



Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino 2

Jeanine Mafra Migliorini
(Organizadora)

Atena
Editora

Ano 2018

Jeanine Mafra Migliorini
(Organizadora)

Reflexões sobre a Arte e o seu Ensino 2

**Atena Editora
2018**

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R332 Reflexões sobre a arte e seu ensino 2 [recurso eletrônico] /
Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR):
Atena Editora, 2018. – (Reflexões sobre a arte e seu ensino; v.2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-85107-16-1
DOI 10.22533/at.ed.161182108

1. Arte – Estudo e ensino. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine
Mafra. II. Título. III. Série.

CDD 707

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins
comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A arte é transformadora, liberta pensamentos, angústias, alegrias, quebra paradigmas, é um espaço de expressão democrático, por isso sua presença na educação é tão relevante.

Através da arte abrem-se caminhos de transformação e de inclusão social. Uma vez que para o homem não basta sua vida individual, sua personalidade, ele busca realizar-se através de um 'ser social'. São nossos sentidos que fazem a mediação com o exterior, com o social, e são exatamente esses sentidos que são tocados, ou provocados quando em contato com a arte.

Discutir arte nos estabelecimentos de ensino é formar cidadãos mais conscientes de sua atuação em sociedade, mais críticos e também com um senso estético mais apurado.

Esta é a proposta deste livro, abordar discussões sobre práticas pedagógicas relacionadas ao ensino de arte, sobre a experimentação do fazer artístico e como isso reflete na aprendizagem. Devemos considerar que a abrangência das temáticas e linguagens artísticas se faz bem representadas nos capítulos, pois são infinitas as possibilidades de expressão. Teremos então um fio condutor que perpassa a discussão sobre métodos ou técnicas de ensino, mostra o papel de inclusão social que a arte educação nos oferece, na sequência os debates sobre música, dança, teatro, cinema, as artes visuais finalizando com a fotografia. Dentro dessas linguagens podemos encontrar discussões sobre metodologias específicas e práticas aplicadas.

Essa abrangência dos temas nos mostra o quanto necessário é o debate sobre o fazer artístico na escola. Este normalmente é um componente curricular deixado em segundo plano, quando não totalmente negligenciado, em detrimento do 'saber científico'. Dar consciência da relevância da arte na história é tema urgente entre as pautas da arte educação. É através da arte que conhecemos nossa história, nas representações de quadros, esculturas, da música, mais recentemente do cinema e de tantas outras formas, que sempre estiveram presentes nos livros didáticos de todas as disciplinas.

O que é necessário é que o aluno deixe de conhecer as obras artísticas apenas como ilustração dos livros e passe a fruir estas produções, a se apropriar delas através do estudo de seu contexto, de sua produção e de sua reflexão, como defende Ana Mae Barbosa em sua proposta triangular. Apenas quando há apropriação há conhecimento, se não teremos apenas a informação. Trabalhar a arte como fundamento do ensino é uma das boas maneiras de transformar essa informação, tão abundante atualmente, em conhecimento.

Inspiremo-nos nas novas metodologias aplicadas em escolas de todo o mundo, nas quais a arte é o ponto de partida, e através da interdisciplinaridade conduz os conteúdos dos currículos. Afinal a arte inspira, provoca, transcende, é fenômeno

cultural e pode ser entendida como reflexo do mundo, ajudando a compreender e explorar a sociedade e a si mesmo.

Que esta leitura seja agradável, reflexiva e lhe conduza às ações!

Prof.^a Jeanine Mafra Migliorini

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
DESIGN E ARTESANATO COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO: O CASO DA DASPRE <i>Ekaterina Emmanuil Inglesis Barcellos</i> <i>Galdenoro Botura Jr</i>	
CAPÍTULO 2	12
CONSTRANGIMENTO E LIBERDADE CRIATIVA <i>Domingos Loureiro</i>	
CAPÍTULO 3	23
ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS <i>Fernanda Maziero Junqueira</i>	
CAPÍTULO 4	39
MÚSICA, POLÍTICA HIP- HOP E RESISTÊNCIA CULTURAL <i>Maria Beatriz Licursi</i>	
CAPÍTULO 5	49
CARTOGRAFIAS DOS ESPAÇOS SENTÍVEIS: NOVOS OLHARES PARA EXPERIENCIAR NA CIDADE <i>Adriano Moraes de Freitas Neto</i> <i>Rafael de Sousa Carvalho</i>	
CAPÍTULO 6	59
ARTE EM VIDRO: UMA VISÃO FEMININA <i>Teresa Almeida</i>	
CAPÍTULO 7	67
ARTE E ILUSTRAÇÃO BOTÂNICA: RELATO DE PRÁTICAS <i>Alessandra da Silva</i> <i>Ricardo de Pellegrin</i> <i>Gina Zanini</i>	
CAPÍTULO 8	78
ADORNOS: DESIGNERS E MATERIAIS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX <i>Julia Yuri Landim Goya</i> <i>Maria Antonia Benutti</i>	
CAPÍTULO 9	91
ARTE E TECNOLOGIA – APLICAÇÃO DE ARDUINO NA MONTAGEM DE UM MONITOR 3D “CUBE LED” (CUBO DE DIODO EMISSOR DE LUZ) <i>Rodolfo Nucci Porsani</i> <i>Augusto Seolin Jurisato</i> <i>Maria do Carmo J. Plácido</i> <i>Sérgio Tosi Rodrigues</i>	
CAPÍTULO 10	105
A ACESSIBILIDADE NA 17ª EDIÇÃO DO FESTIVAL DE INVERNO DE BONITO 2016 PELO ACERVO DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO) <i>Patrícia Nogueira Agüena</i> <i>Celi Corrêa Neres</i>	
SOBRE A ORGANIZADORA	129

DESIGN E ARTESANATO COMO INSTRUMENTO DE RESSOCIALIZAÇÃO: O CASO DA DASPRE

Ekaterina Emmanuil Inglesis Barcellos

Universidade Estadual Paulista, Faculdade de
Arquitetura, Artes e Comunicação
Bauru – São Paulo

Galdenoro Botura Jr

Universidade Estadual Paulista, Instituto de
Ciência e Tecnologia
Sorocaba – São Paulo

RESUMO - Este artigo se propõe a apresentar um estudo sobre o projeto de capacitação e reinserção social desenvolvido pela FUNAP, destinado a presos, presas e egressos do sistema prisional. O projeto consiste no aprendizado por meio do Design, da Arte e do Ofício, utilizados como potencial instrumento para a ressocialização em programas nas unidades prisionais do Estado de São Paulo onde oficinas artesanais desenvolvem objetos e produtos sustentáveis de apelo popular e cultural. Programas sociais com este perfil contribuem para a recuperação e inclusão e inovação social para indivíduos oriundos do sistema carcerário que adquirem capacitação, empregabilidade e oportunidade de trabalho remunerado; resultam em elevação do nível moral e físico; geram uma perspectiva futura de colocação profissional e melhoria de vida; ressignificam a dimensão simbólica do objeto

artesanal popular por meio Design visceral, vernacular e reflexivo que traz à luz um viés de solução e revitalização, baseada na arte local da diversidade e identidade da cultura nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Design; Artesanato; Inclusão e Inovação Social; *Arts & Crafts*.

ABSTRACT ³/₄ This article aims to present a study about the training project and social reintegration developed by FUNAP for prisoners and former convicts. The project consists on learning through the Design, Arts and Crafts, conceived as a potential tool for rehabilitation programs in prisons of the State of São Paulo where handcraft workshops develop objects and sustainable products of popular and cultural appeal. Social programs with this profile contribute to the recovery and social inclusion; acquires training and employment opportunity; results in the elevation of the moral and physical level of people gathered in the prison units; generates a future perspective of job placement and improvement of life quality; reframe the symbolic dimension of the popular handmade objects through the visceral and reflective Design that brings forth a solution bias and popular handcraft revival, based on the local art of diversity and identity of national culture.

INDEX TERMS - Design; Handcraft; Social Inclusion an Innovation; Arts & Crafts.

1 | INTRODUÇÃO

“DASPRES: a grife que liberta - mais que uma lembrança um ato social” (FUNAP, 2012). Com este slogan, a grife “das presas”, busca o caminho para a liberdade por meio da empregabilidade pelo Design Artesanal e pela Arte popular. O projeto é parte de uma proposta de inserção por meio de inovação social. É voltada a um segmento de recuperação da sociedade e centrada no cooperativismo e empreendedorismo, possibilitando o desenvolvimento de produtos de técnica artesanal e permitindo uma maior garantia de sustento a um(a) artífice recém-capacitado(a). O projeto recebeu certificados da SUTACO e o Prêmio Fundação Banco do Brasil de Tecnologia, (www.funap.sp.gov.br), no ano de 2009, em reconhecimento por promover “produtos, técnicas ou metodologias reaplicáveis, desenvolvidas na interação com a comunidade e que representem efetivas soluções de transformação social”. (FUNAP, 2014).

O trabalho prisional visa ocupar de forma proativa o tempo de sentença dos detentos, e cria a possibilidade de obter uma remuneração direcionada às famílias dos mesmos. A perspectiva de melhoria na condição de vida destas pessoas tende a proporcionar uma recuperação social, evitando o retorno das mesmas ao sistema carcerário. Este procedimento se baseia em relatos e números obtidos pela Fundação “Prof. Dr. Manoel Pedro Pimentel - FUNAP” (www.funap.sp.gov.br), que coordena e executa os Programas de Educação, Cultura, Trabalho e Assistência Jurídica às pessoas recolhidas nas unidades prisionais do Estado de São Paulo. O órgão é vinculado à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), que igualmente é responsável pelo desenvolvimento de uma marca de produtos resultante deste projeto de inclusão e inovação social, denominada “DASPRES” [produzido pelas presas, ou seja, “das pre”(sas)] (DASPRES – FUNAP, 2018). O projeto busca capacitar e profissionalizar presas, presos e egressos (denominação dada àqueles que saem do sistema prisional), para criação de artesanatos diferenciados. No projeto da Daspre, as reeducandas adquirem aptidões artesanais e noções de produto, artes manuais, criação, design e projeto dos produtos. Aprendem a interpretar desenhos e observar os protótipos e as peças-piloto, capacitando a reprodução em série, por meio do treinamento profissional que a instituição fornece. A prototipagem acompanha regras viáveis de desenvolvimento e cria metodologias reaplicáveis, que facilitam a produção seriada.

O produto resultante deste trabalho é um design do objeto artesanal de diversidade cultural que integra o cotidiano voltado ao consumo do dia-a-dia, para o uso decorativo e/ou pessoal. O efeito dinâmico deste sistema de produção baseado na cultura popular e artesanal é inegável, vez que a pessoa privada de liberdade, ocupa sua mente e físico, sentindo-se menos ociosa e mais motivada. A principal finalidade do programa é orientar para a chance de um retorno mais digno à sociedade, e com uma nova perspectiva de vida por meio desta experiência. Sendo assim, é perceptível

que o projeto passe a ser um método de recompensas. Podemos dizer que, em critério específico, neste caso, o aprendizado do artesanato em geral, da arte e do design corroboram para um caminho à remissão de pena. Parafraseando um pensamento de Crane (2011), pode-se concluir que a arte, o design artesanal e a moda podem se constituir em sistemas de recompensa e produção de cultura em vários níveis de interpretação, o que se aplica, no contexto do estudo, também à ressocialização.

2 | ART & CRAFTS E A BUSCA PELA INSERÇÃO SOCIAL

William Morris foi historicamente um dos grandes incentivadores da “arte feita pelo povo e para o povo”. Principal líder do movimento *Arts and Crafts* de 1880-1900, (ENCICLOPÉDIA ITAÚCULTURAL, 2018) defendia o artesanato como uma alternativa à produção em massa e à mecanização. O aspecto social era um dos objetivos centrais do movimento determinado pela perícia na execução dos produtos; pelo acabamento artesanal; pelo profundo conhecimento do ofício da arte e do artesanato. Definido pela “busca de iguais condições entre artesãos e artistas e uma estética totalmente ligada ao fazer artesanal” (www.encyclopedia.itaucultural.org.br/termo4986/arts-and-crafts). Morris se situava no estrato social como um herdeiro formado em Oxford; era artista e poeta entre outras atividades, e um ativista político com uma visão socialista voltada ao papel da arte frente ao insurgente mercado industrial ‘automatizante’ e limitador (ENCICLOPEDIA ITAU CULTURAL, 2018).

As capacidades projetuais e de execução do Ofício e da Arte que caracterizaram o movimento *Arts & Crafts* no séc. XIX, foram e ainda são essencialmente classificadas como instrumentos para a melhoria e autonomia de artistas e artesãos, no sustento e na vida. O design artesanal é fonte de cultura e sobrevivência. Segundo Adélia Borges (2011) (conf. <http://www.adeliaborges.com>), “(...) o lugar do artesanato na sociedade contemporânea está se expandindo”; sobre sua ressignificação, os valores deste artesanato “(...) vêm sendo mais reconhecidos recentemente, tais como calor humano, singularidade e pertencimento” (BORGES, 2011). A revitalização do objeto artesanal como bem define a autora vai além da adequação de forma e da função e se relaciona, sobretudo, ao afeto, memória e cultura impregnada nos objetos feitos à mão (BORGES, 2011). Complementa que é necessário entender a diferença de contexto dos produtos, pois a apreciação e valorização da arte popular, vernacular, e do conceito de Design Artesanal “(...) ajuda a enfraquecer o preconceito que atribui conotação de inferioridade às coisas feitas à mão e de superioridade às coisas projetadas pelo intelecto” (BORGES, 2011). Borges corrobora em seus estudos e publicações com a ótica de Morris, de que os produtos de qualidade, vinculados sob vários aspectos às comunidades em que são feitos, promovem a melhoria de vida dos produtores e usuários e estimulam um desenvolvimento mais justo e equânime do país. Portanto a arte local, regional e global dos projetos e trabalhos de artesãos responde às necessidades econômicas e

abrange uma criação distinta e essencial, especialmente em comunidades marginais, onde o trabalho artesanal comunitário, bem direcionado e bem executado quebra as estruturas, relações e poderes das cadeias de fornecimento da indústria; promove autonomia e enriquece a vida dos artesãos e designers, bem como daqueles que compram suas peças, sendo de fato conforme Fletcher e Grose (2011) “um catalizador de mudanças sociais e econômicas” e “na criatividade dos designers e na capacidade de dar grandes saltos de imaginação que podem transformar não só o modelo como fazemos as coisas, mas também o modo como pensamos” (FLETCHER; GROSE, 2011, p.48).

A convergência de trajetórias distintas embasadas em um design visceral e reflexivo, relacionando pessoas de diferentes origens e vivências, com conhecimentos e habilidades variadas, é o que se poderia definir como identidade brasileira, de uma pluralidade que se encontra na cultura das ruas e nas artes plásticas. Além disso, geram um aspecto de aproximação dos povos com suas culturas. Esta conexão emocional entre o usuário e o produto se dá pelo reconhecimento desses elementos sociais de tradição e cultura. Podemos dizer que além do talento humano investido, o design visceral e comportamental cria uma relação íntima entre o produto e o usuário, quando pela emoção reconhece elementos de sua cultura e tradição no produto, e encaminha-se ao design reflexivo, incluindo questões do conceito do Design Emocional (NORMAN, 2006, 2008). O processo criativo do projeto e do design é comum ao artesanato popular, pois, geralmente, os artesãos trabalham por seleção natural de resultados, confirmados e checados pelo uso e pelo olhar crítico. A cada modificação que se faz no objeto, cria-se uma melhoria contínua, portanto, o produto é radiografado em sua evolução, desenvolvendo metodologias de reprodução, e costurando partes de sua história e origem até o momento presente em que a nova cultura que o identifica enxerga as referências anteriormente inseridas. Em suma, o consumo simbólico de objetos forma uma cultura-mundo, como define Ortiz (ORTIZ, 1998), cujos ícones, independentemente do local, agem como um agente social sobretudo gerador de empregos. Este simbolismo aproxima a sociedade de sua cultura e remete a uma citação de Boaventura Santos (2004) que sugere que uma justiça social global só pode ser alcançada por meio de uma justiça cognitiva e global, e completa que a dimensão das comunidades em suas possibilidades de solidariedade e participação aprofundam os compromissos democráticos e pluralistas (SANTOS, 2003-2004).

3 | DASPRE: A RESSOCIALIZAÇÃO PELA ARTE E OFÍCIO

Os projetos sociais embasados na revitalização artesanal, focados na criação de empregos como perspectiva de inserção social que ensinam uma função e profissão, resultam num trabalho que dignifica. São um potente instrumento de recuperação e

ressocialização e de inovação social. Segundo Meadows e Randers: “uma sociedade que fala de criar empregos, como se isso fosse algo que só as empresas fazem, não inspirará a maioria das pessoas a criar empregos para si mesmas ou para as outras” (MEADOWS; RANDERS, 2004). Ao se tornarem egressos, os recém-capacitados artesãos adquirem habilidades suficientes para prover seu sustento. A possibilidade de progredir e prosperar por meio de trabalho digno constitui um provável reverso da moeda contra a violência e a reincidência criminal. Trata-se de pessoas que, provavelmente não tiveram acesso à educação ou ao conhecimento, perderam ou não possuem ocupação profissional. Estarão se capacitando e se preparando para a futura liberdade. Enquanto reeducandos são dependentes do ‘adestramento’ proposto pela instituição (no sentido de capacitação, de criar uma habilidade não existente anteriormente). Nesta situação, adquirem a ferramenta mais importante que é o conhecimento dos meios de produção, ferramentas estas propostas pela Fundação (FUNAP, 2014 – 2018) Como aprendizes, adquirem a aptidão de artesãos e executam projetos orientados, confeccionados repetidamente, e aperfeiçoados utilizando seu aprendizado e habilidades para posterior produção pessoal.

Iniciativas com este perfil, que desenvolvem ações, e que contribuem para a recuperação dessas pessoas visam gerar função autônoma, independente, sem a necessidade de um contrato formal de trabalho. Segundo Lúcia Casalli, diretora da FUNAP: “O principal objetivo do projeto é socializar pessoas que não tiveram oportunidades na vida e acabaram praticando um crime que as levou ao cárcere”, “Estamos dando a eles, o que antes não lhes foi dado” (BRETAS, 2016).

Todos os produtos confeccionados pelo projeto visam uma postura ecológica e buscam ser politicamente corretos, do ponto de vista do respeito ao meio ambiente, envolvendo reciclagem de matérias-primas e reaproveitamento de materiais (www.funap.sp.gov.br). Um aspecto específico dos produtos da Daspre é o local de sua comercialização, que ocorre apenas em unidades como a loja “Do lado de lá”, em SP, na Vila Buarque, vinculada à Fundação (BRETAS, 2016). A venda destes produtos, de ação social inclusiva e inovadora, é a garantia da expansão e de continuidade do projeto, em sua sustentabilidade. A engrenagem necessita se auto abastecer para alimentar e prover a iniciativa de proporcionar um futuro melhor aos que estão em processo de aprendizagem, aguardando a liberdade e oportunidade de alcançar a cidadania (BRETAS, 2016).

A Criação do nome DASPRES, como citado anteriormente, é uma abreviatura de “das presas”; um trocadilho como apelido, similar ao utilizado pela grife de nome Daslu (que era um anagrama para Daslu = das lu, das duas “Lu” – iniciais do nome das proprietárias, Lucia e Lourdes)

A marca DASPRES foi criada em 2008, de maneira informal, e teve grande repercussão em um Bazar de Natal, realizado naquele mesmo ano. A marca foi bem acolhida pela iniciativa social, por sua proposta e seus produtos interessantes e sustentáveis. Com esse retorno, a DASPRES se expandiu e hoje chegou a 14 unidades

produtivas de produtos de arte e design artesanal, atendendo não apenas às mulheres, mas também aos reeducandos homens, que são contratados como artesões, para algumas atividades específicas, como a produção de mobiliário e marcenaria. Cada oficina é responsável por uma ou mais atividades, como a produção de caixas de papel do tipo Paraná, forradas em tecido, realizada na Penitenciária Feminina de Sant'Ana, na capital paulista. Nesta mesma unidade, acontece a oficina de crochê, com uma gama de produtos diversificados nesta técnica. São várias as especialidades: marcenaria, marchetaria, o trabalho com renda Nhanduti, a patchcolagem, além de outras técnicas, muitas delas aprendidas por meio dos cursos oferecidos pelo Fundo Social de Solidariedade do Estado de São Paulo (FUSSESP).

Outro projeto realizado pela FUNAP, que visa a capacitação profissional são os Centros de Produção e Qualificação Profissional (CPQP), ou, simplesmente, as oficinas próprias da FUNAP. Lá, são priorizadas a capacitação profissional nas áreas de confecção, móveis administrativos e escolares, metalurgia e laminados de espuma antichamas.

O objetivo da DASPRE vai além da fabricação e comercialização dos produtos. O que se pretende como resultado é qualificar os participantes tanto no que se refere às técnicas de artesanato, quanto em relação à estruturação de um possível empreendimento próprio, uma autonomia de trabalho (www.funap.sp.gov.br). A meta da DASPRE não visa lucros, mas sim criar oportunidades, objetivando a capacitação para a inserção e ressocialização.

Para capacitar as artesãs faz-se uma seleção nas Unidades Prisionais considerando questões como disciplina, tempo de condenação e, certamente, a vontade e aptidão para o trabalho artesanal.

Desde sua criação, já passaram pelo projeto mais de 6.000 detentas selecionadas, e a reincidência dentro do projeto tem sido zero (conf. FUNAP, até 2012). Até início de 2013, data final de coleta de dados do estudo, cerca de 250 participantes, sendo mais de 70 deles, mulheres, já haviam participado das oficinas. Além do reconhecimento de seu trabalho, recebem bolsa auxílio, no valor de $\frac{3}{4}$ do salário mínimo, pelo trabalho executado, e o principal: benefício da remição de pena (cada três dias de trabalho reduz em um dia a condenação). Pelo Termo de Parceria entre a FUNAP e a SUTACO (Superintendência do Trabalho Artesanal nas Comunidades), 322 ex-presidiárias já receberam certificação e carteira de identidade de artesão.

Outra parceria importantíssima é com o FUSSESP, onde são oferecidas, gratuitamente, para mestras de ofício e servidoras de carreira da FUNAP, vagas ofertadas às reeducandas em regime semiaberto, que têm a oportunidade de aprender costura, bordado em linha, pedraria, e outras técnicas. Todos os participantes são certificados pela SUTACO como artesões no sistema penitenciário.

4 | O OBJETO ARTESANAL DASPRE E SUA PRODUÇÃO

Segundo depoimento da Dra. Rosália Andreucci, representante da chefia de gabinete da FUNAP à época da pesquisa, os produtos são totalmente inseridos no contexto atual de consumo sustentável e socialmente adequado. “As “ideias são criativas e populares, inspiradas em objetos do design artesanal popular”. Os funcionários da FUNAP têm espaço para sugerir peças e protótipos de novos produtos, ampliando e diversificando, dessa forma, a linha de produtos da DASPRE” (conf. Dra. Rosália Andreucci, FUNAP, 2012).

Um bom exemplo do conceito de interação, transformação e inclusão social do projeto é o compartilhamento de ideias, a sugestão vinda de uma sentenciada, para a criação de “bonecas de ação social (carequinhas), voltadas a crianças com câncer, assim como bonecas negras e orientais, com foco em cidadania e diversidade”. Propostas sustentáveis são uma prioridade, como “jogos de memória produzidos com embalagens de fundo de caixas do tipo Tetra Pak (“sugestão de uma sentenciada”, conf. relato da Dra. R. Andreucci, 2012). Os produtos sugeridos são projetados e pilotados. A aprovação dos pilotos é definida pela Diretoria Executiva da FUNAP, pela diretora e idealizadora do Projeto, Dra. Lúcia Casali (2012 - 2018), e pela Dra. Rosália Andreucci, Chefia de Gabinete (2012).

As mestras de ofício da FUNAP, responsáveis pelas Oficinas DASPRE, fazem o desenvolvimento e a orientação para a execução das primeiras criações e as difundem. Após a aprovação, distribuem as metodologias reaplicáveis para todas as unidades artesanais. A primeira peça é feita geralmente, na Sede, porém algumas podem ser inicialmente desenvolvidas nas Oficinas instaladas nos estabelecimentos prisionais espalhados pelo interior do Estado de São Paulo. Há sempre um projeto e um protótipo modelo em todas as unidades das Oficinas. Após a aprovação produz-se em torno de 15 peças para uma avaliação de receptividade na loja “Do Lado de Lá” (vinculada à Instituição em SP) antes de gerar uma produção em série, de cerca de 50 peças. O Catálogo de produtos é bem variado:

A) Esculturas e objetos artísticos exclusivos ou peças de decoração (em materiais diversos como metal, madeira, trabalhos em marchetaria, e outros);

B) Objetos de uso pessoal e utilidades domésticas (tecido, patchwork, recicláveis, outros);

C) Brinquedos, jogos, bonecas, carros, etc. (em materiais variados);

D) Mobiliário decorativo, de escritório, infantil, móveis escolares (novos e reformados), móveis administrativos, réplicas de móveis antigos, cabides e detalhes variados em marchetaria;

E) Vestuário/acessórios: bolsas, sacolas ecológicas, blusas, artigos em tricô, xales, cachecóis, luvas, artigos infantis, roupas e acessórios para bebês, etc.;

Apenas presidiárias no regime semiaberto podem trabalhar no projeto “Daspre-

Do lado de lá”. Conforme Bretas (2016), em dados divulgados pela revista EXAME, no Brasil, 89 mil pessoas estavam cumprindo pena em regime semiaberto em 2016. No entanto, deste montante, somente 20% estão inseridas no mercado de trabalho.

Ao final do expediente de trabalho, capacitação e produção, as mulheres que ocupavam o modesto galpão, com mesas e máquinas de costura, retornam diariamente às respectivas unidades prisionais e celas (BRETAS, 2016).

A seguir, Figuras 1, 2, 3 e 4 apresentam algumas amostragens de trabalhos realizados no ano de 2012 detentos.



Figura 1: Esculturas motocicleta e bicicleta feitas com restos de rolamentos, metal de descarte, sobras de metais, tesouras e alicates etc.

Fonte: acervo DASPRE, www.daspre.sp.gov.br. Acesso em 27/07/2012.



Figura 2: Porta-retratos em marchetaria, e, carro antigo em madeira envelhecida.

Fonte: acervo DASPRE, www.daspre.sp.gov.br. Acesso em 12/10/2014.

Grande parte do material é fruto de doação, sendo a maior parte deles ecologicamente corretos, como fibras e compostos naturais reaproveitados. Nos tecidos, prioriza-se o algodão cru, em tela ou sarja, liso ou nas mais variadas estampas. Nas bolsas e sacolas ecológicas trabalha-se também com lonas, papéis cartonados, embalagens Tetrapak reutilizadas, sobras de cartazes e de banners, e outros materiais recicláveis e reaproveitáveis, focando sempre para a confecção de produtos ecologicamente adequados.



Figura 3: À esquerda: Dra Rosália Andreucci com modelo feito com restos de banner e cadaço sarjado; à direita.: acervo DASPRE - bolsa em Patchwork confeccionada com restos de tecidos diversos.

Fonte: Imagem dos autores e à direita: acervo Daspre, www.daspre.sp.gov.br. Acesso em 12/10/2014.



Figura 4: Bolsa em crochê, entremeadada por lacres de latinhas de cerveja descartados

Fonte: Imagem dos Autores, acervo Daspre, 2012.

Para objetos e produtos de madeira, utilizam-se em geral “*Pallets*” canadenses e madeiras de desmanche reaproveitadas. A FUNAP adquire algumas matérias-primas complementares por meio de compra direta.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As iniciativas sociais aparentemente habilitam chances a grupos vulneráveis desenvolvendo seus potenciais como indivíduos, cidadãos e profissionais. O projeto da Daspre se insere no perfil de políticas sociais, inovação social e em intervenções a favor de um sistema mais digno e justo. O processo artesanal dos produtos se

caracteriza por uma produção manual confeccionada em pequena série, ou quase exclusiva, num processo inverso ao da mundialização e voltado ao consumo local e regional, e contribuem para o aprimoramento do design artesanal e de identidade cultural; essa cultura é diversa e influenciada, pois cada reeducanda(o), artesã(o), aprende o mesmo ofício dentro do projeto, e agrega novas ideias e técnicas que serão incorporadas às metodologias aprendidas. A FUNAP atende um caminho de reconstrução do objeto artesanal popular brasileiro com foco em sobrevivência e sustentabilidade. Conforme Norman, “(...) sabendo olhar com atenção a si mesma e aos outros, cada pessoa se torna capaz de contribuir para a melhoria da qualidade de vida da população em geral” (NORMAN, 2006, 2008). Com um trabalho pautado por disciplina e organização, a instituição permite que cada aprendiz, técnico, mestre ou criador, execute e expresse de maneiras distintas seu trabalho, sua arte e seu design artesanal, sua herança vernacular, depositando memórias e experiências assimiladas em cada objeto manufaturado e gestando uma forma de multiculturalismo. O estilo alternativo refletido no objeto artesanal, e revisto em sua essência ‘literalmente marginal’ (considerando-se o contexto da pesquisa neste caso), inova o Design Artesanal do dia-a-dia; também recupera, dignifica e dá garantia a um novo plano social. Esta iniciativa foca na ressocialização e na inovação voltada às questões sociais, e propõe uma forma de justiça social, trazendo nos produtos o lema da marca, que a define: “DASPRES: a grife que liberta”, e, ‘mais que uma lembrança um ato social’. Um ato e uma chance de justiça e de recuperação social.

AGRADECIMENTOS

À FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, pelo apoio recebido na publicação deste artigo, por meio do processo de Nº 2016/11169-4.

À FUNAP pela colaboração no estudo, e à Chefia de Gabinete da FUNAP/Daspre, representada em 2012 pela Dra. Rosália Maria Andreucci Naves de Andrade (Chefe de Gabinete de 2006 a maio de 2013)

À COPEC pela liberação dos copyrights.

Este estudo e pesquisa de campo foi realizado no ano de 2012 e 2013, junto à FUNAP e à Daspre e loja “Do lado de Lá” (Vila Buarque, São Paulo, SP, Brasil), que concedeu os dados para fundamentar esta pesquisa, por meio de sua assessoria de imprensa FUNAP (2012/2013). tendo sido concluído em 2014 (WCCA COPEC2015), revisado em 2018, para esta nova edição.

REFERÊNCIAS

BORGES, A. “**Design + artesanato: o caminho brasileiro**”, Adélia Borges. São Paulo. Editora Terceiro Nome, 2011. 239 p.

- CRANE, D. **“Ensaio sobre moda, arte e globalização cultural”**. Maria Lucia Bueno (org). São Paulo: Senac, 2011. 272 p.
- FLETCHER, K.; GROSE, L. **“Moda & Sustentabilidade - Design Para Mudança”**. São Paulo: Senac, 2011.
- LAMBOURNE, L. **“Utopian craftsmen: the arts and crafts movement from the Cotswolds to Chicago”**. London: Astragal Books, 1980.
- MEADOWS, D.; MEADOWS, D.; RANDERS, J. **“A atualização de 30 Anos. Limites do Crescimento”**. Chelsea Green Publishing, 2004.
- NORMAN, D. **“Design Emocional - porque adoramos (ou detestamos) os objetos do dia-a-dia”**. São Paulo: Rocco, 2008. 323 p.
- NORMAN, D. **“O design do dia-a-dia”**. Rio de Janeiro: Rocco, 2018. 272 p.
- ORTIZ, R. **“Mundialização e Cultura”**. São Paulo: Brasiliense, 1998. 234 p.
- SANTOS, B.S. **“Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural”**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. 614 p.
- SANTOS, B.S. **“Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”**, in B. S. Santos (org.), *Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘um discurso sobre as Ciências’ revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRETAS, V. In: Revista EXAME. Exame.com. 2016. Série Bastidores dos Brasil. Como funciona a loja Daspre, onde só trabalham presidiárias. Disponível em: <<https://exame.abril.com.br/brasil/um-dia-em-um-atelie-comandado-por-presidiarias/>>. Acesso em 15 de abr. 2018.
- ENCICLOPÉDIA ITAUCULTURAL. **Arts and Crafts**. 2013 (atualizado em 23-02-2017). Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo4986/arts-and-crafts>>. Acesso em: 15 de abr. 2018.
- FUNAP. Fundação Dr Manoel Pedro Pimentel. 2014. **Daspre - Nova grife das presas**. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=l6Bqzxb4rTk>> Daspre - Nova Grife das presas - FUNAP>. Acesso em: 07 de mar. 2014.
- MONTE, R. **Ressocialização: presas do Auri Costa são estimuladas a trabalhar**. 2011. Disponível em: <<http://tribunadoceara.uol.com.br/noticias/video/ressocializacao-presas-do-auri-moura-costa-sao-estimuladas-a-trabalhar/>>. Acesso em: 18 de abr. 2018.
- TUREK, C. **Vila do Artesão**. 2009. In: Design e Tendências <<http://www.viladoartesaos.com.br/blog/2009/10/arts-e-crafts-o-movimento-pelo-artesao-artista-surge-o-designer/>>. Acesso em: 15 de abr. 2018.
- DASPRE – FUNAP. **A grife que liberta – Daspre**. Site institucional. Disponível em <www.daspre.sp.gov.br> Acesso em: 15 de abr. 2018

CONSTRANGIMENTO E LIBERDADE CRIATIVA

Domingos Loureiro

I2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design
e Sociedade.

Faculdade de Belas Artes da Universidade do
Porto, PORTUGAL

e prática artísticas.

PALAVRAS-CHAVE: Constrangimento,
Criação, Liberdade, Arte

1 | INTRODUÇÃO

RESUMO: O Constrangimento é um sistema coercivo que atua sobre o sujeito, um elemento limitador, sendo associado a um estado de retenção, pressão ou norma. Já o ato criativo é habitualmente entendido como um processo intuitivo e inconformado, liberto de constrangimentos e imposições, em que a criação artística será um dos exemplos onde as restrições têm menor impacto. Contudo, em determinadas condições, o Constrangimento pode ter uma influência contraditória à sua função inicial, promovendo a liberdade e não a ausência desta, ou pelo menos evidenciando a vontade de buscar a liberdade.

Nesse sentido, que relação se pode estabelecer entre o constrangimento e o ato criativo? A existir, que tipo de recursos podemos identificar? E será que os artistas os utilizam?

Este artigo apresenta como o Constrangimento é utilizado como ferramenta para alcançar a liberdade e foca-se no modo como os artistas têm recorrido a este recurso, quer como incentivo, quer como estratégia, para a criação

Este artigo resulta da investigação realizada no âmbito do Doutoramento em Arte e Design, «Sublime e Constrangimento» (2016) realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e apresenta parte do estudo, nomeadamente referente ao modo como o constrangimento é utilizado como ferramenta para estimular a liberdade e a criação artística.

O constrangimento é um processo coercivo que atua sobre o sujeito. É uma pressão sobre alguém, uma coação, uma obrigação, uma insatisfação, um desagrado, uma inibição, um acanhamento ou embaraço, segundo o dicionário da Porto Editora (2015). O constrangimento tem ocupado algumas áreas da Filosofia, como a Metafísica ou o Inferencialismo; da Psicologia, nos campos da Normatividade e da Inteligência Emocional; da Sociologia ou da Política. O interesse no seu estudo visa a compreensão de processos associados particularmente à regra, mas também ao modo como o constrangimento atua como processo inibidor e desinibidor. No

campo da Arte, o termo não é frequentemente aplicado, provavelmente por parecer, à primeira vista, antinómico à ambição libertária da própria arte. Contudo, alguns autores como David Adey (1972) ou Marina Abramović (1946) defendem o constrangimento como ferramenta crucial, não só para o desenvolvimento da capacidade criativa, como para um projeto assente no discernimento pessoal no cruzamento com as imposições do contexto. O interesse deste estudo é sobretudo perceber como os artistas utilizam algumas estratégias para encontrarem soluções inovadoras e respostas que visem o aumento do potencial criativo e especulativo da arte, recorrendo a processos que conceptualmente indiciam ter o efeito contrário.

2 | A LIBERDADE COMO RESULTADO DA ATUAÇÃO DO CONSTRANGIMENTO

O constrangimento é entendido geralmente como sistema normativo que regula a atuação do sujeito. São *leis* e *normas* que regimentam o modo como se vive e, frequentemente, o modo como se pensa, estando presentes na justiça, no ensino, na saúde, na cidadania, na política, na religião e em todas as áreas sociais. Assim, as *normas* fazem parte de uma doutrina que procura conceber um bem-estar geral e, como tal, devem ser entendidas como positivas. Estas são desenvolvidas, segundo Kant em «O que é o Iluminismo?», por *ilustres bem-intencionados* com vista à obtenção de ideais sociais superiores (i.e. *liberdade, igualdade e fraternidade* - as três palavras chave da Revolução Francesa). Contudo, a *lei* é entendida individualmente como uma limitação porque opera como um restringente, processo que delimita a atuação do sujeito. Se em contexto social (*público*), o constrangimento faz parte do bem geral, a nível individual (*privado*) a sua atuação é redutora e limitativa e o seu entendimento é frequentemente associado a um processo repressivo e subordinador. Por isso, é normalmente entendido como uma *imposição social*, como se observa na maioria dos textos de Michel Foucault. Kant apresenta no texto «O que é o Iluminismo?», o constrangimento como uma imposição e uma limitação, como uma força contrária ao entendimento ou iluminação, já que apenas aqueles que ditam as leis seriam ilustres e os que as cumprem, meros subordinados:

mas qual a restrição que se opõe ao Iluminismo? Qual a restrição que o não impede, antes o fomenta? Respondo o uso público da própria razão deve ser livre e só ele pode, entre os homens levar a cabo a ilustração; mas o uso privado da razão pode, muitas vezes, coatar-se fortemente sem que, no entanto, se entrave assim notavelmente o processo de ilustração. Por uso público da própria razão entendo aquele que qualquer um, enquanto erudito, dela faz perante o grande público do mundo letrado. Chamo uso privado àquele que pode fazer da sua razão num certo cargo público ou função a ele confiado. (Kant, p.3)

No entanto, o constrangimento poderá nem sempre ser identificado como um processo de domínio já que a maioria das vezes nem se apercebe do seu *poder* porque este não é visível, mas sobretudo porque as normas se diluem a partir do

momento em que as internalizamos. É neste contexto que Pierre Bourdieu apresenta a definição de *habitus*: (que) *constitui esquemas de classificação e de valores que são simultaneamente o local internalizado da chamada realidade objetiva e de externalização de interioridade subjetiva. (E, por isso,) Estabelece um conjunto de parâmetros pessoais e sociais do que é pensável ou impensável em que as restrições do ambiente formativo de um e experiências pessoais estão inscritos no habitus* (Salerno, 2004, p.219,220)

Bourdieu considera que os processos reguladores sociais vão sendo incluídos na significação individual através da construção de uma *agência*, figura reflexiva e de aceção identitária que se constrói a partir do *habitus*. Este processo de internalização e externalização permite que a maioria dos constrangimentos sociais possam ser interiorizados, tal como acontece, por exemplo, com a maior parte das regras ditas de bom senso. Assim, grande parte dos constrangimentos é absorvida através da formação da pessoa ao longo da vida, tornando-se praticamente invisíveis depois de internalizados. Dessa forma, a atuação do constrangimento pode não ser óbvia mas compreendida apenas por comparação. Nessa medida, a subordinação é um processo redutor e limitador, tal como Kant nos refere quando apresenta alguns exemplos de profissões onde isso acontece: um *militar*, um *religioso*, um *funcionário das finanças* e um *professor contratado*. Cada um destes exemplos, segundo Kant, representa o modo como o sujeito atua limitado pelo constrangimento representado pelas funções que executa, já que estas lhes são delegadas e não podem ser alteradas. Nesse sentido, a obediência é obrigatória impedindo o livre pensamento que leva à livre atuação. Contudo, numa análise a este texto, Lewandowsky (2009) refere que é por intervenção do constrangimento, pela presença de um conjunto de regras que obrigam a uma determinada atuação, que se permitem processos libertadores. O autor considera que a obrigatoriedade a que está limitado o subordinado permite-lhe refletir sobre a importância dessas mesmas regras já que estas se tornam óbvias. Os constrangimentos são mais visíveis quanto mais evidente for a sua imposição. Isso permite ainda que o sujeito procure processos de libertação produzidos a partir da ideia de limitação. Ou seja, a identificação do processo limitador associado a uma atuação rotinada deixa um grande espaço para a reflexão e ambição de ultrapassar os limites impostos. Em síntese, e recorrendo a uma metáfora, é a prisão que convoca e permite compreender o sentido da liberdade. Deste modo, o sentido e desejo de liberdade emergem da definição objetiva da prisão.

Se estes exemplos pertencem a uma esfera social, ou individual em contexto social, já o exemplo apresentado por Cristiana Veiga Simão no artigo «As ideias embaraçosas» (2002) remete para o indivíduo em particular. O termo ideias embaraçosas foi cunhado por Kant no seu livro «Opus Postumum» e é apresentado como um processo de constrangimento: que está claramente submetido às leis da necessidade, da finitude e mortalidade que caracterizam o vivente, mas que é igualmente capaz de liberdade, isto é, de dar a si mesmo outros princípios que não aqueles que, dada a sua natureza animal, o constroem. São aos olhos de Kant «condicionamentos» produzidos necessariamente pelo ser humano, mas não

decorrentes do seu ser animal. Eis um ser duplamente submetido a algo para além de si e que está ao mesmo tempo dentro desse além de e em si mesmo. (Simão, p 294)

Ou seja, por um lado, a capacidade racional do humano que o define na sua natureza animal é também aquela que concebe a sua própria finitude e, no entanto, as tentativas de responder a essa limitação são sempre inconclusivas. A aptidão de inferência da própria morte resulta no entendimento da sua própria limitação mental, já que ao mesmo tempo que identifica a sua finitude, percebe a sua incapacidade de entendimento dessa questão. Por outro lado, é na aceitação da limitação física e racional que reside a possibilidade de formulação de hipotéticas respostas em possíveis subjetivações que resulta na atuação libertadora da mente. As *ideias embaraçosas* são, então, a tomada de consciência da impossibilidade de uma resposta concreta, mas que possibilita e impulsiona a formulação hipotética. Um dos exemplos possíveis desta busca de liberdade assenta na construção e busca do transcendental como figura associada a uma ilimitação e impossibilidade, figuras que são exemplos de libertação. Assim, se o constrangimento viabiliza o desejo de liberdade, então poderá ser utilizado noutros âmbitos como processo que origina uma ação contrária. Neste sentido, poderá ser operacionalizado para atingir um resultado contrário ou indeterminado, mas revelador.

No âmbito do ensino artístico destaca-se a obra «Creativity from Constraints: The Psychology of Breakthrough» (2005), onde Patricia Stokes mostra como o constrangimento pode ser aplicado de modo a conduzir a processos de libertação criativa. A autora apresenta exemplos de diferentes áreas criativas como a música, a literatura, a poesia, entre outros. No caso da pintura, a autora refere Monet, Matisse e Rothko e o modo como os três tratam a luz: *Monet queria captar a impressão imediata daquilo que ele designou por «envolvente» das coisas; Matisse, a simplificação da impressão; Rothko, a qualidade expressiva da luz, o resultado retirado de nenhuma impressão em particular. Estes diferentes objetivos, seguindo distintos constrangimentos originaram que os seus esforços seguissem diferentes direções, mas partindo de processos similares.* (Stokes, p.33) Ou seja, poderemos concluir que se trata de processos distintos para resultados também distintos, e que devido ao *objetivo* a atingir se definem os constrangimentos a utilizar. No caso particular de Monet, as inúmeras séries de obras sobre o mesmo tema, como as vinte e quatro pinturas da fachada da Catedral de Rouen, demonstram como o constrangimento está presente na sua obra.

Se alguns destes constrangimentos são de ordem subjetiva ou impostos pelo contexto, outros são autoimpostos, isto é, indicam que os artistas estão conscientes dos seus potenciais. É o caso do artista Phil Hansen (1979) que realiza o seu trabalho a partir da aceitação de uma limitação motora que mantém as suas mãos constantemente a tremer, reduzindo-lhe a motricidade fina. A aceitação da limitação originou um tipo de trabalho diferente daquele que procurava inicialmente realizar, mas ao contrário de

ver os seus trabalhos como fracassos, percebeu que a limitação motora lhe respondia com informação inovadora. E, a partir do momento em que percebe que a imposição de algum tipo de limitação conduzia a resultados inesperados e surpreendentes, passou a definir o constrangimento como a base do seu trabalho, propondo e impondo constrangimentos objetivos que lhe permitem uma constante reflexão sobre o potencial desta metodologia, ou encontrando soluções inesperadas. Deste modo, este artista lança hipóteses para as quais tenta encontrar resposta. Questões como: *Será possível fazer uma obra de arte com menos de um dólar?*; *O que se pode fazer com um período de tempo limitado?*; *O que acontece se não for capaz de observar todo o trabalho ao mesmo tempo?* Hansen percebe que a aceitação da limitação motora lhe possibilitou atuar criativamente, mas também livremente, a partir dessa mesma limitação e agora aplica o mesmo processo a todo o seu trabalho.

David Adey é outro exemplo de um artista que utiliza o constrangimento como ferramenta e base conceptual no seu trabalho, ao desenvolver um projeto a partir da ideia de que *estamos constantemente pressionados por constrangimentos*, em que a obra *Life Clock* é uma boa referência. Trata-se de um relógio em contagem decrescente que inicia com uma previsão da data de morte do artista, calculada com recurso a um programa que cruza dados físicos e genéticos como a data de nascimento, peso, altura, horas de sono, atividade física, dieta, consumo de álcool, tabaco, morte ou não dos familiares, profissão e, curiosamente a orientação e prática religiosas. Esta obra, que é também sobre o tempo e sobre a morte, demonstra como a nossa existência é forçada pela existência do constrangimento. Adey considera fulcral a condição da sua própria finitude como preparação para perceber como pode ou deve viver. Como *Life Clock* ilustra, é o tempo que resta que permite pensar na possibilidade do entendimento e do desprendimento dessa mesma limitação. Tal como «as ideias embaraçosas», *Life Clock* é uma predestinação que condiciona, limita e subjuga a própria existência, mas será provavelmente também por isso que a noção de existência muda, se liberta, propõe. A consciência da condição convoca a dúvida sobre os caminhos a seguir sendo, contudo, evidente que alguma resposta deve ser tomada e que uma das possibilidades é procurar libertar-se do poder imposto pela condição e ambicionar outros modos de estar, nomeadamente, através da prática artística. Neste caso, aquilo que a Arte poderá responder é genericamente como ferramenta que serve para trabalhar a asserção para além da aceitação da limitação, quer na incapacidade do entendimento, quer como processo que possa libertar a razão. Isto é, se o constrangimento for identificado, a sua resposta por oposição torna-se evidente. A limitação gera necessidade da libertação a partir da aceitação da sua existência. A procura de processos libertadores propicia a construção de processos transgressivos e criativos, ou especulativos. Esta situação pode ser de ordem conceptual, mas também empírica, já que o constrangimento atuará certamente em ambos os planos.

3 | O USO DO CONSTRANGIMENTO PELOS ARTISTAS

Para além dos exemplos apresentados de Monet, David Adey ou Phil Hansen, outros autores utilizam processos de constrangimento como estímulo criativo. Estes podem ser variados bem como os seus resultados, não sendo possível de identificar um processo universal de atuação ou de uso do constrangimento. São de destacar três tipos de interferências, duas ao nível do contexto: *espaciotemporal* e *real*; e uma terceira figura: o *sujeito*, alvo e centro de toda a atividade, principalmente empírica. A divisão do contexto em *real* e *espaciotemporal* corresponde a um necessário entendimento de que ambos estão interligados, mas merecem ser distinguidos já que *espaço* e *tempo* são duas condições transcendentais omnipresentes, segundo Kant (Crítica da Razão Pura), e o *real* corresponde a um contexto com uma dupla leitura: externa e interna ao *sujeito*. Externa enquanto contexto ativo, mas independente do *sujeito*. Interna, enquanto leitura e diálogo do *sujeito* com esse contexto onde se inserem concepções e memórias pessoais.

O primeiro grupo, o *real*, enquadra aspetos que têm a ver com redefinição do significado de real e de natural sob a influência primordial da tecnologia. O segundo grupo, do *tempo e espaço*, refere-se ao modo como estes fenómenos atuam como base para o transcendental, mas também como análise antropológica do próprio indivíduo em contexto social – o *zeitgeist*. Por fim, o terceiro grupo, o *sujeito*, analisa a figura central da experiência e apresenta o modo como este se relaciona com o contexto, quer confrontando-o, quer procurando processos de autorregulação, centrados na descoberta de si próprio.

3.1. O Real apresenta um conjunto de autores que trabalham a relação entre o real e o ilusório através da manipulação de imagens do quotidiano, onde se inserem autores como Christiane Baumgartner (1967) e Thomas Ruff (1958), neste caso, a série *JPEGS*. Estes autores partem de imagens do quotidiano, transformando-as através de processos tecnológicos, introduzindo lapsos nas imagens, nas narrativas e nos temas originando imagens com cariz completamente distintos da imagem original. Segundo Ruff, a série *JPEGS* apresenta um conjunto de imagens em formato *jpeg* que, quando fortemente comprimidas dão origem a informação tóxica sobre a imagem, como grelhas e retângulos. Esta informação inexistente nas imagens originais não impede que sejamos capazes de considerar aquela imagem como uma figura reconhecida, apesar da informação anómala. Ruff considera que o computador atua de modo semelhante ao nosso cérebro já que a nossa memória é também formada por acumulação de dados por vezes inexistentes que se sobrepõem na construção de uma imagem de memória. Desta forma a imagem é duplamente verdadeira e falsa, com dados reais e falsas memórias ou informação anexada, mas principalmente atua como uma imagem de cariz universalista porque frequentemente a nossa memória anexa informação para além da que verdadeiramente existe.

O impacto da tecnologia é fortemente presente neste grupo, como decurso de transformação da nossa própria consciência e da ideia que formulamos de real. Assim, alguns artistas utilizam a tecnologia para recriarem uma falsa aparência de cotidiano, uma espécie de *Matrix* (Filme de Andy Wachowski e Lana Wachowski, 1999), como acontece na obra de Michael Najjar (1966), Joan Fontcuberta (1955) ou Fernando Maselli (1978). Najjar fotografa paisagens montanhosas da Argentina e depois reconstrói-as sobrepondo imagens a dados estatísticos das Bolsas de Mercado. As suas paisagens resultam visivelmente numa espécie de natureza intocada que é na verdade organizada pela oscilação dos mercados bolsistas, criando um paradoxo entre o que se vê e o que está na sua base. Também Fontcuberta constrói paisagens, na sua série *Orogénesis*, com aspeto de lugares desabitados e intemporais, que são na realidade construídos através de programas militares de transformação de mapas em imagens 3D, utilizadas para treino de ataques. Os mapas de Fontcuberta são pinturas de artistas consagrados.

Estes autores, como muitos outros, recorrem a processos de transformação da visão que temos do real, convertendo-a em imagens que aparentam realidades universalistas, mas que ocultam processos de sentido contraditório ao que aparentam. O constrangimento é usado como recurso técnico ou como provocação e permite perceber como os significados se transformam e se amplificam através deste recurso.

3.2. O espaço e o tempo apresenta um conjunto de autores que trabalham a partir destas duas figuras transcendentais, que continuamente atuam sobre o sujeito como constrangimento. Autores como Barnett Newman (1905-70) ou Yves Klein (1928-62) centraram-se na relação com as figuras do espaço e do tempo, nomeadamente na busca do *Absoluto* (Newman) e do *Vazio* (Klein), duas abstrações e símbolo de opostos, o *todo* e o *nada*. Atualmente muitos artistas concentram o seu trabalho nesta relação, como Mariko Mori (1967), Cai Guo-Qiang (1957), Anish Kapoor (1954), Jason Martin (1970) ou Jose Maria Yturralde (1942). Mori e Guo-Qiang procuram dialogar a sua condição de sujeito num espaço temporal e espacial mais amplo, nomeadamente genealógico e extraterreno. Contudo esta relação busca a compreensão da sua condição atual e terrestre. Kapoor e Martin transformam e dialogam com a matéria para que o seu trabalho seja revelador de uma presença imaterial e transcendental. Já Yturralde procura a construção de uma realidade impossível, do universo da matemática, produzindo objetos e figuras irrealis, sugerindo a existência visual de uma abstração ou de uma impossibilidade.

3.3. Por fim, O Sujeito é o alvo de toda a interferência, sendo espectador e emissor tanto nos processos descritos anteriormente, mas sobretudo, como figura que poderá definir o conjunto de constrangimentos que poderão atuar sobre si. Num primeiro momento, o sujeito como alvo do constrangimento, encontramos autores que tratam o efeito de acontecimentos traumáticos sobre o sujeito ou sobre a sociedade, como são os casos de Anselm Kiefer (1945), Gerhard Richter (1932), Cristian Boltanski

(1944), Luc Tuymans (1958), entre outros, que tratam os efeitos traumatizantes de atos terroristas, da guerra colonial ou do Holocausto. Não se trata apenas do efeito dos acontecimentos sobre os autores, mas sobre a sociedade em geral, já que, em certa medida, falam de acontecimentos públicos com forte impacto. Deste modo, o espectador revê-se e é afetado numa dupla relação de admiração e medo, em que a sua afeição é intensificada.

Por fim, o sujeito pode definir o tipo de constrangimento que lhe permitirá atuar de modo liberto, nomeadamente através de recursos que afetem o seu estado de consciência como o são a meditação utilizada por Marina Abramović (1946), a hipnose a que recorre Matt Mullican (1951) ou o consumo de alucinogénios por Fred Tomaselli (1956). A interferência sobre o estado de consciência possibilita a redução dos processos regulativos e normativos que habitualmente controlam o sujeito. Com estes recursos os artistas conseguem aceder a processos empíricos em que os seus níveis sensoriais estão modificados permitindo-lhes encontrar novos estados de consciência e fenomenológicos. Se o consumo de alucinogénios e a hipnose são óbvios constrangimentos do estado de consciência, a meditação, segundo Abramović permite-lhe identificar e reduzir o impacto da dor libertando a autora da condição refém em que habitualmente se encontra, como ser humano.

CONCLUSÃO

O constrangimento é uma ferramenta com enorme potencial para o ato criativo podendo atuar de modo muito diversificado e nem sempre com cariz negativo, tal como inicialmente se consubstancia. Ao nível da técnica, o constrangimento pode significar ruído ou hiato, como se apresentou no grupo O Real, condicionando a leitura imagem, mas aumentando a interação e o impacto dos seus conteúdos. Um exemplo frequente são as imagens e vídeos de baixa resolução que apresentam cenas de conflito ou acontecimentos quotidianos, difundidas nos Mídias. O seu impacto visual é francamente amplificado devido à falta de resolução ou excesso de ruído. Este processo pode ser pensado na relação com o espectador, mas também na descoberta pessoal, já que o processo técnico utilizado pode não ser controlado, e como tal, a imagem será uma revelação também para o artista. A tecnologia originou uma reformulação do modo como percebemos a realidade, originando a construção de novas conceções ou fragmentando a visão aparente que lhe é atribuída, como foi possível de verificar nas imagens criadas por Najjar e Fontcuberta.

O contexto atua como um constrangimento e todos estes autores utilizam processos que subvertem estas interferências, ou atuando em paralelo com os poderes propostos pelo contexto. O Espaço e o Tempo são certamente os principais constrangimentos do contexto, atuando como figuras invisíveis, das quais só tomamos consciência quando comparamos um *antes* e um *onde* com um *aqui* e um *agora*.

Essa comparação revela inúmera informação sobre o contexto mas sobretudo sobre a condição individual e, por isso muitos artistas centram-se nestas figuras como base para a tentativa de compreensão da sua própria existência.

Por fim, O Sujeito, alvo de toda a interferência é paralelamente emissor de constrangimentos e recetor dos seus efeitos podendo refletir sobre o efeito social e público do constrangimento ou utilizar processos que atuam como constrangimentos a nível pessoal.

Fica visível que os artistas estão cientes do impacto do constrangimento nas suas práticas artísticas, mas particularmente, como o utilizam como ferramenta para o desenvolvimento das suas criações. A criação artística é um processo por vezes puramente intuitivo e emocionalmente intenso, outras vezes racional e metodológico mas está diretamente relacionada com o questionamento existencial e filosófico que interpela o sujeito, artista ou não. Contudo, o artista ambiciona dialogar com essas questões de ordem existencial através do uso das suas próprias ferramentas de trabalho, a pintura, a escultura ou outro meio artístico, buscando respostas ou, pelo menos mais questões, e nesse âmbito o constrangimento tem um potencial de excelência para propiciar esse envolvimento. Ele pode propor mudança, alteração, releitura, mas também, evidenciar, exhibir, ou expor, originando e estimulando a vontade de o perceber e de buscar uma solução.

Tal como verificamos o constrangimento pode resultar de uma inferência (*as ideias embaraçosas*) com as quais convivemos e estamos subjugados, mas poderemos buscar duas vias, a da resignação ou a da tentativa de compreensão e representação, de conhecimento. Assim, ao identificar a limitação define-se o objetivo de libertação, da descoberta e da ilimitação. Nesse contexto a arte tem um papel fundamental e é certamente um dos mais propícios territórios para a realização deste diálogo. A arte é duplamente real e imitação, sobrepondo-os de tal forma que os seus limites são praticamente inteligíveis, juntando num mesmo universo ficção, criação e verdade, sem se conseguir separar as suas presenças. Mas principalmente porque todos constituem a base para a existência da *experiência* do espectador e do artista e esta é simplesmente real. Desta forma, contrariamente a qualquer tentativa de libertação de um constrangimento social ou pessoal, na Arte, a liberdade é concebível porque é passível de ser experimentada. E quando isso acontece, já não se estará perante uma possibilidade, mas uma verdade em si.

REFERÊNCIAS

Abad Vidal, Julio Cesar: **Fernando Maselli, Indagaciones acerca de lo sublime**, 2015 <https://juliocesarabadvidal.wordpress.com/2015/06/30/fernando-maselli-indagaciones-acerca-de-lo-sublime/>

Artweek.LA 7 de outubro de 2013: **Jason Martin: Serendipitia**. <http://artweek.la/issue/>

Bourdieu, Pierre: **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa – Campinas, SP: Papirus, 1996

Brandt, Robert: **Freedom and Constraint by Norms**, American Philosophical Quarterly Vol. 16, Nº3 (Jul 1979) Un. Illinois Press

Cotter, Holland: **Public Art Both Violent and Gorgeous**, The New York Times: Arts & Leisure, 4 de setembro de 2003

Csordas, Thomas. **Fenomenologia cultural corporeidade: agência, diferença sexual, e doença**. Trad. Hedy Lorraine

Hofmann. **Educação**, v.36, n.3, pags-292-305. Porto Alegre, set/dez 2013

Eshleman, Matthew: **Sartre and Foucault on Ideal Constraint**, Sartre Studies International, Vol 19, Issue 2, 2004 pp. 56-76

Ferreyros, Tessa: **Tapping the subconscious: The Hypnotic Art of Matt Mullican**. Inside/out, MOMA, 2014. Nova Iorque. http://www.moma.org/explore/inside_out/2014/06/12/tapping-the-subconscious-the-hypnotic-art-of-matt-mullican

Foster, Hal, **The Return of the Real**. Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 1996

Foucault, Michel: **O que é o Iluminismo?** trad. Wanderson Flor do Nascimento, a partir de Dits et Écrits, Paris: Galimard 1994

Grammatikopoulou, Christina: **Inhaling theory, exhaling art: From Antonin Artaud's word to Marina Abramović's action**, <http://interartive.org/2008/10/artaud/#sthash.meSEnUEa.dpuf> ISSN 2013-679X

Hauser, Jens, **Genes, Génios, Constrangimentos**. P.80-90. Nada, Março 2004

Heleno, José Manuel: **A experiência sensível: ensaio sobre a linguagem e o sublime**, Fim de século, Lisboa.2001

Houllou, J. & Juliano, D. **O paradoxo do espectador em Rancière**. Crítica Cultural (Critic), Palhoça, SC, v. 8, n. 2, p. 417-424, 2013

Kant, Immanuel, **Crítica da Razão Pura**, Trad. J. Rodrigues de Menege. Versão eletrônica do livro: Membros do grupo de discussão Acrópolis (Filosofia) Homepage do grupo: <http://br.egroups.com/group/acropolis/>

Kant, Immanuel. **O que é o Iluminismo?** Trad. Artur Morão. Texto disponível em www.lusofia.net

Kant, Immanuel: **Crítica da Faculdade de Juízo**, Trad. António Marques e Valério Rohden. INCM, Lisboa

Klein, Yves. **Le Vrai devient réalité**, Zero, nº3. Dusseldórfia, julho de 1961; trad. Howard

Beckman, in Zero, ed. Otto Piene e Hans Macke (Cambridge: The MIT Press, 1973)

Loureiro, Domingos: ***Sublime e Constrangimento***, FBAUP, 2016

Root-Bernstein, Robert and Michele: ***Einstein On Creative Thinking: Music and the Intuitive Art of Scientific Imagination***. Psychology Today, 2010

Ruff, Thomas; Simpson, Bennett: ***Thomas Ruff, Jpegs***. Aperture Foundation, Nova Iorque 2009

Sabino, Isabel, ***A Pintura Depois da Pintura***. Lisboa: FBAUL, 2000

Salerno, Roger A.: ***Beyond the enlightenment: Lives and thoughts of Social Theorists***, Praeger Publishers, Westport 2004

Saltzman, Lisa. ***Anselm Kiefer and art after Auschwitz***. Cambridge University Press. Cambridge, 1999

Stokes, Patricia D.: ***Creativity from Constraints: The Psychology of Breakthrough***, Springer Publishing Company, Nova Iorque, 2006.

Tufnell, Ben: ***Atomic Tourism and False memories: Cai Guo-Qiang's The Century With Mushroom Clouds***, in: Art & Environment, Tate Papers Issue 17. 2012 Londres.

Webber, Jonathan: ***Freedom***, in: The Routledge Companion to Phenomenology, Ed. Sebastian Luft, Soren Overgaard, Routledge. Oxford, 2009

Weibel, Peter: ***Repression and Representation: The RAF in German Postwar Art*** in *Art of Two Germanys – Cold War Cultures*. Stephanie Barron and Sabine Eckmann, eds., Nova Iorque, 2009

ARTE CONTEMPORÂNEA: EXPERIÊNCIAS POÉTICAS

Fernanda Maziero Junqueira

Museu de Arte da Pampulha – Educativo

Belo Horizonte - MG

RESUMO: Este artigo toma como campo de pesquisa a mediação em museus e exposições de arte contemporânea. A partir do suposto distanciamento do público frente à arte contemporânea e utilizando as possibilidades de experimentação que a mesma permite, foram evocados conceitos relacionados à experiência estética, à emancipação do observador e à abertura da obra de arte, a fim de selecionar e propor estratégias de sensibilização que possam beneficiar a fruição autônoma do espectador. Abrange ainda a reflexão acerca do processo de criação do caderno “Arte contemporânea: experiências poéticas”, desenvolvido para servir como instrumento de estímulo e enriquecimento para a fruição da arte contemporânea, assim como de criação, visto que se encontra aberto à contribuição do leitor. Os exercícios de sensibilização que compõem o caderno são baseados em vivências pessoais com a arte contemporânea, nas ações educativas já experimentadas e naquelas encontradas nas instituições pesquisadas. Neste caderno são listados também alguns espaços de arte contemporânea em Belo Horizonte e Região

Metropolitana. A pesquisa realizada, assim como o caderno elaborado são algumas das possíveis formas de compreender e abordar o tema, buscando contribuir para essa importante discussão e para o desenvolvimento de atividades na área de educação em instituições que lidam com a arte contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: mediação em museu; arte-contemporânea; experiência estética.

ABSTRACT: This article researches mediation in museums and exhibitions of contemporary art. From the supposed distance of the public before contemporary art and using the possibilities of experimentation it offers, concepts were raised related to the aesthetic experience, emancipation of the observer and the opening of the work of art in order to select and propose strategies of sensitization that may benefit the autonomous enjoyment of the viewer. It also covers a reflection on the creation process of the study “Contemporary Art: poetical trials”, developed to serve as a stimulus and enrichment tool for the enjoyment of contemporary art, as well as creation, since it is open to the contribution of the reader. Exercises of sensitization contained in the study are based on personal experiences with contemporary art, educational actions already tried and those found in the institutions surveyed. In this study, some contemporary art

spaces in Belo Horizonte and the Metropolitan Area are also listed. The survey, as well as the study, are some of the possible ways to understand and address the theme, seeking to contribute to this important discussion and the development of activities in the education area in Contemporary Art Institutions.

KEYWORDS: museum mediation, contemporary art, aesthetic experience.

1 | INTRODUÇÃO

O trabalho com educação em instituições de arte contemporânea exige que o profissional esteja sempre revendo sua prática, de modo a pensar em diferentes estratégias de mediação que, efetivamente, mobilizem o público e o sensibilizem para a fruição das obras de arte contemporânea, possibilitando que sua experiência ocorra de forma autônoma e que ele possa também atuar como protagonista na construção do conhecimento no museu.

A pesquisa apresentada neste artigo nasceu dessas inquietações próprias da mediação. Compreendeu uma investigação a respeito dos materiais educativos produzidos pelas instituições que recebem exposições de arte contemporânea em Belo Horizonte e região Metropolitana. Além dos materiais educativos impressos e distribuídos, me interessavam também aquelas atividades pensadas para as visitas, muitas vezes feitas sem recursos financeiros, de forma artesanal e que se configuram em potentes agentes de formação e experimentação para o público.

Através da observação destes materiais e das atividades desenvolvidas pelas instituições pesquisadas, pude perceber que as ações educativas que acontecem diretamente nas exposições, em sua grande maioria, não são registradas e divulgadas pelas instituições, o que dificulta o trabalho de pesquisa do mediador e a avaliação sobre sua eficiência. Observo uma carência de troca de experiências na área e de divulgação das ações que têm sido realizadas e que poderiam ser facilmente adaptadas e reconfiguradas por outras instituições, levando-se sempre em consideração o contexto.

A primeira etapa da coleta de dados constituiu-se no envio de um questionário livre, contendo questões a respeito da estrutura física e de pessoal do setor Educativo, além de questões sobre as ações e materiais desenvolvidos pelas instituições para todos os públicos (professores, alunos, públicos espontâneos, funcionários). Este questionário funcionou para que eu tivesse um conhecimento geral dos programas, sua estrutura e as atividades desenvolvidas. Porém, muitas das atividades apresentadas nas conversas informais não estavam descritas no questionário, o que mostra a ausência de registros da diversidade de ações realizadas cotidianamente.

O passo seguinte foi conversar com os mediadores que atuam diretamente no atendimento de grupos. Pedi que eles me descrevessem e me mostrassem os recursos, materiais ou ações que mais utilizavam durante as visitas. Nesse momento,

apareceu uma variedade muito grande de estratégias de mediação, simples, às vezes até banais, mas mesmo assim potentes e criativas. Uma moldura recortada no papel a ser utilizada nas dinâmicas propostas, por exemplo, ou um chá compartilhado com os visitantes são alguns dos recursos que me interessaram e ajudaram a ampliar o conceito de material educativo neste processo.

Para apresentar as ações educativas que pude vivenciar, optei por recriá-las como um material autoral, que trouxesse minha experiência com a arte e com a arte educação e também aquilo que eu havia conhecido nas conversas com os setores educativos das instituições pesquisadas.

Pensando na criação deste material autoral, passei a pesquisar também trabalhos artísticos e educativos neste sentido. Retomei as experiências observadas durante a coleta de dados, focando nas ações que pudessem ser adaptadas para este formato. Revi também, os materiais educativos das últimas Bienais de São Paulo e do Mercosul, além de textos do programa “Arte é educação” da Casa Daros no Rio de Janeiro. Pesquisei artistas mais recentes e jovens como Jorge Menna Barreto e seu “Café educativo”, ou ainda artistas do Fluxus como Robert Filiou e seu livro intitulado “*Teaching and Learning as a performing arts*”, Yoko Ono com os livros de instruções - “*Grapefruit*” e “*Acorn*”, e tantos outros trabalhos que trazem relatos de experiências cotidianas estéticas. Além dos trabalhos de arte, um livro foi muito inspirador neste processo de criação, o “101 experiências de filosofia cotidiana” de Roger-Paul Droit. O autor mostra nessa obra como algumas situações diárias podem se tornar pontos de partida para a filosofia, por meio de propostas de ações reflexivas cotidianas.

Na verdade o que passei a fazer foi olhar mais atentamente para a minha própria experiência e transformá-la em propostas de ações, em provocações desencadeadoras de novas experiências em arte. Busquei fazer um trabalho aberto, de forma que o espectador tivesse espaço para se manifestar e criar suas próprias conexões, propondo novos exercícios e sugestões de espaços culturais para visita.

Todo o trabalho de criação deste caderno foi permeado pelo conceito de experiência e pela afirmação de John Dewey: “para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência”. (2010, p. 137)

Procurei, portanto, fazer com que este material suscitasse a criação de experiências por parte dos espectadores. A ideia é que, ao executar as ações que proponho no caderno, o espectador se sinta sensibilizado a pensar a arte contemporânea e as relações que ela estabelece com nossas vidas e, a partir daí se sinta provocado a criar suas próprias experiências com a arte contemporânea.

2 | EDUCAÇÃO E EXPERIÊNCIA

A experiência da mediação em arte contemporânea e a proposta de exercícios

de sensibilização trazidas neste trabalho podem ser pensadas sob a luz de diversos teóricos que discorrem sobre o tema da experiência na arte e na educação.

Jorge Larrosa (2015, p. 28) define a experiência como tudo aquilo que “nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”. A experiência para ele é um encontro, uma relação com aquilo que se experimenta. Analisando o radical *periri* do latim *experiri*, o autor conclui que a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e de perigo.

A possibilidade de que algo nos aconteça ou que nos toque, requer um gesto de interrupção, que, segundo o autor, é algo quase impossível nos tempos que correm. Requer tempo para sentir, substituindo o automatismo da ação pela atenção sensível aos detalhes.

[...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2015, p. 25)

Segundo o autor, a experiência é cada vez mais rara no mundo de hoje, isto se dá por quatro motivos principais citados a seguir: 1. O excesso de informação: a informação é quase o oposto da experiência. Existe na sociedade contemporânea uma intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento fosse o mesmo que adquirir e processar informações. O homem contemporâneo pensa a sociedade como um mecanismo de processamento de informações. Depois de assistir a uma aula ou fazer uma viagem, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informações sobre certas coisas, e ao mesmo tempo podemos dizer que nada nos aconteceu, nada nos tocou. 2. Excesso de opinião: uma opinião supostamente pessoal e própria. A ideia de opinião como a informação convertida em um imperativo. Em toda nossa vida escolar estamos sujeitos a um dispositivo que funciona da seguinte forma: primeiro é preciso informar-se e, depois, opinar. “A opinião seria como a dimensão ‘significativa’ da assim chamada ‘aprendizagem significativa’” (LARROSA, 2015: 21). Citando Benjamin, o autor afirma que o periodismo, a fabricação da informação e da opinião, são os grandes dispositivos modernos para a destruição da experiência. 3. Falta de tempo: tudo se passa depressa demais. A obsessão pela novidade, que caracteriza o mundo moderno, impede a conexão significativa entre acontecimentos, impede também a memória, visto que cada acontecimento é imediatamente substituído por outro, que nos excita momentaneamente, porém sem deixar qualquer vestígio. 4. Excesso de trabalho: o sujeito moderno é um ser que pretende conformar o mundo, tanto o natural, quanto o social e o humano, tanto a natureza externa quanto a natureza interna, segundo seu saber e sua vontade.

Ao excesso de informação, podemos acrescentar uma variação que seria o excesso de imagens, a supervalorização da cultura visual, na qual a imagem se basta como informação, valendo-se de seu poder de sedução e eloquência para anestesiarem qualquer outra informação sensível e crítica. Isso mantém o indivíduo afastado das experiências mais diretas com a realidade que o rodeia, que envolve os outros sentidos e beneficia o estabelecimento de ideias preconcebidas e nossa subserviência à manipulação realizada pelos agentes de comunicação e pela publicidade.

O sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, nem o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. O sujeito da experiência é “algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos.” (LARROSA, 2015, p. 25).

O sujeito da experiência está permeável aos acontecimentos. Define-se por sua passividade, disponibilidade e abertura. Passividade aqui, não na oposição entre ativo e passivo, “uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial” (LARROSA, 2015, p. 26). O sujeito da experiência é, portanto, um sujeito aberto, “exposto”.

Apartir disso, o autor passa a discorrer sobre o que chama de “saber da experiência” que, segundo ele, se dá na relação entre o conhecimento e a vida, configurando-se em uma espécie de mediação entre ambos. Esclarece, porém, que do ponto de vista da experiência, conhecimento e vida não tem o mesmo significado habitual. Para ele, o conhecimento, nos dias de hoje, é entendido essencialmente como ciência e tecnologia, algo universal, objetivo e de alguma forma impessoal, enquanto que, a vida se reduz à sua dimensão biológica, à satisfação das necessidades (consumo) e à sobrevivência dos indivíduos e da sociedade. Daí, podemos nos remeter ao termo “qualidade de vida”, como exemplo desta vida moderna enquanto poder de posse. Sugere que para entendermos o que seja a experiência, devemos remontar aos tempos antes das ciências modernas (e sua definição de conhecimento objetivo) e da sociedade capitalista (e sua definição moderna de vida como burguesa). Devemos entender o saber humano como *páthei máthos*, “aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece” (LARROSA, 2015, p. 31).

Dessa forma, o saber da experiência seria “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece”. O saber da experiência não diz respeito à “verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (LARROSA, 2015, p. 32), aproximando-se aqui do que Rancière (2002; 2012) chama de “inteligência menor”.

Sendo o que nos acontece e relacionando-se com a elaboração do sentido do que nos acontece, o saber da experiência é um saber finito, individual, relativo, pessoal e, único: duas pessoas, ainda que vivenciando juntas uma mesma situação, não têm

nunca a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é singular, “ninguém pode apreender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja, de algum modo, revivida e tornada própria.” (LARROSA, 2015, p. 32)

John Dewey (2010, p. 122), em seu livro “Arte como Experiência” discute também sobre o conceito de experiência – “resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo em que ela vive” - em sua singularidade, mais especificamente no que tange à experiência estética.

Para ele, não só a criação artística é estética, mas também o é o pensamento, pois, “o pensador tem seu momento estético quando suas idéias deixam de ser meras idéias e se transformam nos significados coletivos dos objetos.” (DEWEY, 2010, p. 78).

Dewey acredita que exista um muro separando a arte de todas as outras formas de pensamento, pois os objetos artísticos são separados das condições de origem e funcionamento na experiência. Dewey (2010, p. 60) fala em restabelecer a continuidade entre as obras de arte, como formas refinadas e intensificadas de experiência, e os acontecimento do cotidiano, comumente reconhecidos como constitutivos da experiência. Na concepção do autor, a experiência estética “não é a contemplação passiva dos objetos inertes; é ativa e dinâmica, um fluxo padronizado de energia – em uma palavra, é viva” (DEWEY, 2010, p. 22).

As experiências vividas provocam transformações no meio e também no próprio sujeito que as vive, pois são contínuas e se dão nas interações constantes. Segundo Dewey, vivemos diariamente motivados pelas experiências que nos modificam – a que ele chama de “experiência singular” - e, portanto, estamos sempre em permanente mutação. Essas experiências são marcadas pela fruição de cada momento, “cada parte sucessiva flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir”. Uma parte leva a outra, dando continuidade ao que veio antes, num sucessivo desencadear. Por ser contínuo este fluxo, não há “buracos, junções mecânicas nem centros mortos”, quando temos uma experiência singular, há “pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento” (DEWEY, 2010, p. 111).

O autor destaca a experiência singular como aquela experiência que, de alguma forma, se completa em si. Por exemplo, uma tempestade vivenciada que, em sua intensidade parece “resumir em si tudo o que uma tempestade pode ser completa em si mesma, destacando-se por ter-se distinguido do que veio antes ou depois” (DEWEY, 2010, p. 111). Vivenciamos diferentes experiências durante a nossa vida, e cada uma delas carrega um pouco do que se passou para as próximas.

Dewey enfatiza a importância da consumação que, segundo ele, é quando o material vivenciado faz seu percurso até a sua consecução, caracterizando a experiência singular.

Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar

de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si seu caráter individualizador e sua autossuficiência. Trata-se de uma experiência. (DEWEY, 2010, p. 110)

Cada pessoa explora um objeto utilizando sua experiência passada e um conjunto de dados coletados em percepções vividas anteriormente. Dessa forma, o conhecimento é o resultado da interação das características do objeto explorado e das características da experiência passada de uma pessoa. Do mesmo modo, “a experiência é de um material carregado de suspense e avança para sua consumação por uma série interligada de incidentes variáveis” (DEWEY, 2010, p. 121).

Porém, para Dewey, a concretização do significado da experiência estética e artística está além do conhecimento. Segundo ele, “o conhecimento entra na própria produção de arte”, sendo transformado e tornando-se “mais do que conhecimento porque se funde com elementos não intelectuais para tornar válida uma experiência – enquanto experiência”. (ARNES apud BARBOSA, 2002, p. 149).

Muitas vezes, uma atividade pode ser automática demais para permitir uma sensação daquilo a que se refere e que será o seu desfecho. Assim, “ela chega ao fim, mas não a um desfecho ou consumação na consciência. Os obstáculos são superados pela habilidade sagaz, mas não alimentam a experiência.” (DEWEY, 2010, p. 114). Ele ilustra esta afirmação com um exemplo da possibilidade de uma pedra que rola morro abaixo ter uma experiência. Essa é, sem dúvidas, uma atividade suficientemente prática: a pedra parte de algum lugar e se move para outro lugar e estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Podemos acrescentar a isso a ideia imaginária de que a pedra relaciona-se com o acontecimento de modo a ansiar pelo resultado final: interessa-se pelo que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, observando a influencia delas no fim; e que, “a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, com a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.” (DEWEY, 2010, p. 115 e 116).

Para Ana Mae Barbosa, a originalidade de Dewey consiste em fixar a discussão sobre arte instrumental e belas artes “dentro do contexto da experiência humana em geral e, particularmente, do processo educacional, em vez de deter-se no significado de cada uma como um circuito fechado” (BARBOSA, 2002, p. 146). Para Dewey, as belas-artes são peculiarmente instrumentais em qualidade. “São uma invenção na experimentação, levada a efeito em prol da educação. Existem para um uso especializado, sendo este uso um treino de diferentes modos de percepção” (DEWEY apud BARBOSA, 2002, p. 146).

Percebemos aqui o reconhecimento do caráter intrinsecamente educacional da arte, de forma que, uma arte inovadora tende a educar seu público para novos modos de percepção: “assim, a arte é essencialmente educativa, não somente através de seu aspecto instrumental, mas através do consumatório e do instrumental fundido na

experiência.” (BARBOSA, 2002, p. 147).

Para Dewey, “os inimigos do estético não são o prático nem o intelectual. São a monotonia, a desatenção para com as pendências, a submissão às convenções na prática e no procedimento intelectual.” (DEWEY, 2010, p. 117). Ele procura mostrar que o estético não é algo que se introduz na experiência de fora para dentro, mas que é o desenvolvimento “esclarecido e intensificado” de aspectos que pertencem a uma experiência completa. O autor lamenta a ausência de um termo que designe o conjunto do que é “artístico” e “estético”. O “artístico” se refere primordialmente ao ato de produção, e o “estético”, ao de percepção e prazer. Esta separação leva à suposição de que, “como a arte é um processo de criação, a percepção dela e o prazer que dela se extrai nada têm em comum com o ato criativo.” (DEWEY, 2010, p. 126).

A concepção da experiência como a percepção de uma relação entre o fazer e o estar sujeito, permite compreender a ligação que a arte tem em comum com a produção, e a percepção e apreciação.

A experiência estética encontra-se, portanto, entre o agir (artístico) e o ser sujeito (estético). “Para ser verdadeiramente artística, uma obra também tem de ser estética – ou seja, moldada pra uma percepção receptiva prazerosa.” (DEWEY, 2010: 128). Dessa forma, o artista ao produzir deve incorporar em si a atitude do espectador. Não uma atitude passiva, como nos fala Larossa nas linhas anteriores, mas uma atitude de receptividade, como um processo composto de “uma série de atos reativos que se acumulam em direção à realização objetiva. Caso contrário, não haveria percepção, mas reconhecimento.” (DEWEY, 2010, p. 134). Segundo o mesmo autor, existe uma diferença imensa entre os dois, pois, o reconhecimento é a “percepção refreada antes de ter a possibilidade de se desenvolver livremente. No reconhecimento, existe o começo de um ato de percepção”. (DEWEY, 2010, p. 134)

A percepção substitui o mero reconhecimento, a partir do momento em que passamos de um estado de identificação simplificada para um contato mais profundo com o objeto, havendo para tanto um ato de reconstrução. “Esse ato de ver envolve a cooperação de elementos motores [...] e a cooperação de todas as idéias acumuladas que possam servir para completar a nova imagem em formação”. (DEWEY, 2010, p. 135).

Assim, a percepção é a imersão no conteúdo, de forma a impregnar o sujeito da ação durante a vivência. “Para perceber, o espectador ou observador tem de criar sua experiência. E a criação deve incluir relações comparáveis às vivenciadas pelo produto original.” (DEWEY, 2010, p. 137). Sem um ato de recriação o objeto não pode ser percebido como uma obra de arte. O artista executou diversas operações de ação e percepção de acordo com o seu próprio interesse e, o sujeito que observa, que percebe, deve passar por essas operações, de acordo com seu ponto de vista e seu interesse. “Em ambos, ocorre um ato de abstração, isto é, de extração daquilo que é significativo. Em ambos, existe a compreensão, uma reunião de detalhes e particularidades fisicamente dispersos em um todo vivenciado” (DEWEY, 2010, p.

137). Dessa forma, existe um trabalho feito por parte de quem percebe, da mesma forma que existe um trabalho por parte do artista.

A experiência estética organiza-se quando o sujeito enfrenta uma nova situação: o meio social se une ao ato experiencial constituindo-se um todo integrado. Na teoria de Dewey, a imaginação é responsável por projetar o significado para além da experiência comum. Para Barbosa (2002, p. 85), a imaginação configura-se em um agente transformador da experiência direta em uma experiência simbólica ou representativa. É através dessa experiência que os símbolos são transformados em significado direto. A experiência imaginativa é uma apropriação sensível e individual de um acontecimento. Desse modo, “a subordinação da imaginação à racionalização não é um indício de maturidade, mas sim de mecanização”.

A experiência não é a soma de características emocionais, práticas e intelectuais, nem de aspectos de um tema ou conteúdo, é a relação entre eles. Torna-se uma experiência estética a partir do momento em que estabelece movimentos rítmicos e ordenados que a leve a uma consumação. Essa consumação não significa uma cessação, pois, uma vez consumada em entendimento, tem continuidade em experiências posteriores.

3 | O CADERNO

O caderno é constituído por experimentações poéticas, com experiências simples, seguidas por sugestões de instituições onde encontrar arte contemporânea na cidade de Belo Horizonte e na região, além de citar as principais atividades educativas oferecidas por estes espaços. Este caderno encontra-se em processo. Nele, o espectador é convidado a propor novos exercícios e a sugerir outros espaços culturais para visita.

Tendo como referência teórica o conceito de experiência de Dewey (2010) e Larrosa (2015), o trabalho de criação deste caderno foi permeado pelo desejo de possibilitar ao leitor a criação de experiências estéticas. A proposta é que, ao executar as ações que proponho no caderno, ele se sinta sensibilizado a pensar a arte contemporânea e as relações que estabelecemos com nossas vidas para que, a partir daí, sinta-se provocado a criar suas próprias experiências com a arte contemporânea.

Dentre as diversas ações educativas observadas nas instituições de arte contemporânea de Belo Horizonte e região metropolitana visitadas nesta pesquisa, algumas serviram de referência e inspiração para a criação do caderno e, por isso, optei por citá-las neste capítulo. Pretendo também, situar aqui outras experiências de arte e educação que de alguma forma também estão implícitas nas páginas do material.

Começarei pelas experiências vivenciadas nas ações educativas das instituições visitadas para a pesquisa. É importante salientar que, todas elas, de alguma maneira,

serviram de inspiração para o desenvolvimento do caderno, no entanto, apresentarei apenas aquelas que tiveram seus trechos e metodologia diretamente aplicados.

Dentre as ações vivenciadas no Instituto Inhotim, escolhi apresentar dois projetos de participação e interação do público: o projeto “Derivar” e o “Caderno de Processos”. “Derivar” consiste em um fichário distribuído ao professor, com orientações sobre a visita e sobre o projeto, e com o início de um glossário, que visa ser completado pelo professor a partir de suas vivências no instituto. É parte de um programa de formação interdisciplinar que visa à exploração da experiência educativa dentro e fora da instituição. O educador é levado a utilizar as folhas do fichário para desenhar sua visita, propondo discussões e experiências. Já o “Caderno de Processos” é composto por folhas com diferentes propostas visuais, como folha quadriculada, folha totalmente em branco, pautada, furada, etc. É distribuído para o público como uma espécie de diário de visita e instiga o visitante a registrar sua experiência ao conhecer e explorar os espaços do instituto. O texto de introdução do caderno ressalta o caráter de unicidade do registro: “esses registros constituem o resultado único de seu olhar, do que mais interessa a você e do que você não quer esquecer”, e ainda, sobre o formato do mesmo: “as linhas fogem da pauta, desaparecem, tornam a aparecer, cedem lugar ao branco, quadriculam-se, interrogam, provocam. Recomeçam onde deveriam terminar, escapam de qualquer ordem”.

No Museu de Arte da Pampulha, destaco as quarta e quinta edições do Educativo de Bolso (material educativo desenvolvido pela instituição a cada exposição desde 2012). Nestas edições o material educativo foi composto por um dispositivo totalmente em branco, tamanho A3, sem impressões prévias, com vincos formando oito áreas e um corte reto central de 21cm. Esse formato permitia a construção simples de um pequeno caderno, que poderia ser lido em páginas sequenciais ou inteiramente aberto, de um lado ou de outro, ou ainda, por meio da construção espacial-tridimensional. Durante a exposição, os participantes eram convidados a criar seus materiais educativos utilizando os carimbos produzidos pela equipe contendo letras, números, símbolos, logomarcas da instituição, texto institucional, trechos de poesias e ilustrações, referências à arquitetura e ao patrimônio, além de instruções de ações artísticas e de sensibilização a serem desenvolvidas por eles.

No Palácio das Artes, destaco as “Almofadas Sensoriais”, que consiste em almofadas de diferentes tamanhos, fabricadas artesanalmente com tecidos de diferentes cores e texturas, recheadas com materiais que estimulam todos os sentidos. Dentre os materiais utilizados podemos citar: farinha, café, isopor, orégano, canela, papelão rasgado, plástico picotado, açafraão, cravo, etc. Além desses importantes objetos de mediação, ressalto também o recurso denominado “Um Outro Olhar”, que consiste em visores de diferentes formatos fabricados artesanalmente com papel cartão ou tubos de papel (pode ser tubos de papel higiênico ou papel toalha), celofanes coloridos e/ou telinhas ou qualquer material que possa modificar o olhar. Os visitantes recebem estes visores no início da exposição e transitam por ela, observando as obras. Os visores

funcionam como uma espécie de filtro, modificando o olhar do espectador.

Além destes citados acima, destaco a obra “Objetos arbitrários e seus títulos” (1979) de Luiz Camnitzer, à qual me apropriei para proposição de um dos exercícios homônimo. Os objetos presentes na obra foram afixados aleatoriamente na parede, com um papel embaixo de cada um em forma de “título”. A organização disposta na parede é totalmente casual – a coerência de sua narrativa ocorre pela associação mental do espectador de cada elemento entre o que ele sabe sobre o objeto e o título atribuído.

O trabalho de Jorge Menna Barreto “Desleitura” (2011) também se encontra vivamente presente em um dos exercícios incorporados no caderno “Arte Contemporânea: experiências poéticas”. Foi concebido por ocasião do 32º Panorama da Arte Brasileira e consistia na invenção de palavras híbridas, formadas a partir da associação de diferentes termos, impressos em tapetes de borracha, configurando-se como uma ação artístico-educativa enquanto um dispositivo de mediação na visita à exposição, pois, como podemos ver no texto abaixo extraído do site do artista:

[...] com o exercício de associar uma ou mais palavras a uma obra ou conjunto, os tapetes funcionavam como disparadores de conversas sobre as obras. A ambiguidade dos termos trabalha a favor de um discurso aberto, sem um ponto de chegada definido. Como ferramenta educativa, portanto, os capachos distanciam-se de um discurso “esclarecedor”, atuando como provocadores ao invés de mediadores de um conteúdo a priori.

As palavras criadas pelo artista eram associadas às obras expostas na galeria, na ocasião da exposição, com o intuito de acarretar discussões sobre a maneira que cada indivíduo percebe e se relaciona com elas. O exercício de associação das palavras com os objetos expostos funciona como filtros para a leitura das obras, estabelecendo outros nexos para elas, configurando-se dessa forma, não só em um instrumento de mediação, mas de criação.

Do mesmo artista, é a intervenção-obra “Café Educativo”, que foi concebida quando ele coordenava o Grupo de Educação Colaborativa do Paço das Artes, em São Paulo, no ano 2006. Consiste na criação de um ambiente relacional de mediação espontânea, um café dentro do espaço da exposição, onde os visitantes podiam parar para uma pausa, consultar publicações, uma conversa e um café, intermediados pelo garçom que era um educador.

Além de servir café ou comida, ele funciona como uma ilha de mediação não-diretiva entre a instituição, seu departamento educativo, profissionais do campo da arte e o público. A diferença fundamental entre o Café Educativo e um café comum é que seus atendentes são, além de garçons, educadores da instituição, aptos a engendrar conversas sobre a exposição.

A obra em andamento desde 2007 foi adquirida pelo Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM, em 2011, tornando-se parte de seu acervo artístico.

Os materiais educativos das últimas Bienais de São Paulo e do Mercosul, além de textos do programa “Arte é educação” da Casa Daros no Rio de Janeiro foram

revisitados e, de uma forma ou de outra, suas metodologias propositivas e inovadoras encontram-se no cerne do caderno aqui apresentado.

Artistas do grupo “Fluxus” como Robert Filliou e seu livro intitulado “*Teaching and Learning as a performing Arts*”, Yoko Ono com seus livros de instruções “*Grapefruit*” e “*Acorn*” também foram referência ao trabalho. Os dois últimos, publicados originalmente nos anos de 1964 e 1996, respectivamente, e traduzidos para outras línguas, inclusive o português, apresentam instruções para ações poéticas que levam o leitor a refletir sobre a vida e a arte.

A artista nomeia suas instruções de “pinturas”, sendo que, a maior parte destes exercícios intitulam-se “peças” (por exemplo: “peça tátil”, “peça de mapa”, “peça de sombra”) e se subdividem em capítulos denominados “música”, “poesia”, “evento”, “objeto” e “dança”. Segundo ela, no livro “*Grapefruit*”, essas “pinturas de instruções são [propostas] para serem construídas na mente” e é na mente que nós refletimos sobre o mundo e nos preparamos para de alguma forma agir sobre ele. Em um trecho de “*Grapefruit*”, a artista afirma:

Minhas pinturas, que são todas pinturas de instrução (para que outros a realizem), vêm da colagem, da assemblage (1915) e do happening (1905). Considerando-se a natureza das minhas pinturas, qualquer um dos três termos acima mencionados, ou ainda um novo, poderiam ser utilizados no lugar da palavra pintura. Porém, gosto da velha palavra pintura porque imediatamente se conecta com “pintura de parede”, e isto é bom e divertido.

Já o multi-livro “*Teaching and Learning as Performing Arts*” pode ser caracterizado como um livro de artista que é também um espaço expositivo. Reúne reflexões do artista, conversas informais com outros artistas sobre a relação entre a arte e a educação, além do convite à intervenção do público, por meio de páginas em branco com instruções para que os leitores escrevam nelas. “Este é um Multi – livro. O espaço previsto para a utilização do leitor é quase o mesmo que o do próprio autor.” (FILLIOU, 1970: texto da capa - tradução minha). E segue destacando o papel do leitor na construção do livro:

[...] o espaço de escrita fornecido para uso do leitor é concebido por meio da divisão da página em dois, exatamente da mesma forma que tomada pelo autor*. Claro que o leitor é livre para não fazer uso de seu espaço de escrita. Mas espera-se que ele esteja disposto a entrar no jogo da escrita como um performer, em vez de um mero forasteiro. Este estudo é sobre a criação permanente e a participação do público. É de autoria (co-autoria, com cada leitor que desejar isso) de um homem que acredita na tentativa de diminuir a distância entre o artista e seu público, juntando-os em criações comuns. Não se usou a terceira pessoa. Eu sou o homem.

Observa-se neste trabalho uma forte preocupação do artista com a participação do público como criador e co-autor. Em diversos trechos, Filiou instiga o leitor a refletir e intervir no material ao inserir frases curtas em páginas em branco, como por exemplo: “Você está usando o seu espaço? Aqui está um pouco mais” (FILLIOU, 1970, p. 25 – [nota de rodapé] *Deve haver melhores. Pensei em cartões soltos em uma caixa, até mesmo cartões postais. Você pode querer começar a nossa colaboração sugerindo algum sobre esta página. (FILLIOU, 1970, p. 07 – tradução minha).

tradução minha).

Muito recorrente em livros de artista e, marca registrada da arte conceitual, por seu caráter de “faça você mesmo”, as instruções são utilizadas por artistas em diferentes contextos desde a década de 60 até hoje. O livro deixa de ser produto ou registro de uma ação e torna-se um conjunto de instruções para a realização de uma ação artística.

Estas propostas, que aproximam a arte do cotidiano, são atualizadas em obras como “Diariamente”, do artista Felipe Bittencourt. O artista se propôs a, ao acordar, pensar em uma performance a cada dia, desenhá-la e postar o desenho em um blog até às 10 horas da manhã. Este trabalho foi realizado durante um ano, de 08 de dezembro de 2010 a 07 de dezembro de 2011, totalizando assim 365 instruções para performances diárias. Estas instruções foram publicadas no livro de artista “Performance Diária”, em 2012.

Outro exemplo é o projeto de Regina Melim intitulado “pf” (2006), forma abreviada de “por fazer”. Este projeto partiu de uma discussão sobre performance e envolveu 36 participantes entre alunos da graduação e da pós-graduação da artista, além de artistas convidados. É apresentado como um bloco de notas com folhas duplas destacáveis, contendo instruções e ilustrações.

Por último, porém não menos importante, apresento o livro “101 experiências de filosofia cotidiana” de Roger-Paul Droit, publicado originalmente na França e traduzido para diferentes línguas, inclusive o português. A partir das vivências cotidianas no mundo contemporâneo, onde as pessoas estão tendo cada vez menos tempo para se dedicar às experiências que não se relacionam exclusivamente à sua rotina obrigatória, o autor apresenta a filosofia como uma atitude reflexiva, racional e imaginativa.

Ele se utiliza de fatos simples e corriqueiros da vida para trabalhar questões complexas da filosofia. Droit apresenta cento e uma experiências cotidianas, de modo a mostrar ao leitor como a experiência habitual pode ser rica, ao nos fornecer material para nossa própria reflexão, como por exemplo: observar a poeira contra a luz do sol, acompanhar uma formiga carregando uma folha, tentar não pensar em nada, visualizar a si mesmo daqui a vinte anos, gastar tempo em uma biblioteca, brincar com uma criança, etc. Ele apresenta questões da filosofia de uma maneira leve e descontraída, utilizando-se para tanto das situações cotidianas. Segundo Droit:

[...] existem situações muito banais, gestos cotidianos, ações que repetimos constantemente e que podem se tornar pontos de partida para o estado de surpresa do qual nasce a filosofia. Se admitimos que a filosofia não é teoria pura, se aceitamos que ela se faz a partir de abordagens singulares de existência, de aventuras insólitas de filósofos através de sentimentos, percepções, imagens, crenças, poderes e idéias, então é possível imaginar experiências a serem vividas que sejam formas de nos incitar e provocar. (DROIT, 2002, p. 9)

O livro não tem começo, meio, nem fim, é composto de exercícios curtos – de uma página ou duas – nos quais o autor descreve no início o tempo de duração, o material necessário e o efeito, que pode ser imprevisível, sonhador, relativizante,

humanizador, desconcertante, entre outros.

Ao ler este livro, observa-se que a atitude reflexiva junto com a imaginativa é uma característica nata do ser humano, basta olhar para o nosso dia a dia e percebermos a quantidade de pensamento, imagens e associações aparentemente sem lógica, carregadas de imaginação e fantasia.

Enfim, todas as experiências apresentadas, além de outras que já se encontram emaranhadas de tal forma em minha prática educativa que não conseguiria listar aqui, de uma forma ou de outra estão presentes na criação do caderno. Alguns diretamente relacionados aos exercícios, outros mais relacionados à metodologia e formato do mesmo, trouxeram a possibilidade de dar forma a esse projeto apresentado.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, a principal questão motivadora desta pesquisa foi conhecer quais são os recursos educativos que estão sendo desenvolvidos e utilizados pelas instituições nas exposições de arte contemporânea em Belo Horizonte e região. Primeiro satisfazendo uma questão profissional, pois, além de atuar nessa área e diariamente buscar estratégias novas de abordagem junto ao público, pretende-se também viabilizar uma divulgação e dar acesso a essas informações, compartilhando-as com outras instituições e profissionais.

O contato com as instituições pesquisadas permitiu vivenciar ações interessantes, principalmente por suas metodologias e recursos inovadores. O objetivo inicial do trabalho, portanto, era conhecer e divulgar as ações vivenciadas nas instituições pesquisadas, com ênfase naquelas que estimulam a criação e a autonomia do público.

Considerando a importância de valorização da experiência como algo pessoal e único, escolhi apresentar o resultado da pesquisa em forma de um caderno que busca instigar a experiência e incentiva o público a vivenciá-la. Concordando, pois, com a afirmação de John Dewey e de Jorge Larrosa de que ninguém pode aprender com a experiência do outro, ao menos que ela seja de algum modo revivida individualmente, tornando-se, portanto, própria de cada indivíduo.

Este caderno não se encerra em si mesmo. É um trabalho que segue em contínuo processo de construção tanto para mim quanto para cada pessoa que tiver contato com ele. O caderno produzido oferece espaço para a contribuição do público, tanto por meio da criação de novos exercícios, como sugerindo outros espaços para visitação.

Trata-se de um material que carece ainda de uma avaliação do público, pois o que funcionou aqui pode não funcionar com outras pessoas e por isso permanecerá aberto a atualizações, enriquecimentos e melhorias. Será a partir das avaliações também, que perceberemos as experiências em ação, com grupos de escolas, amigos, famílias ou mesmo individualmente. E nesse caminho a ser construído, ponderar sobre os resultados, os sucessos e os fracassos.

Para isso, realizei uma pequena tiragem, de 50 exemplares, distribuídos aos educativos participantes. Pretendo ainda divulgar uma versão virtual, de forma ampla, para escolas, museus, projetos sociais, universidades, professores, educadores de museus, além de disponibilizá-la em bancos virtuais de materiais educativos, como o caso do Centro de Referência Virtual – CRV do professor de Minas Gerais e do Banco de Projetos Educativos do PNEM – Plano Nacional de Educação em Museus do IBRAM – Instituto Brasileiro de Museus, entre outros.

Optei por transformar as atividades vivenciadas no decorrer da pesquisa em instruções de experiências, assim como fizeram - e ainda fazem - alguns artistas desde os anos 60 e 70. Aqueles artistas se uniram em coletivos ou de forma individual no questionamento do lugar da arte e se aventuraram em uma defesa da diluição das fronteiras entre a arte e a vida, abrindo diversas portas para as manifestações artísticas de hoje.

Acredito que a principal potência de ação deste material seja o deslocamento. Tirar a todos - o professor, o pesquisador, o estudante, ou qualquer pessoa que tenha acesso a ele, entendendo todos como espectadores sem distinções - do lugar comum da busca de informações prontas. O desejo é de provocar uma situação reflexiva e criativa, ativando setores da sensibilidade, da imaginação, da criatividade e da percepção.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o Ensino de Arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DROIT, Roger-Pol. **101 exercícios de filosofia cotidiana**. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

FILLIOU, Robert. **Teaching and learning as performing arts**. Koeln-New York; Verlag Gebr. Koenig, 1970.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ONO, Yoko. **Grapefruit**: Book of instruction and Drawings. New York: Simon & Schuster, 2000. Tradução de Giovanna Viana Martins e Mariana de Matos Moreira Barbosa. Disponível em: http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf acessado em 12 de fevereiro de 2016.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Sites consultados:

<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Desleituradas>, acessado em 22 de fevereiro de 2016.

<http://cargocollective.com/jorgemennabarreto/Cafe-Educativo>, acessado em 12 de fevereiro de 2016.

http://monoskop.org/images/9/95/Ono_Yoko_Grapefruit_O_Livro_de_Instrucoes_e_Desenhos_de_Yoko_Ono.pdf, acessado em 12 de fevereiro de 2016.

MÚSICA, POLÍTICA HIP- HOP E RESISTÊNCIA CULTURAL

Maria Beatriz Licursi

Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

RESUMO: Este artigo é uma breve reflexão sobre a música como fonte de resistência cultural tendo como pano de fundo o movimento hip hop que começou nos Estados Unidos e se espalhou por seus países como o Brasil, com característica marcante a presença de letras com conteúdo de crítica social denunciando a realidade dos subúrbios. O artigo aponta que o Hip-hop deve ser reconhecido como uma forma musical e não apenas como uma tendência comercial. O hip-hop, incluindo sua história e suas formas de retratar a realidade, tem uma grande importância social, por isso deve ser ensinado no currículo musical das escolas brasileiras junto à música clássica, música popular, samba, etc.

PALAVRA-CHAVE: Música, hip hop, resistência cultural.

ABSTRACT: This article is a brief reflection on the music as a source of cultural resistance having as a backdrop the hip hop movement that began in the United States and then spread to other countries such as Brazil, with such striking feature the presence of letters with social criticism

contents denouncing the reality of the suburbs. The article points out that the Hip-hop should be recognized as a musical form and not just a commercial trend. Hip-hop, including their history and their ways of portraying reality, have a great social importance, so it should be taught in music curriculum of Brazilian schools next to the classical music, popular music, samba, etc.

KEY WORDS: music, hip hop, cultural resistance.

1 | INTRODUÇÃO

Resistência Cultural é mais um tema cujo título enganosamente simples desmente a sua profundidade e complexidade. Diferindo, essencialmente das abordagens meramente ideológicas para entender a resistência, a mecânica de relações de poder, a natureza da política e da definição de cultura continuam a inspirar um robusto debate dentro e fora das esferas da ciência social e política. Este artigo busca delinear pontos de vista diferentes pelos quais a resistência cultural pode ser compreendida, e para ilustrar isso com uma pequena gama de exemplos de resistência cultural tendo como ponto de partida a música. Espera-se que ao examinar criticamente a prática

através das lentes da teoria, termos suporte para avaliarmos os pontos fortes e fracos em que o impacto político da resistência cultural pode ser considerado significativo. Na tentativa de entender o impacto político da resistência cultural apresentaremos conceitos de Resistência, Política e Música que são notoriamente flexíveis e abertos na interpretação subjetiva. As definições propostas não almejam ser exaustivas, mas visam representar algumas das noções mais relevantes para estimular ainda mais o pensamento acerca do fenômeno da música nos processos de resistências culturais. A cultura é um instrumento exercido por professores para fabricar professores, que, por sua vez, vai fabricar ainda mais professores (DAVIS & OSBORN, 2003, p. 126). Duncombe (2007, p. 36) compreende a cultura em três significados. Em primeiro lugar o biológico, referindo-se ao processo de cultivo e crescimento, em segundo lugar o antropológico, referindo-se aos padrões de vida e compreensão compartilhada e em terceiro lugar o concreto, significado artístico referentes aos produtos culturais e as coisas, tais como: obras de arte, música ou poesia. Em termos de compreensão de como funciona a Resistência Cultural, esses significados oferecem pontos de partida úteis para formação de um interrogatório buscando elucidar como o ambiente pode florescer uma resistência, dando uma chance para compreender as circunstâncias e os padrões de comportamento ligados aos participantes e verificando como a resistência manifesta-se, através de que meio. Esses significados podem oferecer insights sobre a cor e a forma de resistência cultural, mas a cultura não deve ser encarada de forma isolada. Poderíamos dar atenção a Picasso (1972, p.126) que disse sobre a cultura: “Se todo mundo está olhando para ela, então ninguém está achando ... E se soubéssemos o valor real desta palavra, não a daríamos tanta importância”. Para fazer um paralelo entre a música, a política e a resistência cultural esse estudo apresentará uma análise reflexiva do surgimento do movimento hip hop nos Estados Unidos, com o intuito de buscar bases teóricas que suportem a compreensão da chegada, do estabelecimento e das características deste movimento no Brasil.

2 | RESISTÊNCIA

Embora Duncombe (2007, p.490) diga que é ‘relativamente fácil’ definir a resistência como “simplesmente agir contra” esta desmente algumas das complexidades associadas à resistência. Raby (2005) afirma que a compreensão do conceito de resistência requer mais do que simplesmente definir a palavra. A resistência é parte integrante das relações de poder, de dominação, subjugação e, como tal, pode ser visto de diferentes pontos de vista ideológicos. Raby compara e contrasta a perspectiva modernista, como defendido pelos teóricos subculturais Scott entre outros, com pontos de vista pós-modernos usando principalmente Foucault como um defensor. “Modernismo tende a ver a resistência como uma força de oposição a um poder dominante” (RABY, 2005, p. 153). Com base na concepção gramsciana da hegemonia, Scott (1990, p. 4)

identifica transcrições ‘ocultas’ de discurso e comportamento que manifestam essa resistência “por trás da história oficial de transcritos públicos hegemônicos”. Refere-se aos subordinados mantendo o suficiente de um verniz de respeito e cumprimento para evitar represálias do poder dominante, enquanto resiste em espaços culturais seguros, mesmo internamente. É essa ideia do transcrito oculto que caracteriza grande parte da resistência cultural, e é a transição do oculto para a transcrição pública que detém a chave para o impacto político significativo. O pós-modernismo acrescenta ‘interrupções’ (RABY, 2005, p.161) para as possibilidades quase reconfortantes para uma poderosa resistência oferecida pelo paradigma modernista. Os pós-modernistas visualizam poder e resistência, não necessariamente como oposição, mas sim como um complexo de diversos, fragmentados e transitórias relações entre indivíduos. Foucault, em particular, introduz o conceito de poder difuso que vê “a dominação e a resistência não como uma peça binária, mas como integrantes de outra” (RABY, 2005, p.161). Esta visão de resistência tem levado a visualizações pós-modernas de poder que parecem oferecer pouca esperança para a resistência cultural, ou seja, um movimento só pode ser visto como a soma de suas partes e a sua própria existência está ligada à existência de seu dominador.

3 | POLÍTICA

A aprovação de uma definição de “política”, dada a diversidade de pontos de vista do poder, também pode parecer problemática. Scott (1990, p. 201) reúne ideias modernistas sobre a resistência pós-moderna fragmentada no conceito de infrapolítica, explicando: “enquanto nos limitarmos à nossa concepção da política que é declarada abertamente seremos levados a concluir que os grupos subordinados essencialmente carecem de uma vida política...”. Assim, transcrições individuais escondidas por vieses infrapolíticos têm o potencial coletivo para causar um grande impacto político. Na verdade, Scott (1990, p. 202) sugere que infrapolítica “é o alicerce para a ação política mais elaborada, institucionalizada, que não poderia existir sem ela. “Tendo uma visão globalizada da política, dissidência e agência humana, Bleiker (2000, p. 278) conceitua a dissidência e resistência cultural como sendo “localizado em inúmeras práticas nada heróicas que compõem o reino do cotidiano e suas múltiplas conexões com a vida global contemporânea”. O imediatismo da mídia global, esses atos infrapolíticos nada heróicos podem se tornar movimentos em todo o mundo instantaneamente. Tomados em conjunto, então, o impacto político da resistência cultural é tão variável e elástica como suas definições. A ideia de que um indivíduo ou comunidade podem não estar cientes de que eles estão resistindo abre possibilidades interessantes em que ilustra a resistência cultural. Para ter uma ideia real do significado de uma cultura de resistência, é mais útil olhar para exemplos em ação.

4 | MÚSICA

Para exemplificar música de resistência cultural menciona-se a cultura do hip hop. O movimento desse segmento musical espalhou-se por várias cidades do mundo, trazendo em suas letras uma crítica social denunciando a realidade das periferias onde o seu som é propagado. Hip-hop é geralmente considerado como tendo sido pioneira no Bronx, em Nova York em 1973 pelo jamaicano Kool Herc. Em uma festa de dança de Halloween lançada por sua irmã mais nova, Herc usou uma técnica inovadora com uma plataforma giratória para esticar a quebra do som ao toque do tambor dando uma pausa de dois registros idênticos consecutivamente. A popularidade da pausa prolongada emprestou seu nome para breakdancing, que é um estilo específico para a cultura hip-hop (WELLER, 2007). Em meados dos anos 1970, a cena hip-hop de Nova York foram dominados pela pelos DJs Grandmaster Flash, Afrika Bambaataa, e Herc. Os rappers de Sugarhill Gang produziram o primeiro single bem-sucedido comercialmente do hip-hop, em 1979. As rimas do hip hop ganharam rapidamente fãs, as mensagens proferidas, baseadas na realidade local e nas próprias experiências e histórias pessoais, ganharam rapidamente aceitação e identificação do público das regiões periúricas. O papel dos MCs em performances aumentou de forma constante, e eles começaram a ser reconhecidos como artistas por direito próprio (WATKINS, 2008). A popularidade local da música rítmica servido por DJs em festas e clubes de dança, combinada com um aumento dos “b-boys” - breakdancers - e grafiteiros e da crescente importância da MCs, criou uma cultura distinta conhecida como hip-hop. Nesse contexto, a cultura hip-hop foi definida e abraçada pelo jovem urbano afro-americano da classe trabalhadora. Embora a história do hip hop tenha uma breve relação com a tradição oral africana, que fornece grande parte do seu atual significado social, também traz raízes do rap em uma história de longa data dos historiadores orais, fetichismo lírico e advocacia política. No coração da tradição oral africana está a ideia ocidental de Nommo. Em Mali, Nommo é o primeiro ser humano, uma criação da divindade suprema, Amma, cujo poder criativo reside na propriedade geradora das palavras faladas. Como conceito filosófico, Nommo é a capacidade das palavras de agir sobre objetos, dando vida. A importância da Nommo na tradição oral africana deu o poder aos rappers (COSTA, 2006; ANDRADE, 1996, AMARAL, 1998). O hip hop herda da cultura africana os gritos tribais com toda a sua carga cultural que incluem o histórico tribal, linhagem familiar, e notícias de nascimentos, mortes e guerras. Gritos difundem o conhecimento de uma forma acessível - a palavra falada - a membros de aldeias tribais. Da mesma forma, nos Estados Unidos, muitos rappers criam canções que, através de performances e registros, se espalham notícias de suas vidas diárias, sonhos e descontentamentos fora de suas vizinhanças imediatas. Rappers são vistos como a voz dos pobres, da juventude afro-americana urbana e oprimida. Eles são os guardiões da história da classe trabalhadora afro-americana contemporânea (PIMENTEL, 1997). Hip hop desenvolveu-se como uma forma de resistência à

subjugação da classe trabalhadora afro americana nos centros urbanos. Embora possa ser visto principalmente como uma forma de entretenimento, desde o início apresentou um potencial poderoso para tratar de questões sociais, econômicas e políticas e atuar como uma voz unificada para o seu público (MUGGATI, 2003). Hip hop também pode estar intimamente ligado à música reggae, um gênero que também se desenvolveu a partir da combinação de percussão tradicional africana e a música da classe dominante europeia, por jovens de meios econômicos limitados dentro de um sistema de subjugação econômica. Em um círculo de influência irônica, o reggae jamaicano foi tocado nas rádios afro-americanos, em Nova York na década de 1960. DJs usavam rimas para apresentar canções de reggae. Estas estações de AM podiam ser sintonizadas na Jamaica, onde os ouvintes acompanhavam os estilos de rima. Kool Herc, antes de introduzir o seu estilo inovador de plataforma giratória, trouxe seu estilo dub para Nova York, mas não conseguiu ganhar popularidade (MORIN, 2010). O desenvolvimento do hip hop e reggae tem sido um caminho entrelaçado de dois estilos diferentes, que têm crescido e prosperaram, em circunstâncias semelhantes. Finalmente, assim como reggae tem estado sob ataque para a defesa aparente de alguns artistas da violência para resolver os problemas sociais, políticos e econômicos; o hip hop tornou-se o bode expiatório do tecido musical americano, uma vez que, também, tem enfrentado popularidade em massa e comercialização. (MIGNOLO, 2003). Na última década, o hip-hop tem seguido o caminho da comercialização que destruiu estações de rádio afro americanas nos anos 70. Considerando que antes da comercialização, proprietários afro-americanos, programadores e DJs tiveram a liberdade de usar seus postos para atender às necessidades específicas de seus ouvintes da classe trabalhadora de Nova Iorque. Eles foram capazes de promover artistas e eventos locais veiculando notícias sobre eventos e preocupações sociais. No entanto, a venda de estações locais, ou seja, das estações de AM afro-americanas onde o hip hop era propagado, para membros brancos de alta classe gerou uma redefinição do hip hop que perdeu força dentro das comunidades e passou a ser reembalada para atender aos anseios de empresários (FORRACHI, 2012). Na década de 80, o hip hop tornou-se um negócio de música e tornou-se uma mercadoria valiosa. No entanto, segundo o jornalista Christopher John Farley, a mercantilização do hip hop também tirou a sua característica inicial que trazia em seu bojo uma forma de expressão de resistência: a influência dos empresários que viram no hip hop um grande nicho de mercado, esvaziaram as mensagens de conteúdo político que estavam presentes nas primeiras canções do gênero (MAGNANI, 2002). De suas raízes como a resistência contra a escravidão, de sua conexão com o movimento reggae na Jamaica para a aparência de rappers como gritos modernos, o rap tem sido tradicionalmente a música da classe trabalhadora afro-americana. Embora seja importante para celebrar a cultura hip-hop, é igualmente importante reconhecer e preservar a função que esse movimento musical tem servido para a sua comunidade de origem. A fim de compreender os temas e as formas de música, é importante seguir a história dos afro-americanos a

partir de suas origens na África Ocidental, a sua escravização em todo o início da história dos Estados Unidos, de suas lutas contra o preconceito racial e segregação após a emancipação, para as batalhas contínuas de fato contra a segregação econômica e a recuperação da identidade cultural de muitos afroamericanos hoje (HALL, 2005). Se o hip hop parece ser excessivamente violento quando comparado ao rock, country ou música popular, é porque ele decorre de uma cultura que foi vazada na luta contra a opressão política, social e econômica. A violência retratada dentro do hip hop age como um clamor de um problema já existente desde a juventude que foram moldadas pelas profundas desigualdades econômicas divididas em grande parte, ao longo das linhas raciais. A abordagem niilista da violência e da atividade criminal é frequentemente criticada é defendida por alguns artistas como o resultado compreensível das disparidades que enfrentam as comunidades afro-americanas, a partir do qual se originou rap e permaneceu enraizada. Jovens afro americanos estão no grupo mais provável do país para viverem em bairros pobres, ficarem desempregados, e serem vítimas de homicídio ou AIDS, ou para passar tempo na prisão em algum momento de suas vidas. Além disso, alguns rappers defendem a presença da violência em suas letras como a manifestação da história e cultura americana. De acordo com Hall (2005, p.132) a violência e a misoginia e o materialismo lascivo que caracterizam algumas canções de rap são tão profundamente piegas que os rappers se apropriaram do fato que os EUA são apaixonados por bandidos, crime e violência, muito antes hip hop. Especificamente, a experiência afro-americana foi moldada pelo legado da escravidão, segregação, e subjugação econômica e política, e tem sido marcada por instituições e incidentes de violência. Um número crescente de figuras públicas norte-americanas tem tentado capitalizar em cima dos preconceitos culturais e medo de uma revolta afro-americana para difamar a música rap como o agente causador em uma recente série de incidentes de violência juvenil. Embora algumas canções de rap podem aparecer para se concentrar em temas de violência, elas são reflexos de disparidades políticas, sociais e econômicas preexistentes. De acordo com Hall (2003, p.198) em uma declaração à audiência do Senado sobre Lyrics & Labeling, a Campanha Nacional para a Liberdade de Expressão escreveu: As discussões sobre a correlação direta entre mensagens da mídia e atos reais de violência distraem-nos de chegar às verdadeiras causas da violência mediada: [...] “A discussão nos distrai das verdadeiras causas da criminalidade: coisas como abuso infantil, pobreza, negligência dos pais no cuidado e tempo gasto com seu filho”. Dessa forma, a violência no hip hop, e em outras formas de auto expressão, é a manifestação de um sentimento de desesperança e descontentamento na classe trabalhadora, especialmente as comunidades minoritárias da classe trabalhadora. Ao apontar o hip hop como fomentador da violência, os políticos tentam apagar da consciência dos seus constituintes a história de opressão que deu a luz à cultura hip-hop. Ironicamente, muitos dos mesmos políticos e grupos que clamam contra a violência na música hip hop também estão liderando o ataque de Bem-Estar, Ação Afirmativa, financiamento para a educação, e as propostas de

cuidados de saúde universal. São disparidades de poder econômico e político, não a música hip-hop, que criam a violência na sociedade americana. Cortar programas que fornecem serviços sociais para ajudar a aliviar a oportunidade desigual aos postos de trabalho, recursos e mobilidade social servirá apenas para agravar os problemas. Os eleitores não devem permitir-se serem enganados em acreditar que a censura pode prevenir crianças das ramificações da violência na cultura americana; eles não devem jogar para o problema cortando programas que oferecem esperança para escapar das discrepâncias econômicas e políticas que alimentam o ciclo de violência (GELROY, 2001).

Em vez disso, aqueles políticos que realmente desejam pôr fim aos problemas expressos por alguns rappers em suas letras e estilos de vida, devem centrar-se na prestação de serviços e oportunidades que irão combater a sensação de niilismo em muitas das comunidades periféricas. Os serviços sociais devem ser apoiados, ampliados e reorganizados para administrar de forma mais eficaz programas para aqueles que têm sido economicamente e politicamente desfavorecidos. É necessário atender às necessidades básicas da classe trabalhadora urbana - habitação a preços acessíveis, cuidados de saúde e alimentos - antes que possa haver qualquer tentativa para eliminar a violência (MAGNANI, 2002). Além disso, é necessário que os adultos da classe trabalhadora sejam capazes de ganhar um salário digno para educar os seus filhos. Salário mínimo, como existe hoje, não é um salário familiar adequado, e, como resultado, muitos pais foram forçados a trabalhar em vários empregos, mantendo-os longe da casa. Finalmente, a fim de prevenir a violência e o crime, boas escolas devem estar disponibilizadas para os jovens nas periferias. Creio que poucos jovens, dotados de recursos suficientes, respeito e apoio, escolheria violência. No entanto, para muitos jovens de hoje, as opções são limitadas por uma disparidade de acesso aos recursos que fornecem essa escolha. Trazendo essa tendência do hip hop para o cenário brasileiro, ele nasceu nas comunidades afro-brasileiras de São Paulo e do Rio de Janeiro tendo posteriormente sido propagado para todo o país. Rappers, DJs, dançarinos de break e grafiteiros são ativos em todo o espectro completo da sociedade misturando as heranças culturais do Brasil com hip hop americano para formar uma fusão musical contemporânea com uma identidade nacional (COSTA, 2006). Inicialmente o hip hop brasileiro foi uma afirmação de identidade afro-brasileira e uma continuação do ethos da década de 1970 dos bailes black. O gênero emergiu gradualmente, desenhando novos artistas e atraindo um público em sua esfera, seus temas alargaram-se para abranger uma série de questões sociais e políticas. Em 1993, Gabriel, o Pensador, um escritor e filho de um proeminente jornalista, lançou a canção satírica “Tô Feliz, Matei o Presidente” sobre o impeachment do ex-presidente Fernando Collor que foi acusado de corrupção. Já o grupo mangue beat Chico Science aderiu a um estilo musical conhecido como rap consciência (SOUZA, 2004). Pardue (2007) em seu artigo Hip Hop como Pedagogia examina os conceitos de “periferia” e “marginalidade” em relação à identidade do hip hop, bem como potencial valor

pedagógico. Pardue propõe que as percepções comuns de hip hop são emolduradas por fenômenos de entretenimento cultural que refletem temas exclusivos de participação em gangues urbanas e masculinidade que podem ser descartadas para uma avaliação mais realista dos seus benefícios educacionais, especialmente no que diz respeito aos jovens das favelas. Pardue cita a expansão dos CEUs (Centros Educacionais Unificados) em favelas e do emprego de educadores de hip hop como exemplos de modelos educacionais que se construíram em cima de ações sociais e comunitárias anteriores iniciadas pelo processo de urbanização que levou muitas pessoas que viviam em zonas rurais para se instalar na periferia de grandes cidades brasileiras. Pardue destaca que muitos artistas do hip hop e moradores das favelas formaram ONGs educacionais e participaram ativamente de regimes públicos patrocinados concebidos não só para melhorar as vidas daqueles que são economicamente marginalizados, mas também com o objetivo de promover o hip hop como uma contribuição positiva à cidadania dentro da sociedade mais ampla. Pardue assinala que educadores usam o hip-hop para conscientizar e valorizar a vida dos jovens das favelas e que o seu valor pedagógico serve para beneficiar não só os da periferia, mas também os objetivos mais amplos de educação do estado.

5 | REFLEXÕES FINAIS

A resistência cultural tem sido visto como um conceito escorregadio e flexível, facilmente caracterizado como um desvio rebelde ou luta emancipatória dependendo da ideologia do observador. A cultura de resistência se define apenas dentro dos parâmetros do que está resistindo e é visto por alguns como minando a energia de políticas significativas. Embora discutível como uma atividade política significativa em seu próprio direito, resistência cultural, então, pode ser descrito como um berro de raiva contra a escuridão e o isolamento cultural. Dentro desse cenário, o Hip-hop deve ser reconhecido como uma forma musical e não apenas uma tendência comercial. Hip-hop, incluindo a sua história, as suas formas, e sua importância social, deveria ser ensinado nos currículos de música da escola ao lado de música clássica, música popular, samba, etc. A inclusão do hip hop em programas de educação de música também pode permitir que os alunos e professores tenham um discurso aberto sobre questões relacionadas, tais como a relação entre o hip-hop e as gangs, a presença da violência, a misoginia e homofobia. Hip-hop deve ser abraçado em programas de música da escola pública como uma inovação e uma maneira de se relacionar com os interesses dos estudantes ao currículo escolar. Além disso, o rap poderia ser integrado no currículo língua portuguesa e artes como uma forma de poesia e drama. Permitindo que os alunos escrevam e realizem o seu próprio rap incentivando-os a pensar criticamente, para praticar a escrita em forma narrativa, para aumentar o vocabulário e desenvolver uma compreensão de rima e ritmo. Em conclusão, apesar da culpa

colocada sobre hip hop para a proeminência da violência na sociedade, a música está longe de ser a causa, ela na verdade é uma forma de expressar o sintoma da violência cultural. A fim de compreender o hip-hop, é necessário olhar para ele como o produto de um conjunto de circunstâncias históricas, políticas e econômicas e para estudar o papel que ela tem servido como voz para aqueles subjugados pela opressão política e econômica sistemática.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Elaine Nunes de. **Movimento negro juvenil: um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo**, São Paulo, USP, 1996.

AMARAL, Marina. **Mais de 50.000 manos. Caros Amigos Especial: Movimento hip hop, a periferia mostra seu magnífico rosto novo**. Número 3, São Paulo: Casa Amarela, 1998, pp. 4-8

BLEIKER, R. **Popular Dissent, Human Agency and Global Politics**, Cambridge University Press, Cambridge. 2000

COSTA, Márcia Regina da Costa; SILVA, Elizabeth Murilho da (org). **Sociabilidade Juvenil e Cultura Urbana**. São Paulo: EDUC, 2006.

DAVIS, J e OSBORN, T. **The Language Teacher's Portfolio: A Guide for Professional Development**. Westport, , Praeger Publishers, 2003.

DUNCOMBE, S. **Cultural Resistance to Community Development**. Community Development Journal. 42 (4).2007.

FORACCHI, Maria Alice M. **A Juventude na sociedade moderna**. São Paulo: Pioneira, 2012

GILROY, Paul. **O Atlântico negro ã Modernidade e dupla consciência**. São Paulo: Editora 34, 2001.

HALL, Stuart. **Da Diáspora da Identidade Cultural**. Belo Horizonte. Brasília: UFMG/ UNESCO, 2003.

HALL, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De perto e de dentro: notas para uma antropologia urbana**. RBS, vol.17, n. 49, junho 2002.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais e Projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2010.

MUGGIATI, Roberto. **O que é Jazz. São Paulo: Brasiliense, 2003.**

PIMENTEL, Spensy Kmitta. **O livro vermelho do hip-hop.** São Paulo, USP, 1997.

PARDUE, Derek. **Hip hop as Padagogy: A look into “heaven” and “soul” in São Paulo, Brazil.** Washington: Anthropological Quarterly Vol.80. 2007.

PICASSO, P. Picasso on Art: **A Selection of Views**, Viking Press, New York. 1972.

RABY, R. **‘What is Resistance?’**, Journal of Youth Studies , Vol 8, No 2. 2005.

SCOTT, J. **Domination and the Arts of Resistance: Hidden Transcripts**, Yale University Press, New Haven & London. 1990.

WATKINS, S. Craig. **Representing: hip-hop culture and the production of black cinema.** Chicago: University of Chicago Press, 2008.

WELLER, Wivian. **Práticas Culturais Coletivas de Grupos Juvenis: um estudo comparativo entre jovens negros em São Paulo e jovens de origem turca em Berlim.** Anais do XIII Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP, Ouro Preto, 2002, v.1, p. http://www.abep.nepo.unicamp.br/juv_st32_weller_texto.pdfno dia: 23 de maio de 2007.

CARTOGRAFIAS DOS ESPAÇOS SENTÍVEIS: NOVOS OLHARES PARA EXPERIENCIAR NA CIDADE

Adriano Moraes de Freitas Neto

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Ceará-IFCE
Fortaleza - CE.

Rafael de Sousa Carvalho

Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Ceará-IFCE
Fortaleza - CE.

RESUMO Apresenta-se um relato de experiência de uma pesquisa em Artes Visuais denominada Cartografia dos Espaços Sentíveis. Nesta, propõe-se uma cartografia de espaços da cidade de Fortaleza, através de uma percepção não visual, mas também dos outros sentidos, através de pesquisas acerca do conceito de experiência em Bondía (2002), da visão e do espaço em Bavcar (1994) e Merleau-Ponty (2015), do conceito de prática urbana e cartográfica em Certeau (1998) e das vivências com fotografia cega de Guimarães (2013). O principal objetivo aqui é constituir uma outra percepção com a paisagem a partir dos outros sentidos, que não a visão. Nesta prática se realiza vivências de deriva cega onde, com os olhos vendados, descobre-se os espaços a partir dos outros sentidos. Os principais problemas norteadores dessa pesquisa são: Como pensar um mapa afetivo dos espaços,

mais ligado as sensações e percepções do que as geometrias locais? Como compreender os espaços a partir de uma lógica mais sensível e de uma percepção corporal distante das hierarquias dos sentidos (onde a visão ocupa função privilegiada)? Como construir um produto em Artes Visuais questionando a nomenclatura “Visual” e integrando o corpo na produção imagética? Como hipóteses foi pensado que após as práticas destas cartografias, o corpo estaria mais sensível a perceber os espaços urbanos e entender estes de forma mais próxima das suas experiências afetivas com o local. Os resultados apresentados nesta pesquisa são as fotografias cegas destes espaços, os desenhos cartográficos do local e os diários das experiências.

PALAVRAS-CHAVES Imagem, Sentidos, Mapa afetivo.

ABSTRACT We present an experience report of a Visual Arts research called Cartography of Sentible Spaces. In this work, we propose a cartography of spaces of the city of Fortaleza, through a non-visual perception, but also of the other senses, through research on the concept of experience in Bondía (2002), vision and space in Bavcar (1994) and Merleau-Ponty (2015), the concept of urban and cartographic practice in Certeau (1998) and experiences with

blind photography in Guimarães (2013). The main purpose here is to develop another perception towards the landscape through other senses, and not the vision. In this practice we realized experiences of blind drift where, blindfolded, the spaces were discovered through other senses. The main guiding problems of this research are: How to think an affective map of the spaces, more connected to the sensations and perceptions than the local geometries? How can we understand spaces from a more sensitive logic and from a bodily perception far from the hierarchies of the senses (where vision occupies privileged function)? How to build a product in Visual Arts questioning the nomenclature “Visual” and integrating the body in the imagery production? As hypothesis it was thought that after the practices of these cartographies, the body would be more sensitive to perceive the urban spaces and to understand these more closely to their affective experiences with the place. The results presented in this research are the blind photographs of these spaces, the cartographic drawings of the place and the journals of the experiments.

KEYWORDS: Image, Senses, Affective Map.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta o recorte do projeto intitulado “Cartografias dos Espaços Sentíveis”, que vem sendo desenvolvido na área de Pesquisa em Artes Visuais dentro do Curso de Licenciatura em Artes Visuais (CLAV) do Instituto Federal do Ceará (IFCE). Através de vivências na cidade de Fortaleza, o projeto busca como principal objetivo, constituir uma outra percepção com a paisagem a partir dos outros sentidos, que não a visão. Já como específicos, pretende-se criar uma cartografia sensorial de espaços da cidade de Fortaleza, a partir de fotografias, mapas e escritas; construir outras possibilidades de criação imagética a partir de um modo não visual; propor derivas a espaços cotidianamente frequentados, mas não vivenciados; e por fim, construir relações sensoriais com as estruturas, arquiteturas e pessoas que frequentam estes espaços da cidade. Espaços estes que, a partir desta proposição serão sentidos a partir do invisível por um corpo sensível. Sendo na união das palavras sentido, invisível e sensível que nasce o que entendo por Sentível. Estas ações são feitas a partir do que chamo de Fotografia Cega, da criação do mapa afetivo e das vivências aos espaços urbanos.

Como principais problemas norteadores dessa pesquisa estão: Como pensar um mapa afetivo dos espaços, mais ligado as sensações e percepções do que as geometrias locais? Como compreender os espaços a partir de uma lógica mais sensível? Como aprendê-los a partir de uma percepção corporal distante das hierarquias dos sentidos (onde a visão ocupa função privilegiada)? Como construir um produto em Artes Visuais questionando a nomenclatura “Visual” e integrando o corpo na produção imagética? Estas questões me motivam a pensar outra relação com a

imagem, através de uma experiência com a cidade e uma produção artística mais sensível e baseada na experiência. A partir disso, pude prever algumas hipóteses importantes para encontrar respostas aos problemas citados acima: Entendia que após as práticas destas cartografias, o corpo estaria mais sensível a perceber os espaços urbanos e entender estes de forma mais próxima das suas experiências sensíveis e afetivas com o local. Assim o sentido de habitar os espaços passaria por uma lógica das subjetividades e do corpo sensível.

As cartografias são feitas a partir do que Guimarães (2013) chama de sequestro. O autor era levado de olhos vendados por um amigo a algum lugar, a fim de experienciar e registrar as sensações percebidas através de uma câmera fotográfica. Retirando a venda apenas no local de onde partiu. Desta forma, também sou levado por amigos a locais indefinidos pela visão. Lá, busco entender a espacialidade a partir do tato, olfato, paladar e audição, e registro através de fotografias os vestígios do espaço. Ao chegar no local de onde parti com os olhos vendados, desenho o mapa afetivo da vivência, informando tanto a arquitetura, como as sensações (cheiro, som, vento, calor, medo) em uma planta baixa. Por fim, eu e meu amigo (guia) escrevemos um texto-sentido sobre as percepções da prática.

Além de Guimarães (2013), acrescentamos a este artigo Bondía (2002) no qual cria distinções entre experiência e informação; Certeau (1998) para pensar conceitos acerca das práticas urbanas e de espaços e mapas; Bavcar (1994) que busca pensar um olhar mais próximo da sensibilidade e distante da racionalização dos sentidos e Merleau-Ponty (2015) que busca criar relações do corpo sensível com o espaço. Apresento também aqui, o resultado de uma cartografia realizada em Fortaleza-Ceará, no qual constituiu uma dimensão prático/teórica para o estudo que se apresenta como uma pesquisa em Artes Visuais em desenvolvimento. Alguns resultados parciais são observados e discutidos aqui.

2 | JUSTIFICATIVA

Cada espaço é um mundo de afetividades, de tensões, de marcas, de sentidos. Estes instauram uma relação de memórias, subjetividades e experiências no corpo que vive este ambiente. Entretanto, no mesmo espaço o excesso de informações e os modos de disciplinamento dos corpos acabam por alterar este modo de percepção: A quantidade de informações como banners, propagandas, painéis eletrônicos, faixas, cartazes e letreiros objetificam a paisagem e impossibilitam as texturas, os ruídos e sons, os cheiros, os tocos e as pausas. Diante da profusão imagética, o corpo mecaniza-se e acaba por utilizar a visão como principal sentido. Podemos assim atravessar estes pensamentos com Certeau (1998) o qual entende que existe uma organização funcionalista e cientifista na sociedade onde o progresso (relacionado com o tempo)

é privilegiado, onde se negam as possibilidades e por isso, há um esquecimento da percepção espacial. Entendo que assim o homem estabelece um olhar científico para a cidade e neste contexto, a visão torna-se importante apenas para o equilíbrio do corpo, impedindo que tropece, caia, esbarre nos objetos e estruturas presentes na cidade. Nesta situação, a visão não provoca devaneios, reflexões, suspensões e até instabilidades ao corpo que memoriza a cidade através de um único sentido, mas não a pratica, não entende sua estrutura, não conhece suas falhas e por isso não consegue recriar realidades a partir desse cotidiano. Neste sentido, quem pratica a cidade sobre essas condições está como um pedestre “cujo corpo obedece aos cheios e vazios de um texto urbano que escreve sem poder lê-lo” (CERTEAU, 1998, p 171). Para o autor, nestas práticas os acontecimentos se passam como uma espécie de cegueira aos acontecimentos e experiências possíveis na cidade. É neste paradoxo que o olhar científico se faz: de um lado a visão ocupa um lugar privilegiado numa hierarquia dos sentidos, mas do outro produz uma espécie de cegueira nos sentidos das pessoas.

Este olhar científico, introduzido no início da era moderna com o Renascimento, provocou no modo de perceber a cidade um distanciamento do corpo com o espaço. Certeau (1998) entende que a era moderna criou uma relação com a cidade baseada num olhar panorâmico, baseado em perspectivas, e inventado por um olho que, “no entanto, jamais existira até então” (CERTEAU, 1998, pg 170). Para o autor, esta representação da cidade enquanto panorama, constitui uma espécie de simulacro teórico-visual onde se produz um esquecimento e distanciamento das práticas vividas na cidade.

Assim vivências vão se desencadeando numa sobreposição constante de informações que nos chegam e que segundo Bondia (2002) impedem que algo realmente nos aconteça. Segundo o autor, a experiência pode ser entendida como “o que nos passa, o que nos toca” e se torna cada vez mais rara, pois num mundo pautado a partir da informação o sujeito está a todo tempo numa velocidade cada vez maior, atravessado de conhecimentos que precisam ser digeridos e com isso formulado opiniões imediatas. Se por um lado há a possibilidade de entrarmos em contato com uma quantidade inimaginável de informações, por outro construímos um mundo onde é cada vez mais raro um encantamento, uma dilatação do tempo, um afeto e, para o autor este excesso de informação sufoca e anula qualquer possibilidade de experiências.

Na sociedade da informação, o sujeito está transbordado de acontecimentos, fragmentado num tempo onde a cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, “quase nada nos acontece”, (BONDÍA, 2002, p. 21). O anseio pelo saber é inescotável e exige um posicionamento ativo e visceral diante do mundo. Diferentemente do sujeito da informação, o da experiência é defendido pelo autor, como território de passagem, como um corpo sensível para que os acontecimentos imprimam em sua vida afetos e marcas, como uma câmera imprime o mundo no papel.

Deste modo, entendo que os modos de viver a cidade estão diretamente

conectados com as formas de percepção corporal do ser, assim o corpo entende a cidade a partir também de um entendimento sobre si. É a partir desta percepção sensível do seu corpo, que o indivíduo também se sensibiliza para o mundo externo. Merleau Ponty (2015) busca romper a cisão feita entre o corpo e o espaço, para isso entende que o mundo visível e os projetos motores de um ser são partes totais do mesmo ser, assim o autor pensa que processos ópticos e estéticos, por exemplo, como “qualidade, luz, cor, profundidade, que estão a uma certa distância diante de nós, só estão aí porque despertam um eco em nosso corpo, porque este as acolhe (MERLEAU-PONTY, 2015, pg21). Concordando com o autor, acredito num corpo pulsante inserido numa paisagem, que absorve e reflete a espacialidade, a forma, a textura a partir da comunhão dos sentidos. Desta forma, fico certo de que procuro aqui entender a visão não como um ato isolado do resto do corpo, não como um ato que assume postura hierarquizada dos outros sentidos num mundo cada vez mais imagético, e sobretudo que cobra cada vez mais que cada milímetro seja percebido através dos olhos. Entendo também que sentir a cidade é um ato corporal e não somente visual, o que se torna impossível pensar numa percepção do espaço que se dá apenas pela visão e que, por isso, uma possível cartografia de uma deriva ou experiência em determinado espaço não pode se deter apenas a informações da ordem visual.

Desta forma entendo que a geografia dos espaços cartografados neste projeto não se faz apenas pelas visualidades de quem passou por este, mas pelas interações, pelas sensações e afetos acontecidos no local e que de alguma forma marcam aquele espaço. Assim, as cartografias realizadas aqui falam destas sensações, destes afetos, pois assim é que busco pensar numa geografia dos espaços a partir de uma história dos sentimentos, dos afetos e das experiências. Para Certeau (1988) essas práticas configuram a construção de um mapa a partir da condição de possibilidade. Para o autor, este modelo de cartografia foi se modificando para um outro mais geométrico e matemático a partir do surgimento do discurso científico moderno; neste sistema há na elaboração dos mapas, uma preocupação menor com os itinerários, com as histórias vividas, significadas pelos mapas medievais através de desenhos de embarcações, animais, passos... Para o autor “bem longe de serem “ilustrações”, glosas icônicas do texto, essas figurações, como fragmentos de relatos, assinalam no mapa as operações históricas de que resulta” (CERTEAU, 1988, p 206).

Partindo desta lógica, penso aqui uma outra relação do corpo com a cidade e, conseqüentemente com as formas de representa-la, que distante da racionalidade (da luz) esteja mais próxima dos afetos e sensibilidades. Como propõe Bavcar (1994), mais próxima da escuridão. Filósofo e fotógrafo esloveno, Evgen Bavcar ficou cego ainda criança e assim, desenvolveu uma outra relação com a imagem. Para o autor e fotógrafo a visão física é uma atitude de distanciamento diante do mundo, não pode ser considerado como um olhar da verdade, tendo em vista que sentidos como o tato podem confirmar melhor a presença de determinado objeto. Neste sentido, Bavcar (1994) defende que é imprescindível entender a visão não só a partir da luz, mas a

partir do que seria a sua pré imagem: a escuridão. É interessante entrecruzar este conceito com o de Guimarães (2013) que compreende a visão como o sentido mais tirano em relação aos outros sentidos, pois para ele, este sentido acaba modulando no corpo a possibilidade de uma única realidade (visível), racional e impossível de construção de pluralidades e possibilidades.

É nesta dimensão da escuridão que o projeto Cartografias dos Espaços Sentíveis ganha força, pois acaba inserindo, a partir da prática da deriva cega, novos significados a espaços urbanos pouco percebidos por uma ordem menos visual e mais sensitiva, desta forma reconfigura o posicionamento do corpo ao local experienciado e o espaço deixa de ser apenas suporte e passa a constituir relações com o corpo que “se vê vidente, ele se toca tocante, é visível e sensível para si mesmo”. (MERLEAU-PONTY, 2015. P 19).

Após os conceitos apresentados até aqui, apresentaremos agora como se deu a metodologia utilizada e uma experiência realizada na cidade de Fortaleza.

3 | METODOLOGIA

A proposta metodológica do projeto Cartografias dos Espaços Sentíveis se conceitua a partir das práticas de Guimarães (2013), assim as cartografias realizadas passam por um momento em que o autor denomina de “sequestro”. Guimarães (2013) convidava algumas pessoas para que lhe “sequestrasse”. Nessa ação o autor tinha seus olhos vendados e era levado a qualquer lugar sem que lhe fosse dito nada sobre esse espaço, poderia ser realizado da forma que bem entendesse o “sequestrador”, contanto que fosse possível para o autor apenas a possibilidade de fotografar esse ambiente. Após a prática realizada, o convidado levaria o autor, ainda vendado, ao local de onde partiram, assim o espaço seria experienciado primeiramente pelos outros sentidos que não a visão, podendo ser percebido visualmente somente ao serem reveladas as fotografias.

Desta forma, o “sequestro” é uma primeira prática usada neste projeto. Com o intuito principalmente de que estes espaços não sejam reconhecidos pela visão, saio de minha casa ou de um local previamente combinado com meu “sequestrador”, tal como acontece com Guimarães (2013), para um outro local desconhecido já com as vendas nos olhos. Lá, busco experimentar estes espaços a partir dos outros sentidos e das relações conviviais que me aparecem no percurso. Neste momento peço para que o sequestrador pouco me informe sobre os objetos, as direções e os movimentos possíveis no espaço, assim me disponibilizo a esbarrar, tatear, cheirar, ouvir, provar e experimentar um espaço desconhecido pela visão. Neste processo também fotografo algumas dessas sensações, estas imagens são feitas no modo manual e estabelecem poucas preocupações técnicas, mas uma preocupação sensória e expressiva.

Após o sequestro e retornar para o local de onde partimos, retiro a venda e começo um trabalho a partir da memória, das sensações e das vivências acontecidas no local, passando estas para um mapa afetivo (desenhado antes ainda de visualizar as fotos e descobrir o local), o qual contém além da arquitetura do local em planta baixa, o percurso, as percepções sensoriais e os sentimentos acontecidos nesta prática. Juntamente com o mapa afetivo também escrevo um breve relato de experiências.

Neste trabalho apresento a primeira cartografia realizada em Fortaleza no mês de fevereiro de 2017, aconteceu no cruzamento de duas avenidas do bairro Benfica, em Fortaleza. Teve como sequestradora Mel Andrade. Trago a seguir um relato desta prática.

4 | RELATO DE EXPERIÊNCIA

Numa manhã qualquer do mês de fevereiro, fui convidado por uma amiga a executar uma primeira prática do projeto Cartografias dos Espaços Sentíveis. Esta amiga me levaria a um espaço qualquer para, com os olhos vendados, experimentar este local a partir dos outros sentidos. O local de encontro foi a casa desta minha amiga, lá vendei meus olhos, e de lá partiríamos para o espaço a ser cartografado, que para minha surpresa e medo, fizemos este percurso de bicicleta (ela guiando e eu sentado no varão). Ao sair já senti o imenso barulho dos carros e o sol que apesar de não muito quente dava um calor à pele. Quando sentei no varão da bicicleta pensei seriamente em desistir, mas num paradoxal sentimento de medo e confiança em quem me sequestrava, decidi continuar.

Ao chegar no local escolhido percebi que estava rodeado de sons de carros, muita buzina e um vento que a todo tempo mostrava que estes automóveis estavam passando muito rápido e também muito próximo de mim. Meu espaço ali era delimitado, segurando com uma mão em um poste, dei dois passos para a frente e me deparei com um desnível no piso que, pela textura e barulho dos carros, indicava que eu estava numa calçada e esse desnível era a pista, dei mais dois passos para trás e me deparei novamente com esse desnível. Naquele momento fiquei curioso com aquela arquitetura que para mim era uma minúscula ilha no meio de uma pista, não fazia sentido algum. Enquanto fazia essas ações apontei a câmera para os sons dos carros e fotografei estes sons.



Imagem 01: Fotografia cega número 01

Arquivo Pessoal

Disposto a tentar entender melhor esse local, comecei a tatear o espaço, usei a mão procurando uma parede, mas é em vão, não existem paredes, usei o pé e logo descobri que havia um piso sensível para cegos, me abaixei e o toquei até confirmar esta hipótese, me levantei e andei por cima do piso, para minha surpresa mal dei três passadas e este já havia acabado. Decididamente estava num local muito estranho. Passei então a buscar um desenho desse espaço, coloquei um pé na pista (desnível) e outro nessa suposta calçada e com passos curtos circudei toda a estrutura. Percebi então que meu caminhar tinha formado um desenho de um triângulo, tirei a conclusão que estava em um espaço no meio de um cruzamento onde as pessoas esperavam para atravessar a pista.

Com alguns minutos ainda nessa estrutura, percebi que ela não estava num centro de um cruzamento, mas um dos seus lados tinha a travessia mais rápida, conseqüentemente menor. Percebi isso por conta de um alarme sonoro que os semáforos faziam, segui esse som e me direcionei para a travessia que acreditava ser a mais curta, percebi durante esse processo que a Mel sempre estava próxima e com certa preocupação vez ou outra informava: “Você só pode ir até aí! A partir daí são os carros passando.”

Minha amiga me levou a outro local próximo dali, então fui tateando o vento com as mãos até esbarrar numa grade (informação totalmente nova para mim nesse momento), nesse tatear percebi como essa grade parecia ser infinitamente extensa. De repente a imensidão da grade foi interrompida por uma árvore, tateei e tentei abraçar essa árvore, percebi que ela parecia ser enorme. Adorei sua textura, assim pus a câmera junto ao ouvido para escutar o barulho do obturador e fiz uma foto.

Tateando a árvore percebi que a grade recomeça e que estranhamente parecia que tinha dado uma volta no mesmo local, fiquei muito confuso nesse momento. De repente me deparei com um miado no chão, fiz um carinho nele e fiz outra fotografia.



Imagem 02: Fotografia cega número 02

Arquivo pessoal

Sobre os cuidados de Mel, fui informado que a partir dali não poderia mais continuar sob o risco de esbarrar em muitas pessoas e objetos. Fiquei curioso e com vontade de continuar o percurso, mas a obedeci. Após atravessar um dos lados da pista, estava num novo espaço que parecia ventar mais, tinha mais sombras e menos barulho de carro, ouvia barulhos de pássaros. Comecei a tatear, me deparei com uma parede baixa com uma grade em cima dela que assim como a anterior parecia ser muito extensa, fui tateando, tateando até encontrar um portão, o que me animou, pois parecia que finalmente entrava no interior de alguma casa. De fato, estava entrando em alguma residência ou repartição pública: um corredor com um piso muito liso, alguns arbustos o que indicava ser o jardim e um banco de praça que me deixou extremamente feliz por naquela altura poder finalmente sentar. Após alguns poucos minutos de descanso naquele banco, continuei o percurso pelo corredor de piso liso, me deparei então com uns degraus e bati a cabeça num enorme vidro, após tateá-lo descobri que era a porta, entrei, mas rapidamente sai. Por fim informei a minha amiga que poderíamos voltar. Na sua casa conversamos sobre a experiência e, ainda sem saber onde estava, desenhei o mapa. Após isso olhei as fotografias que havia feito: o resultado mostrava que a maioria delas estavam muito brancas devido à superexposição, assim foi impossível saber o local. Preferi assim.

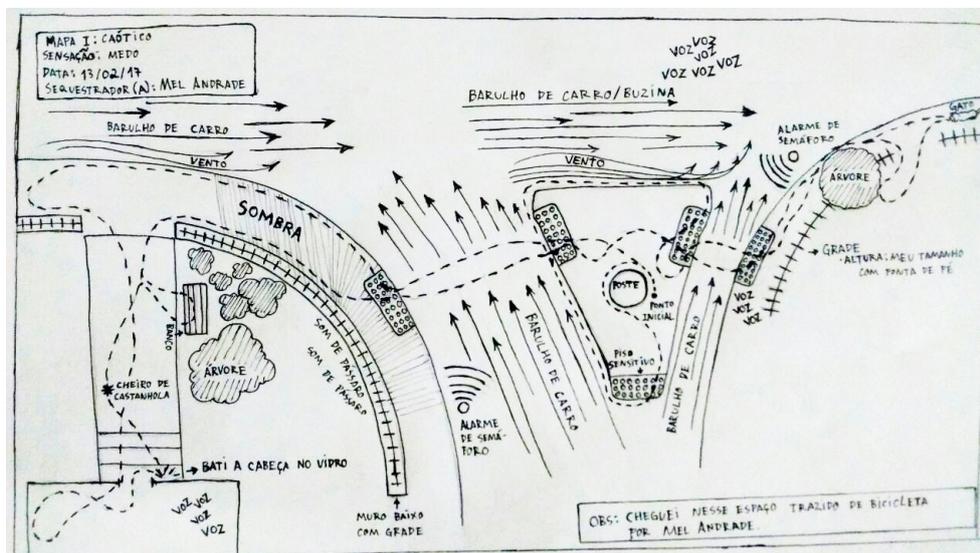


Imagem 03: Mapa Afetivo

Arquivo Pessoal

5 | CONCLUSÕES

Dentro dessa vivência é possível perceber como o corpo constitui relações com o espaço, com os outros e consigo mesmo a partir de visualidades construídas pelos outros sentidos. Estes espaços mesmo sendo sentidos em sua materialidade, são reconstruídos a partir das sensações. Os cheiros, escutas, sabores, texturas se tornam elementos fundamentais para a construção e reconstrução afetiva dos ambientes e as relações conviviais desta prática estão a todo tempo dialogando com as sensações, os perigos e as descobertas desse espaço a ser cartografado. As fotografias por sua vez se libertam de uma necessidade exacerbada de tecnicismo e de representação e evidenciam mais fortemente uma experiência vivida, bem como, devido a sub ou superexposição tornam o espaço como um lugar possível na sua materialidade, mas também possível a narrativas, construções e reconstruções desse espaço.

REFERÊNCIAS

- BAVCAR, Evgen. **A luz e o Cego**. In Novaes, Adauto. **Artepensamento**. Companhia das Letras: São Paulo. 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da Experiência**. Revista Brasileira de Educação. nº 19. Rio de Janeiro, jan. 2002, p. 20-28.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Ed. Vozes: Rio de Janeiro, 1998.
- GUIMARÃES, Cao. **Histórias do não ver**. Ed. Cobogó: Rio de Janeiro. 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. Cosacnaify, São Paulo. 2015.

ARTE EM VIDRO: UMA VISÃO FEMININA

Teresa Almeida

Unidade de Investigação i2ads, Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. Faculdade de Belas Artes Universidade do Porto, Avenida Rodrigues de Freitas, 265, 4049-021 Porto.

Unidade de Investigação Vidro e Cerâmica para as artes (VICARTE), FCT/UNL, 2829-516 Caparica

RESUMO No dia 19 de Outubro de 2013, abriu um novo espaço expositivo dedicado à arte contemporânea no Museu do Vidro da Marinha Grande, Portugal. A exposição inaugural foi dedicada a mulheres que trabalham o vidro de uma forma artística.

Marinha Grande é conhecida em Portugal, como a “terra do vidro”, no entanto são os homens que ficam encarregados de conceber e realizar as peças de vidro, ficando incumbido às mulheres o trabalho de acabamentos. Até há pouco tempo era praticamente impensável que uma mulher pudesse atuar na conceção de uma peça de vidro soprado no ambiente fabril.

Foram convidadas 15 artistas a participar provenientes de vários países, e com as obras apresentadas pretende-se dar uma vasta amostra de obras de vidro contemporâneo, demonstrando que hoje a arte em vidro se

apresenta inovadora, aberta à pesquisa e experimentação.

A exposição esteve patente até ao dia 27 de abril de 2014, excedendo as espetativas esperadas no que refere à sua visitação.

1 | MARINHA GRANDE, TRADIÇÃO E ENSINO

O vidro é dotado de um conjunto de características relevantes e especiais que o tornam único e peculiar, fascinando aqueles que o trabalham. Possuindo uma história que atesta a sua importância utilitária e artística, o vidro adquiriu nos dias de hoje, um estatuto que lhe garante um lugar próprio na Arte Contemporânea (ALMEIDA, 2011).

Marinha Grande é conhecida em Portugal como a “terra do vidro”, no entanto, são os homens que ficam encarregados de conceber e realizar as peças de vidro, ficando incumbido às mulheres o trabalho de acabamentos. Até há pouco tempo era praticamente impensável que uma mulher pudesse atuar na conceção de uma peça de vidro soprado no ambiente fabril. Uma região onde todos estão ligados à fabricação do vidro, atestava que os homens desenvolviam a arte de soprar e de trabalhar

o vidro. Na realidade a história do vidro soprado há muito que está implementada na região e a sua tradição (BARROS, 1969; BARROS, 1988).

Esta região tem também tradição no ensino do vidro, sendo no início essencialmente ligada principalmente ao sopro. O conhecimento passava de mestre para aprendiz na fabrica, de geração em geração, por vezes de pai para filho, no entanto inovando e progredindo no nível técnico (ALMEIDA, 2012). O aprendiz aprendia os segredos de trabalhar o vidro, mais tarde procuraria obter o tão desejado título de “mestre vidreiro”. Este título é remoto e refere-se ao trabalho dos *“mais conceituados oficiais do fabrico e decoração de vidro”* (CATÁLOGO, 2008).

Em 2000, foi criada uma instituição pública - o CRISFORM (Centro de Formação para o Sector da Cristalaria), dispondo de boas instalações, formadores competentes e técnicos experientes, procuravam ajudar os amantes do vidro, este centro apostava numa formação especializada, procurando promover workshops orientados por artistas consagrados, assim como, a aprendizagem de novas técnicas de trabalhar o vidro, através de demonstrações ao vivo em diversas escolas espalhadas pelo país, e nas suas instalações.

O CRISFORM apoiava ainda a realização de workshops e ações de formação nas diversas técnicas do vidro para estudantes das Faculdades de Arte de Portugal. Em 2009 foi realizada a primeira ação de formação intitulada **casting** no âmbito da unidade curricular de vitral da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), em que participaram estudantes desta faculdade. Em 2010 foram realizados mais duas ações de formação, **iniciação à técnica do sopro sem molde e iniciação às técnicas de fusão**. Com estes cursos de curta duração pretendeu-se introduzir novos conhecimentos e novas técnicas de trabalhar o vidro, permitindo assim aos estudantes de licenciatura a possibilidade de renovarem os seus conhecimentos (ALMEIDA, 2012).

Com o encerramento da instituição em 2011, o CENCAL (Centro de formação profissional para a indústria cerâmica) ficou a administrar o espaço, ficando designado como - polo da Marinha Grande. As colaborações com a FBAUP e outras instituições mantêm-se continuando os estudantes a frequentar cursos de curta duração, ainda que agora o período de trabalho do vidro soprado seja de menor duração (janeiro - abril), é possível continuar a ensinar a técnica do vidro de sopro (que não é possível de ser lecionada nas instalações da faculdade), onde mestres vidreiros com experiência transmitem conhecimentos ancestrais aos estudantes. Novas parcerias com a FBAUP foram estabelecidas no âmbito de projetos de pesquisa e estágios, onde estudantes de mestrado e doutoramento tem vindo a desenvolver trabalhos nas suas instalações.

2 | O MUSEU

Marinha Grande já possuía um Museu do vidro, e que se encontra na antiga casa

dos Stephens e abriu em 1998 com uma exposição conjunta do artista americano Michael Taylor, que esteve na (fábrica/estúdio) Jasmim a realizar peças com mestres vidreiros, e do Mestre vidreiro Júlio Liberato (ALMEIDA, 2011). O museu alberga uma exposição permanente no primeiro piso e no sótão, sendo o térreo dedicado a exposições temporárias. Considerou-se que existia a necessidade de ampliar o espaço expositivo, e nesse sentido foi criado o Núcleo de Arte Contemporânea que seria dedicado inteiramente à arte contemporânea em vidro.

Este espaço é amplo, é dividido em três andares onde cada um possui apenas uma única divisória. Sendo um edifício em vidro, a iluminação durante do dia é realizada com luz natural (Figura 1). O piso térreo tem albergado exposições de curta duração. O último andar é dedicado à exposição permanente de arte contemporânea e o segundo às exposições temporárias, foi neste andar que se realizou a exposição internacional intitulada: **o lado feminino do vidro, com o subtítulo glass seen through feminine eyes**, que teve a sua inauguração no dia 19 de Outubro de 2013, e onde foram convidadas várias artistas que utilizam o vidro, nas suas obras, como material plástico. A exposição internacional foi dedicada inteiramente a mulheres que escolheram o vidro como expressão artística e procura dar a conhecer *um lado feminino do vidro*, um olhar distinto, com uma linguagem própria, um trabalho de curadoria original na região.



Figura 1. Museu do vidro- Núcleo de arte contemporânea, Marinha Grande

Foram convidadas 15 artistas a participar nesta amostra que trabalham o vidro em distintas abordagem e com técnicas divergentes e distintas, de várias nacionalidades, nomeadamente: Holanda, Argentina, Polónia, Turquia, Estados Unidos, Brasil, Estónia, Austrália, Inglaterra, Irlanda, México, Estónia, Letónia e Noruega.

Com este conjunto de obras pretendeu-se dar uma vasta amostra de obras de vidro contemporâneo, demonstrando que hoje a arte em vidro se apresenta inovadora, aberta à pesquisa e experimentação. O vidro é dotado de um conjunto de características relevantes e especiais como a transparência, luminosidade, cor,

translucidez e opacidade que o tornam único e peculiar, fascinando aqueles que o trabalham.

Sendo um local onde o trabalho do vidro artístico estava estabelecido pela produção masculina, esta exposição possuiu também um carácter fortemente simbólico e sociocultural.

3 | A ESCOLHA DAS ARTISTAS

A arte em vidro é vasta, assistimos desde o vitral clássico com a sua pintura de grisalha, ao vidro integrado na arquitetura, nomeadamente obras de vidro laminado, e fusão. Demonstrar o vidro como uma arte, especulativa e concretizadora de obras de arte contemporâneas.

Procurou-se escolher um leque de artistas que trabalhassem o vidro nas diversas técnicas no sentido de demonstrar que as mulheres são capazes de trabalhar o vidro em todas as suas formas e assim acabar com os preconceitos pré-existentes que existiam na região. No entanto, muito mais do que meramente a técnica, procurou-se também uma abordagem teórica e conceptual, novas linguagens e conceitos. Neste sentido foram escolhidas 15 artistas que se apresentam em seguida.

Celina Szelejewska, natural da Polónia, mas atualmente viver na Alemanha, onde trabalha nos estúdios Derix. Os estúdios Derix, são uma empresa familiar que está em funcionamento desde 1866, localizada em Taunusstein (perto de Frankfurt, Alemanha), esta empresa dedica-se à criação de vidro artístico entregue na arquitetura e no espaço público. Celina, apresenta singelas peças de fusão, onde várias técnicas como a pintura, serigrafia e aerógrafo foram aplicadas. O trabalho apresentado na exposição e intitulado **Dream Lenses** remete-nos para os sonhos, onde segunda a artista cada um é diferente do outro, sendo por isso todas as peças são exíguas e diferentes umas das outras.

Esin Küçükbiçmen, natural de Zurich mas radicada na Turquia na altura da exposição, era professora na Faculdade de Belas Artes de Universidade de Analudo, encontrando-se numa fase final do seu doutoramento quando foi convidada para participar na exposição. As três peças que apresenta na exposição intituladas **Looking Trough Myself I, II e II**, são obras que refletem sentimentos pessoais de memórias vividas, através do uso de várias técnicas: pintura, foscagem e maçarico. Esta artista procura apresentar imagens realistas e abstratas.

Jeanne Ferraro, uma artista americana, apresentou aqui trabalhos de *kilncasting*, onde procura “homenagear a vida e as emoções”. **Remembering, The artist hands e Poetic Destruction** são apresentadas como numa harmoniosa instalação, funcionando aparentemente como uma única obra.

Luiza Marques, do Brasil, e escultora de formação, apresenta trabalhos onde

a técnica do maçarico é utilizada. A inspiração provém da beleza exótica de micro organismos que compõe o plâncton, mais especificamente os radiolários e as diatomáceas.

Sarah Blood, de Inglaterra, apresenta obras de néon onde conjuga vários materiais. Na obra **luna foss**, desenvolvida especialmente para esta exposição e realizada em Portugal, a artista integra o cimento, material pesado e de aspeto austero, com o néon, leve e sublime (Figura 2).



Figura 2. Sarah Bould, **Luna Foss**, 2013

Tracy Nicholls, também de Inglaterra, expõe obras onde a técnica de fusão e *slumping* são utilizadas num entrelaçado colorido.

Valeria Florescano do México, apresenta trabalhos de vidro soprado, onde as tradições da cultura Mexicana estão latentes. Através de formas com uma forte inspiração em Murano, a artista cria uma analogia com um traje tradicional, o *bidaaniró* (Figura 3).



Figura 3. Valeria Florescano, **Tehuana goblet**, cálices em cristal com o estilo filigrana, soprado em estilo veneziano, 2009-11

Zaiga, natural da Estónia mas a viver no Luxemburgo, apresenta duas peças de *kilncasting* que representam a silhueta feminina. **Play – green** apresenta um degradé de cor verde. Na maioria das peças que realiza a artista gosta de integrar várias

técnicas e vários materiais

Suzannah Vaughan, da Irlanda, expõe esculturas onde a técnica de *kilncasting* é integrada em cimento. Através de uma iluminação natural conseguimos ver alterações subtis no interior da peça. Trabalhando principalmente em ambientes de escultura e instalação, a minha prática é influenciada por espaços construídos, pela luz e pela arquitetura. “Tenho particular interesse num ponto, onde espaços imaginados adquirem existência física, criando, nesse momento, possibilidades infinitas.” (CATÁLOGO, 2013)

Laula Wessel, outra artista oriunda dos Estados Unidos da América, apresenta-nos uma obra de pintura sobre vidro, nomeadamente pintura em vasos de vidros. Na peça aqui apresentada **Ancient Lanterns**, a artista procura contar uma história da sua vida interior.

Barbara Walraven, artista holandesa mas radicada no nosso país, apresenta auto retratos, obras de fotografia onde a ideia de vidro é utilizada como uma película.

Pamela Satdus, da Austrália, encontra-se a terminar o doutoramento em vidro na Monash University, Melbourne, apresenta um vídeo onde trabalha o conceito do vidro.

Regina Mello, do Brasil, professora na Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, expõe pintura em vidro, um jogo de luz e sombras demonstrado sobreposição de imagens em pequenas caixas retangulares.

Mare Saare, da Estónia, professora na Estonian Academy of Arts, apresenta obras as peças **Fragile blue** e **Honeycomb fragile, Last summer**. A subtilidade das peças dão-lhes um encanto peculiar e, como o próprio nome indica, uma fragilidade visual. “Um artista é uma pessoa privilegiada, capaz de criar “jardins fechados”, que assumem forma material e tomam existência real. Criá-los é a passagem perfeita enquanto os objetos se tornam mais definidos para diferentes circunstâncias, espelhando o mundo que nos rodeia.” (CATÁLOGO, 2013)

Tuva Gonholt, da Noruega, expõe trabalhos em vidro soprado realizados pela artista. A inspiração provém de insetos e de outras estranhas criaturas. As pequenas esculturas são auto sustentáveis.

Teresa Almeida, de Portugal e curadora desta exposição, participou também com peças da sua autoria. Trabalhos desenvolvidos durante o doutoramento em parceria com o extinto Crisform, onde a técnica do *casting* foi a escolhida, procurou com o trabalho aqui apresentado agradecer à instituição todo o apoio obtido durante o seu doutoramento.

4 | INAUGURAÇÃO E EXPOSIÇÃO

A montagem da exposição foi uma tarefa árdua mas gratificante e considera-se que o resultado final foi muito satisfatório (Figura 4). O espaço é amplo e permitiu contemplar as várias obras apresentadas.

Procurou-se criar uma harmonia entre as diversas obras expostas, de fácil acesso aos visitantes.

A inauguração foi simultaneamente da exposição permanente, (que até à data ainda é a mesma) e da exposição **O lado feminino do vidro**.

O público aderiu com vontade e entusiasmo à abertura de um novo espaço onde seriam apresentadas obras de artistas internacionais (Figura 5).

Durante o período em que a exposição esteve patente, de 19 de Outubro de 2013 a 27 de abril de 2014 teve bastantes visitantes. Que procuraram conhecer o novo espaço, e também ver uma exposição “no feminino”.

No final da exposição, algumas das artistas doaram uma das suas obras ao Museu, outras foram adquiridas por este, possibilitando assim o aumento do espólio e um enriquecimento da coleção do museu.



Figura 4. Exposição, o lado feminino do vidro, 2013



Figura 5. Exposição, o lado feminino do vidro, inauguração, 2013

5 | CONCLUSÕES

A exposição **O lado feminino do vidro. glass seen through feminine eyes** procurou dar a conhecer uma mostra de obras de arte contemporâneas no feminino.

Sendo a exposição primordial do novo núcleo do Museu do Vidro dedicado à arte

contemporânea, demonstrou um interesse acrescido por parte do público.

Com a exposição foi demonstrado que a arte do vidro não é apenas exclusiva do masculino.

O museu continua a realizar várias exposições com regularidade e a manter o contato com as artistas que aqui expuseram.

AGRADECIMENTOS

A autora gostaria de agradecer ao Museu do Vidro da Marinha Grande por todo o apoio proporcionado.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. **O vidro como material plástico: transparência, luz cor e expressão**. 2011 Dissertação (Doutoramento em Estudos de Arte) - Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011

ALMEIDA, Teresa. **As faculdades do vidro: o vidro na faculdade**, in MARTINS, C S; TERRASÊCA, M, MARTINS, V. (org). À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre a educação artística, GESTO, 2012, p. 135-140.

BARROS, C. **Real Fábrica de vidros da Marinha Grande, II centenário 1769-1969, Fábrica – Escola Irmãos Stephen**. Lisboa: reedição Edições Magno, 1969.

BARROS, C. **O vitral em Portugal. Séculos XV-XVI**. segunda edição, Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1988

CATÁLOGO. **O lado feminino do vidro. *glass seen through feminine eyes***, Realizada no Museu do Vidro de Marinha Grande de 19 de outubro de 2013 a 27 de abril de 2014, 2013.

CATÁLOGO. **Colégio dos mestres vidreiros – Novas Mestrias**. Realizada no Museu do Vidro de 14 Maio a 2005 Novembro 2005, Marinha Grande, 2008

ARTE E ILUSTRAÇÃO BOTÂNICA: RELATO DE PRÁTICAS

Alessandra da Silva

Universidade Federal de Santa Maria RS

Ricardo de Pellegrin

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
SC

Gina Zanini

Universidade Comunitária da Região de Chapecó
SC

RESUMO A ilustração de plantas acompanhou a arte e a ciência cruzando territórios e tempos, chegando até a contemporaneidade onde ainda se apresenta como um campo em exploração. O presente trabalho visa refletir sobre as relações entre arte e a natureza como possibilidade no ensino e na produção em artes visuais. A motivação para essa pesquisa e produção artística surge a partir de inquietações pessoais. Na correria da vida moderna a maioria das pessoas não se da conta de pequenos espetáculos da natureza que ocorrem diariamente, através desse trabalho busco despertar olhares, sensações, sentimentos e emoções que os elementos da natureza nos causam através da poesia escondida em cada um.

PALAVRAS-CHAVE Artes; Ciência, Ensino; Poética, Natureza.

ABSTRACT The illustration of plants accompanied the art and science crossing territories and times, reaching to the contemporaneity where it still presents itself as a field in exploration. The present work aims to reflect on the relationship between art and nature as a possibility in teaching and production in the visual arts. The motivation for this research and artistic production arises from personal concerns. In the rush of modern life most people do not realize the small spectacles of nature that occur daily, through this work I seek to awaken the looks, sensations, feelings and emotions that the elements of nature cause us through the poetry hidden in each one.

KEYWORDS: Arts; Science, Teaching; Poetics, Nature.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como tema as relações entre arte e ilustração botânica tendo com objetivo refletir sobre as possibilidades de relações entre as duas áreas a partir de dois relatos, o primeiro trata de uma experiência na área de ensino e serve de base para uma pesquisa posterior o segundo aborda o relato de produção de uma poética em artes visuais.

Ilustração botânica e pigmentos naturais: uma proposta de ensino

Esse relato descritivo dá-se a partir da aplicação do projeto de estágio do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EaD da UNIASSELVI, desenvolvido no ano de 2011 com os alunos do 2º ano do ensino fundamental de nove anos da Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Velozo de Linhares localizada na comunidade de Posse dos Linhares, área rural do Município de Rio dos Índios – RS em uma turma é composta por sete alunos, sendo destes, três meninas e quatro meninos, com faixa etária entre sete e oito anos.

O estágio teve como tema “A expressividade da arte através das cores produzidas a partir de pigmentos naturais: pesquisa e experimentação”, visando promover uma reflexão sobre a presença das cores a partir dos elementos da natureza. Tendo a arte como uma disciplina do currículo escolar que explora a criatividade e a experimentação, visando promover a reflexão, a autonomia e o olhar crítico. O estágio em Artes Visuais nas séries iniciais do Ensino Fundamental esteve voltado à prática e a experimentação.

O plano de aula foi elaborado a partir da observação de uma aula da professora regente da turma. No dia da observação percebi que a professora estava trabalhando os conteúdos da aula, relacionados a data comemorativa do dia da árvore, nesse dia os alunos junto com a professora confeccionaram um painel com a imagem de uma árvore, nessa atividade utilizaram tinta guache, a qual misturaram para obter novas cores, aliada a colagem de elementos da natureza, coletados pelos alunos tais como: cascas de árvore e folhas secas.

Deste princípio surgiu a ideia de trabalhar as cores através dos elementos da natureza, e com essas cores naturais ilustrar a natureza tendo como referência a Ilustradora botânica Margaret Mee, uma ilustradora botânicas de grande influência no legado científico brasileiro. A ilustradora de origem britânica veio para o Brasil em 1952, para trabalhar como professora encantou-se pela exuberância das plantas tropicais, passando a pintar flores que via em viagens para o interior do Brasil. Margaret realizou várias expedições pela Amazônia, observando e desenhando plantas, suas obras participaram de diversas exposições no Brasil e em Londres.



Na imagem Margaret Mee desenha uma pitcairnia à beira de um ribeiro, cerca de 5000 m de altitude, na Serra da Neblina (expedição ao pico da Neblina, 1967).

Figura 1: Margaret Mee. Fonte: <http://amazonia.no.sapo.pt/MargaretMee.html>

Acesso em: 24/10/2011 às 22:30

Sua importância vai além da produção de imagens, pois além influenciar outros artistas, abriu espaço para a crítica das questões ambientais, e a organização dos ilustradores. Após sua morte foi fundada no Rio de Janeiro a Fundação Botânica Margaret Mee, atual Fundação Flora de Apoio à Botânica, um centro de pesquisa, que promove bolsas de estudos na área de ilustração botânica.

A primeira aula de estágio foi iniciada com uma breve reflexão sobre o espaço que a arte ocupa na vida das pessoas. Levantando questionamentos sobre o que é arte e quais linguagens que a arte aborda, bem como, de que formas que a arte se faz presente no cotidiano das pessoas.

Logo após esse momento inicial foi explicada a importância da cor nas artes visuais, as formas como podem ser obtidas as cores desde os pigmentos naturais aos industrializados, em seguida foi proposto aos alunos uma pesquisa de pigmentos naturais a partir de elementos da natureza, flores e folhas através do processo de extração da cor por meio da fricção. Para essa aula foram utilizados folhasanson, lápis de escrever, borracha, régua, folhas e flores. Além da descoberta das cores os alunos praticaram a escrita através da nomenclatura popular das plantas.



Figura 2 –Cores a partir de fricção de plantas , set. de 2011

Fonte: O autor.

Na aula seguinte foi explorada a técnica de pintura em aquarela, uma técnica, na qual os pigmentos se encontram suspensos ou dissolvidos em água, essa técnica dá aos desenhos a sensação de transparência. Em seguida foram apresentadas as crianças as tintas aguadas produzidas a partir de pigmentos naturais. Logo após foi proposto um momento de experimentação das tintas aguadas.



Figura 3– Experimentação de aquarelas naturais, out. de 2011

Fonte: O autor.

Na terceira aula os alunos puderam conhecer um pouco do trabalho de Margart Mee, uma ilustradora botânica que registrou importantes espécies da fauna e da flora brasileira.

A arte de ilustrar plantas é muito antiga e apreciada por povos do mundo inteiro. Com o desenvolvimento das civilizações a arte botânica evoluiu tanto, a ponto de ser usada para descrever com detalhes uma planta, surgindo então a figura do ilustrador botânico, aquela pessoa que se especializa em ilustrar para a Ciência, contribuindo para a divulgação dos conhecimentos científicos relacionados com a flora em geral.

Tendo em vista que a Botânica é o estudo científico da vida das plantas, a Ilustração Botânica é uma imagem pictórica utilizada para acompanhar, explicar, interpretar, acrescentar informação, ou simplesmente decorar um texto.

Após dialogar e instigar os alunos sobre a ilustração botânica, foi proposto aos alunos uma saída a campo para produzir uma ilustração botânica. Primeiramente munidos de prancheta, lápis e borracha os alunos saíram para observar plantas e registrar o desenho de observação, ao voltar para a sala de aula os alunos aplicaram as tintas aquarelas naturais produzidas a partir de pigmentos naturais.



Figura 4 – Desenho de observação e plantas, out. de 2011

Fonte: O autor.

Na quarta e última aula foi feito um momento de socialização dos trabalhos onde os alunos relataram suas experiências e aprendizagens, nesse momento foi

feita uma exposição dos trabalhos dos alunos. A partir dessa experiência foi possível concluir que a arte é algo que cativa e chama atenção especialmente das crianças, que despertaram muito interesse e participação nas atividades. Esse estágio possibilitou uma relação muito próxima da natureza, através das atividades de observação e registro das plantas.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas foi o tempo, pois os trabalhos envolvem além dos momentos de reflexão, anotações, principalmente o despertar da sensibilidade dos alunos. Mas foi muito gratificante ver o resultado de um trabalho que se encontrava tão próximo da realidade daquelas crianças, que se sentiram verdadeiros artistas ao expressarem seu olhar sobre a arte a partir da descoberta de novas cores.



Figura 5 – Ilustração com aquarelas naturais, out. de 2011

Fonte: O autor.

Entre a arte e a ilustração botânica: possibilidades poéticas

Ao ingressar no curso de Pós Graduação Ensino de Arte Perspectivas Contemporâneas pela Unochapecó, senti o desejo de continuar a pesquisar as relações entre arte e ilustração botânica. Para isso mergulhei em um estudo sobre a história da ilustração botânica, suas relações com o naturalismo científico, passando pelo legado dos artistas viajantes até chegar na contemporaneidade, compreendendo o espaço da ilustração científica e as relações entre arte e ciência na atualidade.

No desenvolvimento do meu processo artístico, faço um resgate de memórias em relações as plantas, as quais sempre me atraem por suas formas, cores e aromas.

Primeiramente foram feitos estudos em formatos de ilustrações botânicas de

algumas plantas que possuem relação com as vivências e experiências por quais passei no decorrer da vida. A partir desses elementos se deram as composições de autorretratos. Desde a pré-história quando o homem deixou marcas nas paredes das cavernas suas mãos em negativo, há uma busca pela auto representação, seja pelas formas tradicionais da arte clássica ou pela busca de novas mesclas e hibridizações, o artista imprime seus anseios daquele momento, sem preocupar-se em agradar mais alguém, se não a si mesmos.



Figura 6: *Estudo de pitanga*, aquarela sobre cansón, 15 x 21 cm, 2016.

FONTE: Autor.

O primeiro trabalho da série de retratos representa “O que eu vejo?” trata-se da representação do meu olhar para esse mundo de cores e formas. Essa percepção é algo que me acompanha desde a infância, onde convivia diariamente com uma exuberância de cores e formas, os pequenos detalhes e fragmentos despertavam atenção e curiosidade, revelando formas, texturas, degrados de cores de uma variedade incrível que vão desde a infinidade de caules, folhas, flores, frutos, sementes de variadas espécies, ou até mesmo fragmentos em decomposição.



Figura 7: O que eu vejo. Aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.

FONTE: Autor.

O segundo trabalho da série de retratos representa “O que trago em mim” é retrato de minhas mãos, carregadas de plantas e uma borboleta. Esse trabalho traz a dualidade entre a exuberância e a decomposição, entre o que se toca e o que se desfaz.



Figura 8: O que trago em mim. Aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.

Ao final desse percurso resultou a composição dos rostos com esses fragmentos de plantas. Em “Autorretrato I” o rosto é representado sendo tomado por um emaranhado de plantas que ora prevalece o escuro do esfumado ora prevalece o colorido da aquarela.



Figura 9: Autorretrato I, lápis 5B e aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2015.

FONTE: Autor.

Já em “Autorretrato II” as plantas prevalecem compondo totalmente o retrato, representando de modo simbólico um pensamento que é invadido por completo por esse desejo do olhar e do representar. Essa proposta parte de uma poética pautada em princípios naturalistas que é pensada a partir do tempo e da memória, através da ressignificação de elementos da natureza, buscando estabelecer empatias com o senso comum e com o gosto, apoiando-se em um reconhecimento a partir de memória, que se evidenciam nesses fragmentos de plantas, cheios de detalhes que compõem com visualidade os retratos.



Figura 10: Autorretrato II, aquarela sobre canson, 42 x 60 cm, 2016.

FONTE: Autor.

Durante o desenvolvimento dessa poética e posteriormente tenho buscado cursos de ilustração científica onde normalmente trabalho o desenho em camadas de grafite ou aquarela. A sensação de que esse trabalho ficou incompleto e de que minhas relações com as plantas não se esgotaram me levou até o curso de mestrado na linha de poéticas visuais onde continuo explorar as potencialidades das relações entre o corpo e as plantas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção da natureza enquanto recurso infinitamente explorável exige uma retomada de valores, atitudes e novos conhecimentos. É preciso enfrentar a incerteza que vivemos para repensarmos as relações entre o homem e a natureza. As ideias aqui expostas são fundamentais em um cenário onde se discutem formas de preservar o meio ambiente, sendo a arte utilizada como meio facilitador e provocador de percepções despertando olhares e interesses. Perante essas considerações, busco através desse trabalho propor uma reflexão através de experiências estéticas, diante de trabalhos que fazem alusão ao detalhamento do naturalismo científico aliado ao

olhar mais crítico do artista através de uma arte com enfoque contemporâneo, mas que remete aos olhares do passado.

REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. **Arte na América Latina**. (trad) Maria Tereza de Rezende Costa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 1997.

BÖING, Raul; RIBEIRO, Simone (Org). **Arte Botânica no Paraná**. Curitiba, PR: Skeditora, 2014.

CAPRA, Fritjof. **A botânica de Leonardo da Vinci: um ensaio sobre a ciência das qualidades**. Tradução: Euclides Luiz Calloni. São Paulo: Cultrix, 2011.

CARNEIRO, Diana. **Ilustração Botânica: princípios e métodos**. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2011.

DANTO, Arthur. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história**. Trad. Saul Krieger. São Paulo: Odisseus Editora, 2006.

FERRARI, Solange dos Santos Utuari. **Encontros com arte e cultura**. 1ª ed. São Paulo: FDT, 2012.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Tradução: Alvaro Cabral. 16ª ed. Copyright, 1999.

MARTINS, Ana Cecília (Org). **Flora Brasileira: história, arte & ciência**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

RIX, Martyn. **A era de ouro da arte botânica**. Tradução: Samira Menezes. São Paulo, Editora Europa, 2014.

ADORNOS: DESIGNERS E MATERIAIS DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX

Julia Yuri Landim Goya

UNESP, FAAC, Departamento Design
Bauru – São Paulo

Maria Antonia Benutti

UNESP, FAAC, Departamento Artes e
Representação Gráfica
Bauru – São Paulo

RESUMO Nesta pesquisa de iniciação científica pesquisamos historicamente os materiais usados em adornos desde o início do século XX para que pudéssemos contextualizar a importância da década de 50 e a segunda metade do século XX no uso de materiais diferentes na joalheria. Essa análise contou com um levantamento bibliográfico de designers, joalheiros, estudos históricos, pesquisa sócio-cultural e econômica da época, além da leitura de livros de moda. A importância dela foi a análise de como esses novos materiais trouxeram novos significados para as joias, sem tirar seus significados originais (enfeitar; representar poder, classe social, localização de tribos; identificação em geral). A pesquisa se focou nas regiões da Europa e Estados Unidos que durante esses anos foram considerados os principais pólos criativos e joalheiros.

PALAVRAS-CHAVE adorno, joia, design, joalheria, materiais

ABSTRACT In this undergraduates research we made a analysed historically the materials used in adornments since the early twentieth century so we could contextualize the importance of the 50's and the second half of the twentieth century for the use of different materials in jewelry. This analysis included a literature of designers, jewelers, historical studies, socio-cultural and economic research at the time, besides reading books fashion. The importance of it was the analysis of how these new materials have brought new meaning to the jewelry without taking their original meanings (spruce; represent power, social class, location of tribes; identification in general). The research focused on the regions of Europe and the United States during these years were considered the main creative jewelers and poles.

KEYWORDS adornments, jewel, design, jewellery, materials

1 | INTRODUÇÃO

Já na antiguidade o ser humano sentiu a necessidade de se enfeitar e se destacar em seu meio, seja com penas e ossos na Pré História ou colares de ouro e pedras preciosas na Renascença. Como afirma Corbetta (2007)

os adornos expressam modos do ser humano se relacionar entre si e com o mundo, e portanto, carregados de significado, podendo ser entendidos como uma linguagem composta por sinais e códigos.

Podemos supor que o adorno tem sua origem com função mágica, assim como com aspecto político social, já que as peças mais antigas que se tem conhecimento são amuletos ou símbolos religiosos e objetos que representavam poder, diferenciando e até distanciando socialmente quem os usava dos demais.

A palavra joia pode ter vários significados. Como, por exemplo, para Braga (2008), a palavra é de origem latina (jocalia), e traz consigo o significado de festividade, alegria e do supérfluo, correspondendo às ações de celebrar, reluzir e enfeitar. Já para Corbetta (2007), a palavra está etimologicamente ligada ao termo 'jogo', podendo assim ser entendido como o 'jogo da arte', o qual, segundo ela, seria o mais precioso da Humanidade.

O significado e importância da joia podem ser considerados em termos da sua função, seja ela como reserva de valor, simbólica ou estética. Como reserva de valor a joia representa uma segurança financeira a seu proprietário, visto ser, quase sempre, um objeto de valor monetário significativo. Pode, também, representar a posição social e econômica. Pode ainda representar a fé e ter função de proteção como amuleto. O adorno tem uma multifuncionalidade tão grande que é impossível ignorar mesmo nos dias de hoje.

Além das funções que o adorno possui não podemos esquecer o valor sentimental que ele carrega. Seja como uma joia herdada, uma bijuteria dada por um amigo ou uma peça assinada pelo seu designer favorito, o adorno tem uma carga emocional devido à identificação que o usuário cria com ele.

A joia pode ser definida como objeto de adorno pessoal, geralmente feito com material valioso. Partindo do conceito que materiais valiosos são caros, por muito tempo, para as joias de família, se adotava um desenho tradicional ou clássico, para que estas fossem passadas de geração em geração como herança de família, sem perder seu valor estético. Carregadas de lembranças, essas peças são ligadas emocionalmente a pessoa que as usam.

Além disso, o valor monetário nunca estará em baixa, são peças que se perdem o seu valor estético podem ser desmontadas, derretidas e recriadas. Sob este ponto de vista, a joia compactua com o conceito de ecodesign, pois seu material nunca é descartado no meio ambiente e tem uma vida útil muito longa.

2 | ESTUDO HISTÓRICO, SOCIO-CULTURAL E ECONÔMICO

Ao longo do século XX, a moda passou por uma rápida e radical transformação. Aquilo que no início do período era um luxo exclusivo da minoria abastada transformou-se num sistema relativamente acessível, pluralista e de giro rápido, atraindo a participação das massas. (MACKENZIE, 2010, p.62).

Para explicar este fenômeno, podemos iniciar com o cinema na década de 50, data marcante para o uso de bijuterias. Mas para isso voltaremos alguns anos antes quando novas tecnologias e materiais provenientes de movimentos artísticos inovaram as peças e também quando o luxo estava em seu auge, sendo retratado nas telas dos cinemas.

Para nos contextualizarmos é necessário lembrar que a Belle Époque condizia com riqueza e status social, limitando a moda às elites. O preço de roupas assim como acessórios era inacessível à maioria. O Art Nouveau apesar de ter sido uma estética ligada ao Belle Époque e ser restrita a elite teve grande influência no ramo joalheiro e na descoberta de novos materiais. Essa realidade no entanto acabou mudando com o início da Primeira Guerra Mundial, que permitiu que o mercado de peças prontas aumentasse drasticamente.

O custo de vida mais baixo, o crescimento da massa de trabalhadores assalariados e a mudança no papel da mulher, agora um pouco mais livre para aproveitar oportunidades de trabalho e lazer, compunham um cenário promissor. A publicação de revistas de saúde, beleza e moda floresceram, estimulando o apetite por estilos novos e acessíveis. (MACKENZIE, 2010, p.72)

Sylvie Haulet (1995, apud LLABERIA, 2009) diz que essa época foi muito importante para a arte também, pois o pós-guerra abriu fronteiras para movimentos e manifestos como Fauvismo, Expressionismo, Futurismo, Construtivismo, Suprematismo, Dadaísmo e Neoplasticismo. A autora ressalta que:

Pensar sobre as inumeráveis combinações da escolha cuidadosa de materiais, empregados, trabalhados, sobrepostos... De todas as satisfações que podem ser encontradas em um trabalho de arte, há uma que o artista contemporâneo está se tornando cada vez mais consciente: o efeito visual que pode obter do uso dos materiais [...] nenhuma outra época amou, como a nossa, todos os materiais sem exceção, por eles mesmos, por sua natureza, por sua resistência às ferramentas dos artistas (HAULET, 1995, p. 68, apud LLABERIA, 2009, p.70).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial houve uma influência muito grande do Modernismo, caracterizado por linhas simples e limpas e o total desprezo por adornos supérfluos. Graças a essa linha de androginia da moda em meados dos anos 30 houve um revival vitoriano, podendo ser entendido também como uma resposta à Grande Depressão. Inspirado em roupas de bailes à fantasia, esta moda foi adaptada então para o uso diário, dando um novo fôlego à indústria. (MACKENZIE, 2010, p.82).

Sylvie Haulet (1995, apud Llaberia, 2009, p. 72).destaca que:

Acreditando ardentemente na modernidade, estes pioneiros viveram em perfeito acordo com seu tempo, buscando inspiração em seu ambiente, traduzindo suas idéias em peças de jóias com formas que rompeu com o design decorativo tradicional. Sua sensibilidade estética foi influenciada pela estrutura da máquina, pela dinâmica da velocidade e as novas formas da arquitetura e trouxeram para suas peças de joalheria suas habilidades como pintores, escultores e arquitetos.

Segundo Stevenson (2012, p.108) nos elegantes anos 30 as mulheres procuravam glamour de diversas maneiras. Copiando a alta costura dos cinemas as mulheres criavam um novo guarda roupa baseado nas vidas das “fantásticas sereias”. Por outro

lado, Corbetta (2007, p.69) diz que as pessoas não tinham como comprar joias caras e a joia fantasia era a grande excitação do momento, inclusive sendo muito utilizada pela indústria cinematográfica. Vendo essa abertura de pensamento Chanel sabia misturar joias verdadeiras e falsas, pois achava que a joalheria não deveria despertar inveja e sim ser divertida e decorativa. Ela mesma passou a fabricar joias fantasia e vendia por suas lojas espalhadas pela Europa.

Na época que Chanel viveu, as lojas de departamentos, em Nova York, como a Saks, vendiam também grande quantidade de jóias falsas. Em contrapartida, as pessoas que podiam arcar com uma jóia verdadeira preferiam aquelas de estilo bem tradicional (CORBETTA, 2007, p.71).

Esse pensamento faz muito sentido se lembrarmos que ela viveu em um momento que grande parte dos materiais preciosos foram usados na guerra na construção de maquinário, muito foi vendido em momentos de fuga ou derretidos para ajudar a pátria.

Ainda na década de 30 houve uma influência da arte surrealista na moda. Designers e artistas lançaram-se sobre uma nova área da moda que antes não influenciavam tanto. Apesar das joias Art Nouveau e Art Déco terem grande representatividade no ramo, elas não influenciaram tanto na moda como o Surrealismo. Este movimento abriu margem para um público mais amplo, pois os artistas tinham a liberdade de misturar obras, roupas, fotografias e outras peças para fazer suas joias. O colar de aspirinas feito por Elsa Schiaparellie é um grande exemplo a ser ressaltado e também uma das primeiras peças do século XX a não usar materiais preciosos. (STEVENSON, 2012, p.124).

Já o efeito da Segunda Guerra Mundial na moda, principalmente na Grã-Bretanha, foi o de racionamento. Portanto, todo o glamour presente na década anterior foi trocado por peças simples, utilitárias e duradouras. Com o fim da guerra, várias nações estavam decididas a se reerguer baseadas na alta costura. Não somente a França, responsável pelo famoso “New Look”, mas também a Grã-Bretanha com feiras comerciais para divulgar novas tecnologias e invenções muito famosas desde o início do século. Por exemplo, em 1951, o festival da Grã-Bretanha, realizado no South Bank de Londres, celebrando os avanços tecnológicos, culturais, na área das artes e design, nas quais roupas e acessórios faziam parte. (STEVENSON, 2012, p.146).

O “New Look” representava a volta da exuberância e do feminino e era a antítese do econômico e funcional usado durante a Segunda Guerra, período denominado Utilitarismo, onde os fabricantes eram proibidos de usar enfeites em suas peças. Na década de 50 vivia-se um pós Guerra que valorizava a vida e a beleza, principalmente nos EUA, que haviam evoluído econômica e industrialmente.

Desde a década de 40 o Existencialismo, uma postura antimoda e contracultura, cresceu no cotidiano das pessoas de classe média. Ele se tornou então uma tendência alternativa ao vestuário, mas só nos anos 60 atingiu todo o globo defendendo sempre a antimaterialidade e simplicidade nas peças (Mackenzie, 2010, p.92).

No campo do vestuário as roupas de alta costura perderam seu valor, assim

como joias clássicas usadas e herdadas. Mas, por outro lado, segundo inicia-se uma valorização do antigo. Os jovens buscavam roupas diferentes, misturavam roupas “vintages” e românticas, mostrando um modo de vida “pra frente”. Para se destacar uma minoria chique selecionava peças em feiras de rua e as combinava com as compradas em boutiques, produzindo combinações originais. (Mackenzie 2010, p.94) ressalta que ao contrário das lojas convencionais que focavam em uma clientela madura, as novas boutiques mostravam roupas criadas para os jovens. Essas lojas traziam o humor da década de 60, e com um preço acessível, facilitando assim o modismo descartável.

Os anos 60 simbolizaram um momento de grandes mudanças sociais e artísticas e a moda refletiu isso. Os jovens neste momento se tornaram vitais para a indústria e a aprovação dos pais perdeu a importância. A construção do muro de Berlim, a exploração do espaço, morte de Kennedy, o uso da minissaia, pílula anticoncepcional, recrutamento nos EUA, os looks de Jackie Kennedy, a Op Art e a música dos Beatles eram alguns itens que influenciavam a juventude. Eles queriam se libertar, revolucionar e rejeitar o sistema. Esse caldeirão de ideias era traduzido em imagens da Op Art e da Pop Art. Os padrões espiralados e coloridos tornaram-se um símbolo de uma revolução contracultural. Além disso, os hippies trazem novos acessórios como flores e miçangas.

No fim desta década as boutiques já dominavam a esfera visual da moda e houve um desenvolvimento de um retrô chique que muitas vezes resultava em um pastiche. Os jovens procuravam então um ritmo de vida diferente do “ready-made”. Isso levou a busca em mercados de antiguidades de itens feitos à mão como broches e fivelas antigos. (STEVENSON, 2012, p.198)

Os anos 1960 deflagraram a era dos modismos descartáveis e de rotatividade rápida, e no fim do século XX, o negócio da moda já contava com uma manufatura tão veloz quanto pluralista: as roupas estavam disponíveis em numerosos pontos de vendas, numa variada gama de preços e estilos (MACKENZIE, 2010, p.62).

Nos anos de 1960/1970 surge também um movimento chamado “Studio Jellery” que concebiam joias como um projeto artístico. Essa joalheria experimental normalmente era exposta em museus e galerias, confrontando os conceitos tradicionais (CAMPOS, 2009, apud Llaberia, 2009, p.48,). Esse movimento sugeria joias mais efêmeras, ao contrário da joalheria tradicional que possuía metais e gemas preciosas.

Além dessas mudanças e inovações, houve uma revolução estética no final da década que se estendeu até perto dos anos 80 chamada Artesanato Folk.

O faça você mesmo dos anos 1960 fez com que cursos noturnos, livros de artesanato e a produção doméstica fossem muito populares nos anos 1970. Fosse porque a crise do petróleo chamou a atenção para a ecologia ou porque (no Reino Unido) a escassez de energia elétrica obrigou blecautes e a introdução da semana comercial de três dias, atividades como tecer, tricotar, bordar e fazer patchwork eram então hobbies comuns (STEVENSON, 2012, p.210).

Com essas estéticas românticas, camponesas e de misturas étnicas, podemos destacar como grande exemplo o uso das joias de prata Navajo. Essa estética

adquirida pelos hippies e carregada até o final da década veio como uma contracultura ocidental, buscando no oriental (Índia, Extremo Oriente e África do Norte) uma moda mais artesanal. Em contradição a uma cultura fugaz e eclética, surge uma tendência romântica, que contrapõe com os materiais sintéticos vistos nas ruas. (MACKENZIE, 2010, p.100 e 102)

Os modismos pós-modernistas foram rápidos, heterogêneos, culturalmente não específicos, democráticos e intertextuais. Não se pode mais falar de uma tendência, mas, sim, da escolha entre muitas tendências. [...] A bricolagem, prática de adoção e recombinação de diversos estilos existentes, em algo inédito, tornou-se tema recorrente entre os estilistas da pós-modernidade. Essas apropriações de elementos incongruentes dentro de um modelo, bem como o uso de símbolos culturais sem referência a seu contexto de origem, criam novas e pós-modernas conotações. Diferente da bricolagem, mas relacionada com ela, é a contínua espoliação com o passado por parte dos estilistas, seja na forma de pastiche (imitação de um estilo antigo), seja na de paródia (cópia satírica). (MACKENZIE, 2010, p.122-123)

Os anos 70 foi uma década de transição, não apagaram por completo o efeito da década anterior, tendo assim muita influência ainda do público jovem. Mas também podemos já notar o nascimento de tendências dos anos 80, com um estilo de vida que estava entre o escapismo e o hedonismo. Assim a moda nesta época se ligou muito a indústria musical, tornando designers e artistas pessoas de glamour tanto quanto os astros da música, celebridades que se reinventavam toda hora. Um exemplo desta estética foi o Glam ou Glitter definido muito pela teatralidade, androginia e o glamour em cada peça de seus vestuários, abrindo as portas assim para o “vale tudo” dos anos 1970 e 1980 (MACKENZIE, 2010, p.98). Além disso, a entrada efetiva da mulher no mercado de trabalho fez com que o vestuário atemporal clássico ressurgisse, ao mesmo tempo em que nas ruas inglesas, a estética Punk reinava. Este estilo resumia-se na subversão. Por meio de bricolagem, usavam diferentes materiais e estilos para criar um novo significado no look. (MACKENZIE, 2010, p.106).

As décadas de 80 e 90 não foram grandiosos em relação a movimentos artísticos ou sociais que influenciaram no ramo joalheiro, apenas pelo “nascimento” do estilo esportivo. Além disso, nos anos 80 explodiu o uso de pedras semipreciosas. Na época este termo era usado para definir toda gema que não fosse diamante, esmeralda e rubi e safira. Hoje em dia este termo não é mais utilizado.

No fim da década surge então a união entre o estilo Glam e o Punk e é denominado por Mackenzie (2010, p.108) como o Neoromantismo. Nele a ostentação, narcisismo, androginia e exibicionismo são elementos presentes, restantes do estilo Glam. Mas também haviam elementos espaciais, militares, futurista e exóticas. Assim como ícones de Hollywood. O importante dentro desta estética era radicalizar sua criação, fazendo um visual único.

Neste momento os designers e estilistas começam a ganhar mais importância que antes o que fez com que o mercado da joia fantasia crescesse muito. Além disso o preço subiu também, assim como a qualidade. O preconceito com o falso desapareceu, e o fato de alguém consumir algo sem materiais verdadeiros, não significava que não

poderia ter uma joia autêntica. (CORBETTA, 2007, p.79)

A introdução de designers neste ramo influenciou o conceito de joia no sentido que ao desenhar uma peça o autor se identifica com ela, assim como quem a consome, mas nem sempre este adorno terá uma função de reserva de valor, devido a não preciosidade dos materiais. Segundo Medeiros (2011, p.29) o preço de uma joia envolve vários fatores além de seus materiais (valor intrínseco). Hoje em dia o maior valor agregado é o design. E outro é a exclusividade. E, nesses casos, algumas vezes o valor de compra é aumentado pelo trabalho do artesão e quão famoso é o designer e não pelo material usado.

Nos anos 1980 o estilo de rua e a alta moda se sobrepunham e convergiam, se subdividindo em subculturas. Esse fato continuou até o final da década onde era possível ver posteriormente a mistura da moda de rua com a alta costura, em locais como boates. Isso acabou influenciando a década seguinte, onde estilistas, fotógrafos e designers se aproveitam da história da moda em sua produção. (STEVENSON, 2012, p.236).

O lado mais tradicional e chique dos anos 80 pode ser visto nos Yuppies e na moda japonesa. Diferente dos Yuppies a etiqueta japonesa promoveu um intelectualismo do design. Já os Yuppies cultuavam a própria imagem. Eram individualistas e muito preocupados com seu status. Sonhavam em viver em ambientes minimalistas e cheios de tecnologia, ou seja, em tons de preto, cinza e branco. (MACKENZIE, 2010, p.114). Em locais como por exemplo boates já pode ser visto, neste momento, um revival romântico, onde peças como tutus, saiotos e espartilhos assim como bijuterias imitando as joias usadas no século XVIII são vistas com mais frequência. (STEVENSON, 2012, p.242-243). Porém, em um movimento de reação aos excessos materialistas citados acima, irá surgir à moda Grunge, caracterizada pela falta de polidez e artifícios (MACKENZIE, 2010, p.118). Em consequência desses estilos surge o Desconstrucionismo que inicia o uso de acessórios para a montagem de roupas e vice versa. Essa tendência pode ser analisada como uma recuperação e reciclagem de materiais para a criação de peças novas.

Nos anos 90 a moda já era assimilada como cultura popular. Desfiles de moda eram altamente visados, assim como a produção decorrente deles, como revistas, roupas de elite e até alta joalheria ou as joias conceituais usadas nos mesmos. As modelos tornaram-se estrelas, sendo assim, também tinham produtos com seus nomes. Isso gerava um alto nível de consumo por peças lançadas coleção após coleção e peças usadas pelas personalidades eram requisitadas tanto quanto as usadas nas passarelas ou novidades das vitrines. Fora isso perto do fim do século XX houve uma fixação por marcas. A ostentação, ligada ao estilo gangsta surge neste contexto (STEVENSON, 2012, p.258).

O consumismo exagerado começou a despertar uma reação que surgiu quando designers passaram a misturar vintage, roupa de rua e influências musicais. Isso influenciou uma geração mais jovem de costureiros, fotógrafos e estilistas a

produzir uma estética menos relacionada a uma imagem fabricada. (STEVENSON, 2012, p.248)

Essa atmosfera além de ser considerada elegante era também vista como um caminho para a reciclagem, na época começando a ser visada na alta sociedade. Ser “corretamente ecológico” passa a ser uma posição ética e conseqüentemente social.

O uso que a moda fez das roupas de segunda mão e da retromania durante os anos 1960 e 1970 liberou os costureiros dos anos 1980 e 1990 para misturar achados de segunda mão a roupas contemporâneas em sessões fotográficas para artigos de revistas. Stylist de celebridades começaram a visitar lojas especializadas em busca de peças que dariam a suas clientes um visual individual.” (STEVENSON, 2012, p.266)

Nessa linha mais calma e simples surge também a estética Minimalista, com um rigor intelectual, estética funcional, com linhas clássicas, sem enfeites supérfluos e de cores neutras ou suavizadas. (MACKENZIE, 2010, p.124)

Desde os anos 2000 até os dias atuais o mundo passa por uma preocupação ética com a sustentabilidade, como por exemplo, se haverão recursos suficientes para as gerações futuras. Surge então o pensamento de um consumo mais consciente, obrigando as grandes marcas, estilistas e designers a responderem esta demanda. Fora isso a necessidade de estarem presentes e conectados com o mundo, usufruindo de mídias sociais como blogs, editoras online e lojas virtuais, tornou a informação mais rápida e dinâmica, isso passa a ser até mesmo uma preocupação para este mercado, onde não há tempo ou espaço para uma reflexão maior. Estamos, portanto vivendo em um momento contraditório da moda, onde a tecnologia acelera a produção e a compra de produtos, mas seu público alvo tem um anseio ético ecológico maior que as gerações anteriores.

A realidade mostrou-se bem mais mundana. A moda da primeira década do século foi apenas uma evolução daquilo que se iniciara no final dos anos 1990. A adoção da internet tanto pela indústria como pelo consumidor trouxe o maior impacto sobre a maneira com que os modismos se desenvolvem no século XXI, ao permitir uma inédita e democrática participação dos usuários no negócio e na cultura da moda. (MACKENZIE, 2010, p.128).

Por outro lado a moda se tornou tão pluralista e com tamanha rapidez que os itens passaram a ter, em muito menos tempo, a correr riscos de esgotamento e mediocrização. Mas ao mesmo tempo que não é mais possível radicalizar estilos, temos a criação crescente de modismos de sub e contraculturas. Segundo Mackenzie (2010, p.129) apesar da criação dessas tendências que desafiavam status e despertavam polêmicas, a segunda metade do século XX se tornou imune a elas.

A velocidade com que qualquer movimento alternativo é identificado e apropriado pela indústria de moda neutraliza seu impacto – e aumenta ainda mais o ritmo de movimentação dos negócios. (MACKENZIE, 2010, p.129)

3 | PESQUISA DE DESIGNERS QUE USARAM MATERIAIS “NOVOS”

Iniciamos nossa análise voltando um pouco antes da criação da bijuteria para compreender melhor o contexto de seu surgimento. Durante o Art Nouveau, estilo no qual os joalheiros franceses começaram a usar bronze, vidro, madrepérola e marfim. René Lalique, pode ser citado como um dos melhores exemplos deste trabalho. Um dos primeiros a ver a qualidade plástica de materiais menos valorizados como esmalte, o osso, marfim, opalas, começando uma ruptura estética. Em suas obras coloridas e detalhadas usava pedras semipreciosas, chifres, vidro soprado, prata e esmaltes, materiais desdenhados por outros joalheiros da mesma época.

Dá-se o início ao comércio de pérolas cultivadas por Mikimoto. Apesar de hoje pérolas irregulares e rústicas terem mudado de conceito, antigamente só pérolas brancas e extremamente regulares tinham valor. Fator que aumentava o custo de produção e conseqüentemente da joia. Hoje em dia pérolas douradas, rosas e negras geram um grande fascínio, mas antigamente eram mal vistas no vestuário (CORBETTA, 2007, p.39).

Outro exemplo de joalheiro que podemos citar nessa mudança nos materiais é Boucheron, que mesclava materiais originais como madeira e cristal de rocha com pedras que só a elite poderia adquirir. Ele utilizava as mais perfeitas e caras gemas e acreditava que seu valor não se perdia mesmo estando misturadas com outros materiais não nobres. Ao mesmo tempo temos Fabergé, que pensava que o objeto, no caso a joia, deveria ter seu valor ligado não ao material, mas ao seu design. Já Daniel Swarovski produzia gemas falsas que eram utilizadas na alta costura e desfiles de moda, que alias são usados até hoje em bordados e outras peças do vestuário (CORBETTA,2007).

Llberia (2009, p.69) comenta que,

Houve um crescente interesse dos artistas pelas chamadas artes menores na qual a joalheria estava incluída. Muitos tiveram, assim, seus nomes como criadores também de joias, como Bagge, arquiteto, designer de interiores e de móveis, de papéis de parede e de tecidos, que colaborou com a Maison Fouquet. O pintor Leveillé criou joias em cristal com gemas lapidadas, combinando com esmalte e ouro.

Em meados dos anos 20, o plástico era um material considerado particularmente barato, mas ao ser combinado com produtos como pérolas falsas, vidros e outros, passa a compor peças como joias-fantasia. Assim que o plástico tornou-se totalmente manufaturado, passou-se para uma produção em larga escala de contas, braceletes, brincos e anéis moldados. (CORBETTA, 2007, p.65).

Não podemos esquecer também da influência que a Art Deco, Fauvismo e as descobertas no Oriente tiveram no ramo joalheiro. Na época da estética vigente, segundo Llberia (2009, p.70), os joalheiros usavam materiais não tradicionais junto com diamantes, usando muitas cores.

Já durante o entre guerras, a joia acompanha as modificações econômicas

e sociais que aconteceram, modificando a aparência feminina (BAUDOT, p.80). Podemos citar vários exemplos como de Chanel, usando as primeiras joias fantasias inspiradas nas peças bizantinas, Cartier valorizando a incrustação discreta de gemas em platina, a ourivesaria parisiense alcançando alta qualidade usando ouro e platina em diversas tonalidades e misturando gemas preciosas e semipreciosas, desenhistas influenciados pelo Art decò e pelo cubismo fazendo peças em baquelita, esmalte, contas de vidro, niquelados, nacarados e outros materiais não preciosos e por último artesões hollywoodianos com peças sempre originais.

Segundo Pedrosa (2012)

A arte da joalheria, depois da 2ª Guerra Mundial, adaptou-se a uma clientela que comprava não só para uso, mas também como investimento. A partir da segunda metade do século XX, novas ideias e conceitos, assim como novos materiais passaram a ser utilizados pelos *designers*, como os metais titânio e nióbio, e também diferentes tipos de plásticos e papéis, buscando novos caminhos de expressão.

Enquanto isso no ramo da joalheria em contraste com as joias tradicionais, com gemas e conjuntos extravagantes, começou a surgir nos anos 50 a joia de artista. Estes artistas usavam principalmente prata e posteriormente titânio. A joia passa, portanto a ser considerada forma de arte e culminando o papel de artista de joia nos anos 60. Por exemplo Sam Kramer que utilizava objetos já prontos e os montava com aço, plástico, prata e outros materiais. (CORBETTA, 2007, p.73-74).

Na década de 60 houve um *boom* de movimentos culturais que refletiu no mercado de adornos.

Enquanto em 1950 ainda havia uma distinção entre o casual e o formal, nos anos 60 isso desapareceu. [...] O preço do ouro e da prata subiu às alturas e com isso os designers voltaram-se para materiais mais acessíveis. Colares graúdos, de plástico, tornaram-se muito populares. Ostentar com jóias falsas era considerado vantagem. Durante os anos 60, artistas joalheiros, como Frierich Becjer, Hermann Jünger e Reinhold Reiling, encorajavam um movimento através da arte abstrata e conceitual, cuja regra era permanecer livre da compulsão pela produção industrial. (CORBETTA, 2007, p.76).

Novos materiais foram inseridos por combinarem mais com os movimentos artísticos e também para serem testados nessa indústria que crescia cada vez mais devido ao poder aquisitivo crescente dos jovens.

Brincos de plástico em listras brancas e pretas ou de metal pintados de branco brilhante tornaram-se febre seguindo o movimento Op-art; influências orientais e étnicas marcaram os acessórios do estilo hippie, no qual a joia indiana foi a grande inspiração (MEDEIROS, 2011, p.58)

Podemos citar vários estilistas e designers de joias e seus feitos, como Giorgio Di Sant'Angelo utilizando adereços plásticos da Op Art e Pop Art, Paco Rabane fazendo uso de ornamentos de plásticos e arames, tirando sua inspiração na descida da lua. Já a criação da antijoia do mesmo autor, sobre influência direta da Op Art, experimentando materiais como madeira, papel, PVC além das peças advindas da Pop Art de biscoitos, chocolates e limão (CORBETTA, 2007, p.77).

Na Inglaterra, David Watkins e Wendy Ramshaw resolveram democratizar o material para o uso de jóias. As jóias deveriam ser medidas não pelo custo nem pelo material, mas pela qualidade da concepção. Plástico, fibra, têxteis, madeira e até papel foram usados por esses dois designers que trabalhavam em conjunto. Tudo poderia ser usado como ornamento do corpo. (CORBETTA, 2007, p.77)

Materiais como o ouro e pedras, foram banidos ou associados a outros para acentuar a provocação. Começou o domínio de materiais ditos “pobres”, como papel, tecidos, polímeros ou até mesmo materiais mais efêmeros como palha ou massa alimentar. Os novos materiais permitiam então, redimensionar as joias. Estas atitudes são contemporâneas de outros movimentos de libertação que procuravam não só a inovação, mas também aceitabilidade social.

A nova jóia, como foi chamada, trata da questão do valor em relação à idéia em si e ao processo criativo e de produção, a partir da utilização ou não de materiais preciosos, mas especialmente pelo uso de materiais não convencionais em joalheria como o vidro, a cerâmica, fios diversos, resinas e madeiras, por exemplo, tratados como preciosos em função da concepção e do modo de fazer, trazendo uma nova leitura para o significado da jóia. (Llaberia, p.49)

Já nos anos 70 o uso de resina, acrílico e plástico foi visto constantemente devido aos movimentos estéticos da época e reflexos dos movimentos dos anos anteriores, como movimento hippie, psicodelismo, pop art, punk, entre outros. Esses movimentos artísticos valorizavam o tamanho dos adornos e das peças decorativas, e esses materiais citados facilitaram a produção industrialmente.

Segundo Phillips (1996, apud LLABERIA, 2009, p.53) no final da década de 1970 e início de 1980, vários artistas passaram a utilizar tecidos e fibras, criando formas mais leves do que quando usavam metal ou plástico. Assim surge, portanto, os “wearables”, voltando seu trabalho para roupas, chapéus ou esculturas. Temos como maiores exemplos desse trabalho nomes como Emmy e Gijs Bakker, que tratavam as joias como esculturas de vestir. Ambos tinham a ideia de que a joia devia promover a igualdade e por isso trabalhavam com materiais não preciosos como o alumínio e plásticos. Uma grande variedade de materiais foi introduzida no repertório dos joalheiros. Os usos criativos do plástico, explorando suas propriedades mais do que por imitar outros materiais valiosos foi a vanguarda do trabalho de Van Leersun e Bakker.

Também nos anos 80, segundo Paludetto (2006, p.13) quando o estilo esportivo dominou a moda ele subverteu os conceitos de luxo já vigentes. Começaram experimentações com couro, madeira, palha, sementes, seda, cetim, silicone, acrílico, murano, borracha e outros.

A partir dos anos 90 o que foi mais valorizado foram as criações dos joalheiros, designers e artesões. Não importava mais tanto que materiais as joias eram feitas e sim o nível de exclusividade delas. Por exemplo é muito difícil ter dois colares com uma quantidade absurda de diamantes, assim como é complicado ter uma pulseira de tricô exatamente feita da mesma maneira que a anterior. Quão mais exclusivo e pessoal a peça era, mais valorizada ela ficava. Na virada do século surgiram mais e mais

estilos segmentados dentro de outros estilos, necessitando assim acessórios únicos que condiziam com a realidade existente. Assim, os adornos hoje em dia buscam, não apenas mostrar seu nível social como nos anos 1920 (apenas os abastados possuíam joias), mas sim mostrar a identidade cultural das tribos que você se identifica, ou com os conceitos que você concorda. Como por exemplo joias recicladas podem dizer que você é uma pessoa que se importa com o meio ambiente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adorno é um objeto que tem a função de embelezar, ornamentar e enfeitar, e isso não mudou ao longo dos séculos. A função simbólica da joia ainda é a principal, e seja ela considerada falsa ou com materiais alternativos, continua transmitindo um conceito, uma ideia, representando o usuário e seus anseios sociais e culturais.

Para cada usuário em seu meio sócio-cultural o adorno tem um significado diferente, mas isso não significa que uma joia de ouro valha mais do que uma de plástico. Para alguns o que vale é quem fez a peça, para outros de quem ganhou ou quanto ela custou. Ao longo dos anos esses quesitos se alteraram, afinal o contexto social, econômico e cultural mudou, e por isso temos a ilusão de que são os materiais que importam e dão valor às peças.

Hoje em dia vemos que, para cada pessoa, o valor dos adornos se alteram. Por exemplo para um público extremamente jovem, como crianças, o importante é ter peças que mostrem seus personagens favoritos ou que pareçam com as joias de suas mães ou avós em miniatura. Já para um público adolescente, o importante é se destacar na sociedade, mostrar a que grupo social ele(a) se enquadra ou gostaria de pertencer. Já em uma faixa etária entre 25 e 35 anos, é um momento de decisão de estilo, no qual é importante mostrar a sua independência e conhecimento, portanto aqui é mais fácil ver pessoas buscando peças assinadas ou com um valor mais alto. Diferente de senhoras com mais de 40 anos é interessante notar a busca pelos clássicos, ou seja, peças com materiais preciosos e com um desenho tradicional, que “durem” mais ou não “enjoem”. É claro que existem diferentes situações e casos a parte, mas o importante aqui ressaltar é que a mesma pessoa, em diferentes momentos da vida, valoriza peças com materiais diferentes, valiosos ou não, por causa do seu contexto histórico, cultural e econômico.

REFERÊNCIAS

BAUDOT, F. (2002) **Moda do Século** (2 ed.) São Paulo: Cosac & Naify Edições.

BRAGA, João. **Reflexões sobre a moda, volume III**. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi,

2008

CORBETTA, Gloria. **Joalheria de Arte**. 1ª Ed. Porto Alegre: AGE Editora, 2007.

CINTRA, Ana Maria M. Determinação do tema de pesquisa. **Ciência da Informação**. Brasília, v.11, n.2, p.13-16, 1982.

LLABERIA, Engracia M.Loureiro da Costa. **DESIGN DE JÓIAS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS**. Dissertação de Mestrado, Universidade Anhembi Morumbi, São Paulo, 2009

MACKENZIE, Mairi. **Ismos: Para entender moda**. 1ª edição. São Paulo: Globo, 2010.

MEDEIROS, Maria Carolina. **Práticas do ecodesign no pólo de joias folheadas de Limeira: um estudo de caso**. Dissertação de mestrado, UNESP, Bauru, 2011

PALUDETTO, Milena Rodrigues. **Estampa-objeto/ Adorno corporal: o design de superfície aplicado na joalheria contemporânea**. Monografia (trabalho de conclusão de curso), UNESP, Bauru, 2006

PEDROSA, J. <http://www.joiabr.com.br/artigos/hist.html>, acesso: abr, 2012

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007

STEVENSON, NJ. **Cronologia da Moda: de Maria Antonieta a Alexander McQueen**. 1ª edição. Rio de Janeiro: Zahar, 2012

ARTE E TECNOLOGIA – APLICAÇÃO DE ARDUINO NA MONTAGEM DE UM MONITOR 3D “CUBE LED” (CUBO DE DIODO EMISSOR DE LUZ)

Rodolfo Nucci Porsani

Mestrando em Design

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação (FAAC), Bauru, Brasil
rodolfonporsani@gmail.com

Augusto Seolin Jurisato

Graduando em Eng. Mecânica

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Engenharia de Bauru (FEB), Bauru, Brasil
as.jurisato@gmail.com

Luiz Antônio Vasques Hellmeister

Professor Dr.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação (FAAC), Departamento de Artes e Representação Gráfica (DARG), Bauru, Brasil
hellmeister@faac.unesp.br

Maria do Carmo J. Plácido

Prof. Dr.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação (FAAC), Departamento de Artes e Representação Gráfica (DARG), Bauru, Brasil
palhaci@faac.unesp.com

Sérgio Tosi Rodrigues

Prof. Dr.

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Faculdade de Ciências (FC), Departamento de Educação Física (DEF), Bauru,

Brasil

srodrigues@fc.unesp.br

RESUMO Este trabalho teve como objetivo aplicar as tecnologias assistidas, programação em linguagem C++, e desenvolvimento de placas de circuito impresso no projeto, construção e programação de um holograma de Diodos Emissores de Luz (LED), utilizando open source (código aberto) de baixo custo. Conhecido como Cube LED, o mesmo foi montado sobre uma base matricial com 512 Leds (8x8x8) gerenciados por uma placa de microcontroladores de sequenciamento lógico e alimentada pelo microcontrolador de código aberto Arduino. Dessa forma cada LED assume o papel de um pixel no espaço em que ocupa, formando um reticulado tridimensional que pode ser programado para acender e apagar em intervalos de tempo desenvolvendo a ilusão de um holograma de imagens tridimensionais, com movimentos e formas. Essa técnica e processo de controle ampliam a capacidade criativa e produtiva dos profissionais e estudantes das diferentes áreas do conhecimento, como artes, design e engenharia, contribuindo no ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE holograma; programação; código aberto.

ABSTRACT The presente work objeted to apply the aided Technologies, C++ programing language, and printed circuit boards development in purpose to build a Light Emitting Diode (LED), using open source design. This Project is know as cube led, build with a matrix base with 512 LED (512) controlled by a shift register and storage register and a standalone Arduino board. On this way, each LED assumes the role of a pixel in space, making a three-dimensional agglomerate that can be programmed to light in and off in time intervals, creating the illusion of holograms with movements and shapes. This technique and control process amplify the creativity capacity and productivity of professionals and students from different areas of knowledge, such as arts, design and engineering, contributing to teaching and lerning.

KEYWORDS hologram; proگرامing; open source.

1 | INTRODUÇÃO

O Projeto abordado durante a construção do CUBE LED tem foco na montagem e programação de um holograma de Diodos Emissores de Luz (LED). Popularmente conhecido como Cube LED monocromático, tem resolução de 8x8x8 *512leds, montado em uma base matricial de LEDs controlados ao comando gerencial de uma placa Arduino Standalone com o ATmega328P-Pu, usando programação em código C++. Nesse projeto cada diodo assume o papel de um Pixel no espaço em que ocupa, gerando assim uma malha que programada para acender e apagar em intervalos de tempo predeterminados geram estímulos e percepções de imagens tridimensionais, movimentos e formas.

Diferente do que ocorre nas interfaces em que já estamos habituados e temos contatos com maior frequência, como por exemplo as smartTVs em 3D, as salas de Cinemas 3D ou mesmo os dispositivos de realidade virtual (VR) que estão se popularizando, nos quais os estímulos visuais são emitidos em duas dimensões normalmente com imagens sobrepostas e a percepção de três dimensões só é conseguida com a utilização de óculos próprios ou equipamentos que possibilitam a fusão das imagens. O Holograma/Monitor Cube LED foi construído fisicamente em três dimensões gerando estímulos diretos em 3D, proporcionando uma percepção de formas, imagens e movimentos tridimensionais sem a necessidade do uso de óculos especiais ou equipamentos de auxílio.

O desenvolvimento de tal projeto é importante para a introdução e familiarização dos conceitos básicos de elétrica, soldagem, microeletrônica, programação em código C++ aos alunos da FAAC – Faculdade de Artes Arquitetura e Comunicação do CAMPUS UNESP BAURU. Futuramente podendo ser usado como ferramenta de ensino e estudo desses conceitos e dos conceitos de desenho, semiótica, percepção visual, geometria, projeto, modelagem, programação, interfaces de jogos, simulação com vistas à

produção de bens, serviços e produtos tecnológicos pelos alunos e principalmente para os alunos, visto que o mecanismo de Holograma/Monitor Cube LED, apesar da baixa resolução no projeto inicial, pode despertar interesse nos demais alunos em pesquisar e futuramente desenvolver um projeto de maior tamanho e com melhor resolução, usando esta pesquisa como base para a construção e desenvolvimento do mesmo. Disseminando assim a cultura DIY “do it yourself” e o incentivo à pesquisa ligada as áreas correlatas à área de design, computação, elétrica, artes, projeto de produto dentre outras.

2 | OBJETIVOS

A partir do estudo das tecnologias livres e dos recursos disponíveis executou-se:

- Desenvolvimento de um Holograma Matricial de Diodos Emissores de Luz (LED), conhecido como LED CUBE 8x8x8.
- Disponibilizou-se dos estudos do projeto e do produto final para uso dos estudantes, comunidade acadêmica e civil, tendo todo passo a passo anexo no relatório final da iniciação científica.
- O produto finalizado vem sendo usado para a divulgação e promoção do Projeto de Extensão Difusão, em feiras, workshops, palestras, congressos e seminários.

3 | METODOLOGIA

Tratou-se de um trabalho empírico de caráter prático, onde após revisão bibliográfica envolvendo áreas como: design, programação computacional em C++, elétrica básica, tecnologias open-source, tendo como base conceitual a disponibilização de tais recursos, estudos, processos e produtos à comunidade acadêmica

As metodologias escolhidas e utilizadas na execução desse projeto têm como base os conceitos sugeridos e aplicados por Baxter e Bonsiepe em suas obras sobre o desenvolvimento de projetos de produto através da experimentação, para atingir os objetivos acima listados

Segundo Baxter (2005, p. 1), “a inovação é um ingrediente vital para o sucesso dos negócios” e gera uma competição entre as empresas de forma acirrada onde estas procuram introduzir continuamente novos produtos para que não percam parte do seu mercado. Portanto, o desenvolvimento de novos produtos é encarado como uma atitude importante.

A metodologia de Bonsiepe (1983) nos fornece por sua vez uma orientação para o processo projetual, apresentando métodos e técnicas para o desenvolvimento de produtos por meio da experimentação. Defendendo que o designer tem a liberdade

criativa na seleção de alternativas para o projeto, podendo devido à suas competências profissionais tomar decisões pessoais. Sendo assim Bonsiepe sugere a proposta metodológica por ele utilizada como forma de auxílio e não regra para criação de novos produtos podendo ser usada como forma de aperfeiçoamento do desempenho profissional, descrevendo técnicas e processos de criação de produto a fim de resolver problemas existentes.

4 | LISTA DE MATERIAIS

- 512x LEDs
- 64x resistores.
- Placas de fenolite e cobre para PCBs.
- 1x Arduino Standalone com o ATmega328P-Pu (upgrade na versão final)
- 8x 74HC595 ICs
- 1x ULN2803 IC
- 8x Soquete de 16 pinos
- 1x Soquete de 18 pinos
- Cabo Flat
- Fonte externa de 9V
- Placa de mdf para montagem

5 | ARDUINO

Arduino é uma plataforma de computação física, micro controlada e de fonte aberta para criação de objetos interativos ou independentes, sendo capaz de captar e fornecer dados digitais e analógicos, possibilitando a criação de ferramentas a um custo benefício muito mais acessível do que os controladores mais caros. Desenvolvido com fins de estudo, vem facilitando a interação por profissionais da área de design, artes e outros cursos que queiram anexar essa ferramenta tecnológica a seus projetos.

6 | PROCESSO

Inicialmente foi construído um gabarito de 8x8 furos equidistantes entre si levando em consideração o tamanho dos terminais e o diâmetro dos diodos emissores de luz (5mm), e nomeando cartesianamente os eixos de 1 à 8 e de A à H, criando uma base

para o posicionamento e montagem e soldagem das 8 camadas (linhas) que deram origem a malha matricial.

Após o processo de soldagem individual de cada uma das oito placas, estas foram ordenadas umas sobre as outras no gabarito, utilizando réguas espaçadoras de estrutura para facilitar a soldagem e ligação entre elas (Figura 1)

Foram soldadas as 8 camadas umas sobre as outras de maneira a criar a estrutura de malha matricial. Após construídas foram revisadas as camadas e a malha matricial de leds ,8x8x8 totalizaram 512 leds monocromáticos e mais de 1200 pontos de solda somente na malha (Figura 2)

Posteriormente foi desenvolvido uma placa de circuitos impressa (PCB), projetada inicialmente de forma digital e posteriormente transferida à uma placa própria para sua construção, estas placas são feitas a partir de uma base não condutiva de fenolite ou fibra de vidro e cobertas por uma camada de cobre. Durante a preparação da placa, todo o cobre, exceto aquele que fará as conexões dos componentes é retirado por corrosão ácida. Ou seja, um processo subtrativo. (Figura 3)

Após a corrosão da PCB foram anexos e soldados os componentes, pinos e resistores. Esta placa tem por função a substituição da protoboard (placa de testes), garantindo melhor funcionamento e praticidade no projeto, reduzindo espaços e gastos desnecessários com fios e materiais extras. (Figura 4)

Em conjunto com a construção da PCB, foi montada uma base de MDF 6mm, com furos equidistantes nos padrões do gabarito da malha de LEDs, para armazenamento dos componentes eletrônicos do CUBE LED, tendo como dimensões 20x20x8cm, com saída para tomada, porta USB e chave ON/OFF. (Figura 5)

Esta base foi travada com cola branca, tachinhas e a tampa no fundo do objeto fixa com parafusos, possibilitando a abertura para manutenções. Acabamento em 2 camadas de primer e 3 camadas de tinta esmalte sintético cor branca.

Em seguida foram executadas as soldas de ligação da PCB com a camada de base da malha matricial, com o arduíno e com a fonte, feita instalação de todos os componentes dentro da caixa base de MDF. (Figura 6)

Conferidas as soldas, foi rodado o Código Teste. E após a constatação de problemas em alguns pontos, estes erros foram encontrados e corrigidos, as soldas refeitas e os curtos-circuitos solucionados. Rodado o Código Teste novamente nenhum problema foi encontrado. (Figura 7)

Foram realizados de testes de gerenciamento dos LEDs disponibilizados em estrutura matricial e controlados remotamente via Arduino por linguagem C++. Onde foram testados diferentes códigos afim de avaliar projeções 2D e 3D de imagens, a ilusão de movimentos, variações de tempos e formas.

7 | REGISTROS DA CONSTRUÇÃO

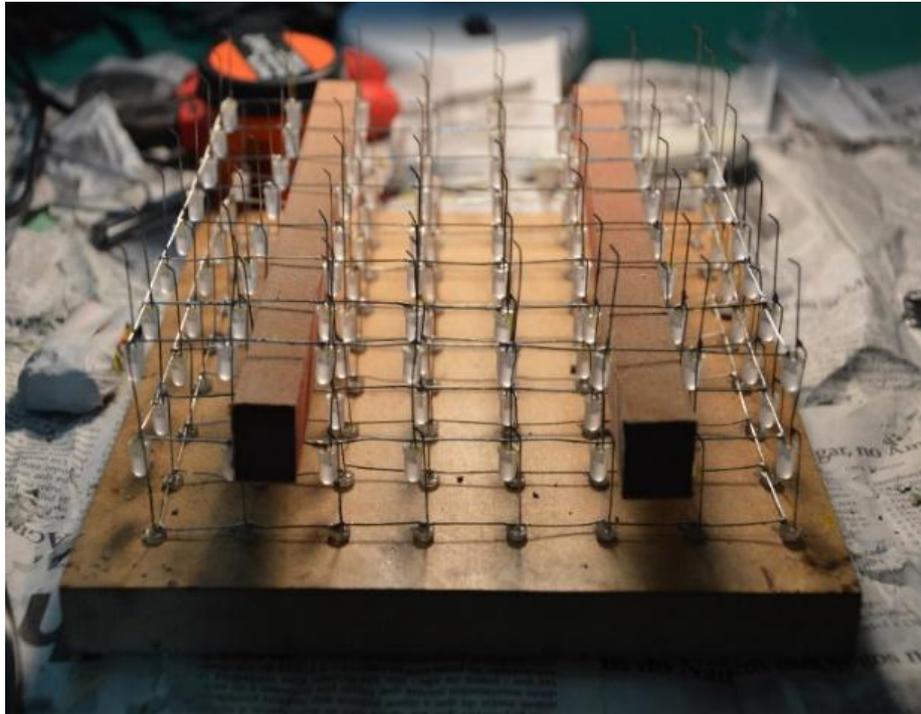


Figura 1- Construção da estrutura matricial de leds.

Fonte: Os Autores

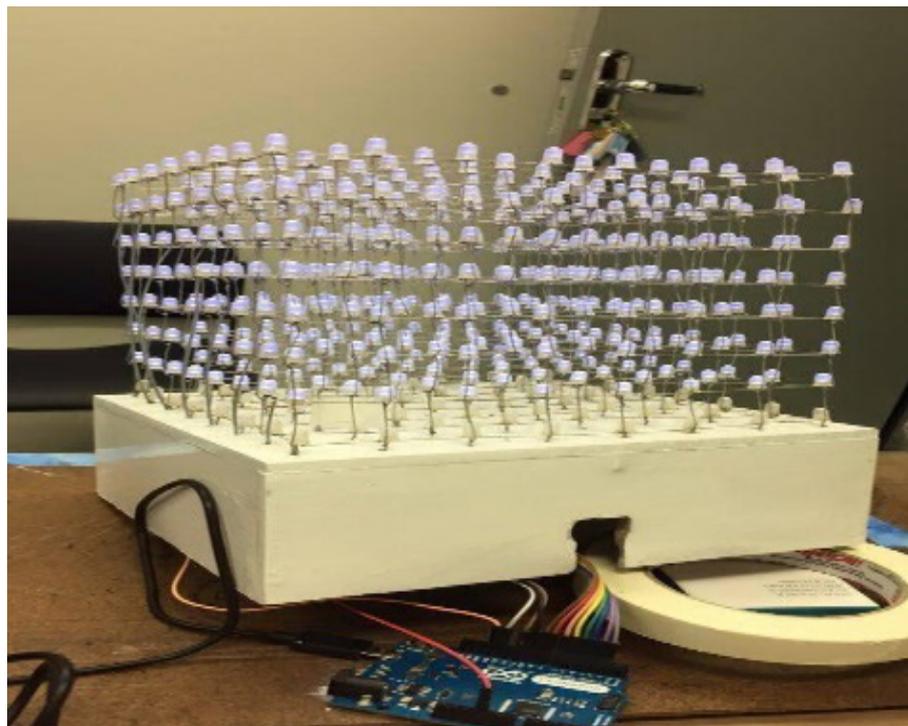


Figura 2 - Malha Matricial 8x8x8 LEDs

Fonte: Os Autores

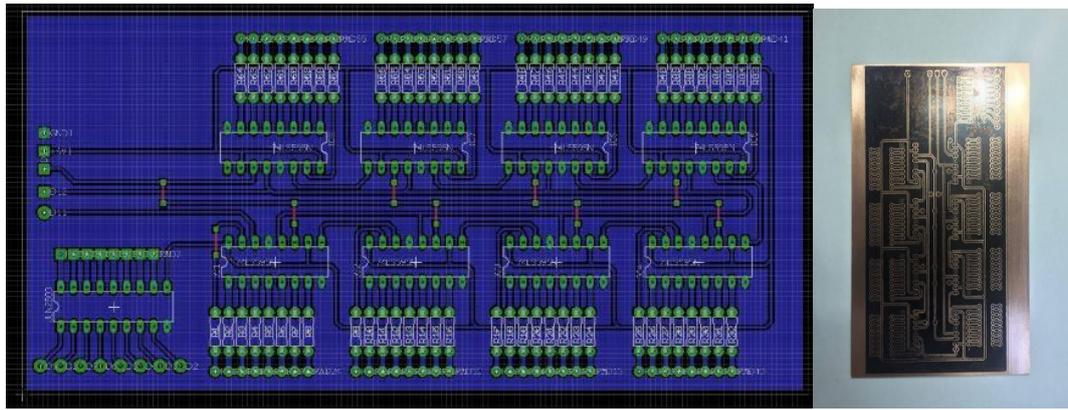


Figura 3 -Projeto digital e físico da placa de controle construída.

Fonte: Os Autores

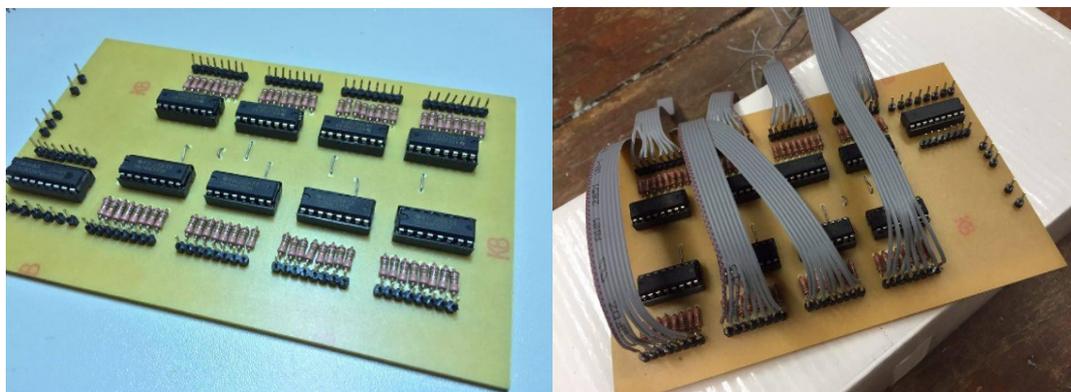


Figura 4 -Solda dos componentes na placa.

Fonte: Os Autores

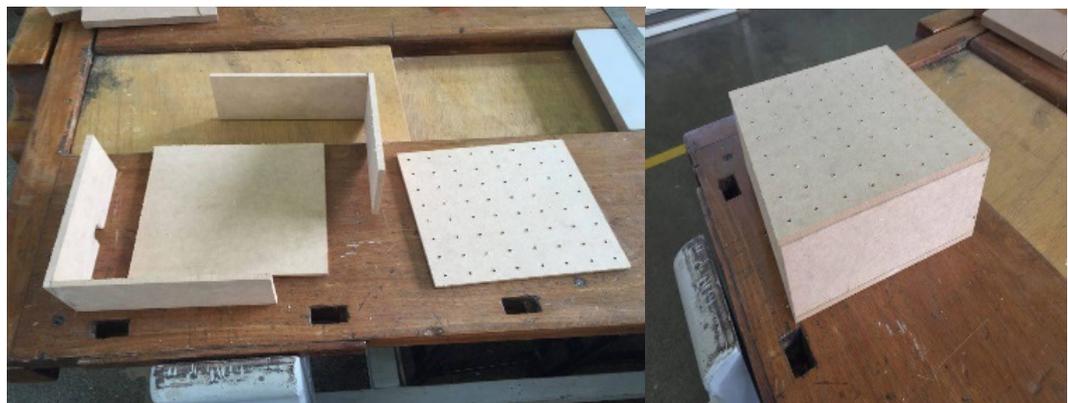


Figura 5 – Construção da Caixa de Circuitos

Fonte: Os Autores

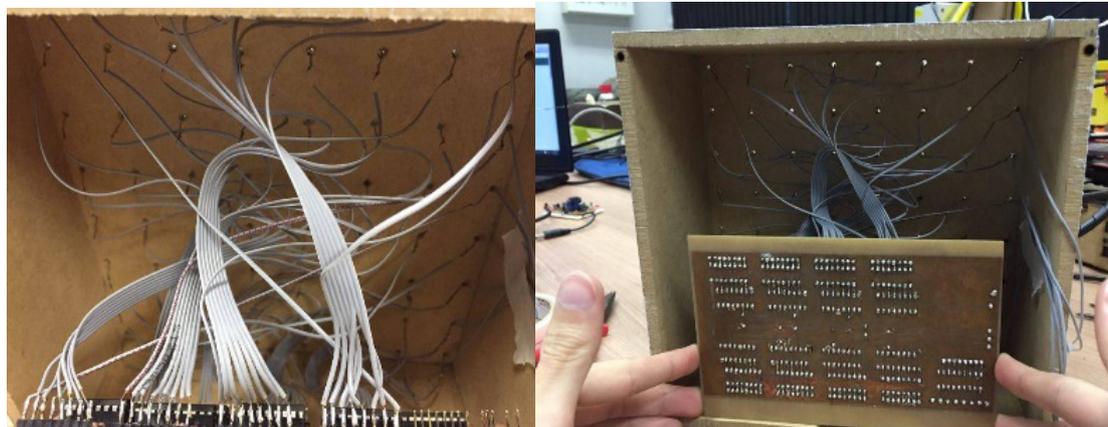


Figura 6– Instalação da placa na camada base da matriz LED

Fonte: Os Autores

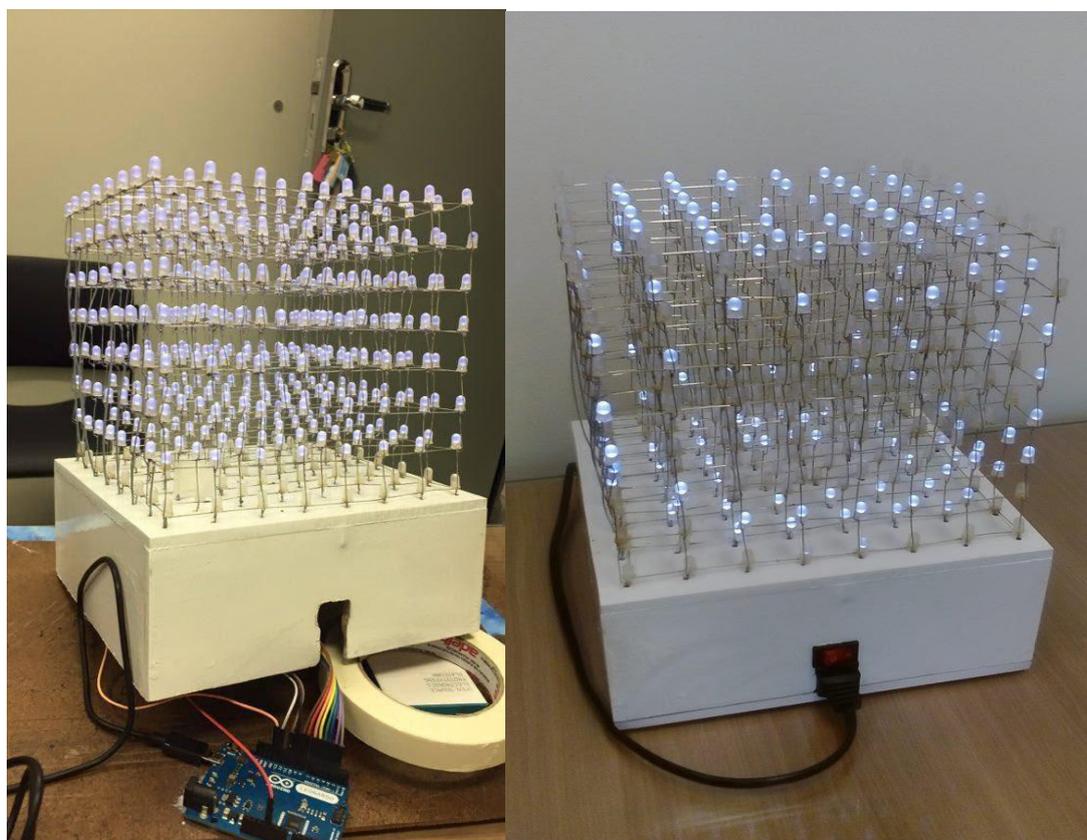


Figura 7– Testes Iniciais com códigos C++ e Finalização.

Fonte: Os Autores

8 | PERCEÇÃO VISUAL

Para uma melhor análise dos potenciais do projeto CUBE LED adentraremos em discussões teóricas do ponto de vista da percepção visual, distribuiremos a abordagem em tópicos, tratados detalhadamente por BETTI, M em “ A JANELA DE VIDRO: ESPORTE, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA -1997” para que assim possamos conhecer mais a fundo o objeto que estudamos e suas potencialidades

8.1 A imagem

Segundo Betti, para Jacques Aumont existe uma extensa investigação em torno das teorias ligadas à imagem, onde divide em quatro fases o estudo da imagem. Considerando em etapa inicial que a visão de uma imagem segue leis perceptivas gerais, desencadeia fenômenos óticos, físicos e químicos no organismo.

A percepção de imagens é uma prática de alta complexidade, envolvendo várias funções psíquicas: A cognição, inteligência, memória e desejo. É portanto, imprescindível considerar o observador, que por sua vez, visualizando-a dentro de um contexto social, institucional, técnico e ideológico. Estes fatores conduzem as relações entre espectador e imagem.

Devemos também levar em conta o funcionamento próprio da imagem. Quais vínculos ela estabelece com a realidade, como ela a descreve, quais os meios e formas dessa representação, como ela trata do espaço e tempo, e como exorta significados.

8.2 - O olho e o olhar

A imagem é uma composição de elementos visuais, constituindo um complexo sistema de relações entre partes e todo, entre autonomia e referência ao mundo real. Os componentes de uma imagem podem ser explorados, mas ela sempre se apresenta como totalidade, compreensível e notória. A percepção das imagens é um processo particular à espécie humana e para uma compreensão universal é necessário considerar o sujeito que olha, e distinguir, o olho do olhar.

O olhar é o que denota a finalidade e intenção da visão, sua dimensão propriamente humana, mas o sistema ocular não é um instrumento neutro transmissor de dados fidedignos, todavia, ao contrário, “é um dos postos avançados do encontro do cérebro com o mundo”.

Como observadores, de modo geral não vemos uma imagem como um todo de uma só vez, mas por sucessivas fixações, quais chamamos de busca visual. Estas buscas não obedecem a padrões rígidos de regularidade. A associação dessas inúmeras fixações particulares sucessivas constrói a chamada “visão da imagem”.

Observar dada imagem durante determinado tempo não é uma análise singela. Para um observador desinformado durante a busca visual, as fixações sucessivas dão-se nas regiões da imagem mais providas de informação. Porém se o sujeito recebe uma orientação do que buscar na imagem, a sua trajetória de olhar é alterada.

8.3 - Autonomia, referência, dupla realidade, perspectiva

Para Neiva Júnior, não é totalmente correto afirmar que a imagem “representa” um objeto, pois ela é dotada de uma autonomia, sendo a referência uma propriedade linguística. A imagem é possível, mesmo quando o objeto representado não existe

materialmente.

A imagem é em primeiro lugar, a presença de moldes visuais unificados pela atenção do contemplador, sendo a verdade exterior não mais importante. A estrutura visual produz-se, pela união de elementos não-imitativos. Deste modo, a imagem só depende de si mesma e não se subordina ao exterior. Por outro lado, afirma Aumont a imagem também tem uma importante função representativa no sentido de que substitui algo, concreto ou abstrato, da realidade. Por isso, conclui Neiva Júnior, uma imagem “assume o visível em sua mais completa materialidade, tanto pelo objeto que substitui como pela imagem que de fato é”.

Sobre a dupla realidade perceptiva, segundo Mauro Betti, trata-se de “um fenômeno psicológico fundamental na percepção de uma imagem”: qual nós a percebemos, ao mesmo tempo, como “fragmento de superfície plana e como fragmento de um espaço tridimensional, embora estas duas “realidades” não sejam de natureza idêntica”. Isto expressa que o discernimento entre a profundidade real e a de uma imagem precisa ser aprendida.

O ato de representar, propiciado pela leitura da imagem é relacionado aos objetos devido a um acervo esquemático que elabora e interpreta a realidade, permitindo o reconhecimento dos objetos devido a um “modelo” que ordena as experiências perceptivas. O Fator de autonomia é, então, compensado pela necessidade de assimilação ao objeto, e a imagem adquire a capacidade de direcionar para as coisas

A perspectiva é um paradigma de como é possível perceber em três dimensões. Ela só é viável pois aprendemos a reconstruir o objeto distorcido pela profundidade e representações perspectivas, dominando assim a imagem e as regras da perspectiva

A possibilidade de ilusão causada por uma imagem é proporcional a autonomia dessa imagem, portanto, quanto maior a autonomia da imagem, maior a possibilidade da ilusão. O mesmo ocorre com a TV que sofre frequentes acusações por produzir simulacros da realidade (falsas realidades).

A ilusão torna-se possível na percepção de uma imagem, quando se satisfaz certas exigências. Estando o sistema visual quase sempre, “em construção”, ele vasculha por complementaridade quando sua percepção é ambígua, havendo ilusão se as condições em que ele se encontra o limitem no processo de busca. A interpretação de uma cena espacial complexa, efetuada pelo sistema visual varia de acordo com as condições psicológicas do espectador e em particular das expectativas desse indivíduo. Sendo essa ilusão mais fácil – segundo Aumont “quando se prepara uma situação em que ela é esperada” A ilusão busca duplicar as aparências do objeto, podendo uma imagem criar uma ilusão, mesmo que parcial sem ser um simulacro exato de um determinado objeto

Para Betti, “As imagens são, então, objetos visuais paradoxais, pois têm duas dimensões, mas permitem que se veja em três dimensões - isto liga-se ao fato de que as imagens mostram objetos ausentes, dos quais elas são uma espécie de símbolo”. Um dos principais motivos da geração de imagens provém de seu vínculo com o

domínio do simbólico, o que gera a mediação entre o espectador e a realidade. Ainda para Aumont, a imagem tem um representativo (representa coisas concretas) e um valor simbólico (representa coisas abstratas).

8.4- Relação estímulo e percepção em 2D e 3D

Tomando como ideia os temas acima abordados por Aumont e Betti, podemos elaborar uma comparação entre os modelos habituais de reprodução de imagens quais inundam nossos sentidos diariamente, como por exemplo, os televisores, telas de cinema, tablets, smartphones e as tecnologias inovadoras de reprodução de imagens como os hologramas manipulados no ar ou em névoas, com auxílio de dispositivos que trabalham com luz e até mesmo magnéticos. Nesse estudo de caso abordaremos um monitor matricial tridimensional de baixo custo construído em leds.

Os dispositivos reprodutores de imagens como aparelhos televisores, data shows, projetores, tablets e smartphones fornecem estímulos sonoros e estímulos visuais, estes últimos chegam aos nossos olhos em duas dimensões, sendo os aparelhos mais comuns, os que geram percepção em 2D e mesmo tratando-se das famosas projeções 3D o que ocorre nessas projeções é que há uma sobreposição de imagens que induzem a uma percepção de profundidade e tridimensionalidade, seja ela auxiliada ou não pelo uso de dispositivos como os óculos 3D de imersão como no caso dos VR (virtual reality) ou os modelos comuns disponibilizados nas salas de cinema ou nos kits de TV 3D.

As projeções 3D induzem nosso sistema visual a ver o mundo de uma forma antinatural. No mundo real quando se observa um objeto os olhos focalizam e convergem para um determinado ponto, mas quando se observa imagens virtuais em 3D, embora os olhos foquem em objetos que supostamente estariam projetados atrás ou a frente da tela, eles permanecem focalizados na própria tela, tanto com ou sem o uso de óculos próprios. Podendo essa distância ilusória entre profundidades virtuais gerar dores de cabeças, devido a isso fabricantes de equipamentos 3D não recomendam o uso dessa tecnologia para crianças e jovens por se tratar de uma tecnologia agressiva à um sistema visual em desenvolvimento de acuidade.

No caso do holograma virtual, feixes de luz são projetados, normalmente no ar ou um meio de névoa para convergir em determinado ponto onde o objeto realmente estaria. Possibilitando o sistema visual de focar e convergir no mesmo ponto, da mesma forma como ocorre com objetos físicos. Para possibilitar a visualização do objeto em diferentes pontos de vista alguns modelos de hologramas utilizam do sistema de rastreamento de olhar (eye tracking) para projetar as imagens no ponto ideal para o telespectador, utilizando da estimulação em 3D para gerar uma percepção também em 3D, porém virtual.

O Holograma/Monitor Matricial CUBE LED aqui apresentado, por se tratar de uma tecnologia livre e de baixo custo, trabalha com materiais mais acessíveis e permeia

uma análise tangível entre um holograma físico e uma televisão com pixels dispostos em 3 dimensões. O projeto não trata de um aparelho televisor propriamente dito, mas um protótipo de um monitor em baixa resolução capaz de reproduzir simulacros e imagens em escalas de intensidade de luz e velocidade criando a ilusão de formas e movimentos. Não podendo ser catalogado também como holograma verdadeiro pois sua projeção/estrutura espacial é física e não somente por meio de luzes, podendo ser tátil ao usuário.

O Monitor Matricial Cube Led fornece ao observador, independente de sua localização espacial uma estimulação em três dimensões, pois seus pixels (leds) estão assim dispostos, gerando a possibilidade do espectador de focar e convergir a visão em um objeto lúmico físico e não meramente virtual, provocando uma análise perceptiva direta em três dimensões, portanto ocorre uma geração de estímulos e percepções direta em 3D, podendo este ser classificado como um objeto 3D verdadeiro e não somente um 3D virtual.

9 | CONCLUSÃO

Abordado no corpo deste artigo, descrevemos de modo rápido os objetivos do projeto, a metodologia, lista de materiais, o arduino e o processo de construção do Holograma/Monitor matricial CUBE LED. Adentramos brevemente em questões de análise da percepção visual tratando da imagem, do olho e do olhar, da autonomia, referência, dupla realidade, perspectiva e da relação estímulo e percepção em 2D e 3D.

Pudemos perceber as principais diferenças entre os meios mais comuns de reprodução de imagens tridimensionais virtuais e o estudo de caso deste artigo e nortear aspectos positivos e negativos de cada um desses meios.

Após essa análise notamos que o Holograma/Monitor matricial CUBE LED, apesar da baixa resolução, das respectivas limitações de projeto, pode ser enquadrado como um objeto 3D verdadeiro e não somente um 3D virtual, pois a disposição de seus pixels dá-se em três dimensões, fornecendo ao observador estímulos e percepções diretas em 3D, sendo natural à visão humana, ao ponto que os demais tipos de hologramas fornecem simulacros virtuais com estímulos em duas dimensões e percepção em três dimensões, criando uma perspectiva virtual antinatural a visão humana.

AGRADECIMENTOS

Professor Dr. Luiz Antônio Vasques Hellmeister pelo apoio ao desenvolvimento e construção do Projeto

Professor Dr. Sergio Tosi Rodrigues pelo apoio à análise de percepção visual.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Priscila. @rte e mídia: perspectivas da estética digital. São Paulo: Editora Senac, 2005.

ARANTES, Priscila. Estéticas Tecnológicas: novos modos de sentir. São Paulo: Educ, 2008.

ASSIS, Jesus de Paula. Artes do Videogame. São Paulo: Alameda, 2007.

AUMONT, Jacques. A imagem. 2ª ed. Campinas, Papirus, 1995

BEIGUELMAN, Giselle. Link-se. São Paulo: Peirópolis, 2005

BETTI, Mauro. A JANELA DE VIDRO: ESPORTE, TELEVISÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ,1997.

BAXTER, Mike . Projeto de Produto, Guia prático para o design de novos produtos. Tradução Itiro lida. Editora Blucher, 2005.

BONSIEPE, G. - A Tecnologia da Tecnologia. São Paulo: Ed. Blücher, 1983

BONSIEPE, G. WALKER, R. -Metodologia Experimental: Desenho Industrial. Brasília: CNPq / Coordenação Editorial, 1984.

BONSIEPE, G. WALKER, R. -Um Experimento em Projeto de Produto: Desenho Industrial. Brasília: CNPq/Coordenação Editorial, 1983.

COUCHOT, Edmond. A tecnologia na arte: da fotografia à realidade virtual. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003.

DUARTE, Fábio; QUANDT, Carlos; SOUZA, Queila (org.). O Tempo das redes. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2008.

FRAGOSO, Maria Luiza (Org.). [Maior e igual a 4D] arte computacional no Brasil: reflexão e experimentação. Brasília: UnB; PPGIA, 2005.

KERCKHOVE, Derrick de. A arquitetura da inteligência: interfaces do corpo, da mente e do mundo. In: DOMINGUES, Diana (org). Arte e vida no século XXI. São Paulo: Unesp, 2003.

MACIEL, Kátia; PARENTE, André (Org.). Redes sensoriais: arte, ciência e tecnologia. Rio de Janeiro, RJ: Contra Capa, 2003.

MELLO, Christine. Extremidades do Vídeo. São Paulo, SP: Senac, 2008.

NEIVA JÚNIOR, Eduardo. A imagem. São Paulo, Ática, 1986.

PLAZA, Julio; TAVARES, Monica. Processos criativos com meios eletrônicos: poéticas digitais. São Paulo: Hucitec, 1998.

WANG XIN; Ma Qingyu, Design of LED Light Cube Based on Arduino; School of Physical Science and Technology, Nanjing Normal University.

A ACESSIBILIDADE NA 17ª EDIÇÃO DO FESTIVAL DE INVERNO DE BONITO 2016 PELO ACERVO DO MUSEU DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE MATO GROSSO DO SUL (MARCO)

Patrícia Nogueira Aguenta

Universidade Federal da Grande Dourados
Dourados – MS

Celi Corrêa Neres

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Campo Grande – MS

RESUMO O ensino de arte em sua trajetória histórica no Brasil recebeu várias interpretações, moldadas segundo as necessidades da sociedade. Revisitando o percurso histórico do ensino de arte no Brasil, da sua institucionalização à década de 1990, período em que o movimento de inclusão escolar se desencadeou a nível internacional, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que, o trabalho pretende discutir o ensino da arte na educação formal e não formal para pessoas com deficiência como força motriz para a tão conclamada inclusão. Para tanto, recorreremos ao registro do ensino da arte no Brasil e sua intersecção com a educação das pessoas com deficiência, bem como a produção acadêmica da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas observando as principais perspectivas das pesquisas em arte para esse público. Por fim, faremos o registro de

experiência sobre acessibilidade até então inédita realizada no Festival de Inverno de Bonito em Mato Grosso do Sul, em sua 17ª edição (2016) por intermédio do acervo do MARCO, Museu de Arte Contemporânea de MS a fim de evidenciar a importância e o fortalecimento da pessoa com deficiência em espaços culturais.

PALAVRAS-CHAVE Acessibilidade. Arte. Museu.

ABSTRACT The teaching of art in its historical trajectory in Brazil received several interpretations, shaped according to the needs of society. Revisiting the historical course of art education in Brazil, from its institutionalization to the 1990s, a period in which the school inclusion movement started at an international level, with the World Conference on Education for All (UNESCO, 1990) as its The purpose of the Declaration of Salamanca (UNESCO, 1994) is to discuss the teaching of art in formal and non-formal education for people with disabilities as a driving force for the much-touted inclusion. To do so, we have recourse to the teaching of art in Brazil and its intersection with the education of people with disabilities, as well as the academic production of the National Association of Plastic Arts Researchers, observing the main perspectives of art research for the disabled person. Lastly, we will record the previously unseen accessibility experience held at the

Bonito Winter Festival in Mato Grosso do Sul, in its 17th edition (2016) through the MARCO collection, the Museum of Contemporary Art of MS in order to highlight The importance and empowerment of people with disabilities in cultural spaces.

KEYWORDS Acessibilidade. Arte. Museu.

RESUMEN La enseñanza de arte en su trayectoria histórica en Brasil recibió varias interpretaciones, moldeadas según las necesidades de la sociedad. Revisando el recorrido histórico de la enseñanza de arte en Brasil, de su institucionalización a la década de 1990, período en que el movimiento de inclusión escolar se desencadenó a nivel internacional, teniendo como marco la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990) La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) es que, el trabajo pretende discutir la enseñanza del arte en la educación formal y no formal para las personas con discapacidad como fuerza motriz para la tan aclamada inclusión. Para ello, recurrimos al registro de la enseñanza del arte en Brasil y su intersección con la educación de las personas con discapacidad, así como la producción académica de la Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas observando las principales perspectivas de las investigaciones en arte para la persona con discapacidad. Por fin, haremos el registro de experiencia sobre accesibilidad hasta entonces inédita realizada en el Festival de Invierno de Bonito en Mato Grosso do Sul, en su 17ª edición (2016) por intermedio del acervo del MARCO, Museo de Arte Contemporáneo de MS a fin de evidenciar La importancia y el fortalecimiento de la persona con discapacidad en espacios culturales.

PALABRAS CLAVE: Accesibilidad. Arte. Museo.

1 | INTRODUÇÃO

A arte sempre esteve interligada ao processo civilizatório como ferramenta substancial no desenvolvimento sociocultural das mais diferentes formas de organização humana e se encontra atrelada ao processo de formação do homem, nas suas relações de consumo, produção, além da transformação do modo de existência onde está inserida determinada cultura e contexto.

Para se apropriar da natureza, do meio social ou mesmo para se comunicar e representar a realidade circundante; o homem se utilizou das linguagens inerentes às artes. “Nos alvares da humanidade a arte era um instrumento mágico, uma arma da coletividade humana em sua luta pela sobrevivência” (FISCHER, 1981, p.44).

Além de documentar a existência e as relações humanas ela assinala papel importante no percurso da humanidade desde tempos remotos, ademais, os registros artísticos pela história da arte, demonstram a sua presença desde a antiguidade no cotidiano da pessoa com deficiência. Segundo Reily (2008) os sacerdotes de Karnak no Egito Antigo, ensinavam os cegos por meio da música, sendo uma das primeiras civilizações a documentar interesse pela educação e pelas condições sociais que

obstruíam a vida do indivíduo com deficiência que se pode exemplificar¹.

O ensino de artes, ao longo de sua trajetória histórica no Brasil, recebeu várias interpretações, moldadas segundo as necessidades da sociedade. Revisitando o percurso histórico do ensino de arte no Brasil, da sua institucionalização à década de 1990, período em que o movimento de inclusão escolar se desencadeou a nível internacional e nacional, tendo como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) é que, o presente trabalho pretende suscitar discussão relativa ao ensino da arte e sua incursão na educação formal e não formal para pessoas com deficiência como força motriz para a tão conclamada inclusão. Para tanto, recorreremos ao registro do ensino da arte no Brasil e sua intersecção com a educação das pessoas com deficiência, bem como a produção acadêmica da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas observando as principais perspectivas das pesquisas em arte para a pessoa com deficiência. Por fim, faremos o registro de experiência sobre acessibilidade até então inédita realizada no Festival de Inverno de Bonito em Mato Grosso do Sul, em sua 17^a edição (2016) por intermédio do acervo do MARCO, Museu de Arte Contemporânea de MS a fim de evidenciar a importância e o fortalecimento da pessoa com deficiência em espaços culturais.

2 | O ENSINO DE ARTE NO BRASIL E A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O ensino de arte no Brasil inicia-se com o modelo trazido pelos jesuítas com a finalidade de catequizar e aculturar os indígenas. O uso didático da arte estava condicionado aos exercícios realizados em oficinas através de técnicas manuais e corporais. Desta forma, reforçam Araújo e Silva (2007, p.4) que neste momento “[...] introduziu-se o ensino de arte como técnica, através de processos informais, estabelecendo-se uma separação entre o trabalho manual e o intelectual, com valorização da literatura, canto e dramatização, frente às atividades plásticas que poderiam seduzi-los pelos sentidos”. Infere-se que as estratégias artísticas empregadas pelos jesuítas, advêm de uma didática calcada na dissuasão de uma cultura existente por outra dominante, entranhada nas concepções do modelo mercantilista², vigente naquele contexto.

A influência dos jesuítas e a miscigenação cultural favoreceram o nascimento de

1 Segundo Reily (2008) a representação em baixo-relevo de harpistas cegos foi um dos temas recorrentes nos túmulos egípcios. Uma das pinturas mais antigas que se tem conhecimento se encontra na tumba de Antep, mural da 80^a dinastia do Egito, séc. XIV, a. C.

2 Segundo (HUNT, 1989) são as práticas econômicas preconizadas na Europa entre o século XV e o final do século XVIII em que a Europa atravessa por escassez de ouro. As principais características são a forte intervenção do Estado na economia, incentivo às manufaturas, protecionismo alfandegário, colônias de exploração, comércio colonial controlado pela metrópole e superávit da balança comercial.

um estilo artístico genuinamente brasileiro. O Barroco Brasileiro objetivava-se no uso de detalhados ornamentos, ricamente elaborados, entalhados em madeira cuja opulência se refletia nos afrescos e esculturas no interior das igrejas. Esse estilo, voltado para a prática religiosa por natureza tem na figura do escultor, Antônio Francisco Lisboa, o Aleijadinho³ seu maior representante.

Entretanto, o ideário neoclássico, imposto pelos artistas da Missão Artística Francesa, liderada por Lebreton, mudaria rapidamente a visão oficial sobre a arte brasileira. A arte neoclássica, de caráter ornamental, uma releitura renascentista, foi marcada pelo retorno às proporções greco-romanas, largamente difundidas nas academias por toda a Europa; oficializando assim, a substituição da arte barroca pelo modelo estrangeiro. O ápice, da Missão Artística Francesa culmina com a criação da Academia Imperial de Belas Artes em 1816, considerada a primeira instituição formal do ensino de arte no Brasil. Guerra, Picosque e Martins (2010, p.10) reforçam ainda que:

[...] o ponto forte dessa escola era o desenho, com valorização da cópia fiel e a utilização de modelos europeus. O Brasil, especialmente em Minas Gerais, vivia naquele tempo a explosão do Barroco, mas o neoclassicismo trazido pelos franceses é que foi assumido pelas elites e classes dirigentes como o que havia de mais 'moderno'. A arte adquiriu a conotação de "luxo", somente ao alcance de uma elite privilegiada que desvalorizava as manifestações artísticas que não seguiam esses padrões.

Gradualmente, a substituição acarretou uma divisão mais proeminente entre artesão e artista, destinando seu ensino aos que frequentavam a Academia. O estilo neoclássico francês implantado no Brasil enunciava os pressupostos das academias pela Europa com ênfase no rigor técnico com supremacia do equilíbrio e harmonia das formas, ornamentação ostensiva refletida em opulentos adornos bem como a apropriação no uso de materiais. Ferraz e Fusari (1999, p.29 e 30) evidenciam que:

[...] nesse momento, as academias de arte procuravam atender à demanda de preparação e habilidades técnicas, gráficas, consideradas fundamentais à expansão industrial. Aqui como na Europa, o desenho era considerado a base de todas as artes, tornando-se matéria obrigatória nos anos iniciais de estudo da Academia Imperial. No ensino primário o desenho tinha por objetivo desenvolver também essas habilidades técnicas e o domínio da racionalidade. Nas famílias abastadas, as meninas, eram preparadas com aulas de música e bordado [...]

Barbosa (2002) observa, ainda que, na criação da Academia, a arte é reportada como acessório e ferramenta para modernização do setor industrial afastando o ensino de arte da realidade social ao difundir em seu interior, a concepção de arte como adorno, a ser reproduzida ostensivamente e o de assumir perante as diferenças de gênero, o ócio elegante.

O conceito de arte como técnica de atividade e expressão permearia o final do

3 O artista sofria de uma misteriosa doença degenerativa, que lhe valeu o apelido de "Aleijadinho". O seu corpo foi progressivamente se deformando, o que lhe causava dores contínuas; teria perdido vários dedos das mãos e dos pés, obrigando-o a andar de joelhos e a amarrar o cinzel nos pulsos para poder esculpir.

século XIX ao XX até meados de 1960. Neste período as indústrias começavam a ferver no país, o ensino do desenho se tornou a principal ferramenta para o ensino de arte nas escolas e para atender as demandas de preparação para o mercado de trabalho, pautado em habilidades técnicas e mão-de-obra especializada, importantes para a expansão industrial e a urbanização.

Com exaltação voltada para a técnica, herança da Missão Artística Francesa, a ideia de arte como ofício foi levada para as escolas técnicas para atender a expansão industrial, instaurando-se assim, o desenho geométrico. Sobre isso Fusari e Ferraz (1999, p.30) reforçam que:

Do ponto de vista metodológico, os professores, seguindo essa “pedagogia tradicional” (que permanece até hoje), encaminhavam os conteúdos através de atividades que seriam fixadas pela repetição e tinham por finalidade exercitar a vista, a mão, a inteligência, a memorização, o gosto e o senso moral. O ensino tradicional está interessado principalmente no produto do trabalho escolar e a relação professor aluno mostra-se bem mais autoritária. Além disso, os conteúdos são considerados verdades absolutas.

A partir da Lei educacional 5692, que institui a obrigatoriedade do ensino de Educação Artística nas escolas brasileiras, foi que o ensino de arte como atividade começou a ser desenvolvido. A criação dos cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos surgiu por volta de 1973 convergindo para um ensino técnico, aparamentado na tendência pedagógica tecnicista. Fonseca (2009) destaca ainda que a disciplina era ministrada por professores de outras áreas devido à criação tardia das licenciaturas em educação artística, ficando muitas vezes a disciplina sob a responsabilidade de bacharéis em Belas Artes ou ainda por profissionais formados pela Escolinha de Artes do Brasil. Guerra, Picosque e Martins (2010, p.11) salientam ainda que “[...] a lei, determinando que nessa disciplina (educação artística) fossem abordados conteúdos de música, teatro e artes plásticas nos cursos de 1º e 2º graus, acabou criando a figura do professor único que deveria dominar todas essas linguagens de forma competente”.

O fazer pedagógico assumia um caráter mecânico cuja função era novamente a reprodução de conteúdos a serem assimilados pelos alunos, transformando os saberes em arte em meras atividades e equalizando o currículo. Fusari e Ferraz (1999, p.32) evidenciam ainda que nas aulas de arte “[...] os professores enfatizam um ‘saber construir’ reduzido aos seus aspectos técnicos e ao uso de materiais diversificados (sucatas, por exemplo), e um ‘saber exprimir-se’ espontaneístico, caracterizando pouco compromisso com as linguagens artísticas”.

Devido à ausência de bases teóricas fundamentadas, depreende-se neste momento, a efervescência do fazer e do saber artístico na recorrência do uso de manuais para as aulas, acabando por valorizar as propostas dos livros didáticos (empregados até hoje), com qualidade discutível como recurso ao aperfeiçoamento dos conceitos artísticos.

O crescimento econômico do país e o incremento industrial, após o golpe 1964,

fizeram com que as tendências pedagógicas do ensino de arte como atividade e como expressão convivessem lado a lado. O país atravessava a ditadura e com ela, o projeto educacional fundamentado em manuais técnicos, permeados pelo ideário da educação moral e cívica, relacionando o ensino de arte às datas comemorativas, descaracterizando-o. A educação no período ditatorial, fez com que o ensino de arte assentasse na utilidade, no acessório traduzido na confecção de adornos destinados ao espaço escolar bem como na celebração de datas cívicas com produção de objetos alusivos às mesmas, sem um fim histórico-social. Os exercícios repetitivos sem finalidade, deixando os alunos livres para criarem, contribuíram para o assentamento dessas bases, vulgarizando o ensino de arte na escola.

O marco para ruptura do ensino de arte centrado na técnica voltando atenção para a criatividade e a expressão aconteceria com a Semana de Arte Moderna de 1922 e as metodologias em torno do Movimento das Escolinhas de Arte que segundo Varela (1986) também seriam responsáveis pela formação de professores de arte. A Semana também simbolizou a ruptura com uma estética importada voltando o olhar para a cultura brasileira.

Na década de 1930, com influências ampliadas e disseminadas nos anos de 1950 e 1960, surge o movimento denominado Escola Nova ou Renovada, centrada no aluno, direcionando o ensino de arte para a livre expressão com valorização do processo de trabalho. A tarefa do professor era oportunizar que o aluno se expressasse de maneira pessoal e espontânea, valorizando a criatividade como máxima no ensino de arte. Fusari e Ferraz (1999, p.31) reforçam ainda que:

Sua ênfase é a expressão, como um dado subjetivo e individual em todas as atividades, que passam dos aspectos intelectuais para os afetivos. A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada na Psicologia e na Biologia.

No bojo dessas mudanças, a educação recebeu influências de pesquisas do ramo da psicologia por educadores e psicólogos norte-americanos, transferindo o foco da transmissão do conhecimento ao interesse dos sujeitos em aprender, deixando profundas marcas no ensino de arte.

Neste momento o enfoque se centra no processo de aprendizado ao invés de se preocupar com o rigor técnico. John Dewey e Herbert Read são os estudiosos que influenciaram acentuadamente esse movimento no país. Muitas de suas obras foram disseminadas por Anísio Teixeira, um dos principais tradutores do pensamento de Dewey no Brasil. Seus estudos enfatizavam a experiência como ponto principal na aquisição do conhecimento em que o professor deveria então, oportunizar a criança, condições para resolver por si própria os seus problemas. Já Viktor Lowenfeld enfatiza os estágios de desenvolvimento da capacidade criadora na criança, onde analisa o ensino de desenho e a arte infantil.

A arte como expressão é defendida na época por artistas como Anita Malfatti

e Mário de Andrade que desenvolviam um trabalho de ensino de arte para crianças em oficinas cujo preceito se aliava ao estudo de técnicas em artes plásticas para potencializar a expressividade infantil.

Augusto Rodrigues em 1934 inaugura o Movimento Escolinhas de Artes (MEA), com a criação da Escolinha de Arte do Rio de Janeiro, cujo âmago alicerçava-se na valorização da arte produzida por crianças, fundamentando suas ações no ideário de Dewey. O professor tinha como ímpeto o aprimoramento perceptivo-expressivo infantil com ênfase no desenho e na pintura. Outras escolinhas de arte foram fundadas no país como a Escolinha do Recife, coordenada por Noêmia Varela, influenciando muitas gerações de professores.

Segundo Azevedo (2000) um outro valor em destaque neste contexto foi a democratização da Arte através da dessacralização da obra de arte, valorizando a ideia de que todas as crianças, em potencial, eram capazes de produzir e de expressar-se por meio dela, inclusive as crianças com deficiência.

Campos (2003) e Reily (2008) destacam a valorização da arte na educação do aluno deficiente no trabalho pioneiro da psicóloga russa, Helena Antipoff, ao instituir a Sociedade Pestalozzi (Belo Horizonte, 1932) e a Fazenda do Rosário (Ibirité – Minas Gerais, 1940) onde oficinas de cerâmica e artesanias faziam parte das propostas dos Institutos como forma de incentivar a capacidade criativa. Reily (2008, p.221) ainda evidencia:

Noêmia Varela também trabalhou com arte durante muitos anos com alunos com deficiência mental de 1949 a 1957, na Escola Especial Ulisses Pernambucano, em Recife, bem como na formação de educadores (Varela, 1986). Merece ser investigada a proposta de ensino de arte para crianças desenvolvida por Anita Malfatti, com o apoio de Mário de Andrade, na Biblioteca Municipal de São Paulo. A artista apresentava uma deficiência congênita de significativa atrofia do braço direito, que fora um fator-chave na sua carreira, tanto no sentido de mobilizá-la a buscar modos adaptados de produção plástica, quanto da discriminação que sofreu por parte de expoentes da época (como Monteiro Lobato). Dada a sua experiência pessoal como pintora deficiente, perguntamo-nos se Anita não teria recebido uma grande diversidade de alunos no trabalho realizado na biblioteca, incluindo alunos com deficiência.

Ainda sobre o trabalho de Helena Antipoff, a primorosa dissertação de mestrado da professora de arte, Almeida (2013) investigou o ensino de arte no Complexo Educacional da Fazenda do Rosário, Ibirité, Minas Gerais por meio da análise documental de escritos e manuscritos de Antipoff, correspondências trocadas com colaboradores e autoridades, jornais e periódicos institucionais, folders de divulgação de exposição de arte, fotos tiradas durante visitas de artistas e livro de registro de alunos e professores.

Nesta perspectiva Almeida (2013), investigou o ensino de arte na instituição, entre 1940 e 1950, com foco na identificação de uma rede de colaboradores que contribuíram para que a educadora russa desenvolvesse a integração entre arte, educação com o ideário da Pedagogia Nova. O autora destaca que a relação estabelecida entre Antipoff e

o professor de arte Augusto Rodrigues foi parceria fundamental para o desenvolvimento dos processos de ensino de arte na Fazenda do Rosário. A parceria segundo Almeida (2013) remete à fundação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (1945), implantada por Antipoff e colaboradores e da Escolinha de Arte do Brasil (1948), fundada por Augusto Rodrigues com apoio da professora, quando esta atuou no Ministério da Saúde no Rio de Janeiro entre 1944 a 1949. Por meio de colaboradores, (ALMEIDA, 2013) destaca que Antipoff estabeleceu parcerias que oportunizaram ainda desenvolver um ensino de arte para atender tanto às crianças, adolescentes e adultos da comunidade local, quanto à formação de professores no meio rural.

Os documentos consultados por Almeida (2013) sinalizam uma intensa jornada a favor dos trabalhos de arte desenvolvidos na Fazenda por meio dos cursos realizados na própria instituição, por convênios para atender à formação de professores que se deslocavam tanto para a Escolinha de Arte quanto para a Pestalozzi do Brasil em que o professor Augusto Rodrigues atuou. Conclui que no complexo da Fazenda, houve grande gama de atividades artísticas como trabalhos manuais, com a utilização de matéria-prima local, por meio de oficinas de cerâmica, bambu, fibras naturais, carpintaria e entalhe em madeira; produção têxtil em teares manuais; assim como o desenvolvimento do teatro de bonecos, indicado como atividade recreativa, de uso pedagógico nas escolas.

Pela dissertação de Almeida (2013) observa-se não somente a seriedade com que Helena Antipoff encarava os processos educacionais pela arte na Fazenda do Rosário, bem como o grande esforço da professora russa, em patrocinar a vinda inclusive de artistas e professores tanto do país quanto do exterior que acabaram se tornando grandes colaboradores para que o ensino de arte atingisse a comunidade daquele contexto, trazendo melhorias sociais. Depreende-se ainda a preocupação de Helena com a educação de crianças e adultos tendo por base as oficinas artísticas, bem como o caráter de um ensino de arte multiplicador refletido na formação de professores para atuarem no meio rural.

Diante do exposto até aqui, é possível considerar que as crianças com deficiência na aula de arte é bastante recente, no que tange ao movimento modernista à entrada dessa disciplina, sob o rótulo de “Educação Artística” a partir de 1971 nas escolas. Ou seja, a história do ensino de arte na educação especial é incipiente. Observa-se também uma série de desvios quanto ao propósito do ensino de arte na escola. Guerra, Martins e Picosque (2010, p.11) reforçam que:

De fato, uma série de desvios vem comprometendo o ensino de arte. Ainda é comum essas aulas serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas ‘sérias’, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados ou retirados do computador, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de Natal. Memorizam-se algumas ‘musiquinhas’ para fixar conteúdos de Ciências, fazem-se “teatrinhos” para entender os conteúdos de História e ‘desenhinhos’ para aprender a contar.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Arte (1996) “[...] identificar a área por arte e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade”. A arte é fundamental no seio escolar, principalmente porque é fundamental na sociedade, é conhecimento historicamente construído pelo homem ao longo de toda a sua trajetória. Tratá-la como conhecimento é preceito fundante que vem sendo desenvolvido por muito tempo pelos professores de arte e artistas. Um dos requisitos para qualquer nação que tenha pretensões de obter valores culturais seria a criação de um sistema educacional com capacidade de oferecer a todos uma ampla educação estética.

Na atualidade, o ensino de arte, tem como ponto de referência a década de 1980 com as pesquisas da professora de arte Ana Mae Barbosa em torno da Proposta Triangular⁴ e as lutas da classe diante do Conselho Federal de Educação em 1986 que segundo Barbosa (2009) eliminou a arte do currículo escolar. Foi na década de 1990 que o ensino de arte nas escolas se tornou obrigatório com a Lei 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs foram aprovados, mesmo momento em que eclodiu também o movimento de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. Não que em momentos anteriores na escola não existissem crianças com deficiência, mas essa ocorrência se caracterizava como exceção, pois a vertente médico-psicológica as incorporava no ensino especializado segundo Bueno (2008) e Reily (2010).

Lançar este olhar pela trajetória do ensino de arte é necessário tanto para identificarmos as várias tendências pedagógicas e os desvios possíveis de se identificar nas práticas atuais; como também inferir a sua relação tardia com a educação especial que segundo Reily (2010) ainda engatinha quando o assunto se refere à produção de conhecimento.

3 | ARTE-EDUCAÇÃO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: O QUE APONTAM AS PESQUISAS

Para elucidar as produções acadêmicas no campo das artes plásticas e suas referências às ações educativas com as pessoas com deficiência, foi realizada uma busca por produções nos anais da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), no Comitê de Ensino-Aprendizagem da Arte e posteriormente Comitê de Educação em Artes Visuais disponíveis pela associação onde contemplam os anos de 2007 a 2016. Tendo como palavras-chave: arte, arte-educação, educação inclusiva, educação especial, inclusão, cegueira, foi encontrado um total de 23 produções que relacionam arte e deficiência.

4 A Proposta Triangular consiste na relação entre o fazer artístico, a contextualização histórica e a análise da obra de arte.

O levantamento realizado demonstrou que entre as 23 produções encontradas, 17 foram propostas por professores de arte, 02 por comunicólogos visuais, 01 por um professor de letras, 01 por um publicitário, 01 por um fisioterapeuta juntamente com um pedagogo e um professor de arte e 01 por um comunicólogo e um professor de arte.

Quanto à deficiência pesquisada, 13 produções abordam a deficiência visual, 04 a deficiência auditiva, 02 a deficiência intelectual, 01 aborda a deficiência auditiva e a visual, 03 produções abordam a inclusão e a arte e 01 aborda a deficiência física; sensorial e intelectual. O levantamento apontou que 09 produções tiveram como contexto a escola comum, sendo as demais desenvolvidas em museus, instituições especializadas e universidades.

Quanto à metodologia de pesquisa, a abordagem qualitativa foi a mais abundante nos trabalhos encontrados, evidenciando o uso de observações, questionários e narrativas como se observa no quadro abaixo.

Pesquisador	Ano	Título	Deficiência Pesquisada	Formação do pesquisador
AMARAL, Maria das Vitórias Negreiras do; FREITAS, Alessandra Menezes Machado de	2007	Educação e artes aliadas para inclusão de educandos surdos	Auditiva	Pedagogia
ARAÚJO, Haroldo de	2007	Experiência com deficientes visuais, em projeto de pesquisa e extensão: Despertou a paixão pela busca de um ensino de artes acessível a todos	Visual	Arte
COSTA, Robson Xavier da	2008	Ensino de arte e educação inclusiva	Inclusão	Arte
FERNANDES, Vera Lúcia Penzo	2008	Criatividade e educação inclusiva no ensino de artes visuais	Educação Inclusiva	Arte
QUEIROZ, Anna Karenina Gomes de	2008	Arte como ferramenta de inclusão social e educacional	Intelectual	Arte
BATISTA, Marina Fenício Soares; RIZZI, Maria Christina de Souza Lima	2010	Museu da imagem e do som: iniciativas de inclusão	Acessibilidade	Arte e Terapia Ocupacional
CIRILLO, Aparecido José; COSTA, Rosa da Penha Ferreira da; RODRIGUES, Maria Regina	2010	A cidade e seus fluxos: artes e cultura na educação especial	Inclusão	Arte
LIMA, Marlíni Domeles de; ROCHA, Deizi Domingues da	2010	Dançando a corporeidade da pessoa com deficiência visual: Um relato de experiência a partir da pesquisa ação	Visual	Educação Física
LIMA, Marlíni Domeles de; TERRA, Alessandra Matos; TONIETTI, Diego Ferreira	2010	Trabalhando com a dança na escola na perspectiva da inclusão	Inclusão	Educação Física

PUCETTI, Roberta	2010	Arte, educação e inclusão, por um olhar diferente	Inclusão	Arte
RABELLO, Roberto Sanches	2010	Ensino de arte e educação inclusiva: atendimento ao aluno com deficiência visual em escolas públicas de Salvador	Visual	Artes Cênicas
SILVA, Andreza da Nóbrega Aruda	2010	Áudio-descrição: Tecnologia assistiva e educacional no teatro	Visual	Arte
VALE, Cassia do; REY, Ketheley Leite Freire	2010	Projeto dia: Diversidade, inclusão e arte um caminho possível em educação inclusiva	Educação Inclusiva	Arte, Letras e Pedagogia
ALMEIDA, Marilene Oliveira	2011	Contribuições da perspectiva educacional de Helena Antipoff para o ensino de arte em Minas Gerais: Fazenda do Rosário (1940 – 1970)	Escola Nova	Normal Superior
KIRST, Adriane Cristine; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da	2011	Educação Inclusiva e Arte: A construção de uma trajetória	Inclusão	Arte
MENEZES, Flávia Andresa Oliveira de; SILVA, Josiane de Jesus da	2011	Arte na Educação Especial: Experiências e Possibilidades	Educação Inclusiva	Arte
FREITAS, Ana Cláudia de Oliveira	2012	Tocar para ver: Relato de experiência – Artes Visuais, com foco na pessoa com deficiência visual	Visual	Arte
GOMES, Elida Strazzi Moreira; ISHII, Bianca Iatalesi; MORAES, João Lúcio de; OLIVEIRA, Patrícia da Costa Borges; TOMASULO, Adriana Iniesta	2012	O coral cênico da APAE de Mogi das Cruzes: O fazer artístico como elemento de inclusão social	Inclusão	Psicologia, Fisioterapia, Comunicação Social e Fonoaudiologia
MOTA, Marina Alves	2012	O ensino da dança para o deficiente visual	Visual	Educação Física
NÓBREGA, Andreza	2012	Mediação inclusiva: A áudio-descrição abre as cortinas do teatro para pessoa com deficiência visual.	Visual	Arte
OLEQUES, Liane Carvalho	2012	Ensino da Arte: Ensinando desenho a crianças com deficiência Intelectual	Intelectual	Arte
PUCETTI, Roberta	2012	Perfil e formação do professor de arte de Londrina: O desafio da educação inclusiva	Inclusão	Arte

Quadro 1: CONFAEB 2007 - 2016

A seguir, seguem as pesquisas encontradas que abordam o ensino de arte e o aluno cego. Optou-se por evidenciar as pesquisas em torno da cegueira e o ensino de arte, dadas as condições extremamente imagéticas que envolve o fazer artístico, suas representações tanto figurativas quanto abstratas e as linguagens mais tradicionais da arte como a fotografia, o desenho, a pintura e a escultura.

A professora de arte Silva (2007) por meio de um estudo de caso objetivou identificar concepções sobre inclusão no campo da arte e o uso de objetos pedagógicos em sala de aula de uma escola pública em Florianópolis. A pesquisadora observou a prática de uma professora de arte quanto à adaptação de situações de aprendizagem com a presença de uma aluna com baixa-visão. Silvia (2007) constatou o esforço da professora em construir a participação de todos os alunos, adaptando modelos tradicionais das artes visuais para novas situações, ampliando-se possibilidades de interação coletiva. A pesquisadora ao observar a prática dessa professora no uso de materiais pedagógicos adaptados por ela, aponta a colaboração que esses materiais mediados pela docente exercem de modo a favorecer uma prática coletiva e de respeito à alteridade.

A fisioterapeuta Boos, a pedagoga Maiola e a professora de arte Silveira (2009) objetivaram refletir como se dão as ações de inclusão de alunos cegos e professores nas aulas de artes visuais em escolas públicas municipais de Blumenau. A pesquisa qualitativa teve como instrumento a entrevista semiestruturada onde as educadoras constataram que as relações inclusivas entre os alunos se deram a partir da convivência com as diferenças, e que para trabalhar as artes visuais com educandos cegos, é fundamental que ocorram mudanças, principalmente na apropriação estética-cultural mediada pelo professor.

Por intermédio da pesquisa bibliográfica aliada a entrevistas e observações, a comunicóloga Cardeal (2008) objetivou investigar a ilustração tátil de imagens presentes em livros em relevo⁵ e sua apreensão por crianças cegas em Santa Catarina; bem como problematizar a produção e a maneira como tal aparato vem sendo utilizado, analisando possibilidades e limitações. A pesquisadora observa que é na construção da imagem interna e das suas complexas diferenças que se pode compreender o caráter funcional da ilustração tátil. Segundo Cardeal (2008) o objeto dinâmico desse tipo de ilustração pode se conectar ao texto ou se tornar um simples acessório.

Por meio de uma pesquisa de opinião com dez adultos cegos, a professora de arte, Valente (2008) objetivou analisar questões perceptivas, comunicacionais e cognitivas associadas à fabricação de desenhos táteis para pessoas cegas. A análise levou a pesquisadora a ressaltar a necessidade em adaptar esses conteúdos ao

5 Segundo (CARDEAL, 2008, p.1249), “[...] estas obras vêm sendo chamadas de “livros inclusivos”, por trazerem simultaneamente o texto e a ilustração em tinta, o texto em Braille e as ilustrações em relevo [...]”.

contexto perceptivo dos cegos e ao sistema de leitura tátil.

A professora de arte e comunicóloga visual, respectivamente, (DUARTE e PIEKAS, 2009) objetivaram investigar as possibilidades comunicacionais e educacionais da aprendizagem do desenho por crianças cegas. A pesquisa foi dividida em duas frentes: a primeira apresentou as respostas obtidas após a experimentação de desenhos táteis, em entrevista estruturada com três crianças cegas e um adolescente cego. A segunda, as descobertas de uma jovem de 13 anos, cega, após uma sessão de desenho. (DUARTE e PIEKAS, 2009) verificaram que o repertório gráfico dos participantes é limitado, e que, a causa provável, seja a ausência de atividades com desenho, exigindo tanto dos docentes quanto da família uma nova postura no processo de ensino da criança cega.

As professoras de arte Kirst e Silva (2009) objetivaram analisar a formação estética da pessoa com deficiência em museus e nas escolas tendo como mediação dessa relação a arte contemporânea. Concluem que a educação da pessoa cega ainda é um desafio a ser enfrentado e que a temática não adentrou a escola, espaços culturais e que é preciso solidificar inclusive o âmbito da pesquisa. Quanto a isso, (KIRST e SILVA, 2009) consideram que a formação de professores é um dos aspectos a ser reforçado nesse processo e que as licenciaturas devem ampliar a formação do professor para a diversidade que se acentuou na escola. Observam as pesquisadoras que os espaços culturais apresentam papel importante na democratização ao acesso de públicos especiais e que a arte contemporânea é uma estratégia de percepção do contexto atual. Segundo as pesquisadoras, o setor educativo presente nos museus, por meio da mediação, amplia o universo perceptual, estético e simbólico das pessoas com deficiência. No entanto, salientam que para isso é necessário que ocorra uma ação curricular alinhada entre esses espaços e a escola.

Kirst e Silvia (2009) observam que para o conhecimento estético da pessoa cega seja ampliado, é necessária a construção de ferramentas que promovam a sua participação, como, maquetes táteis, jogos, materiais diversificados e objetos do cotidiano que estimulem a zona de desenvolvimento proximal. Finalizam a pesquisa reforçando que o ensino da arte contemporânea deve ser trabalhado em todos os âmbitos da escolarização e na formação docente como forma de ampliar o acesso desses alunos à produção atual.

A professora de arte Mello (2009) pesquisou sobre as propriedades do sistema háptico e os caminhos percorridos pelas pessoas cegas do Instituto Antônio Pessoa de Queiroz, por intermédio de atividades com texturas e ações para o aprimoramento da linguagem visual do cego em projetos de instalação artística.

A professora de arte Duarte (2010) apresenta três historinhas geométricas que constituem uma proposta de ensino de desenho por meio da percepção tátil. Por intermédio de pesquisa teórica e documental, Duarte (2010) discute como ensinar desenho às crianças cegas.

As professoras de arte, Kirst, Simó e Silvia (2010) apresentam o resultado de

estudos desenvolvidos ao longo de 2008 e 2009 do Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) , tendo por base a criação e o desenvolvimento de materiais didáticos, os chamados objetos pedagógicos, propostos no ensino de arte para crianças com deficiência auditiva e visual em oficinas realizadas em sala de aula comum. As pesquisadoras constataram que os objetos “reúnem características que aproximam os estudantes dos conteúdos de arte, além de possibilitar uma participação da criança com deficiência no conteúdo curricular em condições de igualdade com o restante da turma, os objetos ampliam a capacidade do professor de estruturar a sua prática pedagógica” (KIRST; SIMÓ e SILVA, 2010, p.1869).

As pesquisadoras reforçam ainda que a aprendizagem da arte na perspectiva da educação inclusiva deva considerar a heterogeneidade, respeitando as diferenças e não a um grupo homogêneo, em que se aprende ao mesmo tempo e à mesma maneira. Finalizam os resultados salientando que os materiais adaptados são importantes na ampliação de oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Os publicitários, Oliveira e Silvia (2010) apresentam reflexões sobre a importância da arte para a pessoa com deficiência visual e sua relação com a fotografia, colocando-se no lugar daqueles que não enxergam ao participarem de uma performance artística.

A professora de arte, Silvia (2010) objetivou demonstrar em pesquisa realizada entre 2008 e 2009 pelo Grupo de Pesquisas da UDESC: Educação, Arte e Inclusão; a construção de objetos pedagógicos a fim de ampliar a aprendizagem da arte contemporânea para crianças com deficiência visual. Utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa e analisou as experiências registradas no diário da professora de arte da sala, as observações e filmagens feitas. A pesquisadora constata que a mediação do professor de arte amplia as interações na construção do grupo e na desconstrução do conceito de deficiência como algo que desqualifica o outro. A adaptação e construção de objeto pedagógico possibilitou a todos os alunos participarem das atividades propostas.

A professora de arte Duarte (2011) discute o ensino do desenho para crianças com deficiência visual em uma creche do município de Florianópolis. Por meio de estudo de caso com uma criança com deficiência visual, a professora de arte apresenta três histórias com narrativas que enfocam os elementos básicos da linguagem do desenho como linhas e formas geométricas, a fim de constituir assim, uma proposta de ensino de desenho por meio da percepção tátil.

A pesquisadora constatou que o ensino de desenho tátil baseado nas histórias, demonstrou ser benéfico e produtivo quanto ao desenvolvimento cognitivo, perceptual e comunicacional. Entretanto, evidencia que existe ainda um longo percurso a fim de tornar as imagens acessíveis às crianças cegas e que as respostas não são dadas na urgência como a legislação se apresenta.

A comunicóloga Piekas (2011) relata parte da investigação da professora de arte, Maria Lúcia Batezat Duarte a respeito do desenho infantil para crianças cegas.

Apresenta os dados levantados, de 1995 até 2009, em especial, a pesquisa longitudinal com Manuella, uma garota cega. (PIEKAS, 2011) verificou que a escassez de estudos nessa área, pode fazer com que a pesquisa da professora de arte supracitada contribua para a discussão em torno de uma metodologia para o ensino do desenho no âmbito da cegueira.

Mesmo que o aluno com deficiência na escola comum e fora dela bem como o cotidiano docente para com esses alunos serem a tônica das políticas públicas (CF, art. 208 inc.III; LDB, nº9394/96, art.58), de documentos internacionais (Declaração de Salamanca 1994) e discussões educativas dos últimos tempos, em espaços de educação formal e não formal, a produção de pesquisas e estudos envolvendo o ensino de arte e a educação especial na escola e fora dela é escassa. Parece que o professor de arte não divulga a sua prática e a de seus pares. Reily (2010, p.82) evidencia:

Neste momento é preciso reconhecer que existe uma lacuna muito grande entre a prática em arte com públicos especiais e a produção de literatura sobre o assunto. Não chega a uma dezena o número de livros publicados no Brasil que aborda os fazeres em artes plásticas com pessoas com deficiência, entre os quais constam Bavcar (2003), Reily (1986, 2001), Francisquetti (2005) e Lopes (2008).

Ficou evidente a ausência de materiais adaptados no ensino de arte, pouca articulação entre os professores de arte com o serviço educacional especializado. As produções acadêmicas em arte precisam ser divulgadas e socializadas para então fornecer suporte para pesquisas futuras que se articulam com a proposta da educação inclusiva. A divulgação e a socialização sobre o tema podem proporcionar mudanças significativas na área, visibilidade, bem como a maneira com que a sociedade percebe os direitos das pessoas com deficiência.

O levantamento demonstra carência no que se refere a pesquisas sobre o ensino de arte no contexto da educação especial para a pessoa com deficiência o que prejudica a própria área de conhecimento. Por outro lado, evidencia a preocupação dos pesquisadores em arte por caminhos metodológicos que viabilizem a prática do ensino dessa disciplina para o aluno cego como os objetos pedagógicos adaptados, tátil e em relevo, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade.

Assim, retratar experiências em arte inclusão de pessoas com deficiência e divulgá-las torna-se fundamental para difusão de conhecimentos e alargamento das possibilidades educacionais em espaços formais e não formais de ensino.

4 | PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A ARTE: RETRATANDO UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA NO 17ª FESTIVAL DE INVERNO DE BONITO/MS PELO ACERVO DO MARCO – MUSEU DE ARTE COTEMPORÂNEA DE MS

O Museu de Arte Contemporânea de Mato Grosso do Sul (MARCO) é uma

unidade da Gerência de Patrimônio Histórico e Artístico da Fundação de Cultura de Mato Grosso do Sul, criado por intermédio do Decreto nº 6266 de 17 de Dezembro de 1991. Seu acervo tem origem na Pinacoteca Estadual, com os prêmios aquisitivos dos salões de arte realizados a partir de 1979, através de doações espontâneas de artistas, colecionadores, instituições culturais e por intermédio de editais lançados anualmente.

Por meio do MARCO é possível traçar um panorama histórico e iconográfico das artes plásticas fortalecendo a instituição como importante centro de fomento, debate e reflexão sobre a contemporaneidade. O MARCO tornou-se, ao longo de seus 25 anos de história, palco de importantes exposições, revelou artistas para o cenário nacional e internacional, sendo considerado centro de referência para as artes plásticas em Mato Grosso do Sul. Inaugurada em 2002, a nova sede do MARCO deu novo impulso ao movimento artístico do Estado graças às possibilidades da organização de calendários anuais com um número maior de exposições e estreitando ainda mais o diálogo com outras regiões do país e da América do Sul, fortalecendo a divulgação da produção artística local, respeitando e valorizando a diversidade de linguagens e temas contribuindo significativamente desta forma para a consolidação da arte e da cultura desse Estado.

Ao longo de sua trajetória o MARCO produziu mais de 450 exposições com mais de 400 artistas totalizando um público de 150.000 visitantes. Atualmente compõe-se de aproximadamente 1500 obras em diversas modalidades artísticas, incluindo um conjunto significativo de obras que registram o percurso das artes plásticas em Mato Grosso do Sul, do princípio aos dias atuais com destaque para as pinturas da “Série Divisão do Mato Grosso” do artista sul-mato-grossense, Humberto Espíndola, consagrado internacionalmente (centro das discussões do presente estudo).

O artista Humberto Espíndola é pintor e desenhista e que tem na representação bovina, um signo de forma a reler socialmente sua terra natal, sua produção plástica “[...] que parte do tema boi, visto como símbolo da riqueza de Mato Grosso realiza em *Bovinocultura* um retrato sarcástico da sociedade, que é principalmente moeda e símbolo de poder” (CULTURAL, S/D).

Desta forma, prestigiar a relevância cultural do artista e de seu fazer artístico é que o MARCO realizou a 6ª edição de seu projeto, MARCO nos Festivais, para o tradicional Festival de Inverno de Bonito que em 2016 chegou a sua 17ª edição. O museu levou um pequeno recorte de seu precioso acervo tendo por objetivos estimular a interpretação crítica por meio da arte, iniciar as comemorações dos 40 anos de criação do Estado de Mato Grosso Sul, nesta série de oito pinturas do artista que narra esse momento importante da história desse Estado bem como o de celebrar os 50 anos de carreira de Humberto Espíndola.

O Festival de Inverno de Bonito faz parte do calendário anual de eventos do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul que reuniu mais de 1.200 atividades desde sua criação nas mais variadas linguagens artísticas, entre atrações nacionais e regionais com um repertório que contempla todas as idades, reunindo música popular

brasileira, artes visuais, teatro, dança, circo, cinema; fortalecendo a riqueza cultural e os processos criativos dos artistas brasileiros tendo como cenário a cidade de Bonito, conhecida por suas belezas naturais.

O grande mote da 17ª edição do Festival de Inverno de Bonito em 2016 foi a celebração da diversidade natural e cultural. O MARCO como espaço de educação não-formal ao idealizar suas atividades expográficas e educativas com intuito de cumprir com a sua missão na democratização do acesso à arte apresentou no layout⁶ de sua galeria localizada em plena Praça da Liberdade em Bonito estrutura física para a realização das visitas mediadas a todas as pessoas como se evidência pelas fotos a seguir:



Foto 1 Galeria com as obras do acervo do museu

Foto: Kelly Gonçalves

⁶ Palavra de origem inglesa que significa plano, arranjo, esquema, design, projeto que engloba elementos como texto, gráficos, imagens e a forma como eles se encontram em um determinado espaço.



Foto 2

Foto: Kelly Gonçalves

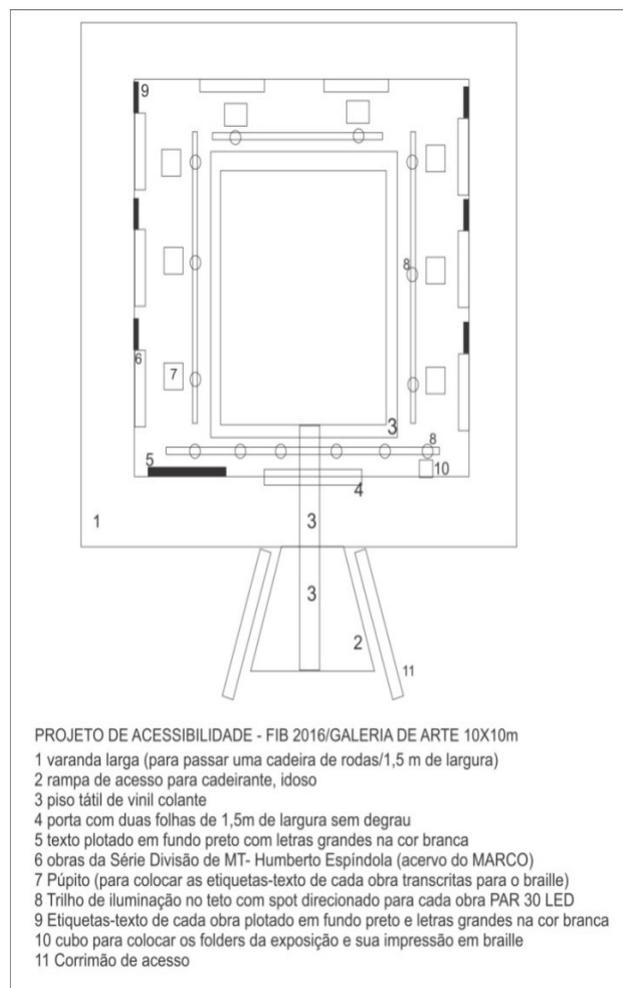


Foto 3 Planta Baixa/acervo do MARCO

A 17ª Edição do Festival de Inverno de Bonito trouxe pela primeira vez em sua programação recursos de acessibilidade, tais como a áudiodescrição⁷, textos em braile, tradução em Libras e a reprodução das pinturas do acervo do MARCO em alto relevo por intermédio da parceria da arte educadora e técnica da Assessoria de Projetos da Secretaria de Cultura e Cidadania do Estado de Mato Grosso do Sul (SECC - MS), Ivone dos Santos; da áudio-descritora, Cândida Alves do Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual (CAP-DV/MS), da direção e dos educadores do Programa Educativo⁸ do museu bem como o apoio do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com surdez (CAS/MS) que cedeu as intérpretes de Libras, Luciane Gonçalves da Rosa Parreira e Tamires Bessa.

Os recursos de acessibilidade são indubitavelmente, para as pessoas com deficiência, as portas de acesso a toda riqueza socialmente construída como a arte. Mesmo que a acessibilidade seja a tônica das políticas públicas; destaca-se que só após tantas edições do Festival de Inverno de Bonito, somente em 2016 ela se materializou de fato.

Urge a necessidade de se pensar a acessibilidade ao mesmo tempo em que se desenvolvem todas as ações sejam de natureza física-estrutural como educativas para que sejam fortalecidas as políticas públicas culturais, o sentido de pertencimento dessas pessoas nesses espaços de educação não-formal favorecidos em parte pela autonomia que esses recursos oferecem. Evidencia ainda (NERES, 2010) que mesmo estando a pessoa com deficiência no mesmo espaço físico que as demais pessoas sem deficiência, se as práticas educativas não forem transformadas no coletivo de modo a atender as especificidades de cada uma delas, incorre-se na sua exclusão funcional. Sem participar efetivamente das atividades culturais e verdadeiramente incluídos em todo processo que demanda a organização de um festival dessa envergadura, a pessoa com ou sem deficiência não se beneficiará da inclusão que se propõe pelas políticas públicas atuais.

No caso da cegueira⁹ e os espaços para mostras de arte, essencialmente visuais

7 Trata-se de uma narração para as pessoas com deficiência visual, onde podem ser incluídas a televisão, o cinema, a dança e as artes visuais. Consiste num narrador que fala durante a apresentação, descrevendo o que acontece durante as pausas naturais do áudio, diálogos, quando necessário.

8 O Programa Educativo é um setor do MARCO que visa atender às escolas, públicas ou privadas, público espontâneo, através de mediações às salas de exposições temporárias e acervo; proporcionar vivências plásticas por meio de oficinas após a visita; planejar, coordenar cursos, palestras, workshops, projetos e outros eventos voltados à arte contemporânea; estimular a capacidade crítica e interpretativa por meio da arte; divulgar a arte de Mato Grosso do Sul e as obras do acervo do museu possibilitando o acesso ao patrimônio artístico cultural, além de formar público apreciador de arte. As visitas educativas realizadas pelas arte educadoras do MARCO, estabelecem relações de diálogo com os diversos públicos promovendo a ressignificação acerca das obras observadas durante as visitas pelos participantes. O grupo é acompanhado pelas arte educadoras que em estudo contínuo se preparam para adequar a sua prática de modo a atender as peculiaridades do visitante. A visita gira em torno da leitura de imagem das obras em cartaz no MARCO.

9 Conforme Bruno (1999) esse conceito a dois grupos diversos: cegueira e baixa visão (congenita ou adquirida), ou visão subnormal, sendo que a primeira se refere à perda total da visão em ambos os olhos ou percepção luminosa e que segundo o Código Internacional das Doenças (CID) considera a acuidade visual inferior a 0.05 ou campo visual inferior a 10 graus, após o melhor tratamento ou correção óptica específica. Ainda segundo a autora, o enfoque educacional estaria na utilização do sistema

em que a compreensão de sua dinâmica está entrelaçada principalmente ao intercuro dessa deficiência, o desenvolvimento da linguagem e a formação dos educadores são necessidades cruciais para a compreensão dos significados inerentes às “obras de arte”; destaca-se a mediação aliada a áudiodescrição realizada por arte educadores dentro dos museus por intermédio dos Programas Educativos. São quatro segundo Fusari e Ferraz (1999, p.23) os componentes que se articulam no processo artístico:

Os autores/artistas são pessoas situadas em um contexto sócio-cultural, criadores (profissionais ou não) de produtos ou obras artísticas a partir da história de seus modos e patamares de sensibilidade e entendimento da arte; os produtos artísticos/obras de arte, são trabalhos resultantes de um fazer e pensar “técnico-emotivo-representacional do mundo da natureza e da cultura” e que sintetizam modos e conhecimentos artísticos e estéticos de seus autores, possuindo história situando-se em um contexto sócio-cultural; a comunicação, são diferentes práticas de apresentar, de veicular e intermediar as obras artísticas, as concepções estéticas e a arte entre as pessoas na sociedade ao longo da história cultural; público são pessoas também situadas em um tempo-espaço sócio-cultural no qual constroem a história de suas relações com as produções artísticas e com seus autores.

Para que qualquer pessoa possa compreender o universo artístico é necessário assumirmos um comprometimento com a prática sistematizada e contínua de educação em arte. Os Programas Educativos têm no bojo de seu fazer pedagógico, docentes que visam ler as obras de arte em seus elementos estruturais e poéticos, narrando os processos criativos de cada artista através desse diálogo, dessa interação de forma a estreitar as pontes do entendimento entre artista, obra e visitante.

A educação estética da pessoa com deficiência ainda não se solidificou em profundidade dentro da escola, espaços culturais e que é preciso fortalecer inclusive *o âmbito da pesquisa acadêmica*. Kirst e Silvia (2009) evidenciam que os espaços culturais apresentam papel importante na democratização ao acesso da pessoa com deficiência e que a arte nas suas linguagens é uma estratégia de percepção do contexto atual e que os Programas Educativos presentes nos museus, por meio da mediação, amplia o universo perceptual, estético e simbólico das pessoas com deficiência.

Portanto, as ações educativas aliadas a acessibilidade na elaboração de mostras culturais em geral além de um direito previsto e aperfeiçoado e fortalecido pelas políticas públicas culturais é um direito que garante dignidade para que essas pessoas vivam de forma independente e exercendo seus direitos de maneira socialmente ativa.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O MARCO em seus 25 anos de história consagrou artistas para o cenário nacional e internacional, sendo considerado centro de referência mais importante para as artes plásticas em Mato Grosso do Sul, dadas às possibilidades da organização

braile, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação e leitura-escrita para esses sujeitos.

de calendários anuais com um número maior de exposições estreitando ainda mais o diálogo com outras regiões do país. Seu acervo e suas exposições, com obras de renomados artistas no Brasil e no exterior, atraem um público cada vez maior e diversificado.

Há muito tempo os museus deixaram de ser apenas locais destinados à salvaguarda e à conservação de obras da História da Arte para se tornarem espaços de aprendizagem e de reeducação do olhar. Workshops, seminários, visitas mediadas com escolas e academias, vivências plásticas, reflexões críticas e interpretativas por meio das exposições em cartaz nos museus e em festivais são encantamentos e descobertas que promovem a democratização da cultura.

O público cada vez diversificado estimula os museus ao aperfeiçoamento constante de toda a sua equipe e de colaboradores objetivando atender às necessidades de um público ainda pouco habituado ao exercício da percepção estética como é a pessoa com deficiência. Os recursos de acessibilidade são as tramas que interligam essas pessoas aos bens artísticos. Muito embora a acessibilidade seja a tônica das políticas públicas apenas no Festival de Inverno de Bonito em 2016 esses recursos foram garantidos.

Sem dúvida, o que fortalecerá decisivamente para o estreitamento dos laços entre obras de arte e a pessoa com deficiência é pensar em ações de promoção como festivais e exposições nas suas estruturas físicas-educativas ao mesmo tempo em que se pensa nas suas adequações com recursos acessíveis capazes de oferecer autonomia e dignidade para que então, também, as políticas públicas possam fortalecer essas pessoas nos espaços públicos culturais e no âmbito das pesquisas acadêmicas ainda escassas com pouca divulgação como evidenciou o estudo.

A arte é fundamental dentro da escola, principalmente porque é fundamental fora dela e um dos requisitos para qualquer nação que tenha pretensões de obter valores culturais seria a criação de um sistema educacional com capacidade de oferecer a todos uma ampla educação estética.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. O. **O ensino de arte em Minas Gerais (1940-1960):** Diálogos e colaborações entre a arte e a Educação Nova. 2013. 226f. Tese (Doutorado) Universidade Federal de Minas Gerais, BH, 2013.

ARAÚJO, C. M.; SILVA, E. M. A. **Tendências e concepções do ensino de arte na educação escolar brasileira:** um estudo a partir da trajetória histórica e sócio-epistemológico da Arte/Educação. In: 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais, 2007.

AZEVEDO, F. A. G. de. **Movimentos escolinhas de arte:** em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São

Paulo, 2000.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte educação no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Arte-educação contemporânea ou culturalista**. In: Trajetória e Políticas para o Ensino das Artes no Brasil: Anais do XV Confaeb / José Mauro Barbosa Ribeiro (organizador). – Brasília: Ministério da Educação, 2009. (p.61-70)

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte**. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 6.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: jun 2014.

BRUNO, M. M. G.. **O significado da deficiência visual na vida cotidiana: Análise das Representações dos Pais- Alunos –Professores**. Mestrado. UCDB, Campo Grande, 1999.

BUENO, J.G.S As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008. p. 43-63.

CAMPOS, R. H. F. . **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação**. Estudos Avançados, São Paulo, SP, v. 17, n.49, p. 209-234, 2003.

CARDEAL, M.. **Imagem em relevo: Primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas**. In: XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Encontro da ANPAP. Florianópolis: Editora UDESC, 2008. v. 17, p. 1248-1258.

DUARTE, M. L. B. . **Desenho infantil e visualidade - uma concepção de esquema gráfico e de esquema gráfico tátil-visual**. In: XX Encontro Nacional da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas), 2011, Rio de Janeiro. “Subjetividades, utopias e fabulações” Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011. p. 923-935.

_____. **Sobre linguagem, códigos, e ensino de desenho para crianças invisuais - três historinhas geométricas**. In: Entre territórios - 19º Encontro Nacional da ANPAP, 2010, Cachoeira, BA. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2010. p. 2298-2313.

_____. **Desenho infantil e invisualidade: fatores educacionais e comunicativos**. In: 18º Encontro Nacional da ANPAP, 2009, Bahia. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2009. p. 3572-3585.

DUARTE, M. L. B; OLEQUES, L. C.. **A palavra e o desenho infantil: um estudo do desenho na surdez profunda**. In: 18º Encontro nacional da ANPAP, 2009, Bahia. Anais do 18º Encontro Nacional da ANPAP (Online), 2009. p. 3612-3624.

FERRAZ, M. H. C. T.; FUSARI, M. F. R.. **Metodologia do ensino de arte**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FISCHER, E.. **A necessidade da arte**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

GUERRA, M. T. T.; MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.. **Teoria e prática do ensino de arte**. São Paulo: FTD, 2004.

HUNT, E. K. **História do pensamento econômico**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

KIRST, A.; SIMO, C. H.; SILVA, M. C. R. F. **Ensino de arte e inclusão**: os desafios do conhecimento. In: 19a. Encontro nacional da Anpap, 2010, cachoeira - Bahia. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Online). Cachoeira: Editora da ANPAP, 2010. p. 1861-1875.

MELLO, S. M. A. **Toque ativo**: Uma experiência de transversalidade do sistema háptico na poética visual do cego. In: 18º. Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ENANPAP, 2009, Salvador. Anais do ... Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Salvador - BA: EDUFBA, 2009. v. 01. p. 3912-3923.

NERES, C. C.. **As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar**: intenções e práticas. 2010. Doutorado em Educação. USP, São Paulo, 2010.

OLIVEIRA, P. C.; SILVA, J. C. R. P. . **Desestruturando o olhar: a experimentação em um passeio pelo invisível**. In: 19º Encontro Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP -, 2010, Cachoeira - BA. Anais 2010 ANPAP, 2010. v. 1. p. 1-100.

PIEKAS, M. I. . **O desenho infantil e os objetos do mundo**: Construindo um método de ensino no âmbito da invisibilidade. In: 20 Encontro Nacional da ANPAP. Subjetividades, utopias e fabulações, 2011, Rio de Janeiro. Subjetividades, utopias e fabulações. Rio de Janeiro, 2011. p. 851-866.

REILY, L. **História, arte, educação**: reflexões para a prática de arte na educação especial. In: Claudio Roberto Baptista; Katia Regina Moreno Caiado; Denise Meyrelles de Jesus. (Org.). Educação especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, v. 1, p. 221-239.

_____. **Nas margens dos manuscritos e da vida**: representações de deficientes em iluminuras medievais. In: 32ª Reunião Anual da Anped, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações? - ANPEd. Puc-Rio e Timbaúba, PE: ANPEd e Espaço Livre, 2009. v. 1. p. 1-15.

_____. **Pesquisas brasileiras sobre arte e deficiência**: um campo de conhecimento em formação. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca e Silva. (Org.). Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: Editora da UDESC, 2009, v. 1, p. 135-153.

_____. **Músicos cegos ou cegos músicos**: representações de compensação sensorial na História da Arte. Cadernos CEDES (Impresso), v. 28, p. 245-266, 2008.

_____. **O ensino de artes visuais na escola no contexto da inclusão**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 30, p. 84-102, 2010.

SILVA, M. C. R. da F. A inclusão na fala do professor de arte: recortes da cultura escolar. In: Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva. (Org.).

Educação, arte e inclusão: trajetórias de pesquisa. 1ª ed. Florianópolis: UDESC, 2009, v. 01, p. 27-38.

_____. **Objetos Pedagógicos para o ensino de arte em contextos inclusivos.** In: 16ª Encontro Nacional da ANPAP, 2007, Florianópolis. Anais do 16 ENANPAP: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Florianópolis: ANPAP, 2007. v. 01. p. 935-945.

_____. **Objetos pedagógicos para ensinar arte a crianças com deficiência.** In: 19ª Encontro nacional da Anpap, 2010, Cachoeira - Ba. Anais do Encontro Nacional da ANPAP (Cd-Rom). Cachoeira - ANPAP: Editora da ANPAP, 2010. p. 2269-2283.

SILVEIRA, T. S.; FISHER . **Ela fica ali na sala de aula, os alunos fazem, ela ganha folha pra desenhar: inclusão escolar de educandos cegos em artes visuais.** In: 32ª Reunião Anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, 2009.

VALENTE, D.. **Imagens que comunicam aos dedos:** a fabricação de desenhos táteis para cegos. In: XVII Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2008, Florianópolis. Anais do XVII Encontro da ANPAP. Florianópolis: Editora UDESC, 2008. v. 1. p. 1013 -24.

SOBRE A ORGANIZADORA

JEANINE MAFRA MIGLIORINI Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná e em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em História, Arte e Cultura e Mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educadora há dez anos, iniciou na docência nos ensinos fundamental e médio na disciplina de Arte. Atualmente é professora da Unicesumar. Arquiteta e urbanista, desenvolve projetos arquitetônicos. Escolheu a Arquitetura Modernista de Ponta Grossa – PR como objeto de estudo, desde sua graduação. Produzindo pesquisa e material didático para o ensino de arte com essa temática.

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-85107-16-1



9 788585 107161