando constantemente os valores culturais dessa etnia. Entre os indígenas, a pintura corporal torna-se elemento essencial para a iniciação das novas gerações, chamados de “pontas de rama”. Os curumins são integrados ao Toré desde os primeiros anos de vida. Os familiares das crianças se dedicam em adornar seus filhos e netos com a mesma simbologia que cultivam em seus corpos.



Fig. 4. José Roberto de Azevedo Silva (Bel)

Fonte: Barcellos, 2005

Os Potiguara transitam seus elementos culturais, trajando suas vestes típicas, adornos e pintura também em outras práticas religiosas como, por exemplo, nos rituais católicos. Vemos na figura abaixo o Cacique Bel, tipicamente ornamentado, fazendo a *partilha* durante a missa. A religião de sua ancestralidade indígena e da Igreja Católica entram em comunhão com o Sagrado num mesmo contexto.



Fig.5. Cacique Bel fazendo a partilha durante a missa

Fonte: Barcellos, 2005

A pintura também faz parte de rituais de formatura. O ex-Cacique Geral Caboquinho, pintou o filho Rafael para o ritual de formatura do Ensino Fundamental na Aldeia São Francisco em dezembro de 2004 (BARCELLOS, 2005). A pintura também contribui para a perpetuação das tradições pelas novas gerações.



Fig. 6 Cacique Geral Caboquinho, pintando o filho Rafael para o ritual de formatura.

Fonte: Barcellos, 2005

Os Potiguara não pintam seus corpos cotidianamente. Como os Xerente e os Xavante, eles reservam a pintura corporal para situações cerimoniais. A pintura pode ser aplicada em apenas uma parte do corpo. O corpo, enquanto superfície para a pintura, está dividido em várias partes: rosto, pescoço, ombros, braços, antebraços, peito, barriga, costas e pernas. Em cada uma dessas unidades pode ser aplicado um motivo diferente. A pintura pode ser aplicada tanto por homens como por mulheres, mas apesar de serem as mulheres a que mais se dedicam a essa tarefa, alguns homens são considerados excelentes pintores. As irmãs costumam pintar umas às outras, e as esposas os seus maridos. As mães pintam seus filhos quando adquirem prática, e as avós, seus netos. A pessoa pode ainda pintar a si mesma, solicitando ajuda só para aplicar o jenipapo nas partes do corpo que não alcança com as mãos. Os dois métodos de aprendizagem da técnica da pintura corporal são a observação e o treino no corpo. Há uma simbologia nos traços e na cores utilizadas no grafismo corporal potiguara. Por-

tanto, o ritual de pintura e sua materialidade fazem parte da espiritualidade indígena sendo um elemento essencial na constituição do ritual Toré.

#### **4 Considerações sem finais**

Corroboramos com Lux (1978) quando afirma que o homem ocidental tende a julgar as artes dos povos indígenas como se pertencessem á ordem estática de um Éden perdido. Dessa forma, deixa de captar, usufruir e incluir no contexto das artes contemporâneas, em pé de igualdade, manifestações estéticas de grande beleza e profundo significado humano.

A presente descrição da “decoração” na pintura corporal Potiguara Paraibana procurou destacar a importância na esfera das representações deste grupo indígena.

A decoração aplicada aos artefatos deve ser ainda compreendida ainda como processo articulado com a tríade natureza/cultura/sobrenatureza (VIVEIROS DE CASTRO, 1987, p. 39), pois, entre outros, é ela que permite a reintrodução da natureza e da sobrenatureza na sociedade indígena para confirmá-la. Cada motivo decorativo, sendo ao mesmo tempo um e diferentes seres, simboliza a unidade e a diversidade de sua cultura. A ornamentação é um instrumento fundamental para essa sociedade, pois os motivos constituem precisos intérpretes de sua auto valorização étnica e expressam por meio do mesmo padrão formal uma temática abstrata, fruto de reflexões cosmo-filosóficas a respeito da constituição e ordenação do seu universo. São esses os atributos que fazem com que a decoração do sobrenatural seja adequada aos indígenas, e aos humanos. (VIDAL, 1992, p.64)

Concordamos com o pensamento de Lux (1992, p. 131) chegando à conclusão que a pintura corporal está associada ao mundo social e aos indivíduos socialmente ativos. Assim, a pintura, ao preparar as pessoas para o contato com o sobrenatural, está, ao mesmo tempo, distinguindo-os deste mundo. Conclui-se, portanto que hoje a pintura pode não mais distinguir as diferenças internas da sociedade, mas é ainda uma marca social que diferencia os seres humanos dos seres sobrenaturais, com os quais eles estão em constante contato.

A pintura corporal indígena Potiguara é uma das especificidades de sua cultura, podendo ser considerada tão importante tanto a “roupa” usada pelo “homem branco”. É utilizada em rituais cerimoniais, como por exemplo o Toré, principal patrimônio dos povos indígena nordestinos. Cumpre um objetivo sócio-cultural determinado, é a expressão de seus códigos simbólicos produzidos e compartilhados por estes indígenas, a partir de suas relações entre sí, suas tradições ancestrais e com o seu Deus Tupã.

O ato de pintar o corpo integra a fase de preparação para o ritual, feito com respeito e devoção. A pintura pode ser feita pelos familiares, professores, estudantes, pajés e até os

caciques. Simbologia e significados permeiam as cores e o tipo de grafismo. Segundo os Potiguara, o vermelho do urucum do sangue é força dos guerreiros dos antepassados e o preto do jenipapo, energia da Mãe Terra. Sentidos levam para o corpo a marca de seus antepassados.

Há relevância no grafismo corporal no ritual indígena, no cultivo da representação dos mitos, quando a pintura é a materialidade que reforça o ritual e consequentemente a espiritualidade. Existe uma integração entre o sobrenatural e a concretude da vida na sociedade no pensamento mítico. Portanto, a pintura corporal indígena Potiguara relaciona-se fortemente com os mitos, ritos e a espiritualidade indígena. A pintura materializa os mitos que são atualizados e resignificados no ritual Toré e, consequentemente, se complementam e estabelecem uma unidade mítica de espiritualidade. O pintar Potiguara serve para fortalecer a identidade da etnia e a transmissão, atualização e ressignificação dos costumes entre gerações, cultura e sua relação com o sagrado.

Esperamos que este trabalho suscite o despertar por novas pesquisas e debates para descobrir e saborear a experiência artística do povo Potiguara, enriquecendo cada vez mais as produções acadêmicas sobre os indígenas paraibanos. Acreditamos neste esforço metodológico na direção de um diálogo entre a arte e a religião indígena paraibana, em um terreno no qual esse casamento é possível e essencial. A intersecção entre uma perspectiva histórica referente a pesquisa bibliográfica e a riqueza e complexidade da etnografia disponível sobre os sistemas indígenas paraibanos de representação visual de cosmologias particulares, pode oferecer avanços para melhor entendermos as mudanças que vem ocorrendo na sociedade indígena paraibana e melhor avaliarmos o impacto da colonização européia sobre suas tradições culturais.

## **Referências**

BARCELLOS, Lusival Antonio. **Práticas educativo-religiosas dos indígenas Potiguara da Paraíba**. 2005. 310 f.il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

\_\_\_\_\_; FARIAS, Eliane. **Memória Tabajara**: manifestações de fé e de Identidade étnica. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

BARRETO, Cristiana. **Arte e arqueologia na Amazonia Antiga**. Museu de Arte e Etnografia, Universidade de São Paulo e Centre for Brazilian Studies, University of Oxford, 2005. Dis-

ponível em : <[http://www.brazil.ox.ac.uk/\\_data/assets/pdf\\_file/0004/9355/Cristiana20Barreto2066.pdf](http://www.brazil.ox.ac.uk/_data/assets/pdf_file/0004/9355/Cristiana20Barreto2066.pdf)>. Acesso em: 01 nov. 2012.

CUNHA, Leonardo Campos Menedes da. **Toré - da aldeia para a cidade:** música e territorialidade indígena na Grande Salvador. 2008. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DOUGLAS, Mary. **Purity and Danger.** Londres: Rutledge and Kegan Paul, 1966.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Trites Tropiques.** Paris: Union Générale d' Editions, 1955.

MARQUES, Amanda Cristinne Nascimento. **Território de memória e territorialidades da vitória dos Potiguarada aldeia Três Rios.** 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

MAUSS, Marcel. **Sociologie et anthropolgie.** Paris: Presses Universitaires de France, 1950.

MOONEM, Frans. **Os índios Potiguara de São Miguel de Baía da Traição:** passado, presente e futuro, João Pessoa: Editora UFPB, 1989. (séries Monografias).

MULLER, Regina A. P. Assurini do Xingu: arte gráfica. In: **Revista de Antropologia.** São Paulo: FFLCH/ USP,1984/85.

SILVA, Almir Batista da. **Religiosidade Potiguara;** tradição e resignificação de rituais na aldeia de São Francisco. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

TERRIN, Aldo Natale. **O rito:** antropologia e fenomenologia da ritualidade. Trad. José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2004.

TURNER, Terence. The social skin. In: **Not work alone.** J.F.R.L. ( ed) Londres: Temple Smith, 1980.

VIDAL, Lux . A pintura corporal entre índios brasileiros. **Revista de Antropologia.** São Paulo: FAPESP ,1978.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Grafismo Indígena, estudos de Antropologia Estética**. São Paulo: FAPESP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A fabricação do corpo na sociedade Xinguana. In: **Sociedades indígenas e Indigenismo no Brasil**: Rio de Janeiro: Ed. Marco Zero, 1987.

# ANTECEDENTES DO VIDEO MAPPING

*Paulo Roberto Rocha<sup>1</sup>*

*Universidade Federal da Paraíba - UFPB*

*email: prrnox@hotmail.com*

## **Resumo**

Este artigo é o recorte de uma pesquisa em andamento feita no programa da Pós Graduação da Universidade Federal da Paraíba que propõe a análise das primeiras experimentações da relação entre cor e som, elencando aqui alguns artistas que foram fundamentais para a trajetória instaurada na arte contemporânea, no que se refere as produções audiovisuais do nosso tempo dentro deste universo expandido do cinema. Até chegarmos ao que conhecemos hoje e suas crescentes intersecções de linguagens rumo a suas extremidades, é difícil pensar na técnica do video mapping sem antes traçar ideias que dialogam com o tema proposto e perscrutar suas relações com ,música, videoarte, arquitetura, cinema, arte digital, vídeo e outras formas de manifestações artísticas, que estabelece pontos de convergência no contributo das reflexões em nosso tempo de cultura eletrônica.

**Palavra Chave:** Video Mapping, Musica, Pintura.

## **Resumen**

Este artículo es parte de una investigación en los progresos realizados en el Programa de Posgrado de la Universidad Federal de Paraíba que propone el análisis de las primeras pruebas de la relación entre el color y el sonido, enlistando aquí algunos artistas que fueron fundamentales en la trayectoria establecida en el arte contemporáneo, en lo que refiere a las producciones audiovisuales de nuestro tiempo dentro de este universo expandido del cine. Hasta llegar a lo que conocemos hoy y sus crecientes intersecciones de lenguaje hacia sus extremos, es difícil pensar en la técnica de video mapping sin antes trazar primero las ideas que dialogan con el tema propuesto y analizar sus relaciones con: la música, el video arte, la arquitectura, el cine, el arte digital, vídeo y otras formas de expresión artística, estableciendo puntos de convergencia que contribuyen a las reflexiones sobre nuestra cultura electrónica.

**Palabra clave:** Mapping Video, Música, Pintura.

---

1 Bacharelado em Design Gráfico pela Universidade Estadual de São Paulo “Júlio de Mesquita Filho” (FAAC/UNESP), parte de sua graduação na Universidade Nacional de La Plata (UNLP), estudante da Pós Graduação Mestrado em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba, Artista Visual e Audiovisual atuando como Vídeo Jamming, dedica-se ao estudo do Vídeo Mapping desde 2010. Portfólio Visual <https://www.behance.net/paulonox>

O vídeo sempre se caracterizou por ter sua natureza híbrida, intercomunicando com outras linguagens, onde, em primeira instância, podemos ver esta hibridação muito associada a imagem e o som, permitindo a si expandir sua própria pluralidade em detrimento de suas características, para Mello(2002), estas circunstâncias do vídeo, favorece a sua problematização em direção as suas extremidades e fronteiras, criando relações com novas linguagens e o alargamento das produções de sentido (*Aisthesis*). Ajudando nas investigações e refletir associações do potencial desta linguagem e seu diálogo com artes visuais. Contudo busquemos aprofundar um pouco antes na história, e observar relações que versam especificidades como imagem e som, listando alguns artistas precursores a qual se dedicaram para estudar tal relação audiovisual.

As primeiras experimentações entre estas linguagens, *imagem* enquanto *cor*, e *som* enquanto *musica*, se sucedeu por volta do século XIX, pintores, artistas, poetas, músicos ou atores buscaram diferentes relações entre os sentidos, “buscou-se sobre tudo uma maneira de tratar as cores como sons, isto é, criar uma linguagem de cores dotada da *temporalidade* da música.” (BASBAUM, 2002, p.76). As cores e a música foram um importante agente influidor para diversos artistas pintores que se aventuraram neste século, cada especificidade tem suas características próprias porém, intrigantes a ponto de suscitar a diversos artistas pensarem suas obras e mudarem o rosto artístico daquele século, e perpetuar nas manifestações do nosso.

Um grande número de aparelhos suscitaram estas experimentações de relação cor e som, criando o que viria a ser a “musica de cores“ *color music*, muito embora, eram os primeiros estudos de criar algo que fundisse estes fenômenos, portanto ainda estes aparelhos tinham suas particularidades na relação entre o som e a cor, assim como, estes mesmo aparelhos utilizavam os recursos tecnológicos de sua época. (Basbaum, 2002, p76).

Da união destas linguagens, artistas buscam uma complementaridade de seus meio, potencializando as linguagens de forma não ordenada, ou ordinária sequencial, mas na produção de sentido cujo espetáculo desencadeava.

Penteado (2006), afirma que muito da literatura sobre *color music* é escasso e se perdeu, assim como muitos aparelhos que foram criados – sobretudo na Europa, foram destruídos devido a duas guerras que aconteceram no século XX, nem mesmo na internet se tem muito sobre este pioneirismo de relacionar a cor e o som, são poucos os detalhamentos acerca do assunto.

Contudo para reflexionarmos sobre estas experimentações traço um recorte no assunto e me desdubro na rápida análise, da sinfonia Prometheus, o fogo do poema, e suas relações com as performances dos Vjs, onde em certa medida, descartarei o aprofundamento das relações sensoriais que Basbaum (2002) diz no que se refere a sinestesia, termo do grego (*sin*) união e (*aisthesis*) sensação, é o amálgama, ou junção neurológica dos sentidos.

Apesar das limitações técnicas, muitas foram as realizações ao se criarem aparelhos-órgãos, que experimentassem “tocar” as cores e ao longo do século XX, havia intensas tentativas por parte de pensadores na realização em busca da união auditiva e visual, seja na pintura, na música, no cinema, estas experimentações nunca se viu tão exploradas como no século passado, segundo (Penteado, 2006, p.29).

Para Basbaum (2002, p.83), Prometheus, o poema do fogo, criada por Alexander Scriabin (1871-1915) foi o espetáculo para orquestra, piano, órgão e órgão de cores, (este último, criado por Alexander Rimington na qual a denominação color music foi patenteada e utilizada de forma genérica para aparelhos cujo intuito fosse a exploração da relação cor e som), segundo (Penteado, 2006, p.28), o aparelho desenvolvido por Rimington era um órgão de cores com cerca de 3 metros de altura, tinha 14 lâmpadas, filtros envernizados com tinta de anilina, um teclado comum de 5 oitavas conectado em um sistema de controladores ligados a diafragmas.

Basbaum (2002, p.83) diz que esta sinfonia concebida por Scriabin, foi onde ocorreu, a união de forma mais expressiva, “a sinfonia é o primeiro exemplo de composição para som e cor, de fato”. Scriabin, nasceu em Moscou, la estudou piano e composição no conservatório em Moscou. Na graduação ganhou sua medalha devido suas performances e exibições que fazia pela Europa.

Segundo Penteado (2006 p.30) “ Scriabin afirma que as cores para ele eram associadas pela tonalidade e não por uma nota em particular”. As variações de cores eram alteradas pela alternância das tonalidades que a música sugeria, muitos foram os estudos que relacionava de forma direta a matiz da cor com sua determinada nota, porém também tiveram varias divergência até que se encontrasse uma tabela que versasse combinações onde, em certa medida isentasse discussões sobre a relação direta de cor e nota, o fato é que, explorar os limites das especificidades da cor e som transpunha limites e gera novas experiências, como exemplo, neste espetáculo, Scriabin pede ao publico espectador virem com roupas brancas<sup>2</sup>, assim as luzes projetadas em seus corpos refletiriam o lugar e preencheriam a sala, muito semelhante ao universo dos vjs, que nas manifestações onde se executa obras que utilizam estas novas mídias da cultura tecnológica, o lugar ganha notoriedade e temporalidade, um lugar de transição e troca de linguagens artísticas (Tordino, 2008).

A saber, o espetáculo de Scriabin, não ocorreu, seu aparelho, *Color Organ*, não projetou as luzes, portanto a primeira tentativa na realização do espetáculo, foi um insucesso, contudo, em 1915, ocorreu de fato a apresentação com um aparelho de luzes coloridas, e orquestra, muitos foram os gastos no desenvolvimento deste aparelho e na realização do espetáculo, porém, a obra não cativou os críticos da época, alegando que esperavam mais do espetáculo em si. Mesmo dian-

---

2 <http://www.awn.com/mag/issue2.1/articles/moritz2.1.html>, este endereço relatas manifestações de artistas que criaram e usaram órgão de cores, em suas manifestações.

te deste fracasso, aqui ocorreu de fato a primeira experimentação da música visual, é aqui que culmina novos pensamentos e ensejos ao passo de cativar as imaginações dos artistas.

Esta nova perspectiva criativa, caucionada, pela desconstrução de uma sinfonia tradicional, coloca em ação outros sentidos que vão além do somente auditivo, e propõe ao espectador novos canais de conexões agora fornecida pela luz enquanto cor e pela própria espacialidade do local, onde seus corpos estão imersos no ambiente e contribuem ou contracenam com a obra em si, levando a obra a um patamar onde não se espera mais do artista um resultado definitivo da obra, porém coloca a obra num estado de *continuum*<sup>3</sup> onde o próprio tempo faz parte deste desenrolar, a obra agora não como resultado final, acabado, definido, mas enquanto processo, passivo de experencia-lo. Estas ideias somente se sucederam a medida que os meios tecnológicos foram adentrando no universo da arte. (Mello, 2008 p.43) ressalta:

“(...) Essa nova dimensão criativa, propiciada, em muito, pela alteração sensória da realidade espaço-temporal e provocada, em boa parte, pelos meios tecnológicos, reforça a ideia de arte como processo, de expansão entre os meio assim como das experiências artísticas realizadas e presentificados em tempo real, provocando a mistura entre a arte e a vida em sua elaboração.” (MELLO: 2008 p.43).



Figura1 Alexander Rimington com seu órgão de cores em 1893

3 A noção de *continuum* do tempo baseia-se na concepção de que o espaço e tempo interferem um no outro, não podendo mais ser compreendido de modo separados. (Mello, 2008 p.43)

Esta trajetória, em busca de uma expansão de linguagem das relações entre som e cor, a ideia de realmente criar um instrumento que executasse tal tarefa de fato surgiu na França, Bertrand Castel, literato das ideias de Newton e seus experimentos de relacionar som e cor, propõe um instrumento que de fato produza luzes, (Penteado, 2006, p.24).

Castel construiu seu primeiro *color organ*, Penteado (2006).

“(...) Castel decidiu construir seu instrumento..consistia em uma estrutura quadrada com cerca de 1,5 metro colocada sobre um harpsicórdio( qualquer integrante da família de instrumentos de teclados de origem europeia) normal. Esta estrutura continha 60 pequenas janelas com diferentes papéis coloridos e cortinas que se abriam ao toque de uma tecla, mostrando assim sua cor correspondente.” (PENTEADO: 2006 p.25).

Para (Penteado, 2006), as correlações entre cor e som que sugere Castel para seu órgão de cores baseia-se na tabela de Isaac Newton, contudo Castel afirmava que a cor azul de sua tabela ligava-se a nota DÓ, ao contrário de que sugeria Newton, violeta. O artifício da relação nota enquanto som com a cor e suas comparações, são estudadas por alguns VJs artista da contemporaneidade e as utilizam em seus espetáculos no contexto da música eletrônica, o VJ segue a música-som e as relacionam com suas imagens que estão sendo projetadas ao vivo, perpetuando estas mesmas relações híbridas dentro da cultura contemporânea<sup>4</sup>.

As ideias de Castel foram extremamente importantes para artistas posteriores a ele, estudos baseados em suas pesquisas ajudaram projetos de adaptação de um órgão comum no executivo destas obras. (Penteado, 2006 p.26) “ muitos pesquisadores aproveitaram as bases lançadas por Castel em seus projetos, em especial a ideia de adaptar um órgão comum, como instrumento base para essas experimentações”.

Ainda o avanço nos estudos das relações cor e som continuava, ao passo que, nos Estados Unidos, segundo (Penteado, 2006 p.27), Bainbridge Bishop, interessou-se pelo conceito de música visual, e nos surgimentos destes *color organs*, quando em 1877 construiu seu primeiro aparelho apto a projetar luzes coloridas, este aparelho era colocado acima de um órgão comum, que por um sistema de ferramentas e controles, as luzes acendiam numa tela que ficava acima deste aparelho enquanto o instrumento era tocado.

---

4 Assunto que será melhor abordado nos capítulos posteriores; TORDINO, VJING - *Relações híbridas das imagens ao vivo na cultura contemporânea*, 2008.

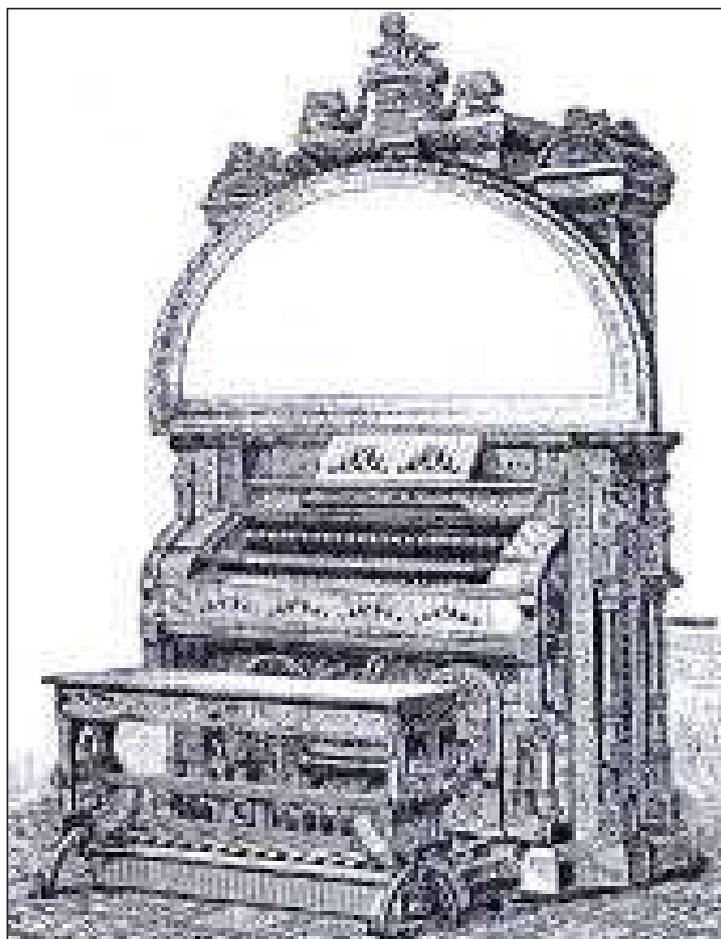


Figura 2 Instrumento de Bainbridge Bishop “pintar música” (1877).

Em meio a este fluxo transdisciplinar no desejo de buscar relações entre cores e sons, na primeira década do século XX surge vários pintores que associavam suas pinturas com ideias da música visual, uniam conceitos musicais como ritmo nas colocações das formas correlata as cores em suas pinturas, buscavam trazer independente do suporte sensações similares da que se está ouvindo uma música, transposta em figuras, formas, linhas, pontos, texturas e cores. A música era um elemento fundamental para artistas que se aventuram nestas ideias, ela serviu de base para o que viria a ser conhecido como pintura abstrata realizadas por artistas que obtiveram grande notoriedade neste caminho da música visual.

Wassily Kandinsky pintava abstratamente buscando as variantes e complexas formas que a música possui, observando suas pinturas poderíamos projetar a seguinte problematização. Como seria a música extraída da pintura de Kandinsky? Dentre outros artistas, (Penteado, 2006 p.29), além de Kandinsky, também tiveram, Frantisek Kupka, Robert Delaunay e o russo Daniel Vladimir Baranoff-Rossiné pintores que realizaram suas obras neste *excerto* da música visual. Kandinsky também concebeu uma peça que cruzava diferentes linguagens como: música, dança, luzes e cores, chamada “Der gelbe Klang” (O som amarelo).



Figura 3 Wassily Kandinsky, Primeira Aquarela Abstrata, (1910)

É possível analisar diretamente as relações de parentesco entre as notas musicais com suas respectivas cores por meio das tabelas feitas pelo Newton, Scriabin entre pensadores e artistas, as quais sugerem tais relações. Na música, há nuances ou variantes sonoras, característica como intensidade, tonalidades e tempo, são elementos que estabelecem e transpõem em certa medida uma trajetória ou linearidade de uma narrativa, na qual, é possível associar este conjunto de elementos sugeridos através do campo da música, com pinturas abstratas e linguagens relacionadas as pinturas. Portanto a narrativa destas pinturas, consiste no sentido de pesos e ilusões gerados pelas formas, planos e subplanos, cores, profundidade etc, impulsionando o olhar do espectador em um discurso colorido rítmico percorrendo uma história dada pela pintura. A narração do quadro estaria neste caminho gerado pela disposição dos elementos pictóricos pintados, que resultam na leitura visual do espectador de acordo com a disposição de seus elementos e da percepção individual, podendo correr padrões nas leituras das narrativas. Sendo assim, é possível perceber que a relação entre a pintura e a música vai além, das cores e do som, mas sim, no devir da música pela sua noção de tempo em movimento, com as posições e transposições dos elementos pintados no quadro que requerem um olhar mais profundo ao traçar uma narração frente ao obra-quadro observado.

Outro artista que ajudou nos conceitos da música visual e nas pinturas associadas a música, Leopold Survage, russo, criou uma série de pinturas com cores no qual ele deu o nome de “ritmo colorido” (colored Rhythm). Dizia que suas obras eram baseadas nos mesmos princípios psicológicos da música, sua organização, das formas pintadas dispostas no quadro,

e seus elementos e características posta no tempo que estabeleceria possíveis analogias com a música.

“(...) ritmo colorido não é uma ilustração ou interpretação de um trabalho musical. é uma arte independente, baseada nos mesmos princípios psicológicos que a música, porém, é seu modo de sucessão de elementos no tempo que estabelece a analogia com a música.” (PENTEADO: 2006 p.32).

Na segunda década do século XX ainda surge novos artistas que vislumbram a associação de cor e som no campos das experimentações da musica visual, inventos que buscam esta aproximação de uma maneira não fortuita e sim com o auxilio nas experimentações que antecederam até o momento, dos estudos dos aparelhos criado até então, destacou-se o *Clavilux*, um complexo órgão de cores gerado pelo artista dinamarquês Thomas Wilfred. Segundo Penteado (2006 p.33) este aparelho era composto por teclados com varias fileiras de “*sliders*” que podiam alterar-se para a obtenção de cores e um complexo sistema de primas frente as luzes. Críticos da época elogiaram a performance de Wilfred pela produção de sentido relacionando cor e som, sua obra foi tão extraordinária que foi comparada com a Aurora Boreal, Tordino (2008 p.27)

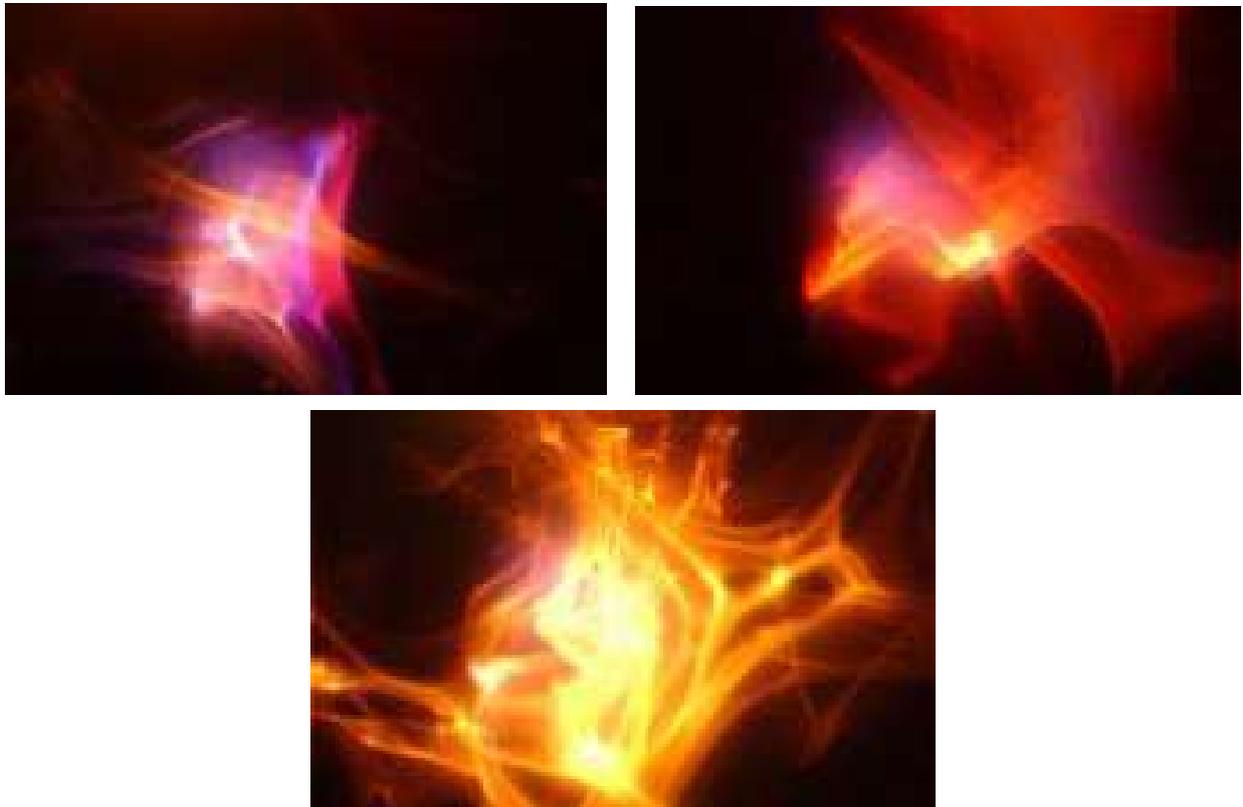


Figura 4 Imagens geradas pelo Clavilux, (1922)

Wilfred, seguiu desenvolvendo estudos em seus aparelhos *color organs*, com o intuito de torna-los portáteis, Segundo Penteado (2006 p.35), este aparelho tinha mais ou menos o tamanho de um televisor comum, e projetava imagens diversas sem que a mesma repetisse uma única vez. As imagens projetadas pelo *Clavilux*, se apresentam de uma maneira muito similar com algumas performances de artistas *VJs* de nossa época, em aspectos visuais, muitos artistas trabalham com imagens abstratas unindo suas possibilidades e matizes de cores ao acompanhamento da música, dentro deste universo dos *VJs*, a estética das projeções das imagens geradas pelo *Clavilux* é similar a visão de *VJs* que versam a apropriação do lugar em busca de apresentar novas possibilidades e experiências da união da imagem e som, como: casas noturnas, eventos festivos, unindo sentidos que vão além das inoperâncias de reflexão primária, para Tordinio (2008 p.27) estes antecedentes da projeção executada pelos *VJs* podem facilmente serem relacionadas com as obras que estão sendo executadas dentro e fora destes ambientes e criam pontos de convergência com a arte contemporânea.



Figura 5 Arquivo pessoal, registrado em evento, imagens que projetei similares ao *Clavilux*

A técnica da projeção foi bastante explorada no campo das primeiras experimentações em relacionar a imagem enquanto cor e som enquanto música, visto que, foram com estes primeiros ensejos e inventos que muito contribuíram para as próximas ideias que terminaria por vir ainda neste século.

De fato, é difícil imaginar na história da projeção e das imagens animadas (vídeo), sem relacionar todos os experimentos desejantes da união entre imagem e som. Artistas como, Alexander Scriabin, Alexander Rimington, Castel, Leopold Survage, Kandinsky, Thomas Wilfred e tantos outros, que aprofundaram há muito tempo no processo de hibridizar linguagens como cor e som, alargando novas possibilidades, suscitando ideias neste vasto universo da arte contemporânea que surgiria, foram fundamentais para as experimentações do vídeo como prática.

Da união do cinema, pintura e música sincronizados, pequenas animações abstratas seguidas de música, eram os primeiros aparecimentos que traria pro campo das visualidades das elasticidades artísticas, compreendendo o vídeo dentro das linguagens visuais e seus diversos *deslocamentos*<sup>5</sup> por este espaço da arte.

Mello (2008 p. 25) diz, “o vídeo é apresentado em suas extremidades como uma trajetória inacabada, em movimento, como vértices criativo de variadas práticas”. Abordar as potencialidades que surgiram da união destas linguagens que ainda pensavam no hibridismo da cor-som, porém agora problematizar o suporte vídeo ao caminho de suas extremidades, ao cinema, vídeo arte, a arte visual até suas possibilidades de diálogo com estruturas físicas específicas, suportes, objetos, volumes em geral, em ambientes de espaços no cenário da música eletrônica e seus campos de abrangência.

## Referências

BASBAUM, S. R. **Sinestesia e Percepção Digital**. São Paulo: PUC-SP, 2003.

BRISSAC PEIXOTO, Nelson. **Paisagens Urbanas**. São Paulo: SENAC, 1996..

BRUNI, P. **O problema da sinestesia entre som e imagem no *vjing***, Salvador: Intercom, 2007.

CALVINO, I. **As Cidades Invisíveis**. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

CAMPESATO, L. **Som, espaço e tempo na arte sonora**. Trabalho aceito pela Comissão Científica da AMPPM. 2006, Brasília, Anais. Publicação em CD-ROM, 2006.

---

5 MELLO C. **As extremidades do vídeo**, 2008.

CARTAXO, Z. **Arte nos espaços públicos: a cidade como realidade**. Rio de Janeiro : PP-GAC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Ações performáticas na cidade: o corpo coletivo**. Brasília: Revista VIS (UnB), 2011.

FERREIRA, M. A. **Arte Urbana no Brasil: expressões da diversidade contemporânea**, Guarapuava-PR: VIII Encontro Nacional de História da Mídia, 2011.

KWON, M. **Um lugar após o outro: anotações sobre *site-specificity***, Cambridge: MIT Press, 1997.

MORAN, P. **VJ em cena: espaços como partitura audiovisual**. Rio de Janeiro: UFF, 2007.

NASCIMENTO, R. S. *et ali*. **Publicidade e intervenções no espaço urbano**. Pará: Transversal, 2012.

PALLAMIN, V. M. **Arte Urbana: obras de caráter temporário e permanente**. São Paulo: FAU-USP, 2000.

PENTEADO, R. A. **Arte generativa, live code e vjing**. São Paulo: SENAC, 2006.

TORDINO, D. M. **Vjing - relações híbridas das imagens ao vivo na cultura contemporânea**. (dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Artes Visuais - USP. São Paulo, 2008.

WOLF, P. H. **Do cinema ao mapping: a imagem em movimento na paisagem urbana**. Santa Catarina: Graphica, 2013.

MELLO, C. **Extremidades do vídeo**. São Paulo: SENAC, 2008.

MOREIRA, R. **Experiências pioneiras em cinema expandido**. Disponível em: <> <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/experiencias-pioneiras-em-cinema-expandido-de-roberto-moreira-2/>. Acesso em 2014

# IDENTIDADE & RESISTÊNCIA COMO POLÍTICA NAS ARTES VISUAIS: Recife como referencial

*Madalena Zaccara*<sup>1</sup>  
madazaccara@gmail.com

*Maja Z. Pekala*<sup>2</sup>  
maja.zaccara@gmail.com

## Resumo

O homem contemporâneo passa por uma crise de identidade. Seus conceitos e referências culturais tornam-se cada vez menos presentes. As numerosas e diversificadas culturas que se cruzam dentro do universo midiático contemporâneo geram uma diluição de fronteiras que marca a produção artística. Uma afirmação artística contemporânea sem caráter reacionário, mas ancorada na memória local seria possível como um processo de resistência política identitária na pós-modernidade? O texto analisa esses questionamentos na produção artística contemporânea pernambucana que junta linguagens atuais a uma tradição estética renovando o seu vocabulário sem, porém perder o vínculo com sua memória.

**Palavras Chave:** Identidade, política, resistência, arte pernambucana.

## Abstract

The contemporary man goes through an identity crisis. His concepts and cultural references become less present. The numerous and ample cultures that cross inside the mediatic contemporary universe generates a dilution of borders that marks the artistic production. An artistic contemporary affirmation without a reactionary aspect, but anchored in the local memory would be possible like a process of identity politics in the post-modern world? The text analyses those questionings in the artistic contemporary production in Pernambuco that puts together the current languages to a traditional aesthetic renewing the vocabulary without, however, losing the ties with the memory.

**Kay Words:** Identity, politic, resistance, art of Pernambuco.

---

1 Madalena Zaccara é doutora em História da Arte pela Université Toulouse II, França, Professora Associada II do Departamento de Teoria da Arte da Universidade Federal de Pernambuco e Coordenadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPA. Faz parte do Comitê de História da Arte da ANPAP e tem vários livros e artigos publicados.

2 Maja Z. Pekala é graduada em Direito pelo Instituto Paraibano de educação (UNIPE). Faz pós-graduação em Aspectos Estratégicos da Tecnologia da Informação. Tem pesquisado em Diretos Humanos voltada para gênero e identidade.

*“Pour être confirmé dans mon identité, je dépends entièrement des autres”*

(Hannah Arendt)

O homem contemporâneo passa por uma crise de identidade onde seus conceitos e referências culturais são enfraquecidas pelas contaminações típicas da Pós- Modernidade. Os acontecimentos que se processam em um determinado local têm um impacto imediato sobre pessoas e lugares situados a uma grande distância. Nós passamos por uma espécie de hibridização de valores, uma mistura de conceitos e símbolos que são difundidos, o tempo todo, pela cultura de massa, criando uma situação que impede ou obscurece a percepção das identidades culturais. Nas palavras de Nestor Garcia Canclini:

Desterritorialização e reterritorialização. Nos intercâmbios da simbologia tradicional com os circuitos internacionais de comunicação, com as indústrias culturais e as migrações, não desaparecem as perguntas pela identidade e pelo nacional, pela defesa da soberania, pela desigual apropriação do saber e da arte (CANCLINI, 1998: 174).

Dessa forma, em nossa contemporaneidade fragmentada, desenvolver uma nova leitura do mundo, outra concepção de história, inclusive a da arte nos prepara para melhor compreendermos as numerosas e diversificadas culturas que se cruzam dentro do universo midiático e, conseqüentemente, o processo de hibridização que marca a produção artística atual. Novos questionamentos atraem a nossa atenção. Entre eles, os que se propõem a interrogar sobre como - dentro de um contexto de universalização das mídias que gera uma fusão conceitual e da realidade de um mercado mundial de arte que limita a produção artística às normas estéticas e ideológicas do circuito euro-americano - em que circunstâncias e por que princípios são produzidos os discursos teóricos sobre as artes visuais em centros não hegemônicos?

Pensar arte hoje implica em concebê-la como um campo ampliado. Isso inclui o olhar sobre a diversidade de culturas que produz o rompimento, cada vez mais pronunciado, de fronteiras geográficas e estéticas. A História da Arte hoje é concebida não mais como uma história que contempla um único olhar ocidental e hegemônico. Cada vez mais se torna necessário desenvolver uma ótica que contemple um universo de criação multicultural seja ele sul-americano, africano, asiático ou da Oceania.

O interesse pós-colonial pelo outro cultural implica na ideia de uma História da Arte, que inclui uma realidade onde identidade e alteridade tornam-se matéria prima da produção artística contemporânea, necessita do apoio da antropologia, sociologia, política e demais ciências que ajudem à conceituação das múltiplas formas e abordagens artísticas. Essa

nova realidade implica, portanto, na aceitação de ações micropolíticas como campo de expressão. Pensar arte hoje traz em sua gênese um mapa global que inclui formas de geografias materiais e imateriais do mundo capitalista avançado do qual nos fala Hal Foster (2005).

A história da relação entre arte e política é ponto crucial desde os seus primórdios. A arte sempre foi política se pensarmos, por exemplo, em seus comprometimentos com religião ou propaganda dos muitos Estados aos quais ela se atrelou. A ideia contemporânea de que a arte é política passa por sua capacidade de reconfigurar o sensível. Corresponde a uma teoria que se embasa na iniciativa de artistas que mergulham no campo ampliado da criatividade humana onde o caráter político é relacionado ao fato de uma integração do trabalho artístico ao agir.

Nicolas Bourriaud (2009) teorizou a proposta de uma arte ligada a uma estética relacional que cria diferença no consenso legitimado de mundo e religa vínculos sociais perdidos. Uma estética que se pauta em função das relações inter-humanas que elas figuram, produzem ou criam. O mundo da arte e da vida está cada vez mais fundido e a estética, como ciência do sensível, está em consonância com esse novo olhar.

A arte é aquilo que resiste segundo Deleuze (1999). Em que medida, porém arte e artista escapam das relações/condicionantes em um mundo de ideias e conceitos cada vez mais globalizados e uniformes? Isso acontece de fato? Como?

A proposta de uma descolonização mental através da qual os estudos pós-coloniais podem relativizar condicionamentos e arejar a História da Arte a partir de uma visão mais generosa, mais sensata e mais ética pode responder à essas questões. A arte pode então ser o último reservatório de imaginário a escapar de ser incorporado/apropriado pelo sistema que hoje serve ao capitalismo neoliberal.

Talvez a melhor definição da prática artística pós-colonial, que opta pela ação política, traga em si o discutido conceito de utopia. A utopia permite outro lugar, ela quer outro lugar. Ela reflete um questionamento crítico da ordem existente e abriga a ideia de outro território humano possível. Ela poderia, portanto, supor e propor a revisão da mecânica ocidental universalista através de uma interculturalidade baseada em trocas em que a solidariedade e a participação não se limitem ao contexto colonialista anterior.

A liberdade conceitual, imaginativa e perceptiva das práticas artísticas que envolvem a política pode abrigar um sonho para além das servidões e uma promessa de reconciliação com o humano em sua expressão maior. Sua proposta encontra-se para além das múltiplas grades com as quais o capital burocratiza e regula a arte incidindo em sua produção. Resistir não significa ser um apocalíptico ou um integrado dos quais nos fala Humberto Eco (1965). Significa que a arte oferece uma alternativa possível a esse mundo injusto.

## 1 Um Recife multicultural: uma estética de resistência?

O multicultural parece ser a matéria prima dos questionamentos artísticos contemporâneos. O Ocidente (hegemônico), buscando uma alteridade redentora ao marasmo, recorre às culturas emergentes que atendem rapidamente o seu chamado. Tudo o que pode ser conceituado como híbrido ou marginal ou periférico passou, em poucos anos, a ser o centro das atenções e, naturalmente, o centro da economia cultural. Mas até que ponto essa estética escapa das novas formas de colonização cultural? Essa harmonia pluralista de fato existe?

Nos dias que vivemos a “pureza” cultural, na maior parte dos discursos contemporâneos sobre arte, tem o mesmo peso (e rejeição) que a arte acadêmica do século XIX suportou em relação à iconoclastia da modernidade do XX. O fetichismo da alteridade - comum às grandes mostras e bienais internacionais da contemporaneidade - parece implicar em uma estetização sistematizada do subalterno enquanto opera no interior do próprio discurso descolonizador. Sua estratégia (o discurso estético da diversidade), que se processa principalmente nos mega eventos expositivos, não é a de uma harmonia de vozes, mas, na maioria das vezes, a expressão de uma espécie de racismo branco, capitalista e ocidental que abre seus salões ( e bolsos) para uma nova ordem onde o politicamente correto se distingue pelo seu grau de hibridismo. Partindo para o biológico, o paralelo é o discurso das mestiçagens coloniais que gerariam um ser mais forte: o mestiço. Geraldo Mosquera sintetiza:

Na realidade as conexões existem somente no interior de um esquema radial hegemônico em torno dos centros de poder onde os países periféricos (a maior parte dos países do mundo) ficam sem conexão entre eles, ou têm contatos indiretos através - e sob o controle - dos centros. (MOSQUEIRA, 1994, p. 12).

A arte periférica internacional se apresenta então como aquela que tem um perfil designado pelas instituições dos centros hegemônicos que por sua vez detém o poder de legitimação na cena (e no mercado) atual da arte contemporânea. O perfil exigido inclui ser politicamente correto através de um pertencimento ao discurso dominante do projeto pós-colonial e de uma coerência com as exigências de alteridade do *mainstream*.

No que diz respeito ao mercado, sua estrutura repousa em uma internacionalização que abrange desde as grandes salas de leilão do tipo Christie & Sotheby até a multiplicação das feiras internacionais de arte contemporânea tais como Art Chicago, ou Art Basel passando pelas grandes bienais como as de Veneza, São Paulo, Sidney, Documenta, etc.

Esse mercado mundial implica em uma padronização feita através das escolhas quer dos colecionadores quer dos diretores de museu ou curadores que traduzem as tendências, estilos e referências com o mesmo ritmo que as grandes coleções de alta costura costumavam

fazer diluindo-se, posteriormente, no prêt-à-porter das boutiques mais refinadas até chegar às grandes cadeias de lojas populares.

A multiplicação dos mercados implica em certa descentralização das grandes metrópoles como Paris, Nova York ou Londres, o que geraria, teoricamente, uma horizontalidade na difusão e comercialização das propostas artísticas. Entretanto, seria essa descentralização real, uma vez que só os Estados Unidos monopolizam em torno da metade do mercado de arte mundial?

Os países periféricos dificilmente se posicionam nessa cena internacional de forma competitiva. Mesmo com a ajuda governamental (imprescindível) não conseguem colocar a sua produção artística dentro desse mercado de cartas marcadas. E como o mundo da arte está sempre em harmonia com o mercado de arte em seu processo de legitimação como fica então essa produção que podemos chamar de marginal por mais que ela seja “adotada” pelo centro hegemônico?

A intervenção estatal tem marcado presença na tentativa de projetar internacionalmente uma produção artística nacional ou regional que não tem o aval da paisagem financeira internacional nem o apoio de um público comprador de arte. Porém, de forma aparentemente contraditória, essa internacionalização contribuiu (e contribui) para a criação de meios (mercados) paralelos de características regionais que rejeitam ou tentam sobreviver através da negação das leis de mercado internacionais.

Nasce, dessa forma, um circuito paralelo ao das zonas de maior influência (e cotação) artística. Assim, um espaço desenvolvido economicamente como o Canadá, mas que não faz parte do circuito internacional se une a outros espaços também periféricos (como o Brasil, por exemplo) no sentido da criação de associações (redes) de artistas que visam defender seus interesses e que geram uma alternativa aos grandes eventos. Sobre isso se manifesta o artista, teórico e diretor da revista quebecoise *Inter Art Actuel*, Richard Martel:

Contra uma visão centralista, as diversas periferias, tanto no plano geográfico quanto no disciplinar, devem conseqüentemente trabalhar em rede, em solidariedade, em micro-utopia, em micro-sociedade, como se um retorno ao tribalismo fosse proposto. As numerosas tribos são as zonas periféricas que contribuem ao identitário tornando-se assim possível, através da diversidade, cultivar vários níveis de relações (MARTEL, 2009, p.16).

O próprio Martel, através do coletivo Inter, de Quebec participa desse circuito por assim dizer underground da arte contemporânea. O mercado de arte periférico de mãos atadas em relação aos países exportadores de cultura e que atuam como termômetro financeiro na legitimação artística (aliado a todo o aparato midiático e institucional disponível) reage

como pode resistindo “contra a autoridade dominante das diversas instituições sob o controle da mercantilização” (MARTEL, Richard, 2009, p.17) tendo como objetivo quebrar o isolamento que teoricamente não existe em se levando em conta a bandeira da alteridade levantada pelos centros dominantes. Segundo o teórico canadense Guy Sioui Durand:

Uma nova dialética geopolítica entre os defensores da globalização neoliberal e os de uma “glocalização” – pensar global, agir local, antiglobalização neoliberal - é redefinir o contexto das relações gerais entre a sociedade e a arte, e entre arte e política (DURAND, 2009, p.22).

Uma afirmação artística e cultural de caráter regional ancorada na realidade das comunidades locais seria então a alternativa lúcida na pós modernidade? Para Rose Marie Arbour “a modernidade foi internacional e inimiga do local, a contemporaneidade é internacional e integra o local por via direta ou indireta” (ARBOUR, Rose Marie, 1986, p. 107)

Entre integrar e digerir estaria situada a resistência de caráter micro político que já foi teorizada em varias ações, inclusive na décima bienal de Havana (Resistência e integração na era da globalização). Dentro dessa perspectiva a noção tão discriminada de resistência não seria mais necessariamente associada a um espírito conservador e reacionário que sempre esteve ligado às lutas antiglobalização.

O conceito de micropolítica está ligado à ideia da inserção na vida cotidiana. Não é mais um fenômeno totalizante. Ela pode existir à margem do próprio poder. E, no caso dos artistas e teóricos ligados as artes, através das ferramentas próprias da arte.

Pernambuco caracterizou-se por ser, culturalmente falando, berço do Movimento Regionalista, liderado pelo sociólogo Gilberto Freyre, bem como por ter sido um dos primeiros espaços sociais brasileiros a abrigar a modernidade no sentido de atualizar as linguagens artísticas nacionais com as vanguardas europeias. Essa plataforma regionalista foi reafirmada, na década de 70, através do Movimento Armorial sob a liderança do escritor Ariano Suassuna. A proposta armorial era a defesa de uma arte erudita a partir do popular na tentativa de combater a descaracterização da cultura brasileira e da nordestina em particular

Aparentemente contraditória essa condição ainda aparece na produção artística contemporânea pernambucana juntando linguagens atuais a uma tradição estética renovando, dessa forma, nesse momento pós-colonialista, seu vocabulário sem, porém perder o vínculo com sua memória. Essa resistência & integração, em plena era global, se processa dentro de redes, circuitos, paralelos e vai de encontro (de forma micropolítica) à hegemonia centralizadora, monopolizadora e uniformizadora. Os (por assim dizer) “tentáculos” que desenvolvem determinados centros de artistas permitem ao local de ser visto para além das suas fronteiras sem, necessariamente, passarem pelo aval hegemônico.

É o papel dos coletivos de artistas que, em Recife, fazem parte do panorama cultural da cidade. Essa ação conjunta faz (ou fez) parte da vida da maioria dos artistas atuantes na capital do Estado. De certa forma esse fato não é muito comum na região. Coletivos como o Ateliê Coletivo (atuante nos anos 50) foram sucedidos na contemporaneidade pelos Quarta Zona de Arte, Submarino, Branco do Olho, entre tantos outros.

Cada um desses grupos permite uma abertura para a produção e difusão artística além de se tornar uma forma de resistência, de sobrevivência e de alternativa à padronização. Dentro de um contexto de dominação estético/político/econômico de um país por outro ou de uma região por outra essas práticas encorajam reflexões sobre a natureza da resistência das identidades ameaçadas. Nesse contexto essa “resistência” carrega em si toda uma esperança alternativa. Com a internacionalização dos mercados, a nova realidade econômica e a dominação cultural por determinados centros. Dessa forma, tomando emprestadas as palavras de Marc Jimenez:

O grito dos artistas não ressoa de maneira diferente e não se afunda mais – pelo menos não ainda- no oceano da comunicação, diferentemente da arte contemporânea ocidental, presa na armadilha do “cultural”, do mercado de arte e da promoção midiática ou institucional. E se confirma a cada dia que a questão filosófica, estética e artística continua fundamentalmente e essencialmente política (JIMENEZ, 2009, p. 7).

## **2 Estéticas de resistência em alguns artistas pernambucanos: Isidorio Cavalcanti & Maurício Castro**

É nesse contexto de periferia que uma nova geração de artistas emerge. A tradição alia-se então à experimentação como processo, gerando discursos que reúnem uma informação estética globalizada a uma identidade regional. Dessa geração faz parte o artista plástico Isidorio Cavalcanti, nascido em Gameleira, uma pequena cidade do interior do estado de Pernambuco.

Isidorio desenvolve as mais variadas técnicas e meios além dos diversificados materiais em suas instalações ou ações performáticas. Sua obra se articula em torno da apropriação. São construções (onde ele usa o espaço ou o próprio corpo) onde, alimentando um conjunto de associações possíveis para o espectador ele expõe, costura e modifica a matéria em uma forma alusiva à sua reconquista. O “outro” seu parceiro (e ele mesmo) é o objetivo para o qual o artista captura o banal, o cotidiano e o (re) configura a partir de seus saberes regionais e locais. Seu universo principal de pesquisa, seu corpo, talvez traga sua carga libertaria em seu próprio suporte. Nas palavras de SOARES:

Território construído por liberdades e interdições e revelador de sociedades inteiras, o corpo é a primeira forma de visibilidade humana. O sentido agudo de sua presença invade lugares, exige compreensão, determina funcionamentos sociais, cria disciplinamentos e desperta inúmeros interesses de diversas áreas do conhecimento (SOARES, 2006, p. 1).

Em 2006 ele apresenta ao público pernambucano e paulista a performance *Sagrado Coração de Isidorio* (fig. 1). Em Recife na sede do coletivo Branco do Olho, em São Paulo na Mostra Internacional de Performances, promovida pela Galeria Vermelho com curadoria de Daniela Labra.

Na ação, ele coloca um coração de boi no peito, corta-o com uma faca e deixa o sangue escorrer sobre a camisa branca que usa para a ocasião. Em seguida, o artista convoca o público presente a costurar a ferida, costurar seu coração. Isidório dialoga, não só nessa ação como em outras performances e instalações, com a memória coletiva de sua região. O *Sagrado Coração de Isidório* existe a partir de suas lembranças de casas humildes nordestinas onde o *Sagrado Coração de Jesus* era (e sobrevive) obrigatório na sala de estar junto com as poucas fotos de família. Configura-se nitidamente uma estética de resistência, uma ação política memorialista onde a tradição de suas lembranças se reconfigura em linguagens não familiares aos movimentos regionalistas anteriormente citados.



Fig. 1. Isidório Cavalcanti. *Sagrado Coração*, de Isidório. Performance. Recife. 2006.

Mauricio Castro (cidadão da cidade de Recife, nascido em 1962) se interessou bem jovem por Artes Visuais. Fez cursos de pintura e desenho e ingressou no de arquitetura da Universidade Federal de Pernambuco que abandonou sem concluir. Iniciou seu aprendizado investindo em algumas parcerias. Em sua trajetória, a ação conjunta foi uma constante. Formar ateliês coletivos está na gênese de sua produção. O primeiro aconteceu quando largou arquitetura. Posteriormente fez parte do Quarta Zona de Arte (1992) , Torre de Papel, em Barcelona (1966), Submarino (2000), Balneário de Água Fria (2004), Branco do Olho (2005). Atualmente faz parte do Coletivo Peligro, um novo grupo, um novo momento.

Maurício Castro é um homem urbano. Suas investigações visam à metrópole e o cotidiano de seus habitantes cujas memórias são feitas dos restos de sua civilização. Maurício não é um *flâneur* da cidade, mas de seus detritos. Ele poderia ser definido como um sujeito do tipo que desamassa latarias e aperta parafusos. Alguém que, recuperando carcaças e conectando fios, produz objetos portadores de uma ironia fina sobre seus parceiros nesse início de século: nós, os consumistas desvairados do século XXI.

Recriar objetos que carregam seu olhar irônico ou inventar novos sem função aparente é uma das vertentes do trabalho de Maurício Castro, o mago dos lixões, dos ferros-velhos e do riso sobre ele e sobre todos nós. Seu trabalho traz a estética dos ready mades e suas brincadeiras, permeadas de certo *nonsense*, mostram certo parentesco com Duchamp. Em boa parte destes objetos sem função a citação à cultura de sua região está presente. No *Ventinho Frio* (2001), por exemplo, (fig.2) ele se utiliza de um ventilador sobre um pote de barro que repousa sobre uma estrutura de ferro recuperada que por sua vez está fixada sobre uma mesa de madeira. A instalação/objeto faz referência imediata à conservação da água no interior do Nordeste em vasilhas de barro que matem a temperatura desta num clima quente e em espaços sociais onde a presença de geladeiras era (e ainda é) rara.

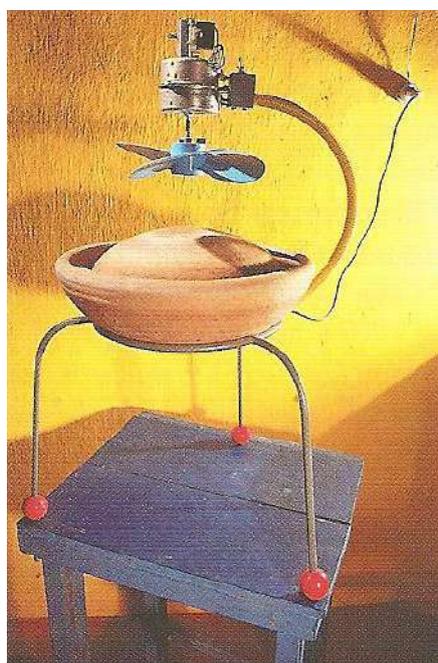


Fig2. Mauricio Castro. *Ventinho Frio*. Objeto 2006.

Neste momento, Mauricio e Isidório, partes de uma sociedade cada vez mais hierarquizada, controlada, desigual, hedonista e submissa aos interesses da rentabilidade mercantil, onde parece distante o pensamento livre ou uma arte transformadora que seria um instrumento de educação e politização, agem como educadores através do resgate de suas memórias. Uma ética dentro da estética. O artista é a memória de uma cultura a partir da premissa de que sua obra reflete o pessoal e o social. Ao lado da construção de um mundo próprio ele pode ir mais longe e interferir no coletivo a partir da fascinação que ele produz no espectador. Esse “xamanismo” está na origem da influência que a arte exerce sobre as pessoas.

Vista por esse ângulo, por estes artistas, a obra de arte é um espaço de manifestação da cultura, da história e mais enfaticamente de uma realidade vivida, sentida e compartilhada. O trabalho deles é, portanto, uma arma política, um espaço de resistência, pois, mesmo entrecruzado com outros universos culturais ele (através da memória, preservada) não é neutro e o seu autor é o agente catalisador dessa construção que incide na possibilidade da transformação ou de preservação do social. A arte contemporânea pernambucana aqui e agora busca linguagens contemporâneas, mas, através delas, fala de sua cultura, de sua tribo, da sua memória.

## Referências

- ARBOUR Rose- Marie. *L'art qui nous est contemporain*. Montréal : Editons Artexste, 1999
- BORRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998.392p.
- DELEUZE, Gilles. O ato da criação. A obra de arte não é um instrumento de comunicação in *Folha de São Paulo*, São Paulo 27 de junho de 1999
- DURAND. Guy Sioui. *Resistance : chocs et résilience* in *Inter Art Actuel*. Québec : Les éditions Intervention, 2009, n.102,p.22.
- ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. Barcelona : Lumen, 1965.
- FOSTER, Hal O artista como etnógrafo in *Arte & Ensaios*. N.12. Rio de Janeiro: PPGAV EBA/UFRJ, 2005.
- JIMENEZ, MARC. Sur quelques défis de la philosophie et de l'esthétique contemporains à l'ère de la mondialisation in *Inter Art Actuel*. Quebec : Les Éditions Intervention, 2009.p.7.
- MARTEL, RICHARD. Zones périphériques à l'échelle humaine in *Inter Art Actuel*. Quebec: Les Éditions Intervention, 2009, p.16.
- MOSQUERA, Geraldo in Jean Fischer (org.) *Global Visions: Toward a new internationalism in the Visual Art*. Londres: Kala Press, 1994. P. 12-15.
- SOARES, Carmem Lucia. (Org.). *Corpo e História*. 3. ed. Campinas-SP: Editora Autores Associados, 2006.
- ZACCARA, Madalena. Mauricio Castro e a transmutação do cotidiano in *O artista contemporâneo pernambucano e o ensino de arte*. Recife: Editora da UFPE, 2011.
- \_\_\_\_\_. Isidorio Cavalcante: investigações sobre a arte contemporânea a partir da sua poética. In *O artista contemporâneo pernambucano e o ensino de arte*. Recife: Editora da UFPE, 2011.

# OS ELEMENTOS VISUAIS NA CLASSIFICAÇÃO DE RISCO NO PRONTO ATENDIMENTO HOSPITALAR:

## Um estudo de caso

*Aracy Guimarães dos Santos<sup>1</sup>*

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES VISUAIS

Universidade Federal da Paraíba

Universidade Federal de Pernambuco

bhadra2.aracy@gmail.com.br

### Resumo

Este artigo objetiva discutir a importância das sinaléticas, no sistema brasileiro organizacional de estabelecimentos de saúde hospitalar, por intermédio do estudo das visualidades. Utilizamos a revisão de literatura (DONDIS,1991; ARNHEIM,2006; FOUCAULT,2013-1999; JOLY,2007; TOLEDO,2006) e a análise de legislações, programas de saúde e um estudo de caso do Hospital de Emergência e Trauma Senador Humberto Lucena, em João Pessoa, Paraíba. Constatamos que embora exista referências as sinaléticas nas Normas Brasileiras de Acessibilidade, não existe referências específicos sobre o assunto nos manuais ou regulamentos que norteiem os profissionais da área de arquitetura e *design* que atuam em projetos de Pronto Atendimento com Classificação de Risco em hospitais, o que torna essa pesquisa um possível referencial nessa área.

**Palavras-chave:** Sinaléticas. Visualidades. Humanização. Hospitalar.

### Abstract

This article discusses the importance of the inscriptions, the Brazilian system of organizational establishment's hospital health through the study of visual. We used the literature review (DONDIS, 1991; ARNHEIM, 2006; FOUCAUL, 2013 -1999; JOLY, 2007; TOLEDO, 2006) and analysis of legislation, health programs, and a case study of Hospital Emergency and Trauma Senator Humberto Lucena in João Pessoa, Paraíba. We note that while there references to inscriptions in Brazilian Accessibility Standards, there is no specific reference about it in the manuals or regulations to guide professionals in the area of architecture and design working on projects with Emergency Care Risk Rating in hospitals, which makes this research a possible reference in this area.

**Keywords:** Nameplates. Visual. Humanization. Hospital.

---

1 Graduada: Arquitetura e Urbanismo. UFPB.1981-1987.Especialista: Administração Hospitalar. UNAERP- SP. 2000-2001 e Arquitetura de Sistemas de Saúde. UFBA. 2007-2009.;Produção científica: Arquitetura de Centro de Terapias Complementares, Trabalho da Especialização de Arquitetura em Sistema de Saúde. UFBA, Salvador, Brasil. E Hospital Geral de Trauma e Ortopedia - Urgência e Emergência, Trabalho da Especialização de Arquitetura em Sistema de saúde - UFBA, Salvador, Brasil. TTC: Banca da monografia –intitulada: “Avaliação Pós-Ocupação de Acessibilidade em UBS’S do Distrito Sanitário VI em Campina Grande – PB” Facisa.2001., e banca da monografia – intitulada “Proposta de um Centro de Habilitação e Reabilitação Motoração no Bairro Pedro Gondim” – João Pessoa – PB” – UNIPÊ.2002.;Aluna especial: Programa de Pós Graduação em Artes Visuais da Linha de Pesquisa: Ensino-UFPB.2014.

## Introdução

Os elementos visuais são complexos e expressos por meio de signos, símbolos e significados. Na Classificação de Risco (CR), os elementos visuais são utilizados como ferramentas propulsoras e multiplicadoras na eficácia da sistematização dos serviços de saúde no Pronto Atendimento Hospitalar (PAH), corroborando com os preceitos do Sistema Único de Saúde (SUS), na Política Nacional de Humanização (PNH), e regimentos normativos pertinentes a estabelecimentos de saúde.

A CR é um programa constituído através da PNH, pelo Ministério da Saúde (MS) para apoiar os princípios do SUS, nos direitos dos cidadãos ao acesso à saúde de forma universal e equânime garantindo a integralidade, universalidade, e humanização.

Optamos por fazer a revisão de literatura e um estudo de caso do Hospital de Emergência e Trauma Senador Humberto Lucena (HETSHL), para compreensão dos dispositivos mecanicistas da comunicação visual por meio das visualidades e da sistematização organizacional dos programas de saúde, para implementação de novos conhecimentos tecnológicos e científicos na área da sinaléticas direcionada ao PAH, na CR.

Para compreender a origem e as ramificações da CR fizemos um breve recorte na história do Edifício Hospitalar e respectivos programas de atuação entre o final do século XVII até a contemporaneidade.

### 1 Percepção visual do espaço hospitalar na ótica do panoptismo

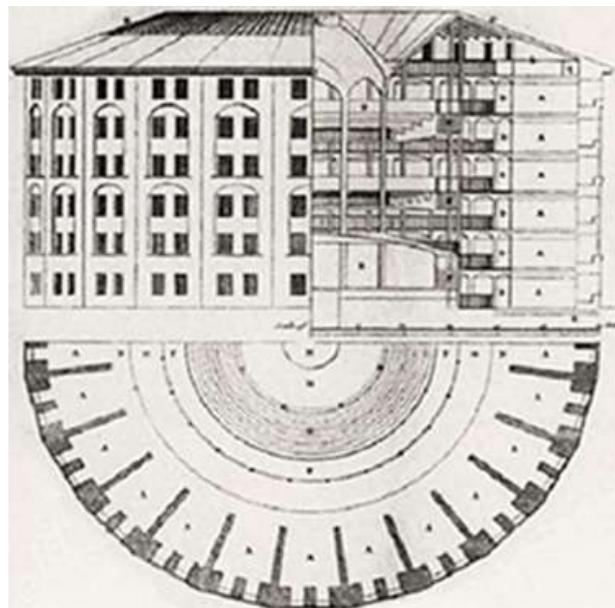


Fig.1-: Panóptico - a gênese e as prisões. Modelo arquitetural de Bentham

Fonte:[http://obviousmag.org/archives/2007/06/panoptico\\_a\\_gen.html](http://obviousmag.org/archives/2007/06/panoptico_a_gen.html)

No fim do século XVII, surge o sistema organizacional do Panóptico que era um sistema prisional europeu, caracterizado, como sistema compacto e disciplinar, onde os indivíduos eram identificados, localizados e classificados entre os vivos, doentes e mortos, no século XVIII, surge o Panóptico de Bentham<sup>2</sup>. (FOUCAULT, 2013, p.-190). Caracterizado como a primeira manifestação de um sistema racionalista. Emerge o conceito do Hospital Terapêutico, com o reconhecimento das doenças e suas patologias. Este processo é iniciado com pensamentos organizacionais espaciais e funcionais, correlacionados com as atividades hospitalares.

Segundo Foucault (2013, p.200), após o incêndio ocorrido em 1772 do Hôtel-Dieu em Paris, caracterizado como hospital de grande porte, é substituído por estabelecimentos de menor porte, passando a facilitar a operacionalidade dos serviços e ao mesmo tempo, prestar melhor assistência aos necessitados, recolher os doentes do bairro, assim como de reunir informações e tomar conta dos fenômenos endêmicos ou epidêmicos. “(...) a semiologia médica já era práxis desde a antiguidade considerados pelos antigos como sintomas médicos” (JOLY, 2007,p,32).

Como nos lembra Toledo (2006, p.18) a partir do século XIX, tanto a arquitetura hospitalar quanto a prisional é caracterizada pelo formato de *layouts* no mecanismo racionalista transpondo para os espaços os detalhados programas funcionais produzidos no final do século anterior. “Até então a medicina não constituía uma prática hospitalar” (TOLEDO, 2006, p.18). Podemos assimilar que entre o século XVIII e o século XIX, foi marcado por importantes acontecimentos sociais e disciplinares, o qual as cidades se transformaram e começou a se pensar a discutir a questão da saúde. Uma série de endemias, epidemias, assolavam esta época por falta de saneamento básico e infraestrutura nas cidades, e isso levou a sociedade a pensar e a se reorganizar enquanto instituições, leis, regimentos, normas, associações, etc., em busca de uma cidade mais limpa, higienizada, ou seja, urbanizada e humanizada.

## **2 Pronto atendimento hospitalar e classificação de risco e seus aspectos visuais**

No Pronto Atendimento (PA) a programação de arquitetura para o espaço físico, de acordo com a RDC N° 50<sup>3</sup>, corresponde a organização físico – funcional, para prestação de

---

2 O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre: esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia (FOUCAULT,2013, p.190).

3 RDC N° 50 (Resolução de Diretoria Colegiada N° 50), normas para projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde (ANVISA, 2004).

atendimento imediato de assistência à saúde à atendimento a pacientes externos em situações de sofrimento, sem risco de vida (urgência) ou com risco de vida (emergência). Nesses espaços a CR atua na agilidade dos serviços estabilizando os sinais vitais do paciente livrando-os do risco de vida (ANVISA, 2004, p.37-38).

“A visão é o único elemento necessário à compreensão visual” (DONDIS,1991, p.04). Por intermédio das visuais, é que nos comunicamos com o mundo e as pessoas desde a antiguidade”. Existe um vasto universo de símbolos que identificam ações ou organizações, estados de espírito, direções – símbolos que vão desde os mais pródigos em detalhes representacionais até os complementares abstratos” (DONDIS, p.11).

A sinalética é o conjunto de imagens gráficas ou signos utilizados para informar uma mensagem de orientação ou advertência, e que geralmente indicam caminhos, direções e ações a serem tomadas pelo usuário. Nesse entendimento, a sinalética dialoga diretamente com a acessibilidade, seja na comunicação das proximidades dos serviços (atendimentos), visibilidade (espaços), e conforto (bem estar). Portanto no PA os elementos visuais, viabilizam a acessibilidade aos serviços de saúde, com resoluções funcionais e espaciais por meio da sinalética, facilitando o atendimento imediato e evitando causas de mortes.

Segundo Arnheim na configuração da cor, a forma é um meio de identificador, melhor do que a cor, não somente porque oferece muito mais tipos de diferença qualitativa, mas também porque as suas características distintivas são mais resistentes as variações do ambiente (ARNHEIM, 2006, p.324).

Quanto ao atendimento imediato nos serviços de saúde, de acordo com o nível de gravidade das doenças é empregado o Protocolo de Manchester (Fig.2). “Ele é composto com algoritmos com cinco níveis de urgências determinados por cores e tempo para atendimento” (ANZILEIRO, 2001).

Sistema de Manchester	Nível 1 - Emergência	Avaliação Imediata	Possui 52 fluxogramas com discriminadores gerais e específicos.
	Nível 2 - Muito urgente	Avaliação em 10 minutos	
	Nível 3 - Urgência	Avaliação em 60 minutos	
	Nível 4 - Pouco urgente	Avaliação em 120 minutos	
	Nível 5 - Não urgente	Avaliação em 240 minutos	

Fig.2-: Sistema de Manchester

Fonte: Adaptado de Gilboy et.al,2005

Destacamos a importância da identificação dos serviços e espaços físicos de atendimento de maneira rápida e eficaz. São utilizados os dispositivos das cores em forma de brace-

letes no paciente e faixas adesivas no piso, favorecendo o atendimento imediato seguindo os preceitos do SUS.

Na RDC Nº 50, encontramos regimentos internos e outros adendos como Resoluções, Portarias, ABNT<sup>4</sup>, NBR<sup>5</sup>, Manuais, e Cartilhas, que em conjunto corroboram o melhor funcionamento dos Estabelecimentos Assistenciais de saúde, (EAS), (ANVISA,2004).

Quanto à acessibilidade, destacamos à ABNT NBR 9050<sup>6</sup> que trata de normatizações para acessibilidades de forma específica e detalhada, porém genérica para as classificações de estabelecimentos, seja de saúde ou não, é nesse regimento que iremos encontrar as normas para uso da sinalética, porém de forma generalizada (NBR-ACESSIBILIDADE, 2004, p.02).

Na CR no PA, quanto nas normas, RDC Nº 50 e a NBR 9050, as visualidades, favorecem a acessibilidade do usuário, dialogando entre si, porém não existem entre elas nenhum adendo normativo de referencialidade específica na CR, diante ao agravo da doença correlacionado ao atendimento imediato aos usuários com ou sem redução de mobilidade. A utilização da sinalética no PA, por meio das referências visuais, maximiza a operacionalidade dos serviços assim como também vem a diminuir o tempo de espera e risco de morte.

### **3 Estudo de um caso: hospital de emergência e trauma senador Humberto Lucena**

O estudo de caso trata-se HETSHL. Localizado nas margens da Br 230 no Km 17, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, caracterizado como o primeiro Hospital de referência em alta complexidade com perfil em Trauma de caráter Estadual, administrado pelo Governo do Estado.

Os estudos iniciais de arquitetura foram realizados pela a Arquiteta Jussara Dantas no final da década de oitenta, para perfil de Hospital de Pronto Socorro, o qual não foi executado. Posteriormente na metade da década de noventa em 1995, dando sequência aos estudos, a Arquiteta Aracy Guimarães dos Santos, funcionária da Superintendência de Obras do Plano de Desenvolvimento da Paraíba(SUPLAN), reformulou o projeto para o perfil de Emergência e Trauma. A obra foi iniciada no governo de Tarcísio Burity em 14 de setembro de 1990, realizada pela SUPLAN, através da Engenharia e Arquitetura Ltda (ENARQ), sendo finalizado no governo de José Maranhão no ano de 2000 e inaugurado em 06 de agosto de 2001.

---

4 ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas), órgão designado pelo COMMETRO como responsável pela normatização técnica no país(ABNT,2004).

5 NBR (Norma Brasileira) (ABNT,2004).

6 ABNT NBR 9050 (Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos), (ABNT,2004).



Fig.3-: Fachada Principal – HETSHL.

Fonte: <http://expressopb.com/tag/hospital-de-trauma/>

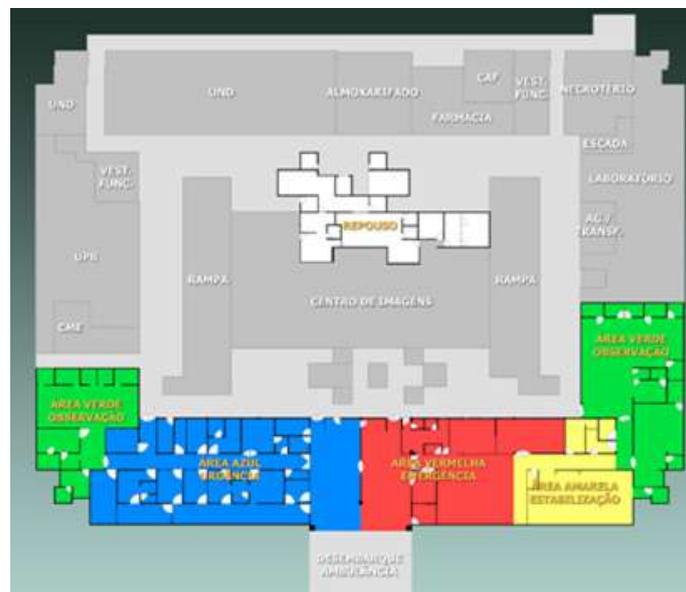


Fig.4-: Planta Baixa - PA com CR- HETSHL.

Fonte: Autora

Constituído pela Lei Estadual nº. 6.746, de 09 de junho de 1999. O HETSH (Fig.3) além de ser referência em traumatologia segundo o Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde, ele tem outras referencialidades, fazendo com que esta edificação hospitalar seja de grande importância para o Estado da Paraíba. O Hospital possui área de 12.016,00 m<sup>2</sup> de construção, com 150 leitos hospitalares, atendimento de Emergência e Trauma (Fig.4), Clínica especializada em Oftalmologia, Otorrinolaringologia e Neurologia, clínica Ortopédica e

Traumatológica, Internação hospitalar, Centro cirúrgico, UTQ, UTI, Centro de diagnóstico, Central de transplante, Grupo de regate (SAMU) e equipamentos de apoio.

Os estudos foram iniciados com o perfil de Pronto de Socorro no início da década de 1980 e a Portaria N° 400 vigente para normatização dos EAS, com parâmetros mínimos a serem observados, segundo Barcellos “não tinha força de norma e, sim o simples objetivo de orientar os projetistas” (apud TOLEDO,2006, p.113).

Ao ano de 1988, com a criação da nova Constituição Brasileira com a participação popular, é substituída a Portaria N° 400 pela Portaria N° 1.884/GM, com os princípios do SUS, em 1990 sendo promulgada e entrando em vigor em 1994. A partir deste momento as reformulações do Hospital começaram a serem regidos por esta portaria, passando o Hospital para o perfil de Emergência e Trauma, sendo finalizada e entregue a obra no ano de 2000 e inaugurada no ano de 2001. Posteriormente com a criação do PNH em 2003, para reforçar os preceitos do SUS, é criada política de humanização e seus critérios para a CR no PA, tendo como normatização para os EAS<sup>7</sup> a RDC N° 50, entrando em vigor em 2002, e todos os critérios perante aos cuidados normativos ao EAS, são baseados nesse novo regimento.

Como percebemos o HETSHL, obteve algumas reformulações e adaptações, reajustando-se aos programas de saúde no decorrer do tempo. Tecendo diálogo sobre os mecanismos sistemáticos da política de saúde, é perceptível que os EAS, são passível de modificações na estrutura física, para acompanhar as novas ações da política de saúde e avanços tecnológicos, atrelados aos convênios e financiamentos para aquisições de equipamentos hospitalares, com isso as estruturas dos EAS existentes são readaptadas para a nova realidade. A este estabelecimento já foi readaptado aos programas de saúde por três vezes.

#### 4 Ambiência e as visualidades no pronto atendimento do HETSHL

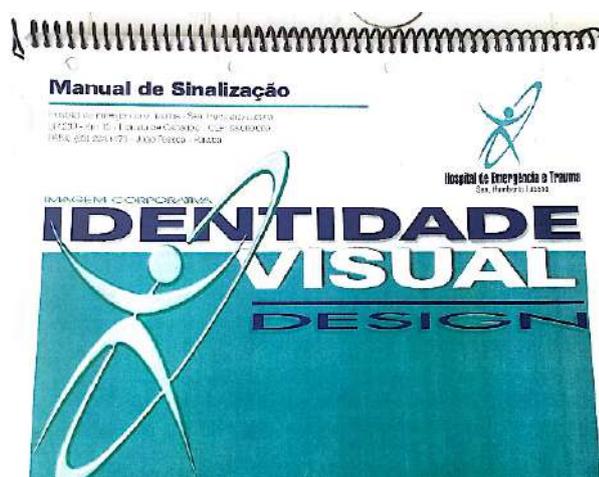


Fig.5-: Manual de sinalização do HETSHL

Fonte: Manual do HETSHL



Fig.6-: Sinalização externa-direcional-HETSHL

Fonte: Manual do HETSHL

7 EAS (Estabelecimento Assistenciais de Saúde), (ANVISA,2004, p.152).

O setor do PA é a área mais conflituosa do hospital, por ter maior fluxo de usuários, sejam pacientes, ou equipe de saúde, onde os serviços prestados tem caráter de imediatismo aos atendimentos com risco de morte e agravos de doenças. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o número de acidentados e agravos de doenças continua em escala crescente no Estado e País.

“A utilidade designa o *design* e a fabricação de objetos, materiais e demonstrações que respondam a necessidades básicas” (DONDIS,1991, p.05). O Protocolo de Manchester se faz presente nesse setor pela equipe de saúde especializada, do HETSHL, como também a sinalética.

Na concepção do HETSHL foi elaborado e executado o Manual de sinalização (Fig.5 e 6) por *designers* para facilitar o acesso aos serviços através das visualidades, desde o conceito, logomarca, aplicativos e sinalizações (Internas e Externas).

Para elaborar a Logomarca, foi estudado o Conceito de identidade visual como marca Institucional de acordo com os preceitos do PNH.

As sinalizações tanto as externas quanto as internas foram utilizados elementos das visualidades, como pictogramas, universais, sinalizações direcionais, permanentes, emergência e educativas, atribuídas a cor e as formas geométricas.

Apesar da sinalética estar presente no HETSHL não foram elaborados, estudos direcionado a CR no PA, de forma específica, por não se ter referencialidade, como norteadores para arquitetos e design, que atuem em projetos de PA com CR.

### **Considerações finais**

Indo de encontro a importância da sinalética enquanto sistema brasileiro organizacional na CR no PA, assimilamos que as visuais, na sinalética enquanto dispositivos, atribuídos a cor, forma, textura e função são mecanismos que corroboram conjuntamente com os preceitos do SUS e PNH, garantindo os direitos dos cidadãos ao acesso à saúde de forma universal, equânime e humanizado diante da demanda existente a casos de acidentes e agravos a saúde na população do país. Correlacionando a acessibilidade dos serviços de saúde com a revisão de literatura e estudo de caso no HETSHL, verificamos que no PA, os elementos visuais se fazem presentes, corroborando com outros agentes propulsores, como o Protocolo de Manchester no atendimento dos serviços de saúde.

Para tanto os resultados alcançados das análises nas legislações em EAS, para as sinaléticas na CR no PA, assimilamos que não existe referencialidade específica como norteadoras aos profissionais da área. Em um cenário deste tipo os estudos apontam a necessidade

da obtenção de novos saberes, por meio destes dispositivos para melhor contribuir com a operacionalidade dos atendimentos de saúde a que destina este setor, além de cooperar com as referencialidade nos programas e regulamentações pertinentes EAS e demais instituições.

## **Referências**

AGENCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA. **Normas para projetos físicos de estabelecimentos assistenciais de saúde**/Agência Nacional de Vigilância Sanitária. —2ª ed. Brasília: ANVISA, 2004.

ABNT, **Associação Brasileira de Normas Técnicas**. NBR: 9050 Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro: ABNT, 2004.

ANZILEIRO, Franciele. **Emprego do sistema de triagem de Manchester na estratificação de risco**: Revisão de literatura. Porto Alegre, RGS:2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/37506/000822814.pdf?sequence=1> Acesso em julho. 2014.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte e percepção visual**: uma psicologia da visão criadora: nova versão/ Rudolf Arnheim. tradução de Ivonne Terezinha de Farias. SP: Thomson Learning,2006.

BARCELLOS, Regina; BICALHO, Flávio. **Entrevista**: Falando sobre as Normas. In: TOLEDO, Luiz Carlos. **Feitos para curar**: arquitetura hospitalar e processo projetual no Brasil. RJ:ABDEH,2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF:Senado,1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em Julho.2014.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. **Brasília**: Secretaria de Assistência à Saúde. Ministério da Saúde.

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Humanização da Assistência Hospitalar**. Brasília: Secretaria de Assistência à Saúde. Ministério da Saúde,2001. Disponível em < <http://bvs-ms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pnhah01.pdf> Acesso em julho.2014.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS**: Ambiência / Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. –Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2004. Disponível em <http://www.saude.sp.gov.br/resour>

<ces/humanizacao/biblioteca/pnh/ambiencia.pdf> Acesso em julho.2014. Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde.

\_\_\_\_\_. **Coletânea de Normas para o Controle Social no Sistema Único de Saúde** / Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. – 2. ed. – Brasília : Editora do Ministério da Saúde, 2006. 208 p. – (Série E. Legislação de Saúde)

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Humanização**. Ambiência / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. – 2. ed. – Brasília: Ed. Ministério da Saúde, 2008.

DONDIS, D. A. **Sintaxe da Linguagem visual**. SP: Martins Fontes,1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Projeção da população brasileira. **Censo**, 2000. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/> Acesso em julho. 2014.

JOLY, Martine. **Introdução à Análise da Imagem**. tradução José Eduardo Rodil.1ªed. RJ: Edições 70, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. tradução de Salma Tannus Muchail.8ª ed. SP: Martins Fontes,1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhe-te.41.ed.Petrópolis, RJ: Vozes,2013.

SOUZA, Kenneth. **Manual de Sinalização**: Hospital de Emergência e Trauma Senador Humberto Lucena. Brasil. PB: Graphic & Computer- Designers Associados, 1998.79p,

TOLEDO, Luiz Carlos. **Feitos para curar**: arquitetura hospitalar e processo projetual no Brasil. RJ:ABDEH,2006.

## PERFORMANCES:

### Experimentos de resistência versus institucionalização

Marluce Vasconcelos de Carvalho<sup>1</sup>

Mestre em Artes Visuais pela UFPB/UFPE.

maludev@uol.com.br

#### Resumo

Este artigo trata sobre a questão da institucionalização das performances como linguagem artística das artes visuais, que é parte da minha pesquisa de mestrado intitulada *Performances Artísticas em Museus do Recife*. É um recorte da história dessa linguagem que se constitui por meio de ações transgressoras para refutar a arte tradicional, porém não conseguindo se firmar assim por muito tempo acaba sendo absorvida por meio de seus próprios registros, por espaços instituídos de arte. Esta pesquisa foi realizada tomando como fonte as informações sobre as ações com performances realizadas no circuito internacional e nacional, analisando o processo de institucionalização de performances na cidade do Recife.

**Palavras-chave:** Performances artísticas. Linguagem de resistência. Institucionalização de performances.

#### Abstract

This article discusses the issue of institutionalization of performance as artistic language of the visual arts, which is part of my Master thesis titled *Artistic Performances in Recife Museums*. It is an excerpt of the history of this language that is through transgressive actions to refute the traditional art, but failing to take hold so long ends up being absorbed by their own records, established by art spaces. This research was conducted using as source the information about the actions performed with performances at the international and national circuit, also analyzing the process of institutionalization of performances in the city of Recife.

**Key words:** Artistic performances. Language resistance. Institutionalization of performances.

No curso de suas experimentações, a performance foi institucionalizada. O significado de institucionalização remete-se ao estabelecimento da obra como linguagem das artes

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB/UFPE (2012). Desenvolve pesquisas sobre Processos de Criação em Artes Visuais e Ensino de Artes. Possui experiência em arte-educação em galerias/museus de arte e no ensino de arte. Atualmente é professora substituta do curso de Artes Visuais da UFPE.

visuais, legitimada pelo sistema da arte (artistas, *marchands*, críticos, curadores, colecionadores, conservadores, museus e galerias). De forma que o objetivo deste artigo é analisar como essa linguagem cedeu às instâncias institucionais.

Participando ativamente de um discurso contestatório à sua institucionalização – sobretudo no que se refere à obra como fetiche –, a performance, paulatinamente, foi deixando brechas para que isso se revertesse. Essas brechas são observadas a partir da necessidade de um lugar para sua prática e difusão, bem como pelas novas propostas que se apropriaram do mundo cultural vivido pelos artistas, além dos meios tecnológicos de que fez uso, inicialmente para o seu registro e mais tarde como a própria obra. Portanto, uma das formas de sua institucionalização está diretamente ligada aos espaços em que ela transitou e parcerias que fez com outras linguagens e tecnologias.

No ambiente internacional do início do século XX, junto aos futuristas, dadaístas e surrealistas, as performances estiveram atreladas aos eventos/espetáculos dos artistas desses movimentos e desenvolvidas em salas de teatro, ruas, cafés e cabarés. Esses lugares ainda hoje são requisitados pela performance como lugares de suas práticas, mas naquele momento eram tão somente lugares anti-institucionais, oportunos para a experimentação de novas produções.

Após um breve olhar para as performances na Bauhaus e no Black Mountain College, foram observados os primeiros passos dessa linguagem em direção à sua institucionalização. Oskar Schlemmer, pintor, escultor e produtor de danças, desde 1919 já havia desenvolvido teorias sobre a performance, colocando-as em prática na Bauhaus, nas oficinas de teatro. Dessa forma, a performance se formalizava. Foram se desenvolvendo na Bauhaus, aliando-se a talentos da pintura e artistas ecléticos que produziam além de suas próprias especificidades. Pintura, escultura, dança e teatro se contaminavam e uma nova comunicação com o público também se instaurava por meio do gesto e da palavra dos *performers*. De caráter teatral e ainda sem vínculo estrito nas artes plásticas, as performances contrapunham-se aos formatos daquelas experimentadas pelas primeiras vanguardas, tendo em vista o seu caráter estrutural, formalizado.

De forma semelhante, a performance foi estabelecida como disciplina interdisciplinar no Black Mountain College, nos Estados Unidos, com a colaboração de muitos artistas que faziam parte da Bauhaus.

Nova York, estabelecida como centro das artes na década de 1950, é lugar também para as performances/espetáculos, que assumem o formato de *happening*. Muitos dos *happenings* e performances funcionaram ora como mecanismos de resistência, ora cedendo à sua institucionalização. Para se compreender esse caráter ambíguo dessas experimentações com

o corpo, vale a pena retomar alguns acontecimentos históricos que interferiram ideologicamente no pensamento dos artistas e, de forma indireta, permearam processos de institucionalização da arte, em que se inclui a performance.

Na Europa e nos Estados Unidos, nos anos 1960 e início dos anos 1970, os eventos políticos se refletiram na vida cultural dessas sociedades. O ano de 1968 também foi emblemático para a sociedade francesa. Situou o momento dos estudantes que foram à luta para reivindicar por liberdade e protestar contra o rigor e autoritarismo das instituições. Essas reações dos estudantes se estenderam aos trabalhadores cujas lutas foram refletidas em sociedades de países europeus e latinos como o Brasil, que se manifestaram sobre suas questões políticas específicas.

Além disso, a interferência dos Estados Unidos na guerra do Vietnã, apoiando um governo ditatorial e afastando o comunismo da liderança, repercutiu negativamente em todo o mundo. A sociedade latino-americana também se manifestou contrária à intervenção militar americana no Vietnã e aos valores culturais norte-americanos que se tornaram preponderantes em todo o mundo.

Em relação à repercussão desses acontecimentos sobre a produção artística, Archer é esclarecedor:

No final dos anos 60 e início dos anos 70, qualquer coisa que alimentasse um mercado e com isso contribuísse para o bem-estar comercial das economias ocidentais era percebida por alguns artistas norte-americanos, em particular, como prestação de apoio tácito, ainda que de modo indireto, ao envolvimento dos EUA, entre outras coisas, na Guerra do Vietnã. Havia assim uma razão adicional para explorar a natureza absolutamente não-mercenária do Conceitualismo e a transitoriedade da performance: uma arte que pudesse afirmar-se como tal ao negar o potencial de venda dos objetos carregava certa força política e ideológica contrária aos dogmas da economia capitalista de mercado (ARCHER, 2001, p.117).

A Arte Conceitual, emergindo nesse momento, se preocupou com a fetichização da obra de arte. As obras conceituais, nas quais a performance se fazia presente, trabalhavam com questões relacionadas ao cotidiano, defendendo causas e assumindo posturas politizadas. Os artistas adeptos do conceitualismo refutavam a arte como mercadoria, por isso bastavam suas ideias e seus projetos. Ressalte-se que muitas obras anteriores a esse período já traziam esse viés conceitual, haja vista as ações de J. Cage na década de 1930, outras de Yves Klein, Piero Manzoni e dos artistas do Fluxus.

Joseph Beuys é exemplo de artista que potencializou a ideia em detrimento do produto, em sua obra. Suas produções refletiram, politicamente, sobre um estado de paralisia mental da sociedade sob o domínio de um capitalismo usurpador dos direitos e da vontade

humana. Para ele, a arte poderia transformar a vida e era preciso “revolucionar o pensamento humano”. Na galeria Schmela, em Düsseldorf, 1965, Joseph Beuys apresentou sua performance *Como explicar imagens a uma lebre morta*, na qual o próprio artista, com a cabeça recoberta de mel e folhas de ouro, tomou uma lebre morta nos braços e caminhou com ela em torno de seus desenhos e pinturas, deixando as patas do animal tocar em outras obras também presentes naquele recinto. Mostrou com essa ação a ideia de que uma lebre seria capaz de se sensibilizar com a arte ao contrário do homem que, mesmo em sua racionalidade, não refletia sobre arte e sobre as questões que ela trata.

Suas performances moveram-se com esse tom de protesto contra o poder hegemônico e com a necessidade de se refletir sobre as relações do homem com o que já é estabelecido.

Outros artistas desse período trabalharam com performances em que suas propostas também eram de embate à instituição social e ao poder de domínio de sociedades como os Estados Unidos sobre outras de menor autonomia financeira e política. O artista Vito Acconci foi um dos que trabalharam com performances com reflexões sobre esse tema, em que usou o seu corpo como provocação em situações não-convencionais. Uma dessas performances foi *Claim* (1971), na qual, sentado nas escadarias de um porão de uma galeria em Nova York, de olhos vendados, segurava uma barra de ferro e reagia à aproximação das pessoas. De acordo com Acconci:

Eu também poderia ter matado alguém (em *Claim*); estava dizendo para as pessoas “eu vou te matar”, “eu vou te matar”, e em um dado momento eu estava balançando o corrimão, que estava frouxo, alguém disse: “Meu Deus, ele está falando sério!”. Eu estava tão enfurecido que arranquei fora o corrimão; Perdi a cabeça. Esse projeto era sobre os americanos na guerra do Vietnã. Eu nasci em 1940, nasci e cresci em um tempo que os EUA deveriam ser essa nação heróica. Nós salvamos a Europa. Mais tarde percebi que os EUA eram um país criminoso (ACCONCI, 2010).

Outras formas de contestação foram feitas por artistas conceituais, gerando novas formas de fazer arte. Criaram, por exemplo, a performance baseada em instruções ou perguntas e respostas, “performances de instruções”. Era uma forma de expor ideias que fossem vivenciadas pelo público. Tratava-se, portanto, de propostas que objetivavam tornar o público mais consciente de si e do seu entorno. Com esse formato, a participação do espectador o tornava também autor. Esse tipo de performance foi largamente adotado por artistas do Fluxus e desenvolvido em espaços alternativos, anti-institucionais, criados pelos próprios artistas. O Fluxhall, o Fluxshop, o Café A Gogo e o *loft* de Yoko Ono foram alguns desses espaços. Mas, o que a performance de instrução deixou como mais importante nesse período foi a possibilidade de, mediante suas perguntas, trazer discussões importantes ao público.

Desse período, também se destacam as performances da artista sérvia Marina Abramovic. Suas ações sempre desafiadoras, no que diz respeito à exploração dos limites do seu corpo, deixavam o público em clima de total tensão. Na maioria de suas performances, o seu desenrolar tem como responsável sua imaginação e impulsos, sendo essencial a participação do público, que interagindo com a obra, se transforma também em performer. Em uma das primeiras, *Ritmo "0"*, da série *Ritmo*, a artista ficou horas em silêncio e junto a uma mesa contendo 72 objetos que o público poderia manusear de acordo com sua vontade. A performance chega ao fim quando a artista, desnuda, tem uma arma apontada para si por um dos espectadores.

De natureza diversa, a performance operou como ritual e, quando do seu engajamento com a arte conceitual, atuou como problematizadora de questões sociais e institucionais. No entanto, diante dos acontecimentos de conteúdo social e político – conforme citados anteriormente –, a partir de 1972, em que os ecos da revolução de 1968 já se esmaeciam, novas mudanças culturais se estabeleciam: surgiam novos ídolos, valores e hábitos. Os artistas que trabalhavam com performances não conseguiam mais se apartar de seu cotidiano, dos aspectos culturais vivenciados e do que era celebrado pela indústria cultural<sup>2</sup>. Sobre isso, Goldberg se posiciona:

Não surpreende que a performance tenha refletido essas novas atitudes. Em parte como reação ao cerebralismo da arte conceitual, em parte como reação às extraordinárias produções dos concertos de música pop – de Rollings Stones a The Who, de Roxy Music a Alice Cooper –, a nova performance tornou-se estilosa, extravagante e bem-humorada (GOLDBERG, 2006, p.144).

Assim, os preceitos estabelecidos na arte conceitual foram postos em questão. Nesse momento, as poéticas “líquidas” já eram passíveis de registro. As performances podiam ser fotografadas e filmadas. O vídeo, inicialmente usado como crítica à televisão, por artistas como Nam June Paik e Wolf Vostell, por ela ser símbolo alienante na sociedade e também como forma de contestar a fetichização da obra, passou também a ser instrumento de documentação das obras efêmeras. Bruce Nauman foi um dos primeiros artistas a usar o vídeo nas suas performances autorreferentes, e outros, como Gordon Matta-Clark, Chris Burden e Gina Pane, também passaram a documentar os seus processos de criação com o vídeo.

---

2 De acordo com Chauí (1997, p. 329), “a partir da revolução industrial no séc. XIX e prosseguindo no que se denomina agora sociedade pós-industrial ou pós-moderna (iniciada nos anos 70, do séc. XX), as artes foram submetidas a uma nova servidão: as regras do mercado capitalista e a ideologia da indústria cultural, baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série”.

As obras registradas por meio do vídeo, da fotografia e em forma de documento/projeto chamaram a atenção de produtores culturais, que logo as incorporaram como arte em galerias, museus e coleções.

Apartando-se da arte conceitual, os artistas/*performers* produziram performances com formas e conteúdos diversificados, reveladores de um pertencimento à cultura de massa e de puro entretenimento, buscando inspiração no mundo da diversão e do espetáculo (GOLDBERG, 2006). As performances, absorvidas pela indústria cultural, passaram a ser recorrentes em espaços de exposições e salões, com apresentações ao vivo ou por meio de registros. Apesar da perda do seu caráter intelectual, é importante que se observe que, mesmo diante das estratégias de sedução da indústria cultural, muitas performances permaneceram com propósitos críticos e reflexivos, impulsionados ainda pelo espírito de resistência à institucionalização da arte. Mesmo assim, tomaram parte de projetos curatoriais de viés conceitual nos museus.

A abertura dos museus à arte conceitual e às práticas experimentais proporcionou um deslocamento da crítica de fora para dentro dos museus. Uma das primeiras mostras com esse teor foi realizada em Colônia (Alemanha) sob a curadoria do suíço Harald Szeemann, em 1970, condensando *happenings* e performances. Com a exposição intitulada *Happenings and Fluxus*, reuniu documentos de artistas (obras/projetos já realizados) e reservou outros espaços para novos projetos e ações performáticas. “Era possível todo tipo de gesto: Claes Oldenburg colou cartazes e publicações, Ben Vautier fez uma performance na qual provocara o público” (SZEEMANN, 2010b, p. 115-116). Nessa exposição, na qual predominaram artistas do Fluxus, o curador convidou também os acionistas vienenses. Estes expuseram documentos sobre o evento *Arte e Revolução*, realizado na Universidade de Viena em 1968.

Também, com o propósito de mudança na concepção de exposições foi a Documenta de 1972, com o mesmo curador citado. Ele reuniu vários artistas conceituais, entre os quais Richard Serra, Bruce Nauman, Vito Acconci, Rebecca Horn e Beuys. Este último foi um dos que participaram com performance: *Organização para a Democracia Direta*. Foi uma ação de 100 dias, na qual Beuys “se sentava no corredor da Documenta, discutindo arte, problemas sociais e a vida cotidiana com os visitantes da exposição” (SZEEMANN, 2010b, p.117).

No MOMA – Museu de Arte Moderna de Nova York -, outra exposição importante que deu espaço a obras conceituais e experimentais foi *Information*, em 1970. Foram contemplados artistas latino-americanos, inclusive os brasileiros Guilherme Vaz, Hélio Oiticica, Cildo Meireles e Artur Barrio. Freire (2006) nomina essa mostra de “pura informação”, haja

vista a exposição de ideias e documentação em detrimento de objetos artísticos. Barrio, por exemplo, participou com fotografias e um filme sobre *Situações TE (Trouxas ensanguentadas)*.

No Brasil, a arte de vanguarda brasileira, de acordo com seus princípios básicos, divulgados em 1967<sup>3</sup>, foi uma arte de renúncia à institucionalização da arte. A produção vanguardista problematizava a estética da arte, o mercado e questões político-sociais da época. Entre esses princípios, em que se negava o mercado, também estava implícita a intenção de produzir uma arte que fosse inclusiva e participativa:

O movimento nega a importância do mercado da arte em seu conteúdo condicionante: aspira acompanhar as possibilidades da revolução industrial, alargando os critérios de atingir o ser humano, despertando-o para a compreensão de novas técnicas, para a participação renovadora e para a análise crítica da realidade (DIAS, et. al. 1967/2006, p.149).

A maioria das ações com o corpo e de outras obras experimentais dessa vanguarda foi realizada no ambiente urbano e em espaços extra-artísticos, ou seja, em espaços fora do circuito oficial. O espaço dedicado a obras experimentais nos museus brasileiros era muito restrito ou quase inexistente. O caráter crítico e a efemeridade dessas obras não justificavam suas presenças nos museus públicos, normalmente sob o comando do poder público controlador e autoritário da época. Porém, muitos artistas não se negaram em participar de exposições oficiais. Ao contrário, aproveitavam a oportunidade para reiterar seu compromisso com uma arte engajada e crítica, para um público mais amplo.

Nessa década, algumas exposições possibilitaram essa crítica à instituição social e à repressão dos direitos civis. A exposição *Do Corpo à terra*, com curadoria de Frederico Moraes, teve incentivos institucionais da empresa Hidrominas e foi realizada em dois espaços na cidade de Belo Horizonte: no Palácio das Artes e no parque municipal de Belo Horizonte. O trabalho do performer Artur Barrio, participante da exposição, foi realizado pelas arestas, ou seja, no ribeirão Arrudas, que corta a cidade de Belo Horizonte, onde o artista lançou suas *Trouxas ensanguentadas* (1970). Esta, assim como outra ação performática do artista Cildo Meireles, foram contestações às tiranias do regime ditatorial. Em *Tiradentes: totem-monumento aos presos políticos* (1970), o artista ateou fogo em galinhas presas a um poste (totem).

---

3 O manifesto, ou *Declaração de princípios básicos da vanguarda*, divulgada quando da mostra “Nova Objetividade Brasileira”, no MAM-RJ em 1967, foi assinado por diversos artistas: Antonio Dias, Carlos Augusto Vergara, Rubens Gerchman, Lygia Clark, Lygia Pape, Glauco Rodrigues, Sami Mattar, Solange Escosteguy, Pedro Geraldo Escosteguy, Raimundo Colares, Zílio, Maurício Nogueira Lima, Hélio Oiticica, Ana Maria Maiolino, Renato Landin, Frederico Moraes e Mario Barata.

Também, naquele ano, o artista Antonio Manuel, tendo sua proposta recusada pelo júri do XIX Salão Nacional de Arte Moderna, no MAM (Rio) - Museu de Arte Moderna, num ato de enfrentamento à instituição e ao regime repressivo, apareceu nas dependências desse museu totalmente nu: *O corpo é a obra*. E Artur Barrio, não participando oficialmente do Salão, interveio na obra do artista Cláudio Paiva, chutando os embrulhos de jornal e montes de terra, que compunham a obra, pelos arredores da cidade, durante três dias (BITTENCOURT, 1980/2006).

Barrio, que sempre privilegiou os espaços extra-artísticos e, criador de uma obra de forte embate com as instituições, hoje tem participado de exposições nacionais e internacionais, mas a sua relação com as instituições acontecem sobre trocas:

[...] bem ou mal, estão deixando a coisa ir acontecendo. [...] Mesmo não gostando tanto quanto gostariam de gostar. Mas eles aceitam. [...] Quando você sai de um mundo exterior para um mundo interior, um mundo objetivo, que é uma instituição, o mundo subjetivo precisa dialogar com aquele mundo objetivo, mas não se curvar (BARRIO, 2003).

O processo de institucionalização das performances e ações com o corpo teve um caminho semelhante ao das outras expressões experimentais. No MAM (Rio)<sup>4</sup>, em 1975, deu-se início a um projeto chamado *Sala Experimental*. A intenção era criar um espaço no museu para a produção e exposição de obras que não encontravam respaldo nas galerias, em vista de a produção ser de bases experimentais. Os depoimentos de Ana Bella Geiger, Ivens Machado e Paulo Herkenhoff revelam a validade do projeto. Conforme Herkenhoff “a área experimental surge em um momento em que a produção contemporânea da arte, pelo seu peso e seriedade de questões colocadas, forçava algum tipo de resposta do circuito da arte” (HERKENHOFF et al., 1976/2006, p.387).

Essas respostas nem sempre foram dadas, ou quando foram revelaram o descaso para com esse tipo de produção. Exemplo disso foi o projeto *Circumambulatio* (1972), idealizado por Anna Bella Geiger. A obra, de acordo com Scovino (2009, p. 21), compreendia “fotos, textos, entrevistas, um audiovisual e um super-8 e refletia a relação da artista com a antropologia sob o olhar de Mircea Eliade e suas reflexões anteriores sobre ideias de Carl Jung”. Dessa forma, não encontrando qualquer forma de classificação ou categoria, o MAM (Rio) se recusou até mesmo em deixar a obra nas suas dependências até o seu desgaste total, a pedido da própria artista.

---

4 Esse mesmo museu protagonizou, na década de 60, exposições como: “Opinião 65” e “Opinião 66”.

Embora os artistas conquistassem um lugar para suas experimentações, “o exercício de liberdade” – citando Mário Pedrosa – nem sempre pôde ser posto em prática. O artista Ives Machado, um dos que participaram da *Sala Experimental*, traz também a sua reflexão

[...] mesmo num museu que pretende renovar, retomando antigas posições combativas, existe uma indisfarçável tendência para minimizar a importância de novas linguagens, dissolvendo assim os possíveis impactos que poderiam perturbar seu ritmo (MACHADO et al., 1976/2006, p. 385).

Portanto, compreende-se que os museus, enquanto instituições tradicionais, naquele momento, além de não estarem preparados para receber obras experimentais, a eles não interessavam obras que não fossem comerciais ou de tendências já reconhecidas pelo sistema da arte. Mas a intervenção de artistas e profissionais da área, a exemplo dos citados no MAM (Rio), contribuiu para a inserção dessas práticas nas instituições museológicas.

A experiência no MAM (Rio) não foi única no Brasil. Outras exposições foram criadas na década de 1970, reivindicando um lugar para a produção artística experimental, logrando melhor êxito, como foi o caso da JAC – Jovem Arte Contemporânea. A iniciativa de criar as exposições JAC, no período entre 1967 e 1974, pelo então gestor Walter Zanini, no MAC (SP) - Museu de Arte Contemporânea proporcionou não só esse lugar para o experimentalismo, mas principalmente o de crítica à instituição.

Walter Zanini trouxe para dentro do museu uma produção marginal, efêmera e experimental, gerando tensões sobre aquilo que já era estabelecido como arte e as novas formas de produção. Os artistas apresentavam seus projetos e ideias. Uma iniciativa bastante ousada.

A exposição, como um todo, tinha um caráter político, muitas vezes metáforas que aludiam às restrições às liberdades pela ditadura militar. Houve participações muito inteligentes, no sentido da arte como jogo: havia uma instalação após a outra, delimitando o percurso: havia performances; e assim por diante. A questão ‘museus como foro em oposição a museus como templo’ (ZANINI, 2010b, p.190).

A receptividade dessas obras pelos museus somente poderia ser feita por meio de mudanças internas, operadas pela figura de curadores e gestores com pensamentos voltados para os próprios anseios dos artistas e vivenciando o desenvolvimento dessas práticas. Desse modo, as obras de cunho conceitual e experimental instauram um novo conceito para o museu: um lugar de problematizações sobre arte e de discussões acerca de sua recepção pelas instituições.

Nesse sentido, observou-se que, no Brasil, somente na década de 80 as instituições começaram a realizar eventos específicos para a performance. Entre eles, *14 noites de Performance* (1982), no SESC Pompéia, em São Paulo. Em 1984, também na mes-

ma cidade, foi realizado o *Ciclo Nacional de Performance*, na Sala Guiomar Novaes, e no Centro Cultural de São Paulo o evento *Arte Performance*. Conforme Cohen (2007), o referido festival do SESC foi o primeiro grande evento da performance no Brasil em relação aos citados e outros de menor porte que proliferaram no eixo Rio - São Paulo. Sua reverência ao evento do SESC em detrimento dos outros é feita no sentido de que algumas experiências careciam de “criatividade”; ao contrário, beiravam a “mediocridade” ou foram muito primárias.

No Recife, a Galeria Metropolitana de Arte Aloísio Magalhães – GMAAM, atual MAMAM, também foi espaço para as performances no evento chamado *Pernambuformance*, curado pelo artista Paulo Bruscky, em 1987. Continuou como um espaço ativo de exposições contemporâneas. Hoje é um dos poucos museus que abriga performances em seu acervo. Uma delas é a obra “Todo Homem tem direito à terra”, em que o artista cedeu ao museu o direito de realizar a performance.

O MAMAM, por meio da sua unidade chamada MAMAM no pátio, desde 2006, ano da sua criação, trabalha com projetos experimentais e de residência artística, de forma que a presença da performance foi recorrente.

## Considerações

A partir da década de 1990, com a reestruturação dos museus brasileiros e a criação de espaços culturais de iniciativas privadas as performances foram abarcadas nas exposições, em maior quantidade. Porém algumas considerações são importantes sobre essa institucionalização no circuito da cidade do Recife.

A performance em Recife não é absorvida pura e simplesmente por tratar-se dessa linguagem. Em sua maioria, a performance é selecionada a partir do conjunto da obra do artista, o que inclui, dessa forma, o exame do seu repertório e da sua trajetória.

Nesse sentido é importante que se reflita, também, sobre o significado de “absorção”. Absorver performance em museus é dar a ela um abrigo efetivo, no sentido de torná-la parte de seus acervos e de divulgá-la da forma mais próxima possível daquilo que ela propõe. Esse lugar para a performance ainda é restrito nos museus locais, porém ele está sendo construído. Exemplo disso foi a incorporação da performance *Todo homem tem direito a terra ou O que sobra*, de 2006, de Carlos Mélo ao acervo do MAMAM, em 2010. Para isto o artista se preocupou em escrever um roteiro contendo detalhes sobre a proposta e montagem. O museu tem o direito de executar a performance, porém seguindo as instruções do artista para que a obra não venha a ser descaracterizada.

Processos e documentos artísticos no lugar do objeto artístico e as obras com o corpo como a performance, ainda hoje significam um grande desafio para os museus no tocante à sua classificação, exposição e conservação. De forma que ao invés de regras rígidas homogeneizantes de poéticas, as instituições artísticas devem estabelecer novos posicionamentos para dar conta dessa demanda que exige um olhar atento às novas tendências e conceitos da performance contemporânea.

## **Referências**

ACCONCI, Vito. **Arte e política da performance à arquitetura**. 2010. Entrevista concedida a Daniela Labra em 2009. Disponível em: < <http://www.artesquema.com/escritos/vito-acconci-arte-e-politica-da-performance-a-arquitetura/>>. Acesso em: 22 nov. 2011.

ARCHER, Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. Trad. Alexandre Krug; Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BARRIO, Artur. **A insubordinação de Artur Barrio**. 2003. Entrevista concedida a Paula Alzugaray. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/1759,1.shl>>. Acesso em: 04 nov. 2011.

BITTENCOURT, Francisco. Dez anos de experimentação. 1980. In: FERREIRA, Glória. **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. pp. 173-180.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 8. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

DIAS, Antonio et al. Declaração de Princípios Básicos da Vanguarda. 1967. In: FERREIRA, Glória. (Org.). **Crítica de arte no Brasil: temáticas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Funarte, 2006. pp. 149-150.

FREIRE, Cristina. **Arte Conceitual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da Performance: do futurismo ao presente**. Trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão de tradução Percival Panzoldo de Carvalho; revisão técnica Kátia Canton. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HERKENHOFF, Paulo et al. Sala Experimental. 1976. In: Ferreira, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de Artistas: anos 60/70**. Seleção e comentários Glória Ferreira e Cecília Cotrim. Trad. Pedro Sússekind... et.al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006, pp.380-388.

MACHADO, Ivens et al. Sala Experimental. 1976. In: Ferreira, Glória; COTRIM, Cecília (Orgs.). **Escritos de Artistas: anos 60/70**. Seleção e comentários: Glória Ferreira e Cecília Cotrim. Trad. Pedro Sússekind... et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006. pp. 380-388.

SCOVINO, Felipe (Org.). **Arquivo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

SZEEMANN, Harald. Depoimento. Entrevista concedida a Hans Ulrich Obrist em 1995. In: OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. Trad. Ana Resende. São Paulo: BEÏ Comunicação, 2010b, pp. 101-130.

ZANINI, Walter. Depoimento. Entrevista concedida a Hans Ulrich Obrist em 2003. In: OBRIST, Hans Ulrich. **Uma breve história da curadoria**. Trad. Ana Resende. São Paulo: BEÏ Comunicação, 2010b, pp. 183-205.

## POPULAR E ANONIMATO:

### Atribuição de autorias para ex-votos escultóricos

*Ana Paulina de Lima Fagundes<sup>1</sup>*

Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UFRN  
anapaulina4@yahoo.com.br

#### Resumo

Ex-votos são objetos entregues em santuários religiosos como pagamento de promessas e/ou agradecimento por bênçãos alcançadas. Os modos de produção são bastante variados, muitas peças possuem significativo valor artístico. Os meios pictóricos e escultóricos apresentam características que podem ser enquadradas no segmento da Arte Popular. Muitos artistas populares iniciaram a prática como escultores confeccionando ex-votos a pedido de devotos. As peças raramente apresentam assinatura dos autores. Portanto é comum que sejam de autoria anônima. A análise dos ex-votos escultóricos, por meio de catalogação e estudos analíticos formais, considerando-os como segmento da arte popular pode conduzir à identificação das autorias das peças, valorizando a produção artística popular regional.

**Palavras-chave:** arte popular; anonimato; ex-votos; catalogação.

#### Abstract

Ex-votes are objects allowed in religious sanctuaries as payment promises and / or thanksgiving for blessings achieved. Modes of production are varied, many pieces have significant artistic value. The pictorial and sculptural media have characteristics that can be framed in the segment of Folk Art. Many popular artists began practice as sculptors crafting ex-votos at the request of devotees. It is not common to find signatures of authors in parts. So it is common to be anonymous authorship. The analysis of votive sculptures, through cataloging and formal analytical studies, considering them as folk art segment can lead to the identification of the authorship of the plays, enhancing regional popular artistic production.

**Key words:** folk art; anonymity; ex-votes; cataloging.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Turismo com habilitação em Gestão da Animação Turística pela UFRN. Graduanda do Curso de Licenciatura em Artes Visuais pela UFRN. Participou, como bolsista de Iniciação Científica, do projeto Arte Popular no RN da base de pesquisa MATIZES: grupo de pesquisa em cultura visual, da UFRN. Agente de Cultura Popular pela Fundação José Augusto, atuando junto ao Museu Casa dos Milagres.

Ex-votos são objetos entregues em santuários religiosos como pagamento de promessas e/ou agradecimento por bênçãos alcançadas. Quanto à representação, de maneira simplificada, podem-se classificar em: antropomorfos (formas humanas), zoomorfos (formas de animais), simples (objetos de uso cotidiano ou religioso) e especiais ou representativos de valor (tem valor monetário – dinheiro, joias - ou características orgânicas – sacos de feijão, milho etc). Os modos de produção são bastante variados, muitas peças possuem significativo valor artístico. Os meios pictóricos e escultóricos apresentam características que podem ser enquadradas no segmento da Arte Popular.

Ayres (apud Saldanha, p.107) explica que:

a “arte popular” tem sido entendida como aquela arte que se desenvolve fora dos cânones de gosto estabelecidos por, ou para, os líderes de uma dada sociedade, onde a tradição desempenha um papel preponderante, em termos de conteúdo, de temas e utilização, mas também de estrutura, técnicas, instrumentos e materiais.

Saldanha complementa (p.107):

Quanto ao caráter não acadêmico, e geralmente autodidata da “arte popular”, trata-se naturalmente de generalizações excessivas, dado ela ser maioritariamente anônima, resultando na impossibilidade de conhecermos o nível ou tipo de formação dos seus criadores.

Clarival do Prado Valladares em seu livro “Riscadores de Milagres” (termo usado para caracterizar os pintores de ex-votos no caso das tábuas e quadros votivos) lembra que o devoto, quando tem seu pedido atendido, pode ele mesmo confeccionar o ex-voto ou procurar alguém da comunidade que tenha habilidade para fazê-lo. Duarte (2011) denomina os escultores que também confeccionam ex-votos de “cortadores de milagres”.

Oliveira<sup>2</sup> diz que os autores Luiz Saia e Clarival do Prado Valladares distinguem os chamados *ex-votos do sertão*, feitos especialmente no Nordeste, daqueles feitos em outras partes do país. Sobre as características dos ex-votos do sertão e sua confecção:

Para Saia e Valladares, os ex-votos do Sertão tem um atributo caracterizador que é o hieratismo da figura, sempre submetida a relevante contrição. Para os dois autores, não é correta a informação de que o ex-voto do sertão seja apenas escultura primária, destituída de expressividade. A contrição, naquela excessiva gravidade, é o ponto de aferição entre a figura humana e o seu relacionamento com o sobrenatural. O olhar posto no absorto que se vê, tanto no ex-voto de feitura rudimentar, como nos lavrados por carpinteiros e marceneiros, alguns especializados. No caso dos ex-votos do sertão a figura do próprio devoto se destaca na feitura do objeto, como também se destaca a encomenda feita pelo crente aos santeiros, carpinteiros e marceneiros.

---

2 OLIVEIRA, José Cláudio Alves. **Ex-voto**: media e documento, objeto popular e riqueza museal. Disponível em: <[http://www2.metodista.br/unesco/1\\_Folkcom%202009/arquivos/Trabalhos/1-Folkcom%202009%20-%20Ex-voto%20media%20e%20documento%20-%20Jos%C3%A9%20Cl%C3%A1udio%20.pdf](http://www2.metodista.br/unesco/1_Folkcom%202009/arquivos/Trabalhos/1-Folkcom%202009%20-%20Ex-voto%20media%20e%20documento%20-%20Jos%C3%A9%20Cl%C3%A1udio%20.pdf)> Acesso em: 18 jul 2014.

Muitos artistas populares iniciaram a prática como escultores confeccionando ex-votos a pedido de devotos. No Piauí, o Mestre Dezinho, reconhecido em todo território nacional, tornou-se exemplo desse fato. No Rio Grande do Norte, muitos escultores de renome começaram sua carreira artística com a encomenda de ex-votos, como Júlio Cassiano (Jardim do Seridó) e Francisco Felix, mais conhecido como Chico Santeiro (Currais Novos). Também são procurados para confeccioná-los xilógrafos, bonequeiros, carpinteiros e outros.

Os ex-votos raramente apresentam assinatura dos autores das peças. Portanto é comum que sejam de autoria anônima. De acordo com a legislação brasileira sobre direitos autorais<sup>3</sup> a autoria de uma obra é anônima “quando não se indica o nome do autor, por sua vontade ou por ser desconhecido”. Mesmo aqueles confeccionados por encomenda a artistas não costumam ser assinados. O motivo principal do anonimato pode ser devido a suas funções “mágico-religiosas”. O que não os isente de serem tratados como objetos artísticos.

Bonfim (2008, p.6) esclarece:

Os objetos votivos, especialmente os manufaturados com o fim específico de ser um donativo (cada vez mais raros), não se tornam peças de valor artístico no sentido estrito do seu feitiço (produção), mas peças de valor estético (produto), catapultadas pelo vasto sentido antropológico que representam.

Há grandes dificuldades em se localizar pistas sobre autorias. A maioria não possui legendas ou outros indícios de onde foram feitos, não possuem datas, dados da oferta ou do ofertante. As pistas ficam a cargo das “características encontradas na peça, isto é, corte, talha e formas de modelagens” (DUARTE, 2011, p.290). Ana Helena da Silva Delfino Duarte (2011, p.290) expõe que:

os artesãos que conseguiram destaque em suas criações em madeira e argila, geralmente faziam peças para diversas outras finalidades. A maioria das produções desses artesãos foi anônima, poucos artistas conseguiram o reconhecimento de seus trabalhos.

Com isso é possível dizer que a identificação pode ser feita por meio das semelhanças técnicas e estilísticas entre as peças produzidas com outras finalidades e os ex-votos.

O processo de análise dos ex-votos exige a catalogação das peças do acervo da coleção da qual fazem parte. Os procedimentos museológicos de registro e catalogação são os mais adequados. “O registro completo das informações dos objetos do museu é realizado através da catalogação, atividade que pode ser feita de forma manual ou informatizada” (GULKA, 2012, p. 36).

Para esse estudo foi considerado parte do acervo de ex-votos escultóricos em madeira da coleção particular do marchand Antônio Marques presentes na exposição “*Casa dos*

---

3 Lei Nº 9.610, De 19 de Fevereiro de 1998

Milagres – Santos e Ex-votos na Coleção de Antônio Marques”. A mostra se encontra em exibição permanente na antiga capela do Centro de Turismo de Natal.

O registro das peças se inicia pelo inventário, feito de forma manual, e de acordo com o seguinte roteiro:

- 1) atribuição de número de entrada afixado à peça com etiqueta;
- 2) marcação semipermanente, utilizando-se esmalte transparente e nanquim;
- 3) medição das peças;
- 4) registro fotográfico.

O procedimento seguinte é o preenchimento da planilha catalográfica. A planilha foi desenvolvida no *software Microsoft Office Excel*, com base em padrões consultados, a fim de servir como guia para o registro das informações dos objetos. Entretanto nenhum modelo encontrado atendeu às necessidades de descrição dos ex-votos para esta pesquisa.

Foi desenvolvida uma planilha composta por 17 (dezessete) campos em 8 (oito) partes (figura 01), adaptada da ficha catalográfica sugerida no manual elaborado pela Superintendência de Museus do Estado de Minas Gerais – SUM / MG (figura 02), que se compõe de 37 (trinta e sete) campos divididos em 6 (seis) partes e um anexo.

Nº INVENT.	Nº ANTERIOR	TÍTULO	CATEGORIA	ORIGEM			DESCRIÇÃO FÍSICA					
				AUTOR	LOCAL/DATA DE CRIAÇÃO	LOCAL/DATA DE AQUISIÇÃO	MEIO ARTÍSTICO	TÉCNICA	MATERIAL	DIMENSÕES alt x larg x prof	MATERIAL ADICIONAL	
CMM 00001	CAM 00191	cabeça	ex-voto	Julio Cassiano *			escultura	entalhe	madeira policromada	12,8x6,8x6cm		

IMAGENS					DESCRIÇÃO E OBSERVAÇÕES
FRONTAL	TRASEIRA	LATERAIS	SUPERIOR	INFERIOR	
					Cabeça humana feminina cilíndrica com pescoço levemente cônico pintada com pigmento cor de pele. Rosto oval, queixo arredondado e nariz triangular. Boca incisa realçada em vermelho. Olhos pintados em branco e preto com sobrancelhas em preto. Cabelos em preto, longos e repartidos ao centro, deixando aparecer as orelhas.

Figura 01 – Modelo de planilha catalográfica usada na pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO

1. Coleção:  
2. Categoria de Acervo:  
3. Código de Inventário:  
4. Nº de Inventário Anterior:  
5. Termo:  
6. Classificação:  
7. Título:  
8. Data:  
9. Data Atribuída:  
10. Autoria:  
11. Material e Técnica:  
12. Origem:  
13. Procedência:  
14. Modo de Aquisição:  
 compra  produto de oficina  transferência  doação  recolhimento  permuta  
15. Data de Aquisição:  
16. Marcas e Inscrições:  
17. Estado de Conservação:  
 ótimo  bom  regular  péssimo  
18. Dimensões:  
Alt. 1:    Comp. 1:    Larg. 1:    Diâm. 1:    Prof. 1:    Peso 1:  
Alt. 2:    Comp. 2:    Larg. 2:    Diâm. 2:    Prof. 2:    Peso 2:  
19. Descrição do Objeto:

IMAGEM DIGITALIZADA

ANÁLISE DO OBJETO

20. Dados Históricos:  
21. Características Iconográficas:  
22. Características Estilísticas:  
23. Características Técnicas:

CONSERVAÇÃO DO OBJETO

24. Diagnóstico:  
25. Intervenções Anteriores:  
26. Recomendações:

NOTAS

27. Histórico de Exposições/Prêmios:  
28. Histórico de Publicações:  
29. Referências Arquivísticas/Bibliográficas:  
30. Avaliação para Seguro:  
31. Observações:  
32. Localização:  SE/LD  SE/T  RT  OUTROS

REPRODUÇÃO FOTOGRÁFICA

33. Controle:  
34. Fotógrafo/Data:

DADOS DE PREENCHIMENTO

35. Preenchimento/Data:  
36. Revisão/Data:  
37. Digitação/Data:

Figura 02 - Ficha de catalogação sugerida pela SUM / MG

Os campos descritivos não relacionados aos meios artísticos, às técnicas, aos materiais e às medidas, constantes da ficha catalográfica sugerida no manual da SUM / MG foram unificados no campo “descrição e observações”, como estado de conservação, por exemplo. É comum que o registro fotográfico se repita depois do preenchimento da planilha, devido à descoberta de detalhes importantes para a análise.

As peças com semelhanças em estilo são separadas em grupos e analisadas em conjunto, atribuem-se nomes fictícios aos prováveis autores do conjunto. Os nomes são determinados por alguma característica marcante comum a todas as peças, como por exemplo, “face alongada”, “cílios riscados”, “boca entalhada em linha reta” etc.

A análise formal destas peças permite compreender significados e identificar características comuns que podem proporcionar a atribuição dos seus autores. É possível encontrar semelhanças em diversos detalhes que indicam possíveis autores. Tais detalhes serviriam de “assinatura”. Assim, a identificação de características comuns entre ex-votos de autoria anônima e obras populares de autoria conhecida possibilita o reconhecimento dos criadores.

Os grupos mais numerosos ou que apresentem característica bastante representativa de um estilo particular de artista conhecido são comparados a obras assinadas ou de autoria comprovada de artistas populares que atuavam ou atuam nas proximidades dos locais onde os ex-votos foram recolhidos. Nesse ponto são considerados os estudos: *Formalista* de Heinrich Wölfflin (2006), principalmente para descrição e análise técnica dos ex-votos; *Iconográfico* e *Iconológico* de Erwin Panofsky (2002), aprofundando a análise anterior, pois também considera os temas e funções dos objetos; e *Indiciário*, de Giovanni Morelli apud Carlo Ginzburg (1990), através das leituras dos detalhes; para finalmente atribuir possíveis autorias das obras anônimas.

Tal metodologia permite identificar, a partir das características dos ex-votos, indícios comuns que podem ser atribuídos a possíveis autores. Para Wölfflin (2006), o estilo individual do artista pode ser observado, principalmente, a partir dos mínimos detalhes, nos quais o sentimento formal e o temperamento de cada um deles são retratados em suas obras. Já Panofsky (2002) propôs, a partir do objeto artístico, reconstruir seu contexto histórico e “recriar” todo o processo de elaboração daquela imagem. Ginzburg (1990), baseado em Morelli, propõe um método investigativo em que o conhecimento é produzido lendo e interpretando os sinais, as pistas e os indícios encontrados nas obras de arte, especialmente nos detalhes não tão evidentes, como modos de representação de orelhas e dedos, por exemplo.

O acervo estudado é composto por ex-votos escultóricos em madeira. O meio artístico da escultura engloba modos de execução que variam em conformidade com esse material. As esculturas em madeira proporcionam o uso de diversas técnicas, porém a mais utilizada para a confecção dos ex-votos é o entalhe artesanal, utilizando ferramentas simples de caráter manual e não industrial. Alguns outros elementos materiais são adicionados às peças, como pigmentos diversos (tinta óleo, tinta acrílica etc.), metais, vernizes, grafite, massa epóxi, tecidos e linhas, entre outros.

Conforme os dados da pesquisa *Arte popular e ex-votos no Rio Grande do Norte: novas pistas de investigação* (FAGUNDES, 2012), apresentada no 12º Congresso Nacional de Iniciação Científica – CONIC-SEMESP, entre as representações iconográficas dos ex-votos escultóricos, a maioria (97,25%) é de peças antropomórficas, no entanto também foi possível encontrar peças zoomórficas (1,5%) e outras representações (1,25%). Dentre as peças

antropomórficas foi possível identificar diversas representações anatômicas, sendo que a cabeça foi a que apresentou a maior quantidade de peças (51%), seguida de representações dos membros inferiores (20%) e membros superiores (11%). Representações de corpo inteiro, seios, busto, tronco e coração completam a amostra analisada (18%).

Além de serem maioria, as representações de cabeças são as que possuem características mais adequadas para análises e atribuições de autorias, devido a maior variedade de detalhes. As policromias em algumas peças ajudam na identificação de autorias, pois as técnicas e estilos de pintura ampliam as possibilidades de análises. Exemplo disso é o caso do artista Júlio Cassiano, atuante no município de Jardim do Seridó/RN, falecido na década de 1980. Dados apresentados no 13º Congresso Nacional de Iniciação científica – CONIC-SEMESP (FAGUNDES, 2013) revelam as características que possibilitaram a atribuição da autoria de ex-votos a este artista:

As obras de Júlio Cassiano se caracterizam pelas linhas simples, enriquecidas pela policromia com esmalte sintético. A maior parte de peças conhecidas apresentam temas de santos católicos, grupos folclóricos e, principalmente, bandas de música. As mesmas características estilísticas são encontradas em esculturas de ex-votos, pertencentes à coleção de Antônio Marques, recolhidas em santuários da região do Seridó Potiguar, especialmente os santuários de Nossa Senhora das Vitórias, no município de Carnaúba dos Dantas, e de Nossa Senhora das Graças, em Florânia.

Uma das particularidades facilmente notada é o modo de representar olhos, sobrancelhas e boca (Ver fig. 03, 04 e 05).



Figura 03 – Ex-voto



Figura 04 – Ex-voto



Figura 05 – Júlio Cassiano, Banda de música, s/d, escultura em madeira policromada

Os registros fotográficos, especialmente dos detalhes, tanto dos ex-votos quanto de outras obras usadas na comparação, são fundamentais para a apresentação dos resultados. São elas que dão suporte e podem comprovar a autoria atribuída.

## Referências

BONFIM, Luís Américo Silva. **A expressão votiva católica na época da sua reprodutibilidade técnica.** Revista de Antropologia Social, V. 13, nº 1 - 2012.

CARVALHO JUNIOR, Antonio Marques de (Curador). **Casa dos Milagres: Santos e Ex-votos** na Coleção de Antonio Marques. (Catálogo da exposição). Coleção Cultura Potiguar, nº 45. Natal: Secretaria Extraordinária de Cultura/Fundação José Augusto, 2013.

DUARTE, Ana Helena da Silva Delfino. **Ex-votos e poiesis: representações simbólicas na fé e na arte.** São Paulo: PUC, 2011.

FAGUNDES, Ana Paulina de Lima. **Arte popular e ex-votos no rio grande do norte: novas pistas de investigação.** In: Anais do 12º Congresso Nacional de Iniciação Científica - CONIC-SEMESP, 2012, São Paulo: SEMESP, 2012.

CD-ROM FAGUNDES, Ana Paulina de Lima. **Objetos votivos escultóricos da coleção de Antônio Marques de Carvalho Junior atribuídos ao artista Júlio Cassiano: um estudo sobre arte popular.** In: Anais do 13º Congresso Nacional de Iniciação Científica - CONIC-SEMESP, Campinas, 2013, Volume 1. Campinas: SEMESP, 2013. Disponível em: < <http://conic-semesp.org.br/anais/files/2013/trabalho-1000014908.pdf> > Acesso em: 22 maio 2014.

FROTA, Lélia Coelho. **Pequeno dicionário da arte do povo brasileiro: século XX.** Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

GULKA, Juliana Aparecida. **Procedimentos de incorporação, catalogação e registro nos museus de Florianópolis: interdisciplinaridade entre Biblioteconomia e Museologia.** Florianópolis: UFSC, 2012.

OLIVEIRA, José Cláudio Alves. **Ex-votos do Brasil: Religiosidade, Patrimônio Cultural, Memória Social.** Anais dos Simpósios da ABHR, Vol. 13. São Luís: UFMA, 2012.

RAMOS, Everardo. **Veredas no grande sertão: aportes da História da Arte para o estudo da criação popular.** Anais do VII Encontro de História da Arte. Campinas: Unicamp, 2011.

SALDANHA, Nuno. **Arte popular, arte erudita e multiculturalidade: influências, confluências e transculturalidade na arte portuguesa.** Disponível em: <[http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col\\_Percursos\\_Intercultura/3\\_PI\\_Cap3.pdf](http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/3_PI_Cap3.pdf)>. Acesso em: 18 jul 2014

VALLADARES, Clarival do Prado. **Riscadores de Milagres**: um estudo sobre a arte genuína. Rio de Janeiro: Sociedade Gráfica Vida Doméstica; Salvador: Superintendência de Difusão Cultural da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 1967. 171 p. il.

WÖLFFLIN, Heinrich. **Conceitos Fundamentais da História da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

# TEORIA DO ESTRANHAMENTO

*Antônio Henrique Silva Nogueira*<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

art.toninogueira@gmail.com

## Resumo

Este artigo pretende sistematizar a noção de *estranhamento* como técnica utilizada nas artes visuais. Serão adotadas, para isso, a teoria do *inquietante* (FREUD, 1919), como noção geral de Estranhamento, além do conceito de *singularização* do objeto de (CHKLOVSKI, 1917), como a primeira formulação do estranhamento no campo das artes. Complementando o embasamento teórico, este trabalho mobilizará também a teoria da *atualização* (MUKAROVSKY, 1967), todos os conceitos provenientes da teoria da literatura, exceto o conceito de Freud. Teoricamente, algumas questões acerca dos estilos artísticos *cubismo*, *dadá*, *surrealismo* e *a arte contemporânea* também serão vistas, considerando-os como exemplos práticos do uso da técnica de *estranhamento*. Esse referencial teórico compõe a dissertação *O Estranhamento na arte da Oficina Guaianases* (NOGUEIRA, 2014).

**Palavras-chave:** Estranhamento, Desautomatização, Inquietante.

## Abstract

This article aims to systematize the notion of Strangeness as a technique used in the visual arts. For this, will be adopted: the theory of Disquieting (FREUD, 1919), as a general notion of Strangeness; and the concept of singularity of the object (CHKLOVSKI, 1917), as the first formulation of strangeness in the arts, complemented by the theory of Update (MUKAROVSKY, 1967) all concepts from the theory of literature, except the concept of Freud. Also seen are some theoretical issues concerning artistic styles such as Cubism, Dada, Surrealism and contemporary art, considering them as practical examples of the use of the technique of Strangeness. This theoretical framework is part of the dissertation: "O Estranhamento na arte da Oficina Guaianases" (NOGUEIRA, 2014).

**Keywords:** Strangeness, Desautomatization, Disquieting.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Design - UFPE (2010); Mestrando em Design - UFPE (2012-2014); Tutor no curso de Artes Visuais Digitais - EAD - UFRPE

## 1 Introdução

A noção de *estranhamento* é um fenômeno vago e abrangente, pouco abordado por teóricos e autores, não é um fenômeno exclusivo das artes, porém é bastante utilizado como técnica na literatura, no cinema, no design, na publicidade e nas artes visuais. Assim, o *estranhamento* está presente no inconsciente das pessoas, em situações de vida no cotidiano e no imaginário coletivo. Por isso, para se ter uma compreensão ampla sobre essa técnica, é preciso transcender a teoria em artes visuais e ir mais a fundo, em outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a teoria da literatura, em busca de definições e aspectos filosóficos que esclareçam sobre o tema.

Logo, compreender a técnica de *estranhamento* é de fundamental relevância para o estudo no campo artístico, pois se trata de um procedimento padrão, essencial para o entendimento da arte como linguagem. Um dos primeiros teóricos que relataram sobre o conceito de *estranhamento*, de maneira geral, foi o psicanalista Sigmund Freud (1919), no texto o *Inquietante*. Neste, o autor explora a questão do estranho analisando obras literárias e situações médicas relatadas. Além do conceito de Freud, também serão abordados neste artigo, os conceitos de Chklovski e Mukarovsky, e alguns exemplos práticos na história da arte do séc. XX.

## 2 O inquietante

A definição do *estranho*, daquilo que causa angustia e inquietação, abordada por Freud (1919), foi um dos primeiros relatos teóricos sobre esse assunto, e, de acordo com o próprio psicanalista, foi negligenciado pelos demais autores, até então. O que caracteriza a definição de *estranhamento* de Freud é que ela se refere ao terrível, ao que desperta angustia e horror. Segundo o próprio psicanalista, “O inquietante é aquela espécie de coisa assustadora que remonta ao que é a muito conhecido, ao bastante familiar.” (FREUD, 1919, pág. 331). Freud também relaciona situações inquietantes com a questão do novo, na qual afirma que situações novas (não familiares) também se tornam facilmente assustadoras e inquietantes. A partir daí, percebe-se certa complexidade e ambivalência no conceito, pois o mesmo se relaciona diretamente com o familiar e com o não-familiar, essa relação se dá de maneira em que algo para ser considerado estranho: não basta apenas ser novo, precisa conter elementos bem conhecidos (familiares).

Entre os vários significados da palavra *unheimliche*, existe um que se assemelha com o seu oposto *heimliche*, no qual se podem obter dois significados. O primeiro, aquilo que é familiar; o segundo, aquilo que está oculto. Nesse sentido, Schelling foi além dessas afirmações, e fez uma observação interessante que define bem a relação entre esses significados.

Para ele, seria *unheimliche* “tudo o que deveria permanecer secreto, oculto, mas apareceu” (SCHELIING *apud* FREUD, 1919, pág. 338). Logo, pode-se concluir que a maneira em que algo bastante familiar pode se tornar algo novo ou estranho é a chave para técnica do *estranhamento*.

Na literatura, Freud cita o exemplo da obra *O Homem da Areia* (AUTOR, ano), na qual a personagem Olímpia, uma boneca aparentemente viva, desperta o amor do jovem personagem Nathaniel. A incerteza intelectual causada no leitor é o primeiro exemplo de *estranhamento*, ocorrendo na incerteza se a boneca está aparentemente viva, além da hesitação se os fatos ocorridos são reais ou delírios do personagem. Tal estratégia tem a intenção de nos colocar na visão do personagem ampliando as características de estranhamento, “O efeito inquietante é fácil e frequentemente atingido quando a fronteira entre fantasia e realidade é apagada” (FREUD, 1919, pág. 364). Sob a ótica psicanalítica, outro fator inquietante é o medo infantil de perder a visão, que também pode ser transportado para a vida adulta. Segundo Freud (1919), essa inquietação tem uma relação com o medo da castração, manifestada em sonhos e fantasias. O supramencionado teórico, também ressalta a inquietação do *duplo* ou *sósia*, que seria o surgimento de pessoas que pela aparência igual, sendo consideradas idênticas, possuindo, assim, o mesmo saber, mesmos traços faciais, mesmas atitudes que o *eu* original. Otto Rank (*apud* FREUD, 1919) relaciona essa permutação do eu com a crença na alma e o temor da morte, afirmando que a *alma imortal* foi provavelmente o primeiro *duplo* do corpo.

Outro exemplo de situação de Estranhamento, mais sutil, acontece quando a repetição não deliberada de algum fato torna inquietante o que é aparentemente inofensivo. Para exemplificar, o supramencionado autor cita alguns exemplos. O primeiro deles é quando nos perdemos em uma floresta com névoa, caminhamos buscando uma saída e sempre nos deparamos com o mesmo local ou, então, quando em um ambiente escuro e desconhecido, procuramos o interruptor de luz e sempre nos esbarramos com o mesmo móvel. Esses casos sugerem uma ideia de algo fatal ou inelutável que está para acontecer, quando em uma situação normal seria apenas um acaso. Sobre isso, Mark Twain (*apud* Freud, 1919) define essa situação como *irresistível comicidade*. Mais um exemplo de *estranhamento* acontece em um relato de um paciente, que sofrera de transtornos obsessivos: ele dizia ter premonições de tragédias que se confirmavam, desejos de morte e previsões futuras que – fatalmente – aconteciam. Por fim, Freud cita outros tipos de inquietações voltadas para as formas de superstições, como o medo do mau-olhado, a onipotência do pensamento, a magia e a feitiçaria, a concepção do animismo (preenchimento do mundo com espíritos humanos) e a relação com a morte, que para muitas pessoas são temas de grande estranhamento.

Em síntese, o conceito de estranho formulado por Freud nos ajuda a compreender o estranhamento de um ponto de vista mais sistemático, principalmente por conter alguns exemplos empíricos, como a questão do novo com elementos familiares, a incerteza intelectual, traumas de infância, o medo de castração, a repetição do acaso, superstições, o medo da morte, entre outros. Sob a ótica Psicanalítica, é correto dizer que todo impulso relacionado às emoções se transforma em angústia quando reprimidos, independente da origem desse sentimento. Logo, pode-se concluir que o inquietante é o retorno desse elemento angustiante que retorna algo muito familiar à psique, como Schelling (*apud* FREUD, 1919, pág. 360) descreve “algo que deveria ser oculto, mas apareceu”.

### 3 A singularização do objeto

A teoria do *estranhamento*, no campo de conhecimento das artes, tem sua origem na área da literatura, através do texto *A arte como procedimento*, (Chklovski, 1917). Para Olga Guerizoli-Kempinska (2010), essa concepção foi o primeiro conceito da teoria moderna da literatura. Nessa perspectiva, “as traduções múltiplas, o não acabamento conceitual, [...] e a abertura ao uso que excedem ao campo da literatura, [...] são, com efeito, características pertencentes desde o início [...]” (KEMPINSKA, 2010, p. 64), referindo-se ao termo estranhamento. De acordo com Kempinska (2010), a técnica de *estranhamento* deve ser considerada o procedimento geral da arte, devendo, também, ser compreendido no sentido de *técnica*, *artifício* ou *mecanismo*. Assim, o caráter vago e fragmentado que se dá a essa teoria de *estranhamento*, ocorre devido às condições em que foi concebido, de maneira dispersa em vários artigos escritos pelo até então jovem autor, Viktor Borisovich Chklovski, entre os anos de 1914 e 1922. Crítico literário, escritor e cenógrafo, considerado por muitos o pai do formalismo russo, Chklovski (1917), escreveu esse artigo em um tempo em que não havia distinção entre arte e teoria da arte.

Segundo Kempinska (2010), apesar de já ter se refletido a respeito sobre o conceito de *estranhamento* anteriormente, Chklovski só publica algo a respeito com essa definição no artigo *Arte como procedimento – Искусство как прием* – datado de 1917, no qual o termo aparece em russo como *остранение* (*ostranienie*), neologismo formado a partir do adjetivo “*странный*” (*strannyi*) e, por isso, escrito entre aspas. Na tradução mais precisa para o português o termo seria *estranhamento*. Contudo, transposto de maneira indireta – a partir da língua inglesa – o termo ficaria como *singularização* ou *desfamiliarização*. Quando é traduzido para a língua francesa o termo seria *étrangéification*, que, traduzido de maneira indireta para o português, ficaria como *desautomatização*, principalmente quando se emprega o sentido de superar o automatismo da percepção.

A argumentação de Chklovski é fundamentada a partir das críticas ao ponto de vista de outro autor russo, Aleksander Potebnia. No Caso, Potebnia, e seus seguidores, é defendida a ideia de que *a arte é pensar por imagens* (POTEBNIA *apud* CHKLOVSKI, 1917), gerando esse pensamento uma certa economia de energias mentais, pois a imagem possui apenas a função de agrupar os objetos e as suas funções heterogêneas, explicando o desconhecido pelo conhecido. Ou seja, a imagem tem apenas uma finalidade de comunicação e reconhecimento, sendo mais simples daquilo que ela explica e podendo ser compreendida de maneira coletiva. No Entanto, Chklovski (1917) discorda enfaticamente desse ponto de vista, afirmando que o objetivo da imagem não seria facilitar a nossa compreensão, e sim o oposto: criar uma percepção particular, que enfatize os aspectos subjetivos do receptor. Para isso, o autor russo enfatiza a importância da obscuridade da forma, que consiste em ampliar o tempo e a dificuldade de percepção do objeto de arte. Ele também afirma que, analisando as leis gerais da percepção, fica evidente que uma vez tornada habituais, as ações tornam-se também automáticas, dessa maneira os nossos hábitos se tornam automáticos e inconscientes.<sup>2</sup>

Tolstoi, bastante citado por Chklovski para exemplificar procedimentos de “Estranhamento” na literatura é bastante objetivo quando diz que “[...] se toda a vida complexa de muita gente se desenrola inconscientemente, então é como se esta vida não tivesse sido.” (TOLSTOI, 1897, *Apud* CHKLOVSKI, 1917, pág. 44). A partir dessas elucidações sobre o automatismo, Chklovski (1917) descreve o procedimento-chave para se entender o conceito de estranhamento, *a Singularização do Objeto*.

E eis que para devolver a sensação de vida, para sentir os objetos, para provar que pedra é pedra, existe o que chama arte. O objetivo da arte é dar a sensação do objeto como visão e não como reconhecimento, o procedimento da arte é o procedimento da singularização dos objetos é o procedimento que consiste em obscurecer a forma, aumentar a dificuldade e a duração da percepção. (CHKLOVSKI, 1917, pág. 45).

Chklovski ainda diz que o ato de percepção em arte é um fim em si mesmo e deve ser prolongado ao máximo, a fim de fazer com que os objetos em arte muitas vezes percebidos como um simples reconhecimento sejam, de fato, percebidos como visão de uma expressão, o que caracteriza o teor poético da obra de arte. Para isso acontecer, o autor russo sugere que seja realizada a liberação do automatismo desse objeto, que se dá de diferentes meios.

Jan Mukarovsky (1967), teórico e crítico literário, checo, complementa o conceito de Chklovski (1917). Para isso, ele sistematiza o sistema linguístico em dois gêneros, linguagem padrão

---

2 “Os que podem recordar a sensação que tiveram quando seguraram pela primeira vez a caneta na mão ou quando falaram pela primeira vez uma língua estrangeira e que podem comparar esta sensação com a que sentem fazendo a mesma coisa pela milésima vez, concordarão conosco.” (CHKLOVSKI, 1917, pág. 44)

e linguagem poética. As relações que se dão entre esses dois gêneros apresentam dois pontos de vista: o primeiro pela visão do poeta, e o segundo pela visão dos estudiosos da linguagem padrão. A função da linguagem poética é a desautomatização, ou seja, a atualização, o contrário da automatização citada anteriormente, “a mais completa participação da consciência na realização de um ato” (MUKAROVSKI, 1967). A função da linguagem padrão, na sua forma mais pura, tende a evitar a atualização, sua finalidade é atrair a atenção do leitor para comunicação. A relação que se dá entre ambos os gêneros pode ser vista como a segunda, a linguagem padrão, servindo de pano de fundo à primeira, a linguagem poética, na qual, se reflete a deformidade esteticamente intencional das normas linguísticas. Quanto mais fixas e rígidas são as normas de um idioma, maiores são as possibilidades em transgredi-las, sem essa possibilidade a poesia não existiria. Logo,

é evidente que essas deformidades a norma padrão é a poesia, a poesia não pode existir sem ela, considerar como defeito os desvios à norma da linguagem-padrão, principalmente na época atual que tende para uma forte atualização das componentes linguísticas é negar fortemente a poesia. (MUKAROVSKI, 1967).

Para se obter uma máxima atualização, não se pode atualizar todas as componentes da linguagem, quando se destaca apenas uma componente, ela se destaca de um plano de fundo da linguagem padrão. Por isso, se todas as componentes fossem atualizadas não existiria um plano de fundo, logo todas as componentes estariam no mesmo nível, o que resultaria em uma nova automatização. No entanto, todas as componentes atualizadas ou não, são avaliadas pela componente dominante, esta põe em movimento e coordena a ação, ela também determina a unidade da obra poética, mas essa é uma unidade *sui generis* cujo caráter costuma ser designado na estética como unidade dinâmica, no qual percebemos ao mesmo tempo *harmonia e desarmonia, convergência* (dada pela orientação com a componente dominante) e *divergência* (dada pela oposição do fundo móvel das componentes não atualizadas).

O conceito de Singularização do Objeto (CHKLOVSKI, 1917) se assemelha ao conceito de Atualização (MUKAROVSKY, 1967). Ambos os conceitos têm a finalidade de *desautomatizar* o leitor, através de *deformidades* em uma linguagem padrão. “A imagem poética é um dos meios de criar uma impressão máxima, é igual a procedimentos da língua poética, como por exemplo, figuras de linguagem” (CHKLOVSKI, 1917, pág. 42).

#### 4. O Estranhamento nas Artes Visuais

Analisando a história da arte de maneira linear, podemos afirmar que o período histórico das vanguardas artísticas no início do Séc. XX foi o momento de maior ruptura com um modelo de representação pictórica tradicional, modelo que até então vinha sido do-

minante no mundo ocidental, desde o classicismo. Consequentemente, a era moderna, em síntese, é sinônimo de superação a esse modelo. Uma verdadeira crise da *mimesis*, que ampliou a possibilidade de criação e subjetividade dos artistas, libertando-os das visões platônicas e aristotélicas, verdadeiros cânones ocidentais, consideradas pelos contemporâneos do período como modelos limitadores, dogmáticos e preconceituosos de representação.

A linguagem estava pronta a liberta-se da representação, e a partir daí, o signo deixava de se comunicar sem suspeitar de si. Esta suspeita lançava-se também sobre o sistema de representação. O signo passava a comunicar não só uma plataforma de ambigüidade e opacidades, de extravio da certeza e da verdade, como se via mergulhado numa auto reflexividade em que a linguagem se tornava problema para si própria. (DIAS, 1964, pág. 102).

Por esse caminho, as vanguardas artísticas fizeram parte de um período histórico no qual se teve campo fértil para o surgimento de várias manifestações estilísticas inovadoras, transformações que negavam, ironizavam, parodiavam e subvertiam o modelo clássico de representação. Esse período, rico em novidades e experimentações, foi ideal para um maior desenvolvimento das técnicas de estranhamento no campo das artes visuais e para as novas reflexões sobre arte no séc. XX.

#### 4.1 O Estranhamento no Cubismo

O Cubismo foi um dos principais movimentos de vanguarda, com grande contribuição para o pensamento da arte do séc. XX. Influenciou diretamente, os estilos subsequentes, principalmente devido ao seu caráter de ruptura e preocupação em renovar o sistema de representação pictórica vigente (principal centro de interesse). Dessa forma, buscavam superar a perspectiva clássica por um modelo de representação que criava relações e proporções diferentes das acadêmicas e tradicionais. Rupturas, anomalias e dissonâncias que podem ser consideradas como o marco inicial para o surgimento e desenvolvimento dos primeiros processos de *estranhamento* nas artes visuais do séc. XX. Pouco antes da I Guerra Mundial, surge a colagem no cubismo, entre seus principais atores e inventores estão Picasso (1881-1973) e Braque (1882-1963).

Logo, a colagem pode ser considerada um marco na história da arte, momento emblematicamente revolucionário, o surgimento de um procedimento que influenciou a arte que foi realizada posteriormente, se aparentando com os *ready-mades*, de Duchamp, por agregar valor artístico a elementos extra-pictóricos recolhidos no cotidiano. A intenção cubista, em relação à colagem, tinha objetivos estéticos e intelectuais e buscava valorizar o momento presente. De modo que o próprio gesto que fez a colagem também fosse valoriza-

do, a fim de trazer a realidade do material com sua textura e materialidade, para compor a unidade da obra, através de uma percepção sobre a superficialidade do quadro anti-ilusionista (afirmação da realidade). Nesse sentido, o estranhamento no cubismo se relaciona com o novo, novidade que está diretamente relacionada com a representação pictórica (as várias perspectivas sobrepostas) e com a técnica da colagem.

#### 4.2 O Estranhamento no Dadá

Entre todas as vanguardas artísticas, a que mais se apropriou de técnicas de *estranhamento* foi o Dadá. Originado em Zurique, na Suíça, por volta de 1916, o estilo refletia o estado de espírito dos jovens utopicamente pacifistas, insatisfeitos com o período de indignação e descontentamento que envolvia a primeira guerra mundial<sup>3</sup>. Os Dadaístas Mantinham vivo um desejo de despertar na humanidade um novo olhar sobre o mundo, que testasse as bases dos princípios humanos, colocando em cheque aquilo que seus pais haviam lhes passado, confirmando de fato a “justeza” da veracidade desses tradicionais princípios na prática. Essa era a forma na qual usavam a arte para expressar sua revolta e liberdade.

O *Dadaísmo* era uma violenta negação intelectual, negação extrema, questionava os princípios básicos da própria razão, irracionalismo psicológico que já havia se manifestado no *expressionismo*, porém, no *dadaísmo*, as proporções eram mais radicais, rejeitava tudo aquilo que estava relacionado com os costumes e as tradições sociais, até mesmo a própria noção de arte. Diferentemente do *cubismo*, que negava um sistema de representação, o *dadá* negava a arte como um todo. A obra de arte *dadaísta* era antes de tudo anti-esteticista, por considerar o esteticismo uma característica burguesa que havia se tornando o principal conteúdo da obra de arte moderna (Autônoma). Devido a isso, segundo (BURGUER, 1974, pág. 105), o *dadá* pode ser definido como “um ataque ao status da arte na sociedade burguesa.”, principalmente devido ao fato central de deslocamento da práxis vital causado por esse esteticismo. Além dessa maneira crítica e destrutiva, o *dadá* pregava em seu discurso a reintegração da arte a essa práxis vital.

Politicamente, a tentativa *dadaísta* de reintegrar a arte a práxis vital falhou. No entanto, contraditoriamente na esfera da arte, o *dadá* causou uma verdadeira revolução estética, sobretudo no que diz respeito à destruição da obra de arte orgânica, ampliando a maneira de como se vê e como fazer arte no séc. XX. Em síntese, a obra de arte *dadaísta* se constitui por ser uma obra de arte, anti-orgânica que se compõe através da sobreposição de elementos

---

3 “A impaciência de viver era grande, o desgosto aplicava-se a todas as formas de civilização ditas modernas, às suas próprias bases, à lógica, a linguagem, e a revolta assumia formas em que o grotesco e o absurdo superavam de longe os valores estéticos.” (MICHELI, 1991, pág. 131)

fragmentados da realidade, que assumem sentidos diferentes a cada contexto em que é analisado. Apresenta, também, certo grau de melancolia e revolta, além de outros elementos que caracterizam a arte *vanguardística dadaísta* como sendo talvez a mais *estranha* em relação aos modos de se fazer a arte e também em relação à própria recepção do público.

#### 4.3 O Estranhamento no Surrealismo

O emprego da técnica de *estranhamento* no surrealismo se dá de maneira distinta de outro estilo de vanguarda – o *dadá* – que, por está inserido em um contexto de pós-guerra, traz em si um sentimento de revolta e descontentamento muito grande. Este sentimento também está presente no *surrealismo*, mas, de um modo diferentemente do *dada*, os *surrealistas* buscavam remediar essa crise com uma postura mais construtiva. Assim, “o *surrealismo* substitui a rejeição total, espontânea, primitiva de *dadá* pela pesquisa experimental, científica, baseada na filosofia, e na psicologia [...] opõe ao anarquismo puro um sistema de conhecimento”. (MICHELI, 1991, pág. 151, *grifos nossos*). Para entendermos a relação que se dá do *estranhamento* com o *Surrealismo*, é preciso inicialmente uma compreensão sobre o estilo como um todo. Indo por esse caminho, chega-se a André Breton, guia espiritual e criador do manifesto *surrealista* que tem a melhor definição.<sup>4</sup>

De um modo geral, o *Surrealismo* acredita na crença de uma realidade superior de certas formas de associações, antes negligenciadas. Ele afirma que a essência das coisas não está de forma alguma ligada à realidade delas. Por isso busca outras relações que a mente é capaz de entender, que estão presentes na onipotência dos sonhos, no jogo desinteressado do pensamento, no acaso, na ilusão, no fantástico; com o objetivo de resolução dos principais problemas da vida. O sonho representa uma parcela de tempo significativa em nossas vidas, fundamental para a nossa existência. No sonho, o homem se satisfaz plenamente, reconhecendo a sua importância, o *surrealismo* busca encontrar o ponto de encontro entre sonho e realidade, a fim de devolver ao homem a realidade absoluta, libertando o inconsciente reprimido.

No entanto, o *estranhamento* no *Surrealismo* é uma técnica utilizada para subverter as relações das coisas, para precipitar uma crise de consciência geral (principal objetivo) e também para a criação de um mundo fantástico, maravilhoso, em que o homem encontre uma liberdade incondicional e reencontre sua integridade perdida em uma sociedade escrava da lógica convencional. Assim, de acordo com Mario de Micheli (1991), o objeto age como provocador óptico de

---

4 “Automatismo psíquico puro pelo qual se pretende exprimir, quer verbalmente, quer por escrito, quer por qualquer outra maneira o funcionamento real do pensamento. Ditado do pensamento, na ausência de qualquer controle exercido pela razão, forma de qualquer preocupação estética ou moral” (BRETON, *apud* MICHELI, 1991, pág. 157).

modo que a imagem surrealista está baseada na dissimilitude, aproximando realidades distintas, violando leis da ordem natural e social, causando um choque violento que coloca, estimula e desperta a imaginação. Max Ernst (1932), descreve metaforicamente o procedimento surrealista de uma maneira bastante didática e sucinta: “Belo como o encontro casual de uma máquina de costura e guarda-chuva sobre uma mesa cirúrgica.” (ERNST, *apud* MICHELI, 1991, p.161.).

#### 4.4 O Estranhamento na Arte Contemporânea

Todas essas críticas e reflexões filosóficas, proveniente da produtiva crise existencial que foram as vanguardas, influenciaram diretamente o pensamento da arte atual, que tem seu marco inicial na segunda metade do século XX, mais precisamente entre os anos 60 e 70.<sup>5</sup> Opondo-se à arte moderna ou *modernista*, o movimento denominado como *Arte Contemporânea*, pode ser considerado como sendo um gênero diverso, que estimula a reflexão, que se apóia numa ideia permanente de busca incessante pelo novo, ideia que transcende o próprio campo da arte, ou até mesmo que a questiona, negando-a e reinventando-a, através da experimentação.



Figura 1 - Dadaísmo - Nut Girls - Man Ray, ano 1941;

5 “Hoje existem muitos nomes para esse ponto de virada — “o fim da arte”, “pós-modernismo”, “neovanguarda” etc. Para nossos propósitos, também pode ser retratado como o momento no qual a ideia de arte se libertou de uma serie de amarras e distinções, convenções e hábitos que se prendia — dos suportes tradicionais da pintura e da escultura e das “habilidades” a eles relacionados; da “produção em estúdio” e das exposições nos assim chamados “cubos brancos”; das divisões que separavam a “alta” arte da arte comercial ou de massa (ou da cultura popular ou vernacular); e daqueles que distinguiam arte e vida cotidiana, ou arte de informação ou documentação e seus “aparatos” de produção e recepção, ou arte e linguagens da critica e da teoria.” (RAJCHMAN, 2011)

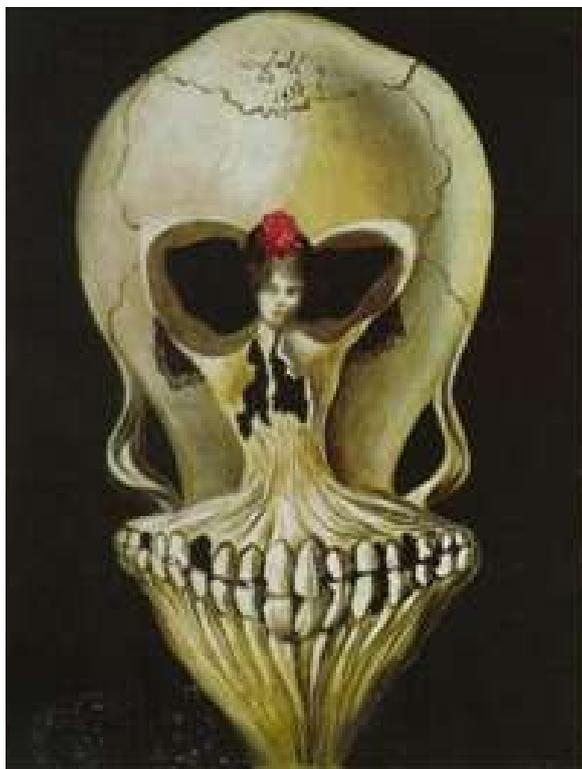


Figura 2 - Surrealismo - Ballerina in a Death's - Head - *Salvador Dali*, ano 1939



Figura 3 – Arte Contemporânea – Fantasia de Compensação - *Rodrigo Braga*, ano 2004.

## **Referências**

BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. Lisboa: Vega, 1993.

CAMARGO, Fernanda M. B. **Estranhamento como categoria estética em arte**. Espírito Santo: ANPAP, 2010.

CHKLOVSKI, Viktor. A arte como processo. In: TODOROV, Tzvetan. **Teoria da Literatura-I**. Lisboa: Edições 70, 1999.

DIAS, Fernando R. **A Representação na encruzilhada das vanguardas históricas**. Lisboa: Faculdade de Belas Artes CIEBA, 1964.

FREUD, Sigmund. O inquietante. In: FREUD, Sigmund. **História de uma neurose Infantil: (“O homem dos lobos”): além do princípio do prazer e outros textos (1917-1920)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

KEMPINSKA, Olga G. O estranhamento: um exílio repentino da percepção. In: Gragoatá, Niterói, N. 29, 2010.

MARTINS, Luiz R. **Colagem: Investigações em torno de uma técnica moderna**. São Paulo: ARS, 2007.

MICHELI, Mário de. **As vanguardas artísticas**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MUKAROVSKY, J. Standard language and poetic language. In: LEVIN, S., CHATMAN, S. (Ed.) **Essays on the language of literature**. Boston: Houghton Mifflin Co., 1967.

RAJCHMAN, John. **O Pensamento na arte contemporânea**. São Paulo: Novos Estudos CE-BRAP, N. 91, 2011.

# UMA QUESTÃO DE IDENTIDADE CULTURAL NOS MUSEUS DO CANGAÇO, ARTE SACRA E CIDADE - TRIUNFO-PE

*Veruschka Greenhalgh*<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco

## **Resumo**

O presente texto trata da questão da identidade cultural e preservação dos bens culturais. Tendo como fonte de pesquisa a história, o acervo e a iconografia do Complexo de Museus, que integra o Museu do Cangaço, o Museu Sacro e o Museu da Cidade e Engenho da Cidade de Triunfo – PE. Para tanto, trouxe para a discussão teórica o conceito de identidade cultural, o de Patrimônio Cultural e sua preservação, a definição e finalidade dos museus e a história da cidade. Para a construção do texto pesquisei fontes bibliográficas e páginas da internet, bem como os depoimentos de uma funcionária do museu, e pesquisa fotográfica do o acervo. **Palavras-chave:** identidade cultural, preservação, iconografia

## **Resumem**

En este trabajo se aborda el tema de la identidad cultural y la conservación de los bienes culturales. Teniendo como fuente de investigación la historia, la recolección y la iconografía de Museos del complejo, que incluye el Museo del cangaço, el Museo Sacro y el Museo de la Ciudad y del molino - Triumph - PE. Por tanto, la discusión teórica trajo el concepto de identidad cultural, el patrimonio cultural y su conservación, la definición y el propósito de los museos y la historia de la ciudad. Para la construcción del texto fue buscado fuentes bibliográficas y sitios de la Web, así como el testimonio de un empleado del museo, y el relevamiento fotográfico del acervo.

**Palabras clave:** identidad cultural, la preservación, la iconografía

A preservação da História de uma cidade também engloba a conservação da identidade cultural de seu povo. Mas qual a relação existente entre preservação e identidade? O conceito de identidade cultural de acordo com Castells (2001, p.22) “é a fonte de significado e experiência de um

---

<sup>1</sup> Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais – Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Bolsista PIBIC/CNPq. Orientação: Maria Betânia e Silva. Arte Educadora na ONG Projeto Lugar da Criança. Email: vpgreenhalgh@gmail.com

povo”. Já Oliveira (2001, p.139) afirma que a identidade cultural seria uma espécie de “sentimento de pertencimento”. Para Hall (2002, p. 38), a identidade “é formada, ao longo do tempo, através de processos inconscientes e não algo nato, existente na consciência no momento do nascimento”, afirma ainda que “as culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre ‘a nação’, sentido com os quais podemos nos identificar, constroem identidades” (HALL, 2002, p. 51). Poderíamos também dizer que a identidade cultural seria um conjunto de bens construídos e compartilhados socialmente ao longo das nossas vidas. Esses bens podem ser materiais; as edificações, os monumentos, os sítios arqueológicos, os elementos naturais que tenham significado cultural ou os bens imateriais; as artes, o artesanato, a história passada ou presente, os costumes, a religião, a língua, a culinária, os objetos utilitários, a moda etc (GTPHA, 2008, p.13). Enfim, esses bens compõem a tradição de um povo.

Nessa direção, quais características poderiam ser consideradas como representantes da identidade cultural da cidade de Triunfo/PE? É possível afirmar a existência de uma identidade cultural? A identidade cultural não seria composta por múltiplas identidades culturais? Assim, pode-se dizer que há uma identidade cultural ou um conjunto de identidades culturais?

Ao refletirmos sobre os bens construídos e compartilhados ao longo do tempo, identificamos que na Constituição Federal eles são considerados como Patrimônio Cultural, instituído em seu artigo 216, Capítulo III, Seção II:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. (BRASIL, 1988, s/p.).

O patrimônio cultural refere-se à identidade, à memória da sociedade como um todo. Nesse caso, a preservação da memória é indispensável para a existência de um povo e sua continuidade histórica. Portanto, conservá-la e recuperá-la deve ser umas das prioridades do Estado, como consta na Constituição Federal, artigo 216, Capítulo III, Seção II: § 1º - “O Poder Público, com a colaboração da comunidade, promoverá e protegerá o patrimônio cultural brasileiro, por meio de inventários, registros, vigilância, tombamento e desapropriação, e de outras formas de acautelamento e preservação” (BRASIL, 1988, s/p.). Esta prevê a proteção dos bens materiais e dos imateriais de um povo na perspectiva da sua unidade cultural.

Assim, observamos que há uma estreita relação entre os aspectos que dizem respeito à preservação e à identidade, ou seja, não é possível dissociá-los, pois a existência de um necessita da existência do outro.

Nesse texto a questão da identidade cultural se apresenta na história, no acervo e na iconografia do Complexo de Museus – Cangaço, Sacro e Cidade e Engenho, da cidade de Triunfo - PE.

Os museus representam um importante aparelho de preservação e conservação do Patrimônio Cultural, e tal importância é justificada por dois órgãos federais de conservação, preservação, difusão, manutenção, restauração, fomento dos bens culturais, o IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional que define o museu como:

Uma instituição permanente, aberta ao público, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, que adquire, conserva, pesquisa, expõe e divulga as evidências materiais e os bens representativos do homem e da natureza, com a finalidade de promover o conhecimento, a educação e o lazer. (IPHAN, s/d.).

Já o IBRAN - Instituto Brasileiro de Museus define o museu como um:

Lugar em que sensações, ideias e imagens de pronto irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos iluminam valores essenciais para o ser humano. Espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade, da solidariedade e da partilha. Por meio dos museus, a vida social recupera a dimensão humana que se esvai na pressa da hora. As cidades encontram o espelho que lhes revele a face apagada no turbilhão do cotidiano. E cada pessoa acolhida por um museu acaba por saber mais de si mesma (SANTOS, s/d.).

Desse modo, o Complexo de Museus guardam em seus acervos a memória de um povo, que na contemporaneidade busca resgatar e difundir sua história por meio do desenvolvimento turístico, valorizando sua cultura local. Conhecer a iconografia desses museus é conhecer um pouco da história de Triunfo – PE.

## **1 Conhecendo a cidade**

Triunfo é uma cidade localizada no Sertão do Pajeú na região conhecida como Baixa Verde a 402 Km de Recife. Por conta de sua vegetação e sua hidrografia com diversas cachoeiras, passou a ser conhecida como “O Oásis no Sertão”.

De acordo com Lopes (2003), em fins do século XVIII os Índios Cariri foram os primeiros habitantes da serra da Baixa Verde. Nesta época chegou à região o missionário capuchino frei Vidal de Frescolero, se fixou no Sítio Baixa Verde e aldeou os índios que com ele vieram. Em novembro de 1803 assumiu o lugar do missionário, o frei Ângelo Maurício Niza, que tratou de legalizar a posse do terreno dos índios junto ao governador-geral da Capitania, Caetano Pinto de Miranda Montenegro. Em 08 de outubro de 1812, os marcos foram fincados nos lugares denominados Aquiraz, Jaleco, Água Branca e Jardim. O aldeamento foi se

transformando em um núcleo de população. Outros habitantes chegaram atraídos pelas boas condições do solo, vegetação rica e nascentes de água.

Segundo Lopes (2003), o nome Triunfo originou-se de uma luta entre a família Campos Velhos da cidade de Flores e os habitantes da Baixa Verde, que brigavam pelo controle do progresso da região. Diante desse fato, os habitantes da Baixa Verde lutaram pela independência em relação aos Campos Velhos. E em 02 de junho de 1870, se criou a freguesia da Nossa Senhora das Dores, hoje padroeira da cidade, e elevou a povoação da Baixa Verde à categoria de Vila, com o nome de Triumpho. Em 13 de junho de 1884 foi criada a comarca de Triunfo e com isso a vila da Baixa Verde foi elevada à categoria de cidade.

Hoje, Triunfo é uma cidade que tem seu conjunto arquitetônico, em grande parte, preservado. Na década de 80, a cidade iniciou um processo de tombamento de diversos prédios e igrejas, tendo um dos principais, o prédio do Cine Theatro Guarany, fundado em 1922. Em 1988, foi comprado pela Fundarpe, tombado pelo Patrimônio Estadual e posteriormente reformado. Já o casario é protegido por Lei Municipal. A FUNDARP - Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco elaborou um Inventário do Patrimônio Cultural onde faz um levantamento de todos os bens culturais da cidade tanto os materiais quanto os imateriais. (PERNAMBUCO, s/d).



Figura 1: A cidade de Triunfo às margens do Lago João Barbosa

Fonte: acervo da autora



Figura 2: Casario antigo preservado

Fonte: acervo da autora

### **O Complexo de Museus**

O Complexo de Museus integra os Museus do Cangaço, Sacro e Cidade e Engenho. O complexo está localizado no antigo prédio da Escola Barbosa Lima construído em 1893, e depois de reformado acolheu o precioso acervo em 1997, por ocasião do aniversário do centenário do nascimento do Lampião.

Atualmente pertence à Prefeitura Municipal de Triunfo. O Complexo divide as dependências do prédio com a Secretaria de Turismo, Cultura e Desportos. É mantido por doações, pela taxa de visitação e pela Secretaria de Turismo. O acervo nunca passou por qualquer tipo de restauração e a manutenção é realizada pelas próprias funcionárias do museu.



Figura 3: Prédio do Museu do Cangaço, antiga Escola Barbosa Lima. Reinaugurada como sede do Complexo de Museus em 1997.

Fonte: acervo da autora

## O Museu do Cangaço:

Segundo Lopes (2003) foi fundado no dia 11 de junho de 1975 pela Ir. Maria José Alves Blandina, natural da Paraíba, da Congregação Franciscana Maristela, que conseguiu recolher um acervo de mais de 500 objetos e uma biblioteca com mais de 40 livros. O museu conta a história de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião e seus cangaceiros através de seus objetos pessoais, documentos e fotografias.

Afirma Lopes (2003) que a Irmã Maria, em suas andanças pelo sertão saiu em busca de objetos pessoais deixados por Lampião e seus cangaceiros pelos lugares onde passavam. Muitos ela comprava das mãos dos fazendeiros que hospedaram Lampião e outros recebeu de doações.

Dentre o acervo as peças mais importantes são alguns pertences pessoais de Lampião como os óculos, a sanfona, a máquina de costura, as certidões de nascimento e batismo, que segundo a funcionária, são cópias autorizadas pelo próprio cartório e pela igreja. O acervo ainda conta com diversas fotos, armas, punhais, vestimentas e vários objetos utilitários usados pelos cangaceiros como, tesouras, ferros de engomar, bules, lampiões, estribos etc e algumas gravuras de Jo Oliveira, com a temática do cangaço. De acordo Zilma, uma funcionária do museu, a Ir. Maria registrava cada peça conquistada em um livro Tombo. Todas foram registradas e especificadas quanto à procedência, a origem, e a descrição. O Livro Tombo, que fora escrito manualmente pela Freira, necessita atualmente de manutenção e passar pelo processo de digitalização para que se conservem os registros e possibilite o manuseio por pesquisadores.

Relata Zilma, que o museu foi criado com caráter sócio cultural com a finalidade de estudo, pesquisa e preservação da história de uma época e de um povo, através do fenômeno Cangaço. A ideia da Freira também era focar os dois cangaceiros de Triunfo, o Luiz Pedro do Retiro e o Félix da Mata Redonda.

Segundo Lopes (2003), o Museu do Cangaço ficava nas dependências da pousada que a Ir. Maria mantinha, no Lar Santa Elizabeth por 16 anos. Quando não pode mais manter o museu doou todo o acervo para a Prefeitura Municipal de Triunfo. A Secretaria de Turismo que providenciou a reforma do antigo prédio da Escola Barbosa Lima e transferiu o museu para suas dependências. A Ir. Maria ainda é viva, está com 88 anos de idade e reside em Aldeia-PE, num lar para idosos pertencente à Igreja.



Figura 4: Sala do Museu do Cangaço

Fonte: acervo da autora



Figura 5: Óculos de Lampião

Fonte: acervo da autora



Figura 6: Sanfona de Lampião

Fonte: acervo da autora



Figura 7: Gravuras de Jo Oliveira com a temática de Lampião

Fonte: acervo da autora

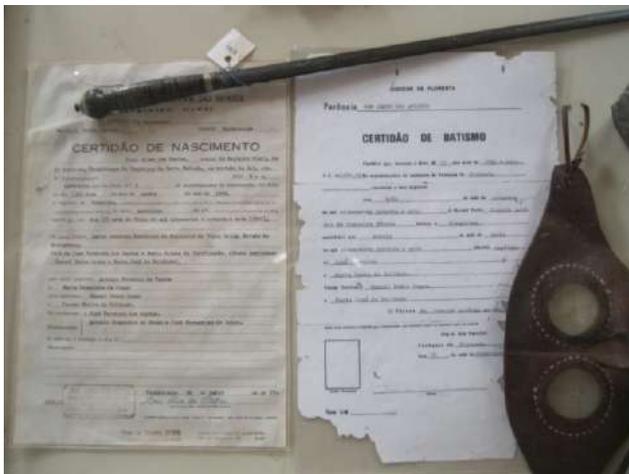


Figura 8: Certidões de Nascimento e Batismo de Lampião

Fonte: acervo da autora



Figura 9: rifles dos cangaceiros

Fonte: acervo da autora

### O Museu Sacro:

De acordo com Ferraz (2012), o museu foi fundado pelo Frei Aquino no início dos anos de 1990 e anteriormente ficava no Salão do Convento de São Boaventura, no Mosteiro dos Franciscanos. O acervo Sacro é composto de varias imagens de santos do século XIX e XX, em madeira, terracota e gesso, vestes litúrgicas, missais, móveis, sino, um piano e outros

objetos doados por tradicionais habitantes religiosos da cidade e artistas como Chico Santeiro, artista local que dou algumas de suas peças sacras produzidas em madeira.

Com a saída do Frei Aquino da cidade, assumiu o Frei José que não suportou a movimentação de turistas no interior do convento, para visitar o museu, e decidiu fechar. À pedido de uma comissão de moradores da cidade resolveu doar o acervo para a Prefeitura e agora também o compõe Complexo.



Figura 10: Imagem em madeira

Fonte: acervo da autora



Figura 11: Acervo do Museu Sacro

Fonte: acervo da autora



Figura 12: Quadros e Imagens de santos

Fonte: acervo da autora



Figura 13: Imagem em madeira policromada

Fonte: acervo da autora

### Museu da Cidade e Engenho:

O acervo é formado por peças de engenhos das redondezas, objetos pessoais e utilitários dos moradores antigos, fotografias de personagens ilustres da cidade, moedas antigas, entre outros. Estes pertenciam anteriormente ao Museu do Cangaço e que depois da transferência para o prédio novo foi devidamente separado e acondicionado em uma sala própria formando o Museu da Cidade.



Figura 14: Moenda de engenho

Fonte: acervo da autora



Figura 15: Pertences de moradores antigos da cidade

Fonte: acervo da autora



Figura 16: Formas para fabricação de rapadura, doce muito apreciado na cidade e na região.  
Fonte: Acervo da autora



Figura 17: Almofada de rendeira.  
Fonte: acervo da autora

Ao observarmos a existência desse complexo de Museus, bem como alguns elementos de suas histórias e os objetivos para os quais foram organizados e estruturados é possível perceber a necessidade do registro histórico e da preservação de momentos, fatos, objetos, artefatos e outros que contribuíram e contribuem para a constituição de uma identidade cultural do povo. Essa, por sua vez, vai sendo construída, com o passar do tempo, por meio dos elementos considerados pertencentes à tradição, tradição esta também elaborada, reforçada e solidificada com o passar das gerações e a repetição e reinvenção das práticas sociais.

## Considerações finais

Pudemos perceber nessa pesquisa, a importância da preservação dos bens materiais de um povo para que sua história se perpetue e não seja esquecida. Triunfo é uma cidade polo turístico e ter seu patrimônio cultural preservado é de suma importância para não perder sua identidade própria e para poder contar sua história aos que a visitam.

Porém, durante a investigação, constatei que o Complexo de Museus, além de salvaguardar o valioso acervo que conta a história de uma época, de um povo, necessita urgentemente de um olhar aprofundado das instituições que promovem ações voltadas para a conservação patrimonial. O museu é bem cuidado pelas funcionárias e são elas mesmas, sem nenhum preparo técnico, que executam a manutenção do acervo. Mas, não é o ideal.

Existem no acervo, peças já bastante deterioradas com tempo. Pois, o Museu nunca passou por um processo de restauração de suas peças. A verba que o mantém é repassada pela Prefeitura para a manutenção do prédio, das taxas de visitação e de algumas doações eventuais. Portanto, o Complexo de Museus passa de certa forma, por dificuldades quanto à conservação de seu rico acervo.

## Referências

- BRASIL, IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. **Museus e Casas Históricas**. s/d. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/montarPaginaSecao.do;jsessionid=D26795EB629ABE4C78A7AF1983665860?id=12810&retorno=paginaIphan>> Disponível em: jul.2014.
- BRASIL, Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: jul. 2014.
- CASTELLS, Manuel. O poder da identidade. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- FERRAZ, Carlos. **Sesc interessado em administrar Museu Sacro**. Opinião, Ano IX, nº 474. Dez. 2013. Disponível em: <[http://opiniaotriunfodigital.blogspot.com.br/2013\\_12\\_01\\_archive.html](http://opiniaotriunfodigital.blogspot.com.br/2013_12_01_archive.html)> Acesso em: jul. 2014.
- GTPHA, Grupo de Trabalho Patrimônio Histórico e Arquitetônico. **Patrimônio histórico: como e por que preservar/** coordenação de: Nilson Ghirardello e Beatriz Spisso; colaboradores: Gerson Geraldo Mendes Faria [et al.]. – 3ª ed. Bauru, SP: Canal 6, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7 ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.
- LOPES, Diana Rodrigues. **Triunfo a Corte do Sertão**. 1 ed. Santa Cruz da Baixa Verde: Gráfica Folha do Interior, 2003.
- OLIVEIRA, Pérsio Santos. **Introdução à sociologia**. São Paulo: Ática, 2004.
- PERNAMBUCO; FUNDARP- Fundação do Patrimônio Histórico e Artístico de Pernambuco. **Inventário do Patrimônio Cultural - RD Sertão do Pajeú, Triunfo**. s/d. Disponível em: <<http://www.mapacultural.pe.gov.br/pmapper/images/fundarpe/2615706.pdf>> Acesso em: jul.2014.
- SANTOS, Angelo Oswaldo de Araújo. In. IBRAM – Portal do Instituto Brasileiro de Museus. **Os Museus**. s/d. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/os-museus/>> Acesso em: jun. 2014.

**PESQUISAS E  
METODOLOGIAS  
EM PROCESSOS DE  
CRIAÇÃO**

# ANÁLISE DE XILOGRAVURA EM PROCESSO DE CRIAÇÃO

*Márcia Ferreira de Carvalho*<sup>1</sup>

Universidade Federal da Paraíba / UFPB

mardemarcia@yahoo.com.br

## Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar, do ponto de vista da Semiótica, a xilogravura denominada A Longa Espera, de autoria do xilogravador e poeta popular Marcelo Alves Soares.

**Palavras-chave:** Semiótica. Xilogravura. Mulher

## Abstract

This work aims to analyze, from the point of view of semiotics, the woodcut called "The Long Wait", made by the poet and popular woodcutter Marcelo Alves Soares.

**Keywords:** Semiotics. Woodcut. Woman

## 1 O autor da xilogravura

Marcelo Soares, pernambucano, nascido em 1953, tem uma consciência artística que foi adquirida geneticamente - através do pai, José Soares, grande poeta popular que conviveu com a arte xilográfica na conclusão de suas obras poética - e beneficiada com o ambiente onde a dinâmica da cultura popular sempre foi vitalizada e diversificada.

Olinda-Pe foi a cidade que deu abrigo a esse artista e bem o acolheu durante o processo de crescimento e adolescência. Foi nesse lugar onde Marcelo cresceu e tomou gosto pela comunicabilidade artística, desempenhando a função de guia turístico nas ruas dessa cidade, com mais intensidade durante o carnaval. Em suas abordagens, informava-se com artistas em geral, principalmente, turistas que vinham de toda parte do mundo conhecer a riqueza cultural de Olinda-Pe. Nessa convivência, Marcelo despertava muita admiração nos

---

<sup>1</sup> Possui graduação e mestrado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba. É doutoranda nesta mesma Universidade, com bolsa CAPES, pesquisando sobre a mulher nas xilogravuras de Marcelo Soares e José Costa Leite. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Semiótica, Xilogravura, Mulher. Atualmente, é aluna especial do curso de Artes Visuais da UFPB

turistas que se interessavam e compravam cordéis e xilogravuras. Geralmente, essas pessoas, principalmente as mulheres, vestiam-se com roupas exóticas que caracterizavam tipos não tão diferentes das que eram vistas nas festas populares de frevo, reisado, bumba-meu-boi, cirandas etc.

Ocorre que Marcelo, com seus vinte anos de idade, deslocou-se para a zona da mata, interior pernambucano, onde estabeleceu residência e vive até os dias de hoje. Foi esse novo ambiente interiorano que inspirou ainda mais esse artista, depurando efetivamente a sua arte de gravar na madeira que, inicialmente, era para ilustrar os cordéis de seu pai e depois os seus próprios folhetos e os de encomenda.

Na sua vasta produção xilogravurística, destaca-se a figura da mulher com perfil um tanto diferente das demais que ocupam lugar nessa sociedade artística. Vislumbra-se não uma mulher raquíta, munida de parafernalias operantes na seca ou trabalho braçal etc., trata-se de uma mulher de cor branca, acompanhada de alguns traços indígenas, doméstica, mas com atenção para a liberdade. Uma mulher de rara beleza emersa na fartura natural. Não seria diferente ao que se espera de um artista, cuja formação era de menino pobre, mas inserido num ambiente rico, complementado pela fertilidade da terra produtiva onde passou a morar, Timbaúba. Vale lembrar que essa cidade é pioneira na produção qualificada de cana-de-açúcar, banana e agropecuária em geral, o que torna a economia relevante em nível de Estado e de região. É como se a espiritualidade vital da cidade marítima, Olinda, fenomenalmente, tivesse abrigo na farta cidade interiorana de aspecto melancólico e constituísse a mulher que ilustra a xilogravura intitulada *A Longa Espera*, escolhida para análise no presente trabalho:

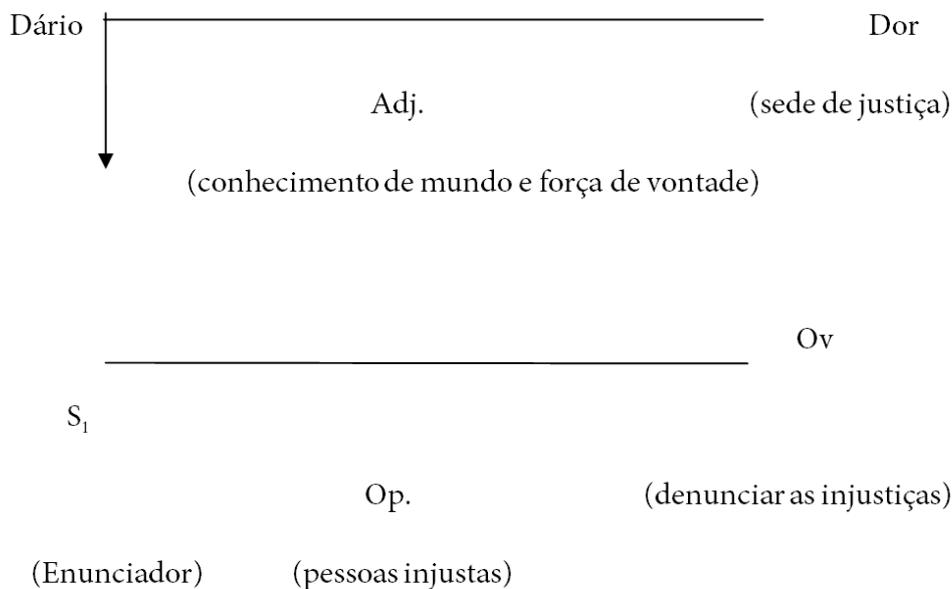


## 2 Análise da Xilogravura A Longa Espera

### 2.1 Nível narrativo

Essa xilogravura apresenta três Sujeitos Semióticos em sua estrutura narrativa:

O Sujeito Semiótico 1 ( $S_1$ ), figurativizado pelo enunciador-xilogravador, tem por Objeto de valor evidenciar e denunciar as injustiças, visivelmente, ocorridas na sociedade que são fruto de um sistema negligente, imperativo e, cosequentemente, excludente, como mostram as estatísticas. O Destinador desse sujeito é a sede de justiça em querer que as pessoas vivam bem, em estado de paz interior. O Oponente é a prática dessa injustiça, fruto do sistema capitalista. O Adjuvante desse Sujeito são conhecimento de mundo e a força de vontade que o faz agir. Eis o programa narrativo de  $S_1$ :

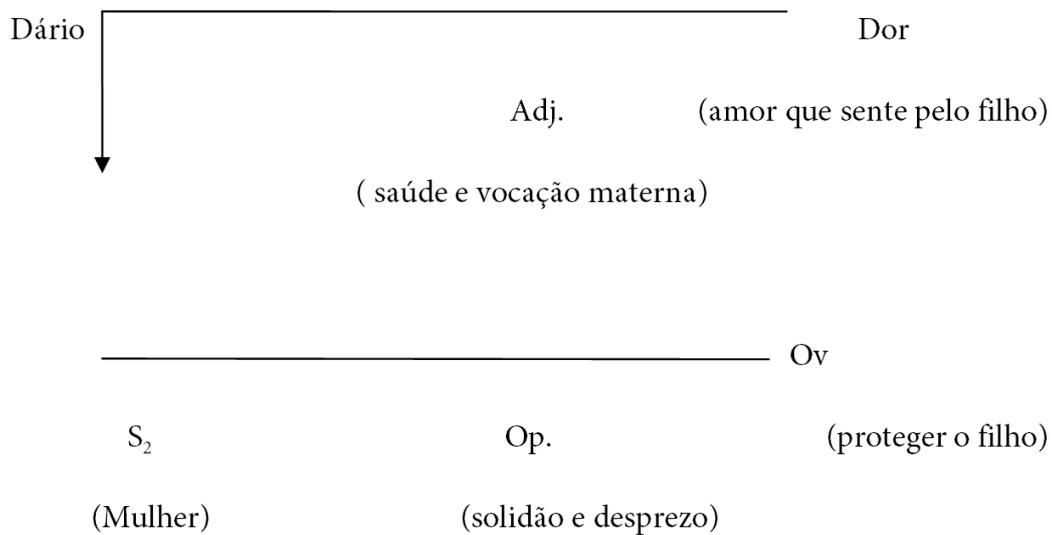


O  $S_1$  conclui a narrativa conjunto com seu Objeto de valor da forma seguinte:

$$(S_1 \cup O) \rightarrow (S_1 \cap O)$$

que se lê:  $S_1$  em disjunção com seu Objeto de valor passa a  $S_1$  em conjunção com seu Objeto.

O Sujeito Semiótico 2 ( $S_2$ ), figurativizado pela mulher, tem por Objeto de valor proteger o filho, dedicando a sua vida a ele para que este tenha sucesso e ponha fim naquela solidão sofrida por ela. Para tanto, o Destinador de  $S_2$  é o amor que sente pelo filho. O Adjuvante são a saúde e a vocação materna em se voltar somente para o filho e o Oponente, a solidão e o desprezo que a fazem ficar deprimida e transmitir essas consequências para o filho. O programa narrativo do Sujeito Semiótico  $S_2$  é configurado da seguinte forma:

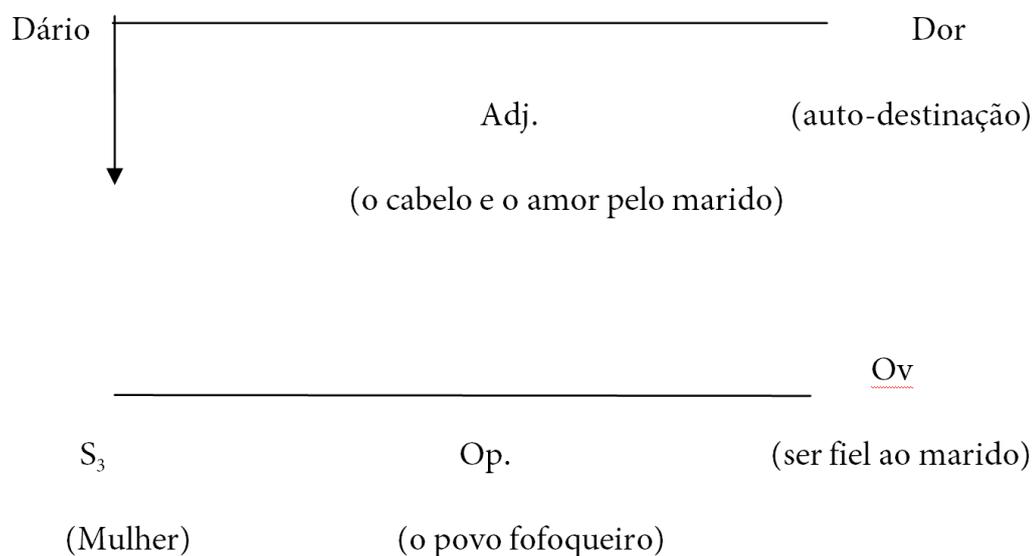


O  $S_2$  conclui a narrativa conjunto com seu Objeto de valor da forma seguinte:

$$(S_2 \cup O) \rightarrow (S_2 \cap O)$$

que se lê:  $S_2$  em disjunção com seu Objeto de valor passa a  $S_2$  em conjunção com seu Objeto.

O Sujeito Semiótico 3 ( $S_3$ ), figurativizado também pela mulher, tem por Objeto de valor ser fiel ao marido, para isso usa o cabelo como escudo para encobrir a própria beleza física. O Destinador de  $S_3$  é ele próprio. O cabelo longo e volumoso e o amor que sente pelo marido são seu Adjuvante. O Oponente deste sujeito é o povo fofoqueiro que poderia por em dúvida a sua reputação. O programa narrativo do Sujeito Semiótico  $S_3$  é configurado da seguinte forma:



O  $S_3$  conclui a narrativa conjunto com seu Objeto de valor da forma seguinte:

$$(S_3 \cap O) \rightarrow (S_3 \cap O)$$

que se lê:  $S_3$  em conjunção com seu Objeto de valor permanece a  $S_3$  em conjunção com o mesmo.

## *2.2 Nível discursivo*

O enunciador-xilogravador chama a atenção para beleza natural da mulher nordestina, que aparece forte, bem nutrida, corpo bem delineado, fértil, porém triste, com a cabeça inclinada para baixo, destinando o olhar para o próprio ventre, o que remete a submissão e nega o interesse de algumas vaidades, como por exemplo, ver as coisas que estão em sua volta, inclusive os homens. Ela não quer ver homem. O traço do nariz em linha reta vertical, nivelado com a própria testa e indiferente aos narizes comuns, que se postam um pouco mais adiante, é anverso ao narigão dos mentirosos. Como no nariz está concentrado o mito de pinóquio, ou seja, quanto mais avantajado, mais mentirosa é a pessoa dona do mesmo. Neste caso, parece proposital, no perfil dessa mulher, que o autor tenha traçado-lhe o nariz em linha nivelada com o rosto na intenção de negar a possibilidade de uma mulher mentirosa e, conseqüentemente, traidora. Esta mulher é fiel ao seu marido e procura não chamar atenção dos homens. Para tanto, não utiliza enfeites femininos, dirige o olhar para o próprio ventre e usa os seus cabelos pretos, longos e volumosos como escudo para encobrir a própria beleza física.

São apenas duas cores que expressam a xilogravura: o preto e o branco. Essa mulher anônima tem em preto o cabelo e o vestido. Quanto ao cabelo, pela espessura e volume, cor, tamanho e distribuição, pode ser associado a traços indígenas que inclusive apontam para um passado onde a miscigenação teria ali, em Timbaúba, ocorrido, entre os índios da tribo dos xucurus. Já o vestido demonstra luto que era ritualizado pelas mulheres que perdiam seus entes queridos. No caso desta mulher, há ainda sinais de que ela está gestante e realça aspectos de tristeza e ansiedade. Inclusive, o olhar da mesma fixa para o próprio ventre, num esforço que, ajudado pela própria mão direita, faz cair a cabeça, deixando a base do pescoço visivelmente forçado para baixo. A posição como se senta sobre as pernas curvadas deixa a coluna pendida para o lado esquerdo, exigindo dela um entortamento superior do tórax e da cabeça para compensar o equilíbrio em sua postura. Isso situa tal mulher na esfera das mulheres domésticas que desconheciam as noções de uma boa postura. No entanto, essa postura

a enquadra na sociedade das mulheres que integravam a elite dos senhores de engenho e dos coronéis em geral. A posição dessa mulher remeteria, ainda, a um comportamento social designado pelas mulheres honradas que respeitam os seus maridos e procuram não expor suas partes íntimas a pessoas maldosas que por ventura viriam traçar comentários negativos.

A expressão triste e solene dessa mulher em análise atesta sua plenitude na sintonia com a natureza fecunda. A mão esquerda espalhada sobre o ventre causa sensação de acariciamento, enquanto a outra mão apóia a cabeça, chamando a atenção dela própria para a região tocada, massageada. Já no magnetismo triste dos seus olhos, nota-se o produto de uma visão voltada para dentro.

Nesse panorama, entre mulher e natureza, algo chama atenção de quem olha a atitude da mulher que se encontra num invólucro tecido pelo seu próprio cabelo cujas fibras assemelham-se a placenta que forma um grande ventre, envolvendo-lhe o tórax e a cabeça numa posição de justeza e rigidez tal qual um feto no ventre da mãe, como se vê nas chapas de ultrassonografia. Dessa forma, a mulher transcende entre organismo micro e macro, onde o mundo exterior, onde ela habita, constitui uma réplica do seu próprio ventre que abriga o feto, onde ela assim busca sua própria identidade e semelhança. Como se não bastasse, o braço que segura a cabeça próximo ao olho, em sua projeção, partindo do estreito punho e largo tronco do braço, faz lembrar uma correnteza, rio que teria como nascente as lágrimas choradas por essa mulher, diante da solidão e circunstância em que se encontra. Essa correnteza desagua a altura do coração, onde mora o amor materno, ajudando, assim, a regar e destinar esse amor por caminho certo e curto, até seu amor maior, o seu dependente e carente filho.

Nota-se, na conjuntura geral da expressividade dessa mulher, que, mediante as circunstâncias, há um lamento causado pela ausência de um homem que seria o seu companheiro e pai da criança. De material, temos a intensidade de um adjetivo que tonifica o título dessa xilogravura: A Longa Espera. O vocábulo adjetival longa, empregado por alguém que tem consciência linguística e poética já comprovada desperta a atenção para um olhar mais abrangente, para a função significativa do termo. Dessa forma, deparamos-nos com uma percepção bifocada relativa a conjuntura expressiva dessa mulher. A longa espera abrange, portanto, a espera da mulher pelo marido que está ausente, inclusive sem nenhuma notícia de sua vinda, e a espera pela chegada do filho que no momento está em seu ventre e que ainda vai demorar um determinado tempo para nascer. Esta última espera parece ser ainda maior devido a imensa solidão ocasionada principalmente pela falta de companheirismo que faz aumentar a ansiedade da mãe.

O espaço dessa xilogravura pode remeter ao interior do Nordeste, onde essa mulher da classe média alta, que não tem afinidade com os trabalhos domésticos, declinou com a

chegada da produção industrial e a consequente concentração das produções agroeconômica, através das usinas, concentradas sob o domínio de grandes indústrias (multinacionais, bancos etc). Isso se deu com base na longa mudança do sistema econômico rural para o industrial urbano, onde os bancos penhoravam as terras e bens dos senhores de engenho e agroprodutores, fazendo com que, diante da falência, os filhos destes migrassem para o sul do país em busca de meios para viver, para tanto, forçados pelas circunstâncias, na maioria, viajavam sozinhos com o compromisso e a esperança de um dia retornarem as suas famílias. Embora muitas vezes não voltavam e as esposas sofriam o desprezo e a difícil tarefa de inventarem uma maneira de sobreviver e criarem seus filhos.

O Nordeste é propenso a isso, uma vez que é nessa região onde ocorre o maior índice de mulheres mães, viúvas de maridos vivos em detrimento do baixo nível econômico e, conseqüentemente, educativo. Esse processo ocorre de tal forma que os maridos, na falta de emprego e de outras alternativas para sobreviverem, deslocam-se para as regiões do Sul e Suldeste, principalmente, para darem o sustento à família. No entanto, acabam enfrentando problemas também nessas regiões, como o desemprego, e não conseguem regressar para seu lugar de origem, ficando as suas mulheres, na maioria das vezes, com crianças em situação de penúria.

Ao longo do tempo, essa questão da mulher desprezada tem sido uma constante na história. Na Idade Média, bem como durante o processo de colonização européia, era tão frequente a mulher ser desprezada pelo marido que a literatura, num capricho didático, estabeleceu a temática de amor desgraçado, onde a maioria das mulheres morriam de morte matada ou de solidão. Aqui no Brasil, servem de exemplo as obras *Iracema*, do romancista cearense, José de Alencar e as que integram o ciclo da cana-de-açúcar, do paraibano José Lins do Rego, entre tantos outros.

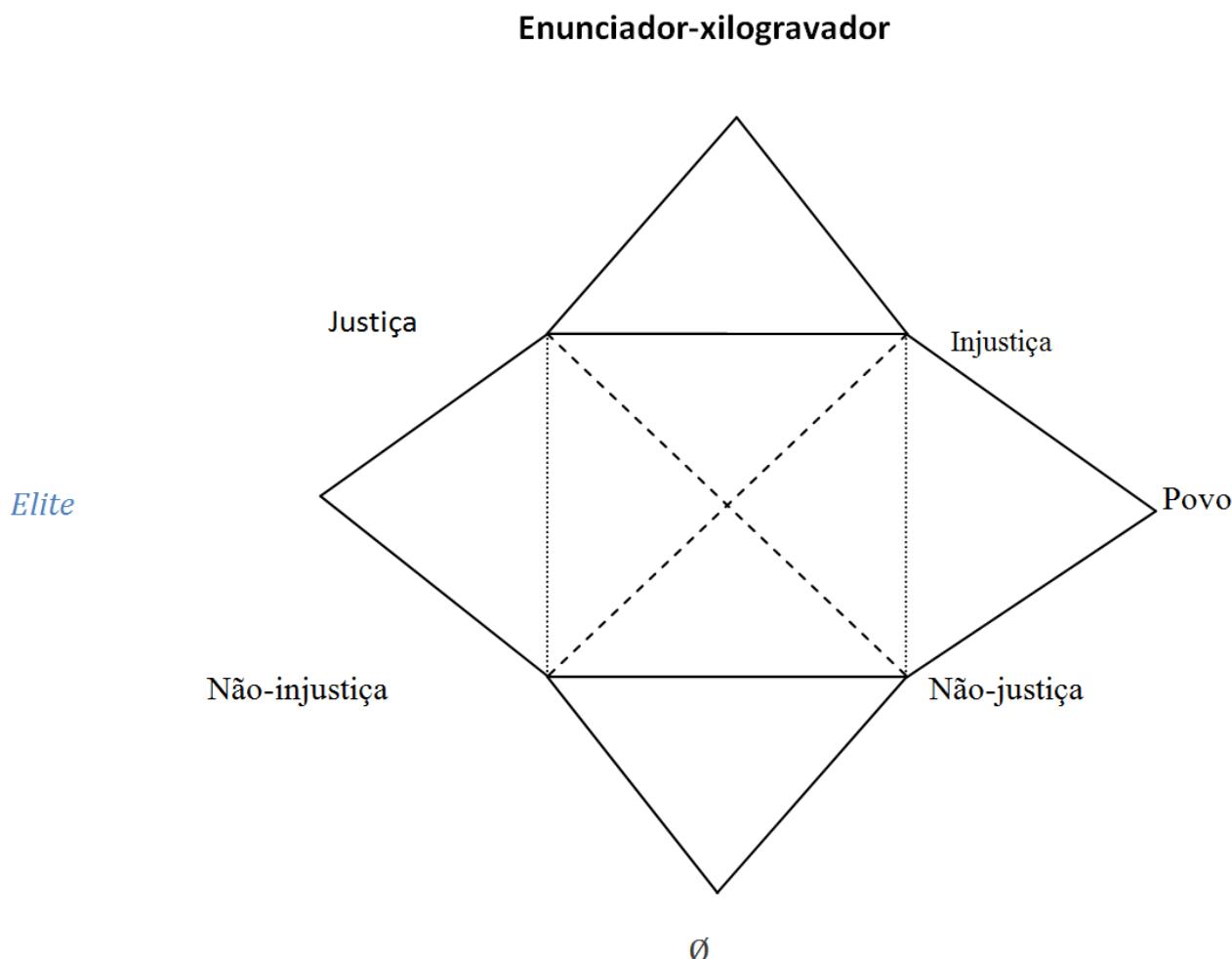
Dessa xilogravura, apreendemos os seguintes temas: *Fidelidade*, figurativizado no uso do cabelo para encobrir a própria beleza física, na falta de enfeites, no nariz em linha nivelada com o rosto, na procura de não chamar atenção dos homens, no olhar voltado para baixo, na posição que está sentada; *Família*, representado por mulher gestante, filho, pai, marido, mãe; *Infelicidade*, que tem como figuras o olhar triste e a cabeça para baixo.

### 2.3 Nível fundamental

Da xilogravura intitulada *A longa espera*, foram extraídos dois conflitos que serão, a seguir, representados em forma de octógono.

O primeiro conflito, *justiça versus injustiça*, encontra-se internalizado no enunciadador-xilogravador que, de um lado, apresenta a justiça que se faz restrita a um pequeno grupo

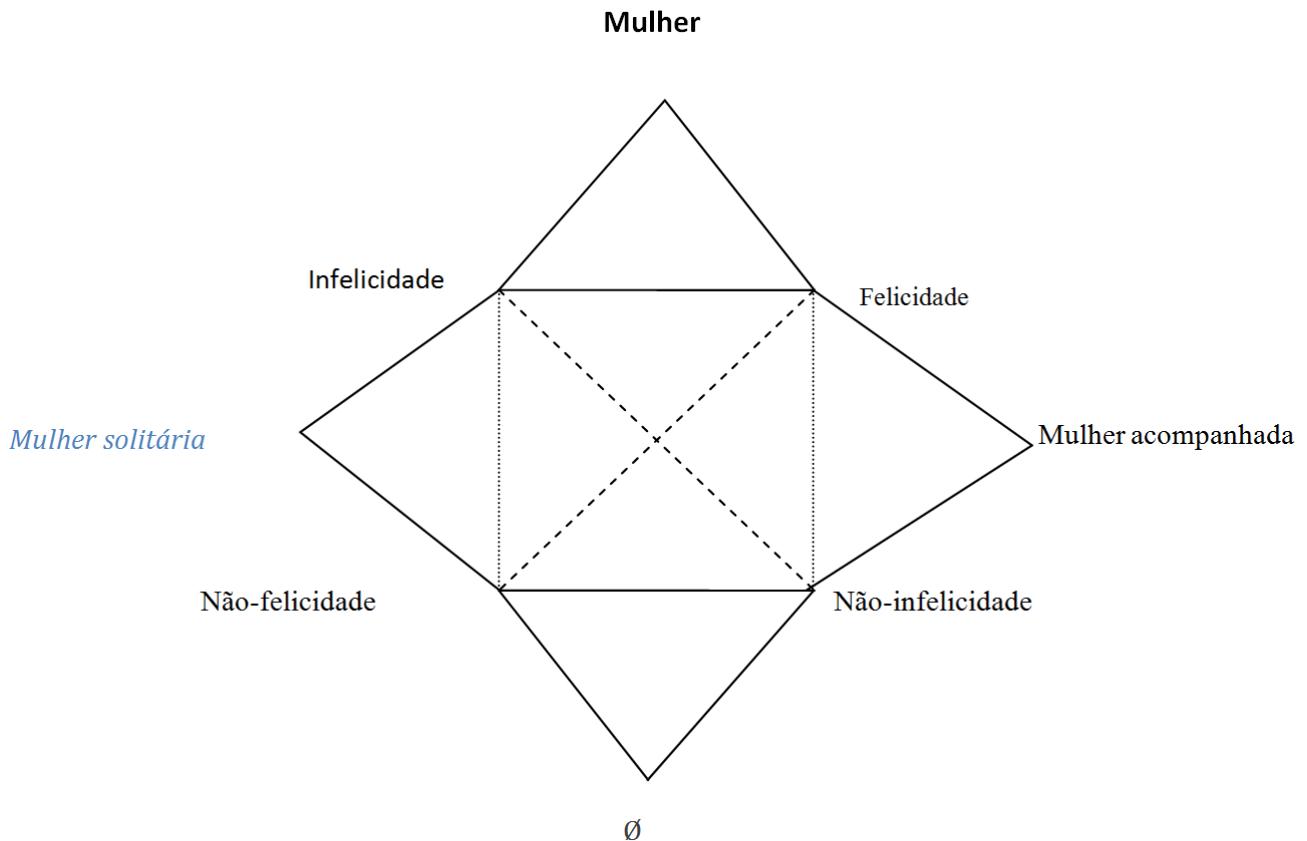
de privilegiados em detrimento da sua classe social e do seu poder aquisitivo, respectivamente. É apenas para esse grupo que existe a tal liberdade. De outro, o enunciador-xilogravador expõe a injustiça ocorrida na sociedade em geral, caracterizada pela submissão da massa popular, às leis do sistema onde as mulheres são as principais vítimas. Esta oposição, vista através do octógono, toma a seguinte forma:



A tensão dialética da narrativa se estabelece entre *justiça* e *injustiça*. As relações entre *justiça* e *não-injustiça* definem uma pequena classe de privilegiados que detem o domínio socioeconômico, sob a maioria da população, e que faz cumprir a lei em seu próprio benefício. Já *injustiça* e *não-justiça* definem o povo que é vitimado por essa classe dominante ou elitizada. *Não-modernidade* e *não-tradição* correspondem a inexistência semiótica que está representada pelo zero cortado.

O segundo conflito, *infelicidade* versus *felicidade*, instaura-se no interior do sujeito mulher que é infeliz por conta da solidão e do desprezo em que vive e pela ansiedade e demora da chegada do filho e do marido. Isso faz com que essa mulher seja, circunstancialmente, infeliz e incompleta. Por outro lado é feliz porque tem esperança de dias melhores, com

a chegada do marido e o nascimento da criança. Estes a tornarão completa, satisfazendo o seu sentimento amoroso de mulher. Esta oposição, vista através do octógono, apresenta-se da forma a seguir:



A tensão dialética da narrativa se centra entre *infelicidade* e *felicidade*. As relações, entre *infelicidade* e *não-felicidade* representam a mulher sem o marido e o filho. Enquanto que *felicidade* e *não-infelicidade* definem a mulher acompanhada do marido e do filho. *Não-dever* e *não-querer* correspondem a inexistência semiótica que está representada pelo zero cortado.

A materialização artística da presente xilogravura promoveu um novo debate em torno da mulher ao provocar questões de relacionamento psicossocial, onde se detecta uma injustiça para esse ser ao ignorar a afetividade e companheirismo necessários na sua vida, principalmente, na fase em que se encontra gestante. Isso ocorre por questões psíquicas que, conseqüentemente, poderão afetar não apenas ela própria, mas o ser que está sendo preparado para o mundo e para as gerações posteriores.

## Referências

BATISTA, Maria de Fátima Barbosa de Mesquita. A significação como função semiótica. **Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras**, João Pessoa: Idéia, v. V, nº1 2000.

\_\_\_\_\_. O discurso semiótico. In: ALVES, E. F.; BATISTA, M. de F. B. de M; CHRISTIANO, M. E. A. (Org.). **Linguagem em foco**. João Pessoa: Idéia, 2001.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 1999.

\_\_\_\_\_. **As astúcias da Enunciação – as categorias de pessoa, espaço e tempo**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Du sens**. Essais sémiotique. Paris: Seuil, 1975.

NASCIMENTO, Braulio. **Literatura de cordel**: dupla dimensão semântica. (inédito)

PAIS, Cidmar Teodoro. **Sociossemiótica, semiótica da cultura e processo histórico: liberdade, civilização e desenvolvimento**. In: Anais do V encontro nacional da ANAPOLL. Porto Alegre: 1991.

\_\_\_\_\_. **Texto, discurso e universo de discurso**. Revista Brasileira de Lingüística. Vol. VI. São Paulo: Plêiade, n.1, ano 8, 1995.

# A PSICANÁLISE E A SUBJETIVIDADE NA ARTE: O artista, o processo de criação e a interpretação do público

*Isis Moura*<sup>1</sup>

PPGAV – UFPB/UFPE  
[isismoura@gmail.com](mailto:isismoura@gmail.com)

*Larissa Uchôa*<sup>2</sup>

PPGAV – UFPB/UFPE  
[larissauchoa@hotmail.com](mailto:larissauchoa@hotmail.com)

*Virgínia Lemos*<sup>3</sup>

PPGAV – UFPB/UFPE  
[vicalopes@hotmail.com](mailto:vicalopes@hotmail.com)

## Resumo

O trabalho tem como base a investigação da subjetividade do artista por meio dos desdobramentos psicanalíticos propostos por Sigmund Freud (1856-1939). Nesse sentido, as necessidades inconscientes do criador estariam sublimadas na obra, numa relação de auto referencialidade. Buscamos explorar a relação entre obra e artista por meio do processo de criação, numa perspectiva intimista. Para tanto, introduzimos as noções de subjetividade do artista e do público receptor com base nos estudos desenvolvidos pelos autores Bjarne Funch (2000), León Tolstoi (2003), Charles Feitosa (2004), Jonh Berger (2004), dentre outros. Na intenção de compreender as possíveis etapas de criação vivida pelo artista em seu processo, buscamos a origem da arte no seu próprio criador. Desse modo, os estudos de Cecília Salles (2000), Martin Heidegger (2010) e Umberto Eco (1998) nos auxiliaram a pensar nas subjetividades presentes no artista e na sua obra, bem como no interpretante que a executa por meio da fruição.

**Palavras-chave:** Subjetividade; Arte; Psicanálise.

---

1 Graduada em Artes Visuais (UFRN) e mestranda no Programa de pós-graduação em Artes Visuais da (UFPB/UFPE).

2 Mestranda em Artes Visuais (UFPB), Especialista em Design de Jóias (PUC-RIO), Graduada em Licenciatura em Pedagogia (UNIPÊ,) e professora assistente do Curso de Design de Moda do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

3 Mestranda em Artes Visuais (UFPB), especialista em Cultura Visual e Metodologias do Ensino da Arte (UFPI) e História da Arte e da Arquitetura (ICF – PI), graduada em Educação Artística (UFPI), professora efetiva de Arte do IFPB.

## Abstract

The work is based on research of the artist's subjectivity through psychoanalytic developments proposed by Sigmund Freud (1856-1939). In this sense, the unconscious needs of the farmer would be sublimated in the work, in a relationship of self referentiality. We explore the relationship between work and artist through the creative process, an intimate perspective. To this end, we introduce the notions of subjectivity of the artist and the public receiver based on studies conducted by the authors Bjarne Funch (2000), Leon Tolstoy (2003), Charles Feitosa (2004), John Berger (2004), among others. In the intention to understand the possible creation steps experienced by the artist in the process, we seek the origin of art in its own creator. Thus, the study of Cecilia Salles (2000), Martin Heidegger (2010) and Umberto Eco (1998) helped us to think about the subjectivity present in the artist and his work, as well as the interpreter that runs through fruition.

**Key words: Subjectivity; art; Psychoanalysis.**

## 1 Introdução

São diversas as formas de olhar a obra de arte, a análise crítica pode ser formalista, iconológica, estruturalista, sociológica etc. A percepção do apreciador pode estar ligada à empatia estética, à compreensão artística, ao fascínio estético ou pode chegar ao fenômeno da transcendência estética. O olhar totalmente leigo e ingênuo, de quem sempre esteve distante da arte, pode ser de contemplação ou indiferença. Já o espectador doutrinado tem outro grau de compreensão e apreensão da obra artística. Nesse sentido, a psicologia, mais particularmente a psicanálise, tem uma leitura singular da arte, e dá mais ênfase ao artista e ao apreciador do que à obra em si.

A reflexão que propomos busca trazer à luz a percepção da teoria psicanalítica no que tange a subjetividade do artista ao materializar em arte seus anseios e necessidades. Este texto aborda de forma sucinta um tema que vem sendo discutido desde o início do século XX por psicólogos, filósofos e estudiosos do assunto.

Embora não seja muito usual hoje em dia, a empatia estética foi discutida no início do século XX. Introduzida pelo psicólogo alemão Theodor Lipps, o termo é aplicado para definir “um sentimento que se experimenta como se pertencesse a outra pessoa ou objeto” (FUNCH, 2000:109).

A compreensão artística “é um processo cognitivo seguido de um sentimento de prazer” (FUNCH,2000:114). A outra teoria de apreciação artística, o fascínio estético, “é um sentimento de se sentir atraído para uma obra de arte específica ou para um conjunto de obras”. O contato com a obra gera um sentimento agradável de conforto, conhecido também por prazer catártico.

Por fim, o fenômeno de transcendência estética é caracterizado “por uma excepcional visualidade. (...) A experiência é acompanhada de um sentimento iluminado de prazer e uma outra qualidade emocional específica que corresponde à obra de arte” (FUNCH, 2000:123).

Além dos aspectos formais e estéticos que a arte traz, tão discutidos ao longo da história da arte, é importante ressaltar o aspecto individual, particular do sujeito com a obra que produz. Tida por Freud como a realização sublimada dos desejos reprimidos do artista, a arte não deve ser vista apenas de forma fria e objetiva, visto que ela traz a subjetividade de quem a gerou.

É notório que determinadas formações inconscientes encontradas nas obras de arte são dependentes da subjetividade do artista. A arte, sendo produção complexa, merece diversas abordagens, mas a vertente que será priorizada no momento é a que propõe uma interpretação subjetiva com base nos princípios psicanalíticos para o entendimento das necessidades inconscientes do autor da obra.

A arte é fruto da cognição sensível, portanto somente ela está de fato apta a assimilar. As proposições iniciais da cognição consideravam que a mente trabalha como um computador, mas um computador não é capaz de assimilar a carga subjetiva da obra de arte.

Na teoria aristotélica esse caráter subjetivo da arte é colocado como catarse, um esboço do que depois passou a ser teoria expressivista, na qual a arte é tida como expressão de sentimentos. Não abordaremos a versão ingênua do expressivismo, em que o artista desabafa na arte o que sente e o público, ao ser exposto à obra, sente o mesmo que o artista. Vamos falar de uma versão mais sofisticada do expressivismo, aquela na qual o artista expurga não só seus sentimentos, mas também suas necessidades subjetivas e inconscientes, e não desperta no expectador os mesmos sentimentos do artista, mas sentimentos individuais, amplificados por sua consciência.

Léon Tolstoi, escritor russo do século XIX, escreveu em sua obra *O que é Arte?* que o motivo pelo qual o artista produz uma obra de arte é que ele possui emoções singulares, significativas e incômodas, que no início ele descobre muito indefinidamente em si mesmo, e quando tenta, não consegue comunicar aos outros. O único modo que ele descobre de transmitir tais sentimentos aos outros é expressando-os sob forma ilustrada e convertida em obra de arte. Tolstoi completa dizendo que a arte é uma atividade espiritual que alarga o horizonte humano, já que ela nos faz ver o que não havíamos percebido antes. A essa transmissão de sentimento o autor chama contágio, que para ele “quanto mais forte o contágio, melhor é a arte, independente de seu conteúdo – isto é, independentemente do valor do sentimento que ela transmite” (TOLSTOI, 2000:202).

O autor fala de três condições para que o contágio ocorra: “(1) a maior ou menor particularidade do sentimento transmitido; (2) a maior ou menor clareza com a qual esse sentimento é transmitido; e (3) a sinceridade do artista” (TOLSTOI, 2000:202). Dessas três condições, a mais relevante é a terceira: é preciso que o artista tenha uma necessidade íntima de expressar o que sente.

Para a compreensão do fazer artístico é fundamental discutir o que leva a esse fazer, de onde esse fazer parte e aonde ele pretende chegar, por que e como ele acontece. Neste sentido a psicanálise vem dar respaldo ímpar à crítica e análise da arte.

O estudo da obra de arte sob a ótica psicanalítica tem interessado a crítica da arte desde o modernismo. A partir de Freud muitos outros psicanalistas estudaram diversas obras. Interesses comuns aproximam essas duas áreas do conhecimento: o inconsciente, o mundo onírico, a fuga da realidade, a demanda de sublimação. Não foi à toa que os surrealistas inspiraram-se nos estudos freudianos para a elaboração de suas ideias. (manifesto surrealista). No próprio discurso da crítica de arte foram incorporados termos psicanalíticos.

Porém, o objeto de estudo da psicanálise não é a obra de arte em si, mas seu produtor. Esse estudo busca contribuir para o entendimento da origem da criação da obra. Sendo a arte fruto da subjetividade humana é preciso entender essa subjetividade e como ela contribui para o surgimento da arte na cultura.

Os por quês da criação artística são desenhados pouco a pouco pela psicanálise, e os estudos de Freud, Lacan, Melanie Klein, entre outros, somados a filósofos como Aristóteles, Kant, *Schopenhauer*, Colingwood, Adorno, Umberto Eco, Martin Heidegger e tantos mais, nos ajudam a ampliar a ideia do que vem a ser a subjetividade na obra de arte.

A análise formal e objetiva da obra traz significativas contribuições ao estudo da arte, porém ela se limita à gramática visual, de modo que não é esclarecedora no tocante ao entendimento subjetivo da obra.

É inegável a contribuição da psicanálise para a Estética. A análise da sublimação e a problemática da imaginação criadora decorrentes de conceitos como “processo primário” e “realização de desejo” abalam sensivelmente o misticismo da inspiração. (PROCESSOS DE CRIAÇÃO – etapas da criatividade). O desvendamento dos processos de criação e a incorporação de certos preceitos freudianos na arte, corroboram com a necessidade de se levar em conta os resultados da investigação psicanalítica e a revelação da inspiração não mais mítica nem divina, mas intra-subjetiva e inconsciente.

Segundo Platão o homem tem a necessidade de tornar o mundo racional, entendê-lo através da lógica, desta forma poderá agir com mais eficiência. Platão chega a depreciar a arte ao colocá-la como mera imitação do real. Na obra *A República*, essa teoria platônica

propõe que a arte é um excesso, algo que extrapola os limites das necessidades racionais, em outras palavras, essa teoria coloca o perigo da manifestação exacerbada das emoções, que podem culminar em uma catástrofe social. (FEITOSA, 2004:).

Já Aristóteles considerou a arte necessária porque ela provoca a “catarse” na plateia, após a catarse vem o equilíbrio e o alívio.

Para (Funch, 2000), a contemplação da obra de arte dá-se por meio da sensibilidade, não da razão. A experiência estética é o prazer de abstração, da fuga da realidade corporal, é o desligamento da realidade, do próprio corpo e do que está em volta. É um estado de espírito desapegado de tudo que seja do mundo real.

Berger (1999) coloca que o espectador tem necessidade de entender o significado da obra, e procura atribuir valor estético ao que vê, e esse valor, na verdade, dependerá da subjetividade do espectador. A interpretação da obra que vemos é afetada pelo que sabemos e pelo que acreditamos.

Nunca olhamos para uma coisa apenas; estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos. Nossa visão está continuamente ativa, continuamente em movimento, continuamente captando coisas num círculo à sua própria volta, constituindo aquilo presente para nós do modo como estamos situados (BERGER, 1999, p.11).

Freud acresceu elementos de fundamental importância para o estudo da Estética, ao desvendar o processo de criação artística, sobretudo ao pronunciar os processos psíquicos inconscientes.

Os fundamentos freudianos desmistificaram o ato criador do artista, visto antes de forma idealizada, como se o artista expressasse seus sentimentos mais sublimes. A teoria psicanalítica de Freud dá ênfase ao caráter pulsional da criação artística, esse processo passou a ser colocado na ordem das necessidades subjetivas do homem (FRANÇA apud MAGALHÃES [ca. 2005]).

Jimenez (2005) chama atenção para os cuidados que Freud tinha em salientar que não é possível dar uma interpretação a obra de arte como sendo verdadeira e irrefutável. Embora Freud compare a ação criadora ao mecanismo de formação dos sonhos, ambas não podem ser interpretadas da mesma maneira. Isto porque arte é objeto, e no sentido psicanalítico objeto não é o mesmo que coisa, tem um sentido mais específico, ligado ao desejo. Não ao desejo de coisa a ser possuída, em psicanálise o objeto é ativo, ele desperta no sujeito atração ou repulsão. Se ocorrer o primeiro caso, se a emoção que domina o sujeito estiver ligada à estética, então o objeto é uma obra de arte, pelo menos na visão clássica de arte. O objeto no caso das artes visuais é o olhar.

Em “Leonardo da Vinci e uma lembrança da sua infância” (1910), Freud busca reconstruir momentos da constituição psíquica de da Vinci, fazendo uma analogia entre a criação artística e a sublimação de pulsões sexuais infantis do artista. Neste trabalho Freud aponta como a arte traz à tona sentimentos e emoções que estão além da consciência e da razão de quem a produz e de quem a contempla. “(...) Em uma época que presenciou a luta entre uma sensualidade sem limites e um ascetismo melancólico, Leonardo representa a fria rejeição da sexualidade – coisa que não se deveria esperar de um artista e pintor da beleza feminina (...)” (FREUD, 1977, p. 79).

O próprio Freud admitiu que a arte exerce sobre ele “um poderoso efeito”, aparentemente angustiando por não conhecer a origem de tanta comoção causada pela arte.

(...) as obras de arte exercem sobre mim um poderoso efeito (...). Isso me levou a passar longo tempo contemplando-as, tentando apreendê-las à minha própria maneira, isto é, explicar a mim mesmo a que se deve seu efeito (...). Uma inclinação racionalista ou talvez analítica, resiste em mim contra o fato de comover-me sem saber porque me comovo e o que é que me comove. (FREUD, 1977).

A leitura de Freud sobre *Moisés*, por Michelangelo, teve um caráter muito pessoal, relativo à origem judaica do psicanalista. Antes de ser um estudioso, Freud era espectador, como todos são, e fez a sua leitura subjetiva da obra, aquela que seria a leitura de muitos outros judeus. “(...) a preocupação de Freud com *Moisés* era um compromisso profundamente pessoal – uma ligação e identificação radicadas na sua herança judia (...)” (BLUM apud FUNCH, 2000).

Os surrealistas passaram a povoar suas obras de personagens oníricos, a histeria tornou-se tema recorrente nas obras de artistas como Salvador Dalí. A aproximação entre arte e psicanálise promovida por Freud e pelos surrealistas abriram as portas para a interpretação psicanalítica da arte para a Estética da Recepção bem como para a crítica contemporânea da arte.

Tendo o artista suas instâncias psíquicas conduzidas pelo consciente, a técnica, e o inconsciente, a produção em si, o fazer artístico desenvolve no homem a harmonia mental, gerida pela liberdade de expressão, cuja origem é interna e subjetiva, assinalada pelas emoções.

Considerando a teoria psicanalítica aplicada à arte e as demais teorias de apreciação e produção artísticas, conclui-se que a arte é uma forma de interação com o mundo, tanto artista quanto plateia estão interagindo de alguma forma, e nesse intercâmbio o agente ativo é o inconsciente, e a subjetividade do sujeito é determinante para que essa interação seja ou não significativa.

O que a plateia vê na arte que se apresenta é a necessidade do artista, não a da obra em si. Neste sentido, a relação entre a estrutura mental e a arte inevitavelmente deve ser concebida como um processo indissociável, de modo que a expressão artística nada mais é do que o espelho do psiquismo de quem a produz.

## **2 O artista, o processo de criação e a obra**

Tecer considerações sobre a produção de um artista pode desvendar aspectos do próprio artista, isso porque separar por completo obra e artista parece ser algo arriscado, se tornando uma contradição em seus próprios termos. No livro a origem da obra de arte, Martin Heidegger afirma que

O artista é a origem da obra. A obra é a origem do artista. Nenhum é sem o outro. Do mesmo modo também nenhum dos dois porta sozinho o outro. Artista e obra *são* em-si e em sua mútua referência através de um terceiro, que é o primeiro, ou seja, através daquilo a partir de onde artista e obra têm um nome, através da arte. (HEIDEGGER,2010, p.37).

O reconhecimento dessa união que a arte produz entre artista e obra possibilitou instrumentos de análise que outrora se dava de forma limitada. A preocupação no estudo da vida do artista como pistas do seu percurso criativo viveu momentos embrionários ainda na idade média, com os estudos de Giorgio Vasari (1511-1564), quando o mesmo organizou as suas pesquisas e anotações em formato de livro, publicado originalmente em 1550 e intitulado “Vidas dos artistas”. Diante disso, informações sobre os artistas, sua biografia, escritos, viagens, convívio social e demais dados, se tornam relevantes para a pesquisa, seja ela acadêmica.

No início do século XX esse modo de abordar a produção artística se tornou ainda mais ampla com os estudos de crítica genética desenvolvidos por Louis Hay, onde o mesmo indaga a arte a partir de sua gênese (SANTOS, 2009). Nesses termos, o processo criativo assume o papel de elucidar por meio da investigação do discurso aspectos da própria obra. Por meio das “poéticas do eu”, artistas contemporâneos como Cristian Boltanski, Cindy Sherman, Karin Lambrecht, Marina Abramovic dentre outros, tornaram o processo de criação como uma possibilidade de revelar a condição humana de forma intimista.

Essa abertura do processo de criação pode evidenciar ao público limitações criativas sofridas durante a sua execução, e essas limitações, das mais diversas naturezas (financeira, espacial, técnica, conceitual, psicológica, etc.) poderia expor a impossibilidade de execução do trabalho em outro formato que fora planejado pelo artista podendo o processo, tornar

evidente, as intencionalidades de atos e pensamentos, de modo que a proposta de dissociar artista e obra uma tarefa de difícil execução.

A crítica genética, ao se deparar com novas formas de atuação que a arte e a literatura estavam passando na década de 1960 e a consequente revisão sobre o problema da interpretação, tornou a sua prática mais próxima das reflexões de Umberto Eco, em seu livro “A obra aberta” o qual defendia a ideia de que a interpretação do sujeito a um texto literário, pintura ou a uma escultura não poderia ser alcançado apenas por meio da intenção do autor ou na obra. Para ele, já não era possível acreditar que o sentido de um texto/autor era algo a ser buscado na intenção de quem o criou, “(...), pois na fala do autor, outras falas se dizem.” (ECO,2001, p.34).

A interpretação do sujeito executante seria conduzida para um limite estabelecido, ou seja, decorrente da intenção do autor. Isso não quer dizer, portanto, que o indivíduo se tornaria dependente dessa intenção, pois por mais primoroso que um trabalho possa ter sido desenvolvido, ele estará na condição interpretativa da fruição do sujeito. Isso não significa, contudo, que não exista um limite interpretativo.

Nesse sentido, a ideia de “obra aberta” em Umberto Eco vai ao encontro da crítica genética, isso porque uma não dissolve a outra, pois ao tornar a interpretação da obra aberta, Eco faz alusão aos próprios processos criativos dos artistas, servirem de referências para a própria interpretação.

É exatamente nessas “outras falas” presentes dentro da obra do artista que a crítica genética está interessada, isso porque a compreensão das influências que levaram o artista a realizar um determinado trabalho, revelam características do percurso pessoal do artista e do seu próprio processo, o foco da teoria genética

Não é uma interpretação do produto considerado final pelo artista, mas do processo responsável pela geração da obra. A ênfase dada ao processo não ocorre em detrimento da obra. Na verdade, só nos interessamos em estudar o processo de criação porque essa obra existe. Se o objeto de interesse é o movimento criador, este, necessariamente, inclui o produto. (SALLES,2009, P.17).

Situar um trabalho artístico dentro de um contexto histórico seria compreendê-lo por meio de fatores que o levaram a existir, podemos supor que o movimento criador possui relação intrínseca com o momento que a obra se desenvolveu. Ouvir as outras falas que se dizem no processo de criação se torna indispensável para seu entendimento. Podemos supor que o movimento criador, se relaciona com as outras falas não ditas explicitamente, e que ao tomarmos consciência disso, estaríamos considerando o contexto ao qual o mesmo se encontra inserido.

O processo criativo, considerado como moderador na relação indissociável que há entre o artista e a obra, nos inclina a pensar que a expressão artística é fruto do psiquismo de quem a produz.

### **3 Considerações finais**

Ao longo deste trabalho discutimos a problemática da subjetividade do artista radicado aos desdobramentos psicanalíticos dos estudos de Sigmund Freud. Conforme visto, a teoria psicanalítica enfatiza o caráter pulsional da criação artística como processo que eleva às necessidades subjetivas do homem, e que por sua vez, está relacionada ao contexto individual de cada sujeito. Podemos assim dizer, que são as particularidades intrínsecas aos sentimentos relativos à vida do artista, externados por meio de suas obras. Muitos artistas se utilizam da arte como veículo de transmissão de seus sentimentos, como forma de exteriorizar, sanar e expandir suas emoções e suas necessidades.

Sob essa perspectiva, a obra e artista passa a ser entendida como uma união produzida pela arte, um é a origem do outro, onde a expressão artística é o espelho do psiquismo de quem a produz.

O estudo sobre a vida do artista e seus caminhos percorridos, chamada de crítica genética, busca através de investigações, conhecer seu processo criativo para uma possível compreensão de sua criação artística. Embora esse estudo traga indícios a um entendimento da obra, não é possível uma interpretação verdadeira e conclusiva, e portanto, essa obra pode sofrer diversas interpretações por meio do público receptor.

É a subjetividade do artista interagindo na subjetividade do espectador, pois como vimos, a arte é a forma de interação com o mundo, onde o artista e o espectador interagem de alguma maneira.

### **Referências**

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CRISPOLTI, Enrico. **Como estudar a arte contemporânea**. Lisboa: Editorial Estampa, 2004. 227p.

ECO, Umberto. **Obra aberta. Forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**, trad. de Giovanni Cutolo, São Paulo: Perspectiva, 1988.

FEITOSA, Charles. **Explicando a filosofia com arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FRANCHETTI, Paulo. **Freud e a arte: notas de leitura**. 2006. Disponível em <[http://www.germinaliteratura.com.br/enc\\_pfranchetti\\_ago06.htm](http://www.germinaliteratura.com.br/enc_pfranchetti_ago06.htm)>. Acesso em 20 maio de 2008.

FRANÇA, M. I. **Psicanálise, Estética e Ética do Desejo** – São Paulo: Perspectiva, 1997.

FREUD, Sigmund. **Leonardo da Vinci e uma Lembrança de sua Infância**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. XI.

FREUD, Sigmund. **O Moisés de Michelangelo**. Rio de Janeiro: Imago, 1977. Vol. XIII.

FUNCH, Bjarne Sode. Tipos de Apreciação Artística e sua Aplicação na Educação de Museu. In HOUSEN, Abigail et al. **Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares** Coord. João Pedro Fróis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução; Idalina Azevedo e Manuel António de Castro. São Paulo: Edições 70. 2010.

HERRMANN, F. **A Infância de Adão e Outras Ficções Freudianas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LEONTIEV, Dmitry A. Funções da Arte e Educação Estética. In HOUSEN, Abigail et al. **Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares** Coord. João Pedro Fróis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkiana, 2000.

JIMENEZ, Stella. **A arte e suas inversões**. 2005. Disponível em <[http://www/latusa.com.br/latmartexp20\\_3.pdf](http://www/latusa.com.br/latmartexp20_3.pdf)>. Acesso em 15 de junho 2008.

MAGALHÃES, Alex Wagner Leal. **Freud dialogando com as artes: a estética no pensamento freudiano**. Disponível em <<http://www.fundamentalpsychopathology.org/anais2006/5.89.1.htm>>. Acesso em 10 junho de 2008.

PARSONS, Michael. Dos Repertórios às Ferramentas: Idéias como Ferramentas para a Compreensão das Obras de Arte. In HOUSEN, Abigail et al. **Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares** Coord. João Pedro Fróis. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkiana, 2000.

PLATÃO. **A República**. Coleção *A Obra-Prima de Cada Autor*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

RIVERA, T. **Arte e Psicanálise** – 2º ed. - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

SANTOS, Renata Ribeiro. **Estudo do processo de criação de artistas contemporâneos capixabas**. Disponível em: [http://www.ppgartes.uerj.br/spa/spa3/anais/renata\\_santos\\_395\\_402.pdf](http://www.ppgartes.uerj.br/spa/spa3/anais/renata_santos_395_402.pdf). Acesso em 12 de Jun de 2014.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética: uma (nova) introdução**. São Paulo: Educ, 2000.

\_\_\_\_\_. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Fapesp/ Annablume, 1998.

TOLSTOI, Léon. **O que é arte?** Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

## DESLOCAMENTOS POÉTICOS:

### Uma abordagem teórica e artística sobre territorialidade e deslocamento

*Fabio de Brito Inocêncio<sup>1</sup>*

Universidade Federal da Paraíba-UFPB

fabiodebritoart@gmail.com

#### Resumo

Este artigo é um esboço de uma pesquisa em andamento do meu projeto de TCC do curso de Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba. Tem como fundamento principal a análise e experimentação de processos de criação artística a partir de pesquisas teóricas, e de campo sobre deslocamento e territorialidade na contemporaneidade. Partindo dessa premissa, o trabalho correlaciona poeticamente a arte contemporânea com a problemática dos translatos territoriais. Para tanto, estão sendo recolhidos objetos ao longo do curso do rio do município de Puxinanã-PB, os quais servirão como mote de trabalho e metáfora para uma abordagem poética (no campo das artes visuais) dos deslocamentos humanos. Sendo assim, o processo relaciona a arte contemporânea com conquistas territoriais, conflitos, migrações e diásporas.

**Palavras chave:** Processos artísticos; territorialidade.

#### Abstract

This article is a sketch of my degree course in Visual Arts dissertation project's research in progress at the Federal University of Paraíba. It is mainly based on analysis and testing processes of artistic creation artwork from theoretical and fieldwork research about displacement and territoriality in contemporaneity. From this premise, the work poetically correlates to contemporary art with the issue of territorial translatos, for this purpose, objects are being collected throughout the course of the municipality of Puxinanã-PB river which will serve as a motto for work and metaphor as a poetic, approach (in the visual arts) of human displacements. Thus, the process relates the contemporary art to territorial conquest, conflict, migration and diásporas.

**Keywords:** Processes of artistic creation. Territoriality.

---

<sup>1</sup> Vive e trabalha entre as cidades de Puxinanã e João Pessoa, onde é estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPB. Premiada em concursos nacionais e internacionais é um artista que domina várias técnicas e linguagens das artes visuais. Atualmente desenvolve pesquisas em poéticas contemporâneas que contemplam deslocamentos territoriais de objetos distintos, estabelecendo diálogos entre si.

## 1 Metaforizando a territorialidade e o deslocamento

Pensar em deslocamentos requer, inevitavelmente, uma abordagem sobre a territorialidade, pois ambos se complementam e coexistem. Deslocamentos territoriais são agentes influenciadores do seu meio, pois neste movimento ocorrem trocas que alteram a identidade física e simbólica dos lugares e dos próprios objetos em trânsito. Objetos transportados diretamente pelas pessoas, por cursos d'água, por correntes marinhas e por qualquer outro meio refletem o próprio trânsito das culturas, e de alguma forma a globalização. Um bom exemplo de territorialidade e deslocamento é o que ocorre nos leitos dos rios, onde o curso das águas deslocam constantemente objetos para outros lugares, promovendo alterações em ambos. Praticamente não há lugar no mundo ainda virgem de objetos manufaturados ou industrializados. Em quase todos os cantos do mundo já existe a mão humana. Um curso de rio, portanto, serve como um estudo de caso pertinente para entender essa dinâmica global, numa escala regional e local.

## 2 A territorialidade e o deslocamento na contemporaneidade

Alguns estudiosos de outras áreas de estudo se aventuraram nesta seara como: a própria geografia e a sociologia. Contribuíram de forma significativa o filósofo alemão Martin Heidegger, o crítico britânico Homi K. Bhabha, os geógrafos franceses Roger Brunet e Claude Raffestin e os geógrafos brasileiros Rogério Haesbaert e Milton Santos, entre outros.

O geógrafo Milton Santos, em seu livro *Território e sociedade* (2004 apud OLIVEIRA, 2014) define que “[...] o território em que vivemos é mais que um simples conjunto de objetos, mediante os quais trabalhamos, circulamos, moramos, mas também um dado simbólico”. Na verdade o que define a territorialidade não é o simples fato de vivermos em um lugar, mas como nos relacionamos e comungamos com ele. O autor também vai dizer que o território em si não é um conceito, pois só o será quando houver deslocamento:

Território só se torna um conceito utilizável para a análise social quando há deslocamento, quando é móvel. “[...] o importante é saber que a sociedade exerce permanentemente um diálogo com o território usado, e que esse diálogo inclui as coisas naturais e artificiais, a herança social e a sociedade em seu movimento atual”. (Ibid. 2004 apud OLIVEIRA, 2014)

Para o geógrafo Haesbaert (2002 apud OLIVEIRA, 2014) a territorialidade é um conjunto de processos múltiplos e diferenciados que apesar de complexas identifica a sociedade. Segundo ele a territorialidade como *espaço físico* é apenas uma base material, concreta, de reprodução da sociedade. Como *território político* é uma forma de controle dos indivíduos

e/ou dos processos sociais a partir do controle do seu espaço material de existência. E como *território cultural* é um espaço dotado de identidade (étnica, nacional, religiosa...) ou seja, de grupos sociais.

Raffestin (1993 *apud* EDUARDO, 2009) diz que a territorialidade reflete a multidimensionalidade do “vivido” territorial pelos membros de uma coletividade nas sociedades em geral. O autor acredita que os homens vivem ao mesmo tempo o processo e o produto territoriais por meio de um sistema de relações existenciais e/ou produtivistas. Todas elas são relações de poder uma vez que existe interação entre os agentes que buscam modificar tanto as relações com a natureza como as relações sociais. Sem se darem conta disso, os atores também modificam a si próprios.

Além dos deslocamentos humanos os meios de comunicação atualmente dominados pela internet e os meios de transportes cada vez mais rápidos e eficientes promovem uma espécie de diáspora de multiterritorialidade. Deslocamentos virtuais e físico-geográficos são potencializados pela força do consumo de informação e pelo próprio consumo de bens e produtos, causando um movimento dinâmico e simultâneo de trocas. A identidade é cada vez mais influenciada por deslocamentos físicos e simbólicos, enquanto que as fronteiras territoriais se tornam cada vez mais híbridas, fazendo com que as populações se tornem culturalmente mais parecidas.

Territorialidade e deslocamento, então, se fundem num domínio simbólico, pois o individualismo se torna parte de uma massificação onde se misturam valores indentedários e culturais. O que ocorre é uma multiterritorialidade que se justifica no deslocamento simultâneo de um único espaço físico para vários territórios via internet e também no acesso físico-geográfico a vários territórios por meio de transportes rápidos que potencializam a dinâmica da globalização.

### **3 Diásporas, migrações, cultura e mercado**

As diásporas podem também nos servir de exemplo sobre os deslocamentos territoriais e suas influências na transformação das identidades. Por diáspora entende-se como um fenômeno de dispersão dos povos, seja por motivos políticos, religiosos ou mercadológicos. Conforme Significados (2014) este conceito é utilizado desde a antiguidade e por muito tempo foi referenciado à dispersão dos judeus no mundo antigo, principalmente depois do exílio babilônico. Porém a dispersão de povos ocorre até os dias de hoje. Podemos citar como exemplo a diáspora africana, conhecida como Diáspora Negra. A sua dispersão é comumente lembrada pela escravatura, quando centenas de milhares de africanos eram “deslocados” e

negociados para outros países. Segundo Hall (2009, p.26) “Na situação da diáspora, as identidades se tornam múltiplas.” Para este autor as nossas sociedades são compostas de muitos povos e a nossa relação com a história está marcada por rupturas. Mas podemos supor que estas rupturas podem ser vistas como processos desencadeados por deslocamentos territoriais? Certamente. No caso da identidade moderna caribenha, construída em grande parte por diásporas, o autor relata as influências de suas raízes advindas de diversos lugares:

Nossos povos têm suas raízes nos – ou, mais precisamente, podem traçar suas rotas a partir dos – quatro cantos globo, desde a Europa, África, Ásia: foram forçados a se juntar no quarto canto, na “cena primária” do Novo Mundo. Suas “rotas” são tudo, menos “puras”. [...] A distinção de nossa cultura é manifestadamente o resultado do maior entrelaçamento e fusão, na fornalha da sociedade colonial, de diferentes elementos culturais africanos, asiáticos e europeus. (HALL, 2009 p.30)

Uma sociedade que tem em suas raízes a migração traz na sua identidade uma profusão intensa de influências culturais. Isto por que, os deslocamentos territoriais interferem tanto nas identidades culturais dos povos quanto nos próprios territórios onde elas “repousam”.

Por conta dessa profusão de influências culturais o conceito de cultura vem perdendo o seu sentido tradicional. Mathews (2002, p.24) comenta que a cultura como “o modo de vida de um povo” hoje em dia é problemática, ou seja, “[...] há tanta diversidade e inter-relação dentro de cada sociedade diferente que já não podemos facilmente falar de “cultura japonesa” ou “cultura americana” ou “cultura chinesa” [...]”. De fato, estes rótulos de identidades culturais defendidos até pouco tempo pelos antropólogos parecem não mais servir para os dias de hoje.

[...] nós pertencemos à nossa cultura nacional específica, mas muito de nós no mundo afluente atual também selecionamos – ou pelo menos acreditamos que selecionamos – aspectos de nossas vidas no que pode ser chamado de “o supermercado cultural global”. Pode-se comer uva passa moída no café da manhã, curry no almoço e sashimi no jantar; pode-se ouvir ópera, jazz, reggae ou jujitsu; pode-se ser cristão, ateu, budista ou sufi. (MATHEWS 2002, p. 9)

O autor admite que, em grande parte, o modo de viver de um povo é legitimado pelos Estados nacionais por meio de comunicação em massa e da educação pública, porém ele explica que a identidade oferecida pelo mercado corrói a identidade nacional de tal modo que o lar do indivíduo passa a ser o mundo inteiro.

Entretanto, argumento eu, não é a identidade étnica, mas a identidade tal como oferecida através do mercado que é, decisivamente, a força maior que corrói a

identidade nacional no mundo de hoje. [...] Identidade de mercado, por outro lado, está baseada em não pertencer a nenhum lugar determinado, mas sim, ao mercado tanto em suas formas materiais como culturais; na identidade baseada em mercado o lar de um indivíduo é o mundo inteiro. (MATHEWS 2002, p. 32).

Neste sentido o mesmo autor (Ibid. 2002) acredita que há duas formas de mercado “[...] o supermercado material, que conduz uma enxurrada de produtos do mundo inteiro para cada canto do mundo, e o supermercado cultural, que conduz uma enxurrada de informações e identidades potenciais para cada canto do mundo”. Seguindo o seu raciocínio o autor acredita que as pessoas do mundo inteiro que estão ligados pelos meios de comunicação de massa são moldadas pelo Estado e pelo o que ele chama de “supermercados materiais e culturais”. Ou seja, pensar em identidade na contemporaneidade é reconhecer os deslocamentos físicos e simbólicos como agentes transformadores de territórios em rede.

#### **4 A arte contemporânea como um território em rede**

Os processos e as poéticas da arte contemporânea acompanham esse mesmo cenário de deslocamentos físicos e simbólicos que ocorrem no mundo. Isto que dizer que no âmbito do mundo da arte, também ocorrem hibridismos de fronteiras. Esse estudo, por exemplo, é um híbrido entre uma análise de territorialidade, campo da Geografia, e um procedimento poético no campo das Artes Visuais.

No campo da arte as teorias da territorialidade e do deslocamento foram tratadas inicialmente por Clement Grenberg em (1961) e mais recentemente pela francesa e crítica de arte Anne Cauquelin. Numa abordagem mais contemporânea, ela acredita que o sistema de rede é o que define o território e que a arte contemporânea é um território de tramas que dilui os contornos das suas próprias fronteiras: “*A obra contemporânea trama em uma só rede*” (CAUQUELIN, 2005).

O sistema de arte contemporânea é mais um reflexo das mudanças globais que ocorreram nas últimas décadas. O estado atual da arte contemporânea não consegue mais uma interlocução com os sistemas anteriores da arte. A respeito dessa transformação Cauquelin (Ibid. 2005) comenta:

“[...] esse sistema não é mais o sistema que prevaleceu até recentemente, ele é o produto de uma alteração de estrutura de tal ordem que não se pode mais julgar nem as obras nem a produção delas de acordo com o antigo sistema”.

A arte contemporânea atua em um sistema de rede, assim como acontece com o sistema geral de rede no campo político, econômico e social. A comunicação vertiginosa

atingiu todas as esferas da ação humana em seu âmbito social causando inevitavelmente mudanças importantes, inclusive na arte. Pode-se dizer que a cartografia da arte ampliou seu território com a contribuição da filosofia, da semiótica, da psicanálise, dos críticos, dos historiadores e até mesmo dos próprios artistas que diante da nova realidade reeditaram seus processos criativos. Todas essas contribuições só foram possíveis por conta do sistema de rede subsidiado pelas plataformas de comunicação que expandiram as territorialidades.

Ao ampliar os territórios da arte, a rede diluiu os contornos das posições e funções de seus agentes principais, a exemplo dos artistas, críticos, curadores, museus e o público. Mas como se processa em uma rede esse hibridismo de funções? Segundo Cauquelin (2005, p. 59) “Entrar numa rede significa ter acesso a todos os pontos do conjunto. [...] Significa que a noção de sujeito comunicante apaga-se em favor de uma produção global de comunicações.” Toda rede tem caráter socializante e por isto mesmo a autoria perde a sua identidade individual em detrimento de uma autoria global. Sobre esta questão a autora (ibid, p. 59) exemplifica:

[...] as informações das quais as diferentes mídias (imprensa e televisão) nos fazem beneficiários não têm ‘autor’. Elas provêm de redes interconectadas que se auto organizam, repercutindo uma nas outras. A autoria é da meta rede.

Oliveira (2004) denuncia o hibridismo da produção da arte contemporânea denunciando justificando que “[...] artistas, críticos e público se encontram em um deslocamento contínuo de funções e posições que tornam híbrida a atual produção de arte”. Este hibridismo estabelece, de certo modo, um diálogo com o fim dos contornos territoriais, geográficos e culturais que ocorrem no mundo a partir do advento da globalização. Por deslocamento e desterritorialização Bhabha (2005, *apud* OLIVEIRA 2004) define como:

[...] a marca de um cotidiano internalizado por meio de comunicações ágeis e por dinâmicas econômicas globalizantes, onde todos os signos se misturam e acabam por parecer um único e no qual torna-se difícil reconhecer as diferenças; fim das distâncias geográficas e culturais.

Se por um lado a arte contemporânea trama numa rede de conceitos e discursos diversos, provocando a diluição das fronteiras da arte do passado, por outro lado a globalização também tem diluído as diferenças físicas e principalmente simbólicas dos territórios através dos meios de comunicação e dos transportes cada vez mais ágeis. Sendo assim, tanto a arte contemporânea como o deslocamento territorial na contemporaneidade se manifestam “em rede”.

## Territorialidade e deslocamento na prática (artística)

O objetivo do trabalho é desenvolver processos de criação artística contemporânea utilizando técnicas de geoprocessamento para mapear o deslocamento territorial de objetos alóctones e autóctones na bacia hidrográfica nos rios entre as cidades de Puxinanã e Campina Grande, no agreste da Paraíba (fig. 1).

O termo “alóctone” refere-se a tudo o que não é nativo de um lugar, ou seja, é um agente que se desloca entre territórios. Ao contrário, “autóctone” refere-se ao que é nativo do lugar, e não se desloca. Esses dois termos serão bastante usados durante os processos de criação, pois é a partir deles que serão estabelecidas metáforas dos deslocamentos humanos através da apropriação e documentações de objetos que se deslocam no leito do rio, como por exemplo: pedras, areias, madeiras e qualquer objeto que eu julgar ser pertinente para o trabalho artístico.

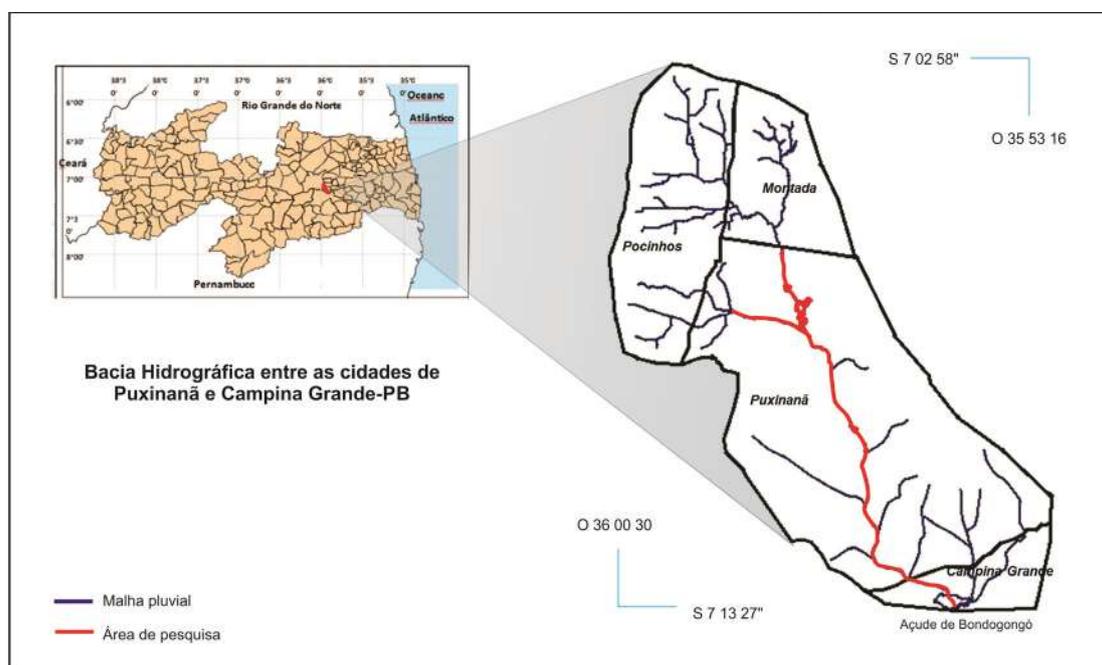


Fig. 1. Mapa de localização da área de estudo

Para a pesquisa de campo será utilizada a tecnologia do geoprocessamento, resultando no mapa geral da área a ser pesquisada, construído a partir de registros dos lugares dos objetos apropriados. Todos os pontos dos objetos recolhidos serão georreferenciados com um aparelho de GPS em um lugar específico do rio que corta a cidade de Puxinanã no agreste da Paraíba. Com os dados processados no software SPRING, os mapas temáticos finais serão editados no módulo SCARTA.

O Geoprocessamento é uma ferramenta muito útil no tratamento de informações geográficas, ou de dados georeferenciados, por meio de cálculo e softwares específicos. Pode ser utilizado para diversas aplicações de monitoramento territorial sendo cada vez mais procurado por outras áreas da ciência, conforme (ANTUNES, 2014):

O Sistema de Informação Geográfica (SIG) que utiliza a tecnologia de geoprocessamento, dentre outros, é aplicado às mais diversas áreas do conhecimento como: meio ambiente, cadastro, planejamento urbano e regional. O SIG é uma ferramenta poderosa de suporte à tomada de decisões junto ao geoprocessamento onde vem progressivamente angariando maior número de usuários de diversas áreas da ciência acadêmica.

### 5 Richard Long: um artista como referência poética

Vários artistas já trabalharam com o deslocamento territorial, como é o caso do inglês Richard Long, conhecido pelas suas obras realizadas em várias partes do mundo, resultantes de grandes deslocamentos e caminhadas. Sua poética reflete sobre os conceitos de natureza e sobre o processo de transformação do espaço natural pelo homem. Muitas de suas obras foram produzidas no percurso de viagens ou passeios que fez ele por todo o mundo, algumas vezes em lugares desertos. O artista realiza esculturas simples com pedras, troncos ou qualquer coisa que encontra no caminho. É o caso da instalação “Uma linha no Japão” de 1979. Uma escultura simples realizada com pedras escolhidas numa escalada na montanha Fuji (Fig2).

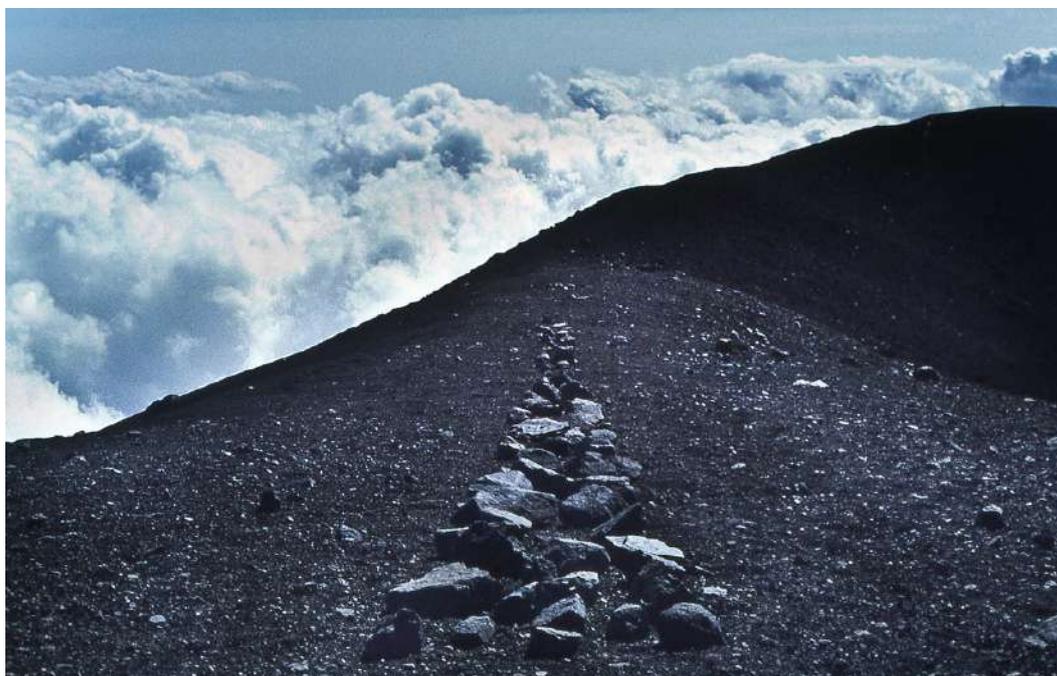


Fig. 2. Obra de Richard Long – Uma linha no Japão – Mont Fuji (1979)

**Referência:**

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Tradução de Myriam Ávila et al. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005 *apud* OLIVEIRA, M. O. D. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. **Visualidades**, 2014.

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea – uma introdução**. Tradução de Rejane Janowitz. São Paulo: Martins Fontes, 2005

EDUARDO, K. As Noções de Territorialidade e Supraterritorialidade: fragmentos de um debate. **Vozes em Diálogos**, Rio de Janeiro, n. 4, Jul-dez 2009.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidade e Mediações Culturais**. 1.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2009

HAESBAERT R. **Fim dos territórios ou novas territorialidades**. Identidades: recortes multi e interdisciplinares. Campinas: Mercado de Letras, 2002 *apud* OLIVEIRA, M. O. D. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. **Visualidades**, 2014.

MATHEWS, G. **Cultura global e indentidade individual: À procura de um lar no supermercado cultural**. Bauru: Ed. Edusc, 2002.

OLIVEIRA, M. O. D. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. **Visualidades**, 2014.

RAFFESTIN, Claude. Por Uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática, 1993. p. 269 *apud* EDUARDO, K. As Noções de Territorialidade e Supraterritorialidade: fragmentos de um debate. **Vozes em Diálogos**, Rio de Janeiro, n. 4, Jul-dez 2009.

SIGNIFICADOS. **O que é diáspora?**, 2014. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/diaspora/>>. Acesso em: 25 julho 2014.

SANTOS, Milton. **Território e Sociedade**. 2ª reimp. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2004 *apud* OLIVEIRA, M. O. D. Território e deslocamento na obra de Guillermo Gómez-Peña. **Visualidades**, 2014.

# O MEU DESTINO é A GAVETA – A fotografia extraviada

*Kyrtilene de Aguiar Silveira Ford*<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Pernambuco  
ford\_recife@hotmail.com

## Resumo

A fotografia é um meio que possibilita ressignificações da realidade e percepções múltiplas de signos e códigos imagéticos através de processos criativos que utilizam como via seu potencial ambíguo de permanência e efemeridade. Este artigo dialoga com essa potência criadora através dos trabalhos de Zoe Leonard, Joachim Schmid e Vivian Maier que são permeados com noções de reuso e extravio de imagens. Utiliza como linha condutora argumentativa os possíveis caminhos traçados por uma única fotografia extraviada produzida nos anos finais da década de 1960.

**Palavras-chave:** Fotografia; processo criativo; leitura e releitura de imagem.

## Abstract

Photography is a medium that enables reframing of reality and multiple perceptions upon signs and codes translated from, throughout and beyond itself. It allows through its ambiguous potential of permanence and transience a vast range of creative processes. This paper discusses this creative power through the works of Zoe Leonard, Joachim Schmid and Vivian Maier which are permeated with notions of reuse and misplacement of images. It uses as an argumentative line the possible paths that could have been traced by a single misplaced photograph from the 1960s.

**Keywords:** Photography; creative process; reading images.

## 1 A gaveta, a caixa, a lata de lixo

Ela está sentada sobre a mesa da sala de estar. Entre ela e o tampo da mesa uma almofada verde. Está toda de branco: vestido, sapatos, meia-calça, laço na cabeça. A luz do fi-

---

1 Graduação em Comunicação Visual pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-graduação Lato Sensu em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco, Pós-graduação Lato Sensu em Mediação Cultural pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-graduação Lato Sensu em Estudos Cinematográficos (Turma 2014), Mestranda no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (Turma 2013).

nal da tarde passa pela porta da sala e invade o cenário multiplicando-se refletida na nívea figura da menina. A soma de tanta luminosidade elimina contrastes reduzindo a sombra quase a zero. Os traços do rosto e os detalhes da roupa são quase imperceptíveis. A cor escura da mesa, dos móveis na sala, do chão e portas submergidos na sombra acentuam o recorte da luz oblíqua. O olhar quase não vaga como que recusando deixar a menina. É capturado pela brancura.

Foto acima: menina sobre a mesa, 1968.



Autoria desconhecia

A roupa é caprichada. O cabelo está penteado com esmero. O cenário parece sugerir o fim de festa ou o preparar de alguma. Talvez a garota esteja esperando sair com os pais. Talvez tenha acabado de chegar de algum evento em família. Não há ninguém na foto além da menina. Ela não sorri ou parece posar. Posar sugere encenação. Ela parece ter sido pega em flagrante. Olha com um reconhecimento indiferente. Está à vontade. O desbotar das cores sugere uma foto antiga. O que é reforçado pela data de revelação impressa de forma reduzida na moldura branca da foto: 'Mai 68'. Uma foto tirada há quase 46 anos. Quem tirou a foto? A quem pertence? Sem legendas, títulos, dedicatória ou referências, a foto resume-se a um mistério. Desse jeito, nas mãos de qualquer um, é uma imagem perdida, sem origem, sem destino. Imagem só em si, ao mesmo tempo sem história, ao mesmo tempo capaz de suscitar

infinitos contos. É uma fotografia que poderia estar no fundo de uma gaveta, encerrada em uma caixa de sapatos ou jogada em uma lata de lixo.

Em 1968, ano em que a fotografia em questão foi produzida, as câmeras portáteis eram populares e acessíveis. Entretanto, a tecnologia baseada na sensibilização de uma película, o filme fotográfico, em seu formato de exposição para 12 ou 24 poses impunha ao fotógrafo uma postura mais comedida em relação ao número de fotos tiradas. A revelação do negativo e ampliação de cópias não eram – nem tão pouco o filme – tão baratas. Lugares especializados em serviços fotográficos eram escassos e o processo entre o recebimento do filme e a entrega ao cliente tomava alguns dias.

Adquiria-se um filme para a festa de aniversário do 1º ano do primogênito, a viagem de lua de mel, a formatura do afilhado. As fotos eram impressas e selecionadas para o álbum de fotografia da família. Cópias duplas eram tiradas apenas quando se desejava enviar uma mesma foto para aquele parente distante. Neste emergente século XXI, a fotografia digital assessorada pelo mundo virtual das redes sociais lançou a um patamar nunca antes alcançado a produção - amadora ou não - de imagens fotográficas. Fotografa-se tudo. Fotografa-se nada. Fotografa-se profusamente. Descarta-se instantaneamente. “O impulso de tirar fotos é, em princípio, indiscriminado, pois a prática da fotografia está agora identificada com a ideia de que tudo no mundo poderia se tornar interessante por meio da câmera.” (SONTAG, 2008, p.127).

O álbum de fotografias carregava em suas entranhas as fotos selecionadas de momentos de uma vida. Sua função primeira era salvaguardar e transportar entre gerações as imagens impressas de eventos importantes para um determinado grupo de pessoas. Ele foi substituído por uma parede virtual, um mural de códigos binários em um site de armazenamento de imagens. O álbum perdeu seu corpo, sua textura, seu cheiro. Não será manuseado, não ficará empoeirado em uma prateleira, não será relegado ao fundo de uma gaveta, não será arremessado com raiva dentro de uma lixeira. Mas este álbum desincorporado poderá instantaneamente deixar de existir em um simples apertar da tecla ‘delete’.

## **2 Um extravio, a poética da criação, a realidade na imagem**

Extraviar-se é estar desgarrado, desencaminhado, perdido. Algo, alguém ou alguma coisa afasta-se ou é afastado de um caminho original. O extravio pode ser acidental ou premeditado, intencional. Às vezes o sentido de extravio remete a noção de furto. A imagem fotografada da menina sobre a mesa pode estar fora do seu caminho pré-traçado: o registro, a revelação, a impressão, o álbum, a guarda e a partilha. A salvaguarda de uma memória.

Escrevemos, construímos, conservamos, emolduramos, gravamos, filmamos, fotografamos porque esquecemos. A vida é constituída de uma constante seleção de fatos e eventos a serem esquecidos. Viver sob uma memória perfeita seria um não viver sob uma ditadura implacável que talvez nos paralisasse como ao memorioso Funes, no conto do escritor argentino Jorge Luis Borges. Lembrar com exatidão cada minuto de sua vida levou Irineu Funes a isolar-se do mundo enlouquecendo nesse recordar exato. Para viver esquecemos e damos espaço para as novas experiências, as outras memórias. Largamos no passado muitas memórias, trazemos algumas ao presente, levaremos outras tantas ao futuro. As memórias constroem o que somos ou o que pensamos que somos. As memórias falham, desbotam, transmutam-se, adaptam-se, mentem, trocam de rosto e corpo, geram múltiplas realidades.

A foto é uma imagem de uma garota. Ela diz esta verdade. Há, ou melhor, houve em certo dia no final da década de 1960, uma menina sentada sobre uma mesa. A fotografia surgiu no século XIX dando um soco no estômago da pintura. Enfim o real poderia ser de fato registrado. A pintura reagiu e deu uma tapa na fotografia. “Pode ficar com o real sua máquina copiadora”, respondeu, “eu abraçarei o mundo moderno, a abstração, o surreal”. O fotógrafo não era um poeta. Era um mero escrivão. A pintura era arte. A fotografia não. Apenas reproduzia: um brinquedo complicado que em sua máxima ambição poderia ser um aparelho educativo ou científico. O registro preciso do real. Mas imagens iludem, confundem, causam estranheza, brincam com a realidade. Fotografias mentem. O fotógrafo é o poeta, aquele que ilude e atrapalha. Atrapalhando, fica no meio do caminho, e gera uma extra via. Platão o expulsaria da polis. Esse desorientador de uma realidade ordenada. A foto pode falar mentiras, mas ao dizer também revela, torna algo visível. A verdade é um ato criativo.

A imagem por si só, a imagem alterada. A imagem fotográfica que é e vai além de si mesma. Se, como diz o filósofo alemão Martin Heidegger, aquilo que move a arte não está no universo artístico, está além da arte; a imagem que vai além de si mesma, sendo a própria ao mesmo tempo, é o exercício dialético transgressor primeiro: é a potência criativa de não sendo arte ser arte. A arte é um conduto que se leva a si mesma ser maior do que é. Existe a potência do caminho a percorrer. O extravio é quando o caminho é rompido. É escapando, indo além da fronteira que se vai ao encontro do novo.

Qual é a realidade transferida, transmutada ou traduzida pela foto da menina sobre a mesa? A menina não existe mais. Passados 46 anos já é uma mulher. Esta mulher lembra-se da foto? Ou melhor, que memória seria suscitada pela foto? Por vezes não nos lembramos do momento ou da ocasião em que a foto foi tirada. Lembramo-nos da foto. A conexão visual/mnemônica é estabelecida pela foto. Tornarmos-nos observadores de nós mesmos. *Voyeurs* de um momento que passou.

“A invenção da fotografia foi saudada como um modo de aliviar o fardo de ter de acumular cada vez mais informações e impressões sensoriais.” (SONTAG, 2008, p.104). Não precisamos mais lembrar, guardar na memória. A fotografia poderá fazê-lo para nós. A menina sobre a mesa é um fenômeno que já ocorreu. Não é possível recapturá-lo enquanto experiência. Ainda que seja parte de um relato, é um extravio; primeiro por sua remoção do acontecimento original e segundo pela potência que guarda em si para fabricar de outra realidade. A possibilidade de causar um novo fenômeno pelas rachaduras que provoca na pavimentação do caminho. Uma essência que é repleta de vir a ser. A silenciosa imagem carregada de voz e escrita pela luz.

### 3 As ladras, o catador de lixo e a babá

Além das marcas do tempo o que mais carrega a fotografia da menina sobre a mesa? Não há nada escrito no verso ou sobre imagem além da data impressa na borda branca da foto. O estilo da roupa, dos móveis, do ladrilho do chão da casa sugerem, aliados a data *maio 1968*, que a fotografia seja do final dos anos 1960. Mas isso não é uma indicação incontestável. Há esta certeza: Ela passou a existir e continuar a existir. Não há como saber apenas pela foto de qual sequencia de fotografias fez parte ou quantas fotos eram. Talvez tenha sido a única sobrevivente de um desastre de manuseio ou revelação. A fotografia não diz nada, mas retém a possibilidade de dizer muito.

O que ela diz em primeira instância é o acontecido. O tempo está congelado na foto. O que a Fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: “ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente”. (BARTHES, 1984, p.13). A imagem fotografada da menina sobre a mesa não é algo imaginado. É o passado e o real ao mesmo tempo. O flagrante não é fabricado. A menina não está em uma pose pré-definida: não está sorrindo graciosamente com as mãos na cintura em uma encenação que é tão recorrente em fotografias amadoras ou não. Ainda assim guarda mistério e uma inquietação que incomoda, fere como o *punctum* mortificante de Roland Barthes. Há algo de caráter subjetivo que interessa àquele que olha a foto. Algo que toca emocionalmente o observador, espectador.

Esse ar que torna uma foto interessante não é exclusivo dessa foto. Outras fotografias, outros registros em imagens podem cutucar e instigar de maneiras diferentes outros observadores, uma vez que não há uma unicidade de indivíduos, culturas, sociedades e saberes. Essa leitura da fotografia é “[...], portanto sempre histórica: ela depende do saber do leitor, exatamente como se se tratasse de uma língua verdadeira, inteligível somente se aprendemos os seus signos. (BARTHES, 1961, P.6).<sup>2</sup> Esse ar pode ser fabricado? Fazer parte da procura de

---

2 Extraído do artigo *A Mensagem Fotográfica* originalmente publicado em 1961, mas constando nas referências

um fazer fotográfico? Ser o processo de criação, ou parte (ou caminho para) o mesmo? O extravio forçado de seu caminho?

Fae Richards (1908-1973) nunca existiu, mas sua trajetória como uma afro-americana que viveu no século XX está documentada em um arquivo de fotos. *The Fae Richards Photo Archive* foi montado pela fotógrafa Zoe Leonard durante 1993-1996. Sua vida fictícia segue documentada desde sua infância até seu envolvimento com o movimento dos direitos civis. A narrativa inclui até as dificuldades encontradas por Fae para seguir em sua carreira de atriz mesmo quando sabotada pelo racismo. Como uma estrela de cabaré e atriz de cinema do início do século passado, sua história é convincente. Leonard pega emprestado recortes das vidas de figuras conhecidas substanciando-os com fatos históricos trazendo à tona através da narrativa discussões envolvendo, raça, gênero e sexualidade. As fotos foram tiradas originalmente para um projeto cinematográfico intitulado *The Watermelon Woman*<sup>3</sup> de autoria da cineasta Cheryl Dunye “[...] e são cuidadosas falsificações de imagens publicitárias com direitos autorais, cenas de filmes e fotos pessoais, sem faltar nem as marcas, manchas e pontas dobradas de fotos antigas e maltratadas.” (COTTON, 2010. p.199).



Fotos: parte do projeto/livro *The Fae Richards Photo Archive*.

Autoria: Zoe Leonard.

---

bibliográficas deste trabalho como PDF acessado em 2013.

3 *A Mulher Melancia* em português. Tradução nossa.

Fotos que originalmente deveriam seguir como produtos de divulgação de um filme têm sua trajetória original desviada para a documentação de uma vida que nunca aconteceu, mas que fundamentada em fatos históricos e ocorrências pessoais verídicas poderiam representar a voz de qualquer mulher afro-americana ou não que tivesse vivido naquele momento do tempo. Como falsificadoras de vida Zoe Leonard<sup>4</sup> e Cheryl Dunye<sup>5</sup> tomam emprestado num ato de ‘roubartilhamento’<sup>6</sup> criativo viabilizado através de um extravio de imagens. Ao mesmo tempo “o fotógrafo saqueia e também preserva, denuncia e consagra.” (SONTAG, 2008, p. 79).

Procuramos nos ver na fotografia e muitas vezes não nos reconhecemos em nossas próprias fotos. Possuímos um eu idealizado dentro de uma realidade transformada por nós. “A fotografia não apenas reproduz o real, recicla-o – um procedimento fundamental numa sociedade moderna.” (SONTAG, p. 191). Temos uma ideia de como somos e uma expectativa de como queremos que nos vejam. Alguém já deve ter ouvido outra pessoa falar que estava ótimo em uma foto quando o mesmo se achava pouco apresentável, talvez um tanto pouco atraente na imagem. É nesse reconhecimento e percepção de si e dos outros que Leonard brinca e instiga na vida fictícia de Fae Richards. Há a poesia na mentira que o foto conta. “Não é, então, Deus um poeta mentiroso?” (PLATÃO, 380 a.C., Livro II).<sup>7</sup>

Joachim Schmid, artista alemão nascido em 1955, organiza e recicla imagens que foram jogadas fora. Um verdadeiro catador de lixo procura e recupera cartões-postais e fotos que foram descartadas. Em seu projeto *Fotos da rua*, iniciado em 1982 - e que apenas recentemente foi considerado concluído por Schmid - ele coletou e classificou cada fotografia ou fragmento de fotografia que ele encontrava na rua. O critério de seleção para que a foto fosse incluída neste projeto é que ela tenha sido encontrada após ter sido jogada fora. As fotografias foram organizadas cronologicamente sobre um mesmo tipo de papel suporte. Há uma indicação numérica, data e local onde foi encontrada. Os fragmentos de fotos foram remontados como se Schmid tentasse reconstruir a história daquelas personagens desconhecidas. Algumas estão rasgadas, rabiscadas; outras, amassadas, rasuradas. Impossível não imaginar ao vê-las porque foram descartadas. Foram vítimas de uma abrupta animosidade? Um rompante fulminante de raiva? Uma onda súbita de dor ou saudade? Como observadores vemos-nos levados a tentar solucionar o mistério das fotos. Vamos tecendo fantasias e imaginando histórias trazendo partes de nossa própria história à tona. “[...] o que está sendo

---

4 Nascida em 1961.

5 Nascida em 1966.

6 Neologismo: furto + compartilhamento. Uma nova palavra curiosa que encontrei na Internet.

7 Nas referências bibliográficas o livro *A República*, da onde a citação é retirada, está indicada a edição de 1965.

resgatado é a partir das imagens é o seu *status* de ‘provas forenses’; que a contiguidade entre imagem e objeto possa ser moldada para recriar um renovado envolvimento com histórias esquecidas [...]” (COTTON, 2010, p.213).

Joachim Schmid não é fotógrafo. Em verdade numa entrevista ao jornal britânico *The Telegraph*<sup>8</sup>, realizada em 2011, confessou que raramente tira fotografias. Considera a si mesmo como um artista accidental. Schmid encerrou o projeto *Fotos da rua* por conta da escassez de fotos impressas descartadas. O advento da tecnologia digital e a explosão de fotos armazenadas e compartilhadas na Internet modificaram o hábito de fazer fotos. Schmid re-direcionou seu interesse para a garimpagem de fotos de terceiros em sites de armazenamento de imagens. Há em *Fotos da rua (Bilder von der Straße, em alemão) uma violência latente. Fotografias são objetos caros àqueles que a possuem. Não é um ato fácil descartar-se de imagens que retratam momentos de uma vida, pessoas a quem somos afeiçoados, estejam elas em nossas vidas ou que já tenham partido. Fotos perdidas em enchentes, deslizamentos, incêndios são lamentadas como uma perda profunda. Parte de nossa história, do registro dela, se foi. Há certa “[...] relutância a rasgar ou jogar fora a foto de uma pessoa amada, sobretudo, quando morta ou distante. Fazer isso é um ato cruel de rejeição.”* (SONTAG, 2008, p. 177). Rejeitadas - por qualquer razão ou motivo que seja - as fotos encontradas por Schmid foram desviadas do extravio maior. Foram arrancadas do esquecimento.

John Maloof, um corretor de imóveis americano, morador da cidade de Chicago (EUA) decidiu que talvez através da publicação de um livro sobre a vizinhança na qual morava pudesse atrair a atenção para aspectos relegados das edificações que a compunham. Sua editora, entretanto exigiu pelo menos 220 fotos antigas de alta qualidade para compor o livro. Maloof e seu coautor Daniel Pogorzelski, lançaram a uma busca de imagens que durou aproximadamente quase um ano.

Nessa busca Maloof encontrou em 2007 numa casa de leilões uma caixa de negativos contendo fotos de Chicago na década de 1960. Não sendo possível olhar com cuidado todo o conteúdo da caixa decidiu arriscar-se e a adquiriu por 400 dólares. Entretanto, não encontrou entre os negativos algo que se adequasse ao projeto do livro. Apenas após a publicação do mesmo é que ele e Pogorzelski voltaram sua atenção aos negativos decidindo-se por digitalizá-los. Um ano depois Maloof descobriria o autor misterioso e esquecido daquelas fotos marcantes: uma americana nascida em Nova York e de ascendência francesa e austro-húngara chamada Vivian Maier.

---

8 Versão online do jornal em 03 de novembro de 2011.

Vivian Maier nasceu no dia 01 de fevereiro de 1926 vindo a falecer em 21 de abril de 2009 e foi uma fotógrafa de rua que exercia funções como babá. Maier passou a maior parte da sua infância na França onde foi residir com sua mãe. Em 1949, ainda na França, Maier começou a aventurar-se em fotografia utilizando uma câmera amadora de poucos recursos. Em 1951 retorna aos EUA estabelecendo-se como babá em uma família de Southhampton. Em 1952 ela adquire uma câmera Rolleiflex para dar continuidade a sua paixão.

Por volta dos anos finais da década de 1990, enfrentando dificuldades financeiras, Maier põe de lado sua câmera deixando seus pertences armazenados enquanto tentava se manter. Com poucos recursos as fotografias armazenadas foram vendidas em 2007 para quitação de alugueis atrasados. Mais tarde os negativos seriam vendidos à casa de leilão. Vem a falecer em 2009 em uma casa de repouso para idosos. Relatos de pessoas que a conheceram a descrevem como sendo “[...] excêntrica, forte, altamente obstinada, altamente intelectual e intensamente privada.” (Vivian Maier Website...).



Foto: Grenoble, França, 1959.

Autoria: Vivian Maier

A obra de Maier é imensa: cerca de 100.000 negativos e slides foram encontrados e ainda existem 2000 rolos de negativos preto e branco e 700 rolos de negativos coloridos para serem revelados.

O extravio do trabalho de Maier é duplicado pelos longos anos que permaneceu no anonimato, seja por uma decisão pessoal, seja pelas circunstâncias alheias a sua vontade, e pelo seu reencaminhamento através do compromisso de John Maloof em fazê-la reconhecida. É no seu extenso período de anonimato aliado aos flagrantes que registrou que se acentua essa sensação de perda ou quase perda. “A eficácia do relatório de perdas feito pela fotografia depende de ela ampliar, de maneira constante, a iconografia familiar do mistério. Da mortalidade, da transitoriedade.” (SONTAG, 2008, p.82).

Cada foto carrega em si o potencial para a melancolia. É o registro de um momento que jamais se repetirá onde transformações pessoais (a passagem dos anos, a transformação da infância em velhice) e perdas são evidenciadas. “A fotografia é o inventário da mortalidade.” (SONTAG, p. 85). Roland Barthes, em seu livro *A Câmara Clara* traz à tona vezes seguidas a relação que vê ou percebe entre a fotografia e a morte. Chama os fotógrafos de agentes da morte que seguem registrando o devir do desaparecimento. Está na foto o atestado da passagem do tempo, a lembrança de nossa mortalidade e a promessa do nossa eventual e definitiva ausência. A síntese dialética hegeliana do ser e do não ser.

#### **4 Através e além do extravio**

A fotografia não captura um momento. Ela enfatiza a não fixação, a passagem, um contínuo direcionamento para o nada. Corremos no tempo e o tempo é uma sucessão. Gerações sucedem umas as outras, surgindo e desaparecendo em um eterno caminhar para o não ser. A fotografia impressa se desbota, o rolo de um negativo some sob o mofo e nem mesmo a fotografia digital está segura de sua preservação continuada. Cartões de memórias podem ser destruídos e sites de armazenamento desmantelados pela ação de um vírus, de um hacker. O potencial para o extravio é a constância. Qual o destino? A masmorra da gaveta, o túmulo da cesta de lixo ou uma nova via?

Não é particularmente necessário que esteja visivelmente indicada a data de uma fotografia. É possível existir indicações cronológicas acerca de uma foto. O estado da foto na alteração de suas cores, as mudanças nos perfis das cidades, dos costumes, das vestimentas, dos objetos que estão registrados na foto. A tecnologia de uma época que transparece no próprio modo da captura da imagem, sua granulação, textura. A datação, na noção de passagem do tempo está lá. “A data faz parte da foto: não porque ela denote um estilo [...], mas

porque ela faz erguer a cabeça, oferece ao cálculo a vida, a morte, a inexorável extinção de gerações [...]” (BARTHES,1984, p.125).

Na moldura branca que cerca a foto da menina sobre a mesa está registrada a data: maio de 1968. É a data da produção da foto, mas aliada ao desbotar da mesma há indicação suficiente da sucessão dos anos. A hora exata do clique não é tão relevante. Afinal a menina não existe mais. O tempo passou. O mistério persiste no extraviado. O potencial de vários caminhos de devir reside na imagem. Rumos que se estendem em todas as direções para fora daquela sala, daquela mesa, e além da garota banhada de luz.

## **Referências**

SONTAG, Susan. **Sobre Fotografia**. São Paulo: Schwarcz Ltda, 2008.

PLATÃO. **A República**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Epopeia do Livro, 1965.

HEIDGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. Lisboa: Edições 70, 2010.

COTTON, Charlotte. **A Fotografia como Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARTHES, Roland. **A Câmara Clara. Nota sobre a Fotografia**. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARTHES, Roland. **A Mensagem Fotográfica**. Tradução de César Blom. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/49666238/A-Mensagem-Fotografica-Roland-Barthes> Acesso em: 27 dez. 2013.

The Fae Richards Photo Archive. Resenha. **International Center of Photography**. Disponível em: [http://shopping.icp.org/store/product.html?product\\_id=27420](http://shopping.icp.org/store/product.html?product_id=27420) Acesso em: 30 dez. 2013

CASPER, Jim. Celebrating photographic garbage. **LensCulture**. Disponível em: <https://www.lensculture.com/articles/joachim-schmid-celebrating-photographic-garbage> Acesso em 02 jan.2014.

BOOTHROYD, Sharon. Discussing photographic art. Joachim Schmid. **Photoparley**. Disponível em: <http://photoparley.wordpress.com/2013/12/10/joachim-schmid/> Acesso em: 02 jan. 2014.

Joachim Schmid Q&A. **The Telegraph**. Disponível em: <http://www.telegraph.co.uk/culture/photography/8868271/Joachim-Schmid-QandA.html> Acesso em: 02 jan. 2014.

**Vivian Maier**. Disponível em: <http://www.vivianmaier.com/> Acesso em: 04 jan. 2014.

HARAZIM, Dorrit. O Enigma Vivian Maier – Parte I. **Revista Zum**. Disponível em: <http://revistazum.com.br/?s=vivian+maier> Acesso em 06 jan. 2014.

60  
anos  
Editora UFPE

