



MEMÓRIAS PLURAIS EM ARTES VISUAIS

Organizadores

Maria Betânia e Silva

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Robson Xavier da Costa


Editora
UFPE

**MEMÓRIAS
PLURAIS
EM ARTES
VISUAIS**

MEMÓRIAS PLURAIS EM ARTES VISUAIS

Organizadores

Maria Betânia e Silva

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Robson Xavier da Costa



Recife | 2019

Universidade Federal de Pernambuco

REITOR

Alfredo Macedo Gomes

VICE-REITOR

Moacyr Cunha de Araújo Filho

DIRETOR DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Walter Franklin Marques Correia

VICE-DIRETORA DO CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

Cristiane Maria Galdino de Almeida

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Carol Virgínia Góis Leandro

COORDENADORES DO PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO

EM ARTES VISUAIS

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Robson Xavier da Costa

REVISORES

Maria Betânia e Silva

Robson Xavier da Costa

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Catálogo na fonte:

Bibliotecária Kalina Ligia França da Silva, CRB4-1408

M533 Memórias plurais em artes visuais / organizadores : Maria Betânia e Silva, Maria das Vitórias Negreiros do Amaral, Robson Xavier da Costa. – Recife : Ed. UFPE, 2019.

Vários autores.

Inclui referências.

ISBN 978-85-415-1161-2

1. Arte. 2. Memória na arte. 3. Arte – História – Miscelânea.
4. Arte – Filosofia. 5. Arte – Estudo e ensino. I. Silva, Maria Betânia e (Org.). II. Amaral, Maria das Vitórias Negreiros do (Org.). III. Costa, Robson Xavier da (Org.).

709

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2019-088)

Prefácio

PARTILHANDO MEMÓRIAS SOBRE PESQUISAS E IMAGENS

*Maria Betânia e Silva
Maria das Vitórias Negreiros do Amaral
Robson Xavier da Costa*

Vê-se que as memórias coletivas impostas e defendidas por um trabalho especializado de enquadramento, sem serem o único fator aglutinador, são certamente um ingrediente importante para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. Assim, o denominador comum de todas essas memórias, mas também as tensões entre elas, intervém na definição do consenso social e dos conflitos num determinado momento conjuntural. Mas nenhum grupo social, nenhuma instituição, por mais estáveis e sólidos que possam parecer, têm sua perenidade assegurada. Sua memória, contudo, pode sobreviver a seu desaparecimento, assumindo em forma geral a forma de um mito que, por não poder se ancorar na realidade política do momento, alimenta-se de referências culturais, literárias ou religiosas. O passado longínquo pode então se tornar promessa de futuro e, às vezes, desafio lançado à ordem estabelecida (POLLAK, 1999, p. 9).

Atualmente, em momentos políticos de apagamentos de imagens, as memórias das ações, práticas na docência, pesquisa e de arte devem ser lembradas e este livro vem mostrar a produção que une pesquisadores e pesquisadoras das Universidades Federais de Pernambuco e da Paraíba em suas docências. Com os textos a seguir nos unimos e nos fortalecemos. Esta publicação tem como objetivo principal promover o diálogo entre pesquisadores/as docentes do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com outros docentes/pesquisadores/as, que desenvolvem investigações relacionadas à pluralidade da memória e suas múltiplas relações com as imagens.

Refletir criticamente sobre as experiências de pesquisa no campo das Artes Visuais passa, necessariamente, pelas narrativas das memórias e pelo universo das imagens produzidas e vivenciadas pelos/as docentes/pesquisadores/as do PPGAV UFPB/UFPE. Este livro representa a tentativa de evitar o que Michael Pollak (1999) denominou de “desmemória”, queremos evitar o esquecimento, o apagamento, a diluição de experiências importantes e significativas para os que as vivenciaram e que podem servir de referências para outros/as pesquisadores/as.

Os processos de pesquisa sobre/com/em Artes Visuais consistem em exercícios contínuos de reflexões sobre a construção de conhecimentos e suas vivências e se aprofundam a partir da partilha dos resultados das investigações desenvolvidas entre os pares e a comunidade em geral. Reunir resultados de pesquisas e reflexões sobre os percursos vivenciados pelos/as docentes/pesquisadores/as vinculados/as ao PPGAV UFPB/UFPE e alguns docentes/pesquisadores/as externos às duas instituições citadas, foi a proposta acolhida pelos/as organizadores/as desta coletânea.

Três linhas de pesquisa configuram as conexões feitas pelos/as organizadores/as “história e teoria da arte”, “educação em artes visuais” e “poéticas artísticas” e seus múltiplos diálogos, formando redes de relações rizomáticas. As ações para divulgação das pesquisas exigem dos/as sujeitos envolvidos motivação e autorreflexão permanentes, para que possam circular no mundo globalizado sem limites geográficos, nem culturais.

O campo da pesquisa acadêmica sobre/com/em Artes Visuais, precisa usufruir e dialogar com as possibilidades da internet, conectando os resultados das pesquisas com a circulação ampla e irrestrita das novas informações disponíveis.

Construir redes de pesquisa leva tempo e mobilização, socializar o conhecimento produzido exige apoio e incentivo das universidades e dos órgãos de fomento, os desafios são muitos, mas não impedem que possamos reunir esforços em torno de um objetivo comum, construir e partilhar conhecimentos sobre/com/em Artes Visuais. As parcerias já estabelecidas entre o corpo docente do PPGAV da UFPB e da UFPE, desde a criação do Programa Associado de Pós-Graduação em 2010, continuam profícuas, como se pode observar nas coletâneas publicadas ao longo dos nove anos de funcionamento do PPGAV, a exemplo dos “*Encontros e Conexões em Artes Visuais*”, no quinto volume publicado.

Organizar uma coletânea a partir da produção dos/as docentes/pesquisadores/as do PPGAV UFPB/UFPE é reunir múltiplas memórias de pesquisas que tem como eixo central as Artes Visuais. As imagens como objeto central das reflexões aqui apresentadas são o nosso principal objeto de trabalho, nosso campo de conhecimento, tem como premissa a produção, análise e reflexão sobre as imagens, a pós-graduação stricto sensu tem como objetivo a formação de pesquisadores/as. Disponibilizar resultados de

pesquisas por meio de publicações coletivas, é uma das estratégias para estimular a circulação da análise dos resultados das investigações desenvolvidas no programa, para que os conhecimentos produzidos pelos/as docentes/pesquisadores/as do PPGAV UFPPB/UFPE possam chegar às mãos dos leitores interessados e da comunidade científica.

Esta coletânea compreende uma divulgação da produção acadêmica sobre/com/em Artes Visuais desenvolvida no Nordeste brasileiro. Nos ecos dos litorais da Paraíba e de Pernambuco, sobrevivendo ao sol que nos aquece e ao mar quente que nos acolhe, construímos uma rede que tem se alimentado da partilha e troca de conhecimentos.

Nossas pesquisas partilham narrativas pessoais e coletivas, posturas políticas, memórias, historiografias, afetos, percursos, visualidades, experimentações, recepção e frequentações, distribuídas ao longo dos capítulos deste livro.

José Rufino em seu texto *Arquivo* constrói uma narrativa que convida o(a) leitor(a) a interagir com os espaços/tempos de histórias pessoais estimulando produções imagéticas que se conectam à memória individual e coletiva e que podem ser (re)contadas, (re)inventadas, (re)significadas a partir do presente.

Joana D'Arc em *Arte em revista: experiências de pesquisa e narrativas sobre arte e política* investiga narrativas construídas sobre crítica de arte no tempo histórico utilizando como suporte o mapeamento realizado em revistas publicadas reforçando o papel político que exerceram e a importância da memória sobre a temática.

Luciene Lehmkuhl traz, através da memória historiográfica, *O espectador/usuário de arte e design diante das imagens e dos objetos* com a tentativa de fomentar uma discussão sobre o lugar

ocupado pelo espectador/usuário de arte e design diante das imagens e dos objetos produzidos.

Madalena Zaccara em *Mulheres artistas em museus do Recife: conexão Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães* discute questões de gênero e a forte exclusão feminina da vida pública e seu reconhecimento legitimado também como produtora de arte, ao longo do tempo histórico, que se vincula também à memória e o esquecimento.

Marcelo Coutinho em *Quarta preleção: a linguagem incorporada 102 notas para a linguagem como superfície de afectos*, através de registros memoriais de suas práticas pedagógicas realizadas discorre sobre seu processo criador e reflexivo de docente/artista/pesquisador.

Percursos do possível: estágios curriculares em Artes Visuais produzido por Maria Betânia e Silva e Luciana Borre Nunes, analisa artigos produzidos por estudantes e ressalta a inquestionável importância da docência. Como ação política também revela processos reflexivos, desafios, impasses, descobertas, aprendizagens vividas pelas/os estudantes nos momentos de observação e regência nas mais diversas instituições públicas, privadas e do terceiro setor.

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral apresenta *Do desenho à porcelana, Marisa experimenta as cores* e traz à tona memórias e narrativas da própria artista sobre seu percurso pessoal, artístico e as influências registradas desde a infância que permaneceram vivas no tempo.

Maria Emilia Sardelich e Erinaldo Alves do Nascimento fazem um estudo radiográfico da Coleção Educação da Cultura Visual com o foco centrado nas discussões sobre as visualidades presentes na Educação Básica e as apresentam no texto *O que se*

apresenta para a Educação Básica na Coleção Educação da Cultura Visual.

Roberta Ramos Marques em *Dança macabra: re-enactment como reatência em uma videodança* investiga o trabalho pedagógico que vem implementando nos últimos anos conectando a memória no exercício da docência, construindo estratégias junto aos estudantes e estimulando a pró-atividade também nas escolhas de conteúdos a pesquisar, considerados importantes por eles para suas trajetórias no presente.

Por fim, *O papel da percepção/recepção da arquitetura em museus de arte contemporânea* apresentado por Robson Xavier da Costa e Gleice Azambuja Elali discute o ambiente do museu composto por um conjunto de elementos físicos e humanos que constituem sua própria vida e que convidam a apreciação direta articulando memórias, sentimentos e valores pessoais.

Diante dos estudos apresentados destacamos o fio condutor da memória que os atravessa. Memória que se ativa em espaços e tempos diversos. Memórias salvaguardadas em arquivos, revistas, coleções, museus, acervos pessoais. Memórias registradas por meios de dispositivos impressos, visuais e audiovisuais. Memórias materializadas das aprendizagens, experimentações e criações na prática profissional. Memórias que se articulam à identidade, à política, à história, à formação, à criação na arte e com a arte.

Enfim, desejamos a todos/as uma excelente leitura!

Recife, Pernambuco, Brasil, 31 de março de 2019.

ARQUIVO

José Rufino

Treze horas e trinta minutos. Estávamos fermentando o almoço, como fazemos todos os dias, contando casos, falando de futebol, traições, acidentes, assaltos e um ou outro assunto de trabalho. Quase nunca falávamos do Arquivo, mas, naquele início de tarde do dia 17 de julho de 2014, o assunto principal era o início da tão esperada reforma no nosso edifício. Chovia fino e eu olhava para o velho chafariz. Pensava vagamente na quantidade de água que já havia escorrido de sua taça de mármore quando vi, e todos também viram, aquele homem esguio vindo em nossa direção. Andava rápido, desequilibrando-se na irregularidade das pedras do velho pátio. Enquanto trocávamos olhares que significavam *o que será que essa figura vem fazer aqui?*, o elegante senhor já estava plantado bem na nossa frente, emoldurado pelo arco do terraço e tendo sobre sua cabeça a taça de mármore e, mais alto e lá ao fundo, o verso do frontão do Cemitério dos Lázaros. O conjunto arquitetônico lhe caíra como uma espécie de coroa. O estranho senhor

vestia camisa e calça social brancas e sapato de bico fino também branco, além da tal coroa, que nem era dele. Sua pele de ébano destacava-se na indumentária branca e seu cabelo baixo era cinzento como um resto de coivara. Não havia nenhum vestígio de lama em seus sapatos e parecia saído de um veículo invisível, pois não portava guarda-chuva e estava completamente seco. Permaneceu ali, parado, bem na nossa frente, até que Fátima, responsável pelo setor de restauração, tomou a iniciativa: *posso ajudar senhor? É consulta? O arquivo está fechado para reforma, somente uma parte do acervo da biblioteca está disponível, mas estamos em horário de almoço.* Ele olhou para os lados, como se procurasse um rumo para escapar, encarou Fátima, como se os outros não estivessem ali e, ignorando a informação de que a instituição estava fechada para consultas, disse, com voz segura e grave, que precisava consultar documentos coloniais. *Senhor, o acervo colonial foi todo acomodado num salão provisório, por causa da reforma. Não estamos com acesso a nada.* Ele insistiu, precisava consultar documentos da Bahia colonial. *Mas, o que é mesmo que o senhor está procurando?*

Novamente o elegante senhor olhou para os lados como se fosse dar meia-volta, pigarreou, passou a mão no queixo e começou a contar: *Eu tive uma visão, uma coisa como um sonho. Estava acordado, bem acordado. Tinha acabado de levar o gado pro pasto, lá na Fazenda Fonte Nova, onde sou vaqueiro, quando vi o campo todo ficando mais seco e uns matos diferentes crescendo. Então, foi aparecendo um monte de gente de cor, assim como eu, vestindo uns panos enrolados e as mulheres com panos na cabeça, entrando e saindo de umas casas feitas de barro, enfeitadas com desenhos brancos.* Parou a história, de repente, e voltou a olhar para os lados e para trás. *Pode continuar senhor,* disse Fátima. *Era como se eu tivesse vendo minha gente lá da África, nos tempos que nosso povo ainda andava livre por*

lá. Mas, aí aconteceu uma coisa muito estranha, uma mulher bem velha, toda encolhida, entortada pra frente, se aproximou e me chamou por um nome estranho. Eu disse que não era meu nome, que eu era Sebastião. Ela disse que não, que ela sabia que meu nome era aquele e que eu era descendente de um certo rei, feito escravo pela tribo dela e vendido aos portugueses como escravo de brancos. Novamente parou a história e olhou para trás, como se temesse a chegada de alguém indesejado. E ela falava português com o senhor? Perguntou Pedro, nosso colega mais gaiato. Não sei senhor, era como um sonho, não conheço aquela fala, mas eu entendia e a velha também me entendia porque era uma visão e quando não é de verdade mesmo, é só visão, a gente entende tudo que a visão quer dizer. Só não consigo repetir o nome do tal rei e o meu, na fala que ela usava.

A narrativa parecia terminada ali, pelo menos deveria. *Sei, estou entendendo*, disse o irônico Pedro. *Então, ela levantou uma vara que usava como bengala, encostou bem aqui – demonstrou colocando a mão na boca do estômago –, e me garantiu que eu era o herdeiro do reino daquele meu antepassado, trazido para o Brasil como escravo, trazido exatamente para Salvador. Depois de uma janela de silêncio, Pedro soltou sua verdadeira verve: Ô meu rei, então a majestade veio até o arquivo pra ver se encontra a prova que é o rei da Bahia? Pois é, majestade, não vai dar não, o setor que tem os documentos dos seus antepassados reais está interditado. E tem mais, meu rei, na Bahia todo mundo é rei. Outro vão de silêncio tomou conta da situação e o nobre senhor, novamente, virou-se para ver se chegava alguém. Mexeu-se um pouco e saiu do enquadramento que me permitia a visão homem-arco-chafariz-cemitério. Eu continuava calado, dedilhando besteiras no meu Smartphone Samsung Galaxy para não atrair a atenção do visitante. O vão de silêncio alastrou-se, ocupou todo o pátio, avançou pelos grama-*

dos, pelo estacionamento, guarita, portão, pela rua, por toda a Baixa de Quintas. Enfiei discretamente o celular no bolso e respeitei aquele silêncio todo. Meu pensamento atravessou o corpo daquele que se imaginava rei, ou príncipe, e como uma bolha translúcida e quente, cresceu pelos flancos da baixa e estourou pelo vale das quintas. Como se fosse uma experiência da mesma categoria daquela vivenciada pelo estranho homem, o príncipe-vaqueiro, eu experimentei, por um instante ínfimo, a visão do nosso edifício, nosso arquivo público, quando era uma quinta do século XVI, a Quinta do Tanque. Provavelmente, influenciado pelo meu conhecimento textual e iconográfico, recriei, em surto de historiador-rei, uma cena completa dos jesuítas atravessando o pátio da quinta, em cortejo. Seguiam em grupo de uma dezena, enfileirados, bem próximos, cabisbaixos. O preto de suas vestes longas era fosco, mas o da pele dos três escravos que os seguiam, carregando cestos vazios, era reluzente. Quem sabe um deles não era o antepassado do nosso misterioso príncipe-vaqueiro. Assim como na visão do príncipe-vaqueiro, eu entendia suas falas e mais, sabia o que iam fazer. Caminhavam para coletar laranjas, pimenta-do-reino e cascas de canela. A quinta tinha os pomares mais caprichosos e produtivos de toda a região do entorno da Salvador colonial. E claro, o trabalho escravo passara a ser essencial para a manutenção do empreendimento jesuíta.

O homem então retomou a palavra: *eu contei essa história para a filha do meu patrão, o falecido poeta Eurico Alves. Foi ela que me trouxe aqui, que me deixou aqui, pra ver se alguém podia descobrir alguma coisa.* Aquilo me soou como uma pancada bem forte. Eu mesmo estivera, dias antes, na fazenda de Eurico Alves. Não havia me dado conta quando ele falou o nome da fazenda onde era vaqueiro. Aquela missão era minha, sem dúvidas. Chamei o

pesquisador inesperado até minha sala improvisada no próprio terraço, tomei-lhe os dados pessoais e anotei os nomes que trazia de antepassados não tão distantes, os avôs e avós e dos dois bisavôs, sendo que desses últimos sabia apenas os prenomes. Dei-lhe minha palavra de empenho na busca e que levaria qualquer dado diretamente até ele, pois que era para mim um prazer visitar a Fazenda Fonte Nova.

Despediu-se apressado com receio de atrasar sua patroa, já que era trabalhador herdado, e eu fiquei com a missão de encontrar aquela filiação de nobreza nos alvéolos do nosso acervo de documentos da escravaria. Desde então, conto os dias, acompanho cada passo da reforma, ansioso para ter acesso ao arquivo colonial. Sei que me cabe ser neutro, imparcial, mas confesso meu desejo profundo de descobrir a prova de que a visão daquele homem esteja amparada em documentos do nosso acervo. Quero sair por aí alardeando que ajudei a provar que a Bahia tem um príncipe verdadeiro. Por enquanto, me cabe criar entradas classificatórias para o recém-chegado acervo de documentos da polícia. Tenho que me contentar com posse de delegado, agressão física, abuso de poder policial, agressão física, homicídio, prostituição, procedimento irregular de agente policial e conduta imoral.

João Pessoa, 27 de julho de 2014

ARTE EM REVISTA

EXPERIÊNCIAS DE PESQUISA E NARRATIVAS SOBRE ARTE E POLÍTICA¹

Joana D'Arc de Sousa Lima

Pretendo comentar sobre a produção da narrativa crítica das artes na primeira metade dos anos 1980 no Brasil. Para tanto, meu recorte será pautado pela breve apresentação de cinco revistas especializadas de arte produzidas nessa década. Outrossim, farei uma análise de um deles criado entre 1979 a 1984 na cidade de São Paulo, especificamente, voltado para a produção da cultura brasileira e das artes visuais. Intitulada pelo professor Celso Favaretto de *Arte em Revista*, criada pelo Centro de Arte Contemporânea – CEAC, no âmbito da Filosofia da Universidade de São Paulo – USP. Segundo nosso olhar *Arte em Revista* foi um arquivo de potência política da memória da arte e da cultura bra-

¹ Os apontamentos presentes nesse artigo fazem parte de minha pesquisa de pós-doutorado, intitulada *Lugares da crítica da arte nos anos 1980: Arte em Revista e Arte em São Paulo*, no Departamento de História da Universidade de São Paulo – USP/SP. As ideias expressas, preliminarmente nesse texto, integram parte dessa pesquisa e conversam também com a investigação do meu doutorado publicada em livro, ver bibliografia.

sileira de vanguarda. Configurou-se não somente como veículo de difusão de ideias e ideários, tornou-se um lugar de exibição de documentos e fontes históricas, produziu inúmeras entrevistas com críticos de arte e artistas e fomentou a produção de pesquisas e textos acadêmicos, além da promoção e difusão de uma “arte interessada”. Interessada, ao mesmo tempo na renovação de linguagem e forma, ou seja, interessada nas ideias e nas práticas de vanguarda, e, no processo social e político: simultaneamente uma arte que perseguia ideias e conceitos. O trabalho de investigação se deu por meio da produção de relatos orais de memória com os fundadores e fundadoras da Arte em Revista. Nesse artigo, utilizo os relatos da professora Otília Fiori Arantes e do professor Celso Favaretto. Também realizo análise formal da coleção e reflexão crítica sobre seu papel no contexto da década de 1980.

Prólogo

Em âmbito nacional a escrita crítica nessa década primou pela diversidade e pluralidade na difusão em meios especializados que foram criados no período, além de nos periódicos ordinários que mantinham colunas editoriais de cultura, no âmbito local se descortinaram outras práticas e outro registro narrativo e editorial:

[...] constituição de importante debate entre os críticos acerca da arte contemporânea e de seus circuitos de atuação (nacionais e internacionais). Mais do que uma discussão homogênea em torno da pintura ou de qualquer outro aspecto em particular, a crítica de arte do período foi marcada pela diversidade de discursos, em decorrência: (1) da pluralidade e especificidade cultural do

momento histórico; (2) do grande número de periódicos que abriram espaço para a produção de crítica, inclusive com o surgimento e circulação de publicações especializadas; (3) da diversificação da atuação profissional, sobretudo, pelo aparecimento/fortalecimento do papel do curador (REINALDIM, 2009, s/p).

Concordo com essas considerações, sobretudo quando se referem ao fato de a produção da escrita da crítica de arte ser marcada por uma pluralidade de discursos, principalmente porque essa pluralidade encontrava espaço privilegiado de difusão nos periódicos que foram surgindo, por meio de programas e da iniciativa de professores vinculados aos departamentos de artes de universidades brasileiras. Essa é uma condição muito peculiar à década de 1980 – a produção não estava apartada da discussão. Assim, algumas universidades passaram a olhar com mais cuidado para a formação dos artistas, e, nesse sentido, organizaram programas de pós-graduação em história e crítica de arte, redimensionando a especificidade da escrita crítica e formando um público leitor para textos dessa natureza. Desses programas, resultaram revistas especializadas em diversas áreas, para difundir pesquisas de professores e alunos, ampliando o *corpus* documental que pensava a produção, a circulação e a pró-

pria escrita da crítica brasileira.² Também surgiram periódicos por iniciativa de artistas e pela organização de agentes do campo das artes plásticas, que desejavam difundir suas ideias e seus projetos, além de abrir interlocução e formar novos públicos para as artes plásticas.

Vale salientar que esse tema enseja a questão da crítica e da reflexão sobre arte e cultura. Nos anos 1980, no resto do mundo e até mesmo no eixo, estava morrendo um tipo de proposição crítica. Basta dizer que Mário Pedrosa morreu em 1981 e já tinha abandonado a crítica havia uns bons anos. A mediação e a auto-

2 “Em paralelo à constituição de um sistema de arte que dava nova visibilidade à arte contemporânea (e à produção nacional, no caso do Brasil), os próprios domínios da crítica passaram a ser colocados em xeque no período, devido a certas transformações no modo como ela era compreendida e praticada. Podemos enumerar os seguintes fatores: (1) questionamento do antigo monopólio da prática dessa função, quando, além do crítico, o artista-teórico também passa a escrever, seja em relação a sua própria obra, seja em relação à de outros artistas próximos a ele (o que já ocorria nas décadas anteriores); (2) alteração do processo de formação teórico-estética quando, junto aos críticos de arte com formação em outras áreas (jornalismo, filosofia, história, ciências sociais, literatura), surgidos no confronto direto com os trabalhos, entram em cena os críticos com formação acadêmica específica, devido à constituição dos primeiros cursos de pós-graduação em história e crítica de arte no Brasil; (3) diversificação dos espaços e dos sistemas de circulação, quando a crítica de jornal passa a dividir seu lugar histórico com revistas especializadas e catálogos de exposições, mudando sua relação com a produção de arte – não mais uma crítica judicativa, mas colaborativa; (4) especialização do público leitor, quando a tiragem e a ampla circulação do jornal gradualmente são substituídas pela produção em menor escala dos catálogos de exposição e revistas acadêmicas; (5) expansão de seu campo de atuação, quando a crítica escrita passa a conviver com a crítica não verbal, uma vez que o crítico assume também a função de curador, papel de destaque no contexto da arte contemporânea. Todos esses aspectos marcam a crise da crítica de arte na contemporaneidade, já perceptível na década de 1980, fazendo com que essa prática assumia novas feições, ainda não totalmente definidas” (REINALDIM, 2009, p. 10-11).

ridade passava para o curador. O tipo de escrita crítica que fazia Pedrosa, por exemplo, ia desaparecendo dos jornais³.

Num breve levantamento dos novos meios de divulgar a crítica de arte produzida na década, encontrei cinco iniciativas editoriais. A primeira é a revista *Arte em São Paulo*, que respondia às demandas de um circuito bastante particular na cidade. O fundador e editor responsável era o artista Luiz Paulo Baravelli, e o projeto gráfico do periódico visava abrigar questões e poéticas de artistas e discussões relevantes ao meio artístico. O formato era em A4 impresso na horizontal, raramente na vertical, espiralado, como um caderno de desenho com textos escritos e visuais e, a cada número, um artista era convidado a fazer uma obra gráfica para a capa.

Soube da existência da revista *Arte em São Paulo* em entrevista com o artista Guto Lacaz. Segundo seu relato, as capas eram verdadeiras obras de arte, encomendadas aos artistas mais jovens na década de 1980. Fiz um levantamento do primeiro (1981) ao número 32 (1985), quando a tiragem da revista variou entre 500 e 5.000 exemplares. Também a periodicidade era bastante irregular: houve fases em que ela era mensal, outras em que era trimestral e outras ainda em que saía com intervalos maiores, levando a crer que sua publicação dependia dos recursos arrecadados. Passaram por suas páginas nomes importantes da arte e da escrita da crítica brasileira: Anateresa Fabris, Carlos Fajardo, Dudi Rosa Maia, Fayga Ostrower, Frederico Nasser,

3 Para consultar a obra crítica de Mário Pedrosa ver principalmente AMARAL, Aracy (Org.). *Mundo, homem, arte em crise*. São Paulo: Perspectiva, 1975; MARQUES NETO, José Castilho (org). *Mário Pedrosa e o Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001; ARANTES, Otília (Org.). *Mário Pedrosa: Itinerário Crítico*. São Paulo: Cosac & Naif, 2005.

Guto Lacaz, Ivo Mesquita, Jeanete Mussati, José Resende, Maria Alice Milliet, Miguel Chaia, Wesley Duke Lee, Lisette Lagnado e Marion Strecker, ambos jovens estudantes de jornalismo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que assumiram a editoria da Revista.

Diferentemente da *Arte em São Paulo*, produzida para artistas, outro periódico especializado nas artes plásticas criado nos anos 1980 era ligado à PUC-RJ: a *Revista Gávea*, do curso de especialização em história da arte e arquitetura no Brasil. Com publicação semestral, seu primeiro número saiu no segundo semestre de 1984, e o editor responsável era o artista e professor Carlos Zílio. A revista respondia em parte às demandas de pesquisadores, alunos e professores da instituição e trazia entrevistas, artigos e resenhas de livros de intelectuais e artistas externos à academia. Circulava no universo acadêmico, principalmente na cidade do Rio de Janeiro.

A terceira é a *Revista Ar'te*, de estudos de arte e educação, sob a responsabilidade editorial da pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, dos pesquisadores e professores José Teixeira Coelho e Luís Augusto Milanesi, todos ligados à ECA-USP. Grosso modo, a revista foi criada em 1982, como um instrumento político em defesa de uma educação artística contemporânea, que discutia novos parâmetros de formação das artes plásticas nas escolas e nos museus. A publicação foi organizada pela Comissão Pró-núcleo de Arte-educação de São Paulo e tinha circulação restrita ao meio educacional e dos museus de São Paulo, fortalecendo o movimento de arte-educadores da época, que pouco a pouco seria acolhido em outras capitais brasileiras, como aconteceu no

Recife⁴. O contexto do surgimento da Revista *Ar'te* foi o da redemocratização em meio a fortes mobilizações e a volta dos movimentos sociais às ruas. Segundo relato de Ana Mae Barbosa,

Em 1980 organizei a Semana de Arte e Ensino na ECA que teve 3000 participantes. Aconteceu ao mesmo tempo do I Congresso da USP em cuja organização eu também estava como uma das duas representantes da ECA na ADUSP. A minha companheira da ECA era Jeanne Marie Freitas, uma jornalista extraordinária, que infelizmente já morreu. A necessidade de criar uma revista na qual se discutisse problemas da Arte e também de seu ensino surgiu nas discussões. Os editores da *Ar'te* éramos eu, José Teixeira Coelho Neto e Luís Milanesi (ele foi diretor da ECA) ambos do Curso de Biblioteconomia. Começamos pagando do próprio bolso e fazendo tudo, incluindo ir para a gráfica ver a impressão da revista. O que aliás me dava enorme prazer, pois me lembrava das noites do Gráfico Amador com os amigos queridos Orlando, Gastão e Laurênio. Com o tempo cansamos e

4 Sobre o assunto, ver principalmente Barbosa (1996), que analisa a situação política e conceitual do ensino da arte no Brasil na década de 1980 entrecruzando essas mudanças metodológicas com as ocorridas nos EUA no mesmo período. Esse debate acionou outras capitais brasileiras e mobilizou professores e gestores públicos em torno de novos paradigmas para se pensar a educação artística nas escolas públicas. Reverberando no Recife, esses debates foram acolhidos pela Diretoria de Serviços Educacionais – Departamento de Cultura, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Em 1988, o então diretor do Departamento de Cultura, Paulo Marcondes Soares, organizou e publicou um livro que reunia textos de diversos especialistas da área, objetivando, segundo diz na apresentação, atender à necessidade dos professores de educação artística de acesso a fontes básicas de estudo na área (p. 11). Há ainda um estudo da especialista em arte-educação Simone Luizines (2009), sobre a recepção das propostas da professora Ana Mae Barbosa no Recife na década de 1980.

entregamos a revista a uma editora, a Max Limonad que chamou o José Simão para cuidar da Revista. Acho que não deu o resultado econômico que a editora esperava e a revista acabou. Quando estava em nossas mãos trabalhávamos com assinaturas e tínhamos muitas. A revista foi bastante influente na Arte/Educação, mas não nas Artes Plásticas, embora fizéssemos muitas matérias voltadas para a Arte. Lembro-me muito bem de uma entrevista que fizemos com Volpi que dizia não gostar de dar entrevistas, mas nos recebeu muito bem. O número sobre o Festival de Inverno de Campos do Jordão foi disputadíssimo, apesar de termos feito maior número de exemplares. (Ana Mae Barbosa, relato à autora, 2017).

O depoimento cedido por Ana Mae Barbosa nos dá a ver as intenções e parte do contexto no qual a revista foi pensada e organizada. Fruto da luta dos trabalhadores em educação para artes no âmbito da Universidade de São Paulo, começo da década de 1980 e luta política de setores organizados que desejavam assumir o protagonismo da abertura política. O desejo expresso nas memórias de Barbosa aponta para a construção de um veículo (jornal), que abordasse questões referentes à arte e também ampliasse o debate para as questões de seu ensino. Fruto de discussões coletivas, de uma necessidade dos arte educadores e artistas próximos dessa discussão, assim, de maneira sumária podemos dizer que o Ar'te⁵ nasce, carregado de potência política se configurando como um porta voz dos professores ligados à organização da arte educação no Brasil.

5 Nesse momento estou pesquisando esse periódico e em breve um artigo tratará melhor desse periódico e de seus integrantes e reverberações.

Localizei uma revista intitulada *Artes*: uma publicação criada pelo artista Carlos Von Schmidt⁶. Segundo o artista Roberto Santana, que coleciona alguns números e que me apresentou esse periódico esta era uma revista saída nas bancas mais descoladas dos Jardins em São Paulo e demorava um tempão para sair outras edições. O Carlos Von tinha muitas dificuldades financeiras para continuar. “*Na verdade, esta revista era um jornal nas décadas anteriores. A revista não era grampeada no meio das páginas para dar um ar de jornal. Ele falava da maioria das tendências, estilos e linguagens artísticas, de vanguarda, tradicional, moderna, contemporânea e clássica*”. (Roberto Santana relato à autora).

Por fim, a *Arte em Revista*, tinha Otília Fiori Arantes, Celso Fernandes Favaretto e Matinas Suzuki Júnior no corpo editorial e projeto gráfico do jovem *designer* Ricardo Ribemboim. Consta do editorial do primeiro número que a *Arte em Revista* “pretende divulgar documentos que possam servir de subsídio para repensar a história da arte brasileira: textos de análise e manifestos – esgotados ou de difícil acesso –, ao lado de entrevistas ou relatos inéditos de artistas e críticos” (*Arte em Revista*, 1979, s/p). Portanto, mais que publicar textos inéditos, a revista visava abrir o debate sobre a cultura brasileira e discutir algumas matrizes históricas da “nossa tradição cultural e artística” para suscitar reflexões sobre o domínio das artes na década de 1980.

O estudo de Francisco Maués (2006) sobre editoras de oposição no período da abertura política no Brasil (1974-1985) traz uma breve história da Kairós Livraria e Editora, que atuou

6 Nascido em São Paulo em 1929, Von Schmidt dirigiu entre 1969 e 1979 o Museu de Arte Brasileira (MAB) da Faap. Foi ainda curador da 15ª Bienal de São Paulo, em 1979, e curador internacional da 20ª edição do evento em 1989. Faleceu na cidade de São Paulo em 2010.

em São Paulo entre 1978 e 1983. A principal fonte são os depoimentos de seus proprietários concedidos ao pesquisador. O autor classifica a Kairós como *editora de oposição engajada*. Assim, diferentemente das outras publicações citadas aqui, a *Arte em Revista* apresenta temas e repertório de arte e cultura que se discutem no campo da relação entre arte e política, torna-se uma importante baliza para este estudo.

Havia também as coleções de textos *Arte Brasileira Contemporânea*, criadas pela divisão de multimeios da Funarte, depois nomeada Departamento de Editoração. A Funarte distribuía essas coleções para alguns centros de estudos e espaços de formação das artes plásticas no Brasil. O NAC da Paraíba acolhia as políticas de formação e difusão e os programas da Funarte, é possível que recebessem essas coleções.

Diante desse breve mapeamento trazido à luz por meio de encontros que a pesquisa histórica permite, selecionei para discutir aqui apenas um dos periódicos apresentados de maneira sumária: a revista *Arte em Revista*. As demais estão esquentando nas gavetas e na memória de muitos leitores e de seus fundadores, assim como nas gavetas da pesquisadora que vos narra esse texto. Aguardem os próximos capítulos dessa investigação!

Arte em Revista: um dispositivo arquivístico da cultura e da arte de vanguarda

Arte em Revista⁷ foi um periódico que nasceu no âmbito do curso de Filosofia da Universidade de São Paulo, pelas mãos da ousada filósofa e professora da cadeira de estética, Otília Fiori Arantes⁸. Herdeira da professora Gilda de Mello e Souza, responsável pela cátedra de estética na filosofia da USP, Otília Arantes⁹, havia feito graduação no Rio Grande do Sul, depois um curso de estética em nível de graduação na França, “eu acho tinha vinte e um anos... eu não estava ainda madura... porque o curso que eu tinha feito não era suficiente para ir para França e fazer logo um

7 Segundo depoimento do professor Celso Favaretto (2016) o nome da revista foi dado por ele, pois, “Arte em Revista, por causa da duplicidade do nome... a arte em revista e passada em revista. A arte dos anos sessenta passada em revista mas na revista... em uma revista”.

8 Otília Beatriz Fiori Arantes, completou sua graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, a UFRGS, em 1961. Especializou-se pela mesma universidade, em 1962, no curso de Licenciatura em Filosofia. Completou outra especialização em Paris, pela Université Paris 1: Pantheon-Sorbonne, no ano de 1964 em Esthétique et Science de l'Art, através de uma iniciativa de bolsa do governo francês. Fez mestrado em Filosofia pela USP entre 1966 e 1968 com a tese de Razão, raridade e disparates nas Curiosidades Estéticas, orientada pela professora Gilda de Mello e Souza. Seguindo para o doutorado em 1969, concluído em 1972, novamente na Paris 1, com a tese Baudelaire, le lyrisme au seuil de la modernité, orientada pelo professor Brenard Teyssèdre. Atua, então, como professora no departamento de Filosofia da USP desde 1992, trabalhando com temas como arquitetura e pós-modernidade.

9 Visitei a professora Otília Arantes em maio de 2017 em seu apartamento em São Paulo. Na ocasião conversamos sobre a Revista Arte em São Paulo, sua trajetória de formação e rapidamente seus primeiros contatos com Mário Pedrosa. Essa entrevista não foi gravada em vídeo e nem o áudio, no entanto anotei parte da conversa e após sair escrevi de memória um relato em caderno de campo do nosso encontro. Tomei partido do método etnográfico, usado por muitos pesquisadores para registrar as impressões do encontro.

mestrado. Eu fui entrar em contato... direto com a arte”. (Otília Arantes, relato à autora, 2017).

No retorno Otília vem morar em São Paulo e vai para a Universidade de São Paulo fazer uma Pós-Graduação com a professora Gilda de Mello Souza. Ainda não estava regulamentado o Programa de Pós-Graduação. Era um” curso geral” de um ano que se complementava com cursos na Graduação. Estética, por exemplo, era ministrado pela Gilda de Mello e pelo professor Bento Prado. Nesse momento, fez curso sobre Baudelaire e depois foi para França continuar sua formação. Ao passo que foi professora da Pontifícia Universidade Católica e monitora na USP. No seu retorno da França integra o corpo docente da USP e em 1973 começa a orientar. Em relação a isso comenta,

(...) eu tive um grupo grande de orientandos... que era só eu que orientava naquela época... o Vitor não tinha títulos, a Gilda se aposentando... Então, eu comecei a orientar em setenta e quatro e esse grupo, quando terminavam os três anos de curso acabavam os créditos eles queriam continuar ainda... Foi um grupo que tinha muitos interesses comuns onde realizávamos seminários temáticos que eram muito animados... Daí, tivemos uma ideia de formar um grupo de estudos de arte contemporânea. Nos reunimos sem ter muita ideia do que que seria... Aí eu falei “bom vamos ficar só nós?”, meia dúzia de pessoas? Fizemos uma lista de outros departamentos, ou do nosso próprio departamento... também de graduação, no caso a Iná Camargo, que ainda era graduação, entre outros departamentos, Ciências Sociais... Tinha a Elisbeth Rebolo, enfim... mais gente também... uma das minhas orientadas era a Alice Brill. Então, chegamos a

construir um grupo com gente de Ciências Sociais... tinha de Arquitetura... vieram... alunos de Arquitetura... naquela época, era fim dos anos setenta, vinham muitos alunos de arquitetura... vinham espiar meus cursos... assistir e tal... Eu sempre imaginei como um grupo que pudesse se integrar no Departamento de Filosofia e que pudesse ser quase um laboratório dos cursos de estética... não é... mas... essa ideia não pegou... é óbvio que não pegou. (Otília Arantes, Conversa transcrita, 2016).

Diante da narrativa de memória da professora Otília Arantes nota-se que há uma ousadia na ação de formação do Grupo “transdisciplinar” de Estudos em Arte Contemporânea no âmbito do curso de pós-graduação em Filosofia (inclusive arrematando alunos da graduação em outras áreas), e, marcou uma diferença em relação à tradição formativa que o Departamento de Filosofia engendrava. Também acho importante destacar o que unia as pessoas no grupo era o desejo em lançar um olhar investigativo para a arte brasileira e a cultura contemporânea, por isso a presença de estudantes de diversas áreas de conhecimento poderem manter uma interlocução. O relato do professor Celso Favaretto, integrante do grupo e aluno à época do Programa de Pós-Graduação, nesse momento já regularizado, me oferece outras pistas para entender as diferenças que o Grupo inferiu na formação dessa geração de alunos:

Otília Arantes começou a ter alunos, também, interessados nessas coisas brasileiras... os cursos que ela oferecia unia muitos interessados na..., não só na arte brasileira, mas também nas relações de arte e política... e, principalmente, nos anos sessenta... Então, exatamente os cur-

sos que ela dava foi exatamente mobilizando muita gente interessada... cursos ligados a isso... e aos poucos surgiu um grupo de alunos que formaram um grupo de estudos com ela... um grupo mais próximo dela... e foi nesse grupo, exatamente, que surgiu a ideia, por volta de setenta e oito, de se transformar o grupo de estudos em um Centro de Estudos... foi daí que surgiu o Centro de Estudos Arte Contemporânea em setenta e oito (...) Surge aos poucos esse grupo em torno da Otília que começa a aglutinar pessoas para discutir esses assuntos. E nesse grupo... eu sou... eu sou orientando dela nesse momento... tinha a Iná Camargo – que era aluna de graduação naquele tempo... Matinas Suzuki que era aluno de graduação... Elza Ajzenberg... quer dizer várias pessoas. O Walter Cesar (Walter Cesar Adeo) que também era aluno... quer dizer... vários alunos de graduação e pós-graduação... que integram o grupo. Eu era de pós, acho que era o único de pós. Eu não lembro mais quem estava no pós... mas, a maioria era de graduação. Então, formou-se o núcleo em torno dela para se reunir semanalmente para pensar sobre a cultura e arte brasileira e aí surge a ideia de formar o Centro de Estudos... e foi criado. (Celso Favaretto, Relato à autora, 2016).

Do grupo de estudos foi organizado o CEAC¹⁰ que sistematizou suas pesquisas na revista *Arte em Revista*, ela foi chamada de *Arte em Revista* como o próprio Celso Favaretto, menciona em

10 Centro de Estudos de Arte Contemporânea integrava esse coletivo: Iná Camargo – que era aluna de graduação naquele tempo, o Matinas Suzuki que era aluno de graduação também, a Elza Ajzenberg, Walter Cesar Adeo que também era aluno, Lisbeth Rebolo, enfim, vários alunos de graduação e pós-graduação.

entrevista concedida à autora, “Arte em Revista sugeri pela duplicidade do nome... A arte em revista e passada em revista... a arte dos anos sessenta passada em revista, mas, na revista... em uma revista.” (Celso Favaretto, Relato cedido à autora, 2016).

A observação de Celso Favaretto, ao apontar a relação entre arte e política é importante porque os primeiros números da Arte em Revista sublinham essa relação e os interesses do CEAC em trazer do passado recente, os anos 1960, referências das narrativas culturais e artísticas como mobilizadoras para pensar a relação arte e política e os primeiros anos de 1980 no país. A intenção era divulgar documentos (textos analíticos e entrevistas) que pudessem servir de subsídio para “repensar a história da arte brasileira” (Arte em Revista, Editorial, no. 1, 1978). O recorte era fazer um balanço crítico de vertentes da tradição artística brasileira: do nacional popular a vanguarda brasileira: “de forma mais imediata, à efervescência cultural e política dos anos 60” (idem).

Segundo Favaretto o debate ocorrido em torno das questões do nacional popular e de suas criações artísticas que priorizava o *assunto e conteúdo* como repertório de conscientização do povo, ou seja, uma arte que tomasse as questões sociais e políticas e que pudesse, por meio de seus repertórios temáticos conscientizar o povo para uma mudança social, havia sido, já naquele momento, tensionado por outra potência artística que consciente do contexto político e social produzia, movido por isso, mas, o foco dessa construção estava nas experimentações de linguagem que pudessem “deslocar” poeticamente os sujeitos para atingir uma postura crítica em relação ao sistema político.

Segundo Marcelo Ridenti (1993; 2001), havia matizes intermediárias entre esses dois pólos de tensão, o “nacional popular” e o “formalismo” ou “vanguardismo”, remontando histórica-

mente às divergências seculares entre Romantismo e Ilustração. No campo do Nacional Popular, por exemplo, poderíamos em linhas gerais citar como integrantes dele o pessoal dos CPC(s) da UNE, o Teatro de Arena, a música de Geraldo Vandré, de Sérgio Ricardo e Chico Buarque. Da corrente Formalista ou vanguardista seriam integrantes o movimento tropicalista; correntes das artes plásticas no Rio de Janeiro e em São Paulo, destacando a exposição Nova Objetividade Brasileira, no MAM do Rio; o cinema de Glauber Rocha em *Terra e Transe*, o Tropicalismo, a Tropicália do Hélio Oiticica, em suma o que nominamos hoje de experimental. Estes seriam exemplos da posição formalista, herdeira dos teóricos de uma estética concretista nascida nos anos 1950.

Em ambas propostas, havia uma crença que o poder e a autonomia política estava na criticidade do sistema, ou seja, na crítica. Então, o revigoramento da experimentação, isto é, a renovação das formas, a renovação das próprias linguagens e seus aspectos de procedimentos instituía um regime político das artes¹¹. Assim como, o fortalecimento dos temas e conteúdos em detrimento da forma também era uma proposição que visava levar ao potencial crítico do sistema. Essa polarização foi em alguns momentos bastante bélica nos anos 1960 e a retomada crítica dessa questão pelo grupo de estudos da professora Otília nos anos 1980 poderia ajudar os agentes do campo artístico e intelectual a produzir uma crítica capaz de inferir no sistema político e no contexto da década de 1980.

Os integrantes do grupo de estudos tinham interesses na discussão contemporânea da arte, centrada, basicamente no debate e no entrelaçamento de arte e política. Esse tema, arte políti-

11 Sobre a partilha do sensível e das relações que se estabelece entre política e estética ver: Rancière, Jacques. *A partilha do sensível*. São Paulo: ed. 34, 2005.

ca tem sido enfatizado no campo das artes¹² nos últimos anos, tendo a discutir essa questão observando as relações entre trajetórias dos artistas, suas obras e as dinâmicas do campo político, econômico e social que impactam essas produções. Em Bourdieu, campo artístico é o espaço social onde os atores se movimentam em busca de reconhecimento público da sua arte, mesmo quando esse reconhecimento implique apenas um campo específico das artes e se restrinja a um público relativamente pequeno e especializado. Como acontece também em outros, nesse campo, as posições que os atores ocupam são definidas de acordo com o peso relativo do capital de cada um, medido em termos de qualidade, quantidade e tipo, combinados numa equação que reflete o sistema valorativo específico do campo artístico. Assim, Bourdieu inclui no conceito de campo a origem social dos atores, transformada e acrescida na trajetória social que os levou à posição que ocupam no campo, herança que está presente tanto na forma do capital – econômico, social, cultural etc. –, quanto na forma do habitus, que explica o sentido do jogo que os distintos atores estão a jogar, as estratégias de conquista ou defesa de posições, bem como performances, estilos e práticas. Em suma, o campo artístico, como qualquer outro campo, é uma “estrutura de relações objetivas” (BOURDIEU, 2010, p. 207).

Entendemos que a relação arte e política, nesse caso especificamente, foi construída inicialmente com base na presença de integrantes do CEAC com a Kairós editora¹³, que havia sido

12 Adoto aqui o conceito de campo artístico originário da teoria de campo do sociólogo Pierre Bourdieu (1979; 2010).

13 Até o número seis a revista foi editada pela Kairós. Os números sete e oito foram bancados diretamente pelo CEAC, principalmente pela professora Otília Arantes e o professor Celso Favaretto que eram professores, ela na USP e ele na PUC.

recém aberta (1977) por um grupo de pessoas que tinham militado na política estudantil, geralmente, ligados ao trotskismo e à quarta internacional. Segundo se recorda Celso Favaretto,

É o grupo que na USP ficou conhecido como Libelu: Liberdade e Luta. Era um grupo dentro do DCE da USP, cuja identidade estava mais ligada ao lado trotskista do marxismo, ao qual pertencia o Matinas [Suzuki] e várias outras pessoas, por exemplo, o Zé Castilho Marques Neto e o Francisco Foot Hardman e outras. Então o Castilho, como a gente chama, junto com o que hoje é diretor da Unesp há muitos anos... presidente e Diretor da editora da Unesp há muitos anos... Também, o Magali Gomes Nogueira e o Moisés Limonad eles fundaram a editora Kairós... O Matinas era ligado a eles e disse “olha... talvez o Kairós tenha interesse em publicar essa revista”... Assim, a revista nasceu ligada ao curso da Otília com esse interesse inicial... fazer uma revisão da arte brasileira dos anos sessenta, principalmente, sobre aspectos políticos, sobremaneira, colocar em circulação, por meio de uma pesquisa e de uma veiculação documentos que não podiam, que estavam sem poder circular há muito tempo, ou seja, desde a ditadura. Por exemplo, o anti-projeto CPC da UNE... aquilo que era do povo que era de setenta e dois... não podia circular... e várias outras fontes, artigos e documentos e... coisas desse tipo. Manifestos que foram surgindo nos anos setenta... não circulavam ou não eram conhecidos, tanto nas artes plásticas, como no cinema, no teatro, como na literatura. (Celso Favaretto, Relato à autora, 2016).

Arte em Revista tem como proposição clara deslocar impulsos, manifestos, experiências radicais empreendidas nos anos 1960, consideradas de referência para ser repensada por meio de balanço crítico. Proposta essa, inclusive, explicitada no seu editorial que acompanhou o número inaugural, todo dedicado a trazer à luz do presente os principais documentos/fontes produzidos nos anos 1960, que naquela altura dos acontecimentos foram considerados pelo coletivo do CEAC fundamentais e urgentes para embasar politicamente, as mentes de artista e intelectuais (seus leitores) sobre a história da arte brasileira.

Havia uma ambição, como está escrito no primeiro número dessa revista, em “divulgar documentos que poderiam servir de subsídio para repensar a história da arte brasileira, textos de análise e manifestos esgotados ou de difícil acesso ao lado de entrevistas ou depoimentos inéditos de artistas e críticos” (editorial Arte em Revista, número 1, 1979). Então, para entender o que se passava naqueles anos no Brasil, no domínio das artes, segundo os organizadores e presente na narrativa de memória do pesquisador Favaretto, era “necessário se reportar à tradição artística e de forma mais imediata à efervescência cultural e política dos anos sessenta, isso foi o que motivou o Centro de Estudos de Arte Contemporânea, a iniciar as suas atividades, por uma ampla pesquisa... um estudo crítico daquele decênio” (Celso Favaretto, relato à autora, 2016).

Segundo ainda nosso entrevistado, o início do trabalho ocorre em 1978. O primeiro número da revista saiu no começo de 1979 (Janeiro a Março) e o último número em 1984. Os primeiros números foram dedicados aos anos 1960/1970, principalmente os números 01 e 02 dedicados aos anos 1960; o número 03, intitulado *O Popular Colocado em Questão*. Esses três primeiros números de-

rivaram muito dessa pesquisa que vinha se efetivando nos cursos da Otília Arantes e depois no grupo que se constituiu como Centro de Estudos de Arte Contemporânea – CEAC. Especialmente, o número 03, ao abordar a questão do popular anuncia no editorial que essa não é uma questão nova, mas de sentidos cambiantes em detrimentos dos contextos e da história. O interesse pela cultura popular está presente nos modernistas visto pelas viagens etnográficas de Mário de Andrade. Entre esse projeto e as “caravanas” do CPC, segundo o editorial “não há mais nada em comum” (editorial *Arte em Revista*, número 3, 1980). Entre os textos selecionados para esse número foi publicado um texto inédito do Mário de Andrade, um projeto do próprio autor, respectivo a uma experiência em São Paulo que a pesquisadora Telê Ancona Porto Lopez conseguiu para a *Arte em Revista*. O número 04 tem como temática a arquitetura nova, temática dos estudos que a professora Otília Arantes estava se dedicando. Na sequência, número 05 cinco e o 08 tratam da mesma temática: independentes. O número 06 dedica-se ao estudo crítico do teatro e o número 07 destaca a questão do pós-moderno.

A *Arte em Revista* em sua edição 05 e 08 voltou a documentar a passagem dos anos 1960 para os 1970, ou seja, o surgimento daquilo que começou a se chamar de arte marginal, ou alguns chamavam apenas de experimental, a exemplo da revisitação de Hélio Oiticica que era experimental e ainda outros chamavam de independentes. Favaretto completa as muitas maneiras de nominar tais experiências.

(...) Desbunde... curtição... resolvemos... então fazer.
Também chamada de subterrânea e contra-cultura.
Fizemos um número especial sobre isso e dedicamos ao

Hélio Oiticica que tinha acabado de morrer. Essa que foi publicada em oitenta e um. O Oiticica tinha morrido em oitenta. A gente fez uma homenagem a ele. É um número importante, veio com muita coisa do Hélio. Depois do número cinco, o número seis foi inteiramente dedicado ao teatro. Seleccionamos, pesquisamos documentos fundamentais dos anos sessenta e alguns documentos mais recentes, mas, principalmente voltamos praticamente a “peitar” os anos sessenta de maneira radical. Quer dizer, as coisas do teatro oficina, o teatro de arena, o teatro opinião, o teatro do Tuca, aqui de São Paulo e outras e outras coisas que aconteceram. O número sete nós dedicamos a uma coisa muito: mais recente ainda, o começo do debate no Brasil sobre o pós-moderno. É a primeira vez que se publica no Brasil fragmentos e fragmentariamente alguns textos sobre pós-modernismo. (Celso Favaretto, relato a autora, 2016).

O grupo do CEAC tinha um *modus operandi* bastante similar aos grupos de estudos acadêmicos, com uma pequena e importante diferença. Ao contrário do que se fazia na Filosofia que priorizava temas abstratos ou de cunho teórico em relação às questões epistemológicas da filosofia, que previa um distanciamento bastante grande de tempo do suposto objeto de pesquisa, no grupo o interesse era sobre cultura contemporânea. Então, para a revista pensou-se em temáticas localizadas nas dinâmicas que marcaram a efervescência cultural da década de 1960. Para tanto resolveu-se dividir por editoriais temáticas e linguagens e empreender uma vasta e minuciosa pesquisa documental, o que gerou um vasto e ampliado acervo que se constituiu em um arquivo.

Ao mesmo tempo em que, por meio das pesquisas, o arquivo histórico se formava, novos documentos iam sendo produzidos, por meio da realização de entrevistas¹⁴ com personalidades da vida artística e cultural, por exemplo, com Mário Pedrosa¹⁵, Glauco Mattoso, Hélio Oiticica. Arte em Revista assumia assim a forma de um arquivo móvel, que circulava no circuito das artes, inserindo-se na dinâmica do meio artístico e da academia, contribuindo para ampliar as leituras da tradição das artes e da cultura brasileira.

Com efeito, Arte em Revista se apresenta à semelhança de uma *revista/arquivo* quando reúne em seu corpo textual um conjunto de documentos retirados de um passado bastante recente (década de 1960) e recolocados na década de 1980, como força produtora de “fazer circular” um projeto de arte e cultura cujos referenciais se assentavam na valorização da história da arte brasileira, via uma estética do nacional popular e da vanguarda brasileira. Mesmo que na época em que esses repertórios discursivos foram produzidos, os mesmos se colocavam em campos opostos e em disputas pela hegemonia dos movimentos artístico e cultural, recolocá-los no presente objetivava, talvez, fazer com que uma fagulha revolucionária da “tradição artística brasileira mais

14 Segundo Favaretto comentou em entrevista a autora, “o número de entrevista foi enorme. Passamos a xerocar, por exemplo, a revista *Civilização Brasileira* inteira e outras revistas, então, constituímos um acervo entre sessenta e oito e oitenta e quatro que foi o último ano do Centro de Estudos, ou melhor, do funcionamento do Centro de Estudos de Arte Contemporânea e o último número da *Arte em Revista*, o número oito em 1984, quando foi finalizada e impressa, carregava em suas páginas parte desse arquivo e o fazia circular no circuito da arte e da cultura.

15 De Mário Pedrosa encontramos vários textos presentes nas respectivas edições. Otília Arantes terá uma aproximação com o crítico em 1981, já bem próximo da data de sua morte, contudo essa proximidade levou a pesquisadora a dedicar parte de seus estudos à obra do crítico brasileiro.

imediate: a efervescência cultural e política dos anos 1960” fosse retomada como referência e pudesse fazer cintilar o presente.

A meu ver, assim configura o entrelaçamento entre arte e política proposto pela Arte em Revista como chave interpretativa do papel da arte. A relação arte/política é a um só tempo um encontro com as dimensões de uma vida política, uma vida na polis, contudo, os anos 1960 foram exemplar na imbricação da relação arte e vida e, portanto, o envolvimento intenso de parcelas de artistas e intelectuais com um projeto estético transformador da própria arte e da cultura brasileira. Nesse sentido, a arte contemporânea produziu uma radicalidade entre arte e vida, talvez nunca vista anteriormente nos movimentos artísticos do modernismo. Essa radicalidade se presentificava pelo uso do corpo, dos espaços, com o descentramento do sujeito que produziu uma estetização da vida e daí a efervescência cultural dos anos 1960 e seus desdobramentos nos anos 1970 se transformava em paradigma de uma “tradição” da cultura brasileira importante para as mudanças colocadas em pauta na primeira metade dos anos 1980¹⁶.

16 Essas mudanças estão relacionadas do ponto de vista do campo político ao processo de abertura política marcada pelo Movimento de Anistia, 1979, que possibilitou o retorno de intelectuais exilados. Depois, as mobilizações dos movimentos populares e do movimento operário e camponês pela retomada de uma vida democrática no Brasil, terminando com a organização do movimento pelas Diretas Já, em 1984. Ver outros contextos em Lima, Joana D’Arc de Sousa Lima. *Cartografia das Artes Plásticas no Recife dos anos 1980: Deslocamentos poéticos e Experimentais*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2014; REINALDIM, Ivair J. *Moto Contínuo: estudo de caso – arte no Brasil – início da década de 1980. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais, História e Crítica de Arte) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007 [2 volumes]*. _____ *Principais abordagens teórico-metodológicas da arte brasileira entre os anos 1975 e 1985. Monografia (Especialização em História da Arte do Século XX) – Escola de Música e Belas Artes, Curitiba, 2005*.

Ademais, me lembrei de uma conversa trocada com o artista Lula Wanderlei¹⁷, por e-mail, quando falávamos sobre poética, arte contemporânea e arte e política. Lula lembrou-me do historiador italiano Giulio Carlo Argan¹⁸, marxista de formação, quando dizia que “o que define o artista contemporâneo é o fato de que, pela primeira vez na História da Cultura, ele **trabalha com a ambição consciente de intervir diretamente na realidade em que se encontra**” (Grifo meu). A arte perde definitivamente sua disposição de “reflexo” do mundo para ser, ela mesma, parte estrutural dele. Lula Wanderlei complementa essa interpretação quando diz, “aprendi com Lygia Clark que a arte é construída a partir da vida que levamos, com a vida que levamos e para a vida que levamos. Uma arte intrinsecamente política (isto é, atuar na polis = na cidade). Lygia dizia: o que faço é política” (Lula Wanderlei, relato à autora, 2015).

São derivações das disputas discursivas e experiências, digamos assim práticas, no campo artístico e político entre as propostas do nacional popular e vanguardistas, empreendidas como projeto para a arte e cultura brasileira na década de 1960, que alimentaram o primeiro e segundo volume da Arte em Revista.

17 Lula Wanderlei artista visual, nascido em Pernambuco e radicado no Rio de Janeiro, desde meados dos anos 1970. Teve o prazer de conviver com Mário Pedrosa e Lygia Clark. Com ambos aprendeu muito sobre arte. Por ter a formação inicial em Psicanálise, Lula mantém com Lygia Clark uma convivência intensa e com ela aprende a usar os objetos relacionais, que mais tarde introduzirá os mesmos no Hospital Psiquiátrico Engenho de Dentro (RJ) com internos com sofrimento psíquico. Parte dessas experiências foram registradas em livro: *Um Dragão Pousou no espaço: Objetos Relacionais, Sofrimento Psíquico e Arte Contemporânea*. Ed. Global.

18 Ver G. C. Argan, *Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos*. Pref. Rodrigo Naves. Trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1993, p. XIX.

Como já foi recuperado a pouco nesse texto, o número 04 tem por temática a *Arquitetura Nova*, que estabelecia uma relação de proximidade com as referências da pós-modernidade¹⁹, mas muito com o que a professora Otília vinha desenvolvendo na Faculdade de Arquitetura da USP – FAU/USP. O tema da pós-modernidade já circulava nas rodas intelectuais. A famosa conferência do Habermas, *Modernidade versus pós-modernidade*²⁰, que foi uma conferência fundamental para discussão do assunto é publicado nesse número. Também o texto do Peter Bürger e o Lyotard e o Paulo Português, já pensando na questão da arquitetura:

Não só Otília Arantes estava cada vez mais interessada em arquitetura e estética. Já há bastante tempo que ela estava interessada, tanto assim que o número seguinte foi dedicado a arquitetura. À arquitetura nova. Não só ela estava muito interessada como já estava começando a dar aula também na pós-graduação de arquitetura, na FAU. Nós tínhamos várias pessoas que eram arquitetos no grupo, então, a questão do pós-moderno surge por esse interesse na e pela arquitetura. Que era o local onde a discussão do pós-moderno surgiu muito forte, a partir do Habermas. No Brasil teriam indiciado uma transformação daquela arte... dos sessenta... para uma outra coisa... entendeu... que vai se desenvolver durante os setenta que já é um depois das vanguardas... Digamos

19 Temática visitada pela revista de número 08.

20 HABERMAS, J. Arquitetura moderna e pós-moderna; Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori & Paulo Eduardo. Um ponto cego no projeto estético de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo, Brasiliense, 1992.

que é um depois das vanguardas... Então, isso levou exatamente a que mais artigos sobre essas transformações dos anos sessenta... até o surgimento da discussão sobre o pós-moderno... Então, tem um artigo da Otília Arantes fundamental, que ela de certa forma, faz um ensaio que resume toda a discussão que nós víamos tratando nas revistas anteriores... sobre os anos sessenta, basicamente. (Celso Favaretto, relato a autora, 2017).

As escolhas temáticas desses últimos números vão cada vez mais ficando colados aos temas e debates da contemporaneidade. Ou seja, tudo o que estava efervescendo e explodindo nessa primeira metade dos anos 1980, começa a circular sintomaticamente nas páginas da *Arte em Revista*. É o momento exatamente ligado ao Grafite, à arte de rua, ao início da performance, a poesia chamada marginal ou a poesia experimental, a pós, pós poesia concreta. Isso tudo tem ligação com a tomada dos espaços públicos de volta pelos movimentos sociais. A performance aqui pensada como intenção de grupos sociais de entrarem no fluxo público como contestadores, performances. Tudo isso acontecendo faz com que a *Arte em Revista* entre em contato com manifestações artísticas mais imediatas e ligadas exatamente ao tempo presente. Expoentes da chamada nova vanguarda paulista que reunia artistas ligados à produção musical, a exemplo do grupo Rumo, que tinha aparecido na música popular com o Luiz Tatit, o Língua de Trapo que produzia uma música popular brasileira utilizando a ironia e o humor, como a *Bremeditando o Breque* e ainda o jovens Arrigo Barnabé, Asdrubal Trouxe o Trombone e Itamar

Assumpção com a Isca de Polícia²¹. Na performance, podemos citar, como exemplo dessa geração, Aguilar e a Banda Performática.

Então, na música, no teatro, no grafite, no cinema... a gente começou a tratar dessas coisas emergentes, em emergência... percebe? Então, a gente faz esse trajeto da documentação dos anos sessenta até pegar o hoje daquele tempo... até aquele momento que a gente estava vivendo, que era um momento muito importante, como uma trajetória, em que a gente documenta a grande arte dos anos sessenta com a discussão de revogação. (Celso Favaretto, Relato à autora, 2017).

Indagado por mim se o grupo, CEAC, tinha consciência do que estavam fazendo, se havia um projeto deliberado que os faziam escolher esses assuntos e não outros, de certa maneira, parece que havia uma escolha e um projeto claro quando, por exemplo, escolheram a década de sessenta e aquelas manifestações e não outras, porque elas significavam e davam sentido a uma produção da arte e cultura brasileira, muito recente. Por exemplo, a mim parece que a Arte em Revista transforma as décadas imediatamente anteriores aos anos 1980 em tradição da cultura brasileira e memória política.

21 Sobre o assunto pode-se tomar a Revista especializada em música, Pipoca Moderna, seu primeiro número saiu em 1982. Entre seus colaboradores estavam presentes, José Miguel Wisnik, Matinas Suzuki Jr., Maurício Kubrusly, Luiz Schwartz, entre outros. Os editores eram Ana Maria Bahiana e José Emílio Rondeau.

Em resposta a essas indagações, o professor Celso Favaretto²² reafirma que as escolhas eram feitas em torno dos interesses dos participantes, que eram todos alunos da USP e já professores em alguns casos e pesquisadores do Programa de Pós-Graduação e em função que a professora Otília Arantes ministrava em seus cursos e aulas. Também em torno da crença que era importante pensar a questão do nacional, depois do nacional ao popular e a questão da vanguarda, por último a vanguarda e a questão do mercado. Esses eram os conceitos a serem questionados.

Outra questão pode ser colocada diante disso. Por que não discutir tais dimensões tomando a tradição do modernismo brasileiro, datado na década de 1920 – leia-se por modernismo brasileiro, o modernismo paulista – já naquele momento, transformado em um cânon da tradição da arte e cultura brasileira? Favaretto responde a isso assim,

Porque era um assunto que já estava sendo bastante tratado no Brasil e a gente estava interessado em pensar esse **não dito provocado pela ditadura**. A ditadura tinha interrompido um processo, não só artístico como, um processo intelectual e acadêmico, de análise e de crítica, de discussão, de debates... Muito da produção crítica, muitos dos debates que foram se efetivando, apesar da ditadura, eles não eram mais conhecidos... eles se tornaram às vezes desconhecidos e desapareciam, eram censurados. Alguma coisa era censurada, outras coisas... Enfim, não eram difundidas, então, era preciso começar de novo,

22 Importante sinalizar que em 1978 o professor Celso Favaretto defendeu o seu mestrado sobre o Tropicalismo, algo inédito de se fazer em Filosofia na USP, uma dissertação de mestrado discutindo um assunto tão recente assim.

isto é, repensar esse período da ditadura, quer dizer, no fundo no fundo meu interesse era político... Repensar o problema da cultura e das artes no tempo da ditadura. No momento em que nós ainda estávamos na ditadura... embora, nos estertores dela, setenta e oito setenta e nove, oitenta (Celso Favaretto, relato à autora, 2017).

O posicionamento do professor Favaretto é claro. Para além do grupo, no qual ele fazia parte e que comungava de ideias e interesses em comum, havia sua vontade e desejo de investigação das manifestações artísticas, no caso particular, as manifestações da vertente experimental, que foram subsumidas, ocultadas, o **não dito provocado pela ditadura** em tempos de ditadura. Revisar, repensar criticamente o problema da cultura e das artes nesse período era a um só tempo uma necessidade do grupo, um interesse pessoal e uma possibilidade de reabilitar certos discursos, enunciados e poéticas como ato e gesto político.

Entendo que a discussão passa pela relação da arte política como fio condutor que alinhavava os interesses dos integrantes do grupo aos interesses propostos pela orientadora em relação à arte e a estética. Penso que a Arte em Revista tem claramente um projeto político na política das artes e da cultura. A rigor a questão política sempre esteve nas artes de maneira explícita, velada, invisibilizada, “enviezada”, direta, indireta. No século XX, sobremaneira com as vanguardas artísticas, o político passa a ser pensado diretamente com base no estético, com base na produção puramente artística.

Nos anos 1960 a relação da arte com a política se acirra. Por um lado, há que se valorizar o conteúdo da arte, e que esse poderia significar o contexto, por outro, como a experimentação da linguagem, como procedimento interno da arte, propriamente a artística, pode significar o externo. O próprio ato de criação é

político. Evidente que conforme as circunstâncias que as obras aparecem elas podem denotar mais ou menos diretamente essa relação. Em comentário sobre a relação da arte política nos anos 1960, Favaretto tece algumas considerações bem significativas, segue abaixo um fragmento selecionado,

Digamos que nos anos sessenta era muito evidente o fato de que as artes, de modo geral, eram simultaneamente experimentais e política. Isso é, que a experimentação artística era ao mesmo tempo um modo de repensar a política nas artes. Isso é um fato fundamental e que a gente tenta ir mapeando nessas revistas... (aponta para a coleção de *Arte em Revista*). O contexto era muito forte, quer dizer, de repressão do regime militar, do estado totalitário imposto, e, simultaneamente, de novas necessidades surgidas, como por exemplo, o mercado... Quer dizer, a relação entre repressão, e, ao mesmo tempo em mercado e arte... fazia com que a questão da política viesse a ser pensada de modo muito delicado, de modo muito singular... Para que, como eu disse, para que ela fosse apenas uma arte de denúncia e exortação a ação, nem fosse uma arte de imposição aos temas sociais da arte... e nem a arte se livrando de tudo isso fosse puramente experimental. Quer dizer esse jogo, essa ambivalência, essa arte é toda ambivalente... Que ela quer ser experimental, mas ao mesmo tempo, ela quer significar o contexto sócio-político de alguma maneira. (Celso Favaretto, relato à autora, 2017).

Em caráter conclusivo, *Arte em Revista* contém do passado recente do Brasil toda uma produção artística que significa o político, ora de maneira explícita, ora na forma implícita, sublinhando

propriamente a renovação das formas, das linguagens, dos processos e dos procedimentos, quer dizer uma arte de vanguarda nos anos 1960. E o que me parece que está contido na *Arte em Revista*: um projeto de estudo e pesquisa que visava recuperar documentos, manifestos, falas, produções simbólicas que apontavam para uma transformação política, social e estética. Realizar o mapeamento cultural e artístico desses bens simbólicos da arte e da cultura fazia sentido à medida que eram produções muito recentes, do ponto de vista histórico, e, ao mesmo tempo desconhecidos, não obstante considerados pelo grupo de alunos da professora Otília Fiori Arantes, urgentes e potentes para fazer significar, no contexto político do Brasil dos anos 1980, uma renovação estética. Em efeito, são dois modos diferentes de significar o político, ambos experimentais. Ambos da maior importância na ocasião, mas que funcionavam de maneira diferente, quer dizer, a lógica interna deles era outra. O regime estético de cada um era muito diferente, embora ambos da maior importância. *Arte em Revista* propõe esse mergulho na história da arte contemporânea brasileira.

Essas questões desenvolvidas aqui, de maneira sumária e introdutória, estão sendo tratadas com maior acuidade, entrelaçando os demais relatos de memória dos integrantes do CEAC com os textos publicados na *Arte em Revista* para um artigo maior que será brevemente divulgado.

Referências e Fontes

AMARAL, Aracy (Org.). Mundo, homem, arte em crise. São Paulo: Perspectiva, 1975.

ARANTES, Otília (Org.). Mário Pedrosa: Itinerário Crítico. São Paulo: Cosac & Naif, 2005.

ARGAN, G. C. Arte moderna: do iluminismo aos movimentos contemporâneos. pref. Rodrigo Naves. trad. Denise Bottmann e Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1993

BARBOSA, Ana Mae. A Arte Educação no Brasil. Perspectiva, São Paulo, 1996.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. São Paulo/Lisboa: Difel e Lisboa. 1989.

_____. La distincion. Paris: Les Éditions de Minut, 1979.

_____. As Regras da Arte: Gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

_____. & CHARTIER, Roger. O sociólogo e o historiador. Belo Horizonte/MG: Autentica editora, 2011.

FAVARETTO, Celso. A Invenção de Hélio Oiticica. São Paulo: Edusp, 1992.

_____. Tropicália: Alegoria, Alegria. São Paulo: Kairós, 1979.

FISCHER, Ernest. A Necessidade da Arte. 9ª ed. RJ: Guanabara, p. 59.

HABERMAS, J. Arquitetura moderna e pós-moderna; Modernidade: um projeto inacabado. In: ARANTES, Otília Beatriz Fiori & Paulo Eduardo. Um ponto cego no projeto estético de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas. São Paulo, Brasiliense, 1992.

LIMA, Joana D'Arc de Sousa Lima. Cartografia das Artes Plásticas no Recife dos anos 1980: Deslocamentos poéticos e Experimentais. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2014.

_____. Trajetória artística e política de uma neovanguarda das artes plásticas no Brasil: 1968-1971. Mestrado (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2000.

_____. A arte e seu entrecruzamento com o Campo Político na virada da década: 1968-1971. **Revista IDÉIAS**, Departamento de Pós Graduação em Sociologia, Unicamp/Campinas – SP, 2005.

LUIZINES, Simone. Sobre a recepção das propostas da professora Ana Mae Barbosa no Recife na década de 1980. Monografia – Programa de Pós-graduação em Arte Educação, Universidade Católica de PE, Recife, 2009 [2 volumes].

LYOTARD, Jean-François. A condição pós-moderna. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000 [1979], p. xvi.

MARQUES NETO, José Castilho (org). Mario Pedrosa e o Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

MARTINS, Carlos Estevam. “Anteprojeto do Manifesto do CPC”

NIEDZIELUK, Luzinete Carpin. Uma apresentação de Arte em Revista. Acessado 17/08/2016, <https://periodicos.ufsc.br/index.php/nelic/article/view/1038/788>.

REINALDIM, Ivair J. Arte e crítica de arte na década de 1980 vínculos possíveis entre o debate teórico internacional e os discursos críticos no Brasil. Tese (Doutorado em Artes Visuais Escola de Belas Artes) Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, PPGAV-EBA/UFRJ, 2012.

_____. Moto Contínuo: estudo de caso – arte no Brasil – início da década de 1980. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais, História e Crítica de Arte) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais, Escola de Belas Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007 [2 volumes].

_____. Principais abordagens teórico-metodológicas da arte brasileira entre os anos 1975 e 1985. Monografia (Especialização em História da Arte do Século XX) – Escola de Música e Belas Artes, Curitiba, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. A partilha do sensível. São Paulo: ed. 34, 2005.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. *Em Busca do Povo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *O Fantasma da Revolução*. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

RIVERA, Jorge B. *El Periodismo Cultural*. Paidós. Estudios de Comunicacion, 1995.

TEIXEIRA, Flávio Weinstein. *O movimento e a linha: presença do Teatro do Estudante e do Gráfico Amador no Recife (1946-1964)*. Pernambuco: Ed. UFPE, 2007.

SUMNER, Anne-Marie e COSTA, Iná Camargo. “Da hegemonia cultural a uma política para a arte”, inédito, CEAC, 1980/1981.

CANDIDO, Antonio. “A literatura brasileira em 1972” *Arte em Revista* n. 1, p. 21. 46.

Entrevistas Realizadas²³

Celso Favaretto – São Paulo, 2016 e 2017.

Otília Arantes Fiori – São Paulo, 2016.

Iná Camargo – São Paulo, 2016.

23 Nesse artigo me vali apenas da entrevista do professor Celso Favaretto realizadas em maio de 2016, essa foi gravada em áudio e transcrita respeitando os termos da oralidade. O segundo encontro ocorreu em maio de 2017, esse momento conversarmos de maneira informal e não gravamos a conversa, embora, ao sair, escrevi minhas impressões no caderno de campo. O encontro com a professora Otília Arantes foi em maio de 2016, não foi registrado em áudio, contudo, fiz um relato no ato da conversa e depois complementado com a narrativa do relato de impressões no caderno de campo.

O ESPECTADOR/ USUÁRIO DE ARTE E DESIGN DIANTE DAS IMAGENS E DOS OBJETOS

Luciene Lehmkuhl

Neste texto propomos abordar intersecções existentes entre os campos da arte e do design a partir de aspectos historiográficos, estéticos e suas práticas educativas, na tentativa de discutir o lugar do espectador/usuário de arte e design diante das imagens e dos objetos produzidos pela arte e pelo design. Observamos que as abordagens de design voltadas aos métodos de projeção centrados no usuário permitem importante diálogo com a arte, especialmente, por apresentarem viés multissensorial. Esta afirmativa exige que façamos uma breve incursão aos métodos de projeto e sua história para melhor conhecermos as diferentes perspectivas apontadas quando o usuário ocupa posição central no desenvolvimento de projetos em design. Exige também uma incursão ao estudo da arte, em especial seus aportes teórico-metodológicos concernentes ao uso de imagens. São ainda tomados como exemplo experiências de ensino desenvolvidas no Curso de Design da Universidade Federal da Paraíba, especialmente com as disci-

plinas História da Arte, História do Design e Estética, nas quais imagens e objetos ocupam o centro das reflexões em constante diálogo com espectadores/usuários.

O design como área de conhecimento e atuação profissional vem privilegiando, nas últimas décadas, a utilização de métodos de projeção cujo foco é o usuário. Esta atenção ao usuário, não é novidade na projeção, no entanto, um olhar para a história do design nos mostra que uma maior preocupação com a percepção, a satisfação e as escolhas do usuário se tornou mais evidente a partir da segunda metade do século XX e vem se firmando como aporte obrigatório aos projetos em design na atualidade. Esta atenção e interesse acabam por abrir vias de acesso a uma perspectiva multissensorial do design enquanto produtor de objetos, serviços e comunicação, a partir da qual, apontamos o importante papel de uma educação por meio do design, para sensibilizar os indivíduos na interação com produtos de design de maneira consciente, no momento de suas escolhas, seus julgamentos e usos.

Também o campo da arte, seu ensino e pesquisa, ao longo especialmente da segunda metade do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI, vem demonstrando o lugar privilegiado ocupado pela imagem, seja ela analógica ou digital, fixa ou em movimento. Obras de arte e estudos em arte fazem uso de aportes teórico-metodológicos que colocam a imagem como centro das reflexões. Até mesmo a história da arte, ao longo desse tempo, cada vez mais tem se distanciado de abordagens formalistas e biográficas, voltando-se para o estudo das imagens e sua história com interesse por sua produção, circulação e recepção, incluindo ainda questões de guarda e conservação. Claro que no cen-

tro desse interesse está além do produtor, também o espectador das imagens, ocupando lugar privilegiado na produção, estudos e análises das obras/imagens de arte.

Métodos de projeção e o usuário

O uso de métodos para projeção em design está diretamente relacionado ao estabelecimento da produção em série e à produção para as massas, ou seja, à divisão do trabalho estabelecida pela indústria na modernidade, inaugurada no século XVIII com o surgimento da máquina a vapor e estabelecida como prática de produção durante o século XIX. O início do século XX viu firmar-se a abordagem do racionalismo científico no trabalho (Taylorismo), a produção na linha de montagem (Fordismo) e a divisão de tarefas dentro do espaço industrial (criação de departamentos de styling e de design, contratação de projetistas e designers para o desenvolvimento de projetos).

As práticas aplicadas na Alemanha pela Deutscher Werkbund, a formação do artista-artesão da Bauhaus ou os processos aplicados pela indústria estadunidense e britânica, até a primeira metade do século XX, que demonstram o “avanço e normatização das técnicas de representação”¹, baseadas no uso do desenho em escala no processo de produção concernente ao projeto em suas diferentes etapas e à entrada do produto na linha de produção, protagonizaram grande transformação já nas primeiras décadas do século XX.

1 VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedrosa de. Metodologia projetual em tempos de complexidade. In: MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas; VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza (org.). *Pelos caminhos do design: metodologia de projeto*. Londrina: Eduel, 2012, p. 92.

A produção e o consumo de massa demonstraram aos industriais as limitações do uso desse método, evidenciando “que a otimização técnica do produto não é uma garantia de sucesso”². Podemos citar a atuação de Raymond Loewy na indústria dos Estados Unidos da América, cujas propostas de redesign, de “estilização” e de reposicionamento dos produtos, interferiram na decisão de compra do consumidor por meio do julgamento de gosto e de percepções de cunho sociocultural e identitário. Como exemplo, podemos citar o caso do maço de cigarros Lucky Strike cujo redesign realizado por Raymond Loewy, no ano de 1940, é considerado de grande sucesso, uma vez que se mantém até os dias atuais, sofrendo mínimas alterações³. Na perspectiva histórica elaborada por Adrian Forty, o sucesso do design deve ser atribuído menos ao poder criador do designer e mais ao contexto de produção e afirmação de uma ideia de americanidade na qual, qualidades como higiene, limpeza e conforto são facilmente percebidas no produto⁴. Conclui sua análise afirmando que “nenhum design funciona, exceto se encarna ideias que são comuns às pessoas para as quais o objeto se destina”⁵.

A história do design nos mostra diferentes tentativas de formalização das práticas do design no decorrer do século XX, especialmente herdeiras das experimentações ocorridas na Bauhaus, na UfG de Ulm, na Escola de Chicago e em outras instituições que

2 Idem., *ibidem.*, p. 92.

3 FORTY, Adrian. *Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750*. São Paulo: Cosacnaify, 2007, p. 326.

4 Idem., *ibidem.*, p. 329.

5 Idem., *ibidem.*, p. 330.

acolheram designers e projetistas que contribuíram para a “implantação de uma cultura de projeto de produtos orientada para o mercado”⁶, menos ligada a ideia de arte aplicada à indústria e mais voltada a definição de parâmetros de uma nova profissão e de um novo profissional, voltados à mediação entre “produção e mercado, tecnologia e pessoas”⁷. Tais tentativas levaram a elaboração de propostas que buscavam maneiras de “exercer um maior controle sobre os processos de projeto e planejamento”⁸.

No entanto, a segunda metade do século XX trouxe outras questões à produção industrial ou mesmo ao processo de desindustrialização, apontando para preocupações com sustentabilidade e gerenciamento dos projetos e da produção. Assim, novos métodos surgiram com a ampliação da ideia de projeto, passando a exigir “alto nível de integração entre as equipes, mesmo as externas (prestadores de serviços, como escritórios e *free-lancers*), de modo a reduzir o tempo de tomada de decisões, minimizar erros e antecipar o lançamento de produtos no mercado”⁹.

Os autores que venho citando na apresentação destas ideias, especialmente Van der Lindem e Lacerda, defendem no-

6 VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedroso de. 2012, Op. cit., p. 93.

7 Idem., Ibidem., p. 93.

8 JONES, 1978, Apud, VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedroso de 2012, Op. cit., p. 96.

9 VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedroso de. Metodologia projetual em tempos de complexidade. In: MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas; VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza (org.). *Pelos caminhos do design: metodologia de projeto*. Londrina: Eduel, 2012, p. 96 e 97.

ções advindas da Teoria da Complexidade¹⁰ aplicada ao campo do design, como caminho a ser tomado com a necessidade de mudança de paradigma nos métodos de projeção. Esta abordagem exige que a figura do profissional que faz design, o designer, seja menos visto como autor, equiparado a um artista, eu acrescentaria talvez nos moldes do artista do mundo moderno, e mais como membro de uma equipe de desenvolvimento de produtos, em meio ao trabalho colaborativo¹¹.

Como exemplo destas abordagens, lembro o caso do IDEO, empresa de design comprometida em criar impacto positivo, que desde 1991 vem empregando métodos e ferramentas de projeção que propõem “colocar o usuário no meio de tudo” ao abordar as etapas de Inspiração, Idealização e Implementação, tornando-se modelo para muitos escritórios, indústrias e instituições de ensino. Os ideais e crenças da empresa são expressos em sua auto apresentação: todos são criativos; organizações criativas são mais ágeis; problemas complexos são melhor resolvidos colaborativamente; inovações iniciam com pessoas; necessidades humanas no centro; tecnologias emergentes conectadas às necessidades diárias¹².

10 Abordagem presente nos textos de Edgar Morin, para quem “toda cultura do bem viver deve cultivar a poesia da vida, a qual implica a capacidade de participação efetiva, de admiração, de maravilhar-se, ela deve favorecer a cultura estética que nos ajuda a viver poeticamente”. HESSEL, S.; MORIN, E. *Le chemin de l'espérance*. Fayard, 2011, p. 53.

11 VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedroso de. 2012, Op. cit., p. 97.

12 IDEO. Disponível em: <https://www.ideo.com>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Percepção e função estética no design

Para Bernd Löbach “a função estética dos produtos, atendendo às condições de percepção do homem, é a tarefa principal do designer industrial”¹³. Esta afirmação do autor direciona o foco de nossa atenção para a percepção, exigindo daqueles que se interessam pelo design como episteme, uma maior e melhor compreensão do usuário e sua percepção, para além das funções atribuídas ao design. O autor enuncia as funções práticas, estéticas e simbólicas como inerentes aos produtos, evidenciando as interconexões existentes entre elas, mesmo que uma delas seja percebida como a principal e ganhe maior relevância por parte do usuário, cuja relação com os produtos ocorre justamente por meio destas funções¹⁴. Para Löbach, a função estética é definida como um processo sensorial vinculado ao uso, cabendo ao designer “configurar os produtos de acordo com as condições perceptivas do homem, (...) atendendo à percepção multissensorial do usuário”¹⁵.

À época em que escreveu seu livro, em meados da década de 1970, Löbach foi perspicaz ao perceber a importância que a configuração dos produtos industriais adquiriu num mundo cada vez mais competitivo. Para o autor, ao se impor à percepção humana, a função estética acaba superando as demais funções e se tornando fundamental como fator de decisão de compra, tornan-

13 LÖBACH, Bernd. *Design Industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001, p. 62.

14 Idem., Ibidem., p. 54.

15 Idem., Ibidem., pp. 60 e 61.

do o designer além de um otimizador do uso sensorial dos produtos, também um promotor de vendas ¹⁶.

Aprendemos então que na relação entre produto, designer e usuário ocorre a comunicação estética que sendo um processo dinâmico, está sujeita a “constantes mudanças de conceitos, normas e estímulos subjetivos [por este motivo], a estética do desenho industrial não deve limitar-se à descrição dos objetos estéticos, e sim às relações entre as pessoas e os objetos”¹⁷. Desta maneira, ao projetar, o designer elabora as características configuracionais do produto (forma, material, superfície, cor, ritmo, contraste, ordem, complexidade) levando em conta o “homem e sua percepção, seus valores multidimensionais e não unidimensionais”¹⁸.

No caso específico dos produtos industriais, pode-se erroneamente pensar que por serem produzidos em série, são também apreciados de maneira idêntica por diferentes indivíduos. No entanto, Löbach faz lembrar que como se trata de percepção, “a aparência estética de um produto industrial, mesmo sendo reproduzida milhares de vezes pelos meios de reprodução de massa é a mesma em cada exemplar, atua de forma distinta em diferentes situações da vida, sobre diferentes observadores”¹⁹.

O exemplo bastante conhecido de produto desenvolvido por Philippe Starck, o espremedor de limão denominado *Juicy Salif*, de 1988, se tornou ícone da função estético/simbólica do design. A crítica costuma relacionar o *Juicy Salif* a um “engenho tripode, ameaçador e fascinante”, cuja ligação com seres da ficção

16 Idem., Ibidem., pp. 63 e 64.

17 Idem., Ibidem., p. 156.

18 Idem., Ibidem., p. 158.

19 Idem., Ibidem., p. 170.

científica é constantemente reafirmada, em especial às ilustrações realizadas por Edgar P. Jacobs, em 1947 para o livro *A Guerra dos Mundos* de H. G. Well. Ao reafirmar esta relação, Guillaume lembra que “... para existir plenamente o objeto necessita cruzar-se com o desejo ou a fascinação. Philippe Starck sugere uma interação chave, de essência fantástica, entre o ser humano e o objeto: o olhar funda o objeto que, ao voltar, o modifica”²⁰.

Para o próprio Starck, o segredo de seu design reside na loquacidade, uma vez que “os filósofos se calam; por isso, cabe ao designer explicar a vida e as coisas”, afirmando que “seus projetos são, antes de tudo, pretextos para contar histórias e criar relacionamentos, como o *Juicy Salif*”²¹.

No livro de Donald Norman encontramos uma explicação para a compreensão do fascínio causado pelo espremedor *Juicy Salif*. Após apresentar um relato de Alberto Alessi acerca dos esboços iniciais de Starck realizados na toalha de papel de uma pizzeria na ilha de Capri, o autor reporta-se a análise de Khaslavsky e Shedroff em resposta a sua própria pergunta acerca dos motivos pelos quais um objeto bizarro pode ser ao mesmo tempo encantador:

porque atrai, desviando a atenção; porque denota uma novidade surpreendente; porque vai além das exigências e expectativas óbvias, tornando-se algo diferente; porque cria uma razão instintiva; porque acrescenta valores ou conexões aos objetos pessoais, transformando o ato comum de espremer uma laranja em uma experiência excepcional; porque promete tornar extraordinária

20 GUILLAUME, Valérie. Lire et dé-lire l'objet. In: GUILLAUME, Valérie (dir.). *Écrits sur Starck*. Paris: Centre Pompidou, 2003, p.52.

21 MOROZZI, Cristina. *Philippe Starck*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2012, p. 25.

uma ação comum e porque promete elevar a condição de quem o possui a um nível superior de refinamento por haver reconhecido suas qualidades. A lição do Juicy Salif é que mesmo os objetos comuns da vida podem se revelar interessantes e que o design pode melhorar a existência. O espremedor também ensina que se pode experimentar maravilhas, mesmo em situações inesperadas... A cada vez que é usado, lembra ao usuário, a elegância e a proposta do design²².



Figura 1: Esboços de Philippe Starck para o Juicy Salif

Fonte: MOROZZI, Cristina. Philippe Starck. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2012, p.10 e 11.

22 NORMAN, Donald A. *Emotional Design: why we love (or hate) everyday things*. Cambridge: Basic Books, 2004, pp. 113 e 114.

Ao retomarmos as reflexões de Löbach, identificamos que perceber é dotar de significado a aparência das coisas no mundo. É processo subjetivo, influenciado pela imagem/coisa percebida mas, também, pela memória (experiências anteriores, valores, normas socioculturais)²³. A percepção estética é pautada por valores e normas estéticas, sendo, portanto, fundamental ao designer conhecer as preferências dos possíveis usuários, aplica-las na configuração dos produtos e “subordinar suas próprias preferências estéticas àquelas dos consumidores”²⁴.

As dimensões do gosto: imagens e objetos

Entramos, portanto, nas dimensões do gosto. A palavra “gosto” (do latim *gustus*) vem do vocabulário dos cinco sentidos: a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, derivando especialmente da experiência de degustação, o prazer em experimentar refere-se à experiência de encontro de um objeto ou obra em sua multiplicidade de sentidos²⁵. Refere-se também ao que hoje denominamos como julgamento estético, que remete às características objetivas da obra, uma vez que “a beleza, longe de ser relativa à apreciação de cada um, reenvia a uma experiência comum de apreciação que atravessa épocas”²⁶.

O pensamento de Kant (1724-1804) remete a estética ao campo do sensível, que significa “subjetivo e constitui um tipo de

23 LÖBACH, Bernd. 2001, Op. cit., p. 171.

24 Idem., Ibidem., p. 187.

25 KORIACHI, Mériam (choix de textes, notes et dossier). *Notions d'esthétique*. Paris: Gallimard, 2007, p. 189.

26 Idem., Ibidem., p. 190.

juízo (ou apreciação) que diz mais sobre o sujeito na sua relação com o objeto que sobre o objeto considerado ele mesmo”²⁷. No entanto, para Kant o juízo de gosto é um juízo ao mesmo tempo sensível e inteligível, subjetivo e universal, e vem solucionar o paradoxo do julgamento estético “que não é nem pura sensação e nem pura ideia”²⁸. Seria, então, a “faculdade de julgar *a priori*” que criaria uma comunicação entre os sentimentos voltados às representações, caracterizando assim a existência de um “senso comum” estético²⁹.

Reportamo-nos, então, a Jacques Rancière, para quem a estética se encontra na base da política, como um “sistema de formas *a priori* determinando o que se dá a sentir [e definindo] o que está em jogo na política como forma de experiência”³⁰. Desta maneira, as “práticas estéticas”, entendidas pelo autor como “formas de visibilidade das práticas da arte, do lugar que ocupam, do que ‘fazem’ no que diz respeito ao comum”³¹, sofrem a interferência das práticas artísticas que são “maneiras de fazer que intervêm na distribuição geral das maneiras de fazer e nas suas relações com maneiras de ser e formas de visibilidade”³².

O gosto e suas derivações são, portanto, estética e politicamente orientados por um “comum” situado nas experiências com as práticas artísticas e, poderíamos dizer, com os objetos produzidos em série pela indústria. Este visto cada vez mais como peça

27 Idem., Ibidem., p. 216.

28 Idem., Ibidem., p. 221.

29 JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: UNISINOS, 1999, p. 215.

30 RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005, p. 16.

31 Idem., Ibidem., p. 17.

32 Idem., Ibidem., p. 17.

central, útil à captação da sensibilidade estética, no seu papel de garantir a junção entre produção e consumo, como lemos na análise filosófica de Assouly³³.

Educação por meio da arte e do design

Mais que educar o gosto interessa-nos pensar as experiências com imagens e objetos no mundo. Assim, uma educação por meio da arte e do design pode proporcionar aos indivíduos a interação com diferentes obras e produtos ao explorar a percepção pelo viés multissensorial, ao mesmo tempo, que a prática da reflexão por meio do julgamento estético e da “partilha do sensível”.

Tomo como exemplo experiências desenvolvidas no Curso de Design da Universidade Federal da Paraíba, especialmente com as disciplinas Estética, História do Design e História da Arte. Ao ministrar estas disciplinas, busco interagir com as disciplinas de caráter prático do curso, especialmente aquelas voltadas à projeção, para que o aprendizado das categorias, conceitos, temporalidades e movimentos do design e da arte, seja associado às aplicações no desenvolvimento de produtos, visto como centro da atividade de projeto.

Desenvolvemos então, no âmbito das disciplinas citadas, atividades práticas derivadas de estudos de caráter teórico e metodológico, que podem ser utilizadas como ferramentas durante o processo de projeção em design. Tais atividades figuram em propostas de métodos e ferramentas de autores consagrados na

33 ASSOULY, Olivier. Le design comme esthétique de la réception. In: FLAMAND, Brigitte (dir.). *Le design: essais sur des théories et des pratiques*. 2^{ème} édition revue et augmentée. Paris: Ifm/Regard, 2013, p. 367 e 368.

área de projetos, como Baxter e Bonsiepe, entre outros³⁴, no entanto, procuramos ampliar suas possibilidades de elaboração e uso com as especificidades dos estudos em arte e em história.

Uma destas atividades propõe a elaboração de um quadro cronológico construído com o cruzamento de duas linhas temporais, uma diacrônica e outra sincrônica. Seu aporte teórico-metodológico vem dos estudos históricos, especialmente das reflexões de Carl Schorske que enfatiza a importância da virada ocorrida no campo historiográfico, após os historiadores assumirem que não detêm o domínio sobre o conhecimento do passado e que necessitam do diálogo com parceiros de outras áreas para acessarem os saberes e os fazeres elaborados por técnicos e artistas que construíram representações de seus mundos³⁵.

Para o autor, somente conhecendo os tipos de análise dos especialistas nas diferentes produções culturais se poderá “ler um texto – uma peça teatral, um projeto urbano, uma pintura ou um tratado de psicologia – e entender seu conteúdo (no qual a forma é um componente importante)”³⁶. Para ele, o historiador situa e interpreta temporalmente seu objeto/documento de estudo no cruzamento entre uma linha diacrônica e outra sincrônica.

34 Para além de BAXTER, Mike. *Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blucher, 1998.; BONSIEPE, Gui et al. *Metodologia experimental: desenho industrial*. Brasília: CNPq/Coordenação Editorial, 1984.; destacamos a tese de doutoramento de Célio Teodorico que dedica grande ênfase à estética na projeção: SANTOS, Célio Teodorico dos. *Requisitos de linguagem do produto: uma proposta de estruturação para as fases iniciais do PDP*. Tese de doutorado em Engenharia Mecânica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

35 SCHORSKE, Carl. *Pensando com a história: indagações na passagem para o modernismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

36 SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 17.

Com a linha diacrônica o historiador “estabelece a relação de um texto ou um sistema de pensamento com expressões anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política, etc.). [Com a linha sincrônica] o historiador avalia a relação do conteúdo do objeto cultural com as outras coisas que vêm surgindo, simultaneamente, em outros ramos ou aspectos de uma cultura”³⁷.

Ao desenvolvermos estudos diacrônicos e sincrônicos no ensino do design e da arte, adotamos especialmente conteúdos diretamente relacionados aos projetos em desenvolvimento. Assim, os estudantes se dedicam a pesquisar e montar quadros cronológicos para expressar o lugar ocupado pelos objetos de seus projetos em diferentes temporalidades, buscando inserir o problema a ser solucionado no projeto exatamente no cruzamento da diacronia com a sincronia. Para tanto, recorrem aos conhecimentos da história, da arte e do design, como meio de explorar, conhecer e buscar referências em experiências passadas de produção, apreciação e uso de imagens e objetos.

A outra atividade dedica-se a compor painéis visuais para a visualização de conceitos e ideias relacionados ao projeto, em geral focados no estudo de usuários, produtos e contextos de uso, durante a projeção em design. Neste caso, o aporte teórico-metodológico vem tanto das ferramentas do design quanto dos estudos em história e arte, especialmente norteados por autores como Walter Benjamin, Aby Warburg e Didi-Huberman. Nestes autores, encontramos meios para lidar com imagens no tempo, fazendo uso da categoria montagem como aporte para pensar com imagens. Neste caminho dialogamos com o recente estudo apresentado por Daniela Queiroz Campos, que propõe o uso do Atlas (tomado de Warburg) como fer-

37 Idem., *Ibidem.*, p. 17.

ramenta aberta para o design, com a qual, por meio da associação de imagens pretende refazer constantemente os painéis visuais³⁸.

Com Didi-Huberman percebemos o lugar privilegiado da noção de montagem que permite ler e ver o mundo de outra maneira. A partir da apreciação das obras de Warburg, Benjamin, Bataille e Eisenstein, o autor se refere a um “conhecimento por montagens” composto por um aspecto aleatório, um vital e um rítmico. Estes aspectos, ao trabalharem juntos, imprimem às montagens algo que produz uma modificação, uma “abertura” do olhar, constituindo-se como montagens sensíveis, colocando novas questões de inteligibilidade³⁹.

A noção de montagem faz repensar a maneira como os painéis são confeccionados e utilizados durante o processo de projeção. A confecção dos painéis visuais não se restringe apenas ao agrupamento de imagens. Antes disso, é preciso selecioná-las a partir de um amplo espectro de imagens colhidas em diferentes suportes como revistas, jornais, web. Provenientes de diferentes fontes e coleções como arquivos, museus, historiografia da arte e do design, bancos de imagens e ainda da produção fotográfica dos próprios estudantes, as imagens são selecionadas, tratadas e organizadas para compor os painéis.

A realização dos painéis tem sido implementada nas disciplinas de estudos de História do Design e História da Arte e também na disciplina Estética visando sua utilização nas disci-

38 CAMPOS, Daniela Queiroz. O Atlas como método para o design: o uso do Atlas e dos conceitos de montagem como ferramenta metodológica par a pesquisa visual.

E-Revista LOGO, v.4, n.1, 2015, pp. 91-104.

39 DIDI-HUBERMAN, Georges. La condition des images. In: Umberto Eco; Marc Augé & Georges Didi-Huberman. *L'expérience des images*. Bry-sur-Marne: INA, 2011, pp. 92 e 93.

plinas de projeto. Diferentes painéis visuais, tanto físicos quanto digitais, tem sido desenvolvidos pelos estudantes para atender as demandas de projetos com emprego de variados métodos, mostrando-se como ferramenta adequada à aplicação em diferentes etapas da projeção. Por outro lado, os estudantes têm demonstrado grande interesse nos estudos de história da arte e do design e também de estética, especialmente por constatarem a aplicação direta dos conteúdos estudados em práticas projetuais⁴⁰.

Um caminho para enfrentar imagens e objetos

Para finalizar, retomo o pressuposto indicado no início deste texto, que entende os métodos de projeção centrados no usuário como agentes de abordagens multissensoriais no âmbito do design. Destaco, especialmente, a perspectiva de Bernd Löbach, cujo interesse na função estética dos produtos exige grande envolvimento entre designer, usuário e o próprio produto em diferentes fases do projeto como pesquisa para levantamento de dados, geração e seleção de alternativas, testes e experimentações com modelos e protótipos. O usuário, nestes casos, precisa interagir com a equipe de projeto em diferentes momentos, podendo mesmo participar ativamente de etapas de tomada de decisão na escolha de alternativas a serem levadas para a produção.

Apontamos, ainda, o quanto o papel do usuário não se restringe ao processo de projeção e produção, mas se prolonga du-

40 Exemplos destas atividades com apresentação dos painéis visuais e quadros cronológicos, com descrição detalhada das práticas de elaboração e vínculos com os projetos, serão apresentados em artigo em fase de elaboração a ser publicado. Portanto, este texto se limita a apresentar as atividades, discutindo os pressupostos teórico-metodológicos de sua aplicação.

rante toda a vida do produto, sendo ativamente presente em diferentes fases de uso, chegando a se ocupar do seu descarte, da sua reutilização ou sua reciclagem. Ou seja, o usuário, assim como o industrial que fabrica e o designer que projeta, é também um dos responsáveis por todo o ciclo de vida e morte do produto que ele próprio consome e, cada vez mais, ajuda a produzir.

Nada mais justo, portanto, que prepara-lo para a tomada de decisões em cada um dos momentos em que se relaciona com os produtos do design. Neste aspecto uma educação por meio do design, assim como uma educação por meio da arte, se apresenta como potencial elemento de diferenciação nesta relação. Lidar com imagens e objetos é atividade que se pode desenvolver no âmbito do ensino, em diferentes áreas, no entanto, o ensino de arte vem, há algum tempo, apresentando caminhos e possibilidades para este enfrentamento.

As práticas propostas por Ana Mae Barbosa a partir da Proposta Triangular, vem demonstrando ao longo das quatro décadas de implantação no Brasil, a pertinência e a amplitude desta prática que se abre ao fazer artístico, ao estudo da história e do contexto de produção e recepção, e ainda, da apreciação crítica das obras de arte⁴¹. Uma educação por meio do design pode seguir de perto a trajetória das experiências da arte educação, especialmente, ao colocar o usuário no centro das preocupações dos profissionais de design.

41 Dentre as muitas publicações da autora, optei por referenciar aqui seu texto de apresentação do projeto Arte na Escola, no qual apresenta também a Proposta Triangular e relata o panorama do ensino de arte nos anos de 1980 no Brasil. BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo. Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

Referências

ASSOULY, Olivier. Le design comme esthétique de la réception. In: FLAMAND, Brigitte (dir.). *Le design: essais sur des théories et des pratiques*. 2^{ème} édition revue et augmentée. Paris: Ifm/Regard, 2013.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo. Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BAXTER, Mike. *Projeto de produto: guia prático para o desenvolvimento de novos produtos*. São Paulo: Edgard Blücher, 1998.

BONSIEPE, Gui et al. Metodologia experimental: desenho industrial. Brasília: CNPq/Coordenação Editorial, 1984.

CAMPOS, Daniela Queiroz. O Atlas como método para o design: o uso do Atlas e dos conceitos de montagem como ferramenta metodológica para a pesquisa visual. *E-Revista LOGO*, v.4, n.1, 2015.

DIDI-HUBERMAN, Georges. La condition des images. In: Umberto Eco; Marc Augé & Georges Didi-Huberman. *L'expérience des images*. Bry-sur-Marne: INA, 2011.

FORTY, Adrian. *Objetos de desejo: design e sociedade desde 1750*. São Paulo: Cosacnaify, 2007.

GUILLAUME, Valérie. Lire et dé-lire l'objet. In: GUILLAUME, Valérie (dir.). *Écrits sur Starck*. Paris: Centre Pompidou, 2003.

HESSEL, S.; MORIN, E. *Le chemin de l'espérance*. Fayard, 2011.

IDEO. Disponível em: <https://www.ideo.com>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JIMENEZ, Marc. *O que é estética?* São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

KORIACHI, Mériam (choix de textes, notes et dossier). *Notions d'esthétique*. Paris: Gallimard, 2007.

LÖBACH, Bernd. *Design Industrial: bases para a configuração dos produtos industriais*. São Paulo: Edgard Blücher, 2001.

MOROZZI, Cristina. *Philippe Starck*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2012.

NORMAN, Donald A. *Emotional Design: why we love (or hate) everyday things*. Cambridge: Basic Books, 2004.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005.

SANTOS, Célio Teodorico dos. *Requisitos de linguagem do produto: uma proposta de estruturação para as fases iniciais do PDP*. Tese de doutorado em Engenharia Mecânica. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SCHORSKE, Carl. *Pensando com a história: indagações na passagem para o modernismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SCHORSKE, Carl. *Viena fin-de-siècle: política e cultura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza; LACERDA, André Pedroso de. Metodologia projetual em tempos de complexidade. In: MARTINS, Rosane Fonseca de Freitas; VAN DER LINDEN, Júlio Carlos de Souza (org.). *Pelos caminhos do design: metodologia de projeto*. Londrina: Edue, 2012.

MULHERES ARTISTAS EM MUSEUS DO RECIFE

CONEXÃO MUSEU DE ARTE MODERNA
ALOISIO MAGALHÃES

Madalena Zaccara

(...) o importante é compreender que uma coisa ou objecto só se transforma em bem cultural quando alguém (indivíduo ou coletividade) o diz ¹

Desde a Antiguidade a mulher era considerada imperfeita por natureza e impotente como as crianças ou os escravos. O papel de liderança e poder sempre coube ao homem e ao feminino restava um único: o da reprodução. Tornou-se, portanto, natural, a exclusão da mulher no terreno do público e que toda a sua atividade fosse destinada a invisibilidade e ao anonimato do espaço do lar. Dentro deste contexto, suas atividades no campo da cria-

¹ Chagas Mario. O campo de actuação da museologia. In: Cadernos de Sociomuseologia, Lisboa: ULHT apud RECHENA, Aida. *Sociomuseologia e Género: Imagens da Mulher em exposições de museus portugueses*. Tese apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Unidade Funcional de Museologia. Lisboa. 2011.

ção foram negadas, usurpadas, não registradas ou esquecidas ao longo da história. Afinal, a legitimação da divisão do poder entre os sexos: “consagra a ordem estabelecida, trazendo-a a existência conhecida e reconhecida, oficial”².

A relação entre gênero e poder esteve sempre presente desde o início das interrogações e conceituações sobre o tema. O movimento feminista utilizou o tema para denunciar a dominação masculina e a desigual repartição deste poder que atribuía (e atribui) papéis hierarquizados a cada um dos sexos, provocando a opressão e subordinação social feminina. A proposta era e continua a ser a de derrubar uma construção social “relacionada diretamente com a luta pelo poder e com a manutenção da hegemonia social, cultural e política com clara vantagem histórica para o sexo masculino”³.

O início das mudanças se processou no século XIX. A luta pelo voto feminino foi o primeiro passo no horizonte das primeiras ativistas do feminismo, as sufragistas, que iniciaram um movimento no Reino Unido a favor da concessão às mulheres do direito ao voto. A partir de então elas se processaram, lentas, mas irreversíveis e as mulheres passaram a reivindicar a possibilidade de interpretar o mundo a partir de seu olhar e não em função de mecanismos impostos e herdados.

Os estudos pioneiros sobre gênero no Brasil aconteceram em fins da segunda metade do século XX. Algumas décadas atra-

2 BOURDIEU, Pierre. *A Dominação Masculina*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. 2007.p. 17.

3 RECHENA, Aínda. *Sociomuseologia e Género: Imagens da Mulher em exposições de museus portugueses*. Tese apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Unidade Funcional de Museologia. Lisboa. 2011 p. 71.

sados em relação aos países anglo-saxões. Eles tiveram como objeto e cenário uma sociedade marcadamente desigual, católica e patriarcal e partiram de uma orientação muito mais moderada no que diz respeito ao confronto entre os sexos e mais articulada ao discurso dominante nas esquerdas do país. Entretanto, na medida em que se desenvolveram as reflexões e pesquisas sobre o tema, as motivações e alianças políticas que marcaram sua origem deixaram de ser essenciais. Porém, enquanto algumas ciências humanas apresentam um quadro de investigações solidificado sobre o assunto, os debates sobre questões de gênero nas artes visuais do país não possuem a mesma dinâmica, principalmente nas suas regiões não hegemônicas, nas quais se inclui o Nordeste brasileiro. Nelas, eles apenas se iniciam, bem como as pesquisas acadêmicas sobre o tema e seus aspectos interdisciplinares.

Questões de gênero e museologia: imagens da mulher artista em Pernambuco

Em Pernambuco, em relação às artes visuais, a ideia dominante já em pleno século XX era a de que a arte para as mulheres nada mais era do que um passatempo, uma prenda a mais para as moças de famílias abastadas, consolidando uma formação voltada principalmente para o casamento. Essa concepção foi bem mais contundente no Nordeste do que na região Sudeste aonde informações (e consequentes mudanças) chegavam mais facilmente. Além disso, se naquela região a mulher só participou, com restrições, dos ensinamentos da Academia Imperial de Belas Artes a partir de fins do século XIX, em Pernambuco só em 1932 o ensino das Artes Visuais foi sistematizado pela fundação da Escola de Belas Artes em Recife. Essa realidade refle-

te-se no seu reconhecimento como profissional e na sua inserção no mercado de trabalho.

Ser artista profissional não era atividade fácil no Brasil e muito menos em Pernambuco. A empreitada, para a mulher, significava encarar sua produção como um simples passatempo ou viver uma opção de certo risco: quase uma rebelião. A situação abrangia todas, sem distinção de credo político ou classe social. Mesmo na segunda metade do século XX, a arte como profissão para a mulher ainda não era bem vista e é necessário não fugir ao fato de que existem semelhanças nos entraves sofridos na formação e vivência da artista mulher tanto no início do século XX quanto no seu fim.

Os questionamentos sobre a presença da mulher artista na História da Arte pernambucana também fazem parte, colaboram, para reflexões que implicam no interrogar por que as mulheres foram excluídas como autoras nos diversos espaços legitimadores da arte. Eles encontram um espaço de análise importante na relação com a Museologia. Em uma época em que a preocupação com a igualdade de gênero está cada vez mais presente na elaboração das políticas públicas e no desenvolvimento de projetos visando a valorização em termos de igualdade no que diz respeito à contribuição de homens e de mulheres na sociedade, torna-se premente que a história se alie também à museologia de forma interdisciplinar e se debruce sobre esta matéria.

Os museus são as instituições que por natureza lidam com a memória e o esquecimento. Cabe a eles uma parte do poder de escolher quanto ao que merece ser lembrado ou esquecido. O maior problema é encontrar a justa medida entre o que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Entendida a instituição como uma categoria determinante no que diz respeito às relações

de poder o museu se constitui em um alargamento do campo de estudo das relações entre arte e gênero. Essa relação se insere em um processo histórico de reconhecimento e empoderamento das mulheres artistas em múltiplos (e geograficamente diversos) espaços museológicos.

A história do museu enquanto espaço de afirmação identitária é relativamente recente. Segundo Chagas⁴ ela se inicia a partir dos anos 1980 e em Quebec, Canadá, “foram lançadas as bases do que se convencionou chamar de Movimento Internacional para a Nova Museologia – Minom”⁵. Progressivamente, investigadores nas ciências sociais e humanas foram percebendo a importância de integrar e discutir a categoria gênero nos espaços museológicos bem como a valorizar a igualdade entre homens e mulheres.

A nossa abordagem da questão gênero-museu diz respeito a constatação da frequente exclusão ou colocação em segundo plano das mulheres artistas no trabalho desenvolvido pelos museus entendidos como espaços de representação e comunicação, lugares de memória e de relação das pessoas com o patrimônio artístico. Uma exclusão intencional, proposital como evidencia Pollock⁶ que contribui para a manutenção das relações de poder

4 CHAGAS, 2009, Mário de Souza. A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/Ibram, 2009 p. 201 *apud* SILVA Rebecca Corrêa, SILVA, Úrsula Rosa da in *Memória e poder: mulheres artistas nas exposições museológicas no Brasil e em Portugal* in *Revista Confluências Culturais*, 2014, v. 3 disponível em file:///C:/Users/mada/Documents/espahnha/Dialnet-MemoriaEPoder-5113099.pdf.

5 CHAGAS, *Op Cit*, 2009, p. 2012.

6 Pollock, Griselda (2007). *Virtual Feminist Museum. Time, space and archive*. London: Routledge. 2007.

androcêntricas e nos permite compreender e aprofundar o conhecimento sobre as suas dinâmicas de dominação.

Os estudos que envolvam questões de gênero em todos os campos do conhecimento desnaturalizam as desigualdades e contribuem para uma efetiva transformação nas relações entre homens e mulheres, equalizando as relações. O questionamento sobre a presença da mulher artista no museu colabora para reflexões que implicam no interrogar por que as mulheres foram (e são) excluídas fazendo emergir, assim, um conhecimento sobre elas que questiona o papel central que os homens tradicionalmente têm ocupado.

Neste texto, queremos aprofundar (como exemplo de resultados que podem ser atribuídos tanto à exclusão social quanto a institucional) o contexto museal pernambucano tomando como estudo de caso a coleção do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães através de seu inventário editado pela Prefeitura Municipal de Recife e pela própria instituição. Através do referido inventário queremos exemplificar quantitativamente a presença da artista mulher (pernambucana ou não) em um museu de Recife. É só um dado em meio a incontáveis fontes que evidenciam o fato do apagamento ou secundarização da mulher em espaços de museu. Sob o ponto de vista de uma História da Arte feminista esta questão é pertinente, pois contribui para responder como se identificam as mulheres com o patrimônio museal selecionado e preservado majoritariamente por homens e que conta principalmente a vida dos artistas homens.

O inventário da coleção do Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães

O Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães (MAMAM) foi criado em 24 de julho de 1997 pela prefeitura do Recife. Ele gerou-se da Galeria Metropolitana de Arte Aloisio Magalhães que foi transformada em museu. A Galeria, posteriormente museu, homenageia através de seu nome o artista plástico⁷, designer e ativista cultural pernambucano Aloisio Barbosa Magalhães.

O MAMAM está instalado em um antigo casarão do século XIX localizado na Rua da Aurora, 267, centro da cidade. A instituição conta com salas de exposições para mostras de longa e de curta duração, uma livraria e um auditório para 50 pessoas. Tem biblioteca especializada em arte moderna e contemporânea, reserva técnica, sala de atividades educativas, sala de administração, auditório e depósito para acomodação de material⁸.

O MAMAM conta com um acervo compreendendo trabalhos produzidos através de diversas técnicas. São obras que abrangem um período histórico compreendido entre 1920 e 2008 e que são fundamentais para a preservação e compreensão das artes visuais brasileiras e pernambucanas do período moderno ao contemporâneo.

7 Aloísio Barbosa Magalhães (Recife, Pernambuco, 1927 – Pádua, Itália 1982). Pintor, designer, gravador, cenógrafo, figurinista. Em 1963, colabora na criação da Escola Superior de Desenho Industrial (Esdi), onde leciona comunicação visual. Em 1979, é nomeado diretor do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) e, no ano seguinte, presidente da Fundação Nacional Pró-Memória, quando inicia campanha pela preservação do patrimônio histórico brasileiro.

8 Museu de Arte Moderna Aloísio Magalhães (Mamam). Enciclopédia Itau Cultural. Disponível em <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/instituicao209455/museu-de-arte-moderna-aloisio-magalhaes-mamam>.

Esse acervo foi inventariado em 2006. Foi parte de “uma série de ações dedicadas à manutenção da coleção de obras que abriga”⁹ e “reúne trabalhos de origens diversas, adquiridos ou aceitos em doação por diferentes órgãos da Prefeitura do Recife ao longo de mais de oito décadas”¹⁰. Nas palavras de Moacir dos Anjos que dirigiu a instituição e apresenta o inventário:

O Inventário da coleção MAMAM expressa, assim a própria história da instituição que soube preservar o legado artístico local e se abrir, recentemente, ao diferente e ao distante. Deseja-se que, com essa publicação, sua coleção se torne mais conhecida do público, de pesquisadores e de curadores¹¹.

Em uma realidade cultural onde a ação de preservar e inventariar acervos é ainda rara, as palavras do gestor manifestam claramente a intenção de contribuir para a conservação do patrimônio material da instituição visando um museu visto como meio de comunicação e local de representação da identidade coletiva, de reapropriação da memória coletiva e um dos locais onde ocorre a relação entre os seres humanos com os bens culturais.

A relevância cultural, social e política da instituição, o Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães, dentro do universo pernambucano conduziu-nos a utiliza-lo como estudo de caso, pesquisar e analisar esse referido acervo inventariado com o olhar

9 ANJOS, Moacir in *Coleção Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães: inventário*. Recife: Prefeitura Municipal, Museu de Arte Aloisio Magalhães. p. 2.

10 ANJOS, Moacir *Op cit.* p. 2.

11 ANJOS, Moacir, *Op. Cit* p. 3.

voltado para questões de gênero. O objetivo foi o de garimpar a presença da mulher artista nesse acervo inventariado tendo em vista que a desigualdade de gênero se manifesta na família, no mercado de trabalho, na estrutura política, jurídica e na produção cultural e ideológica, dado que a relação de gênero está socialmente presente em inúmeras esferas que se inter cruzam, sobre põem e interagem entre si. Dessa maneira o inventário em questão refletiria uma realidade pernambucana que por sua vez pode ser comparada à nacional e a internacional.

O inventário nos fornece imagens de 832 obras de artistas de procedência geográfica e cronológica diversas. Alguns trabalhos estão na coleção por compra ou doação. Uns estão na coleção há mais de 80 anos¹² outros fazem parte dela mais recentemente. Grande parte foi conseguida no período de 2001 a 2006 “graças à confiança e generosidade de artistas, colecionadores, galerias, outras instituições e da Sociedade de Amigos do MAMAM”¹³. Este total de obras é assinado por 276 artistas dos quais 74 são mulheres. O percentual corresponde a 27.5 por cento de artistas mulheres em relação ao total de um acervo que foi fortalecido “entre 2001 e 2006”¹⁴. Ou seja: em plena contemporaneidade. Estatisticamente falando, o papel da artista mulher neste espaço museal é bem menor do que o dos artistas homens o que o torna semelhante a qualquer uma das grandes coleções museológicas do planeta.

A partir dessa premissa é importante refletir, relacionando o acervo do MAMAM aos demais museus nacionais e internacionais, sobre o fato de que este patrimônio material, visivelmente

12 ANJOS, Moacir, Op. Cit p 2.

13 ANJOS, Moacir, Op. Cit p 2.

14 ANJOS, Moacir, Op. Cit p 2.

não harmônico em relação à autoria de gênero, transmite uma mensagem: a da invisibilidade e não legitimação da artista mulher que se reflete em espaços museológicos de eixos hegemônicos ou não e ainda aqui e agora.

Sendo o museu um meio de comunicação e espaço onde as representações sociais interagem, se alteram ou são constituídas e que tem na herança patrimonial a consciência da existência de um patrimônio assumido, ele funciona como um conjunto de signos que são indicadores sociais de uma realidade. No caso de uma memória feminina esquecida, apagada ou menos valorizada ao longo de sua formação.

Só para relembrar a situação profissional (e consequências sobre o acervo dos museus pernambucanos) no fim do século XIX e início do XX da mulher artista no estado, Bianor de Medeiros, citado por José Claudio em seu livro *Tratos da Arte de Pernambuco* fala sobre algumas alunas do artista Telles Junior:

A lista dos nomes de suas discípulas talentosas, amabilíssimas senhoras de elevada educação que apesar de contrariadas em sua modéstia, me facilitaram os retratos que aparecerão mais adiante, constituindo a simpática e brilhante falange das Amadoras ¹⁵.

Nomes perdidos no tempo. Mulheres talentosas condenadas à condição de amadoras. Provavelmente, sem sequer poderem sonhar “em sua modéstia” com uma condição profissional enquanto artistas. A profissão (de artista) não recomendava. Principalmente para as mulheres. Era, portanto, na condição de

15 MEDEIROS, Bianor. Nossos quadros e nossos pintores. Recife: A cultura acadêmica, 1906, apud CLAUDIO, José. *Tratos da Arte de Pernambuco*. Recife: CEPE, 2012. P.226.

sinhas, donas, amadoras que elas eram identificadas, mesmo no início do século XX, quando ousavam assinar uma tela.

Os museus foram definidos por Pierre Nora¹⁶ como lugares de memória(s) e Jacques Le Goff¹⁷ relacionou o nascimento dos grandes museus europeus no século XVIII com o movimento científico que ocorria na época, destinado a fornecer à memória coletiva das nações, os monumentos das recordações, ou seja, os arquivos, as bibliotecas e os museus.

A memória apagada das mulheres em museus brasileiros e pernambucanos reflete-se na disparidade numérica entre artistas homens e mulheres presentes em suas coleções. O MAMAM é um dos espelhos desta realidade. A quantidade de imagens produzidas por mulheres artistas existentes neste núcleo expositivo reflete o sistema hierárquico das relações de gênero em um sistema de poder que as exclui ou minimiza.

16 Nora, Pierre. Memória coletiva. In: *A Nova História*. Coimbra: Almedina. 1990.

17 Le Goff, Jacques. *História e Memória*. Lisboa: Edições 70, 1982.

Referências

ALMEIDA, Miguel Vale de. Antropologia de Género. Provas de Agregação. Texto Policopiado. Lisboa: ISCTE. 2000

ANJOS, Moacir in Coleção Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães: inventário. Recife: Prefeitura Municipal, Museu de Arte Aloisio Magalhães. BOURDIEU, Pierre. A Dominação Masculina. Rio de Janeiro: Editora Bertrand. 2007.

CHAGAS, 2009, Mário de Souza. A imaginação museal: museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: MinC/Ibram, 2009 p. 201 apud SILVA Rebecca Corrêa , SILVA, Úrsula Rosa da in Memória e poder: mulheres artistas nas exposições museológicas no Brasil e em Portugal in Revista Confluências Culturais, 2014, v. 3 disponível em file:///C:/Users/mada/Documents/espanha/Dialnet-MemoriaEPoder-5113099.pdf

CLAUDIO, José. *Tratos da Arte de Pernambuco*. Recife: CEPE, 2012

DEL PRIORE, Mary. *A Mulher na História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1989.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. Lisboa: Edições 70,1982

NORA, Pierre. Memória coletiva. In: A Nova História. Coimbra: Almedina. 1990

Pollock, Griselda. (2007). Virtual Feminist Museum. Time, space and archive. London: Routledge.2007

RECHENA, Aida. *Sociomuseologia e Género: Imagens da Mulher em exposições de museus portugueses*. Tese apresentada a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Unidade Funcional de Museologia. Lisboa. 2011

QUARTA PRELEÇÃO

A LINGUAGEM INCORPORADA

102 NOTAS PARA A LINGUAGEM COMO SUPERFÍCIE DE AFECTOS

Marcelo Coutinho

Breve Introdução

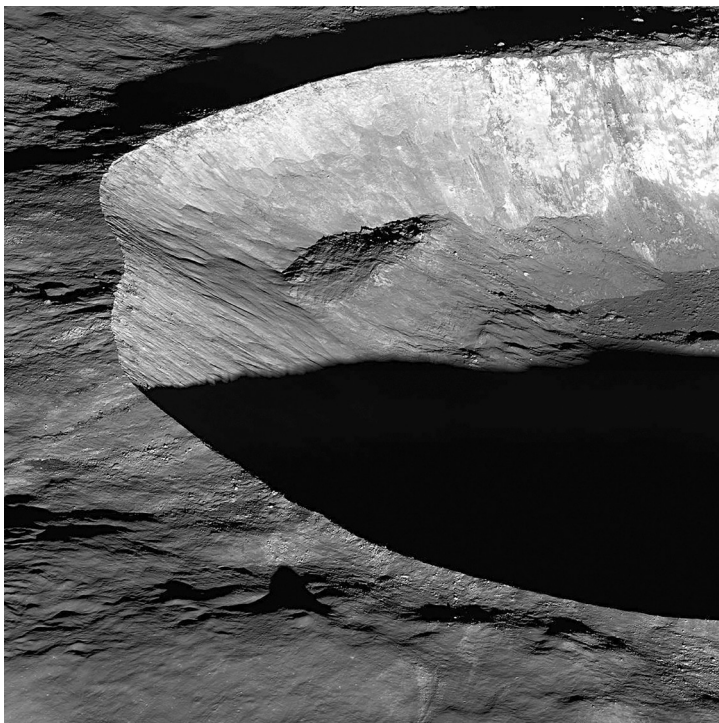
Este texto faz parte de uma série de outros cinco, preparados aos moldes de “preleção” ou “conferência didática”, forma de curso muito usada em universidades ocidentais até pelo menos os anos 50 do século que passou. As preleções, ao contrário das aulas convencionais, funcionam como a exposição pública das ideias e reflexões do professor acerca de um tema ainda em pesquisa proposto pelo próprio professor.

Montadas na forma de notas, as “Cinco Preleções” funcionaram como roteiro de fala e abriram os cinco primeiros encontros da disciplina eletiva “Poéticas Visuais e Linguagem como Superfície de Afecção” criada por mim para o Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UFPB, ministrada entre os meses de agosto e dezembro de 2015, no Campus da UFPB, em João Pessoa, PB. Para além de exposições teóricas, as “Cinco

Preleções”, foram pensadas e executadas como “situações performativas áudio-visuais”.

Estas cinco situações performativas envolveram, além da fala reflexiva, a projeção circular e incessante de imagens fotográficas previamente montadas por mim. Para esta Quarta Preleção, exibi uma série de imagens de desertos do mundo mesclados com imagens de desertos do planeta Marte e da Lua. Novamente criei um *gap*, ou um nexó “esquizofrênico”, “adoecido” entre fala e imagem, mantendo meu interesse pela expansão do princípio da montagem cinematográfica reforçando, de forma indireta, que toda ação humana precisa ser prenhe de consciência criadora ou de poíesis.

1. A força de Wittgenstein sobre o século XX foi grande e evidente.
2. Wittgenstein alertava para o fato da Filosofia e, como extensão, sua cria, a ciência, mover-se distraída no tecido previamente delimitado da linguagem.
3. As tramas de tal tecido eram anteriores aos dizeres.
4. E assim as estruturas da linguagem conduziam o deambular dos dizeres.
5. A Filosofia, cega para tal trama, tagarelaria sobre aquilo cujas malhas de seu tecido nunca podem apreender.
6. Para Wittgenstein não haveria o que se falar sobre aquilo que não participa das tramas lógicas da linguagem.
7. E quanto mais se arvore para fora de seu jogo reduzido de deambulação...
8. Mais contra senso a Filosofia criaria.
9. Por isso Wittgenstein prescreveu denso silêncio acerca daquilo que chama de “místico”:



10. “Aquilo que está fora/dentro do mundo, que está inexprimivelmente expresso naquilo que se exprime, o “inefável” que não se diz, porém, se mostra”¹.
11. Ele havia descrito um “indizível” contido inexprimivelmente naquilo que é expresso.
12. A linguagem, se não era capaz de dizer este fora, este indizível, seria capaz de indicá-lo por ser seu negativo.

¹ WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. São Paulo: Edusp, 1994, p. 281.

13. Linguagem, diz Wittgenstein, “significará o indizível ao representar claramente o dizível”.
14. Esta ideia de um impronunciável que move o que se pronuncia servirá de solo para toda a primeira obra filosófica de Wittgenstein e terá na última frase do *Tractatus Logico-philosophicus* sua pedra de toque:
15. “Sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar”.
16. Porém, os limites do dizer e o aconselhamento para que a linguagem cale a boca ao referir-se ao que está fora de seu deambular só surge quando imaginamos que a linguagem é homóloga e simétrica com relação a uma exterioridade.
17. Quando, aliás, cremos que o conhecimento está diante de algo,
18. Apartado deste algo,
19. Quando o conhecimento se pensa como o exterior do mundo.

OBS. Este corte entre conhecimento e mundo, entre reflexão e ação, entre Verdade e criação, entre o logos filosófico e o logos estético é aquilo que autores como Nietzsche e Heidegger apontam como o nascimento da metafísica. O projeto filosófico de Heidegger aliás será exatamente devolver à filosofia sua dimensão poética. Como diz Maria José Rago, a força destes dois alemães sobre a filosofia contemporânea se daria nesta aposta em “(...) reconduzir o logos filosófico ao seu solo verdadeiro, onde se abriga a unidade indivisa do homem e do mundo, e que M. Merleau-Ponty chamará do logos estético”².

20. Ao abrir mão de ver-se como outro tipo de fenômeno...
21. Ao esquecer que é construção poética...
22. O conhecimento e a linguagem paralisam-se em adoecida aporia.

2 CAMPOS, Maria José Rago. **Arte e Verdade**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1992. p.15.

23. Uma aporia que brota desta reflexão que se pensa descarnada, sem corpo.
24. A crença nesta reflexão exterior ao mundo, nesta linguagem desincorporada, tornou-se lei.





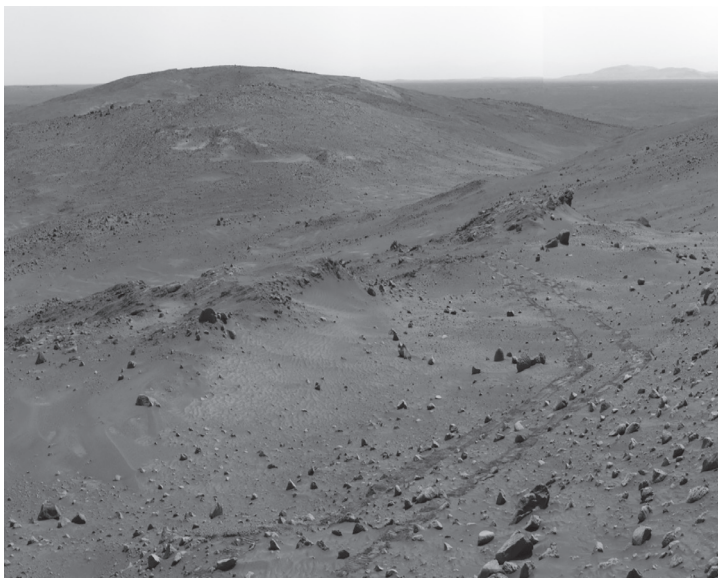
25. Mas teria havido um momento em que linguagem e mundo não se colocavam um diante do outro.
26. Neste momento a linguagem não era instrumento de dissecação de uma verdade localizada sob ou além do mundo.
27. Este teria sido o *logos* grego originário, pré-socrático, anterior à metafísica.
28. Ali, a verdade era a eclosão de um sentido.
29. Sempre houve uma trilha paralela de autores que apostaram na recuperação deste solo originário onde brotou a filosofia e a reflexão: o solo da poesia e da criação.
30. Autores que se mantiveram repetindo até a exaustão, “roendo esse osso até morrer”, para que se volte a enxergar que em grego “razão” é “linguagem”, é *logos*.

OBS. Em 1784 Hamans *Schriften* escrevia para Herder: “Se eu fosse eloquente como Demóstenes, nada mais precisaria fazer a não ser repetir três vezes uma única palavra: razão é linguagem, logos. Não consigo deixar de roer e haverei de roer esse osso até morrer. A profundidade desta palavra permanece, no entanto, para mim muito obscura. Aguardo sempre a vinda de um anjo apocalíptico trazendo a chave desse abismo”.³

31. Sob este outro paradigma, referir-se ao mundo é recriá-lo e não reapresentá-lo.
32. Descrevê-lo é a um só tempo moldá-lo.
33. Assim, sabendo-se criadora daquilo que aborda, este outro tipo de escritura é reflexão e, simultaneamente, ação.
34. O corpo deste tipo de linguagem possui carne.
35. E exhibe em si as marcas daquilo que a moveu.
36. Incorporada em sua própria espessura esta linguagem é prenhe de seu objeto.
37. “É poeticamente que o homem habita...”, diz Hölderlin.
38. Ao tomar como seu este verso, Heidegger sugere que este “homem” do poema não é o poeta ou o artista.
39. Só o seria para uma cultura que enclausurou a poesia na gaveta estreita do “campo” literário.
40. Que criou “órgãos dedicados a formar a opinião pública civilizada” para os quais a poesia “só pode aparecer” como “objeto da história da literatura”.
41. A poesia aqui não é e nunca foi coisa de literatura.

3 SCHRIFTEN, Hamans. *Apud* HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p.9.

Quarta preleção



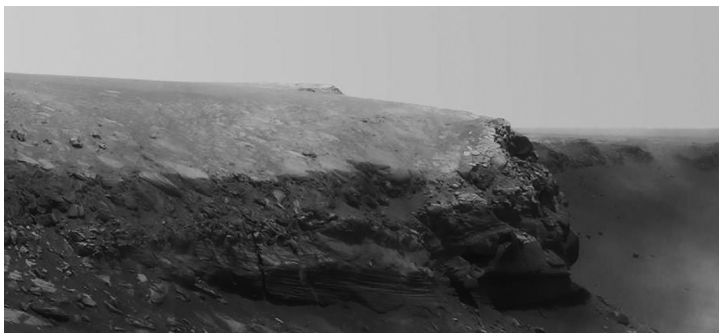
42. Habitação não é coisa de mercado imobiliário.
43. E o homem em questão seria o traço fundamental da “presença humana” ⁴.
44. Habitar poeticamente é deixar-se tomar pela eclosão de um sentido que reinveste as coisas de si mesmas.
45. Seria a abertura para uma “topologia” que se impõe e que envolve homem e mundo.
46. Seria uma com-versação que os envolve e que comclama para si uma linguagem que acolha o dizer “originário” deste encontro.
47. A linguagem incorporada sabe resguardar-se da “simples proposição”.
48. A linguagem incorporada desfaz a “linguagem cotidiana”.
49. A linguagem cotidiana coisifica o real.
50. A linguagem cotidiana se quer representação do mundo.
51. Alheia ao húmus das palavras, a linguagem cotidiana é tecida no mais puro esquecimento de si.
52. Esquecimento de seu próprio corpo,
53. Esquecimento de sua materialidade.
54. Esquecimento de suas sonoridades e pausas, dissonantes e timbres, ritmos e contratempos.
55. A linguagem do mundo desconhece o “terrestre da língua” como diz Heidegger ⁵.
56. Porém, a linguagem incorporada é inaugural.

4 HEIDEGGER, Martin. *Op. Cit.* 2002. p. 166-168.

5 HEIDEGGER, Martin. **A Origem da Obra de Arte**. São Paulo: Edições 70, 2010. p.145.

57. É adâmica.
58. É inaugural para o ato de dizer.
59. Ela torna sensível, ela dá a ver o poder de nominação da palavra.
60. Renomeando ela reinaugura as coisas, recobrando em si a carne e a integridade do mundo.
61. Ela arranca o mundo da redutora objetivação em que foi lançado.
62. Ela salvaguarda o ser das coisas.
63. Ao mesmo tempo, encarnada, a linguagem reencena e atualiza o ato primordial de nomear.
64. Salvando o dizer da universalizada banalização a que foi reduzido.



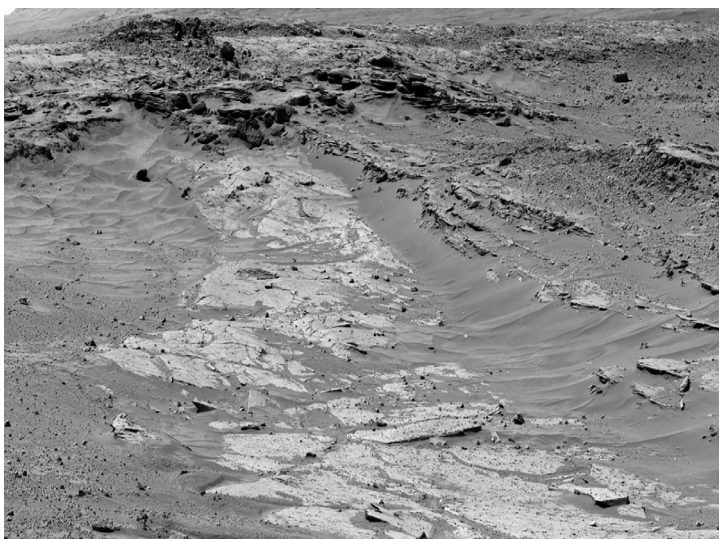


65. Por isso diz Heidegger que a essência da linguagem seria o poético.
66. Em um de seus últimos textos Heidegger planta uma fértil dúvida: “talvez seja pior falar da linguagem do que falar do silêncio”⁶.
67. Tal qual erva rasteira o par linguagem-silêncio do filósofo se distende e se redobra.
68. Dele brota a minha rama:
69. É da natureza de uma muda vegetal contornar o escuro e dobrar-se na direção de uma brecha de luz que irrompe na janela.
70. A linguagem também é muda.
71. E o oriente para onde cresce a muda da linguagem é um luminoso silêncio.
72. Seria necessário nomear este outro tipo de silêncio.
73. Descrever um tipo qualquer de urro contido nesse silêncio.
74. Um silêncio que, à espreita, vocífera seu calar.

⁶ HEIDEGGER, Martin. **A Caminho da Linguagem**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2004.p.8.

75. Um silêncio que estoura ao pé do ouvido da linguagem.
76. O cerne da linguagem não almejaria livrar-se desse tipo alarmante de silêncio?
77. Não seria por isso que em seu devir nunca haverá quietude e que por isso tudo nela se revira e se contorce?
78. Seria por isso que ela não para de falar?
79. Ao que parece é esse tipo de silêncio, um silêncio repleto de voz, o que Isaac de Nínive, místico cristão do século V, vislumbra quando aconselha: “Ama o silêncio. Ele vai trazer-te um fruto que a língua não é capaz de descrever. (...) Que Deus te permita entender aquilo que nasce do silêncio” ⁷.
80. Este silêncio não é, portanto, comparável a um espaço vazio.
81. Ele, que serve de clareira para a linguagem, é repleto.
82. Repleto de vir a ser.
83. Um vir a ser urgente que acossa e reivindica seu devir.
84. E que, assim, move o ser febril da linguagem.
85. Nesta mata onde a linguagem se embrenha tudo murmura, nada silencia.
86. Esse murmúrio é múltiplo, sobrepondo inumeráveis falas, todas elas desconhecidas, ilegíveis para as línguas.
87. O marulho das águas repletas de peixes.

⁷ NÍNIVE, Isaac. Apud. BRETON, David Le. **Do Silêncio**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. p.177.



- 88. O escorrer das cobras e dos moluscos.
- 89. As variações dos ventos e o lento rachar das pedras seriam falas, falas apartadas das línguas.

OBS. Recorro aqui às distinções feitas pela lingüística de E. Benveniste entre “fala” e “língua”. A fala aponta para os usos e torções feitas pelos indivíduos falantes de uma língua que lhes foi herdada, cujas estruturas são anônimas. Para Benveniste o sujeito utiliza-se desta estrutura anônima para, dialogicamente, constituir-se enquanto tal. Numa extensão desta definição, o autor opõe “fala” e “história”. A enunciação histórica exclui o locutor de sua narrativa, procurando banir de si toda subjetividade e qualquer referência autobiográfica para, assim, constituir-se como enunciação da verdade ⁸.

- 90. Por não possuir gramáticas, sintaxes ou semânticas, as descrições desta glossalia selvagem se aproximam do mais intenso silêncio.
- 91. Um silêncio grande demais que arrebatava a linguagem e que a põe em êxtase.
- 92. É preciso dar voz a esse silêncio.
- 93. Um tipo qualquer de silêncio pleno que brote por entre as ramas do texto e nele possa gritar.
- 94. Neste solo a linguagem procura ser aquilo que é sua essência: a evocação para a palavra.

OBS. Refiro-me aqui a palavra “essência” no sentido desconstruído e recomposto por Heidegger através da palavra alemã Wesen. Em alemão Wesen significa “essência”, porém, em alemão antigo era um verbo. Este verbo significava “realizar um modo de ser”, “vigorar”, “vigir”, “vigência”. Heidegger então trás para o conceito metafísico clássico de “essência” algo fortemente corpóreo, uma ação de “fazer vigorar”, um empreendimento físico, material,

8 KRISTEVA, Julia. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 2003. p. 21.

*de vigor. A essência da linguagem então surge como ato de evocação para que o Ser vigore no solo da palavra*⁹.

95. Assim, evocando o silêncio para a palavra, a linguagem poderia voltar a nomear.
96. Nomear todas as ausências que agora convocadas poderiam ser trazidas a mais íntima e sólida presença.
97. Uma presença mais vigente do que qualquer objeto que nos cerca, mais consistente que a cadeira onde agora me sento, que a mesa onde agora escrevo.

*OBS. Heidegger irá procurar na linguagem algo bem diverso da sua definição como representação de uma exterioridade, recomendando ouvirmos a fala da linguagem. Será no poema que ele encontrará tal fala: “O que procuramos se encontra, portanto, na poética do que se diz”*¹⁰.

98. A linguagem assim vista não pode apartar-se da experiência.
99. Assim, acometimento e relato podem reunir-se em um terceiro termo que desmancha a aporia: a ação.
100. Ação daquele que forja algo com a linguagem.
101. Ação da linguagem que forja algo sobre aquele que a manipula.
102. Ação da obra que forja algo sobre aquele que a frui.

9 HEIDEGGER, Martin. *Op. Cit.* 2004. p.8 e p.10.

10 HEIDEGGER, Martin. *Op.Cit.* 2004. p.14.

PERCURSOS DO POSSÍVEL

ESTÁGIOS CURRICULARES EM ARTES VISUAIS

*Maria Betânia e Silva
Luciana Borre Nunes*

No ano de 2016 as crises política, ética e moral que se evidenciaram no Brasil refletiram diretamente no retrocesso de projetos educacionais que vinham possibilitando uma mudança radical no cenário nacional. Estudantes da educação básica de escolas públicas, pela primeira vez na história do país, tiveram a oportunidade de realizar experiências de intercâmbio internacional; estudantes de graduação de universidades públicas puderam cursar partes de sua graduação em outros estados brasileiros e outros países dos cinco continentes; estudantes de baixa renda tiveram acesso ao ensino superior público. Essas e outras ações foram interrompidas com a tomada do poder e o desmantelo político instaurado que se refletiu ainda na tentativa de eliminar os cursos de Licenciatura no país substituindo profissionais com formação específica por outros tidos com “notório saber”.

Estamos diante de uma crise política, ética e moral inominável no país agravada também por iniciativas que implicam

profundo retrocesso no esforço coletivo de consolidação de políticas públicas em nível nacional. Ameaça de extinção do Ministério da Cultura, desagregação do Ministério de Ciência e Tecnologia, Projeto de Lei 193/2016 (relativo à “Escola sem Partido”), redução de 45% dos recursos destinados às universidades federais, anunciado na PEC nº 241/2016, aprovação do Projeto de Lei nº 257/2016, que fere garantias, liberdades e direitos dos servidores públicos federais e, posteriormente, a Medida Provisória 746/2016, que suprime a obrigatoriedade do oferecimento das disciplinas de Artes, Filosofia, Sociologia e Educação Física do Ensino Médio no Brasil. Ações articuladas à política de cortes de verbas e que sinalizam a perversidade da mercantilização da educação. Com estas propostas grande parte da população socialmente desprivilegiada estará distanciada/privada de uma gama de saberes necessários para formação cidadã, protagonismo social e conquista da autonomia intelectual.

Medidas tomadas que ferem o estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011), no Plano Nacional de Educação (PNE) e na legislação em vigor, produzindo consequências nefastas em todos os níveis da educação nacional.

Falamos de um tempo em que dezenas de licenciandas/os em Artes Visuais concluirão suas práticas de formação docente no ensino superior enfrentando desafios ainda mais preocupantes. Um destes é a busca pela formação contínua e pela valorização do ser professora/r diante de uma Medida Provisória que permite que profissionais com “notório saber” possam ministrar aulas de áreas afins à sua formação. Ação que ignora o que os sindicatos de professoras/es, as entidades acadêmicas, os técnicos em educação e os movimentos estudantis têm discutido ao longo

do tempo e contraria o Plano Nacional de Educação que estabelece a necessidade de garantir que todos as/os professoras/es da educação básica possuam graduação na área em que atuam.

O que está em jogo neste cenário é a desqualificação dos Cursos de Licenciatura e a desconsideração que ser professora/r é uma profissão que tem regulamentação e que deve ser exercida por quem tem conhecimento dos conteúdos específicos e formação pedagógica. Além disso, através das medidas que se apresentam, se torna evidente o retrocesso do país no campo educacional que se direciona ao movimento contrário ao que avaliações internacionais já apontaram e divulgaram nas diversas mídias como, por exemplo, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Na história brasileira do ensino das Artes Visuais já nos deparamos com a desvalorização profissional ao encontrarmos professoras/res de outras áreas do conhecimento lecionando os componentes de Artes na educação formal e não formal. No entanto, o árduo trabalho de qualificação agora também enfrentará a disputa desleal com os profissionais “notório saber” que não serão submetidos à exigência de diploma e formação específica.

Em diálogo direto com esse movimento, o curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco deu continuidade ao trabalho que vem desenvolvendo na formação de suas/seus estudantes intensificando ainda mais o acompanhamento nas experiências dos estágios curriculares. Esse trabalho ressalta a inquestionável importância da docência, de sua formação qualificada e das experiências vivenciadas nos estágios durante o curso de graduação. Revela processos reflexivos, desafios, impasses, descobertas, aprendizagens vividas

pelas/os estudantes nos momentos de observação e regência nas mais diversas instituições públicas, privadas e do terceiro setor.

São estudantes que tiveram suas práticas pedagógicas orientadas/revisitadas/reconfiguradas durante os estágios curriculares obrigatórios e que registraram este processo de formação em textos crítico/reflexivos, evidenciando a necessidade de uma formação profissional comprometida. Insistem, resistem, agem por compreenderem que somos também sujeitos da história e podemos trilhar caminhos mais favoráveis a todos.

O texto que apresentamos analisa 14 artigos de estudantes da Licenciatura em Artes Visuais publicados na obra “(R)Existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro” (BORRE; SILVA, 2017) e busca compreender qual o papel do estágio para a formação dessas/es estudantes. Onze dos estágios foram realizados em escolas públicas da região metropolitana do Recife. Dois em instituições privadas e um no terceiro setor. Todos desenvolveram suas ações com o público da educação básica.

Para tanto, organizamos este texto em três partes que discorrem sobre: (1) os processos reflexivos na atuação pedagógica em Artes Visuais e principais vertentes de propostas educativas; (2) os desafios e impasses enfrentados durante os estágios curriculares obrigatórios, bem como a importância do papel dos repertórios individuais dos estudantes neste processo; (3) as descobertas e aprendizagens que revelam a beleza do percurso de formação profissional e o desejo pulsante de contribuir na formação de pessoas, na socialização e construção do conhecimento humano.

Processos reflexivos na atuação pedagógica em Artes Visuais

As experiências dos estágios em um curso de formação docente representam um momento particular de aprendizagem

e reflexão do ser professora/r, do espaço educativo, das relações interpessoais que entrelaçam o cotidiano da prática profissional. Nelas é possível identificar desafios, impasses, tensões, mas também descobertas, aprendizagens e entendimentos das trajetórias de desenvolvimento individual e coletivo.

Para Ferraz e Fusari (1999) é o momento em que a/o futura/o educadora/r irá defrontar-se com a realidade escolar que inclui as atividades propostas e realizadas pela/o professora/r, os materiais utilizados pelas/os estudantes, os horários das aulas e, não menos importante, conhecer as necessidades, dificuldades e as vivências das/os discentes.

Despertar reflexões sobre as subjetividades das/os alunos através da análise crítica de suas próprias construções visuais, compartilhar suas experiências, seus desejos, seus gostos, estimular diálogos e provocar a vontade de conhecer foram alguns dos objetivos traçados pelas/os estudantes de Artes Visuais em suas experiências de estágio em 2016. Estes ainda possibilitaram o exercício e desenvolvimento da percepção, da imaginação, das fantasias, dos sentimentos como ferramentas indispensáveis para a apreensão de conhecimentos artísticos e estéticos (FERRAZ; FUSARI, 1999).

As principais ações pedagógicas propostas pelas/os estudantes surgiram de inquietações e acontecimentos escolares impactantes durante o período de observação que antecedeu as práticas de regência de turma. A partir dos Planos de Ensino, destas observações em sala de aula e de seus próprios anseios e desejos estas/es 16 estudantes propuseram atividades/projetos pedagógicos sobre assuntos que circulavam no contexto. Entre eles, cinco estudantes desenvolveram ações educativas sobre questões da cultura afro-brasileira, respondendo a situações de preconceito vivenciadas em suas observações.

As imagens abaixo são relatos visuais de sentimentos vivenciados na experiência do estágio de Dayane Monteiro e Pedro Silva (2017). As imagens revelam a sensação de silenciamento das/os estudantes em relação ao que eles queriam propor em sala de aula, pois mesmo diante de afirmações preconceituosas e desafiantes, a escola possuía um plano de ensino pré-estabelecido que não possibilitava o desenvolvimento de um projeto sobre questões étnicas.



Figura1: Fotomontagem, 2016, Pedro Silva.

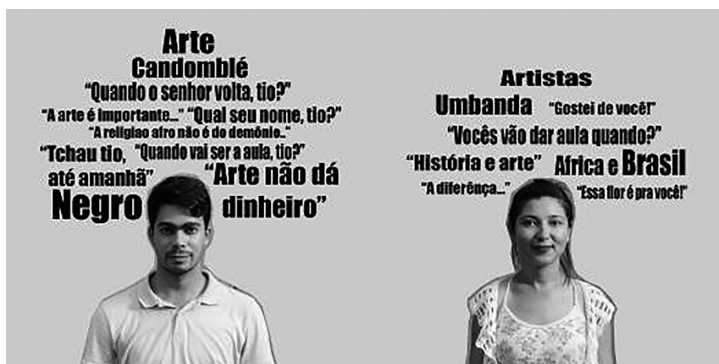


Figura 2: Fotomontagem, 2016, Pedro Silva.

O exercício da organização do pensamento e do trabalho e propostas pedagógicas pressupõem jornadas de trabalho, seleção, escolhas, pesquisa, estudo, experimentos e alternativas ao previamente planejado. O exercício docente lida constantemente com o planejado e o não planejado, com o previsto e o imprevisto. Como afirma Freire (1996, p. 35) “ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. Com essa realidade evidente, as/os estudantes perceberam o quanto era importante evidenciar esses aspectos tão presentes no dia a dia, na formação da cultura brasileira. Com o passar das aulas, esmiuçando as temáticas, foi incrível ver o quanto os alunos se identificaram com a cultura afro-brasileira e o quanto elas/es estavam motivados a participar das aulas. Este relato reflete o movimento “reflexão-ação-reflexão” proposto por Felício e Oliveira (2008, p. 223):

Independentemente das modalidades em que o estágio possa ser desenvolvido (observação, participação, regência, entre outras), a proposta contempla a sugestão de, num primeiro momento, identificar na escola-

-campo e/ou salas de aula situações-problema e, num segundo momento, torná-las, nas aulas de Orientação e Planejamento de Estágio, objetos de análise e discussão, por meio de um constante exercício de reflexão-ação-reflexão da relação teoria e prática, formação e trabalho.

A necessidade de desenvolver ações relacionadas à cultura afro-brasileira e “evidenciar a trajetória percorrida pelos olhares em torno das representações visuais das diferentes culturas para confrontar criticamente os estudantes com elas” Hernandez (2000, p. 50) também foi observada por Sandro Moraes (2017), Maria Clara Santos (2017) e Mariah Silva (2017). Seus projetos pedagógicos abordaram, respectivamente, reflexões sobre “o contexto religioso afro-brasileiro”, “a relação entre ética e estética na estamparia étnica artesanal” e, “os conhecimentos étnicos, raciais e culturais dos estudantes e a relação disto com suas criações artísticas”.

Outras/os estudantes articularam as temáticas estabelecidas nos planos de ensino das escolas com assuntos que permeiam o cotidiano dos estudantes, propondo o questionamento das imagens e/ou mensagens produzidas no cotidiano de forma crítica. Entre elas/es, Mayele Oliveira (2017) relacionou as imagens virtuais e reais das fotos do facebook com a temática do *belo e feio* na história das artes visuais. Marco Filho (2017, p. 18) desenvolveu oficinas criativas com o objetivo de “despertar reflexões sobre as subjetividades dos alunos através da análise crítica de suas próprias construções visuais, ou seja, artes visuais atreladas às vivências e às memórias dos discentes”.

A construção de identidades locais/comunidade foi pensada por dois estudantes durante os estágios. Ambos pretendiam produzir com seus estudantes novos sentidos sobre a relação eu/escola/comunidade. Auvaneide Carvalho (2017) elaborou uma

instalação crítico reflexiva com autorretratos sobre a situação de violência e marginalização social a que uma comunidade da periferia de Recife/PE está submetida; Sílvia Sales e Júlia Melo (2017, p. 169) nutriram um debate sobre territorialidade, compondo um “mapa de localização de afetividade e identidade dos estudantes, utilizando recursos da estética da arte de rua”.

Em reflexão sobre as experiências iniciais no exercício docente, as aulas práticas constituíram um importante recurso metodológico facilitador do processo de ensino/aprendizagem. A experimentação possibilitou o desenvolvimento da pesquisa e da problematização em sala de aula, despertando a curiosidade e o interesse das/os estudantes, transformando-as/os em sujeitos da aprendizagem, possibilitando que os mesmos desenvolvessem habilidades e competências significativas.

O entendimento da importância da concepção da/o professora/r como uma/um investigadora/r para a produção de novos conhecimentos e seu papel preponderante para a mudança social, pela participação e pelo viés democrático nas práticas pedagógicas é fundamental, comenta Patrícia Lima (2017).

A compreensão é um dos *sete saberes necessários para a Educação do Futuro* segundo Edgar Morin (2002). A autoanálise, por sua vez, é necessária para poder lidar com o *inesperado* já que o processo reflexivo nos pode suscitar a criação de vários pontos de vistas enriquecendo alternativas de ação, além de consciência sobre quais aspectos precisam ser revistos. Nessa diretriz, registra o estudante Sandro Moraes (2017, p. 226): “em outras palavras, estava amadurecendo.... Sabendo que o se rever e ser insuficiente pode ser uma potencialidade para o desenvolvimento do professor”. Ele ainda comentou: “não tenho mais o medo de errar. Muito menos, de modificar meu planejamento e

postura pedagógica caso tiver necessidade. Se despojar da cobrança de sempre acertar ou saber de tudo é um dos exercícios mais demorados que tive” (MORAES, 2017, p. 226).

Em consonância, Amaral e Nideck (2015, p.139) problematizam:

ficamos tão obcecados pela conquista, por alcançar um determinado objetivo, que nos esquecemos do processo. Podemos chegar a um objetivo diferente do esperado e olhar como uma falha, mas o processo, o percurso até aquele ponto, carrega em si mais valor que o resultado. Mesmo que seja na forma de algo a não ser repetido, ainda assim, é aprendizado.

Pois, já dizia Morin (2002) que a verdadeira racionalidade, aberta por natureza dialoga com o real que lhe resiste. É o fruto do debate argumentado das ideias e não a propriedade de um sistema de ideias. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não pode ser onisciente, que a realidade comporta mistério.

Desafios e impasses durante os estágios curriculares obrigatórios

Alguns desafios e impasses encontrados pelas/os estudantes durante a atuação nos estágios curriculares evidenciam o quanto a atuação pedagógica e os espaços educativos necessitam ser pensados/recriados/reconfigurados para o favorecimento de aprendizagens significativas. Denunciam ainda que várias das

instituições escolares em que realizaram suas ações estão aquém de apresentar um lugar com o mínimo de conforto, espaço e materiais escolares adequados para a realização de investigações, experiências, ações e atividades no campo das Artes Visuais.

Marco Filho (2017) compartilhou suas primeiras sensações ao entrar na escola e nas salas dos professores. “Não aguento mais essa turma” foi a frase dos professores mais ouvida por ele em relação a um grupo específico de estudantes. Esse elemento permite a problematização das condições do trabalho docente que reúnem ainda a jornada de trabalho, o quantitativo de turmas e de alunos, o espaço de formação contínua, o apoio pedagógico, a valorização do trabalho educativo e o reconhecimento social desse profissional. Marco Filho (2017, p. 15) relatou: “as dificuldades que pude perceber nas turmas foram o calor e o mormaço, os quais dificultaram e diminuíram o processo de aprendizagem, fazendo com que os alunos ficassem desconcentrados e desinteressados”. Ele ainda disse: “em algumas aulas eu saí com dor de cabeça, pois os discentes não paravam de gritar e falar alto. Isso me marcou muito porque senti vontade de “sair correndo” ou até mesmo pedir para fazerem silêncio” (FILHO, 2017, p. 16).



Figura3: Um desconhecido na escola desconhecida. Foto e montagem de Marco Filho, 2016.

Diante disso, Nóvoa (1992) evidencia a necessidade de pensar a formação de professoras/es a partir de uma reflexão fundamental sobre a reflexão docente e de analisar as condições em que vive essa/e profissional, como ela/e conduz a própria ação docente e em que contexto está inserida/o. Por sua vez Costa (2015) reafirma a necessidade de ver a educação como uma das instâncias da vida humana que precisa de um contexto em que as necessidades humanas básicas como comer, vestir, morar, entre outras, aconteçam assim como a liberdade e a dignidade. Destaca que a falácia do discurso da escola redentora obscurece que o homem se brutaliza quando suas necessidades básicas são negadas.

No processo de aprendizagem do ser docente, três estudantes se depararam com turmas do Ensino Fundamental II que ain-

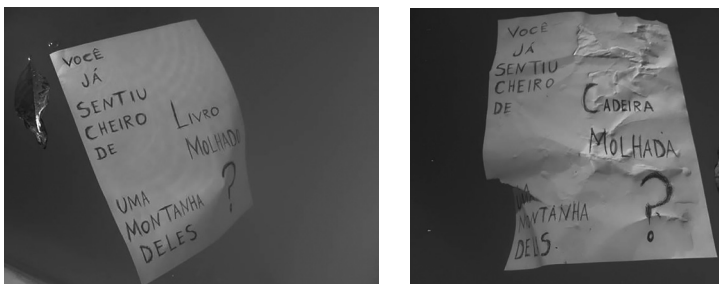
da estavam em processo inicial de alfabetização. O planejamento destas estudantes foi revisto porque inúmeras atividades pressupunham bom nível de leitura e de escrita. As mesmas articularam atividades específicas do campo das Artes Visuais a ações de alfabetização em conjunto com as professoras de Linguagem. Auvaneide Carvalho (2017), por exemplo, trabalhou com relatórios escritos e leitura de reportagens em conjunto com a professora de Português, culminando sua experiência em uma produção artística – instalação – que externou muitas das necessidades daquelas crianças e adolescentes que se tornaram partícipes e não apenas expectadores do processo criativo e educativo.

Enfrentar os desafios do cotidiano e da própria prática profissional é um exercício contínuo que contempla os saberes da experiência apresentados por Tardif (2003) como sendo aqueles que se incorporam à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Jacilene Borba (2017) enfrentou um desafio ainda maior: um temporal devastou a escola. O cenário era de muita lama, todos os livros da biblioteca destruídos, salas sem cobertura e circulação de ratos. O momento de desespero e interrupção dos projetos pedagógicos até então em desenvolvimento, foi substituído por um trabalho em conjunto de limpeza da escola. Foi aí que Jacilene conseguiu conversar sobre assuntos do dia a dia com as/os estudantes, conhecer suas histórias, compartilhar algumas alegrias e escutar seus enfrentamentos. Segundo ela:

A realidade da qual me aproximei trouxe o gostinho de viver o que tantas pessoas apaixonadas por educar já me disseram um dia: “é difícil sim lidar com todos os problemas e alunos dia a dia e pagar as nossas contas, mas se esquece de tudo isso quando a gente está bem com

eles e instiga a vontade de aprender, de experimentar”. Realmente é difícil, mas me deixou com os olhos mais abertos para o que é estar dentro de uma escola. Não foi fácil refazer os planos e ver que mesmo refeitos davam errado, que mesmo triste podia rir com as piadas sem graça dos meninos e voltar para casa com novas ideias para a sala de aula. Vi também o pouco reconhecimento do esforço que os professores fazem todos os dias, mas também percebi quantos deles já não conseguem ver ali uma forma de prazer. A chuva chegou forte e consegui entrar na escola dias depois com as calças levantadas até a altura dos joelhos junto com os alunos/as, professores/as, gestora e outros funcionários/as. Os alunos, que ainda não me conheciam, me viam como apenas mais uma colega no meio da lama arrastando bancas. Alguns perguntavam que série eu cursava, muitos mostravam surpresa quando eu dizia ser ex-aluna e agora estagiária daquela escola. A conversa era pouca e o trabalho muito. Não vou me esquecer da disposição destes meninos e meninas em reerguer a escola. Terminei meu estágio com uma frustração: gostaria de ser mais presente do que fui (BORBA, 2017, p. 86).



Figs. 4 e 5. Fotografia, Jacilene Borba, 2016.



Figura 6: “Vamos abrir os livros na página...”, Jacilene Borba, 2016.



Figura 7: “Olha essa brincadeira, ein!”, Jacilene Borba, 2016.



Figura 8: “Não esqueçam de devolver os livros pra biblioteca ”, Jacilene Borba, 2016.

Saberes, habilidades e competências são elementos fundamentais para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem tanto por parte das/os professoras/es quanto por parte das/os estudantes. Nessa direção, a constituição da identidade da/o professora/r além de envolver esses aspectos está alicerçada em conhecimentos e saberes diversos consciente ou inconscientemente, construídos em momentos e lugares de formação distintos (SOARES; VEIGA, 2015).

Ao observarmos as experiências vivenciadas pelas/os estudantes em suas práticas de estágio percebemos o quão rico fora a descoberta do espaço escolar, da equipe docente e discente, dos gestores, do contexto em que a instituição estava inserida. Perceber as lacunas existentes de estrutura, espaço, materiais, ausência de pessoal com formação adequada para as aulas de Artes Visuais foram impasses nessa trajetória de formação, mas também descobertas importantes que proporcionaram a intensificação do exercício do pensar que se dá por meio da aproximação com a realidade e reflexão crítica.

Tardif (2012) destaca que os futuros professores, antes mesmo de ensinarem, vivem nas salas de aula e nas escolas como estudantes durante aproximadamente dezesseis anos. Essa experiência é formadora porque é nela que se adquirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício da/o professora/r e do ser aluna/o.

Observe-se que o estudante Marco Filho (2017, p. 17) relatou: “eu era um desconhecido na escola e a escola não me conhecia. Foi exatamente como me senti ao pisar pela primeira vez na escola”. Mas, o desejo do aprender e experimentar contribuiu para superar as sensações e emoções que, inicialmente, se apresentaram como impasses durante o estágio.

Um dos momentos mais esperados por mim foi o período da regência. Minha primeira aula foi em uma turma do 6º ano. Muitos já me conheciam do momento do período de observação, mas, naquele momento foi quando eu me apresentei como professor. Expliquei quem eu era, o que estava fazendo e que iria ministrar aulas de artes visuais. Os discentes estavam eufóricos e curiosos com o novo professor em sala de aula. De início, fiquei bem, mas depois, quando me dei conta, comecei a gritar com os alunos, pois eles não prestavam atenção ao que eu estava falando. No decorrer das aulas, apresentei o objetivo das oficinas, os conteúdos e os tipos de avaliação que seriam aplicadas durante este período. Em seguida, após minha apresentação, queria conhecer um pouco de cada aluno e seus conhecimentos prévios, uma forma de avaliação diagnóstica inicial (FILHO, 2017, p. 24).

Não há docência sem discência, já dizia Paulo Freire (1996, p.23). “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”. A experiência do ser e aprender a ser docente bem como sua atuação no espaço educativo escolar são aprendizagens constantes que acontecem dia após dia, encontro após encontro, turma após turma. Cada relação estabelecida e construída traz em si elementos novos que contribuem para (re)pensar a dinâmica educativa escolar. Não são apenas os saberes da formação específica que garantem o sucesso no processo de ensino aprendizagem, pois já dizia Tardif (2003) que o saber do professor é um saber plural que contém em si os saberes profissionais, das disciplinas, os curriculares e da experiência.

Ao mergulhar no contexto em que a escola está inserida e compreendê-lo a estudante Auvaneide Carvalho (2017, p. 42) detectou que

Por causa da violência, o bairro é amplamente bombardeado pelos meios de comunicação, chegando a ser retratado em manchetes como “Coque: morada da morte”. Os moradores do Coque acabam sofrendo mais preconceito do que os de comunidades com índices mais altos de violência ou de pobreza, mas que representam menor risco no imaginário coletivo do Recife. Sou moradora do bairro e percebo barreiras invisíveis que limitam o nosso espaço como moradores de Comunidade fazendo-nos pensar que não é possível sair do mundo onde estamos.

Diante da realidade percebida a estudante propôs ações e reflexões, com a turma em que desenvolveu o estágio, que possibilitassem a tomada de consciência do ser sujeito no mundo, capaz de (re)pensar, (re)construir e transformar a própria vida. Seu processo criativo impulsionou a produção de imagem com a finalidade de representar suas ações no período de observação das aulas na escola.



Figura 9: Degustar, Fotografia, 2016, Auvaneide Carvalho.

Impasses detectados pelas/os estudantes de Artes Visuais em seus estágios correspondem à identificação de docentes sem formação específica que assumiam o ensino de Arte o que refletiu diretamente na identificação de uma docência polivalente e muitas vezes incoerente entre a proposta de ensino apresentada e a prática, efetivamente realizada. Um desses exemplos foi registrado por Dayane Monteiro e Pedro Silva que encontraram uma assistente social ministrando aulas de arte na escola municipal que realizaram seus estágios. Além disso, a falta de uma estrutura física, materiais básicos como tintas, papéis, mesas adequadas para atividades se apresentou como controvérsia, já que o plano de ensino em suas atribuições apresentava a produção de trabalhos artísticos em desenho, pintura, fotografia, colagem, escultura, entre outras modalidades.

O grupo entendia a importância das ações interdisciplinares e que as áreas dos saberes já não apresentam limites edificados. No entanto, questionavam o pouco entendimento de vários professores supervisores sobre aspectos específicos de Artes Visuais, problematizando porque professores formados em outras áreas ministravam aulas de artes visuais e o quanto isto refletia ações pedagógicas descontextualizadas. Lorega (2017, p.123) exemplifica um destes momentos:

Nesta primeira semana que observei a professora estava trabalhando alguma produção com argila, após em aula anterior, haver falado do artesanato em barro, cerâmica e Mestre Vitalino. Sem nenhuma noção de trabalhos com argila, e a sala não sendo propícia a tal atividade, pois, as crianças/pré-adolescentes, tinham que trabalhar nas próprias bancas escolares, tendo como ferramentas apenas as mãos, e nenhuma orientação do trabalho, apenas a professora sugeria o que cada um fizesse (tentasse fazer). À falta de orientação juntou-se o desconforto gerando em muitos educandos a sensação de incapacidade para a tarefa que os faziam confessar não saber, nem ter a menor ideia do que fazer.

Outro ponto discutido durante as orientações dos estágios estava relacionado a pouca oportunidade – quase nula – de compartilhamento de dúvidas, expectativas e experiências docentes nas instituições de ensino. Segundo seus relatos, os projetos, propostas educativas, dificuldades de relacionamento interpessoal e ações que “davam certo” geralmente não eram discutidos entre o corpo docente. As narrativas de professoras/es são fontes de conhecimento determinantes no processo de formação docente

(IMBERNÓN, 2000; CANÁRIO, 1998; ANDRÉ, 2010), por isso, um dos desafios neste processo foi criar oportunidades/condições para que estas/es estudantes pudessem falar de si, compreendendo as razões de suas escolhas e seus caminhos de aprendizagem. Transformar e aprofundar suas ações através das reflexões críticas dos fatos narrados e contextualizados historicamente.

Descobertas e aprendizagens no percurso de formação profissional

As/os estudantes de Artes Visuais relataram que na formação universitária aprenderam e discutiram diversas teorias e conteúdos na sala de aula, mas foi no momento do estágio que vivenciaram a experiência de ser professora/r. Longe de reafirmar o binarismo teoria/prática, acreditamos que foi nas vivências do estágio que elas/es conheceram algumas realidades da sala de aula, desmistificando receios e reconstruindo imaginários sobre os âmbitos educativos. Como um momento de grande importância, Pedro Silva e Dayane Monteiro (2017), buscaram registrar situações e fatos que consideraram fundamentais para a construção enquanto docentes de artes visuais. Em suas narrativas ao iniciar o estágio em uma rede pública municipal de ensino, tinham a ideia prévia que encontrariam um cenário pedagógico caótico, mas constataram que a atuação do docente faz uma diferença importantíssima na relação ensino/aprendizagem. Perceberam, por exemplo, que as atividades artísticas se tornaram relevantes na formação dos estudantes, pois através do compartilhamento das vivências, elas/es puderam relatar as suas influências, suas identidades, suas sensações e seus pontos de vista.

Natalia Martin (2017, p. 282) relatou sua surpresa, alegria e inquietações ao iniciar o período de observações na escola.

Diferente dos demais colegas, a estudante confrontava imaginários sobre o ambiente educativo desde suas experiências escolares na Espanha:

El primer día en la escuela tuve dos impresiones muy diferentes. La primera fue que la escuela era un abanico de colores diferentes y una mezcla racial; el volumen era alto, los niños reían y gritaban; nadie parecía estar apartado en ese ambiente que se percibía tan alegre y amigable. Estas fueron las primeras impresiones que recibí cuando llegué al colegio en septiembre de 2015, por lo que yo estaba feliz de poder formar parte de todo esto. La fiesta de colores y sonidos me parecía una representación fiel de lo que yo entendía que era Recife/Brasil. Pero claro, había muchos otros aspectos a tener en cuenta: no estaba en la calle, sino una escuela de enseñanza media.

A formação para conteúdos específicos no campo das Artes Visuais agregou-se ao entendimento de que relações afetivas e baseadas nas experiências do cotidiano promovem aprendizagens significativas. Em diálogo com esse pensamento Patrícia Lima (2017) ao analisar os comentários e as produções realizadas pelas crianças no terceiro setor, em uma Organização Não-Governamental, detectou que elas estabeleciam ligações das imagens estudadas com acontecimentos relacionados aos seus cotidianos. Isso significa, de certa forma, que as atividades propostas durante a experiência do estágio contribuíram para o estabelecimento de relações e conexões em suas vivências cotidianas que proporcionaram a tessitura de suas análises, expressões e produções.

Varela (1986) destaca em seu texto que ser um bom professor não é produto apenas de uma educação formal. O bom pro-

fessor é uma pessoa que tem certo tipo de personalidade e certo tipo de relacionamento com seus alunos. E o caminho que marca a educação que lhe for entregue dependerá dessa atitude característica de sua maneira de ser. Almeida (2001) pensa a respeito da educação emocional e social da criança nas atividades educativas. Dayane Monteiro e Pedro Silva (2017, p. 77) também refletiram sobre estes aspectos ao relataram que:

Ao fim de tudo, chegamos a concluir que tão importante quanto abordar temas diversos, relacionados com a arte e o universo do aluno, deve ser pesquisar formas e meios de utilizar a arte para proporcionar transformação na realidade dessas crianças. A arte não apenas como meio de levantar problemáticas, mas também como meio de promover efetivas mudanças no desenvolvimento das crianças, na relação professor e aluno, no aprimoramento das habilidades dos mesmos, etc. A carência afetiva, é outro fator muito presente e que também desencadeou muitas reflexões. Tentamos construir uma relação de confiança e respeito, trazendo sempre palavras de incentivo e carinho. Sementes foram plantadas, mas como educadores de artes temos consciência de que há muito por fazer pelos alunos. Após esta primeira experiência com a docência, fica clara a responsabilidade de irmos à busca de respostas, de possibilidades, de meios que possam ajudar na nossa atuação como educadores de arte gerando resultados efetivos na formação de cada indivíduo.

Diante dos registros e olhares diversos das/os estudantes observamos que as descobertas e aprendizagens vividas durante

a prática do exercício da docência foram momentos fundamentais para a formação das/os futuras/os professoras/es. Pois como ressalta Varela (1986) o mais fundamental está em se arquitetar a formação do conhecimento teórico e prático que enriqueça e fale das conquistas do homem como ser inventivo, fértil em sua imaginação e capacidade de construir o mundo e que forme um arte-educador sempre a serviço do ser humano. Para Silvio Sales e Julia Melo (2017, p. 184):

Adotar passos, roteiros, norteamentos e métodos quando o fluxo proposto é a inversão da lógica vigente, a subversão das referências e o desafio de pôr a expressividade em fluxo de humanização dos seres é meta de vida e vida no fazer pedagógico. O contra fluxo dessa lógica se dá na constatação e combate a uma sociedade que coisifica os sujeitos e desumaniza-os negando a consciência, despolitizando-os.

Outras descobertas e aprendizagens no percurso de formação profissional possibilitaram o entendimento do espaço educativo como um laboratório de pesquisa onde se pode aprimorar o olhar e o pensamento reflexivo. Por vezes, a impressão tida pelas/os estudantes estagiários era que professoras/es e alunas/os falavam línguas diferentes. Mesmo esta e outras leituras do cotidiano escolar serviram de molas propulsoras para ir além, penetrar e compreender os bastidores da sala de aula e da escola. Experiências que impulsionaram a elaboração de questionamentos e pensamentos sobre o papel da/o professora/r no processo de formação dos sujeitos e as relações intrínsecas a esta profissão que não podem ser dissociadas de toda a complexidade que en-

volve a teia e comporta o sistema educacional em suas dimensões, políticas, econômicas e sociais.

Avaliação constante, formativa e reflexiva foram aspectos de destaque nos relatos das aprendizagens destas/es estudantes. Descoberta e aprendizagem, aprendizagem e descoberta. Uma alimenta a outra. Assim, narra Sandro Moraes (2017, p. 209) sobre sua trajetória:

O final de minha atividade de regência, ocorrida em uma Escola Estadual de Referência, é marcado de um conjunto de sensações e sentimentos que ora são muito claros, ora muito confusos, contudo, usados, por mim, para poder entender o quanto “ser professor” é uma atividade que se constrói com querer, agires, fazeres e, principalmente, reverter.

A autoavaliação, marcada pelas trocas de narrativas de experiências pedagógicas entre as/os estudantes, colegas, supervisores e orientadores de estágios provocaram mudanças e desvios no processo de formação docente. Nas palavras de Patrícia Lima (2017, p. 164) “sei que precisarei lidar com os obstáculos e limitações inerentes ao trabalho, enquanto que paralelamente procurarei a autoavaliação como forma de refletir sobre minhas práticas e os seus resultados, sendo eles positivos ou negativos”. A mesma estudante acrescentou: “percebi que, como docente precisarei ser uma eterna estudante/pesquisadora. Recriar-me. Adaptar-me. Sempre que puder investir na minha formação, não só para aperfeiçoar as práticas profissionais, mas também para satisfazer os anseios pessoais” (LIMA, 2017, p. 164). Marco Filho (2017, p. 30) também avaliou sua atuação durante suas práticas pedagógicas

percebendo detalhes que, se revistos, contribuirão para a construção de aprendizagens significativas:

Com relação a minha autoavaliação, acho que tive algumas falhas, tais como: a escolha da atividade final que não deveria ser um desenho. Mesmo que direcionada, a prática do desenho é muito comum no meio educacional, até mesmo em outras disciplinas e em aulas vagas, os alunos fazem muitos desenhos e isso pode ter sido um fator decisivo na falta de criatividade, imaginação e interesse dos alunos. No meu próximo estágio, tentarei propor aos alunos uma atividade que utilize o portfólio como instrumento avaliativo, para que o alunado utilize não só o desenho, mas também pinturas, poesias, fotografias, letras de músicas etc.

No estágio de Frutuoso Lorega (2017) ele enfatizou a beleza da descoberta dos processos reflexivos das/os estudantes ao solicitar uma atividade de construção narrativa sobre a definição de arte para cada um. Assim, ele relatou:

Na aula seguinte, cada aluno leu sua definição de arte, sempre antecipando que: “... o senhor pediu para eu dizer a minha definição de arte, o que eu entendo...” e só então recitava o texto que escrevera. Tivemos definições bem técnicas, levando-nos a crer que decorara de algum compêndio ou texto da internet, e até uns bem sucintos como: “Arte é tudo!” acrescido de um gesto amplo com os braços. Porém, o que chamou a atenção dentre todos, foi a definição de uma aluna que preencheu quase duas folhas do caderno com sua definição e disse o seguinte:

“Quase sempre definimos a Arte como uma simples tela, uma tinta, um pincel, uma obra artística e uma pintura, mas Arte não é apenas isso” “... para mim Arte é algo abstrato que não posso ver nem tocar, apenas sentir, não nomeio Arte como pinturas e desenhos, nomeio Arte como dança” Segue agora um ode à arte da dança, que vim a saber depois, ela pratica o Balé clássico. E no seu parágrafo final diz: “... Arte é inexplicável, é para mim algo que sempre me acompanha, não tem nem pé nem cabeça, a Arte sopra em mim e eu a interpreto com movimentos sutis e com gestos. Arte é balé, balé é dança, dança é paixão em movimento, e dança é arte. Então, balé mais dança mais arte resulta em paixão em movimento. Dançar é vida!” (LOREGA, 2017, p. 132).

Para nós, professoras orientadoras destas práticas educativas, as aprendizagens sobre ser professora/r de Artes Visuais passavam pelo compartilhamento de relatos de experiência pedagógica, constante processo de avaliação e promoção do que seria um olhar crítico diante dos conteúdos, projetos, ações, realidades e nossas próprias versões de verdade. Em propostas educativas o olhar crítico seria abordado como momento/espço de reflexão sobre temas diversos que provoca discussões e consequentes transformações, “esse olhar diferenciado, que foge ao conforto e estabilidade das rotinas visuais, é o que consideramos ‘olhar crítico’. Ele nos ajuda/orienta a desenvolver uma visão crítica do mundo e da realidade” (MARTINS; TOURINHO, 2011, p. 61). Neste cenário a/o professora/r, mesmo que não detentora/r central do conhecimento, exerce papel decisivo ao promover a capacidade de questionar, analisar situações e criar verdades provisórias, sendo esta uma prática desenvolvida através da provocação e de um exame profundo sobre o próprio “eu”.

Apesar de citado inúmeras vezes como um objetivo tanto para nós, professoras orientadoras, quanto para as/os estudantes, a promoção do olhar crítico não foi tarefa fácil durante o desenvolvimento dos estágios. O momento de desprendimento de nossas verdades necessitou diálogo, rupturas e uma sensível acolhida ao próximo. Uma de nossas maiores aprendizagens com este grupo de estudantes em processo de formação docente foi que momentos crítico reflexivos devem preponderar sobre aspectos formais. Que a organização dos documentos, da carga horária e dos planos de aula, mesmo sendo aspectos importantes, não devem determinar o andamento dos encontros e que as narrativas pedagógicas e de experiências de vida devem ser compartilhadas sem medo.

Considerações finais

“Não há nada de concluído e completo na formação docente” (MORAES, 2017, p. 225). A afirmação deste professor em processo de formação profissional em Artes Visuais incita posturas diferenciadas sobre ser educador. Provoca-nos a investir na constante formação pedagógica, estimula a busca por saberes específicos e interdisciplinares e incentiva a busca pelo autoconhecimento. Para finalizar este artigo escolhemos registrar os principais pontos das avaliações realizadas pelas/os estudantes ao concluírem seus estágios curriculares. Entendemos que a construção reflexiva da prática docente aconteceu através do compartilhamento de ideias, conceitos e narrativas entre estes estudantes, nós (orientadoras) e contextos escolares.

Sandro Moraes (2017, p. 226) relatou sua mudança de postura enquanto educador ao ser provocado por uma de suas alunas sobre a importância do trabalho com questões étnico religiosas:

“o contexto me provocou uma situação em que poderia escolher sair ou permanecer em minhas ideias para poder exercitar a empatia com a visão do próximo. Escolhi me silenciar e legitimar uma visão que colocava a prova tudo que eu estava lecionando”. Ao modificar suas ações, registrou “não tenho mais o medo de errar. Muito menos, de modificar meu planejamento e postura pedagógica caso tiver necessidade” (MORAES, 2017, p. 226).

Com estes relatos Sandro Moraes lembrou-nos sobre o quanto pode ser difícil despojar-se da cobrança de sempre acertar ou saber de tudo e que “ser incompleto é crescer, deixar-se envolver com os *Outros* e admitir nossas/suas falhas” (MORAES, 2017, p. 226). Ele ainda nos contou que:

Antes, pensei que aquele mestre que envolve suas questões dentro de sala de aula seria o exemplo de profissional a seguir. Hoje, sei que não existem exemplos, mas percursos. Existem admirações, não fórmulas. Existe ser afetado e levado o tempo todo e quem resiste a isso sucumbe, porque Educação é tessitura construída por inúmeras mãos (MORAES, 2017, p. 227).

Mayele Oliveira (2017) não focou sua avaliação final nas atividades de Artes Visuais desenvolvidas durante o estágio, mas, nas práticas que enriqueceram sua formação e as inquietações que não pode se aprofundar. Ela afirmou que “não foi fácil refazer os planos e ver que mesmo refeitos davam errado, que mesmo triste podia rir com as piadas sem graça dos meninos e voltar para casa com novas ideias para a sala de aula ou cabisbaixa por não ter conseguido nem cinco alunos para assistir a aula” (OLIVEIRA, 2017, p. 238). Ela também destacou o ponto mais significativo durante seu estágio:

Diante de todos os percalços percebi em muitos uma alegria por ver ao menos coisas novas, mas principalmente no trabalho final a consciência crítica em relação às mídias, a fotografia, as selfies e a utilização de todos esses artefatos na contemporaneidade tem tido reflexos fortes no que diz respeito ao comportamento, aos estereótipos, as aprendizagens, ao respeito, a convivência entre eles mesmos (OLIVEIRA, 2017, p. 238).

Natalia Martin (2017) revelou o exato momento em que se tornou implicada e responsável pelo processo de ensino-aprendizagem de suas/seus estudantes:

Y tuve un momento de flaqueza que pense en no implicarme demasiado y dejar que fuera aconteciendo hasta conseguir las firmas necesarias para aprobar la asignatura. Pero justo ese día después de mi primera aula tuve una conversación muy profunda con uno de los alumnos, que me contaba sobre cómo le gustaba aprender pero qué difícil era hacerlo en esa escuela. Esto me hizo pensar. Yo venía de otro país, lo que les podía enriquecer mucho y tenía conocimientos que podían contribuir en su futuro, y no podía dejarles tirados porque no se lo merecían (MARTIN, 2017, p. 298).

O relato de Maria Clara Santos (2017) nos emocionou e refletiu aquilo que acompanhou a trajetória de inúmeras/os educadoras/es:

Outra questão em aberto para mim foi minha constante insatisfação com meu desempenho como docente. Como

quem faz um esboço de um quadro, mas não consegue transpô-lo à tela, uma eterna sensação do inalcançável se instalou em mim durante todos os momentos. Acredito que em parte por minha falta de experiência, em outra por cada vez que olhava para os alunos sentia cada vez mais o peso de ser Professor. Em algumas ocasiões essa sensação de pesar se incorporava ao meu ser de uma forma que nem mais o sentia, aceitando-o como parte de mim. Em outro instante se tornava um fardo insustentável. Aos poucos vejo que a sensação de incompletude vai me acompanhar em meu caminho. Aos poucos vejo que terei que lidar com esse sentimento e ir transformando-o em algo a me impulsionar cada vez mais, e não o encarar como um peso. E tento compreender que nem sempre isso será um processo fácil e aprazível (SANTOS, 2017, p. 256).

Referências

AMARAL, Maria das Vitórias Negreiros do; NIDECK, Jones de Jesus. Estágio Supervisionado em Artes Visuais. In: BORRE, Luciana; CONSENTINO, Marianne Tezza (Orgs.). *Conversas de estágio: Artes Visuais, Dança, Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2015.

ANDRADE, Luana. Percepções sobre o estágio curricular e a vontade de (re)unir pensamento e corpo. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 96-120.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.

BORBA, Jacilene. Memórias: questionamentos sobre as memórias afetivas em uma escola de Olinda-PE. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 79-95.

BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e. *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017.

BRITO FILHO, Marco César de Oliveira. Oficinas criativas: vivências e perspectivas da sala de aula. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 13-34.

CANÁRIO, R. A escola: lugar onde os professores aprendem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, PUC, n. 6, p. 9-27, 1998.

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; BORRE, Luciana. Você tem fome de quê? In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 35-57.

COSTA, Expedito W. C. A autoimagem e os professores: percursos de construção da carreira. In: SILVA, S.A.; SIMONE C. *Arte e Docência*. Fortaleza: IFCE, 2015, p.73-91.

CYSNEIROS, Mariah. Formação do povo brasileiro: em busca das raízes. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 259-280.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, Maria F. Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de Toledo. *Metodologia do Ensino de Arte*. 2ªed. São Paulo: Cortez, 1999.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, Patrícia Lauriana de; SILVA, Maria Betânia. Pé no chão: reflexões sobre as práticas pedagógicas. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 139-165.

LOREGA, Frutuoso. Inquietações do estágio no ensino fundamental. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 121-138.

MARTIN, Natalia. Manifestaciones artísticas de mano de artistas españoles. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 281-298.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Circunstâncias e ingerências da Cultura Visual. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs). *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011, p.51-68.

MENEZES, Jose Paulo Profeta de; SILVA, Maria Betânia. A sala de aula como ateliê. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 186-207.

MONTEIRO, Dayane Danubia; SILVA, Pedro Henrique Barbosa da; BORRE, Luciana. Cultura afro-brasileira e suas práticas em sala de aula. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). *(R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro*. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 58-78.

MORAES, Sandro Drumond Barbosa de; BORRE, Luciana. Reflexões sobre a prática docente e o ensino de artes e cultura afro-brasileira. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). (R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 208-228.

MORIN, Edgar. Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro. São Paulo: Cortez, 2002.

NOVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Mayele Maria Souza de. Reflexos virtuais e reais das fotos do facebook. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). (R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 229-239.

SOARES, Sara José; VEIGA, Adriana M. da Rocha. A formação dos professores que atuam na Licenciatura em Computação do Campus Porto Nacional do IFTO. In: SILVA, S.A. da; SIMONE C. da. Arte e Docência. Fortaleza: IFCE, 2015, p.129-148.

SALES, Sílvia Ribeiro da Silva; MELO, Júlia Cecília Jota Queiroz Barbosa de; SILVA, Maria Betânia. Expresso rua. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). (R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 166-185.

SANTOS, Maria Clara de Lima. Apropriação cultural e as relações éticas e estéticas na estamparia étnica artesanal: uma experiência no curso técnico de artes visuais. In: BORRE, Luciana; SILVA, Maria Betânia e (Orgs.). (R)existir: Práticas Pedagógicas em Artes Visuais, Dança e Teatro. Recife: Editora UFPE, 2017, p. 240-258.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003.

VARELA, Noemia de Araújo. Formação do arte-educador no Brasil. In: BARBOSA, A. M. História da arte-educação. São Paulo: Editora Max Limonad Ltda, 1986, p.11-27.

DO DESENHO À PORCELANA, MARISA EXPERIMENTA AS CORES

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral



Figura 1: Marisa

Marisa Varella foi uma das minhas entrevistadas/interlocutoras na pesquisa para o doutorado em 2002. Ela foi inserida depois que observei que tinham seis artistas mulheres, três mais jovens com perfis profissionais completamente distintos uma das outras. As primeiras (Alice Vinagre, Jeanine Toledo e Giovanna Pessoa) tinham formações acadêmicas distintas em Nutrição, Comunicação e Antropologia, respectivamente; as demais que tiveram formação na década de 1960 (Guita Charifker, Tereza Costa Rêgo e Maria Carmem) tinham formação na Escola de Belas Artes, em Artes especificamente. As primeiras, tudo que faziam poderia ser inserido em seus trabalhos artísticos. As demais eram especialistas em estudo do corpo humano, tintas, cores e pincéis. Marisa foi convidada para dar um contraponto, um balanço entre essas seis artistas. Do desenho à porcelana, Marisa experimenta as cores. Sozinha, escondeu seus quatro filhos para ser aceita no curso de Educação Artística, descobrindo já no final do curso que

se revelasse a maternidade desde o início teria o apoio dos colegas e professores. Os Orixás fazem parte de sua rotina na pintura e nos rituais do candomblé. Corajosa, viveu a arte desde criança, ajudando nos desenhos dos bordados da mãe costureira. E vive arte e arte/educação até os dias do hoje dando cursos de porcelana para públicos diversos. A partir de agora se deliciem com as memórias e narrativas da própria artista.

Entrevista com a artista Marisa Varella

Local: Casa/Ateliê de Marisa Varella

Data: 11/10/2002

— **Como foi sua infância?**

Minha infância foi muito no interior. Eu nasci numa salina, meu pai era... em Açú, Macau, Rio Grande do Norte. Meu pai trabalhava no almoxarifado e mamãe me deu a luz numa casinha de madeira, numa salina. Quer dizer que eu já sou salgada desde o nascimento, né? Pronto! E passei a minha infância... o que me traz na lembrança, o que me traz muito na lembrança é a minha professora que... na época não era alfabetização, que me ensinou o ABC, Maria Beça, ainda me lembro o nome dela Maria do Carmo Beça. E eu tenho assim uma ligeira lembrança dela me ensinando o ABC, eu achava difícilimo aprender o ABC, a tabuada, então eu sofria muito, né? Porque eu sempre fui muito dispersa, acho que era a coisa já da arte em mim, eu não conseguia me concentrar em aprender mesmo... eu sempre tava atizando alguma coisa, sei que... pra encurtar a história, minha mãe falava que desde nove anos de idade eu desenhava, eu pegava o papelzinho de seda e cobria os livros de história, depois eu tentava fazer sozinha, enfim... e ela como bordava pra fora, tinha muita dificuldade de arrumar

os riscos naquelas viras, naquelas toalhas... e ela de vez em quando ela dizia: *Marisa venha cá, minha filha, dê um jeito...* e eu ajeitava e ela gostava, ela gostava, pronto! No colégio eu sempre me destacava assim em fazer cartões, anjos pro natal, eu era sempre solicitada, meus cadernos eram sempre desenhados, sei que eu tive um... só que eu não tinha consciência disso. Naquela época a arte não era uma coisa tão falada como é hoje, até nas escolas, hoje em dia muito cedo você tem consciência do que é arte, se você tem uma tendência, sua família sempre lhe coloca em lugares que você possa desenvolver isso, tem escolas especializadas. Eu não, eu sempre fui assim, minhas coisas foram sempre muito devagar, eu nunca fui uma menina assim brilhante em aula, em colégio, não, dava conta do recado, mas eu era muito intimista, gostava muito de ficar no meu cantinho, trabalhando, a cabeça a mil, imaginando mil coisas, entendeu? Com doze anos eu já tinha lido a coleção completa M. Telles. Então, eu vivia àquelas histórias dele, a rainha e o plebeu, uma coisa assim, que eu nem me lembro do título e eu me apaixonava, eu chorava porque eu me apaixonava pelas figuras e mamãe ficava aperreada. Quando eu pegava um livro mamãe dizia: *olhe, daqui a pouco você tá aí chorando*. Mas, era meu jeito de ser, né? Então, com doze anos eu li a coleção José Lins, li Dostoiévski, então eu sempre tive essa curiosidade, eu era uma menina muito curiosa. Bom, fiz o primário, fiz o admissão, o ginásio eu não concluí, não, eu não concluí, me casei, me casei com 17 anos, não tinha nem concluído o ginásio foi.

— **Você morava onde?**

Eu nasci em Açú e aí... só fiz nascer, nessa salina perto de Macau, quando nasci com poucos dias eu fui pra Macau, então eu acho que até cinco, seis anos de idade eu morei em Macau, que é quase

uma ilha, né? É uma cidade até muito empoeiradazinha, mas eu tenho... o que mais eu me recordo de Macau são as salinas, realmente, porque a claridade assim é uma coisa maravilhosa.

— **Você morava com quem?**

Eu morava com meus pais.

— **Você era filha única?**

Não. Eu sou de uma família de cinco irmãos, mas na época só éramos quatro irmãos, era eu e mais quatro, mais três, aliás. Então, o que eu mais vivenciei também foi a fazenda do meu avô, aquela coisa do cheirinho da terra, do leite no curral, essas coisas assim... do pé de aroeira, que meu avô guardava a madeira para fazer lenha. Eu andava naqueles burrinhos, o moinho, né? Aquela roda do moinho, a zoada da água chegando, pronto, depois disso eu fui... meu pai era da alfândega, então, a gente vivia muito assim: ia pra Areia Branca depois ia pra outro município. A gente não fixava muito tempo num lugar só não. Aí quando eu estava com mais ou menos uns dez anos de idade, eu passei uns três a quatro anos, no tempo que esse meu tio, aliás meu primo foi governador do Rio Grande do Norte passei um tempo na casa deles; eles quase me adotaram como filha.

— **Que tio?**

Era José Varela. Ele era primo legítimo de mamãe no RN, ele era governador nessa época. Então, como os filhos deles estavam todos casados, então eles quase me adotaram. Então, minha vida mudou de uma certa maneira, eu não era mais aquela meninazinha... aí eu passei a ter uma educação melhor assim, doméstica; passei, assim, a ter mais conhecimento assim com piano, lá tinha

uma biblioteca imensa. Então, lá eu mergulhei mesmo nos livros. Mas, mesmo assim, essa parte de português, matemática, eu não dava a mínima, eu passava na marra. Agora, me dê qualquer coisa pra eu olhar, pra rabiscar e desenhar, ou ler, eu adorava romance, então eu li muita coisa. Pronto, o tempo que ele passou lá no Governo, eu passei lá na Vila Potiguar e, com isso, eu conheci muita gente, conheci aquele Almirante Dutra, conheci Getúlio Vargas, conheci... enfim... tive uma infância assim. Esse período ficou muito marcado na minha cabeça. E depois meu pai, depois que saí da companhia desse pessoal eu voltei para a casa dos meus pais. Então, eu estudei no Colégio Nossa Senhora da Conceição, consegui uma bolsa, no Colégio da Imaculada Conceição lá em Natal, aí eu fui pra capital mesmo, quer dizer eu já estava morando lá, mas meus pais foram morar lá. Então, eu passei a frequentar, a estudar no Colégio Imaculada Nossa Senhora Conceição, que pra mim foi muito difícil porque eu consegui uma bolsa não porque elas me deram, consegui uma bolsa por mérito porque eu tinha um comportamento bom e eu consegui no ano em que elas me deram essa bolsa eu, realmente, me dediquei mais aos estudos e eu consegui passar o ano tirando boas notas, passei bem nas provas, mas tudo isso pra mim era muito difícil, essa parte, pra eu assimilar essas coisas. Porque eu sempre vivia muito longe, ainda hoje eu sou assim, eu tô aqui, mas eu estou longe, e...

— Alguém da tua família fazia algum tipo de arte?

Não.

— Ele era irmão da tua mãe?

Não ele era primo legítimo da minha mãe. Agora a esposa dele é que gostava muito de poesia, essas coisas, né? Olha, assim...

— **Tua mãe bordava, ela fazia os desenhos?**

Ela tirava de uns... inclusive, eu tenho uns álbuns que é do tempo dela, enxoval de noiva, tudinho, mas tinha vezes que ela queria dar um...um...jeito dela, uma arrumação dela e eu pequena mesma eu tinha uma visão, que eu fazia, ajeitava os riscos, ela gostava e ela continuava. Eu só me lembro de mamãe, né? E lá na Vila Potiguar tinha muita coisa de arte, aqueles móveis, tinha quadros pintados, então eu vivia naquele meio que inconscientemente eu assimilei alguma coisa. A Vila Potiguar era onde morava o Governador. Hoje não é mais a Vila Potiguar. Era uma casa grande onde tinha a cavalaria, tinha... sabe? Eu estudava lá mesmo, tinha aula de piano, tinha aula disso... eu não saía, entendeu? Chamava-se Vila Potiguar, é uma casa bem grande.

— **Seus familiares lhe levavam para exposição de arte, para alguma apresentação de...?**

Não, não, não, pela própria cultura deles, eles não tinham o conhecimento assim de passar... meu pai era vaqueiro, de certa maneira rude, minha mãe também era uma pessoa do interior, mas como ela gostava muito de ler, ela aprendeu a ler quase por ela mesma, entendeu? Inclusive escrevia muito bem, para quem não teve colégio, essas coisas, ela escrevia muito bem.

— **Cantavam?**

Não, não tinha, essa parte de música assim não tinha ninguém da minha família. Tinha uma irmã de papai que ela ensinava na Escola Doméstica de Natal e ela tinha muito... esses trabalhos manuais, um jarro, uma flor, uma planta no jarro ela sabia botar, uma mesa, ela tinha isso. Isso foi nos anos 50. E eu estudei um ano na Escola Doméstica, mas também foi muito difícil, porque

pra mim tinha muitas normas, muita... tudo muito rígido, me tirava daquele mundo que eu vivia pra mim. Essas coisas sempre foram muito difíceis pra mim. A única coisa que eu sempre me senti muito a vontade foi justamente quando eu passei a me dedicar à arte.

— **Sua família lhe incentivava de alguma forma, a desenhar, dava lápis...**

Mamãe, mamãe todo papel de seda, que antigamente quando você recebeu um presente ele vinha envolvido em papel de seda e mamãe guardava pra mim. No natal, todo mundo recebia boneca, geralmente eu pedia lápis de cor, essas coisas, entendeu? Eu sempre pedia isso.

— **Quando você pensou: eu sou uma artista, agora sim...**

Olhe... pronto, eu saí dessa etapa, agora vou entrar na outra, com 17 anos eu praticamente me casei.

— **Praticamente?**

Casei. (risos) Porque acho que, nessa altura, eu não tava preparada não. Eu casei, tecnicamente (risos) eu estava casada e como eu vivia naquele mundo de sonho, de sempre fantasiar, eu sempre... eu achava assim, eu fazia o casamento assim... eu não sei nem explicar... eu me decepcionei um pouco porque eu pensava que eu ia vivenciar aquilo que eu lia nos livros. Eu me envolvi, é lógico, me envolvi com a pessoa, ele é oficial do exército, repare não tem nada a ver. (risos) Eu tava na casa da minha tia, conheci no carnaval, a gente começou a dançar, ele disse *fique aqui e não dance com ninguém que eu vou ali e volto já* e eu fiquei por treze anos. Depois que ele disse isso *fique aqui e não dance com ninguém*, eu

passei quatorze anos parada, virei estátua. Pronto, aí eu me casei, dentro de um ano quase, entre namoro, noivado, essas coisas né? Não era uma pessoa muito... como é que eu digo, muito assim... O negócio do enxoval mesmo, apesar da minha mãe ser bordadeira, eu não exigi nada, eu não fiz muita questão desse negócio de enxoval. Inclusive na época, a noiva era conhecida pelo enxoval dela, né? Minhas primas tiveram o enxoval que ficava nas vitrines das lojas. O enxoval da minha prima ficou quase bem um mês nas Lojas CIAS em Natal, camisola, lençóis, toalhinhas de mesa, essas coisas. E eu vinha de uma tradição de pessoas que o enxoval... eu com nove anos de idade eu já bordava coisas para meu enxoval. Toalhinha, ponto de cruz, minha mãe junto com essa tia minha Ceci, a esposa de...aí ela dizia isso aqui é para seu enxoval, aí aquilo era lavado, era botado uma gominha, dentro de um papel celofane era guardado. Então, tinha toalhinha de cobrir copo, toalhinha de bandeja, enfim... só não tinha roupa pessoal porque eu era uma menina de nove, dez anos né? Não adiantava. Eu ainda cheguei a fazer uns quadrados de ponto de cruz para uma colcha de casal, mas aí se perdeu... mas, pronto. Eu me lembro assim desse envolvimento, mas foi uma coisa assim, como foi dentro de um ano, não houve nenhum preparo, eu nem curti isso, era mais ou menos isso. Porque eu sempre tava voltada pra esse lado, eu sempre tava ausente dessas coisas sabe? Eu só me toquei que estava noiva mesmo, casada, foi quando eu fui escolher, não escolher, fui provar o vestido de noiva nos figurinos. Uma tia minha disse: *esse tá ótimo, esse tá lindo*. E eu só ouvindo, não dei pitaco nenhum. Eu peguei uma prima minha que disse: *deixe Marisa, ela é a noiva*. E eu: *am? Marisa venha cá...* e eu lá. Eu tinha uma prima que pintava, que fazia natureza morta belíssima e eu tava lá na casa da minha tia, que fazia muito tempo que eu não ia, vendo os

quadros de Bilga. E todo mundo dizendo: *venha pra cá, Marisa*. E eu lá olhando tudinho. E aí eu fui. Aí tava todo mundo: *esse é o melhor*. Só sei que eu as deixei tudo muito à vontade, resultado: me fizeram um vestido de noiva que tinha botão do pescoço até... parecia mais uma concertina, quase que eu não tiro mais, eu só tive vontade de fazer assim...(mostra como se estivesse arrancando todos os botões)

— **Você casou em que ano?**

Eu me casei no dia 30 de março de 1959. Parecia mais que eu tava fazendo primeira comunhão (risos) porque eu era pequena, magrinha. Eu sei que no dia do casamento, minha filha, eu sempre fui uma menina meio frágil, de vez em quando eu me sentia mal, essas coisas mesmo. Aí de manhãzinha me deram um mingau de araruta que eu no casamento, o mingau vinha aqui...(apontando para o pescoço) todo mundo dizia que a igreja estava linda e eu não achava graça em nada. Eu tava era doida para tirar aquele vestido e o mingau já tava que eu não agüentava. (risos) Mamãe dizia: *Marisa...* Não, porque na véspera eu tinha dormido tarde porque eu tinha ido assistir ao filme “Assim Caminha a Humanidade”. Eu cheguei assim estropiada do filme e tinha que acordar cinco, seis horas da manhã, porque tinha que fazer o cabelo, quando a moça me fez o cabelo que eu olhei, eu não gostei, parecia que tinha uma cuia na cabeça. Eu disse: *não*. Minha mãe dizia: *minha filha...* Eu não quis maquiagem. Foi um desdouro... mudei o penteado. Eu disse: *não, quero o que...* só sei, pronto, eu achei que foi a única vez que dei uma opinião mesmo, foi no cabelo. Pronto, aí na igreja, quando eu fui chegando na igreja, o noivo não tinha chegado, aí todo mundo dizia: *ah mas ela não pode entrar porque o noivo não chegou*, aquelas coisinhas de casamento. Todo mundo perguntan-

do o que é que você achou da igreja? Eu não tava achando era nada, nada, inclusive eu tava tão aperreada com essa araruta que eu escrevi meu nome errado, parece que eu tinha que botar o meu nome e eu me precipitei e botei logo o meu nome de casada aí o padre disse: *você parece...* Varela é da minha mãe, é um nome que eu perdi no casamento e agora eu uso em homenagem a ela, é o meu nome artístico. Pronto, aí eu casei fui pra Currais Novos, Rio Grande do Norte, num lugar que já fazia quase seis anos que não chovia, o povo só falava de vaca, boi e chuva. No Rio Grande do Norte, em Currais Novos, é a cidade de Tomás Salustino. Naquela época, era o homem que tinha mais dinheiro em espécie era ele. Agora a cidade toda era dele, o campo de futebol, o hotel turístico, na época era o melhor hotel do Rio do Norte, do nordeste, praticamente. Enfim, ele era dono desde o campo de futebol até os hotéis, sorveteria, rádio, banco, tudinho era dele. E lá, também, como era um lugar que se explorava muito minério, tinha stenio, scheelita, a Mina Brejuí, essas coisas... tinha japoneses e americanos também lá. Então, eu visitava muito as minas Boca de Lage, as minas Brejuí. Então, eu passei assim um tempo no hotel porque tava difícil casa lá, tava tudo... as casas todas tomadas por esse pessoal, então eu passei seis meses no hotel. Vivendo assim, mas sem nenhuma coisa, eu só fui viver vida de casada mesmo, sem nenhuma pretensão...

— Quando foi que você disse: Eu sou artista?

Ah passou-se muita história. Eu tive seis filhos, fiz muita arte (risos): seis filhos, os filhos, para mim, são ótimos, são lindos. Bem, durante o casamento... parece que eu já tinha quatro filhos... aí eu comecei, eu com doze anos já tinha lido a vida de Renoir e eu sempre gostei muito de impressionismo. Só que eu não sabia des-

sa escola, eu não tinha conhecimento da escola, eu tinha conhecimento de Renoir pintor, mas não tinha nada estudado, lógico que nos livros dizia que ele era um impressionista, mas eu não tinha conhecimento assim das coisas. Então, como eu gostava muito dele, Renoir, então tudo assim, eu fui à São Paulo quando tinha dez anos de casada, aí encontrei minha sobrinha que era envolvida com arte. Ela trabalhava muito com isso, a sobrinha do pai dos meus meninos, Betinha me mostrou uma série de álbuns de Portinari. Foi quando tomei conhecimento disso. Porque, nessa época, os colégios não ensinavam essas coisas não. Não tinha não, feito hoje nos livros tem a parte de arte, você tem conhecimento. Na minha época, não tinha isso não, ninguém ouvia falar. Tinha quem desenhava, mas não havia essa preocupação de fundamentar. Então, Betinha... foi quando conheci Portinari e aí ela me deu uma cartelazinha com Renoir, pronto. Aí desde que eu recebi isso, qualquer tempozinho que eu tinha eu esboçava alguma coisa de Renoir. Pronto! Aí foi quando o pai dos meus meninos disse: *não, Marisa, vamos ver se a gente consegue que você tenha tempo pra fazer um curso de pintura*. Eu ainda cheguei a falar com a moça, tudinho, mas aí eu engravidei. Aí eu parei. Porque realmente eu vivi 13 anos da minha vida dedicada aos filhos, filho meu não tinha babá, não tinha nada, tudo passava pelas minhas mãos e eu não me arrependo não, porque foi meu tempo de viver isso e eu vivi bem. Não me senti infeliz! Então, quer dizer que esse tempo foi bom. Não foi uma coisa forçada, eu sempre me senti muito bem. Então, pronto! Quando... agora... aí eu não tive oportunidade por causa disso. Mas, eu ficava sempre atenta, sempre atenta! Aí comecei a ficar realmente procurando saber etc e tal. Aí eu fiz o vestibular, queria arquitetura, mas nessa época eu já estava separada. Aí eu fazendo uma pesquisa sobre arquitetura, me disseram assim: *pra*

fazer arquitetura você tinha que se dedicar muito. Tinha dias, eu via lá na universidade o pessoal passar o dia emendar pela noite. Aí você com seis filhos, era demais. Você deixar os seus seis filhos para se dedicar... entendeu? Era muito pra mim, eu já com dois adolescentes em casa vivenciando uma separação muito dolorosa, entendeu? Aí eu disse: *não*. Mas assim mesmo eu... estudando, estava pronta para fazer arquitetura, né? Eu sempre tive muito jeito para arrumar as coisas, tudo, não sabe? Quer dizer, na época eu pensava que tinha, hoje eu acho é que eu tenho esse conhecimento. Então, quando cheguei no banco para fazer a inscrição, aí uma coisa... eu disse: *não vou fazer arquitetura não, é muito, é muito*. E mesmo eu fiquei insegura, e se eu não passar, depois que passei quase um ano sacrificando meus filhos pra estudar e se eu não passar... eu devo isso a eles... Pronto, aí eu disse não, eu vou fazer... aí tinha Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas, eu me peguei nesse Desenho e Artes Plásticas, aí fiz a inscrição e passei, passei em quinto lugar aqui em Pernambuco em 1975, aí a Universidade, pra mim, foi a maior porta que eu já entrei na minha vida. Eu me encantei logo com tudo, eu achava... foi uma coisa tão espetacular pra mim que acho que foi a terapia que eu não fiz... entendeu? Foi a universidade. Eu tinha 31 anos. E de forma que eu fiquei tão maravilhada com isso tudo, que hoje eu vejo que nem foi isso tudo, mas... porque... eu tava precisando, aquilo resumiu tudo que eu... sabe? Professor... e outra coisa, eu fui logo pra Rua do Benfica, aonde tem aquele casarão, eu me encantei logo com todo aquele mobiliário, com a arquitetura da casa, aquilo me fascinou de tal maneira... e ao mesmo tempo eu me... minha auto-estima... você sabe quando a gente passa por um processo desses, a gente se sente lá embaixo, né? Por mil motivos, e de repente, eu estar ali com seis filhos, competindo com pessoas que tinham a vida bem

descansada e eu ter dado conta, né? Isso pra mim... e outra coisa, eu tava começando a fazer uma coisa que realmente, inconscientemente acho desde pequena, eu quis, tá entendendo? Pronto, aí... que é que eu fiz? Quando entrei na universidade, como eu sou da antiga, na época, esse negócio de mulher separada, essas coisas tinham que ficar muito entre quatro paredes. Então, minha mãe... uma das coisas que minha mãe me incentivava e, ao mesmo tempo, ela ficava apreensiva, porque ela dizia assim: *Minha filha, você separada com seis filhos, vai pra universidade...* ela achava assim, que a universidade era... sabe? Eu ia ser perseguida, eu ia ser... sei lá... não sei o que é que passava na cabeça dela. E eu me imbuía desse ponto, eu não disse para ninguém que era separada, que tinha filhos. Eu vivia... quando eu saía de casa eu vivia... eu deixava filho, casa, tudinho, era outro mundo, eu vivenciava outra coisa, era quase como se eu tivesse duas personalidades. Quando eu entrava em casa, também eu vivia aquele mundo de filho, o gás faltou, mamãe eu quero isso, brigas, essas coisas de menino. Mas, quando eu tava na universidade não, eu era Marisa... toda... lá... eu só sei que no meio do semestre o pessoal ficou sabendo porque todo semestre encerrava com uma feijoada na casa de uma pessoa, aí só sei que foi lá em casa. Aí eu disse: *não, eu vou ter que dizer, né?* Aí assim em conversa eu disse pra eles. Só tem um probleminha, porque eu sou separada, tenho seis filhos, eles caíram... eles ficaram tão admirados, mas do fato de eu chegar e dizer que tinha seis filhos porque eu não parecia ter seis filhos. E aquilo que eu pensava era da cabeça da minha mãe, coitada, acho que até por ignorância mesmo que ela botou em mim, pelo contrário, eles me ajudaram, eles tiveram paciência, eles faziam mutirão, eu não podia fazer um trabalho que eles diziam: *não, Marisa, você*

pode deixar que nós a ajudamos... quer dizer que no lugar de... foi o contrário eu encontrei a turma todinha me ajudando.

— **Quem era tua turma?**

Minha turma era Inês Borba... era muita gente, hoje tá todo mundo disperso... era Francisco, Paixão, Ana Cristina, tinha uns seis homens e o resto tudo mulheres. Até os professores mesmo, tudinho ia lá em casa, Vandercook... quando os meninos tiveram hepatite mesmo, Vandercook foi lá em casa para saber se eu precisava de alguma coisa. Pra você vê, quer dizer no fim eu tive foi um batalhão cuidando de mim. Pronto! E foi ótimo. Só que com o passar do tempo eu me decepcionei um pouquinho com a universidade porque essa coisa de Licenciatura em Desenho e Artes Plásticas não correspondia ao que eu queria. Era muito desenho geométrico. Logo, era Mário Duarte o chefe do departamento e ele tem uma fissura por desenho geométrico, descritivo essas coisas, uma vez eu disse: *eu quero saber onde é que eu vou aplicar isso*, porque não tinha... Ele foi adepto de carteirinha de Manoel Caetano. Então, ele exigia o sangue da gente. E cadê a parte que eu queria? Não é? Era mais cadeira de desenho do que mesmo... mas assim mesmo eu fiz bem, me dediquei, eu só não era boa em descritiva que não tinha nada a ver...

— **E não tinha ateliê?**

Não, tinha Modelo Vivo, tinha análise dos estilos, tinha uma cadeira que era dada por Reginaldo Esteves que dizem que era muito boa. Aí tinha Vandercook que dava também a parte de cerâmica, tinha História da Arte.

— **Na infância você fazia algum tipo de arte?**

A única coisa que eu fazia era esses desenhinhos, essas coisas.

— **Há quanto tempo você se considera uma artista?**

Momento assim... às vezes, quando eu faço um trabalho que eu vejo o resultado, aí eu digo: *não, parece que é isso mesmo, parece que sou isso mesmo*. Mas eu... às vezes, as pessoas dizem, não porque eu sou uma artista, eu não sei, eu ainda não tenho essa... eu acho que falta muita coisa, agora que eu tenho um dom, eu sei que eu tenho, né? Eu sei que eu tenho.

— **Quem foram seus primeiros companheiros na arte?**

Bem, eu em 1981 fiz um curso com Cavani de desenho, foi quando eu comecei mesmo a me dedicar a essas coisas, né? Fiz um curso de desenho com Cavani, com Cavani Rosas. Aí depois eu consegui entrar, foi difícil, mas eu consegui entrar na Guaianases, aí... sim, antes eu fazia bico de pena, cartõezinhos de natal em bico de pena, essas coisas, vendia... teve um natal que arrumei tudinho dos filhos, tudinho com esses cartões, mas era aquela coisa assim... eu não me considerava, nem chegava perto de achar que eu era uma artista. E depois da Guaianases, aí talvez a Guaianases tenha começado realmente a me enquadrar nisso, que eu comecei a participar... eu cheguei até a ser diretora do Patrimônio lá, foram treze anos que eu passei na Guaianases, então eu participava de coletivas. Meu nome começou a sair: Marisa Varela, nos folheters, nas coisas assim. Eu me enquadrei junto com os artistas de Olinda, entendeu? Foi realmente quando eu comecei a participar com Tereza Costa Rêgo, Raul Córdola, Luciano Pinheiro, aí foi quando eu vivi dez anos com Amaral que era o arquiteto e ele era muito ligado a esse mundo da arte, inclusive ele se dedicava mui-

to a desenhar, aí eu acho que isso facilitou, me abriu um pouco o caminho, sabe?

— **Na infância quais eram as suas brincadeiras?**

De boneca.

— **A brincadeira predileta?**

Era de boneca, eu passava meses com a casa feita, cozinhar, essas coisas. Na véspera do meu casamento eu tava com as minhas bonecas tudo embalada. Minha casinha de boneca. Não cheguei a levar porque não tive oportunidade de levar, mas eu tinha álbum de artista, álbum de santo, de poesia.

— **Quando você era criança pensava em ser o que quando crescesse?**

Eu me via mais casada porque era um caminho do pessoal da minha família, né? Eu casei com 17 anos, não foi nada demais. Hoje em dia, uma moça casar com 17 anos é um assombro, mas na minha época, não. Minha avó casou-se com treze, entendeu? Eu me casei dentro da...da... assim da linha da minha família eu me casei no tempo certo.

— **Como era a escola, na sua infância?**

A escola era aquilo que eu disse, não tinha o que tem hoje, essa coisa da arte, era desenho, desenho geométrico, tinha aquele caderno de caligrafia...

Segundo Lado da Primeira Fita:

— **Pra você, a escola era uma coisa boa?**

Olha, a escola sempre foi uma obrigação, eu nunca fui amante da escola não.

— **E as férias?**

As férias eram maravilhosas. A gente ia para fazenda do meu avô, andar...tomar banho de açude, contar história de noite no terreiro, noite de lua cheia, debulhar feijão verde pra guardar para seca, conversar com meu avô que eu amava, adorava ele, entendeu?

— **Onde era?**

Era no interior do RN, Baixa Verde, Aroeira.

— **E os professores da sua infância?**

Teve um que me marcou demais, aliás, tive três professores; um eu já tava no ginásio, essa professora Maria do Carmo Beça, eu me lembro dela ensinando, tomando tabuada e eu chorando porque eu não conseguia decorar. Sabe? E teve uma professora que me marcou demais, foi D. Eudócia, ela me dava aula particular porque eu tava sendo preparada para ser interna em Açú, eu ia ser interna dos 12 anos até os 18 anos, eu ia ser interna, e aquilo me magoou demais porque aquilo não tinha nada a ver, eu jamais... eu não nasci para viver assim não, entendeu? Na minha cabeça não cabia ficar longe da minha família, dos meus guardados, das minhas coisas, de jeito nenhum. Mas, eu ia... então, eu fiz promessa, fiz tudo...mas eu tinha que passar num teste, ela me preparou pra isso, mas, é aquilo que eu disse eu nunca fui chegada à matemática, português, a... Então, eu fiz uma prova com ela, para ela

dá o resultado a essa minha tia, que eu tava morando com ela lá em Natal, aí ela disse: *D. Conceição hoje eu vou dar o resultado das provas de Marisa*. Aí eu já assim... aí D. Eudócia, a minha tia, a irmã dessa minha tia. Então, D. Eudócia me botou assim na frente e foi dar o resultado das minhas provas, que foi uma calamidade. Minha tia ficou assim no chão, aí ela dizia: *ah D. Conceição*, ela falava assim cantando... Ainda me lembro do vestido dela, um vestido preto com um... com uma manga bordada, uma coisa assim. E eu fiquei horrorizada porque ela dizia assim: *ela não sabe nem os rios do Amazonas*, eu não sabia nem... eu sabia lá onde ficava... sei lá...minha N. S. Senhora, minha tia olhando assim, ela exigiu demais de mim, o rio que passa lá não sei aonde, eu não sabia nem o nome da fazenda vizinha do meu avô, eu ia saber o nome do rio lá... eu fiquei com ódio, sabe? Eu fiz até xixi na roupa, você acredita? Eu tive um trauma tão grande que eu me urinei todinha. Aí minha tia percebeu, aí pronto. Minha tia nunca me chamou atenção por causa dessas provas, porque eu fiquei muda quando ela viu o caminho que o xixi fazia... ela me fez... aquilo me travou, que hoje em dia se você disser assim: *Marisa, escreva pra mim*, eu vejo D. Eudócia na minha frente. Eu tinha... eu não tinha dez anos ainda. Aí o trauma que eu tenho é esse, toda situação difícil que tenho... na faculdade quantas vezes eu tive D. Eudócia junto de mim, na hora que eu tava aperreada nas coisas, sabe? Porque aquela coisa ficou muito forte em mim. Naquela época não tinha terapia, hoje a gente diz: *não, ele aguenta porque mais tarde ele vai fazer uma terapia, né?* Mas, naquele tempo não tinha isso.

— **E professores do ginásio?**

Olha, professores do ginásio... eu me lembro da professora... eu estudei aqui no Colégio Santa Gertrudes... e foi ótimo pra mim,

me tirou um pouco assim a maneira de ver freira, ela desmistificou um pouco isso, ela me fez ver de outra maneira as freiras do Colégio, da Academia Santa Gertrudes. Foi bom! Eu fiz pouco tempo de ginásio. Tinha uma freira... pra me sair bem com as freiras... e tinha uma lá que ensinava História, Madre Conceição, eu dei a entender a ela que eu ia ser freira, mas jamais... eu sei que consegui com ela assim... mas o resto foi tudo maravilhoso. Ela me botava para desenhar, o pessoal dizia: *ah bote Marisa que ela faz...* quando eram os anjos eu fazia, quando era cartão assim para dar uma mensagem bonitinha.

— **Mas tinha aula de artes?**

Não. Tinha aula assim, tinha aula de dissertação que elas botavam uma folhinha aí tinha uma paisagem na folhinha, pra gente dissertar. De uma certa maneira isso é bom, né? Hoje, eu acho que nem tem isso. E a gente olhava, dizia como é que tava a cor, pronto. Mas arte, propriamente dita, não.

— **E quais os outros cursos de arte? Você fez outros cursos de arte?**

Não, fiz vários cursos de arte, fiz de arte barroca, tenho vários. Mas tudo de 31 anos pra cá.

— **Qual foi o seu primeiro contato com um trabalho de arte?**

Meu mesmo? Eu acho que foi na Guaianases.

— **Qual foi o primeiro trabalho de arte que você viu?**

Ah, você diz o primeiro trabalho que eu vi? Foi lá em São Paulo, quando minha prima me levou na exposição... foi Renoir, eu li uma história de Renoir, mas o livro que eu li não tinha quase ilustração e ela tinha... eu fiquei assim... Portinari.

— **E com artistas? Qual foi o primeiro contato com artistas?**

Aí foi na Guaianases. Foi Tereza Costa Rêgo, foi Luciano Pinheiro, Guita, todo esse mundo de gente que eu conheço...

— **E qual foi o destino desses artistas?**

Bem, o destino deles... a pergunta deve ser qual foi o meu destino... porque o destino deles já tava tudo... entendeu? Cada um continua, Guita... Daí só quem surgiu, de uma certa maneira, fui eu porque eles todos já estavam bem conscientes do que queriam tudo, né?

— **E quais foram os que lhe influenciariam?**

Ah, eu tive influência de... Olhe, vou dizer uma coisa, Tereza Costa Rêgo, os trabalhos de Tereza são muito... eles são muito fortes... e tem um que eu trabalho... não sei se é porque trabalho com figuras de mulheres, essas coisas e Tereza também escolhe esse lado, eu me identifico muito com o seu trabalho. Apesar da gente ser totalmente... assim, não tem nada a ver, mas o elemento em si, Tereza Costa Rêgo.

— **Quem teriam sido seus mestres?**

Olha eu sofro uma influência assim de Di Cavalcanti também, já li muito sobre ele, de Carybé, mas... eu acho que é mais assim a influência deles. Não, assim de pintura, pintura mesmo, eu quase não tive professor de pintura que me ensinasse a coisa mesmo... eu sei muita coisa porque eu experimento mesmo, entendeu? Agora... Vandercook foi uma pessoa que me... são aqueles que me dediquei às aulas deles, porque realmente eles tinham... Pierre Chalita também foi uma pessoa muito forte no tempo...

— **Quem primeiro valorizou o seu trabalho?**

Quem primeiro valorizou foi Guita. Eu tinha uns bicos de pena, bem delicados, e aí minha filha tinha um restaurantezinho no Bonsucesso, em Olinda, que todo almoço, Guita e aquele menino que até morreu, como é o nome dele? oh meu Deus, eu tô assim, daqui a pouco eu me lembro... E minha filha disse: *Mamãe, olhe, Guita, é artista plástica, e eu até falei da senhora, e ela disse diga a sua mãe que traga pra eu ver.* E eu sempre muito acanhada, porque eu sempre fui muito tímida, eu posso não parecer que sou muito tímida, mas eu sou muito tímida, principalmente pra mostrar as minhas coisas. Também quando eu... (risos) Aí levei e eu muito tímida, Lúcia foi levar, aí ela disse: *não, traga sua mãe aqui.* Aí eu apareci, eu me lembro dela com duas trancinhas aqui (mostrando no cabelo) e ela disse: *não Marisa continue, você realmente tem um trabalho muito bonito, eu vou ouvir falar de você ainda,* e hoje ela é uma pessoa que é minha amiga. Isso foi em 1981. E tem Gim também, eu tive assim... a pessoa que mais, de uma certa maneira, me influenciou, para eu me tocar assim, para dizer assim: *não é isso que eu quero!* Foi Gim. No tempo, que na Rua do Amparo era tudo um atelier só, tinha o Atelier Coletivo... Eu morava naquela época em Boa Viagem, isso foi em 1978, por aí. Mas eu sempre tive muita atração por Olinda, Olinda me atrai, eu tenho fé em Deus que eu nunca vou sair daqui. E de forma que eu vinha para cá, uma dessas vezes que eu vinha para cá eu passei pela Rua do Amparo e tinha aqueles atelierzinhos abertos e num daqueles tava Gim, eu entrei e ele tava fazendo desenho porque ele é...era um excelente desenhista. E sempre o desenho dele, sempre me fascinou. Eu não sei, o tempo que eu fiquei junto dele, olhando-o desenhar aquelas figuras belíssimas e em hora nenhuma ele olhou pra mim, mas eu senti que ele sabia que eu tava ali, entendeu? Mas ele na dele e eu

na minha. Eu acho que foi um momento assim de silêncio, mas eu o olhando e talvez ele estivesse tão envolvido com o desenho dele, mas eu senti também que ele não estava me ignorando, entendeu? E eu ali dizendo pra mim: *não, é isso que eu quero, eu vou trabalhar para...* veio uma confirmação do que realmente eu queria e isso tinha... em 1978 eu já estava separada, já estava na universidade, já estava terminando a universidade.

— **Hoje você é casada?**

Não. Sou casada com minhas louças, com os meus pratos...

— **Quando você casou mudou alguma coisa no seu trabalho?**

Não, eu estava noutra, foi outra etapa da minha vida. Sim, eu desenhei todo o enxoval dos meus filhos, eu desenhei e bordei, né?

— **Mas você casou de novo?**

Não, eu vivi dez anos... depois de doze anos de separada, eu vivi com uma pessoa durante dez anos. Essa pessoa me incentivava. Porque eu passei muito tempo fazendo desenho... passei treze anos da minha vida fazendo desenho técnico, fazendo desenho de arquitetura. Então, eu recebia trabalho do pessoal de Fortaleza... eu vivia numa prancheta, então era aquela coisa muito mecânica, muito técnica, né? Então, hoje em dia, eu posso dizer que eu tenho um desenho assim... um traço mole, porque antes até no meu desenho mesmo era um pouco rígido dado ao costume de trabalhar tanto com o desenho técnico, lá no escritório. Eu era uma excelente desenhista, era muito procurada.

— **Qual é a relação dos artistas homens com você?**

Eu nunca senti... eu acho que... eu me sinto tão integrada com eles, que eu nunca percebi nada porque eu sou uma artista mulher, não, não.

— **E em relação ao seu trabalho?**

Também não, porque meu trabalho foi sempre... graças a Deus, tirando essa parte que eu fiz muito desenho técnico, eu sempre trabalhei naquilo ligado à arte. Dentro do museu, que é só arte, né? Eu sempre tô dentro do mundo...

— **Você nunca sentiu nenhum preconceito por ser mulher?**

Não, não, não por ser mulher não.

— **Você já sentiu alguma forma de preconceito por ser mulher, alguma vez na sua vida?**

Já. Foi logo quando houve a separação... isso foi em 74, já estava havendo, já era comum as pessoas... haver desquite, separação, essas coisas, mas não era como hoje que as pessoas aceitam numa boa, não. Eu realmente, principalmente no bairro onde eu morava, entendeu? Uma das coisas que eu não quis falar na universidade era por causa disso, eu tô num mundo que eu tô entrando agora aí eu vou dizer: *eu sou separada, tudinho?* entendeu? Enfim, eu sofri preconceito, sim.

— **Você acredita que seu trabalho é diferente dos trabalhos dos homens?**

MV- (silêncio) Eu acho assim, eu acho que é... até pelo tipo de trabalho que eu faço é muito relacionado à figura feminina, entendeu? Eu vejo homens que trabalham com esse mesmo tipo de

coisa e eles não têm a sensibilidade de botar na figura feminina deles o que eu boto, porque eu sou uma mulher, eu sinto que há uma diferença sim.

— Quais as artistas-mulheres que você conhece e que você admira?

Olha, eu admiro muito Guita, Maria Carmen, Tereza Costa Rêgo, essa mulherada todinha aí eu admiro demais, são pessoas muito responsáveis sobre o que fazem, acreditam no que fazem, né?

— Tem alguma que você sente que lhe influenciou?

Tereza.

— Como você explicaria o espaço mercadológico para as artistas-mulheres?

Olhe, tirando por mim, porque esse negócio da arte... eu vou lhe dar um exemplo bem, pra você ter uma ideia do que é isso, há uns dois anos que estou envolvida com restauração, né? Então, eu tenho uma arte num mercado que cada um tem a sua capelinha, tem a sua igreja, entendeu? Tem aqueles grupos que realmente sempre estão na mídia, de uma certa maneira, puxa aqueles... sempre em toda exposição são os mesmos, é como se dissesse eu tô aqui e não arredo o pé. Isso pra quem tá iniciando é difícil, entendeu? Por exemplo, um trabalho meu, se botasse Tereza Costa Rêgo, Maria Carmen, Guita e o meu...eu tiro isso porque acontece em leilões, acontece nas mostras para o IMIP (Instituto de Medicina) essas coisas, o meu tava à mesma altura de todos eles inclusive o preço, mas eu senti que no mercado Marisa Varela ainda não está... entendeu? Não está no ponto que as pessoas digam eu vou comprar porque é de Marisa Varela, pode até gostar, mas dizem assim: *Marisa*

Varela? É como se dissesse: *Quem é?* Já uma Tereza ou uma Marisa Lacerda... é de olhos fechados, às vezes não iam nem lá no tempo do IMIP. Perguntavam: *quais são os quadros que têm aí?* Tem de Marisa Lacerda, Teresa Costa Rêgo... ah eu quero de Marisa, às vezes não sabia nem o que era. E o meu, não é desmerecendo o dela, pra mim é até um orgulho está num salão que todas estão também, né? Mas, o meu é até mais de vanguarda, mais... tecnicamente, mas a coisa é que não sou tão conhecida, principalmente no óleo, na tinta sobre tela, agora em porcelana, minha irmã, ninguém me toma não, ninguém passa... agora aí quem é o trator sou eu, entendeu?

— **Em relação aos homens, como você analisa o mercado?**

Não, os homens também, de uma certa maneira, têm um mercado aí que têm uns carros-chefes, enquanto eles ficarem aí por muito tempo... mas bem que eles podiam dar uma aberturazinha pra gente, né? Mas, é independente de ser homem ou mulher. Luciano mesmo é um excelente artista, mas vende pouquíssimo. É um artista assim... inclusive, já tirou um prêmio nacional, que às vezes eu acho até que atrapalha quando você tira grandes prêmios, sei lá.

— **Você se sente respeitada pelos artistas homens?**

Sim.

— **E qual é a forma de expressão plástica que você prefere?**

A minha é a figurativa.

— **E qual é a que você tem um domínio maior?**

Eu tenho um domínio muito grande assim... pelo menos é a minha impressão, da composição, eu tenho um domínio muito grande da composição. E a óleo, não sei se é porque eu não pinto muito...

digamos, não é uma coisa mais contínua na minha arte, que poderia ser até o meu carro-chefe, mas não é, porque ainda não houve uma dedicação, entendeu?

— **E qual é o seu carro-chefe?**

É a porcelana. Agora, se eu dominasse o quadro como eu domino a porcelana, talvez eu tivesse bem mais... porque porcelana é uma técnica linda porque tem muita gente que não vê um prato como arte, certo? A moldura pro prato eu vi lá em Ferreirinha, mas comercialmente não tem saída não... Não tem mercado não.

— **Qual é a forma que você aprecia nos outros artistas em geral?**

Não, eu gosto muito da pintura a óleo, aquarela... tem Guita e tem aquele menino, Leonardo Filho que é excelente em aquarela também. Guita é... é como em xilogravura, ninguém derruba Samico, né? Aqui tem uns papas e umas papizas...

— **Quais as outras formas que você aprecia?**

Tirando pintura, essas coisas, eu sou louca também, sou muito apaixonada por arquitetura. Olha, edificação, qualquer uma esteja ela se levantando, em fase de acabamento, tudo, eu sou amarrada em arquitetura.

— **Você tem alguma preferência que não consegue dominar?**

Tem alguma coisa que você gostaria de fazer e não tem domínio?

Tem, cerâmica. Eu gostaria de passar pela cerâmica, se Deus quiser.

— As técnicas que você aprendeu na escola, no caso da universidade, são as mesmas que você usa hoje?

É tem o desenho, o desenho livre de observação, as aulas que eu tive com Cavani Rosas, com Delano, eu fui aluna de João Câmara na parte de pintura, eu tive Liliane Dardot, eu tive excelentes professores de desenho e pintura.

— Quando você pinta, você vai com o quadro até o fim, ou você começa um, outro, outro... Como é a sua metodologia de trabalho?

Geralmente eu começo um quadro e termino. Aí começo outro, não faço séries. Agora o que eu faço é na porcelana, eu começo três, quatro, porque a cor se deixa seca. Porque aí eu, por exemplo, eu determino, vai ter marrom nesse, nesse e nesse, aí onde vai ter marrom aí eu saio botando, mas já tá tudo planejado, tudo pensado...

Por exemplo, esse eu tô terminando pra poder fazer esse, esse eu tô terminando para poder fazer aquele, já tudo esboçado, (mostrando) agora um quadro desse tamanho me assusta, quando é um quadro pequeno nem tanto. Mas, tela sempre me assusta um pouco, e isso eu não sinto na porcelana. E só muda o suporte, porque tem a pigmentação, tem o reagente, tem tudo o que o óleo tem, mas... existe uma intimidade, uma coisa que eu tenho. Eu acho mais importante que é por causa da prática, mas já no óleo...mas quando começo, que entra aí, é como se abrisse a cortina, entendeu? Pronto aí eu fiz esse... tá terminado, quer dizer não tá terminado por isso é que eu não comecei esse (mostrando alguns quadros que estão na sala), faltam algumas coisas ainda, faltam as laterais, entendeu? Falta ainda corrigir algumas coisas, porque óleo tem um tempo de maturação tem que deixar secar para dar as camadas, né?

— **Que bordado? Isso são os bordados da tua mãe?**

São uns cripís. Isso aí já é uma coisa que eu trouxe da porcelana para cá, porque isso eu faço na porcelana. Aí eu já tô... eu sempre puxo, a porcelana é tão forte que eu trago... elementos... essa cor, essa coisa assim, essas coisas que eu já faço a óleo que é da porcelana.

— **E esse quadros estão vendidos?**

Não, não, eu só vendi uns seis quadros nesse tempo todo que eu pinto. Inclusive vendi um à Regina Duarte, que eu disse pra todo mundo: *oh vendi, pelo menos isso, eu já posso dizer, vendi um quadro para Regina Duarte*. E assim, quadro pequeno, eu tenho, várias pessoas já compraram, mas grande mesmo assim, não. Mas eu tenho que pintar, né? Se eu for esperar só... aí eu não pinto nunca.

— **Você se inspirou em quem...?**

Não, isso aí é tudo de memória... geralmente eu faço a figura e vou trabalhando os olhos, essas coisas, aí vai, isso muda, às vezes penso uma coisa aí ela vira outra. Olha, as minhas figuras elas têm..., elas são muito... eu vou contar... agora vou voltar à minha infância. Quando eu morava no Rio Grande do Norte eu passei um tempo com minha vó e ela tinha uma lavanderia no centro de Natal, na Avenida Rio Branco. Então, tinha muita gente na lavanderia... de um lado era pensão e do outro lado era a lavanderia. Então, aquelas lavadeiras me viam enfiadas naquelas pilhas de roupa, eu dormia, chega babava. Elas ficavam danadas e eu lá ouvindo as conversas das lavadeiras e elas falavam muito em Maria Boa. Aí depois eu vim descobrir que Maria Boa era uma mulher que tinha uma casa... naquela época, chamava casa de recurso, né? Era uma casa onde ali viviam pessoas de prostituição e como ela era uma pessoa muito bonita e arrumada, então iam assim aqueles políticos, iam

fazendeiros, tinha gente que vinha dos interiores pra fazer alguma coisa e nesse intervalo ia à Maria Boa, né? E eu ficava fascinada pelas histórias de Maria Boa, né? Eu já imaginava na minha cabeça como era Maria Boa. Então, minha vó, às vezes, dizia: *Marisa venha me ajudar aqui, a botar o número na gola, marcar a roupa*, e tinha... uma dizia assim: *D. Celé, minha vó se chamava Celestina, olhe essa roupa é de Maria Boa* e eu marcando, né? Aí aquilo foi muito forte pra mim. Aí um dia eu estava nas Lojas Cias com a minha tia, aí quando eu vi aquele xi xi xi (cochicho) aí quando deu entrada era Maria Boa e era exatamente como eu imaginei... Uma gola de organdi bem em pé, daqueles vestidos que já tinham ido lá pra casa da minha avó, bem... agora, ela era assim sabe? Daquelas mulheres tipo violão, ela não era tão alta não. Era assim um pouco morena, mas era linda, com uma redinha no cabelo cheia de bolinha. Olhe, foi pra mim... eu fiquei assim... minha tia me puxando e eu fascinada na frente de Maria Boa e tinha umas duas ou três atrás dela, ela com um sapato alto com uma meia com ... foi a coisa mais linda que eu vi na minha vida. Então, você vê, tudo meu é Maria Boa. Então, os quadros é Maria Boa no desfile, é Maria Boa no restaurante, é Maria Boa na... tudo. E ela tem uma casa em Natal, às vezes, eu tenho vontade quando for à Natal procurar saber, porque ainda existe a casa dela, não sei se ela é viva, acho que não porque eu tinha nove anos, dez anos, ela deve ter... ela tinha seus vinte e poucos anos. Ela podia nem ser tão bonita, mas ela foi tão bonita pra mim, sabe? Que eu fiquei... a casa de Maria Boa. Mas, ela era boa mesmo a mulher, porque era um corpão assim, aquele vestido turquesa, com aquela gola de...organza, uma luva, uma luva de... eu olhava assim e minha tia puxando, porque aí Maria Boa... todo mundo lá, arreia a seda, arreia isso, arreia aquilo e ela comprando as coisas. Em termo de mulher, pra mim, é a que mais me fascina.

Quando aparecem na televisão, esses bataclãs da vida, eu tenho fascínio, é como eu... sei lá... se eu tivesse vivenciado isso... eu tenho a impressão que eu já fui dona de algum prostíbulo, porque isso é muito forte em mim, muito forte em mim... e a influência de mulheres nos meus quadros é toda de Maria Boa, inclusive quando eu mando para exposição é Maria Boa.



Figura 2: Porcelana com a imagem de Maria Boa

A figura feminina é muito forte mesmo, muito forte e eu vivencio elas assim, às vezes, quando eu tô desenhando, parece que eu tô vivendo aquela coisa, eu entro mesmo na história, o olhar... eu consegui botá-la nos pratos de porcelana. Eu botei Maria Boa nos pratos de porcelana, tudo meu é... e essa daqui é ela (mostrando as pinturas), ela sempre tá na frente, você vê que essa daqui é uma mulher, que é uma bem arrumada e ela aqui mais atrás, mas você pode vê a figura dela é a mais importante. E elas são bonitas, elegantes, não é? Elas são classudas. Maria Boa mostrou pra mim que na minha infância eu sempre ouvia: *Oh a rapariga* como eles chamavam, a mulher... esse era o linguajar das lavadeiras. *Oh aquela rapariga...* aquela coisa... E eu vi aquele mundo todinho, eu vivi ali feito um ratinho mesmo, ouvindo as conversas delas. E elas falavam isso escrachadamente porque elas não sabiam que eu tava empilhada embaixo daquela roupa toda. (risos) Quando elas me descobriam, diziam: *Oh D. Celé, Marisa tá aqui, oh...* eu dormia, eu adormecia ouvindo as histórias.

— **E como você classifica seu trabalho no tempo?**

Olha, meu trabalho, ele tem... como ele é figurativo, de uma certa maneira, você olha boca é boca, nariz é nariz, ele está enquadrado pouco... mas tem muito de moderno, sabe? Eu sempre coloco coisas que... né? Esses fundos... eu não boto aquela coisa acadêmica, agora o rosto eu gosto realmente que você olhe e veja a expressão.

— **E o tempo que você prepara é o mesmo que você faz outras coisas?**

Olhe, eu não posso nem me queixar do tempo pra fazer, porque tempo eu tenho pra fazer. Eu preciso de um tempo para maturar, pra namorar aquilo que eu tô fazendo, entendeu? Aí então, pra mim, eu começando um trabalho eu posso de repente, deixar, assistir um filme, ler um livro, olhar o mar, entendeu? Eu preciso desses intervalos, dessas entrelinhas. Eu não sou uma pessoa que me sento e digo: *eu vou me sentar e só saio de uma hora*, não, eu tenho que ter isso.

— **Você passa quanto tempo fazendo um quadro?**

Eu posso acabar esse quadro em uma semana e posso levar... eu tenho um quadro que eu passei dois anos fazendo, porque eu ia e voltava...

— **E a porcelana?**

Ah porcelana não, a porcelana porque a porcelana tem que ser uma coisa que até às vezes eu digo: *puxa, eu não gostaria que fosse assim*, porque eu acho quando você faz uma coisa obrigada você não ama a coisa obrigada. E a porcelana tem a coisa do mercado, então, se eu tenho o compromisso com você de entregar x peças é diferente de eu fazer um quadro desses pra quando um dia apare-

cer uma exposição e eu tê-lo de reserva ou então pra meu deleite. A porcelana não, tem um compromisso de mercado, não é? E tem que ter uma produção, eu tenho que tá sempre atenta a estar à frente; uma porque eu já tenho, praticamente, uma escola aqui, eu boto muita gente no mercado. Então, eu tenho que estar sempre de vigília pra vê se, se eu tô à frente; pode estar até atrás de mim, pode até me copiar, mas eu tô lá, entendeu? Tem essa preocupação, entendeu? E tem a coisa do compromisso com o mercado mesmo do tempo, pro comércio mesmo...

É uma religião assim, que deixa você muito nesses dois lados, né? Você lida e se sente que dentro dessa religião é uma coisa que lhe mostra muito claramente que você vai ter que saber lidar com o bem e com o mal, entendeu? Você tem que saber lidar com esses dois lados, com o positivo e com o negativo. E você tem que estar em harmonia com esses dois lados, talvez a frase certa é essa. Entendeu? É essencial, é a base... agora é um culto que exige de você uma fé...eu sempre digo que no candomblé existem três pilares: um é o sacrifício, a transgressão, que é da coisa proibida, e daí surgiu o sacrifício para você se redimir daquilo, aquilo faz com que caminhe todo essa... enfim a religião, a sociedade, entendeu? Eles motivam você, sem estar transgredindo, pra poder ter alguma coisa, algum sacrifício pra fazer, dentro daquela proibição, é isso que eu percebo também. Existe muita... eles não passam o que é certo ou o que é errado para você, eles fazem com que você saiba o que é certo ou errado através dessas transgressões. Então, você começa aquela transgressão, que é uma coisa visível assim, como não pode comer isso, come, mas às vezes, você nem sabe que não podia comer, isso é justamente para os iniciados. Então, eles forçam você, de uma certa maneira, toda aquele conjunto, se você transgredir, se você comer aquilo, então você tem que fazer

aquele sacrifício, sei lá, é um pinto, é uma galinha, é alguma coisa que exija talvez até uma morte, é um sacrifício mesmo. Eu acho que isso é o tripé que define essa sociedade, eu acho que é isso. E tem aquela coisa muito do buchicho, da fofoca, existe aquela coisa do disse me disse que faz parte também para o andamento da... é existe muito... eles não chamam fofoca não, existe aquela coisa, ah porque fulana, ah porque o santo de fulana, né? E sem querer eles criam uma demanda, só que a demanda não é deles é dos santos e deles, entendeu? Quando você comete uma quizila com um santo seu, não é você que tá cometendo, é o seu santo. Então, isso pra o terreiro isso tem que acontecer quase de imediato um pagamento disso, porque você não pode ter um santo com essa demanda. E nisso vai caminhando. E tem muito assim, aquelas obrigações todas, e tem aqueles assentamentos, todo ano você tem que é, é, é, como é que ela chama? A festa do santo e tem que arriar a comida, tem sempre... pra o terreiro crescer, e quanto mais filhos o terreiro faz, mais o terreiro cresce porque mais agregados têm a ele, mais...

— **E é bem feminino, né?**

É. Apesar de que têm certas obrigações que só mesmo o homem é que faz, né? Uma porque tem essa questão da menstruação tá muito ligada ao candomblé. Você mesma, por exemplo, pra você ser mãe de santo mesmo, o certo seria se você já estivesse na menopausa, você está acima dessas... mas, tem obrigações de terreiro que a mulher não pode entrar porque tem esse lado da menstruação. Essa coisa mesmo de sacrifício, de matar o animal é o homem, o toque é o homem, né? Realmente, tem certos encargos lá no candomblé que só podem ser o homem, é masculino, não é feminino. Então o Ogã, o Ogã é quase... o Ogã ele não

recebe, ele não é assentado no..., quer dizer, ele não raspou a cabeça, ele não recebe. Mas, ele tem tanta responsabilidade no terreiro quanto um pai de santo porque é ele quem mantém toda essa coisa do terreiro, é como um mestre-sala, ele é quem movimenta tudo aquilo, organiza tudo, entendeu? Aí tem a mãe pequena, ela também não recebe, ela não recebe o santo, mas também é muito ligada à feitura do santo, ela é quem tá presente, ela é quem ajuda, ela tá muito ligada às pessoas que na camarinha, se chama a Mãe Pequena, não é Mãe Ialorixá, mas tem um papel muito importante dentro do candomblé.

— **Todos têm, não?**

Todos têm, mas ela tem mais porque ela tá junto, ela tá... porque quando você entra na camarinha pra fazer o assentamento...

— **O que é a camarinha?**

É onde você fica de resguardo se preparando pra receber o santo, pra raspar a cabeça, pra se tornar uma Iaô e mais adiante uma mãe de santo, aí se... Dependendo do que seu santo pedir ela tem várias coisas a fazer. Por exemplo, se seu santo tiver cinco Exus com ele, ela tem que preparar esses cinco Exus. Entendeu? Ela tem que arriar comida, ela tem que fazer uma série de coisas, assentar... e fora a nação, dependendo da nação ela tem aquelas curas, aqueles riscos aqui e tudo. Dependendo da nação ela tem aqui no peito, tem na língua, tem aqui. Entendeu? Quer dizer que existe toda uma simbologia. Aí tem o amací (?) que são os banhos, determinadas folhas, tudo é feito com consulta dos búzios, nada é feito... ah eu acho, não, tudo é através do jogo. Se você tiver que tomar banho de tal folha, porque também não existe Orixá sem folha, cada Orixá tem sua folha, então só os búzios podem dizer.

O nome dela, como ela vai ser quando ela for feita, quando dá o nome é a última etapa do assentamento, da saída. Porque aí só o Pai de Santo é quem diz, porque é revelado na hora. E às vezes ela está tão envolvida, porque ela tem aquela beberagem que elas tomam, tem toda aquela iniciação, aquela simbologia toda, aquele cheiro de ervas, aquelas coisas, aos poucos você vai entrando naquele... em transe, né? Geralmente o iniciado fica muito tempo em transe, principalmente aqueles que vão ser o Pai de Santo ou a Mãe de Santo, um Iaô, ele está sempre em transe porque ele está muito vulnerável, então o Orixá manda e desmanda nele e é controlado pelo Pai de Santo. Por isso que a coisa é assim, se um dia uma pessoa for a ela revelada que vai ser uma Mãe de Santo ou um Pai de Santo ela tem que ter muito cuidado aonde ela vai cair, aonde ela vai bolar, como se diz. Porque tem pessoas seríssimas e tem pessoas que não são sérias. Entendeu? Então, tem as partes dos cortes que tem que ter muito cuidado, se é esterilizado, esse negócio com gilete, hoje em dia, não se usa mais, porque é perigoso. Então, existe todo esse preparo, toda essa vivência, né? Então, a pessoa está ali altamente vulnerável em tudo, sem pele quase, né? Ali ela está à mercê de tudo e dessa... tão forte que é o Orixá. Sei que depois disso tudo, ela ainda fica agregada ao terreiro, ao Pai de Santo que ela foi feita por ele, ela tem aquela submissão. É uma coisa tão submissa, de uma pobreza tal que se despoja de tudo, ela pode ser rica como for, mas lá ela está no chão, está descalça, come com as mãos, ela está lá na esteira, dorme na esteira. Ela é despojada de tudo, ela está ali na época dos ensinamentos, aí ensinam os cânticos, ensina uma série de coisas, é um aprendizado num nível quase de imediato, porque com o tempo, em cada quatro anos tem outro assentamento, tem de sete anos, de quatorze anos tem, de vinte e um anos tem. A de vinte um anos

é a última etapa que é o tapa, é o homem, a faca e a mulher, é a expressão papa. Aí ela só recebe o Orixá se ela permitir, ele não manda mais nela como... ela já tem uma autonomia, um domínio que ela só recebe o Orixá quando ela acha conveniente receber. Isso não quer dizer que ela é um Orixá, mas ela tem esse domínio da entidade. Mas, enquanto ele é Iaô ele tá vulnerável, até, às vezes,... eu não digo aqui porque aqui não tem ambiente, esse negócio de dizer que fulano se entrouxou, que tá recebendo o santo, eu digo na hora que é mentira, que isso não existe porque precisa todo um clima pra isso acontecer. Não é qualquer pessoa, isso é um ataque epilético, alguma coisa assim... (risos) Mas, dizer que é santo, entrouxou ... eu digo: *não, porque isso não existe*. Outra coisa muito forte é a música, o tambor, aqueles batuques, aquela coisa é que tem um domínio muito grande sobre a pessoa, o local, o ambiente. Ali tem toda a energia, está toda ali, o axé do terreiro está ali, assentado ali no barracão, olha só a energia que tem ali. Tanto assentamento, tanta coisa, todo ano centenas de pessoas vai derramar assentamento ali, fazer oferenda, vê a energia que tem e a sua energia também, né? Não é aqui, que de repente eu conversando... uma vez eu dei uma palestra lá na Católica, a moça disse: *eu vou sair que...* eu disse: *olhe minha filha, você pode sair porque não está gostando, aí é diferente, porque aqui não há possibilidade de ninguém sentir nada*.

— **É muito ligada à natureza, né, Marisa?**

Demais. Olhe, são as forças da natureza. Os Orixás só lidam com as energias da natureza. Quando há saída de quarta, é linda a saída de quarta, eles saem todos de branco, em homenagem a Oxalá, mas em homenagem ao tempo também, certo? Aí eles saem todos de branco, com a cabeça raspada, esses são os iniciados pra Babalorixá ou Ialorixá, então eles saem todos pintadinhos de

branco com aqueles... uma espécie de... agora eu esqueço o nome, é justamente aquilo onde tem o axé, eles abrem, eu não sei o que eles botam ali dentro, que tem uma erva que fecha, que sara rapidinho, ali eles saem com aquele negocinho. E ali, quando eles saem, eles já se despojam no chão, batendo palma no chão, o Paó, é a saudação autêntica, quer dizer, que é tudo assim, e o candomblé todinho, a linha de dança, a maneira como eles dançam, é o tempo todinho eles dançando e homenageando o tempo, as forças da natureza, eles bolam muito no chão. Tem uma saudação lá, que eles fazem, não sei qual é o Orixá que eles bolam mesmo, chega a ser bonito porque elas tem aquelas saias passando, elas rodam, aquelas coisas, elas são altamente vaidosas as roupas, cada uma que queira botar mais bonita que a outra. Só que quando bate o santo descabelam tudo, ficam todas descabeladas...

— **Você é iniciada?**

Não. Eu não sou iniciada não. Eu arreio comida. Eu vou pro terreiro, vou sozinha, chego lá o Pai de Santo tá sozinho. Ele já preparou o acarajé, aí eu me sento defronte do quarto, o peji, onde tem todos os assentamentos... que na realidade, no candomblé não tem imagem, essas imagens que você vê no candomblé são por causa desse sincretismo que tem, que isso não existe, isso no candomblé puro não existe... N. S. Senhora é... não, N.S. Senhora é N. Senhora e Iemanjá é Iemanjá, entendeu? Mas, eles pra sobreviver tiveram que tomar essa posição e no fim eles... Mãe Menininha, mesmo, às vezes, adiava o calendário do terreiro pra não coincidir com o católico, né? E ela era assim N. Senhora do Carmo mesmo ferrenha, e de forma que...

Lula, eu conheço Lula há vinte anos, ele diz: *Olhe, D. Marisa*, eu arreio minha comida, dou... todo ano eu o presenteio com um pai-nel de um Orixá. Aí ele chama... agora ali é que é o nó, ali se eu

fosse uma pessoa que fosse pra receber eu já tinha recebido há vinte anos atrás porque eu tô defronte do lugar mais sagrado do candomblé que é o peji. É o quarto guardador de todas as coisas, aquelas energias, são jarras imensas, com aquelas terrinas imensas, cheias de louças, tudo tá ali, tudo. É vela, comida, tudo, tudo, toda de branco pra receber... pra ele botar o acarajé na minha cabeça, ele bota o prato, puxa uma sineta, que aquela sineta é fundamental pra puxar qualquer... qualquer neguinho que tiver ali perto, por exemplo, um Iaô que tiver verdinho ainda, ele bola, ele recebe quando ele tá falando comigo, cantando. Aí ele puxa a linha de Iansã. Ele primeiro me apresenta, aí ele diz: *Oh sua filha, dê saúde, dê isso...* não é? E naquela hora ali eu tenho que tá concentradíssima porque eu não quero que passe nada na minha cabeça que não seja coisa boa, eu fico assim, sabe? Se eu não conseguir eu penso noutra coisa. Mas, nada assim mau-querer, nada, porque ali tá tudo, eu tô ali disposta pra receber, também um pensamento mau ali, minha filha, eu não sei né? Aí eu fico o tempo todo assim... mas eu não sinto nada porque eu sou muito analista, eu fico assim no quarto olhando tudo, analisando, eu fico me pegando nisso, eu olho uma bacia, aí eu digo: *ah essa bacia, ah essa louça...* aí na hora que ele puxa meu nome aí eu me concentro, né? Aí eu peço paz pro mundo, paz pra minha família, saúde, tudo, aí vem na cabeça tudo que eu digo pros meus amigos, meus filhos, meus netos, tudinho, pronto! Aí, de primeiro eu não entrava não, ele entrava, mas de uns anos pra cá ele manda eu entrar, aí eu entro arreio a comida e saio de costa.

— **Como é arriar a comida?**

Ele prepara o acarajé e arreia lá no peji da Iansã, no pote dela. Ele faz acarajé, tem que ser frio, ele faz com antecedência... nada...

no candomblé nenhuma comida é quente, quer dizer pro Orixá tem que ser frio. Não, quando eles fazem assim, matam um boi, aí tem as partes fundamentais, a parte fundamental que vai pro peji, vai pro Exu vai logo a cabeça, as patas, o rabo, não é? Pro Exu, o que eu acho é que o Exu talvez seja o mais humano de todos os Orixás e o mais próximo da gente porque ele tem toda essa carga de bondade e de maldade dependendo de como você solicitá-lo, ele pode ser do bem ou do mau. Mas depende muito do local, porque no Rio Grande do Sul mesmo o Exu é tido como São Pedro, porque ele não é o guardador dos caminhos, ele não é quem abre os caminhos? Então, é tido como São Pedro, pra você vê que essas coisas são muito relativas, ele é o mediador. Agora é lógico se ele tá no caminho e você o solicita, enche ele de bebida pra fazer coisa... vai depender do grau de energia, de fé que você tem nisso, né? Porque eu posso vê uma macumba ali e eu posso até comer aquela farofa, porque não foi feita pra mim. O mau só pega pra aquele que foi dirigido, né? E assim, vai, aí eu tenho resguardo, usar brancos nesses dias, roupas claras, não comer porco, não comer galinha, só peixe, não beber, se tiver uma vida sexual nesses dias tá fora. Passa três dias, setenta e duas horas. Agora, em mim, dá uma paz muito grande, eu saio leve. Agora é interessante quando chega perto de eu fazer esse trabalho, tá perto de eu arriar a comida, geralmente entre janeiro e fevereiro, antes do carnaval, geralmente eu faço antes do carnaval, aí me dá uma impaciência, aí eu digo: *já sei é porque eu tô perto de fazer...* e eu ainda não tinha começado ainda, quando eu não começo logo o painel e que tá dentro do tempo; agora quando eu me determino que vou desenhar o painel, que eu inicio, pronto, aí eu volto de novo no tempo, começo a ficar calma de novo, tudinho. É como se dissesse ela começou, aí... Todo ano eu levo, eu já levei

Iansã, Obaluaê, Iemanjá, Oxum, fiz Exu, e eu que dormi...(risos), eu dizia: *Meu Deus, eu não sei se faça Exu aqui dentro ou lá fora*, tá tão bonito, porque uma que eu os faço numa visão que eu tenho deles, eu não faço...eu os faço humanos, eu fiz um Exu como se fosse um pastor, não sabe? Eu domino a minha maneira. Mas Oxum, na minha cama, eu divido a cama no meio, arrumo ela todinha, vou fazendo ela na cama, durmo eu e os Orixás.

— **Ele gosta, o que é que ele diz quando tu chegas com o Orixá?**

Ele fica louco, você olha está tudo lá. Eu fiz um de mais de dois metros pra lá São Sebastião, um Xangô, lindo o Xangô. Lá em Maceió, um terreiro. Pronto, quando eu morava lá em Olinda alta, de vez em quando vinha um Pai de Santo, olha eu trouxe uma tigela pra você pintar, eu pintava, eu botava meu nome tudo e a tigela ia não sei pra onde. Mas eu não, não... agora eu digo assim porque a minha missão com eles não é essa, não é ser uma representação de vivência, eu acho talvez seja assim, o próprio Lula já disse assim que me vê como uma pessoa que é uma mensageira, é uma pessoa que os mostra, é como fosse assim, uma pessoa que os representasse, né? Não é uma pessoa que tinha que ter essa obrigação, ele diz: *a senhora não tem obrigação nenhuma*, mas eu me sinto com obrigação. E eu sou... e lá... eu já tenho uma convivência lá e nada faz a minha cabeça. Faz não sei quantos anos que eu não boto búzios e ele nem me pergunta, nem sugere, nem pergunta se eu quero botar, nada disso, entendeu? Agora banho... eu já tomei até banho lá dentro, teve coisa lá de limpeza que eu tive que fazer que eu só podia fazer dentro do terreiro, né? Aí tive que fazer lá mesmo, mas tem ano que eu vou, ele tá sozinho, a gente conversa, conversa, aí depois ele diz: *vamos comadre*, aí eu digo: *vamos*. Aí pronto, esse momento é da gente, lá sozinhos. Aí ele bota a

comida, assim, tem que oferecer cachaça também, né? Tem que oferecer uma cachaça pra Exu, porque tudo tem que ser primeiro ele, você sabe que nada é feito no candomblé sem antes pedir permissão a ele, Exu. Pode ser o que for, primeiro ele, isso foi um pacto que ele fez com Oxalá. Nada passa, tudo tem que primeiro arriar pra ele, dá o que é dele, pra depois as coisas... pra ter um bom andamento, pra não haver nenhuma interferência.

— **Eu gostaria de saber qual é a minha cabeça.**

Pra você saber direitinho, com firmeza o que você é mesmo, você tem que ir a uns três terreiros pra confirmar, o jogo... Eu sei que eu sou Iansã de Balé, que é a Iansã de cemitério, eu sou Iansã velha, porque tem as qualidades dos Orixás né? Tem Oiá, Odé mesmo é Oxossi, que é o de Brennand, né? Entendeu? Então, cada Orixá tem as qualidades dele, tem gente que tem Oiá, que tem uma Iansã mais jovem, eu tenho a de Balé, que é fortíssima, inclusive ela é quem manda no lá de cima, por exemplo, num enterro de mãe de Santo ou de Pai de Santo, ela é quem comanda. Só ela é quem abre o *erê*, é ela quem comanda toda a cerimônia, o ritual. Você sabia que quando um Pai de Santo ou uma Mãe de Santo morre aí há o inverso, eles quebram todas as curas, todas as vias abrem, eles tiram, eles desmancham quase tudo... tem certas roupas que rasgam depois que morrem...

— **Por que? Pra começar de novo?**

Eu não sei, já perguntei uma vez, mas ninguém me respondeu isso, só sei que há uma espécie de... desmanche. E... aí geralmente tem uma filha Iansã que vai. Você sabe que o Orixá, é o Orixá mito...

— **Tu vais?**

Não porque tem que ser uma iniciada, eu não sou iniciada, e tem que ser uma filha de Iansã de Balé que faz isso, só ela é quem que faz, ela é quem comanda. Agora depois de morta você não existe mais, você passa para alguns dos *Odus*...Você não existe mais, você não existe.

O QUE SE APRESENTA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NA COLEÇÃO EDUCAÇÃO DA CULTURA VISUAL

*Maria Emilia Sardelich
Erinaldo Alves do Nascimento*

O campo da Cultura Visual ainda é considerado como um campo de estudo emergente, em construção, apesar de atrair pesquisadores do âmbito acadêmico da Inglaterra e Estados Unidos, entre as demarcações das Artes e Ciências Humanas, desde a década de 1980. Os primeiros Programas de Pós-Graduação em Cultura Visual se organizaram na Universidade de Rochester, Estados Unidos, em 1989, entre docentes dos Departamentos de Arte e História da Arte, seguido pelo da Universidade de Chicago, em 1993, envolvendo professores do Departamento de Língua Inglesa e Literatura, e o da Universidade da Califórnia, em 1998, nos Departamentos de História da Arte e Estudos de Cinema e Mídia.

Uma das estudiosas do campo da Cultura Visual, a professora de História da Arte Margaret Dikovitskaya, procurou rastrear esse termo a partir de um levantamento bibliográfico em língua inglesa. Suas investigações apontam que o termo apareceu pela primeira vez no título de um livro, em língua inglesa,

intitulado *Towards a visual culture: Educating Through Television*, que podemos traduzir como *Rumo a uma Cultura Visual: educar através da televisão*, escrito pelo educador matemático Caleb Gattegno (1911–1988), publicado em Nova York, em 1969 (DIKOVITSKAYA, 2005).

Motivados pelos procedimentos de Dikovitskaya (2005), rastreamos a denominação Cultura Visual em publicações em língua portuguesa, no Brasil, sem nos preocupar, nesse momento, com os sentidos atribuídos ao termo. Localizamos, até o momento, a *Revista Cultura Visual*, editada semestralmente pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o seu primeiro número no ano de 1998, ano anterior ao reconhecimento pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (SOUZA; HERNANDEZ, 2013). Na sequência cronológica de publicações em língua portuguesa, no Brasil, o artigo do professor de História da Arte, da Universidade de Rochester, Douglas Crimp, intitulado Estudos Culturais, Cultura Visual aparece publicado na *Revista da USP*, em dezembro de 1998 (CRIMP, 1998). Posterior a publicação desse artigo, identificamos o livro *Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho*, em 2000, de Hernandez (2000).

O primeiro Programa de Pós-graduação em Cultura Visual, nível de Mestrado no Brasil, foi organizado pela Universidade Federal de Goiás (UFG), em 2003 que, em 2010, com a aprovação do nível de Doutorado, teve sua denominação modificada para Arte e Cultura Visual – Mestrado e Doutorado (PPGACV) – por recomendação da CAPES. Esse programa é responsável pela publicação semestral da *Revista Visualidades*, desde 2003,

como também pela *Coleção Desenrêdos*, de periodicidade anual, com o intuito de fazer circular e consolidar a crescente produção acadêmica que este campo de estudos tem gerado. A *Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP)* dedicou seu *Encontro anual de 2005 ao tema da Cultura Visual e Desafios da Pesquisa em Arte* e entre os anos de 2009 e 2015 a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) editou a *Coleção Educação da Cultura Visual*, com a organização de Irene Tourinho e Raimundo Martins, reunindo grande parte da bibliografia em língua portuguesa desse campo de estudo.

A produção acadêmica sobre Cultura Visual vem crescendo no Brasil dispersa por diversas áreas do conhecimento. Essa dispersão tem gerado alguns questionamentos entre as pesquisadoras e pesquisadores do Grupo de Pesquisa em Ensino de Artes Visuais (GPEAV), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), tais como: De que modo vem sendo construído o campo de estudo da Cultura Visual no Brasil? Quais as contribuições desses estudos para o cotidiano escolar e professores da Educação Básica do Brasil? Em função desses questionamentos, o GPEAV vem elaborando um estado do conhecimento sobre a Cultura Visual no Brasil entre os anos de 2005 – 2015.

Dayrell; Carrano (2009) afirmam que se convencionou denominar de “estado do conhecimento” ou “estado da arte” esse esforço sistemático do qual nenhum campo do saber pode prescindir de inventariar, de fazer um balanço sobre o conhecimento produzido em determinado período de tempo e área de abrangência. A investigação sobre o estado do conhecimento da Cultura Visual no Brasil propõe-se a contribuir com a consolidação do campo de estudo, divulgando a sua produção acadêmica como também indicando suas bases de sustentação, as temáticas inves-

tigadas, o processo histórico dessa produção e a distribuição geográfica de seus polos de produção.

Spósito (2009) adverte que a confiabilidade de um levantamento que pretende caracterizar-se como estado do conhecimento depende tanto do recorte do universo a ser investigado quanto das fontes disponíveis para consulta. Por essa razão, o GPEAV articula, neste momento, levantamentos da produção acadêmica em cinco fontes de consulta: Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); Anais dos Encontros da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP); Anais do Congresso da Federação de Arte/Educadores do Brasil (ConFAEB) e a Coleção Educação da Cultura Visual, editada pela UFSM.

O recorte que apresentamos neste capítulo refere-se à Coleção Educação da Cultura Visual, e por estarmos vinculados a um grupo de pesquisa em Ensino de Artes Visuais, neste momento, o foco de interesse volta-se para os espaços que a discussão sobre as visualidades vem ocupando na Educação Básica. Portanto, destacamos os capítulos publicados na Coleção Educação da Cultura Visual que discutem as visualidades na Educação Básica, seja por meio de projetos de trabalho ou outros tipos de encaminhamentos. Organizamos esta narrativa em três segmentos complementares: uma apresentação da Coleção seguida das discussões na Educação Básica e, por fim, as considerações alcançadas até o momento.

A Coleção Educação da Cultura Visual

A *Coleção Educação da Cultura Visual* compõe-se de sete volumes com diferentes títulos: *Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa* (MARTINS; TOURINHO, 2009); *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* (MARTINS; TOURINHO, 2010); *Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos* (MARTINS; TOURINHO, 2011); *Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação* (MARTINS; TOURINHO, 2012); *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação* (MARTINS; TOURINHO, 2013); *Pedagogias Culturais* (MARTINS; TOURINHO, 2014) e *Educação da Cultura Visual: aprender... pesquisar...ensinar...*(MARTINS; TOURINHO, 2015). O primeiro aspecto a destacar nos títulos dos volumes é a alternância de denominações, pois nos volumes dos anos de 2009, 2011 e 2015 a expressão Educação da Cultura Visual marca a publicação, porém nos volumes dos anos de 2010 e 2013 os títulos fazem referência genérica ao campo de estudo e não aos possíveis processos de formação nessa cultura. O título do volume de 2012 menciona as culturas das imagens o que nos levou a alguns questionamentos, tais como se o campo da Cultura Visual não abarcasse as diversas culturas das imagens, se essas necessitassem ser especificadas ou, ainda, se essa expressão poderia ser empregada como sinônimo do campo de estudo. Do mesmo modo, o título do volume de 2014 gerou outras indagações sobre a amplitude e (im)precisão das incontáveis expressões que circulam no âmbito educacional. Eis algumas: o termo e os sentidos atribuídos à Educação da Cultura Visual não são suficientes para dar conta do que se pretende ou se plantea, vindo a precisar de outros complementares, como é o caso das pedagogias culturais? Expor outras denominações, com sentidos similares, não pode dificultar a com-

preensão do termo em vigor, quando se abdica temporariamente da existente? Pedagogias culturais é outra denominação, com outros enfoques, ou apenas outra maneira de denominar a Educação da Cultura Visual, respaldado em outros autores? Se a Educação da Cultura Visual é considerada “metodologia viva” porque carece de mudar de denominação para se referir a outro enfoque?

Independente das perguntas e respostas que possamos fazer, consideramos que essa profusão de denominações pode ajudar a revelar as pistas de outras narrativas educacionais que, como indicam os organizadores da Coleção: *“convocam alunos, professores e pesquisadores para irem além dos consensos, para construírem uma atitude crítica animada por conflitos e paradoxos que – companheiros do trabalho e da docência – nos ofereçam outros modos de ver e fazer na escola e na universidade”* (MARTINS; TOURINHO, 2009 p. 13).

Os sete volumes da coleção apresentam trabalhos de trinta pesquisadores brasileiros e vinte e quatro estrangeiros. Os trinta autores brasileiros são responsáveis por cinquenta e sete capítulos, dentre estes onze problematizam a experiência visual na Educação Básica. Os vinte e quatro autores estrangeiros, afiliados a instituições do continente europeu (Espanha, 7; Portugal, 3; Dinamarca, 1; Inglaterra, 1; Noruega, 1) e americano (Estados Unidos, 7; Uruguai, 2; Argentina, 1; Canadá, 1), publicaram trinta e seis capítulos, sendo que cinco destes discutem as visualidades na Educação Básica. Organizamos esses pesquisadores por ordem alfabética, afiliação institucional e participação na coleção por ano de publicação, apresentando-os nos quadros a seguir.

Autor	Afiliação Institucional	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Aldo Victório Filho	UERJ			x	x	x	x	x	05
Alexandre A. Pereira	UNIFAP	x	x						02
Alice Fátima Martins	UFG	x	x		x	x	x		05
Aline da Silva Becker	UFRGS		x						01
Arão Paranaguá Santana	UFMA						x		01
Belidson Dias	UnB				x	x	x	x	04
Ciça Fitipaldi	UFG				x				01
Clícia T. Alberto Coelho	UNIFAP							x	01
Erinaldo A. do Nascimento	UFPB	x	x	x	x	x		x	06
Idalia B. Lins de Souza	IFPB							x	01
Irene Tourinho	UFG	x	x	x	x	x	x	x	07
Jordana Falcão Tavares	Faculdade Sul Americana, Goiânia						x		01
Kelly C. Mendes Arantes	Rede Municipal BH	x							01
Leda Guimarães	UFG	x							01
Leisa Sasso	Rede Estadual DF							x	01
Lilian Ucker	UFG	x							01
Luciana Borre Nune	UFPE		x					x	02
Lutiere dalla Valle	UFSM						x	x	02
Marcos Balster F. Correia	IBGE					x			01
Marilda O. de Oliveira	UFSM	x		x		x	x	x	05
Monica Torres Bonato	UFRGS				x				01
Nilda Alves	UERJ					x	x		02
Nívea Andrade	UFSM					x	x		02

Autor	Afiliação Institucional	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
<i>Odailso Barté</i>	<i>UFSM</i>						x	x	02
<i>Pablo Passos Sérvio</i>	<i>Faculdade Araguaia, Goiânia (GO)</i>				x				01
<i>Raimundo Martins</i>	<i>UFG</i>	x	x	x	x	x	x	x	07
<i>Roseane Martins Coelho</i>	<i>UFSM</i>		x						01
<i>Susana Rangel V. da Cunha</i>	<i>UFRGS</i>		x		x	x	x	x	05
<i>Tatiana Fernandez</i>	<i>UnB</i>						x		01
<i>Ticiane Elisabete Horn</i>	<i>Sem filiação institucional indicada</i>		x						01
Total de capítulos		8	9	4	9	8	10	9	57
Total capítulos EB		4	2	0	1	1	0	3	11

Quadro 1: Pesquisadores brasileiros que participam na Coleção Educação da Cultura Visual Fonte: MARTINS; TOURINHO 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

Dentre os pesquisadores brasileiros que publicaram na Coleção Educação da Cultura Visual e suas vinculações institucionais, dez deles situam-se na Região Centro-Oeste, com predominância da UFG, sete na região Sul, com predominância da UFSM, quatro na região Nordeste, quatro na região Sudeste e dois na região Norte. Ainda sobre as vinculações institucionais, um pesquisador situa-se em uma organização pública de caráter nacional e outro não indica instituição.

Autor	Afiliação Institucional	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Aida Sanchez de Serdio Martin	Universidade de Barcelona, Espanha					x			01
Alfred Porres Pla	Professor da Educação Básica, Espanha, sem indicação de instituição					x			01
Antonio Collados	Universidade de Granada, Espanha						x		01
David Anderson	Instituto de Arte de Maryland, Estados Unidos		x						01
Deborah Smith Shank	Universidade Northern Illinois, Estados Unidos	x							01
Fernando Hernandez	Universidade de Barcelona, Espanha	x	x	x		x	x		05
Fernando Herraiz Garcia	Universidade de Barcelona, Espanha					x			01
Fernando Miranda	Universidade da República do Uruguai				x	x	x	x	04
Gonzalo Vicci Gianotti	Universidade da República do Uruguai							x	01
Helene Illeris	Universidade de Agder, Noruega				x				01
Imanol Aguirre	Universidade Pública de Navarra, Espanha	x		x	x	x	x		05
Ivor Goodson	Universidade de Brighton, Inglaterra					x			01
Jan Jagodzinski	Universidade de Alberta, Canadá	x							01
Javier Rodrigo Montero	Sem indicação de instituição, Espanha					x			01

Autor	Afiliação Institucional	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	Total
Judit Vidiella	Universidade de Évora, Portugal							x	01
Karsten Arvdsen	Universidade de Copenhage, Dinamarca				x				01
Kevin Tavin	Universidade de Ohio, Estados Unidos	x	x	x					03
Laura Trafi-Prats	Universidade de Wisconsin, Estados Unidos					x			01
Leonardo Charréu	Universidade de Évora, Portugal e UFSM, Brasil			x	x			x	03
Les Salonnières	Coletivo artístico de Buenos Aires, Argentina						x		01
Patricia Stuhr	Universidade de Ohio, Estados Unidos			x					01
Paul Duncum	Universidade de Illinois, Estados Unidos			x					01
Ricardo Campos	Universidade Aberta, Portugal					x			01
W.J.T. Mitchel	Universidade de Chicago, Estados Unidos				x				01
Total de capítulos		5	2	6	5	10	5	3	36
Capítulos EB		1	2	0	0	1	1	0	5

Quadro 2: Pesquisadores estrangeiros que participam na Coleção Educação da Cultura Visual. Fonte: MARTINS; TOURINHO 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015

Dos noventa e três capítulos que compõem a coleção, dezesseis discutem as visualidades na Educação Básica, sendo onze de autores brasileiros e cinco estrangeiros, com autoria de Alves; Andrade (2013); Arantes (2009); Bonatto (2012); Hernandez (2010); Nascimento, 2009; Nascimento; Sousa; Coelho (2015); Nunes (2010); Pereira; Martins (2009); Pereira (2010); Pla (2013); Rodrigo; Collados (2014); Sasso; Dias (2015); Tavin (2009); Tavin; Anderson (2010); Ucker (2009) e Valle (2015) que serão comentados a seguir.

Visualidades e Educação Básica

No estudo desses autores não pretendemos definir um encaqueamento de procedimentos, nem determinar possíveis “caminhos” para desenvolver projetos de trabalho ou investigação com as visualidades na Educação Básica. Consideramos que o campo de estudo da Cultura Visual abarca muito mais que um objeto de estudo, pois se caracteriza como uma “metodologia viva”, *“uma atitude intelectual, uma sensibilidade que nomeia uma problemática”* (HERNANDEZ, 2013), logo os procedimentos estarão sujeitos ao contexto que deflagra o projeto de trabalho ou investigação. Portanto, nossa intenção é compartilhar a reflexão desses pesquisadores e avistar possibilidades para pensarmos sobre a mediação pedagógica com as visualidades na Educação Básica.

Alves; Andrade (2013) utilizaram o artefato vídeo para que discentes e docentes de uma escola de Educação Básica, do Rio de Janeiro, na capital do estado, produzissem suas próprias histórias. Nesse projeto, discentes e docentes produziram três curtas-metragens: o primeiro sobre como entendem a escola; o segundo como a apropriação do conhecimento também forma nossa subjetividade e o terceiro sobre a história da própria escola. Para as

autoras as imagens e os sons produzidos por discentes e docentes ainda muito têm a nos dizer. Por isso, discutiram os problemas da escola com a própria comunidade escolar, procurando “*compreender os processos de produção do conhecimento e de significações, entendendo que a superação do que muitos vêm chamando de ‘crise da escola’ só pode ser pensada com a intensa participação deles mesmos*” (ALVES; ANDRADE, 2013, p. 150).

Arantes (2009) trabalhou em uma escola pública brasileira de Belo Horizonte, Minas Gerais, da etapa final do Ensino Fundamental, com estudantes entre 14 e 15 anos de idade, buscando compreender, a partir das perspectivas dos discentes, como se davam as suas relações com e dentro da escola, como também o que a escola representava para eles. Utilizou o cinema como artefato visual para, a partir deste, problematizar as noções naturalizadas de “aluno” e encorajar esses estudantes a contar suas histórias a partir das relações que estabeleceram com os filmes. A autora procurou entender as razões pelas quais, no seu entendimento, a escola funciona menos para aqueles que dela mais necessitam, sobretudo as escolas públicas voltadas para a classe trabalhadora, pois considera que ao destacar as relações de poder que, normalmente determinam os limites territoriais, sociais, econômicos e intelectuais dos estudantes, “*possibilitaria uma visão mais crítica sobre si mesmos e sobre seus contextos*” (ARANTES, 2009, p. 31-32).

Bonato (2012) apresenta um projeto de trabalho realizado em uma escola da rede privada de ensino, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, com estudantes do quarto ano do Ensino Fundamental. A experiência partiu de algumas reflexões sobre Cultura Visual, entre as quais a noção de que aprender a se comunicar com imagens é tão importante quanto aprender a se comu-

nicar com palavras, tendo em vista que as representações visuais contribuem para a constituição dos modos de ser. Com o uso de artefatos como filmes, vídeos, fotografias, produções imagéticas dos estudantes e uma performance, o projeto de trabalho iniciou com investigações sobre os primórdios do cinema, focalizando filmes animados. O foco nos filmes animados deveu-se ao interesse manifestado pelos estudantes. Na sequência os estudantes puderam acompanhar uma performance realizada por artistas *performers* na escola, que consistia na troca de roupa variada, criando diferentes composições com peças comuns do vestuário e elementos inusitados, como um pião de lata e uma calça de três pernas. Os *performers* paravam por alguns segundos mostrando o figurino para o público e, em seguida, reiniciavam o processo de troca de vestimenta. A partir da apreciação da performance, surgiram muitos questionamentos entre os estudantes que se propuseram a criar um objeto para vestir, unindo vários casacos do acervo de figurinos da escola. Com agulhas, linhas, tesouras, dedais para proteger as mãos ainda iniciantes no exercício da costura, o objeto de vestir foi produzido e levado por seus criadores a um dos parques da cidade. Os estudantes colocaram o objeto para vestir no gramado do parque e solicitaram que o público o explorasse, sem oferecer maiores instruções. Após alguns minutos de exploração, os participantes vestiram o objeto formado pelos casacos unidos. Além dessa performance, outra turma de estudantes se propôs a realizar uma intervenção com a finalidade de alterar, ainda que sutilmente, a paisagem ao redor da escola. A intervenção realizada pelos estudantes do Ensino Fundamental consistiu em atravessar a rua em frente da escola com os pés pintados de tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto. Na semana seguinte à realização da intervenção denominada Pés Coloridos, reservou-

-se um momento para que os estudantes apreciassem as fotografias e assistissem aos registros em vídeo da ação. Na tentativa de conceituar o trabalho realizado, as crianças lançaram mão de manifestações artísticas com as quais estavam mais familiarizadas, tais como a pintura, a escultura, o cinema, o teatro, encontrando, entre estas e a performance, pontos de contato e distanciamento. Bonatto (2012) situa o projeto descrito no campo da Cultura Visual pelo fato desse projeto propor o reposicionamento do espectador frente às manifestações artísticas contemporâneas e, especialmente, em relação às imagens que habitam seu cotidiano.

Hernández (2010) apresenta um projeto de trabalho com estudantes do Ensino Fundamental, com média de seis anos de idade, em uma escola pública da cidade de Barcelona, Espanha. Os estudantes entraram em contato com a obra da artista japonesa Erina Matsui, que foi exposta em um centro cultural da cidade durante o período do ano letivo. Antes da visita à exposição os estudantes foram previamente informados sobre a artista e o tema da mesma. Um vídeo que recepcionava o visitante antes da entrada na sala principal da exposição apresentava a jovem artista Erina Matsui em seu ateliê, no momento em que levava a cabo alguns de seus quadros, e a mostrava em situações da vida cotidiana, com atitudes que desafiam as normas daquilo que é considerado como bom comportamento como, por exemplo, colocar o dedo no interior do nariz. A sala principal da exposição estava repleta de referentes culturais coloristas e evocadores, que poderiam se relacionar com a quebra de algumas narrativas sobre o que deve ser o comportamento de uma menina ou um menino. A exposição poderia ser interpretada como um contra discurso sobre o modo de representação da infância em alguns relatos hegemônicos baseados no controle e no comportamento cordato.

Erina Matsui apresentava quadros de amplas dimensões fazendo caretas, com elementos da cultura da infância, refletidos não somente nas grandes telas, mas também em objetos que, como oferendas, estavam ao pé de alguns quadros. Um dos objetos expostos representava a cabeça de um “monstro-boneco”, com olhar divertido, chamado de Napoleão, uma espécie de salamandra rosa, uma figura fetiche que, para a artista Erina Matsui, representa seu companheiro e confidente. De volta à sala de aula, as meninas e os meninos conversaram sobre o que viram, revelando os olhares que o conteúdo e o dispositivo da exposição lhes devolveram. Durante várias semanas seguidas os modos de ver a exposição foram discutidos pelos estudantes com a escuta atenciosa dos adultos que instigaram os estudantes a trazerem fotos de suas viagens com a família, suas mascotes, seus objetos preferidos. Nessas conversas sobre os modos de ver a exposição, os estudantes decidiram construir uma mascote para a turma, à qual deram vida, construindo uma biografia e o nome de Carla para a mascote. Os estudantes também puderam falar sobre coisas que eles tinham nojo, sobre atitudes consideradas nojentas e desenharam aquilo no que gostariam de se converter, além de escrever uma carta para Erina Matsui. A carta foi escrita em inglês e em japonês com a ajuda de uma mãe dos estudantes. A artista respondeu a carta enviada e os meninos e as meninas mandaram-lhe nova correspondência com seus desenhos e novas perguntas. Decidiram conhecer o país de Erina Matsui, o Japão, por isso escutaram e desenharam histórias em mangá, além de apreciar mapas com as localizações de onde vivia a artista e onde eles viviam, situando os países que estão perto do Japão. O projeto incluiu uma visita à Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona, na qual os estudantes do Ensino Fundamental contaram aos estudantes

da Universidade como aprendiam sobre arte e os estudantes de arte da Universidade mostraram-lhes como eles também inventavam mundos. Hernández (2010) afirma que ao viver e contar essas histórias, os estudantes do Ensino Fundamental deixaram de seguir o caminho que separa informação, conhecimento e saber. Ao transitarem pelos relatos que Erina Matsui lhes contava, autorizaram-se a contar seus próprios relatos e conectaram as artes visuais com os olhares culturais que constroem os artistas, pois ao dialogarem com as representações e, ao se verem nelas, viram seu reflexo em outras histórias e lugares. Para o autor esse projeto revelou uma maneira de situar as artes visuais na escola, a partir da perspectiva da cultura visual, não como ampliação de artefatos que devem ser lidos de um determinado modo, mas como um *“cruzamento de relatos em rizoma, que permitem indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós”* (HERNÁNDEZ, 2010, p. 71). Também explicitou como a criança, aos seis anos de idade, pode começar a aprender a se ver e a descobrir os efeitos de seu olhar, além de explorar o lugar da imaginação na infância, de como as crianças se representam nesse momento de suas vidas, aproximando maneiras de representar a realidade e a própria experiência infantil.

Nascimento (2009) relata um projeto realizado com estudantes do Ensino Fundamental, de uma escola pública de João Pessoa, Paraíba. O projeto de trabalho vinculou-se ao componente curricular Ensino da Arte que, a partir do conteúdo de arte na antiguidade egípcia, buscou elementos dessa produção artística na contemporaneidade. Questionando sobre a persistência do passado da arte egípcia nos dias atuais, os estudantes chegaram à temática da arte tumular. Muitos preconceitos e temores precisaram ser superados para explorar tal temática em um

projeto educacional que resultou em uma instalação denominada “Arte Tumular” na Semana Cultural da Escola. Uma visita ao “Cemitério Boa Sentença”, um dos mais tradicionais da cidade, provocou relatos escritos, desenhos e fotografias realizadas no local. Discentes e docentes investigaram os túmulos do cemitério, compreendendo como nesse espaço também se manifestam diferenças, não somente religiosas, mas também de classe. Para o autor as análises das representações relacionadas com morte revelaram-se como *“uma excelente oportunidade e uma provocação para aproximar a escola da vida. Foi possível constatar e comprovar o que foi escrito na lápide de um túmulo: ‘estude a morte e compreenderás a vida’”* (NASCIMENTO, 2009, p. 58).

Nascimento; Sousa; Coelho (2015) desenvolveram um projeto de investigação na Escola Básica da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, Paraíba a fim de conhecer como as imagens do setor infantil da Escola Básica da UFPB são exploradas e que significados podem ser apreendidos das mesmas, independente das intenções dos autores ou produtores dessas imagens. Os autores afirmam que as imagens são meios de reprodução cultural e educacional e compõem um repertório singular de visualidades, gerando uma espécie de código pedagógico. Consideram que a maneira de escolher, produzir e de expor as imagens na Educação Infantil tem sido afetada por certa noção de infância. Segundo os autores, as imagens expostas nessa escola ocupam uma posição de destaque nas atividades educacionais, pois as paredes estão repletas delas, e fornecem importantes “pistas” para se compreender o discurso pedagógico. As imagens ajudam a compor o currículo e a “decorar” o ambiente escolar. Nessa escola, as imagens, que estão fora da sala, no pátio e nos corredores demonstram terem sido produzidas por adultos. Dentro das salas de aula as imagens eram

feitas simultaneamente pelo professorado e pelos estudantes; algumas eram elaboradas pelos estudantes, sozinhos ou em grupo, mas sob a supervisão da professora. Constatou-se o uso de algumas imagens para normatizar ou disciplinar as crianças, cartazes que contêm imagens e palavras escritas, que se complementam reforçando o mesmo significado. Estas imagens enfatizam a obediência das crianças às normas da escola. Nascimento; Sousa; Coelho (2015) afirmam que o uso de imagens estereotipadas reforça a ilusão de que a escola faz parte de um “mundo encanta/dor”, por ser repleto de seres irracionais, objetos inanimados, alguns extraídos de desenhos animados, que falam, sentem, expressam sentimentos e ganham características personificadas. Os autores justificam a escolha pela palavra “encanta/dor” para dar visibilidade a um discurso, em imagens, repleto de “felicidade” e de “dor”, pois transmitem uma visão de felicidade, de “encantamento”, exigindo, de forma explícita ou velada, a obediência rigorosa das normas. A escolha deste repertório imagético reforça uma visão de mundo da infância projetada pelo discurso pedagógico. É uma representação idealizada, de feição encantadora, adotada pelo discurso escolar, que não condiz com o mundo das crianças. As imagens encantadoras e atraentes são usadas para transmitir regras e normas coercitivas do falar, do pensar e do agir. Nascimento; Sousa; Coelho (2015) sinalizam a necessidade de questionar o “olhar naturalizado” que se lança às imagens relacionadas com a Educação Infantil e de uma urgente formação continuada destinada às docentes da Educação Infantil, focada na potencialidade das imagens, capaz de agregar inventividade e diversidade na exploração educacional e artística das imagens.

Nunes (2010) relata a investigação realizada em uma escola da rede de ensino privada de Porto Alegre. A intervenção

contou com a colaboração de uma turma de meninas do terceiro ano do Ensino Fundamental. A autora constatou a invasão de um vasto repertório de imagens, associadas à constituição de gênero, nos produtos consumidos pelas crianças, como mochilas, estojos, cadernos, brinquedos, tatuagens, filmes, revistas, jogos, álbum de figurinhas e roupas. A partir de vinte e quatro fotografias digitais de artefatos visuais consumidos pelas meninas da turma, a autora organizou os encontros com as crianças, que puderam falar sobre seus próprios modos de olhar para esses artefatos. A partir das fotografias registradas em sala de aula e das manifestações das crianças através de falas e gestos, a autora constatou que essas imagens regulam a atribuição de comportamentos femininos, seus desejos de consumo e a busca por um padrão de beleza. As meninas se identificam com suas personagens preferidas, tanto nos aspectos físicos e estéticos quanto a maneiras de ser e de agir e acabam incorporando atitudes sociais reconhecidas como femininas: docilidade, meiguice e recato. Também apresentam seus desejos de compra, prioridades de consumo que mudam em pouco tempo e estão em constante transformação, determinadas pelas propagandas e diversos tipos de programas televisivos, pois ficam “enjoadas” de assistir ao mesmo desenho animado na televisão e não gostam de um personagem por muito tempo. As meninas também respondem e atendem a um código de condutas para a manutenção e busca de uma aparência física que esteja inserida em determinados padrões culturais. A autora afirma que as meninas se negam a fazer seu lanche, para não correrem o risco de adquirir peso ou, ainda, de serem fortemente criticadas por colegas quando comem um bombom ou uma barrinha de chocolate. Assim, as estudantes estão diante de um conjunto de regras para o desenvolvimento de seu corpo, ainda

infantil, e, desde cedo, já aprendem e seguem as normalidades vigentes. Nunes (2010) dá visibilidade aos novos sujeitos que estão inscritos no âmbito escolar, as diferentes realidades culturais transgredidas pela tecnologia, a configuração recente do consumo no qual todos estamos imbricados.

Pereira; Martins (2009) também trabalharam com estudantes do Ensino Fundamental a partir dos desenhos pedagógicos e cartazes, de uma escola ribeirinha do Distrito de Igarapé da Fortaleza, Macapá. Para esses autores os desenhos pedagógicos e cartazes da escola são cúmplices de uma narrativa educacional dominante, que sistematicamente normaliza as relações sociais, subjetividades e identidades, cujo principal objetivo é o adestramento dos excluídos ao destino da exclusão. Os desenhos pedagógicos e os cartazes dessa escola carregam mensagens de felicidade, dirigindo os olhares dos estudantes para uma suposta felicidade, que conforma um estilo de vida resignado, normalizado, naturalizado, dócil, para desviar a visão desses estudantes das desigualdades étnicas, sociais, econômicas do contexto em que vivem. Os autores destacam que os discentes desejam se identificar com as mensagens de felicidade e alegria presentes nos desenhos pedagógicos e cartazes dessa escola para serem socialmente aceitos. A continuidade dessa investigação está relatada em Pereira (2010) corroborando que ao descreverem seus desejos universais em relação aos estereótipos, as crianças ambicionam posições semelhantes àquelas representadas nos desenhos, ao mesmo tempo em que reconhecem os limites de suas fantasias. O autor afirma que as crianças narram representações articuladas entre o possível e o vivenciado, delineando certos significados identitários, centrados em um universo de imagens positivas e otimistas ansiosamente tomadas como modelos. Pereira (2010) observa que na

fala das crianças fica claro a existência de um impulso contraditório, que é a marca dos estereótipos, pois a força destes está no fato de que lidam com um núcleo que nós podemos reconhecer como real e que é submetido a uma série de transformações que amplificam o seu sentido de realidade. Ao imitar, ou ao menos desejar imitar certas posições de sujeito, os estudantes passam a compreender parte da dinâmica cultural escolar. Pensadas como representações, as imagens facilitam a construção de nossas posições de sujeito, mas também dizem muito das relações de poder e de saber dos grupos sociais que, deliberadamente tornam-nas preeminentes na nossa sociedade. Isto quer dizer que quem representa, acaba por determinar e definir identidade e, ao recorrer aos estereótipos, parte da narrativa escolar concorre para a deformidade da presença do outro. O autor considera que a retirada dessas imagens dos livros didáticos, dos murais escolares e de outros espaços não é solução para os problemas que os estereótipos ensejam. Sugere que é preferível pensar em maneiras de como atuar para a construção de espaços pedagógicos que privilegiem a críticas dessas representações. Trata-se, então, de um trabalho educativo maior e mais compromissado de educadores e educadoras, escolas e estudantes, comunidade e sociedade. Um trabalho educativo de não esconder as aparências de estereótipos, mas dar visibilidade às mesmas para a construção de uma cultura escolar e comunitária não discriminatória, que passe a reivindicar solidariedade, paz, diversidade, liberdade e cidadania. Pereira (2010) conclui que é importante estarmos constantemente discutindo o que os estereótipos pretendem desenhar para as posições que os sujeitos ocupam social e culturalmente.

Pla (2013) trabalhou com vários artefatos visuais – imagens de revistas, fotografias pessoais, colagens – para que es-

tudantes do Ensino Médio, de uma escola pública da Espanha, desenvolvessem produções em torno de seus imaginários visuais. O autor esclarece que a noção de imaginário visual é mais ampla que o repertório de imagens com os quais os estudantes se relacionam, pois além das imagens o imaginário visual também abarca o conjunto de visões, comportamentos e valores que conformam a identidade social e cultural. Pla (2013) destaca que os estudantes nem sempre compartilham as formas de relação com os saberes, nem dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, que as nossas para interrogá-los. Por isso, como docente, dispõe-se a reconhecer e se aproximar das formas de produção cultural dos estudantes, pois considera os estudantes como *“produtores culturais e não como meros consumidores”* (PLA, 2013, p. 171). Enfatiza que reconhecer a autoria dos estudantes, e também seus processos de aprendizagem, abala as narrativas dominantes que planejam o lugar que devem ocupar os sujeitos na relação escolar. Reforça que o aprender está relacionado com a elaboração de uma conversa cultural e conversar é uma oportunidade de conhecer o outro, por isso propõe-se a construir o *“nós da relação pedagógica em que caibam as múltiplas subjetividades que ocupam tanto dentro como fora da escola”* (PLA, 2013, p. 154).

Rodrigo; Collados (2014) narram um projeto de trabalho que se realizou no Colégio Público La Purísima, do município de Jun, província de Granada, na Espanha, com a colaboração de um grupo ativista cultural, denominado Transductores. O grupo cultural Transductores se propõe a ativar iniciativas que articulem, de maneira flexível, práticas artísticas, intervenção política e a educação a partir da ação de coletivos interdisciplinares. Nessa experiência trabalharam junto com os professores da referida escola e estudantes da Educação Infantil, com idade média de cinco anos de

idade. O projeto colaborativo, que recebeu o nome de “Amarelinha Colorida”, pretendeu fomentar a participação dos alunos como agentes ativos nas decisões que afetam sua comunidade questionando a planificação urbanística do município, como também a maneira que essa planificação afeta os relacionamentos entre os munícipes e os espaços públicos que evidenciam a falta de uso social desse espaço, em contraposição a um celebrado uso dos espaços digitais das redes sociais da Internet. Os autores reconhecem o uso da metodologia da pesquisa-ação com os estudantes da Educação Infantil sobre um dos cenários do município, concretamente uma praça denominada Praça das Gerações. Durante dois meses os estudantes exploraram sensorialmente, observaram, analisaram, representaram a praça por meio do desenho e ao mesmo tempo criaram peças em três dimensões que representassem os espaços privados de suas casas, seus quartos de dormir, seus brinquedos. A partir dessa exploração, análise e produção imagética produziram uma ação/performance final. Mais do que pesquisar sobre a praça, o projeto pretendeu que os estudantes se reapropriassem da praça como espaço público que também serviu de local para expor toda a produção imagética resultante do projeto. A ação/performance final representou o povo na escada da praça, e cada estudante com os olhos cobertos por uma venda, explorava seus companheiros de classe, guiado por um outro estudante com a função de guiar sua exploração. Todo o grupo de estudantes desempenhou os papéis de guia e explorador. A ação/performance final realizou-se em um sábado para que essa atividade pudesse ser acompanhada pelos pais dos estudantes. Posteriormente, essa mesma pesquisa-ação, foi estendida para além dos muros da escola a todos os habitantes do município para que deliberassem como queriam usar o espaço público do município. Uma mediadora trabalhou com a dinâmi-

ca *Open Space*, que incluiu todos os coletivos sociais do município no debate sobre o uso público da praça. Rodrigo; Collados (2014) afirmam que o projeto de pesquisa-ação desenvolvido na Educação Infantil teve um impacto direto tanto nas famílias dos estudantes quanto na Prefeitura do município ao promover outras formas de se discutir no e sobre, o espaço público. Os autores consideram que o projeto não gerou uma mudança estrutural no modo de trabalhar na escola, pois, apesar dessa escola abrir a sala de aula para outros agentes culturais e atuar em um espaço público, isso não significou uma mudança institucional profunda, mas sim um gesto compensatório, como um mecanismo de defesa para compensar as deficiências institucionais. O projeto evidenciou outras formas de fazer possíveis na escola, porém a pouca capacidade de permeabilidade da escola dificultou a criação de estruturas e modos pedagógicos de fazer no coletivo, o que remeteu os autores a questão paradoxal de continuarem perguntando-se sobre como transformar a instituição e nos transformarmos coletivamente. Rodrigo; Collados (2014) afirmam que é possível pensar outro cenário institucional para a escola a partir do trabalho de artistas e educadores que entendam o trabalho pedagógico como práticas instituintes, que desbordem o dentro e o fora das instituições, na medida em que transformam e fazem porosos os muros das instituições; que gerem tensões e reflexões sobre o produtivo e o reprodutivo, sem se deixar avassalar por um colonialismo estético ou por um afã hiperprodutivista. Entender o trabalho pedagógico na perspectiva indicada por Rodrigo; Collados (2014) supõe repensá-lo como uma política antagonista, uma política menor, sem centro, sem margem, sem uma só memória ou relato autoritário, cruzado por múltiplas vozes, pois a política pedagógica é um paradoxo constante, no qual se podem regenerar outros espaços de relação.

Sasso; Dias (2015) narram a experiência de um projeto de trabalho com o Ensino Médio em uma escola pública de Brasília. Os autores consideraram a possibilidade de articular os conteúdos obrigatórios de História da Arte com as vivências cotidianas dos estudantes e com as imagens da cultura visual que povoam seus imaginários a fim de tornar as aulas de arte uma descoberta e um desafio para discentes e docente. A partir dos conteúdos Dadaísmo, Surrealismo, Fotografia e Pintura propuseram o uso da fotografia para que os estudantes contassem as histórias de seus cotidianos. Nos primeiros contatos diagnosticaram que os estudantes não sabiam o que era uma fotonovela. Foi necessário procurar em bancas de jornal uma fotonovela para exemplificar o que os estudantes deveriam produzir. A proposta solicitou que os estudantes construíssem narrativas utilizando imagens próximas da sua realidade ou de seus sonhos, usando a fotografia e, ao mesmo tempo, desconstruir as telenovelas que enfatizam vidas envoltas em luxo e em contextos distantes da realidade das populações carentes, daqueles que vivem na periferia. As discussões abordaram os objetivos e interesses da mídia. Procurou-se trabalhar com os alunos o conceito de enquadramento, luz e sombra. Um grupo de estudantes apresentou uma fotonovela intitulada “O desemprego”, outro grupo narrou uma história de paixão, seguida de uma gravidez indesejada na adolescência, cujo desfecho era abandono familiar, violência doméstica e separação. Também foi contada a história de um garoto que gostava dos afazeres femininos e revelava inclinações homossexuais. A realidade relacionada ao consumo e tráfico de drogas também foi abordada pelos estudantes, entre outras histórias com final infeliz. Os autores consideram que a prática pedagógica desenvolvida neste projeto se aproxima da pedagogia crítica, uma vez que levou em conta

as vozes dos estudantes e, a partir delas, buscou-se a qualificação dos sujeitos como atores no processo de transformação social. Observam que são práticas que contextualizam discursos que estão fora dos domínios tradicionais do conhecimento por considerarem imagens e mídias como possibilidades para a compreensão do poder das imagens na vida social. Essas práticas também promovem a agência dos estudantes na escola e na comunidade e ressignificam a arte na educação, pois possibilitam aos estudantes uma compreensão mais ampla das visualidades e da arte da sociedade além de transformar suas vidas.

Tavin (2009) relata um projeto de trabalho realizado com estudantes do Ensino Médio em uma escola pública dos Estados Unidos que intitulou-se “Construção de Presidentes”. Esse projeto teve por objetivo compreender como a Cultura Visual ajuda a construir sentidos e como ela atua como um catalisador para determinadas ações, como, por exemplo, interpretar as mensagens políticas das campanhas presidenciais. O projeto de trabalho vinculado ao componente curricular Arte fez uso de imagens de revistas, em papel e também imagens digitais, para produção de colagem. Iniciaram o processo analisando imagens do corpo humano e desconstruindo os estereótipos corporais associados com as representações de força, inteligência, beleza. Iniciaram com uma diagnose inicial e constataram que estudantes não possuíam experiência prévia na discussão de trabalhos artísticos conceituais ou digitais, nem sobre apreciação crítica da produção própria. Na diagnose os estudantes indicaram três sites da Internet, três programas de televisão e três revistas que costumam ver e consultar. Essa diagnose permitiu ao docente se familiarizar com as referências visuais dos estudantes. Inicialmente os estudantes se relacionaram com projetos e imagens de arte contemporânea

e da cultura visual dos Estados Unidos e da Polônia. A escolha pela arte e cultura visual da Polônia deveu-se ao grande número de imigrantes poloneses na escola. Os estudantes interpretaram o trabalho de um coletivo artístico polonês denominado de C.U.K.T. que lançou um candidato virtual para presidência da Polônia nas eleições do ano 2000. Os estudantes colocaram essas imagens em diálogo com imagens de políticos dos Estados Unidos e Polônia. Ao se relacionarem com essas imagens procuravam identificar a mensagem que essas imagens tentavam veicular. Nas discussões dos estudantes emergiram temas como guerra, violência, religião, liberdade e também como a propaganda política opera e quais seriam seus propósitos. Também se familiarizaram com procedimento de colagem em papel e um programa de edição de imagens digitais. Concomitantemente refletiram sobre problemas sociais e cada estudante apresentou por escrito três problemas sociais de seu interesse justificando suas escolhas. Por meio dessas indicações puderam estabelecer conexões entre problemas sociais e imagens, como também entre os problemas que identificavam os seus colegas. Na sequência pesquisaram representações do corpo humano e refletiram sobre como seria o corpo do candidato ideal à presidência dos Estados Unidos. Esse corpo teria que se situar em um cenário, uma paisagem, o contexto do candidato de acordo com as qualidades representadas pelo corpo. A seguir construíram o programa político do candidato ideal. Apresentaram seus candidatos em sala de aula e construíram uma página web na qual puderam apresentar seus candidatos para a comunidade mais ampla. Para o autor, o trabalho realizado com e pelos estudantes a respeito dos problemas sociais, e suas possíveis soluções, revela como estes se envolvem com essas questões, porém nem sempre suas vozes,

ideias e proposições são ouvidas, o que pode levar docentes, e demais adultos, a considerá-los como alienados dessa problemática, como também sobre o que pode constituir uma mudança significativa em suas próprias vidas e do contexto social.

Tavin; Anderson (2010) apresentam um projeto de trabalho realizado com estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental em uma escola dos Estados Unidos. O projeto abordou a estereotipagem racial e de gênero, bem como as imprecisões históricas e a violência presente nos desenhos da Walt Disney. Para os autores não há como negar que os estudantes aprendem com essa pedagogia cultural e como educadores consideram a responsabilidade premente de desenvolver abordagens críticas, reflexivas e significativas para a interpretação, crítica e produção alternativa de imagens da cultura visual. Destacam que educadores de arte críticos necessitam investigar como os grandes oligopólios comerciais produzem conhecimento sobre o mundo, disseminam e regulam informações, constroem identidades e promovem o consumo na cultura visual. O projeto se iniciou com uma discussão sobre questões da vida diária dos estudantes. Solicitou-se aos alunos que refletissem sobre como as pessoas começam a se relacionar com os demais, como conhecemos os outros e como os outros nos conhecem. Também realizaram uma análise de representações desenhos da Disney e compararam com outras representações de mascotes de times populares e imagens da arte. Por meio da análise dessas imagens os estudantes produziram uma extensa lista de temas relativos à raça, gênero e violência e suas representações nos diversos artefatos culturais.

O projeto de Ucker (2009) também se dirigiu aos estudantes do Ensino Médio, de uma escola pública de Goiânia, no Brasil. Esse projeto teve por objetivo analisar como discentes percebem,

representam e imaginam suas escolas. A autora concluiu que a conscientização acerca de atitudes e comportamentos na escola pela escola, criou um tipo de percepção que parece mostrar aos estudantes possibilidades de transformação, a colaboração como um caminho para refazer a escola como um espaço de lugares onde a vida vive e busca ser vivida com mais intensidade, no qual se pode conviver, conversar, socializar. Por meio de desenhos e falas, os estudantes refletiram sobre padrões de comportamento em relação à instituição escolar, como pichar, sujar, negar-se ao uso, que julgam e criticam. A produção imagética dos discentes indica a precariedade das instalações escolares e como o descuido destas ensina o descaso, o empobrecimento, o isolamento e a marginalização para com todos que ali circulam. O espaço escolar como meio de organização e relação social é uma criação social. Nos espaços imaginados pelos estudantes envolvidos nesse projeto, a escola é *“sem grade e, com isso, assinalam abertura e vontade de uma escola que abrigue outras lógicas, estabeleça vínculos com o mundo externo a ela e se distancie de seu papel controlador”* (ULCKER, 2009, p. 96).

Valle (2015) relata uma intervenção com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede privada de Santa Maria, Rio Grande do Sul. A intervenção explorou a potência das narrativas cinematográficas, entendidas como dispositivos pedagógicos para tratar de questões relacionadas aos aspectos evocativos do cinema como ponto de partida para a formação de pesquisadores a fim de estimular uma postura mais participativa, crítica e reflexiva acerca dos filmes que os estudantes assistiam. O projeto foi articulado em três etapas: a primeira uma experiência coletiva de assistir um filme juntos em uma sala de cinema comercial, fora da escola; a segunda, um estudo exploratório de aspectos processuais e técnicos básicos da elaboração

de um filme; a terceira, a elaboração de projeto de pesquisa a partir de temas de interesse. A sessão de cinema recaiu sobre o filme *Anjos e Demônios* (*Angels & Demons*, Ron Howard, EUA, 2009) pois alguns estudantes já haviam lido o livro que deu origem ao filme e já haviam assistido à produção anterior, *O Código da Vinci* (*The Da Vinci Code*, Ron Howard, EUA, 2006). Após a sessão, os estudantes discutiram sobre a experiência coletiva do cinema, o espaço físico, e vários fizeram comentários sobre o caráter sensorial e afetivo do cinema. Compararam a sala de projeção com os locais de espetáculos, destacaram os rituais que antecedem, o consumo de pipoca como símbolo de entretenimento entre outros. Dentre as várias observações dos estudantes destacou-se o fato de o filme ser realizado a partir de um livro, o que levou a pesquisa sobre as diferenças entre a linguagem escrita e a cinematográfica e o tipo de cognição mediado pelos códigos linguísticos e a cognição mediada pelas imagens. A segunda etapa consistiu em um estudo exploratório referente a enquadramento, tomadas, deslocamento, tipos de montagem, a familiarização com elementos próprios da linguagem cinematográfica, além de dados sobre a história do cinema. Finalmente organizados em grupos os estudantes desenvolveram seus próprios projetos que discutiram questões como: “Por que meus pais assistem a meus filmes?”, “Por que temos tanto medo dos outros?”, “O medo do futuro nos filmes de ficção científica”. Valle (2015) considera que o cinema em projetos educativos não possui uma função específica, mas pode dar forma, cor, ritmo e sonoridade aos nossos imaginários, ensinando-nos sobre nós mesmos questões que podem escapar a outras modalidades de compreensão. Para além de representar nossa cultura, nossos hábitos, práticas, nossas relações com os outros, com a natureza e com o cosmos através da sua poética, o

cinema pode nos fazer comungar com os conflitos, os dilemas e as idiossincrasias vivenciados pelos personagens das narrativas projetadas diante do nosso olhar.

Considerações alcançadas

A análise das dezesseis intervenções analisadas revelou alguns pontos em comum entre elas. Essas intervenções não propõem aprender um meio, uma técnica, mesmo que isso possa acontecer em algumas destas. Todas trabalham com problemas, questões, que surgem a partir das imagens, sejam imagens da arte ou não. Discutem estereótipos, não só de classe social ou gênero, mas, sobretudo noções estereotipadas sobre o próprio processo pedagógico. A característica marcante em todos esses projetos de trabalho e investigação é a reflexibilidade, tanto de discentes como de docentes voltando-se para si mesmos na tentativa de compreenderem seus contextos, como também seus posicionamentos nesses contextos.

A partir do exposto podemos concluir que a problematização das visualidades em projetos de trabalho e investigação ampliam as discussões na Educação Básica não pelo fato de incluírem imagens da mídia e ou do cotidiano, nem sequer por celebrar as imagens consumidas pelos estudantes, mas pelo posicionamento pedagógico que prioriza quem vê, a subjetividade que se relaciona com a imagem, aberta a outras interpretações e modos de ver e pensar. Esse posicionamento pedagógico explicita o poder das imagens compreendendo que toda e qualquer imagem, inclusive as eleitas para a mediação pedagógica, também são produzidas a partir de uma visão que, conseqüentemente, coloca o discente em uma determinada posição. Desse modo, o que importa não é a imagem, pois nenhuma imagem aliena ou empodera por si

mesma, apesar da intencionalidade do produtor da imagem, mas é a ação das pessoas, o que elas fazem com e a partir das imagens para suas próprias vidas. É um posicionamento pedagógico que fomenta oportunidades de interpretação, chances para discentes e docentes construir outra narrativa, outro modo de se colocar diante das imagens, em seu contexto, seu mundo. Problematicar as visualidades na Educação Básica implica entrever brechas para além das interpretações já existentes. Interpretações que tentam, de um modo ou outro, fixar determinados significados. Por isso mesmo esse posicionamento pedagógico necessita de cuidado e atenção, para que o trabalho em torno dos imaginários visuais dos discentes não se comprometa com o olhar regulador e disciplinador do aparato escolar.

Referências

ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs). *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 135-151.

ARANTES, Kelly Christina Mendes. Ocupando o lugar do outro: cultura visual e experiência docente. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 17-38.

BONATTO, Mônica Torres. Imagens sobrepostas: conexões entre cultura visual, arte contemporânea e infância. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012. p. 125-150.

CRIMP, Douglas. Estudos culturais, cultura visual. *Revista USP*, São Paulo, n.40, p. 78-85, dez./fev. 1998.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Prefácio. In: SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. p. 7-9.

DIKOVITSKAYA, Margaret. *Visual Culture: The Study of the Visual after the Cultural Turn*. Cambridge (MA): The MIT Press, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 77-95.

HERNANDEZ, Fernando. Para a Erina ninguém diz nada... E nós não podemos fazer o que queremos: A educação da cultura visual na educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

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

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). *Educação da cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Culturas das imagens: desafios para a arte e para a educação*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender... pesquisar....ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

NASCIMENTO, Erinaldo A. do; SOUSA, Idália B. de; COELHO, Clícia T. Um mundo encanta/dor nas visualidades da educação infantil. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar....ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 263-188.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Culturas das imagens e os desafios dos referenciais curriculares do Ensino Fundamental do Estado da Paraíba: Artes. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Culturas das Imagens*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2012.p. 311-328.

NASCIMENTO, Erinaldo Alves do. Representações da morte para aproximar a escola da vida: uma experiência com a cultura visual no Ensino Básico. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 39-78.

NUNES, Luciana Borre. A cultura visual nas tramas escolares: a produção da feminilidade nas salas de aula. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 165-190.

PEREIRA, Alexandre; MARTINS, Raimundo. Sintam-se felizes em nosso ambiente escolar. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.). *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 61-78.

PEREIRA, Alexandre. Estereótipos desenhados, identidades projetadas. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 209-226.

PLA, Alfred Porres. Conversações na aula de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p. 153-180.

RODRIGO, Javier; COLLADOS, Antonio. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e Pedagogias Culturais. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Pedagogias culturais*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014.

SASSO, Leísa; DIAS, Belidson. Fotonovela da vida real: narrativas de pedagogia cultural. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar....ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 239-262.

SOUZA, Paulo Fernando de Almeida; HERNANDEZ, Maria Hermínia Olivera. Caminhos para a qualificação de periódicos científicos em Artes Visuais e Design: o exemplo da revista *Cultura Visual*. *Cultura Visual*, Salvador, n. 19, p. 117- 129, jun. 2013.

SPOSITO, Marília Pontes (coord.). *O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte, MG : Argvmentvm, 2009. p. 7-9.

TAVIN, Kevin; ANDERSON, David. A cultura visual nas aulas de arte do Ensino Fundamental: uma desconstrução da Disney. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola...* Santa Maria: Ed. da UFSM, 2010. p. 57-70.

TAVIN, Kevin. Contextualizando a visualidade na vida cotidiana: Problemas e possibilidades do ensino de cultura visual. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 225 – 239

UCKER, Lilian. Entre o real e o imaginado: Desenhos de espaços escolares. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. (orgs.) *Educação na cultura visual: narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 79-100

VALLE, Lutiere Dalla. “Quem aprendi a ser a partir dos filmes que vi” explorando o potencial narrativo/evocativo/pedagógico do cinema no contexto educativo. MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Educação da cultura visual: aprender...pesquisar.... ensinar*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015. p. 122-237.

DANÇA MACABRA

RE-ENACTMENT COMO REAGÊNCIA EM UMA VIDEODANÇA

Roberta Ramos Marques

Um grupo de pessoas desconhecidas entre si se agrupa e traça um percurso dançante e incansável pelo Recife. Ao mesmo tempo em que evocam um número variado de estruturas coreográficas já existentes em obras históricas, estabelecem novos diálogos entre esses fragmentos de danças existentes anteriormente com o espaço da cidade, conferindo sentidos renovados e performativos aos componentes desse diálogo. Essa é a costura dramática de *Dança Macabra* (2017), a mais recente videodança da Cia. Etc., construída a partir da pesquisa *Sobreposição: estéticas convergentes do corpo na história da dança e do cinema*, desenvolvida por este grupo, que, desde 2003, é atuante na cidade.

As reflexões que compartilharei neste texto dizem respeito à primeira análise de obras e/ou artistas que elegi como objetos de observação para a pesquisa intitulada *O corpo como arquivo no Ensino de História da Dança: para uma abordagem historiográfica afetiva, emancipatória e performativa*, em meu estágio pós-douto-

ral. Trata-se de parte de uma investigação maior, acerca do trabalho pedagógico que tenho implementado nos últimos anos, em disciplinas que venho assumindo, a exemplo de História da Dança e Estudos da Performance. Nessas oportunidades, eu experimentei, através de uma pesquisa-ação, possibilidades de um meio inovador para abordar história da dança e da arte da performance, em minha prática docente, construindo estratégias, junto aos estudantes, numa perspectiva de ensino com pesquisa (LIBÂNEO, 2009), para que trabalhássemos com conteúdos nos quais eles se sentissem mais implicados do que com aqueles de um ensino tradicional, fazendo-os experimentar, primeiramente, serem ativos e escolherem quais os conteúdos eles gostariam de pesquisar e abordar, por considerarem importantes para suas trajetórias no presente. Paralelamente, essa abordagem pretendia propor a eles um desafio: como estudantes-pesquisadores, com seus interesses específicos na História da Dança, eles deveriam materializar suas questões e conexões históricas em um exercício artístico, tomando como exemplo os projetos que são, a um só tempo, artísticos e historiográficos (TORRES, 2007), empreendidos por artistas que têm se interessado por discutir história da dança e da arte da performance em seus próprios projetos poéticos.

A referida pesquisa, portanto, consiste em um aprofundamento sobre variados procedimentos e formas usados em trabalhos artísticos que se enquadram nessa perspectiva, a exemplo de documentários poéticos, videodanças, performances (auto)biográficas, reperformances, palestras-performances, objetivando discutir como a compreensão do corpo como arquivo (LEPECKI, 2011), através de estratégias de *re-enactment*, adotadas por esses artistas, pode contribuir para contaminar e transformar pensamentos e práticas historiográficas, em especial, na prática pedagógica. Entre

os aspectos a serem transformados, está a perspectiva crítica sobre história que entendo que o uso de estratégias de *re-enactment* pode promover, especificamente com interesse aqui no que tange à possibilidade de esta prática evidenciar relações críticas de alteridades entre presente e passado, e, ainda, entre contextos geográficos, econômicos, sociais, culturais e corporais diferentes.

***Re-enactment* e metamemória**

O termo *re-enactment*, que data de 1780, é um substantivo inglês que pode ser traduzido pelo ato de realizar novamente, reconstruir ou refazer uma experiência, uma situação, um acontecimento passado, etc.¹. Como conceito do campo da História, foi inicialmente desenvolvido pelo historiador e filósofo britânico Robin George Collingwood (1889-1943), em diversas das suas obras escritas no início do século XX. Motivado, certamente, pelos ensaios de conferir caráter científico a este campo epistemológico, o conceito diz respeito, na visão collingwoodiana, à tentativa de acessar a compreensão da ação dos agentes históricos “por meio da reconstrução de seus pensamentos e razões” (PEREIRA, 2011, p. 132). Trata-se de uma tentativa de distinguir a natureza do objeto e dos caminhos metodológicos do conhecimento histórico ou humanístico em comparação às ciências físicas. Em uma compreensão de que os eventos apresentam uma dimensão “interior” e uma dimensão “exterior”, e perguntando-se “como, ou em que condi-

1 Acepção pesquisada em dicionários disponíveis na internet, como The Free Dictionary e Online Etymology Dictionary, disponíveis, respectivamente em: < <http://www.thefreedictionary.com/Re-enactment>>; e < http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=re-enactment>. Ambos os acessos em: 21 de ago. 2017.

ções, o historiador pode conhecer o passado?” (COLLINGWOOD apud PEREIRA, 2011, p. 132), o teórico defende a reconstrução do pensamento e das situações vividas ou experimentadas pelos agentes, como o modo de acessar uma compreensão dos acontecimentos, o que considera componente protagonista na construção “do conhecimento histórico em detrimento da explicação ou busca por nexos causais” (PEREIRA, 2011, p. 132).

Sobretudo na última década do século XX, a prática do *re-enactment* difundiu-se como um fenômeno cultural popular (AGNEW, 2004), em programas, séries, documentários relacionados à história, através da recriação, por exemplo, de batalhas históricas, e, ainda, em práticas curatoriais, através da reconstrução do estilo de vida e realidades passadas, a exemplo da Idade Média, as guerras napoleônicas, ou a guerra civil americana (ARNS, 2007).

No contexto artístico, como a possibilidade de refazer uma situação ou experiência, diferentemente de suas pretensões científicas originais collingwoodianas, o conceito de *re-enactment* tem sido associado, mais fortemente a partir do início do século XXI, à possibilidade de reconstrução de obras coreográficas do passado ou a narrativas altamente inventivas sobre a história da dança em projetos de artistas que abordam essa temática em sua criação. Em função de sua estreita relação com a recriação de obras (ou trechos de obras), o termo tem sido traduzido, em vários contextos, por reencenação. Entretanto, também, já entendendo que seu caráter pode ser mais abrangente do que o ato de refazer uma obra especificamente, têm-se encontrado outros termos, a exemplo de *reen-carnação*. No contexto em que o venho usando na prática docente que motivou essa pesquisa, estou propondo a adaptação do termo para *reagência*, a fim de melhor traduzir os propósitos pedagógicos com os quais o utilizo, como tratarei mais à frente.

Inúmeros artistas e projetos, no Século XXI, sobretudo no contexto europeu, têm apresentado interesse por tratar do tema da história da dança, ou ainda, do que constitui a memória da dança, em seus próprios trabalhos artísticos. André Lepecki (2011, p. 105), identificando esse interesse como uma espécie de “vontade de arquivar”, que tem seduzido bailarinos e coreógrafos contemporâneos, sobretudo dos contextos americano e europeu, indica – além de vários desses artistas –, eventos e/ou projetos dedicados “ao tema da reencenação [*re-enactment*] em dança e performance contemporâneas” (LEPECKI, 2011, p. 104). Entre os projetos europeus com esse viés, gostaria de destacar uma iniciativa holandesa intitulada *Cover*, que, inspirada na ideia oriunda da música, propôs aos artistas que desenvolvessem práticas de *re-enactment* resultando em novas criações.

No Brasil, igualmente, podemos reconhecer, recentemente, artistas e projetos que se voltam para abordar a história ou a memória da dança como tema, a exemplo de trabalhos como *3 Solos em 1 Tempo*, compostos pelos solos DeCor (2003), *Absolutamente Só* (2005) e *Estudo para Impressões* (2007), da mineira Denise Stutz; os espetáculos *The Hot one Hundred Choreographers* (2011) e *Biomashup Variations* (2013); *Cortado por todos os lados, aberto por todos os cantos*, de Gustavo Ciríaco, que estreou em 2018, em Lisboa; o projeto *Biblioteca da Dança*, de Jorge Alencar e Neto Machado; bem como a videodança que discutirei neste texto, para ficar apenas com alguns exemplos, que, possivelmente comporão o *corpus* dessa pesquisa.

Em todos estes trabalhos, o corpo ocupa o “lugar privilegiado de arquivamento”, em uma compreensão de arquivo foucaultiana, ou seja, um deslocamento de seu entendimento tradicional como depósito, como “o que recolhe a poeira dos enuncia-

dos”, ou que “tem o peso da tradição”, constituindo “a biblioteca sem tempo nem lugar de todas as bibliotecas”. Ao contrário disso, Foucault argumenta que o arquivo não é o que protege, mas sim o que “na própria raiz do enunciado-acontecimento e no corpo em que se dá, define desde o início *o sistema de sua enunciabilidade*” (FOUCAULT, 2002, p. 149), e, ainda, que:

[...] entre a tradição e o esquecimento, ele [o arquivo] faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem e, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente, *É o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados*. (FOUCAULT, 2002, 150).

Trata-se, nesses casos, de estratégias de abordagem de uma história criativa e afetiva da dança, que se funda, no entanto, no que preconiza o conceito de *re-enactment* desde sua origem: “a tentativa de reviver as situações em que esses agentes [do passado] experimentaram” (PEREIRA, 2011, p. 132). Vê-se, portanto, que a experiência ganha centralidade no modo de compreensão histórica proposta por essa prática, mas não só: nas criações artísticas, a experiência passa a ser um modo de “liberar o passado de suas muitas ‘domiciliações’ arquivísticas” (LEPECKI, 2011, p. 115). Através de experimentar situações – que, no caso da dança ou da *performance art*, podem ser obras completas, mas também procedimentos, presença, conceitos, qualidades de movimento, aspectos dramaturgicos – os *re-enactments* possibilitam uma história “mais na carne” (BLEEKER, 2012, p. 13) e a formulação de outras hipóteses do passado, a partir do que velhas experiências permitem repensar a partir do presente. Através do caráter metalinguístico, da rearticulação de ideias de um tempo histórico e

de uma obra retomada, bem como a relação com nossos modos de olhar do século XXI, os *re-enactments*, no contexto contemporâneo da dança e da performance, permitem que as obras artísticas sejam, elas mesmas, o lugar de uma “investigação e um repensar do sentido da história a partir do presente”² (BLEEKER, 2012, p. 18). E, portanto, diferentemente de objetivar suprir lacunas na compreensão sobre as motivações de um agente, as estratégias de *re-enactment* nas artes buscam articular uma visão crítica da história que as relações interativas e de alteridade entre presente e passado possibilitam.

Esse caráter reflexivo é o que também discute e defende o pesquisador belga Timmy De Laet (2012), lançando mão de alguns conceitos que reforçam os duplos e relações interativas entre tempos, contextos e corpos distintos, a exemplo das noções de mesmidade / diferença; corpos representados / corpos representantes; e memórias mediadas (DE LAET, 2012). O autor reúne e analisa variadas estratégias de *re-enactment* utilizadas por diferentes artistas e as agrupa sob o conceito guarda-chuva de *metamemória*, que o pesquisador cunha a partir do conceito de *metaimagem*, de W.J.T. Mitchell. Aponta, através da noção de *metamemória*, para o fato de que as artes performáticas, como a dança o é, já precisam lidar com memória, em seu modo de dar-se no corpo e seus sistemas de transmissão e memória, e, portanto, para o fato de que as obras que estabelecem uma relação com outras, seja em sua totalidade ou com fragmentos, operam uma duplicação da memória, trazendo à tona a discussão sobre o que a própria memória é, e sempre, claro, produzindo sentido e discursos sobre as questões que importam para o presente dos artistas: seu fazer, seus modos

2 Tradução minha a partir do texto original em inglês.

de existir, produzir, fazer circular e pensar sua produção artística em relação a seus contextos.

A contribuição oferecida por este autor, com o termo *metamemória*, é apresentar as várias relações possíveis que se estabelecem entre presente e passado, através da experiência de reviver uma situação (obra, procedimentos, questões históricas do passado), com graus diferenciados de mesmidade ou alteridade, que, através das estratégias de *re-enactment*, evidenciam que o maior interesse dos artistas que trabalham nesta perspectiva é refletir sobre a própria dança e a performance, bem como sobre sua memória, e, ainda, sobre o que a própria memória em dança ou performance é. O teórico mostra, ainda, que a explicitude do tema da memória na dança ou na performance dá-se através dos recursos cênicos (como vídeos, fotos, músicas, etc.), que indicam, materialmente, a relação entre tempos distintos de realização e de performance. Discutirei, mais à frente, como as marcas explícitas entre tempos e obras que dialogam são, de certa forma, apagadas na videodança da Cia. Etc., *Dança Macabra*, e que reconhecer esses planos históricos estará a cargo do conhecimento prévio dos espectadores, da leitura de paratextos que lhes sirvam de pista – tais como sinopses ou notas criativas; ou, ainda, a partir da apreciação do documentário *De Volta às Danças Macabras*³, que o grupo produziu com o intuito de abordar a pesquisa que resultou na referida videodança. Por um lado, se isso dificulta o reconhecimento, por um público comum, na própria videodança, das relações interativas desta obra com as referências históricas (da dança e do cinema) que ela evoca, por outro, o resultado das transformações realizadas, neste vídeo, através das quais as refe-

3 Disponível em: < <https://vimeo.com/227000166> >. Acesso em: 21 de ago. 2017.

rências em questão já reaparecem incorporadas a um novo contexto dramático e discursivo, trazem à tona questionamentos de autoria e de agência que me interessam discutir, como o farei no último tópico.

Re-enactment como reatência

As variadas estratégias de *re-enactment* que têm interessado a artistas da dança e da performance, propostas, em minhas experiências, como potentes ferramentas pedagógicas do ensino em Dança e Artes Visuais, assumem um interesse específico para viabilizar a compreensão desses conhecimentos como auxiliares para que o artista pense sua própria experiência, uma vez que a prática de *re-enactments* pode ser entendida “como um tipo de investigação e um repensar dos sentidos da história a partir do presente” (BLEEKER, 2012a, p. 18), ou ainda, um modo através do qual os projetos artísticos se tornaram um modo de investigar o próprio ato criativo, seus meios e condições de produção, circulação e formas de existir ao longo do tempo.

A partir da sensibilidade ao potencial pedagógico dos *re-enactments*, venho experimentando várias tentativas de aplicação dessa prática em sala de aula há 5 anos, porém, apenas nos últimos dois anos decidi que as experiências das disciplinas deveriam tornar-se o campo de uma pesquisa sistemática, objetivando compreender o que seria necessário aprimorar nessa proposta, considerando como fundamentais os retornos e decisões conjuntas com os estudantes – acerca de conteúdos, processo de aprendizagem com pesquisa e avaliação -, a fim de tornar essas experiências um caminho possível de transformação das práticas de pensamentos no ensino da História da Dança e da Performance.

Nesta pesquisa, as questões que norteiam são relativas à compreensão as diferentes maneiras artísticas de *re-enactment* podem contribuir para contaminar e transformar pensamentos e práticas historiográficas acerca da dança e da performance. E como as mudanças advindas desta potencial contaminação podem, igualmente, transformar as estratégias de ensino desses conhecimentos em aulas de História da Dança e Estudos da Performance. Como um recorte dentro da discussão sobre as vantagens dessa proposta para auxiliar a formação crítica dos artistas docentes, proponho-me, ainda, a buscar respostas sobre que estratégias de metamemória (DE LAET, 2012) são utilizadas pelos *re-enactments* para evidenciar as relações de alteridade crítica entre presente e passado e, ainda, entre contextos geográficos, econômicos, sociais, culturais e, por fim, corporais diferentes. E como essas relações de alteridade podem concorrer para uma abordagem pedagógica da história da dança e da arte da performance emancipatória/descolonizante, afetiva e performativa?

Dentro desse contexto de interesses, um dos aspectos que começa a apontar-se como uma contribuição dessa pesquisa é a proposta que começo a assumir de adaptar o conceito de *re-enactment*, dentro do contexto educativo, para a noção de *reagência*, entendida como uma postura investigativa frente à história e um modo de retomar obras, questões, princípios, procedimentos, presenças, que já esteja imbuído das fricções culturais e temporais necessárias para constituir leituras afetivas, emancipadas e performativas da história. Entendo que as *reagências*, tais como as explicarei em breve, partem das relações de alteridade que se estabelecem entre distintos contextos (temporais, geográficos, culturais, econômicos) e que já se apresentam em vários dos trabalhos artísticos que têm se interessado por tratar do tema da his-

tória da dança e da performance, ainda quando seja acerca de uma pequena parcela dessa história, a exemplo da que diz respeito ao próprio artista em cena, como acontece no caso das performances autobiográficas que têm sido propostas pelo francês Jérôme Bel para artistas da dança, como Véronique Doisneau (2004), Isabel Torres (2005) e Cédric Andrieux (2009)⁴.

Neste artigo, portanto, começo a percorrer meu interesse de analisar em que consiste essa atitude de *reagência* nas obras sobre as quais esta pesquisa se debruçará, através da discussão sobre como essa noção está presente na videodança *Dança Macabra*. Entretanto, antes, devo esclarecer um pouco mais os fundamentos dessa adaptação, ou ainda, “transcrição” (como propuseram os irmãos Augusto e Haroldo de Campos⁵) do termo *re-enactment* para melhor aplicar-se aos meus objetivos pedagógicos no ensino de história da dança e da performance.

A proposição do termo *reagência*, como alternativa de tradução criativa e crítica do termo *re-enactment*, apresenta várias camadas conceituais que a justificam. De certa forma, ao propor essa “transcrição”, intenciono revolver o arquivo de enunciados referentes a essas duas palavras, fazendo com que eles se transformem, conforme o funcionamento do arquivo segundo Foucault (2002). Sendo difícil eleger uma ordem para os níveis dialógicos, começamos pelo presente e pela afirmação, isto é, aquilo que queremos reforçar no termo proposto, como práti-

4 Para saber mais sobre essas performances, conferir página eletrônica do coreógrafo e diretor Jérôme Bel, disponível em: <http://www.jeromebel.fr/>. Acesso em 15 de ago. 2017.

5 A transcrição, proposta pelos irmãos Campos, entende a tradução como criação e como crítica. Para saber mais, cf. Dossiê da Revista Circuladô – Ano IV – Nº 5 – setembro 2016. Disponível em: <http://www.casadasrosas.org.br/crhc/arquivos/revista-circulado-ed5.pdf>. Acesso em: 21 de ago. 2017.

ca, como ação. Ao retomarmos aspectos distintos da história – obras, acontecimentos, estruturas, princípios, procedimentos, presenças, etc. –, através das variadas estratégias de *re-enactment*, o que proponho aos estudantes é que, sobretudo, assumam novas possibilidades de *agência*.

Diferentemente de a experiência revivida ser um modo pensado como necessário para a “mera” compreensão das motivações dos agentes históricos, que protagoniza a construção do conhecimento para Collingwood, pode-se entender esse “re-experimentar” (uma vez que essa experiência nunca será a mesma) como um modo potente de reconhecer e propor novas motivações e, conseqüentemente, ações, a partir do desejo, que Butler entende como o grande motor da agência (FURLIN, 2013; BUTLER, 2015). Para Butler, o indivíduo se constrói como sujeito experimentando a própria subordinação às regulações de poder, e é no interior delas que ele “encontra a possibilidade de potência, pela qual ele ressignifica as suas práticas e experiências” (FURLIN, 2013, p. 397). Compreendida como potência, ou capacidade de ação, “Butler caracteriza a agência como uma prática de articulação e de ressignificação imanente ao poder de fazer” (FURLIN, 2013, p. 397): “[...] a agência não é assim um ‘atributo’ dos sujeitos, mas sim uma característica performativa de significado político. Quando o sujeito se torna resistência ele se constitui como agência” (CASALES e FEMENÍAS, 2009 apud FURLIN, 2013, p. 397). É a partir do desejo que se rompe com os imperativos, produzindo agência. Retornando ao assunto que aqui discuto, é possível relacionar essa centralidade do desejo para que os sujeitos sejam *agentes*, no entendimento de Butler, à escolha de Lepecki de referir-se ao interesse dos artistas, na contemporaneidade, por voltar-se a obras anteriores como uma “vontade de arquivo”, ao

mesmo tempo em que recusa o conceito de “impulso de arquivo, usado por Hall Foster (apud LEPECKI, 2011), conforme o que o retorno ao arquivo é entendido como meio de suprir uma “falha na memória cultural”, ou ainda, como um “uso reativo da história”, conforme Burt (apud LEPECKI, 2011, pp. 105 e 106). Ao contrário dessa compreensão, a “vontade de arquivar” pressupõe uma performatividade (assim como a agência em Butler), que faz uso dos *re-enactments* como um modo afetivo de fazer história, liberando o passado e as obras, entre outros aspectos arquivísticos, “daquela força majoritária que mais força a domiciliação de uma obra: a ‘intenção do autor’ como comando autoritário dominando as sobre-vidas da obra” (LEPECKI, 2011, p. 115).

Frente à recusa com o “uso reativo da história”, o ato de *reagir* contido no termo proposto por mim para transcriar o *re-enactment* e compreender a atitude assumida em vários dos artistas que com ele trabalham, constituiria o sentido mais fraco a ser identificado no termo *reagência*. Porém, entendendo que a *agência*, de certo modo, pressupõe a ambivalência com a qual tem que lidar o sujeito (que constrói sua potência no interior de uma estrutura de poder e suas regulações), o caráter contestatório do ato de *reagir* pode corresponder à ação que se desdobra da “consciência reflexiva” para a qual Butler compreende o desejo, que é motor da *agência*, como a condição sem a qual, “a consciência não poderia superar os limites” (FURLIN, 2013, p. 398). A seguir discutirei como as possibilidades de resignificação pressupostas na *agência* constituem o modo como a *reagência* à história, a partir do presente, apresenta-se na videodança a ser discutida.

A Cia. Etc., videodança e pesquisa

A Cia. Etc., existente desde 2000 (inicialmente atuante em Aracaju), atua no Recife desde 2003, e, a partir de 2008, começa a investir, sistematicamente, na produção do gênero videodança. Desde que, em 2010, o Fundo Pernambucano de Incentivo à Cultura (Funcultura) passou a englobar, entre as linhas de ação voltadas para a dança em seu edital, a linha pesquisa em videodança, o grupo teve duas pesquisas aprovadas, sendo a primeira *Pesquisa Corpo e Vídeo: manutenção de pesquisa da Cia. Etc.* (2012); e a segunda, *Sobreposição: estéticas convergentes do corpo na história da dança e do cinema*, que resultou na videodança *Dança Macabra*.

A referida pesquisa volta-se para as conexões entre dança e cinema, pensando a corporalidade na história de ambas as linguagens, com o interesse de investigar “como o corpo estava sendo configurado na história do cinema em paralelo com a história da dança” (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 1). Entre suas atividades e resultados, a pesquisa englobou a realização de um grupo de estudos sobre história da dança e cinema durante 5 meses, sob a orientação do diretor da Cia. Etc. e de um professor da área de Cinema; a gravação de um podcast para a Rádio Etc. acerca da pesquisa; a gravação de um episódio especial em vídeo para a TV Etc. (videocast) com imagens da pesquisa, e que viria ser chamado *De Volta às Danças Macabras*⁶; a realização da videodança *Dança Macabra*; a publicação de notícias acerca das etapas da pesquisa, através da página eletrônica e perfil da Companhia em redes sociais; uma apresentação pública dos resultados da pesquisa; e a escrita de um artigo que reflete sobre essa pesquisa

6 Disponível em: <https://vimeo.com/227000166>. Acesso em: 22 de ago. 2017.

e o processo criativo da videodança que aqui discuto, e, portanto, com o qual dialogarei em vários momentos.

***Dança Macabra*⁷: re-enactment como reatância**

Visitar e refazer experiências corporais da história da dança e do cinema é o interesse que motiva a pesquisa *Sobreposição: estéticas convergentes do corpo na história da dança e do cinema* e se estende para um de seus principais desdobramentos, *Dança Macabra*. Os *re-enactments* em jogo nessa videodança referem-se a coreografias históricas, estados corporais, ambiências, estéticas e gêneros cinematográficos. Entretanto, é a partir do presente da cidade Recife que a dramaturgia costura a sua coerência ao olhar e performar esse arquivo de referências corporais:

Em DANÇA MACABRA, cinco pessoas que não se conhecem partem numa deambulação dançada, causada por uma cidade que aliena seus residentes. Só que o vazio existencial criado pela cidade é preenchido pelo movimento que resiste, sem um rumo geográfico, o rumo sendo o próprio ato de se movimentar por Recife. (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 4).

Deambular pela cidade e pela história é errar, e *errar* é resistir frente aos percursos cada vez mais objetivados pelas cidades como o Recife, cuja projeção para os próximos anos põe, gradativamente, em primeiro plano, o automóvel e os espaços “securiti-

7 Disponível em: < <https://vimeo.com/201701783>>. Através da senha dansemacabra. Acesso em: 22 de ago. 2017.

zados” de que tratam Hardt e Negri (2014), a exemplo dos condomínios e torres do projeto Novo Recife.

Certamente, a palavra *sobreposição*, que inicia o título da pesquisa que gerou *Dança Macabra*, mantém-se, na condição de recurso ou possibilidade cinematográfica⁸ (AUMONT; MARIE, 2003, pp. 280 e 281), como uma pista importante das fusões que, nesta videodança, estabelecem-se entre tipos distintos de problemas, tempos históricos, referências corporais do cinema e da dança, percurso alegórico para a morte e as facetas (locais e nacionais) da crise que vivenciamos, mundial e nacionalmente, e que, assim como o medo apocalíptico vivenciado na Idade Média, produz um sentimento de que percorremos o caminho de nossa derrocada e morte (democrática, política, social, etc.).

A dança da morte ou dança macabra, e um percurso alegórico para o Apocalipse, através da referência do longa-metragem sueco *O Sétimo Selo* (1956), de Ingmar Bergman, são os componentes que estabelecem o nexu dramatúrgico desta videodança e sua gama complexa de referências coreográficas e cinematográficas:

8 Conforme o verbete de *Superposição* apresentado como sinônimo de *sobreposição*, no *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema*, trata-se de imprimir novamente uma película já impressa uma primeira vez, sendo o resultado desse recurso “uma imagem dupla, cada uma das duas cenas fotografadas podendo ser vista ao mesmo tempo que a outra”. Os objetivos para utilização desse recurso, bastante acionado no cinema, variam: “[...] no período mudo, a sobreposição é classicamente associada ao sonho, à fantasia, à alucinação, geralmente aos estados mentais das personagens, mas existem outros casos, notadamente a produção de metáforas, que não resultam da representação do psíquico. Em seguida, o procedimento, que lembra por demais o cinema mudo, foi quase abandonado, mas perdurou na ‘fusão’, que produz uma sobreposição transitória [...]” (AUMONT; MARIE, 2003, pp. 280 e 281).

Escolhendo usar uma alegoria artística do final da Idade Média sobre a universalidade da morte, chamada de Dança Macabra ou Dança da Morte, e também sobre uma possível epidemia de dança que atingiu muitas pessoas dessa época, levando-as a dançar até a morte, nossa videodança vai encontrando um caminho de criação que lança mão de várias questões já existentes na companhia, citadas no início deste texto (como o direito à cidade e autoria artística) para traçar outra história desses corpos, contada na sua relação com o espaço que ocupa na cidade, na dança e no cinema. (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 7).

As sobreposições entre presente e passado e as escolhas referentes a como realocar frases coreográficas existentes em novas combinações de tempo e espaço apagam as marcas de *metamemória* da obra; ou seja, a não ser através de conhecimento prévio das referências (da dança e do cinema) evocadas em *Dança Macabra*, não é possível confrontar os extratos originais com o que deles é feito nestes novos agenciamentos. Logo, não é, necessariamente, óbvio, ao público em geral, entender que a videodança em questão tem também como tema a história.

Entretanto, entender esse aspecto, através de (re)conhecimento prévio das obras citadas não inviabiliza apreender as ressignificações que delas são feitas, a fim de por em primeiro plano as possibilidades de *agência* que se articulam através das *sobreposições* entre as coreografias re-experimentadas e o espaço urbano do Recife. Dois exemplos que merecem destaque são: os confrontos repetidos entre os torsos dos dançarinos (remetendo a uma cena melancólica e antológica de *Cafe Müller* (1978), da coreógrafa alemã Pina Bausch, e os portões fechados do Teatro do Parque

(com atividades interrompidas para reforma há vários anos); bem como esses mesmos dançarinos, deitados no chão do calçadão da Avenida Boa Viagem, com sua posição invertida (em alusão a um trecho de *A Festa da Pedra* [1989], de Zdenek Hampl), ironicamente convergente com a superverticalização das torres (edifícios) lá já existentes, como que a problematizar sobre o alcance corporal, no uso da cidade, que esse tipo de projeto arquitetônico é capaz de possibilitar. Ainda seria interessante questionar se haveria relações possíveis entre as esculturas fálicas de Francisco Brennand, que motivam tal corporeidade de *A Festa da Pedra*, com o tipo de imaginário que suporta esse tipo de concepção de cidade vertical, que vemos se ampliar no Recife.

As sobreposições, que nessas, e em várias outras cenas, se articulam, pressupõem um revolver o arquivo dessas referências corporais/coreográficas que, em convergência com o que Lepecki (2011) identifica como “vontade de arquivo”, nem resulta de uma “falha de memória”, nem de uma “lente nostálgica”, mas consiste em um interesse em “identificar num trabalho passado campos criativos de ‘possibilidades impalpáveis’ ainda não esgotados” (LEPECKI, 2011, p. 109).

A fim de por em pauta o direito à cidade e à autoria artística, como relatado por alguns dos participantes dessa pesquisa e videodança, a experimentação não só recria e relê as obras selecionadas, mas as ressignifica para a tela, e é nessa operação que se depreende o sentido de *reagência* que estou propondo como pista para compreender de que modo trabalhos artísticos têm, através de estratégias de *re-enactment*, instaurado novas possibilidades de *agências*, mais do que compreendido motivações de agentes históricos:

Mais do que repetir, essa videodança atualiza essas coreografias, em função de uma dramaturgia, em que o que interessava era sobrepor, intercalar, misturar e improvisar, a partir dessas danças. (DE VOLTA ÀS DANÇAS MACABRAS, 2017).

A dramaturgia em questão recorre a temas que vêm sendo alvo de preocupação, problematização e crítica da Cia. Etc., a exemplo do “colapso dos espaços culturais públicos na cidade do Recife e da insuficiência de incentivo por parte das últimas gestões municipais” (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 2). Assim:

Os movimentos e coreografias, que são pré-existentes [...] são encenados em locações específicas com a intenção de provocar não só significados poéticos, considerando a situação política e social do Recife, mas também sensações físicas vitais que trazem humanidade à experiência fílmica e aos dançarinos na tela. (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 5).

Outro efeito das sobreposições é o apagamento (ou questionamento) das autorias das obras evocadas ou citadas, o que constitui outro interesse da Cia. Etc., e corresponde, ainda, a mais um dos aspectos subentendidos na “vontade de arquivar”, conforme Lepecki (2011), a saber, a liberação das obras da “força majoritária que mais força” a sua domiciliação: a “intenção do autor” (LEPECKI, 2011, p. 115):

Tanto as coreografias quanto a trilha sonora, construídas a partir de partituras existentes que são ora sobrepostas, ora recortadas, trocadas, modificadas em velocidade,

misturadas, coladas, deslocadas, assumindo, assim, símbolos e significados outros inexistentes na sua “versão primeira”, continuam a discussão iniciada em REBU, sobre questões relativas ao limite da originalidade. Isso provoca a reflexão do que seria cópia, do que definiria algo como novo, instigando o pensamento crítico sobre o que nos é dado como verdade. (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 3).

Trata-se de um interesse consciente e uma reflexão permanente para Cia. Etc. o tema da autoria na criação e como, na contemporaneidade, o imperativo da originalidade e da novidade é substituído por novos significados que são articulados a partir de constantes combinações, recombinações, de forma que “os próprios códigos do espetáculo sejam “ressignificados” e colocados em uma ampla possibilidade de leitura, o que caracterizou grande parte das obras de arte contemporânea, que questionavam a si próprias como linguagens” (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 3). E, desta forma, assim como trabalhos anteriores da Cia. Etc., em *Dança Macabra*, a memória é performatizada, através da “utilização de trechos coreográficos e musicais já existentes em novas obras como citações [...] (de modo a torná-la outra obra, outra criação independente), como uma busca por uma outra historiografia da dança até” (COSTA; MARCENA; SENA, 2017, p. 3).

Através da performatização da memória e da “vontade de arquivar”, as ressignificações, articuladas através das sobreposições entre presente e passado, coreografias e paisagens, ações e suas novas motivações, constituem *reagências*, cujo motor é o desejo de insurgência contra um poder que regula nossos modos de existir, de ocupar a cidade, de nos mover dentro e fora dos espaços, concebidos de modo a diminuir nossa potência.

Por fim, cabe, ainda, relacionar essa obra com trabalhos artísticos, tanto do cinema quanto da dança, que fazem parte da produção recente da cidade, e que, da mesma forma, estiveram debruçados sobre que tipo de projeto tem sido engendrado para o Recife e de que forma nossos corpos passam a ocupar ou relacionar-se com a espacialidade que esse projeto prevê. É o caso da performance *Motim* (2015), do Coletivo Lugar Comum, que, em um percurso também alegórico para a morte, afirma o prazer e a saúde do riso como ato micro político; do espetáculo *Pontilhados* (2016), do Grupo Experimental, que, em uma espécie de GPS poético que nos guia pelo bairro do Recife Antigo, conduz-nos a imagens nostálgicas da dimensão ameaçada da cidade pelo seu profundo projeto de verticalização e individualização; do premiado e polêmico filme *Aquarius* (2016), de Kleber Mendonça Filho, retaliado pelo Ministério da Cultura após golpe de estado de 2016, pela postura política de sua equipe, para além de seu enredo, que problematiza o que já está posto como tensão social e temporal entre a cidade que já fomos e a cidade que nos querem forçar a ser em todas as suas brechas; e, ainda, o filme *Brasil S/A* (2016), de Marcelo Pedroso, que traz também uma visão um tanto apocalíptica, metaforizando sua crítica à industrialização das cidades brasileiras, seus trânsitos caóticos, entre outros aspectos que relacionam os interesses capitalistas refletidos em tensões sociais e culturais de variados tempos históricos.

Considerações finais

Como um *re-enactment* de outros tempos históricos, macabros são esses tempos que vivemos; macabros são os golpes constantes que temos sofrido, local e nacionalmente; macabro é o que nos vemos perder – em nossas telas, nossas danças, nossos corpos.

Frente a tamanho colapso, entretanto, ou nos deixamos corroer pelo individualismo que igualmente motiva os agentes históricos que protagonizam esse cenário, ou radicalizamos nossas experiências coletivas de construção de conhecimentos consequentes, como o defende Boaventura de Sousa Santos, em vários de seus escritos acerca de uma *ecologia dos saberes*.

Na construção de conhecimentos consequentes, cuja legitimidade é mensurada pela sua capacidade de intervenção no real, várias contaminações frutíferas são possíveis a partir da observação de como as obras artísticas operam suas relações com seu tempo e com outros tempos, com o poder e com sua capacidade de ação, de *agência*, de potência.

É a partir da compreensão da potência que se depreende das possibilidades dos processos artísticos de produzir *agência*, que a pesquisa na qual está situado este texto se inicia e investe em desdobrar ou estender essa capacidade de ação para o contexto pedagógico, com o intuito de que, ainda que como ação micro-política, o espaço educativo figure como o cenário de vivenciar experiências que nos impulsionem à condição de *reagências*, mais do que compreender a dimensão interior dos eventos históricos, ou ainda a motivação de seus agentes.

Referências

AGNEW, Wanessa. Introduction: what is reenactment? In: Criticism, Summer 2004, vol. 46, n. 3, pp. 327-339.

ARNS, Inke. History will repeat itself: strategies of re-enactment in contemporary (media) art and performance. In: ARNS, Inke; HORN, Gaby (ed.). History Will Repeat Itself strategies of re-enactment in contemporary (media) art and performance. Hartware MedienKunstVerein and KW Institute for Contemporary Art, Frankfurt am Main: Revolver – Archiv für aktuelle Kunst, 2007, pp. 37-63 [D/E].

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas, SP: Papirus, 2003.

BLEEKER, Maaïke. (Un)Covering artistic thought unfolding. In: Project Muse. DRJ 44/2. Winter 2012.

BUTLER, Judith. Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

COSTA, Elis; MARCENA, Filipe; SENA, Marcelo. Sobreposição: estéticas convergentes do corpo na história da dança e do cinema. Recife, 2017. [Artigo resultante da pesquisa, no prelo].

DE LAET, Timmy. Dancing metamemories. In: Performance Research: a Journal of the Performing Arts, 17: 3, 102-108. 2012.

_____. Bodies with(out) memories: strategies of re-enactment in contemporary dance. In: PLATE, Liedeke; SMELIK, Anneke (ed.). Performing memory in art and popular culture. New York and London: Routledge, 2013.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

FURLIN, Neiva. Sujeito e agência no pensamento de Judith Butler: contribuições para a teoria social. In: Sociedade e Cultura., Goiânia, v. 16, n. 2, p.395-403. Jul./dez.2013.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. Declaração: isto não é um manifesto. São Paulo: n-1 edições, 2014.

LEPECKI, André. O corpo como arquivo: vontade de reencenar e as sobre-vidas da dança. In: OLIVEIRA JUNIOR, Antonio Wellington de (org.). A performance ensaiada: ensaios sobre performance contemporânea. Fortaleza: Expressão gráfica e editora, 2011.

PEREIRA, Gustavo Freitas. A teoria da história de R. G. Collingwood: formação, recepção e principais argumentos. Tese (doutorado). São Paulo, 2011. Programa de Pós-Graduação em História Social, USP.

O PAPEL DA PERCEPÇÃO/RECEPÇÃO DA ARQUITETURA EM MUSEUS DE ARTE CONTEMPORÂNEA

*Robson Xavier da Costa
Gleice Azambuja Elali*

Haverá rasgões no espaço que dão para o outro lado?
(FERNANDO PESSOA, 1934 – “Mensagem”, O encoberto)

As mudanças de concepção museológica basicamente acompanham as transformações artísticas, indicando o deslocamento das questões conceituais e de linguagem, que informam e conformam as obras, para os parâmetros conceituais e arquitetônicos que constituem o museu. (...) seria mais exato perceber que obra e museu estabelecem uma relação dinâmica, de mútua implicação: sob uma perspectiva contemporânea (isto é, após 1945) (...) percebe-se que muitas obras são produzidas para o museu (BASBAUM, 2011, p.187).

Uma das questões centrais no debate contemporâneo tem sido a percepção/recepção entre arquitetura e arte, que se estabelece a partir de inúmeras variáveis, uma das mais importantes é

a relação do público e o espaço do Museu de Arte Contemporânea (MAC). Dois conceitos podem ser considerados “o espaço-limite” e “a caixa arquitetônica”.

Segundo Cruz Pinto (2007), o “espaço-limite” é aquele que está relacionado à maneira como o indivíduo estabelece interações com o meio e com os outros atores sociais, esse tipo de relação está, também, presente na maneira que os visitantes concebem a imagem mental do espaço percorrido.

É comum que o ser humano crie um código para mover-se e encontrar-se no meio físico, estabelecendo parâmetros visuais, pontos de contato, caminhos possíveis, rotas para definir e percorrer um território, estipulando limites e saídas possíveis. No caso de um grupo, há sempre a possibilidade de seguir o fluxo das pessoas, sem um roteiro visual predefinido. No caso dos Museus Paisagens de Arte Contemporânea (MPACs), nem sempre as rotas são predefinidas, em alguns casos é permitido o que podemos chamar de trânsito livre, cabendo ao público definir como quer ver na exposição e que caminhos tomar.

A percepção dos limites no âmbito espacial permite que o sujeito compreenda o próprio espaço, articule sintaticamente seu corpo de acordo com o local, identificando as barreiras físicas (muros, superfícies, vãos, soleiras), os espaços de transição (sombras, portais, pórticos, aberturas, linhas), e os limites do espaço físico do outro, evitando invadir territórios e mantendo a salvaguarda dos seus próprios limites em um determinado Museu.

Já a “caixa arquitetônica” é o espaço definido como tal, pelos componentes da própria construção, sejam eles físicos (as paredes, a cobertura, o piso, as vigas) ou simbólicos (o espaço, o lugar, a proteção); é o espaço interior, definido, estruturado, pensado e instituído, o contentor. Em si mesmo a caixa define o espaço-limite por marcar

a separação entre o interior delimitado e o exterior indefinido. A “caixa arquitetônica” contém em si a noção de “espaço-limite” por estabelecer barreiras, diferenciar o exterior do interior, impor resistência, definir configurações espaciais para moldar a percepção ambiental, marcando limites físicos e configurando materialmente os elementos da pertença ao espaço, tornando-se um envoltório para o corpo humano, capaz de percebê-la espacialmente.

O ser humano percebe a arquitetura como valor físico e simbólico, interagindo com a obra arquitetônica em diversas esferas, relações espaciais podem ser maximizadas a partir dos próprios elementos componentes do edifício e do seu entorno. No museu os aspectos simbólicos podem ser maximizados, quando fazem parte da ideia base do projeto arquitetônico, o edifício museu é pensado para causar impacto, para tornar-se referência visual.

As relações que se estabelecem entre o público e a arquitetura do museu podem ser de amor ou ódio, mas nunca de indiferença. Portanto, o espaço-limite nesse caso, está em processo permanente de resignificação, a cada montagem, a cada visita, a cada contato, o público vê um novo museu. Falsas paredes, painéis portantes, vidraças e janelas encobertas ou abertas, caixas pretas criadas para abrigar temporariamente algumas obras, esses e outros recursos, utilizados no cotidiano das curadorias e equipes de montagem, são formas de manter a vida pulsando no edifício do museu de arte contemporânea, garantindo a interação necessária entre as obras expostas e o contentor, ao mesmo tempo, que permitem a renovação física temporária no próprio edifício, permitindo ao público novas experiências no que tange a percepção visoambiental.

Neste estudo, consideramos o “público/visitante” como um “sujeito interagente” compreendendo que o mesmo interage

intensamente com a obra de arte contemporânea. “Nesse sentido, o foco volta-se para a relação estabelecida entre os interagentes e não para as partes que compõem o sistema global” (PRIMO, 2004, p.38), o que segundo Rennó (2006, p. 27), pode também ser válido para a arquitetura.

O “sujeito interagente” é alguém instigado pela participação, que busca interpretar o que toca, sente e vê. Os processos expográficos e curatoriais nos MACs buscam, geralmente, favorecer a compreensão do objeto artístico, seja da própria arquitetura ou das artes visuais. O público encarado como um sujeito ativo, expectador emancipado, em processo de interação constante, observando, vivenciando e construindo a obra em processo de aprendizagem permanente. A relação do público com a arquitetura do MAC pode ser otimizada pelo fato da caixa ser uma obra penetrável, vivencial, passível de ser tocada e percebida por diferentes faces e ângulos. Essa relação está contida no que Cruz Pinto intitula de categorias do Espaço-Limite:

O desenvolvimento das três categorias do Espaço-Limite – *Aparência, Emergência e Latência*, constitui uma aproximação hermenêutica, na procura do sentido da produção e da recepção arquitetônica, através do reconhecimento de distintas fases e capas em que as obras se constituem e se apresentam, procurando estabelecer incursões sucessivas e aceder aos seus diversos estratos, implicando uma interação conjunta entre a obra, o contexto, a percepção e a interpretação (...). A *Aparência*, a *Emergência* e a *Latência* correspondem respectivamente ao Parecer (o que aparenta ser sob os efeitos da pele), ao Aparecer (forma formada, forma externa material e construtiva) e ao Ser (essência metafísica, fundo noiéti-

co, “lei de construção interna”, matriz, pré-forma, força, intensidade (CRUZ PINTO, 2007, p.14).

Estas três categorias aparência, emergência e latência permitem pensarmos as diversas maneiras de interação entre o público e a obra arquitetônica, todas elas ligadas aos elementos da própria arquitetura e em como os espaços pessoais e coletivos, sejam simbólicos ou tectônicos, permitem essa interação. O que nos remete a análise de Gottfried Semper (1989), no famoso ensaio de 1951, “os quatro elementos da arquitetura” a partir da sua observação da Cabana Caraíba durante a Exposição Universal de Londres a partir da qual o autor propôs a noção dos quatro elementos essenciais da arquitetura: o lar ou espaço, o podium ou terra-pleno, o telhado e o fechamento buscando a aproximação antropológica entre espaço construído e seres humanos.

Para Semper o ‘fechamento’ é a pele, o envoltório, a proteção, o limite do entorno; o ‘telhado’ é a mente, a cabeça, o cérebro, o pensamento; o ‘podium’ ou ‘terra-pleno’ corresponde ao piso, ao solo, a carne e ao osso, a estrutura que mantém a construção de pé e o telhado representa a cobertura, o devaneio, o imaginário, o sonho. Estes quatro elementos interrelacionados e presentes desde as construções vernáculas permitem perceber a importância da relação simbólica do ser humano com a habitação.

Cruz Pinto (2007, p.15) propõe uma classificação com três elementos: a aparência, a emergência e a latência. Analogicamente primeira equivale a pele; a segunda a carne e o osso; a terceira aos espaços interiores e invisíveis do corpo, os três relacionam-se entre si e com o meio.

Independente de uma leitura simbólica e antropológica, e entendendo-se que, tanto os aspectos simbólicos quanto os físicos

são importantes para a apreensão da arquitetura do MAC, o nosso olhar sobre a relação entre o público e o MAC se volta para a relação dialógica da recepção: Como o público percebe aquele ambiente? Como ele interage com ele e com as obras de arte? Como o edifício influi nessa relação, a partir de sua função e programa?

O deslocamento da ênfase sobre a arquitetura-marco para uma arquitetura-vazio relacional traz em seu bojo as bases da reflexão sobre a arquitetura contemporânea, e no contexto específico, sobre espaços expositivos contemporâneos e os eventos que estas suportam. A reflexão sobre a forma, eminentemente pertence ao território da estética, e a reflexão sobre a função, da qual o campo da organização de sistemas é especializado, estruturam há muito tempo o pensamento sobre o fazer arquitetônico. O foco direcionado para a especificidade arquitetônica, a construção de estruturas espaciais como suportes para dinâmicas sociais posiciona os eventos e não as funções – como protagonistas da construção de relações espaciais (SPELING, 2011, p.173 a 174).

Pensando na questão da recepção no MPAC entende-se que a percepção da arquitetura vai além da percepção consciente, adentra no universo fluido da linguagem e do simbólico. O espaço construído do museu é fruto de uma determinada concepção de contentor, pensado para estimular e abrigar experiências singulares, a arquitetura do museu organiza o espaço e a distribuição das obras, fomentando a interação com o público, possibilitando desde a deambulação despreocupada até o olhar atento aos detalhes, sutilmente regulando e manipulando. A vivência, a partir de informações sensoriais (atração por meio da beleza e do cuidado

do ambiente) e estímulos visuais (sinalética e monitores) favorecendo relações intensas com o contexto do museu, tem influência na apreensão das informações veiculadas pelo MAC.

Criado como um local para interação e contemplação permanente, o MAC é, por vocação, uma tipologia arquitetônica voltada para o estímulo sensorial; não só é possível, como desejável, que o público sinta, simbolize e vivencie experiências significativas no museu. Para tanto, todo o ambiente é pensado, preparado e cuidado, objetivando permitir uma maior fruição do que se vê, seja nas exposições, seja no parque/jardim.

Nos MACs, por sua vez, podemos inferir que os espaços-limites são definidos por diversos olhares, desde a concepção do arquiteto até à curadoria; diferentes formas de pensamento sobre arte e arquitetura estão presentes e influem no resultado final, tornando-se elementos facilitadores (ou dificultadores) da efetiva interação com o público alvo, que é, portanto, fortemente moldada pela arquitetura.

Segundo Serra (2006, p. 69) “o modo como se penetra se atravessa ou se anda em redor de um trabalho tem a ver com a antecipação e com a memória, mas, sobretudo com o tempo que se leva a experimentar a obra”. Portanto, para se compreender o espaço é necessário avaliar a sua amplitude e/ou contenção, já que, por si, a edificação delimita, define, modela e modifica o espaço em que está inserida, adequando forma a função, sem abrir mão da dimensão estética e perceptiva.

O espaço do museu é preparado, pensado e montado para receber o público, configura-se então como um contentor que pode ser modificado parcialmente, para acolher objetos e propostas artísticas que interagem com o ambiente construído e convida o público a fruí-lo. No MAC, a caixa arquitetônica pode ser consi-

derada o cenário ideal para construção de imagens mentais sobre o que se vê, se toca, e se percebe. Deve ser pensada como lugar com possibilidade de permanente transformação. Como afirma Álvaro Siza sobre o Museu de Serralves.

Já não me importo com essas alterações. Sei que o interior deste museu (Serralves), está sempre a mudar e depois regressa ao essencial. Ao princípio, o meu medo era que se destruísse todo o conceito. Mas agora vejo que, na prática, a essência do espaço, está lá, resiste perfeitamente a essas mudanças (SIZA *apud* RAMOS, 2005, p. 30).

No entanto, o lugar se estabelece a partir da interrelação do público com o museu, já que a instituição se organiza em função da demanda do seu público alvo, sem a participação efetiva do público o museu não teria sentido. As coleções, as exposições, destinam-se essencialmente a visitação, são pensadas para serem lidas, fruídas e vivenciadas, necessitam da participação do público para tornarem-se completas. Essas relações se estabelecem também a partir da noção de espaço-limite.

O espaço-limite é o diferencial amorfo entre o conteúdo e o contendor, que se aproxima do sentido da *Khôra* platônica: o espaço matricial, receptáculo e lugar de inscrição, molde onde se produzem toda a espécie de operações plásticas de *conformação*, *deformação*, *transformação* e *transfiguração*. (...) Na experiência arquitectónica real, como o espaço é invisível e intangível, o observador só indirectamente experimenta e aprende a sua capacidade esterométrica – expansiva/contida – através dos seus li-

mites construídos ou enunciados na caixa arquitetônica (CRUZ PINTO, 2007, p. 26-27).

Com limites em permanente processo de transformação, a caixa arquitetônica dos MACs, é um convite peremptório para o fruir da própria noção de espaço-limite. As barreiras físicas ou visuais são muitas vezes percebidas como convites para a interação do olhar, principalmente nos casos de museus paisagens, onde o parque/jardim é um elemento tão importante quanto o é o espaço expositivo.

Nesse contexto, as aberturas na caixa arquitetônica do MAC são fundamentais para que os diálogos entre o contentor e entorno sejam estabelecidos, estimulando a leitura mais ampla dos espaços, a visualização dos volumes entre paredes. Ou seja, além dos limites materiais, criam-se espaços de equilíbrio entre a relação claro/escuro, interior/exterior. A quantidade de aberturas entre o espaço construído e o parque/jardim estabelece uma atmosfera própria dessa tipologia de museu, permitindo a fruição conjunta das obras, da arquitetura e do meio ambiente, essa relação é tão forte e presente, que pode se configurar, mesmo nos casos de visitas a galerias completamente lacradas e montadas como caixas pretas, como a influência simbólica da paisagem do parque/jardim dentro da caixa.

Em muitos casos se faz necessário a vedação total ou parcial da caixa arquitetônica, para viabilizar e mostrar algumas propostas específicas da arte contemporânea, como a videoarte e as videoinstalações. Na maioria das vezes, essas necessidades expográficas são resolvidas a partir dos recursos da cenografia (como o controle da iluminação, a criação de espaços superpostos, ou caixas contentoras dentro das salas do museu), o que, em

alguns casos, pode alterar significativamente a experiência do público com a arquitetura do local.

De fato, quaisquer interferências (diretas ou indiretas) na pele da caixa arquitetônica das galerias do MAC podem definir espaços de tensão entre os elementos constitutivos, alterando a percepção ambiental dos usuários. Assim, embora o volume e a dimensão do contentor continuem presentes, os efeitos da continuidade e percepção visual do espaço da galeria podem ser modificados a partir da cenografia da exposição – ou seja, a caixa preta é capaz de apagar os limites sensoriais da arquitetura.

Mas, como em qualquer espaço é possível criar barreiras, limites ou passar a noção de amplitude, o que se deve pensar, é que embora flexível e aberta a arquitetura dos MACs apresenta o que podemos chamar de atitude arquitetônica, um edifício de museu deve ter um caráter próprio que o identifique diante dos demais, e este diferencial deve ser respeitado em cada montagem.

Quando um arquiteto julga um edifício, a aparência é apenas um dos muitos fatores que lhe interessam. Estuda plantas, seções e alçados, e acredita que, para ser um bom edifício, esses elementos devem harmonizar-se mutuamente (...) nem todos podem visualizar um edifício olhando meramente as plantas (RASMUSSEN, 2002, p. 07).

Esse é um dos grandes desafios para o arquiteto ao projetar um MAC, bem como, para aqueles profissionais responsáveis pelas montagens e curadorias das mostras em exibição, ou seja, profissionais que tem de conciliar a planta original com propostas inovadoras, que exigem a reformulação espacial, agregando con-

flitos notórios entre a arte e a arquitetura, já que tudo pode ser uma questão de habitar.

A percepção ambiental pode definir os diversos espaços dentro do contentor, a partir das barreiras materiais e simbólicas proporcionadas pela arquitetura e pelas obras expostas, a posição do sujeito diante das barreiras construídas, delimita sua percepção visual a partir do jogo dos elementos, luz e sombra, fechamento e abertura, dentro e fora, favorecendo a interação e as sensações dentro das galerias.

São nesses lugares, nos espaços da caixa arquitetônica do museu que se estabelecem os espaços expositivos, pequenos ninchos, onde são exercitadas a capacidade de interação e contemplação do público para com as obras de arte. Em alguns museus se estabelecem também os rasgões, as aberturas, esse recurso arquitetônico é fundamental no caso dos MPACs, onde o parque é parte constituinte da arquitetura. É o que Montaner (1995, p. 76) intitula de “museu que se volta para si mesmo”, sua essência consiste em reconhecer as peças da própria coleção, criando espaços para acolhê-las, como uma luva, ao mesmo tempo em que dialoga com o ambiente circundante. Sua postura é de respeito ao patrimônio material e imaterial do lugar, “para o interior, coleção e critérios museológicos, para o exterior, espaço urbano, jardins e paisagens”.

Criticadas pelos artistas, curadores e pelos especialistas da área, as aberturas parietais, como a substituição de paredes opacas por vidros transparentes ou a presença de grandes janelas que enquadram a paisagem como pinturas presentes nas galerias dos museus, tem gerado polêmica. Da mesma maneira que podem contribuir para a aproximação entre interior e exterior da caixa, as aberturas tendem a favorecer a iluminação zenital no interior

das salas de exposição, e a ampliação visual do espaço construído, ao mesmo tempo, que podem levar o público a distrair-se observando mais a paisagem exterior do que as obras expostas na sala.

Quanto às aberturas no edifício, Cruz Pinto (2007, p. 52) descreve a janela arquitetônica como um quadro vivo, um enquadramento limitado que enquadra o espaço real da paisagem, atraindo para o interior a envolvente viva. Seria a arquitetura como moldura do mundo, um recorte na paisagem, convertendo realidade em aparência, figura e fundo.

A relação entre o interior e o exterior da caixa arquitetônica no caso de MPACs é um fenômeno que remete a alguns dos primeiros MACs, onde as aberturas parietais passaram a ser lugar comum, quebrando o conceito do cubo branco. Na própria Arte, obras como *Fresh Widow* de 1920, de Marcel Duchamp, demonstram a preocupação com o debate conceitual em torno da janela na arte e na arquitetura. Ao utilizar uma janela de madeira como um objeto *trouvé* substituindo os vidros por uma camada de couro negro, remetendo ao luto da viúva ou ao fetiche das roupas de couro, o artista também trabalhou a ambiguidade no título em francês que pode ser lido como “viúva fresca” ou “janela francesa”, além da alusão da própria ideia do significado do caixilho da janela.

Importante elemento da composição artística, as aberturas (portas, recortes e, em espacial, as janelas), funcionam de maneira semelhante, enquadrando a imagem (entre os ângulos retos, curvas ou mesmo formas indefinidas), aprofundando e/ou projetando a imagem, definindo a paisagem, transformando a percepção da realidade enquadrada em objeto de apreciação.

Tanto na arte como na arquitetura as aberturas podem definir fissuras entre a superfície física e o lado simbólico e transcendente, permitindo ao público construir relações entre o dentro

e o fora, entre o verde da paisagem e o branco do interior da caixa. “(...) existem limites espaciais que apesar de se comportarem como muros, são o suporte e o veículo de transposição imaginária e metafísica do espaço” (CRUZ PINTO, 2007, p.54).

Para onde olhamos quando falamos das janelas dos museus. Do que falamos quando olhamos para a fenestração dos edifícios. (...) mas a janela é mais do que uma forma e função na arquitetura. Não só a fenestração permite a entrada dos elementos externos no interior do espaço, como também é através dela que os olhares do interior se projetam no exterior. (...) diferentemente da porta, que permite a passagem física dos objetos materiais, a janela apenas comunica emoções, sensações, olhares, sons, cheiros. É um elemento por onde passa uma natureza intersubjetiva. Um ponto onde passa uma natureza íntima, original para se reintegrar na natureza, (na perfeição da simetria) (LEITE, 2010, p. 30 e 33).

É nesse espaço sugerido que podem se estabelecer relações concretas para firmar o interesse entre o sujeito, o objeto de Arte e o edifício (contentor). Os rasgos muitas vezes humanizam a frieza da caixa arquitetônica, permitindo uma aproximação entre a vida lá fora e o cenário expositivo montado no interior das galerias. As aberturas permitem a ilusão da ampliação do espaço interno das galerias, estabelecendo uma relação de continuidade entre o interior e o exterior, afetando a percepção ambiental. Os projetos arquitetônicos costumam utilizar recursos que favorecem a ampliação da percepção visual, por meio de superfícies e revestimentos, utilizando o potencial dos diversos materiais os arquitetos promovem a maximização da relação com o espaço,

abrindo campos perceptivos que ampliam o olhar do espectador, fazendo-o interagir com dimensões imaginárias em um contexto concreto, na arte durante muito tempo o *Trompe-L'oeil* assumiu essa função, na arquitetura esse efeito é conseguido a partir da utilização adequada dos materiais.

Essas mudanças estabelecidas na caixa arquitetônica a partir da manipulação dos elementos cenográficos são essenciais para a percepção ambiental em MACs, as necessidades específicas de cada montagem ou programa curatorial são responsáveis pela diversidade de *design* ou *layout* das exposições pensadas a partir do espaço construído disponível no contentor. Assim compreendemos o MAC como uma obra aberta.

[...] Nesse sentido, portanto, uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original. (ECO, 2003, p.40)

O contentor também pode mudar de aparência, em alguns casos deve mudar, cenográficas que definem para cada exposição seu aspecto visual e a percepção que se tem sobre ela. Essa transformação é intitulada de “transfiguração arquitetônica” (CRUZ PINTO, 2007, p. 57), referindo-se a mudança de aparência física da imagem, na maior parte das vezes, temporária, que ocorre quando a pele do edifício recebe uma intervenção, seja uma nova pintura, um novo revestimento, uma iluminação diferenciada, sem que a forma física do prédio seja modificada definitivamente,

no caso dos MACs, quando painéis portantes, recursos de luminotécnica, paredes e divisórias falsas são utilizados.

Sendo assim, as diversas modificações na estrutura ambiental das salas de exposições, galerias e corredores dos MACs, realizadas a partir das especificidades de cada obra a ser exposta, seja a vedação total da caixa, ou sua abertura para iluminação natural, ou a construção de paredes falsas, ou a criação de espaços com painéis portantes e outras maneiras de definir espaços específicos, são todos artifícios cenográficos que interferem na percepção do público.

Portanto, a transfiguração da caixa arquitetônica é muito mais do que a simples modificação da aparência do contendor; ela consiste, também, na criação de espaços expositivos, permeáveis e adequados a cada proposta a ser exibida. Em sua maioria, essas transformações ocorrem a nível superficial, na pele da caixa, o que Cruz Pinto (2007, p.59) chama de “transfiguração aparente”, isto é, modificações cenográficas no edifício que afetam superficialmente a imagem do mesmo, fomentando a modificação temporária da percepção visual, mas sem afetar a estrutura e forma do edifício.

Quando inserido fora do contexto do projeto original do museu o rasgão (abertura da caixa arquitetônica inclusive, por meio de falsa porta ou janela) também pode ser considerado uma transfiguração aparente. Assim, como elementos da cenografia expográfica as aberturas são essenciais para que o museu, como obra construída, respire e interaja com o entorno.

Regressando à questão das janelas como interface dos espaços, podemos ver que o diálogo da construção com o espaço museológico acaba por condicionar o desenho.

Nos novos equipamentos esta ligação ao exterior mantém-se como espaços intersticiais. (...) podemos assim sinteticamente relacionar o espaço expositivo, deixado oculto, ensombrado, para ser trabalhado na exposição, e o espaço de circulação, aberto dialogante com os exteriores. (...) esse diálogo é uma constante nos novos museus (LEITE, 2010, p. 40).

Outros elementos importantes são a cor e a textura, a utilização ou não desses elementos, tanto nas paredes do contentor, como nos objetos estruturantes em seu interior, eles podem ser capazes de mudar a relação entre o público e o espaço arquitetônico. “(...) a cor pode acrescentar às forças imanentes da forma arquitetônica uma componente expressiva e construtiva (...), reforçando o caráter dos elementos componentes: estrutura e planos” (CRUZ PINTO, 2007, p 62 e 105). Dependendo de como são utilizados cor e textura podem ampliar, reduzir, aquecer, esfriar, provocar diversos tipos de sensações no público nos espaços expositivos do museu, influenciando literalmente a percepção. Os recursos visuais, a cor, a textura, a superfície, podem tornar a percepção visual relativa, ocultando a estrutura (tectônica) e focando a atenção sobre a superfície.

Ocorre que a cenografia aplicada na caixa arquitetônica do museu de arte cria cenários e espaços adequados para as montagens, possibilitando aos usuários novas experiências a cada visita. Nesse caso, entende-se que a cenografia cria ilusões e ambientes imaginários, os quais contidos a partir do espaço-limite.

Dessa maneira, cada nova montagem estabelece relações próprias entre o público e o espaço, podendo até mesmo levar a ilusão ótica da ausência total do espaço construído, como ocorre regularmente nas vídeoinstalações, nas *black boxes*.

Na ilusão, digamos, na maneira mais coerente de separar o real, acontece que não existe uma devolução da percepção propriamente dita. Não se nega a coisa, deslocamo-la, coloca-se noutra parte. Mas o que diz respeito à atitude de ver, o iludido vê, à sua maneira, tão claramente como qualquer outro (CLÉMENT ROSSET *apud* CRUZ PINTO, 2007, p. 75).

Embora composta por elementos ilusórios e temporários, e em sua maioria, por mudanças físicas superficiais, como efeitos de pele, as mudanças infringidas na caixa aquitetônica do MAC, passam temporariamente a fazer parte da percepção do espaço institucional. Geralmente não interferem na verdade estrutural, mas cria novas relações estabelecidas entre o público e o espaço construído.

A arquitetura do museu enquanto imagem, mais especificamente, a parte interna das salas de exposições e galerias, torna-se, frequentemente, uma caixa de surpresas, onde tudo pode acontecer. No entanto, como a verdade estrutural não é modificada, o expectador sempre percebe que se trata de um artifício, que interfere na relação público/visitante e objeto arquitetônico, estabelecendo tensões visuais significativas, possibilitando visualidades diferenciadas sem comprometer as características físicas do objeto.

Os “*soixant-huitards*” escreveram nas paredes de Paris: - ‘Deixem as águas do Sena passar pelas paredes do Louvre!’ Uma proposta de libertar as forças contidas nos espaços tornou-se uma problemática constante na museologia. Olhar para a forma como o espaço se torna libertador ou permite a liberdade da experiência passou a ser uma das tensões essenciais na museologia (LEITE, 2010, p. 41).

Considerando as categorias do espaço-limite, que são: aparência, emergência e latência (CRUZ PINTO, 2007) que estão interrelacionadas, são responsáveis pela maximização dos efeitos da ilusão na caixa arquitetônica do museu.

Esses elementos são partes integrantes da arquitetura do MAC, que está sempre às voltas com a necessidade de tornar-se um equipamento de atração turística e um local propício para a deambulação e apropriação do espaço, devemos olhar para o museu como um espaço de experiências, um concentrador cultural, “De um lado a alienação do espectador em função das narrativas do objeto, versus a libertação do espectador pela confrontação com esse mesmo objeto” (LEITE, 2010, p. 42), em contraponto, ao utilizar as categorias do espaço-limite (aparência, emergência e latência) presentes na percepção ambiental do museu, podemos considerar que “a realidade arquitetônica vai-se desvelando, pouco a pouco deixando ver as várias camadas e mundos que comporta” (CRUZ PINTO, 2007, p. 87-89) (gráfico 01). As categorias possibilitam a compreensão das variadas sensações despertadas e vivenciadas durante a visita.

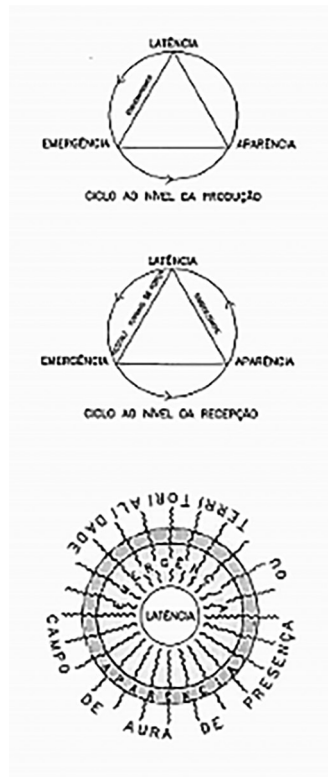


Gráfico 1 Diagrama Categorias do Espaço-Limite – Jorge Cruz Pinto.
Fonte - CRUZ PINTO, 2007, p. 88.

O público e a arquitetura do MAC

A necessidade de o público ser ativo e produtor, prerrogativa essencial para a arte contemporânea, passou a ser parte integrante da obra, exigindo atitude por parte do antigo espectador.

A produção e recepção da arquitetura e da arte contemporâneas estão interrelacionadas, a interação entre o público/vi-

sitante, o meio ambiente, a arquitetura e a arte contemporânea convidam para a construção de sentidos, a partir da inserção do corpo e obra construída, sua relação com a arquitetura, o parque/jardim, as obras de arte, e outros visitantes.

É porque o museu – entendido não como simples edifício, mas como forma de recortar o espaço comum e modo específico de visibilidade – se constitui em torno da estátua desafectada que ele pode escolher mais tarde qualquer outra forma de objecto desafectado pertencente ao mundo profano. (...) o devir-ação ou o devir-ligação que se substitui à ‘obra vista’ só tem eficácia quando é precisamente visto como saída exemplar da arte para fora de si mesma (RANCIÈRE, 2010, p.89).

O público da e para arte contemporânea deve reagir a obra seja com estranhamento, admiração, ódio, repulsa; deve entrar na obra, mexer, intervir, participar, o que não se aceita é uma atitude de pura fruição estética, o fruir na arte contemporânea foi ampliado pela palavra interação, deve-se contribuir para o processo de sua construção, dialogando e produzindo em conjunto com a demanda da proposta e com o contexto, exigindo a formação de um novo leitor da e para a arquitetura, com novas competências.

A nova competência do ‘leitor de arquitetura’ reside na sua capacidade de ler, de saber como ler, e principalmente, em saber como ler (mas não necessariamente codificar) a arquitetura como um texto. Assim, o novo ‘objeto’ deve ter a capacidade de revelar-se, antes de tudo, como um texto, como um evento de leitura (EISENMAN, 1996, p.223).

O ato de recepção, contemporaneamente, é um ato de intervenção. O público alvo é convidado para usufruir das obras a partir do seu lugar, da sua leitura ou mesmo fisicamente, entrando, movimentando ou partilhando o espaço da obra. Esse ato de construção interativa iniciada a partir das primeiras propostas artísticas surgidas nos anos 1960, instituíram novas formas de relação entre o público e a arte, estabelecendo um marco na chamada recepção, estruturado a partir de um novo olhar sobre a relação entre arte, público e arquitetura. A recepção é um ato ativo de participação, passando pela observação da aparência visual, até o processo de identificação ou estranhamento, que permite o questionamento e a compreensão das poéticas arquitetônicas.

É nesse poder de associar e dissociar que reside a emancipação do espectador, ou seja, a emancipação de cada um de nós enquanto espectador. Ser espectador não é a condição passiva que devêssemos transformar em actividade. É a nossa situação normal (RANCIÈRE, 2010, p.28).

Na arquitetura contemporânea a recepção também segue os mesmos passos, ela se estrutura a partir das formas de interação possíveis e mediadas pela obra construída, é impossível entrar e sair de um MAC sem estar atento ao contentor, aos detalhes arquitetônicos, a pele e a estrutura. A arquitetura do museu se completa na medida em que é vivenciada e fruída pelo seu público. A apreensão do complexo arquitetônico de um MAC, passa pela identificação e observação dos detalhes físicos perceptivos, para atingir a dimensão simbólica do lugar, compreendendo seus usos e proposições, que interligam a arquitetura, a arte contemporânea e a paisagem.

A relação se estabelece a partir da percepção e da multisensorialidade, com base na qual tanto a caixa arquitetônica quanto o seu entorno (o parque/jardim) são considerados partes de um todo, compondo um único projeto. Essa visão de conjunto que integra a obra em seu contexto ambiental é mais evidente quando se trata da tipologia do museu-paisagem (GRANDE, 2009), um museu que respeita as condições do lugar, integrando-se com o ambiente circundante, promovendo a deambulação entre arquitetura, arte e paisagem. Neste caso, a relação entre exterior e interior dilui-se, o espaço ‘natural’¹ torna-se complementar ao espaço expositivo, onde a interrelação entre o entorno e o contentor é essencial para a vivência do público.

Se tornar visível é tarefa do arquiteto ou do curador, ver a arquitetura é mais do que função do público, é um processo no qual se estabelecem relações entre o que se vê e o que se sente. Todos os subterfúgios, os materiais de revestimentos, o uso da luz e das sombras em arquitetura de museus, são recursos variados para permitir ou estimular determinadas leituras.

A experiência em um MAC, não termina com a observação do objeto, da obra em si, mas está contida na consciência de quem participa da experiência, de quem vivencia, de quem interage. Daí a função essencial do interagente. Nada é aleatório em arquitetura de MACs, tudo é pensado para atrair o olhar e questionar as relações estabelecidas, e a concepção do espaço prima pela diversidade da caixa arquitetônica e pela inovação do *layout*, o museu convida o espectador a tornar-se parte da obra, parte da arquitetura.

1 Espaço natural aqui entendido como aquele que conta com a presença de elementos da natureza (vegetação, água, pedras) quer seja surgidos espontaneamente (*natura naturans*) ou definidos pela ação humana, ou seja, tendo em vista o conceito amplo de paisagem (CAUQUELIN, 2008).

Cruz Pinto (2007, p. 98 e 99) afirmou que o grau de interação do público com o museu também envolve a relação entre as variáveis arquitetônicas presentes (tais como os revestimentos utilizados ou as condições de conforto – iluminação, temperatura, acústica) e a proposta curatorial, que podem se tornar motivos de atração ou repulsa do público/visitante. Partindo desse entendimento, o autor comenta que, no sentido inverso, as modificações na aparência e na cenografia das exposições em um MAC interferem diretamente na capacidade de apreensão do público/visitante e em seu modo de interagir com a própria arquitetura.

O estímulo para a interação do público com o MAC o coloca em permanente processo de metamorfose. Dentro das salas de exposição, quase sempre, tem-se novas correlações com o espaço, devido as permanentes mudanças na aparência do mesmo.

Considerações finais

As múltiplas vivências do público em um mesmo museu de arte contemporânea (MAC) são parte integrante da construção da percepção ambiental, do imaginário construído. Com base nessas diversas formas de interação o público é intimado (em maior ou menor grau) a ser ativo, a ser também um construtor do olhar sobre e para o objeto arquitetônico. Portanto, vivenciar a arquitetura de MACs é, também, produzir sentidos sobre o objeto e, acima de tudo abrir-se a novas experiências sensíveis.

A arquitetura é produzida por pessoas comuns para pessoas comuns; portanto, deve ser facilmente compreensível a todas as pessoas. Baseia-se num certo número de instintos humanos, de desobertas e experiências comuns a todos nós num estágio muito precoce de nossas vidas

- sobretudo, a nossa relação com coisas inanimadas (RASMUSSEN, 2002, p. 13).

Essas vivências no cotidiano do edifício do museu contribuem para a sua atmosfera, para a exegese do momento contemporâneo de contato com a arte e com a paisagem e suas diversas interrelações.

Assim, o público, mesmo que temporário, vai deixando suas marcas no edifício, sejam elas simbólicas ou físicas, e não necessariamente positivas, já que também podem compreender cicatrizes na caixa arquitetônica, como pichações ou depredações. De fato, muitas dessas marcas são simbólicas, rastros deixados pela vivência dentro e fora do contentor, de modo que raramente esquecemos completamente um museu que se visitamos, mesmo que não lembremos das obras nele expostas e dos artistas que as produziram.

A vivência humana, os movimentos do corpo e os vários usos através do tempo imprimem marcas visíveis e invisíveis aos edifícios e espaços, sob a forma de registros deixados e de miasmas que impregnam os muros (...) as auras dos edifícios variam com o tempo com as transformações que neles e à sua volta se operam e com a vida que neles decorre (CRUZ PINTO, 2007, p. 122).

O ambiente do museu é composto pelo espaço construído, pelo envolvente (parque/jardim), pelas obras expostas (permanentes ou temporárias) e pela presença humana que se desenrola no seu interior. Esses elementos em conjunto constituem a vida do museu, com todas as suas nuances.

A apreciação direta da percepção vivida é ainda maior porque os locais equilibrados e identificáveis são cabides convenientes nos quais se podem pendurar as memórias, os sentimentos e os valores pessoais. A identidade de um local está intimamente ligada à identidade pessoal. A afirmação “eu estou aqui” suporta a afirmação “eu sou” (LYNCH, 2010, p. 128).

Essas relações citadas se estabelecem a partir do diálogo (quer pacífico quer conflituoso) entre o público e o meio. Não existe museu sem público. O museu invoca o público para o seu interior, o provoca a interagir com a arquitetura e a arte; o público torna o museu um objeto vivo, enquanto deixa sua marca simbólica, relação que se aprofunda a cada visita, ajudando a construir o que Bourdieu (1996) intitula de *habitus*.

Referências

BASBAUM, Ricardo. Perspectivas para o museu no século XXI. In: GROSSMANN, Martin e MARIOTTI, Gilberto. Museu art today – Museu arte hoje. Coleção Fórum Permanente de Museus. Edição bilingue Inglês/Português. São Paulo: Hedra, 2011

BOURDIEU, Pierre. As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lucia machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CAMOCARDI, Elêusis M. Fernando Pessoa: mensagem. História. Mito. Metáfora. São Paulo: Arte & Ciência, 1996.

CRUZ PINTO, Jorge. A caixa – Metáfora e Arquitectura. Col. Arquitectura e Urbanismo. Vol. I. Lisboa: ADC Editores/Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

_____. O espaço-limite: produção e recepção em arquitectura. Col. Arquitectura e Urbanismo, vol. II, Lisboa: ADC Editores/Universidade Técnica de Lisboa, 2007.

ECO, Umberto. Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. Trad. Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 2003.

EISENMAN, Peter. The end of the classical: the end of the beginning, the end of the end. In: NESBITT, Kate (Ed.) Theorizing a new agenda for architecture: an anthology of architectural theory 1965-1995. New York: Princeton Architectural Press, 1996. p. 212-227.

LEITE, Pedro Pereira. As janelas na museologia informal: uma proposta de olhar para a forma do espaço museológico. In: GUIMARÃES, Ceça (Org.). Museografia e arquitetura de museus: conservação e técnicas sensoriais. Rio de Janeiro: FAU/PROARQ, 2010.

LYNCH, Kevin. A boa forma da cidade. Trad. Jorge Manuel Costa Almeida e Pinho. Lisboa: Edições 70, 2010.

MONTANER, Josep Maria. Museos para el nuevo siglo/Museums for the new century. Edição em catalão/inglês. Barcelona: Editorial Gustavo Gilli, 1995.

PRIMO, Alex. Enfoques e desfoques no estudo da interação mediada por computador. In: BRASIL, André et al. Cultura em fluxo: novas mediações em rede. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2004, p. 36-57.

RASMUSSEN, Steen Eiler. *Arquitetura vivenciada*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. José Miranda Justo. Lisboa, Portugal: Orfeu Negro, 2010.

RAMOS, Maria (Coord.). *Catálogo Álvaro Siza Expor on Display*. Porto – Portugal: Fundação de Serralves, 2005.

RENNÓ, Silvia de Alencar. *Existe uma experiência estética do usuário nos discursos da arquitetura contemporânea? Aproximações a partir das categorias críticas de Peter Eisenman e Bernard Tschumi*. Dissertação de Mestrado em Arquitetura e Urbanismo. Belo Horizonte – MG: UFMG, 2006.

SEMPER, Gottfried. *The Four Elements of architecture and other writings*. Trad. Harry Francis Mallgrave e Wolfgang Herrmann. Cambridge – Nova York: Cambridge University Press, 1989.

SPELING, David Moreno. *As arquiteturas de museus contemporâneos como agentes no sistema da arte*. In: GROSSMANN, Martin e MARIOTTI, Gilberto (org.). *Museu art today – Museu arte hoje*. Coleção Fórum Permanente de Museus. Edição bilingue Inglês/Português. São Paulo: Hedra, 2011. p. 171-184.

SOBRE OS AUTORES

José Rufino

Doutor em Geociências pela Universidade Federal de Pernambuco. José Augusto Costa de Almeida, nome artístico José Rufino, vive e trabalha em João Pessoa, Paraíba. Artista e escritor é também professor do Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Desenvolveu sua jornada artística passando da poesia para a poesia-visual e, em seguida, para a arte postal, desenhos e pinturas a partir dos anos 1980. O universo do declínio das plantações de cana-de-açúcar no Brasil integrou seu trabalho desde o início, através do uso de mobiliários, documentos de família e institucionais, transmutados em desenhos, esculturas e instalações. Entre os documentos familiares, destaque para as cartas herdadas do seu avô, senhor de engenho no município de Areia, suportes da série Cartas de Areia. Filho de ativistas políticos perseguidos pela ditadura do regime militar brasileiro nos anos 1960, o artista é também muito conhecido pelos seus trabalhos de caráter político. O diálogo dicotômico entre memória e esquecimento contamina seu trabalho por completo. É autor do livro *Afagos*, editado pela Cosac&Naify, do romance ainda inédito, *Desviver*, que recebeu a Bolsa Funarte de Criação Literária. Participou de cerca de duzentas exposições, entre coletivas e individuais no Brasil e exterior. Entre elas: *Dogma*, na Central Galeria

de Arte, em São Paulo, *Violatio*, no Museu da Escultura Brasileira, São Paulo, *Ulysses*, na Casa França Brasil/Rio de Janeiro. Expôs *Divortium Aquarum* na Sala A Contemporânea, no CCBB/Rio de Janeiro, *Aenigma* na Galeria Milan em São Paulo; *Blots & Figments*, no Museu Andy Warhol, em Pittsburgh, EUA, e *Faustus*, no Palácio da Aclamação, em Salvador, quando ganhou o prêmio Bravo-Prime de melhor exposição do ano no Brasil. Participou da 25ª Bienal Internacional de São Paulo e das Bienais do Mercosul, Venezuela, Havana e Bienal do Fim do Mundo, em Ushuaia, Argentina. Participou ainda de coletivas como Caminhos do Contemporâneo, no Paço Imperial (Rio de Janeiro) e L'Art dans le Monde, no Pont Alexandre III, Paris, e em feiras de arte, como a ArtRio e SPArte, da Arco, em Madri, e Art Basel, na Suíça. Em 2017 recebeu o Prêmio Mário Pedrosa – Artista do Ano, da Associação Brasileira de Críticos de Arte – ABCA.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4782615U7>

Joana D’Arc de Sousa Lima

Pós-doutora pelo Programa de Pós Graduação em História da UFPE (2014-15). Pós-doutora pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (2015-16). Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (2011), Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista/UNESP (2000), Especialista em Mediação Cultural (AGECIF) e História da Arte pela École du Louvre (2002), Licenciada em História pela UNESP (1989). Foi professora substituta no Departamento de História da UFPE (2016-17) e professora colaboradora no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE-UEPB (2016-17). Foi contemplada com o Prêmio Rumos Educação Cultura e Arte (edição 2008/2010) e com o Prêmio Funarte de Incentivo à Produção Crítica (2010), pela atuação profissional nos campos da arte e da educação. Tem experiência profissional como docente (do Ensino Médio à Pós-Graduação), pesquisadora, gestora cultural, consultora e curadora, com interesses nas áreas de História da Arte, do Brasil e Contemporânea, com ênfase em História Cultural, especialmente nos temas: História da Arte no Brasil, Arte Contemporânea, Mediação Cultural, Artes plásticas e Artes visuais. Tem produções publicadas em cd-rom, vídeo, livros, revistas científicas e revistas culturais, além de catálogos e livretos educativos de exposições de artes.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4727547T6>

Luciene Lehmkuhl

Pós-Doutora pelo Centre d'Histoire et Théorie des Arts/École des Hautes Études en Sciences Sociales com supervisão de Éric Michaud (2011/2012). Doutora em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002) com sanduíche na Universidade Nova de Lisboa (1999/2000). Mestrado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1996). Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (1992), Graduação em Educação Artística – Artes Plásticas pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1983). Entre fevereiro de 2003 e fevereiro de 2015 foi professora na Universidade Federal de Uberlândia no Curso de Graduação em História, no Programa de Pós-Graduação em História e no Programa de Pós-Graduação em Artes. Atualmente é professora Associada na Universidade Federal da Paraíba no Curso de Design, Campus IV/Rio Tinto e professora permanente no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais – PPGAV/UFPB/UFPE. Desenvolve pesquisas nas áreas de História, de Arte e de Design, com ênfase em História Cultural, História da Arte e História do Design nos seguintes temas: arte, história, cultura, imagem, objetos, museus, acervos, exposições, revistas ilustradas, Brasil República, modernidade e contemporaneidade, teoria e metodologia da História, da Arte e do Design.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708011T6>

Madalena Zaccara

Pós-Doutora pela Escola de Belas Artes da Universidade de Porto, Portugal. Doutora em História da Arte pela Université Toulouse II (1995). Mestre (DEA) em História e Civilizações pela Université Toulouse II (1992). Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-1976), Bacharela em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP -1975). Atualmente é professora Associada IV da Universidade Federal de Pernambuco. Ensina no Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Lidera o grupo de pesquisa cadastrado no CNPq intitulado Arte, Cultura e Memória que se volta para a pesquisa da História e Teoria das Artes Visuais no Brasil com ênfase no Nordeste. Atua principalmente nos seguintes temas: História da Arte e Crítica de Arte. É membro da Associação Nacional dos Pesquisadores de Artes Plásticas (ANPAP), da FAEB (Federação dos Arte Educadores do Brasil) e do Instituto de Investigação em Arte, Design e

Sociedade I2ADS (Porto, Portugal). É representante regional da ANPAP. É membro do Comitê de História e Teoria da Arte da ANPAP. É editora da Revista Cartema do PPGAV UFPE/UFPB. É autora e organizadora de livros, capítulos de livros e artigos sobre sua área de atuação.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4793932T9>

Marcelo Coutinho

Doutor em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2011). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (2003). Graduado em Licenciatura em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (1996). Nos últimos 20 anos, foi professor do Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística da UFPE. Em julho de 2017 transferiu-se para a Universidade Federal da Paraíba onde é professor do Departamento de Artes Visuais e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Como artista e pesquisador dedica-se às fronteiras incertas entre arte e vida, representação e presença e às interações entre variadas linguagens artísticas.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4261634E6>

Maria Betânia e Silva

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2010) com estágio sanduíche na École Normale Supérieure, Paris. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2004). Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco (1992). Professora da Graduação e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Editora da Revista Cartema do PPGAV UFPE/UFPB. Membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Diversidade Cultural/UFPE e do Centro de Pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE)/UFMG. Atua no Ensino das Artes Visuais com ênfase nas temáticas: história do ensino de arte, memórias, formação docente em arte, práticas pedagógicas em arte.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4776491H9>

Luciana Borre Nunes

Doutora em Arte e Cultura Visual pelo Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás (2014) com estágio sanduíche na Universidade Pública de Navarra, Espanha. Mestre em Educação pela PUCRS (2008). Especialista em Gestão e Planejamento Escolar pela PUCRS (2006). Graduada em Pedagogia pela UFRGS (2004). Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal de Pernambuco e vice-coordenadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. É professora da Graduação e da Pós-Graduação em Artes Visuais. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação (GPCVE). Autora dos livros: *Cultura Visual tramando gênero e sexualidades na escola* e *As Imagens que Invadem as Salas de Aula: reflexões sobre Cultura Visual*.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4713368Y5>

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

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). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal de Pernambuco (1987). Atualmente é Coordenadora do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB e professora do curso de Artes Visuais da UFPE. É vice-líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em arte/educação, atuando principalmente nos seguintes temas: arte/educação, gênero, cultura, educação e antropologia do imaginário. Foi Presidente eleita da Federação de Arte/educadores do Brasil (FAEB) (2013-2015), da International Society of Education through Arts (InSEA) e da Red Iberoamericana de Representaciones y Imaginarios (RIIR).

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4701586U5>

Maria Emilia Sardelich

Pós-Doutora em Cultura Visual pela Universidade de Barcelona (2003). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2001). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1997). Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, pela Universidade Federal

Fluminense (2011). Especialista em Tecnologias e Métodos de formação em rede: tutor on line, pela Universidade de Salamanca (USAL), Espanha (2006). Especialista em E-Learning pela Universidade Nacional de Educação a Distância (UNED), Espanha (2005). É Professora do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE). Atua na área de Didática e Ensino da Arte, cursos de Licenciatura, modalidades presencial e à distância. Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV/UFPB).

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4799460H8>

Erinaldo Alves do Nascimento

Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Biblioteconomia pela Universidade Federal da Paraíba (1999). Graduado em Licenciatura em Educação Artística pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1988). Atualmente é professor da Graduação e Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. É autor do livro *Ensino do desenho: do artífice/artista ao desenhista auto-expressivo* (2010) e co-autor do livro *Ensaio pós-metafísicos: poesia, ética e pesquisa* (2009). É autor de artigos e capítulos de livros em várias publicações. Tem experiência na área de Artes, com foco no ensino das Artes Visuais, atuando principalmente nos seguintes temas: artes visuais, ensino de arte, cultura visual, história do ensino das artes visuais, metodologias de ensino e cidadania cultural.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4738534Z6>

Roberta Ramos Marques

Pós-Doutora pelo Media and Culture Studies Department da Universidade de Utrecht, Holanda. Doutora (2008) e Mestre (2000) em Teoria da Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPE. Graduada em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1996). É Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFPE e do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPE/UFPB. Tem experiência nas áreas de Letras e Dança, com ênfase em Intersemiótica e Estudos Culturais, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura comparada, dramaturgia, corpo, discurso, crítica, dança, memória, acervo. Participa da coordenação e das pesquisas do Acervo Recordança, desde 2003. Em 2015, desenvolveu o projeto de pesquisa

artística Motim: o Riso como Ato Performativo e Biopotente, junto ao Coletivo Lugar Comum, do qual é membro desde 2011. Em 2015, estreou o espetáculo Motim, como dramaturgista e performer-criadora, junto ao Coletivo Lugar Comum; e coordenou o núcleo Recife do Projeto Mapeamento da Dança nas Capitais Brasileiras e no Distrito Federal 1ª etapa: mapeamento de oito capitais, em 4 regiões do Brasil, com recursos obtidos via Termo de Cooperação Técnica FUNARTE/MINC e UFBA. Autora do livro *Deslocamentos Armoriais: Reflexões sobre Política, Literatura e Dança Armoriais* (2012); e organizadora e autora dos livros *Acordes e Traçados Historiográficos: a Dança no Recife*; (2016); *MOTIM: paisagens e memórias do riso* (2017). Performer e autora da reperformance Brasilógia, a partir das obras *Shirtologie* (Jérôme Bel, 1997) e *Le Sacre du Printemps* (Xavier le Roy, 2007), em fricção com o contexto político do Brasil, em 2016.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4792360U2>

Robson Xavier da Costa

Pós-Doutor pelo PGEHA MAC/Universidade de São Paulo (2017). Doutor em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2014) com estágio sanduíche na Universidade do Minho, Portugal. Mestre em História pela Universidade Federal da Paraíba (2007). Especialista em Educação e Tecnologia da Informação e Comunicação pela Universidade Federal da Paraíba (2005). Especialista em Sociologia (UFPB/CEFET - 1997). Especialista em Educação Especial (UFPB - 1995), com formação em Arteterapia pela Clínica Pomar do Rio de Janeiro (2004). Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPB - 1993). É Coordenador do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba/Universidade Federal de Pernambuco. Realizou Mobilidade de Professores Brasileiros pela Fundación Carolina, Universidad de Granada, Espanha (2014/2015). Membro da Associação Brasileira de Crítica de Arte (ABCA) e da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP). Criador e Coordenador do Laboratório de Artes Visuais Aplicadas e Integrativas (LAVAI) CCTA/UFPB; Criador e Líder do Grupo de Pesquisa em Arte, Museus e Inclusão (GPAMI), credenciado pelo CNPq. Membro do Grupo Interdisciplinar de Estudos Sobre o Imaginário da UFPE. Atua na área de Artes Visuais, com ênfase em: Educação em Artes Visuais, Curadorias e História das Exposições, pesquisando os seguintes temas: Artes Visuais, Arte Contemporânea, Arquiteturas da Arte, Curadorias,

História das Exposições, Estudos de Públicos em Museus, Educação em Artes Visuais, História Visual, Arteterapia e Educação Inclusiva.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4575069D1>

Gleice Azambuja Elali

Pós-Doutora em Arquitetura pela Universidade de Lisboa, Portugal. Doutora e Mestre e Estruturas Ambientais Urbanas pela Universidade de São Paulo. Arquiteta-Urbanista e Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente é Professora na Graduação e Pós-Graduação nos campos de Projeto Arquitetônico e Psicologia Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Pesquisadora com bolsa de Produtividade do CNPq, vinculada ao grupo de pesquisa Inter-Ações Pessoa-Ambiente (UFRN) e ao grupo de pesquisa Projetar (UFRN). Participa da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP – GT Psicologia Ambiental – na coordenação nas gestões 2008/10 e 2010/12), da Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído (ANTAC – GT Qualidade do Projeto) e da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo (ANPARQ – presidente 2013/14). Temas de interesse: percepção e avaliação ambiental, apego ao lugar, criatividade, processos de concepção do objeto arquitetônico, relações pessoa-ambiente como subsídio à atividade projetual.

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760194P6>

<i>Título</i>	Memórias Plurais em Artes Visuais
<i>Organizadores</i>	Maria Betânia e Silva Maria das Vitórias Negreiros do Amaral Robson Xavier da Costa
<i>Projeto Gráfico</i>	Regianne Andrade
<i>Capa</i>	Título: Lugares e Coisas, 2016 Categoria: Site-specific Materiais: madeira, terra, espelho, algodão (barbante), pedra, vidro, acetato (etiquetas), tinta Artista: Maria Helena Magalhães Fotografias: Maria H. Magalhães
<i>Formato</i>	Digital
<i>Tipografias</i>	Cabin Spectral



ISBN 978-85-415-1161-2



9 788541 511612