

# Arte Comentada 2

Jeanine Mafra Migliorini  
(Organizadora)



 **Atena**  
Editora

Ano 2019

Jeanine Mafra Migliorini

(Organizadora)

## Arte Comentada 2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Lorena Prestes

Revisão: Os autores

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal 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  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
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 Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
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  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

A786 Arte comentada 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Jeanine Mafra Migliorini. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Arte Comentada; v.2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-056-8

DOI 10.22533/at.ed.568191801

1. Arte – Crítica e interpretação. 2. Arte – Filosofia. I. Migliorini, Jeanine Mafra. II. Série.

CDD 707

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

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

2019

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](http://www.atenaeditora.com.br)

## APRESENTAÇÃO

Pode a arte ser útil e bela? Deve ter função prática? Precisa ser questionadora? Moda é arte? Qual o limite para dizer o que é ou não arte?

Perguntas com muitas respostas, e que levam à outras tantas perguntas, e dessa maneira discutimos, colocamos à prova, testamos e abrimos novos caminhos para se falar e se produzir arte.

Para Platão existem três princípios intimamente ligados: o belo, o bem e a verdade. Ancorados nesta tríade encontramos a inteligibilidade e a autenticidade da arte. Elas se complementam, são indissociáveis, e compreender esta base nos oferece respostas às questões propostas. Uma vez resolvidas essas indagações podemos nos aprofundar nas discussões sobre o fazer artístico.

Aporta-se nessa tríade a moda: entre as linguagens do fazer artístico surge o que separa a produção de vestuário do que é produzido como arte, o livro apresenta debates deste fazer.

O modernismo aparece nas narrativas plásticas que trouxeram à arte, a literatura nos apresenta uma discussão sobre o simbolismo artístico, bem como as memórias culturais dos escritores.

A educação não pode se afastar do debate, afinal na escola, tão pragmática como as nossas, a arte é como um respiro e um alento, uma maneira de perceber a realidade mais humanamente, além de apresentar novas leituras de mundo. Isso pode ocorrer através da cultura popular, da capoeira, da música, da cor ou da literatura. Indiferente da forma como se apresenta uma questão é primordial, não há educação de qualidade que não envolva a arte e suas mais abrangentes formas de expressão.

Tão importante quanto os textos de discussão é a reflexão que ele causa em cada um dos leitores, que passam a ter responsabilidade sobre este conhecimento e a sua propagação. Assim deve ser, se quisermos uma sociedade consciente e crítica e de seu papel: não de espectador, mas sim de protagonista da história, implicando nisso que se assuma a responsabilidade diante da mudança ou da permanência que tanto almeja-se.

Boa leitura e boas ações!

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>7</b>
SAPATÓRIAS: DESENVOLVIMENTO DE SAPATOS DE CERÂMICA	
Carolina Haidée Bail Afonso Rosenmann Bianca Marina Giordani Gabriel Chemin Rosenmann Jusmeri Medeiros Marizete Basso do Nascimento Ana Lúcia Santos Verdasca Guimarães	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918011</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>14</b>
ROUPAS TECNOLÓGICAS E PROPOSIÇÕES ARTÍSTICAS	
Adriana Gomes de Oliveira:	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918012</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>31</b>
AMÉRICA LATINA, CUBISMO E CIDADES EM NARRATIVAS PLÁSTICAS MODERNISTAS	
Sandra Makowiecky	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918013</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>45</b>
A GATA DE JADE EM <i>REQUIEM</i> PARA O NAVEGADOR SOLITÁRIO (2007), DO TIMORENSE LUÍS CARDOSO	
Denise Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918014</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>56</b>
PAULISTINHAS – ARTE E CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO/NO INTERIOR DE SÃO PAULO	
Roseli Aparecida Silva Geraldo Magela dos Santos Magela Borbagatto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918015</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>65</b>
A COR COMO ARTEFATO CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO	
Cristiane Machado Corrêa Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918016</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>79</b>
SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DA ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA	
Veronica Devens Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5681918017</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>89</b>
UMA PÁGINA EM BRANCO: ENSINO DE LITERATURA E ARTES NUMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL	
Débora Cristina Santos e Silva Leda Maria de Barros Guimarães	

Caroline Francielle Alves

DOI 10.22533/at.ed.5681918018

**CAPÍTULO 9 ..... 104**

CORPO, MÚSICA E IMAGEM NO JOGO DA CAPOEIRA ANGOLA

Judivânia Maria Nunes Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.5681918019

**CAPÍTULO 10 ..... 114**

ENRIQUECER OS TEMPOS LIVRES: O CLUBE DE PLÁSTICA DA ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLO PAULA VICENTE, EM BELÉM

Ana Vieira Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.56819180110

**CAPÍTULO 11 ..... 124**

PENSAR POR IMAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES COM PROFESSORES QUE ENSINAM ARTE

Angélica D'Avila Tasquetto

DOI 10.22533/at.ed.56819180111

**CAPÍTULO 12 ..... 135**

LEITURAS DAS IMAGENS TÉCNICAS VISUAIS DE UM "INDOMÁVEL CUBO GIGANTE"

Maria Filomena Gonçalves Gouvêa

DOI 10.22533/at.ed.56819180112

**SOBRE A ORGANIZADORA..... 152**

## SAPATÓRIAS: DESENVOLVIMENTO DE SAPATOS DE CERÂMICA

### **Carolina Haidée Bail Afonso Rosenmann**

Universidade Federal do Paraná (UFPR) –  
Programa de Pós Graduação em Design  
(PPGDesign)  
Curitiba, Paraná

### **Bianca Marina Giordani**

Universidade Estadual de Santa Catarina  
(UDESC) – Programa de Pós Graduação em  
Design (PPGDesign)  
Florianópolis, Santa Catarina

### **Gabriel Chemin Rosenmann**

Universidade Federal do Paraná (UFPR) –  
Programa de Pós Graduação em Design  
(PPGDesign)  
Curitiba, Paraná

### **Jusmeri Medeiros**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR) - Departamento de Desenho Industrial  
(DADIN)  
Curitiba, Paraná

### **Marilzete Basso do Nascimento**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR) - Departamento de Desenho Industrial  
(DADIN)  
Curitiba, Paraná

### **Ana Lúcia Santos Verdasca Guimarães**

Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
(UTFPR) - Departamento de Desenho Industrial  
(DADIN)  
Curitiba, Paraná

**RESUMO:** O sapato é item indispensável na rotina do ser humano desde os tempos mais remotos. Na contemporaneidade, adquiriu valor que vai além da própria função, transformando-se em fetiche e objeto de desejo de homens e mulheres. Quando se fala da expressão artística por meio da cerâmica, a associação entre sapato e cerâmica permite a exploração de diversas poéticas, assim como é um desafio do ponto de vista das técnicas para produzi-los. Sendo assim, os sapatos cerâmicos foram eleitos para figurar na exposição realizada em homenagem aos 107 anos de caminhada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Este artigo objetiva relatar o processo utilizado para o desenvolvimento de sapatos cerâmicos produzidos para a exposição coletiva “Sapatórias: Sapatos que contam Histórias” realizada pelo Ukéra – Atelier de cerâmica da UTFPR. A produção destes artefatos foi desenvolvida por meio da apropriação de técnicas tradicionais da modelagem de sapatos, utilizadas por sapateiros, combinadas com a técnica de modelagem com placas de massa cerâmica. Os calçados resultantes deste processo, além de serem semelhantes aos sapatos reais, possibilitaram a contação de muitas histórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Design. Calçado. Exposição coletiva.

**ABSTRACT:** The shoe is an indispensable item in the routine of the human being since the most remote times. In contemporary times, it acquired value that goes beyond its own function, becoming a fetish and object of desire of men and women. When talking about artistic expression through ceramics, the association between shoe and pottery allows the exploration of several poetics, just as it is a challenge from the production techniques point of view. Thus, ceramic shoes were elected to appear in the exhibition held in honor of Universidade Tecnológica Federal do Paraná 107° anniversary. This article aims to report on the process used to develop the ceramic shoes produced by Ukéra – ceramics workshop of UTFPR for the collective exhibit “Sapatórias: Sapatos que contam Histórias”. The production of these artifacts was developed through the appropriation of traditional shoe modeling techniques, used by cobblers, combined with the ceramic modeling technique. The shoes resulted from this process, besides being similar to real shoes, made it possible to tell many Stories.

**KEYWORDS:** History. Design. Shoe. Collective exhibition.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Ukéra - Atelier de Cerâmica da UTFPR é um espaço de pesquisa e produção cerâmica. Com um olhar artístico e ao mesmo tempo de design, busca desenvolver um trabalho colaborativo, voltado para a troca de experiências. Desde 2013 produz anualmente um trabalho coletivo em que se propõe um desafio, de caráter técnico ou criativo.

Considerando experiências anteriores com produção de peças em grandes formatos (PERDONAS, 2014) e desenvolvimento de trabalhos autorais a partir de um tema comum (Eu Quem? Reflexões sobre olhares construídos, 2015) em 2016 a proposta foi produzir objetos que dificilmente seriam construídos em cerâmica, que tivessem um viés realista e que levassem o espectador à incredulidade. A opção pelos sapatos aconteceu a partir de diversas discussões do grupo, que considerou o significado dos sapatos para a evolução da humanidade, uma vez que sem eles dificilmente o homem teria enfrentado os ambientes mais hostis e que o conduziram à expansão dos domínios humanos na terra (BERGSTEIN, 2013).

Ao longo do tempo, o sapato foi adquirindo significados antes inimagináveis, alcançando hoje o status de objeto de desejo e fetiche de homens e mulheres. Seu significado vai muito além da proteção dos pés, para transformar-se em símbolo de sensualidade. Este artigo apresenta o processo de desenvolvimento deste projeto que resultou numa exposição coletiva sob o nome: *Sapatórias - sapatos que contam histórias*.

Segundo Liger (2015), a confecção de um sapato deve seguir a metodologia já experimentada por modelistas de várias gerações a fim de garantir a qualidade final do calçado. Portanto optou-se por fazer os sapatos em cerâmica a partir das técnicas

já consagradas pela indústria calçadista.

A partir da técnica de modelagem de sapatos convencionais foi desenvolvido um método para realizar os sapatos em cerâmica. Esse método, em conjunto com os conceitos propostos pelos artistas participantes geraram os 36 pares de sapatos que formaram entre 23 de setembro e 14 de outubro a exposição coletiva *Sapatórias – sapatos que contam histórias* (SAPATÓRIAS, 2016).

## 2 | METODOLOGIA

A partir da escolha do tema, buscou-se compreender como são fabricados os sapatos reais para tentar reproduzir o processo na produção dos sapatos de cerâmica. A bibliografia sobre técnicas de produção de calçados (LIGER, 2015; CHOKLAT, 2012; SCHIMIDT, 2007) permitiu compreender sobre a sua manufatura, como obter os moldes e a modelagem, que partes compõem um calçado de qualidade, como são definidos os tamanhos e proporções, qual a relação da altura do salto com a anatomia do pé feminino, masculino ou mesmo infantil. Ao mesmo tempo, promoveram-se *workshops* com especialistas (sapateiros e designers de calçados), que forneceram informações relevantes para o desenvolvimento do projeto. Em seguida são apresentados detalhes do processo de desenvolvimento dos sapatos em cerâmica.

## 3 | DEFINIÇÃO DO PROCESSO PRODUTIVO

**Obtenção dos moldes.** A partir de estudos teóricos e *workshops*, compreendeu-se que a modelagem deveria ser feita a partir de formas de sapatos reais, feitas em madeira ou plástico. Para tanto foi necessária a aquisição de diversas formas, de modelos variados. Uma vez de posse das formas, foram feitos estudos para reproduzi-las em PS de alta densidade que foi usinado em fresadora CNC.

Sobre as formas foram coladas fitas adesivas, nas quais foram marcadas as linhas para recorte. Com ajuda de um estilete os adesivos foram recortados e em seguida descolados da forma. A etapa seguinte foi colar novamente os adesivos sobre um papel grosso, recortá-los e então usá-los como molde. Para cada modelo de calçado foi feito um jogo de moldes, compreendendo as duas laterais do cabedal, as solas interna e externa e o salto.

A Figura 1 ilustra as marcações sobre a fita adesiva ainda colada sobre a forma, e os moldes já recortados em papel.



Figura 1- Forma adesivada e moldes em papel grosso.

Fonte: Os autores, 2017.

**Recortando as partes.** Obtidos os moldes, o passo seguinte foi o recorte das partes em placas cerâmicas com aproximadamente 5 mm de espessura (Figura 2).

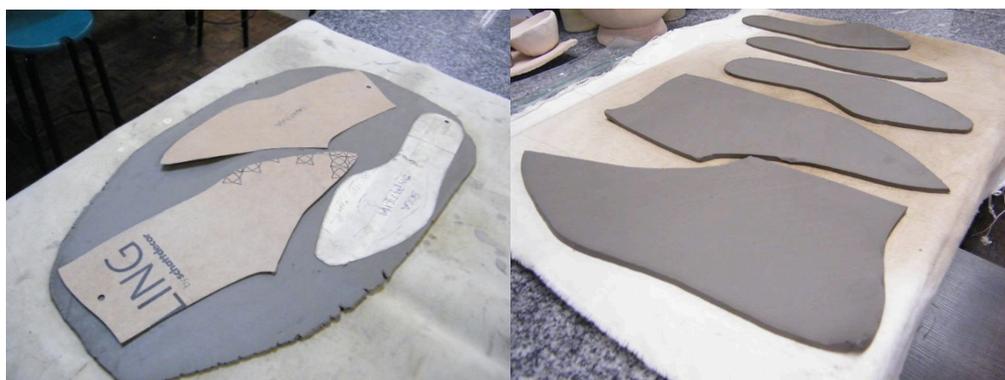


Figura 2 - Recorte das partes do calçado na placa cerâmica

Fonte: Os autores, 2017.

**Montando o sapato.** As formas foram então envolvidas em plástico, e sobre elas montadas as partes que compõe o sapato. Iniciando pela sola interna, as laterais e posteriormente a sola externa e o salto, previamente montado.

A retirada da forma foi feita quando as partes ainda estavam úmidas, porém firmes o suficiente para não perderem a forma desejada. A fim de facilitar a retirada sem danificar muito o calçado cerâmico cortou-se na parte de trás e também no cabedal, uma vez retirada a forma, volta-se a fazer as costuras de forma a fechar o calçado. Os saltos foram colados quando já estavam firmes o suficiente para suportarem o peso do sapato (Figura 3).



Figura 3- Sequência de montagem do calçado cerâmico.

Fonte: Os autores.

**Definindo o modelo final.** Depois de obtida a base, definiu-se o modelo, recortando-se e/ou agregando partes (Figura 4). Como qualquer outro produto cerâmico, esta etapa foi executada quando a peça estava quase em ponto de couro.



Figura 4 - Execução de um modelo com aplicação de detalhes.

Fonte: Os autores, 2017.

**Problemas e soluções.** Como todo processo de produção, ocorreram diversos problemas, como calçados que quebraram ainda durante a execução, outros que estouraram no forno por bolhas de ar, ou ainda vidrados que não ficaram de acordo com a expectativa. Isto se deve, na maioria das vezes, à falta de experiência dos participantes, por problemas de temperatura do forno, ou ainda ao tipo de massa usado, que não se mostrou adequado ao projeto. Antes da queima, acredita-se que este tenha sido o maior problema, pois só se tem uma perspectiva real do comportamento do material durante o trabalho.

#### 4 | RESULTADO

Como resultado do processo, foram desenvolvidos os sapatos apresentados na Figura 5, na qual é possível observar que cada artista propôs seu conceito, utilizou-se de sua linguagem artística e de sua expertise sobre o fazer cerâmico para produzir os sapatos a partir da apropriação da técnica de fabricação de sapatos comuns. Assim foram desenvolvidos 36 pares de sapatos que formam a exposição coletiva *Sapatórias - sapatos que contam histórias*.



Figura 5 – Sapatos desenvolvidos para a exposição coletiva *Sapatórias – sapatos que contam histórias*.

Fonte: Os autores, 2017.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os ceramistas iniciantes e até mesmo para aqueles mais experientes, desenvolver um produto com aspecto real é um grande desafio. Isto foi observado durante os oito meses em que o projeto foi desenvolvido. O resultado veio para alguns após muitas tentativas frustradas, donde conclui-se que na cerâmica é preciso perseverar, bem como desapegar-se.

A formação da maior parte do grupo é em Design, seja de produto ou gráfico, de forma que compreender o processo produtivo envolvido na confecção de calçados pode abrir espaço para o desenvolvimento de produtos nesse segmento, dada a grande similaridade entre o processo de fabricação de calçados convencionais em relação ao método utilizado para a confecção de sapatos em cerâmica - moldes - forma - corte tecido/placa - costura.

O uso de tecnologias avançadas como a modelagem digital e a prototipagem CAD/CAM, aliadas aos processos cerâmicos demonstra que este é um setor em constante evolução e inovação.

O desenvolvimento deste projeto mostrou a importância em buscar novos modos de fazer. Por vezes nos acomodamos ao que já sabemos e desta forma, ainda que a técnica seja aprimorada a cada passo, deixa-se de lado a inovação por acreditar-se que já se tem o melhor possível.

O trabalho em equipe desenvolvido no UKÉRA - Atelier de Cerâmica da UTFPR, tem como princípio a colaboração em detrimento da competição. Todos são ao mesmo tempo autores e coautores, todos se ajudam na busca do melhor trabalho coletivo fazendo do nosso atelier um espaço único, a isso credita-se o sucesso obtido em cada nova empreitada.

## REFERÊNCIAS

BERGSTEIN, Rachele. **Do tornozelo para baixo** - a história dos sapatos e como eles definem as mulheres. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2013.

CHOKLAT, Aki. **Design de Sapatos**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

EU QUEM? Disponível em: <https://euquemreflexoes.wordpress.com/>. Acesso em: jul. 2017

LIGER, Ilce. **Modelagem de calçados**: Técnicas e passo a passo. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2015.

PERDONAS. Disponível em: <https://projetoportunas.wordpress.com/>. Acesso em jul. 2017.

SAPATÓRIAS. Disponível em: <https://sapatorias.wordpress.com/>. Acesso em jul. 2017.

SCHIMIDT, Mauri Rubem. **Dossiê Técnico**: Modelagem Técnica do Calçado. Novo Hamburgo: SENAI - RS/Centro Tecnológico do Calçado, 2007.

## ROUPAS TECNOLÓGICAS E PROPOSIÇÕES ARTÍSTICAS

### **Adriana Gomes de Oliveira:**

Artista com trabalhos em artes visuais e arte tecnológica, Bacharel em Artes Plásticas pelo IA-Unesp, Mestre e Doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, Especialista em Moda, Cultura de Moda e Artes pelo IAD-UFJF, docente no Instituto de Artes e Design da Universidade Federal de Juiz de Fora.

**RESUMO:** O trabalho propõe relações entre moda e arte através de roupas interativas que podem ser utilizadas em proposições artísticas. Verifica-se, nestas propostas, um tipo de hibridização entre corpo e tecnologias que podem ser vistas nos usos de tecidos inteligentes e nos wearable computers. Tais implementações facilitam a comunicação entre indivíduos, chegando ao nível dos afetos e os auxiliam, ampliando percepções e ações para, além da arte, em suas vidas cotidianas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interfaces, *Wearables*, Corpo biocibernético, Ambientes inteligentes, Cultura digital, Co-evolução

### INTRODUÇÃO

Um dos primeiros conceitos a serem trabalhados quando pensamos na interação mediada por computadores é o conceito de interface. As interfaces constituem-se como

elementos que ligam dois sistemas que não se conectam diretamente de forma física ou lógica. Uma espécie de fronteira compartilhada entre dispositivos que trocam dados ou sinais. (Houaiss, 2008: 429)

Essa ideia de interface foi muito trabalhada na década de 90, por Pierre Lévy, em seu livro *Tecnologias da Inteligência*. Nessa época, os computadores pessoais popularizavam-se e a internet começava a ser pensada como linguagem. Escreve Lévy:

“A palavra interface designa um dispositivo que garante a comunicação entre dois sistemas informáticos distintos ou um sistema informático e uma rede de comunicação. Nesta acepção do termo, a interface efetua essencialmente operações de transcodificação e de administração dos fluxos de informação.” (Lévy, 1993: 176)

Continua o autor:

“Uma interface homem-máquina designa o conjunto de programas e aparelhos materiais que permitem a comunicação entre um sistema informático e seus usuários humanos.” (Ibidem)

Este conceito de interface está na base do que iremos trabalhar neste texto acerca das relações entre corpo e roupas tecnológicas. Muitas discussões sucederam-se após isso. O termo interface hoje já pressupõe as interfaces

homem-máquina, com seus dispositivos de entrada e saída.

Outro conceito importante desenvolvido por Lévy, que amplia o conceito de interface (no sentido das interfaces homem-máquina) é o conceito de tecnologia intelectual. Segundo o autor, não são só as tecnologias ligadas à informática, mas também a escrita, por exemplo, podem ser pensadas como tecnologias que reorganizam nossas visões de mundo e nossos reflexos mentais.

Nesse sentido, das tecnologias intelectuais, é que gostaria de ampliar o sentido de interface para além das interfaces homem-máquina. Vou considerá-las aqui como dois sistemas interligados fisicamente.

Desta forma, as roupas e acessórios, no nosso dia-a-dia, também são pensadas como interfaces que nos ajudam a estar no mundo, mostrando-nos como nos sentimos e colaborando para nossas interações sociais.

Um pouco posteriormente a Lévy, o filósofo Andy Clark desenvolve em seus livros *Being There* (1997) e *Mindware* (2001) a ideia de que as tecnologias comunicativas do homem (decorrentes das estratégias encontradas pelos indivíduos para agir em seus ambientes e conseqüentes modificações corporais ocorridas) já são tecnologias; verdadeiras ferramentas moldadas pela própria evolução. (Oliveira: 2004, 51). Assim como Lévy fala sobre a escrita, Clark argumenta que a linguagem é uma importante ferramenta que nos ajuda na comunicação de ideias. (Ibidem). No meu ponto de vista, as discussões de Andy Clark ligam-se ao conceito de tecnologias intelectuais desenvolvidas por Lévy.

Clark fala sobre o conceito de *scaffolding* elaborado inicialmente pelo psicólogo russo Lev Vigotsky na década de 30, que pode ser entendido como um tipo de estrutura física, cognitiva ou social, que colabora para o desenvolvimento de uma ação sem a qual o indivíduo talvez não pudesse realizá-la (Clark apud Oliveira: 53). Entendo as interfaces, neste sentido ampliado, como tipos de *scaffoldings*.

Agora, voltando um pouco às questões das interfaces homem-computador - verdadeira ontologia envolvendo a relação corpo-tecnologias - muitas conceitualizações surgiram para se pensar o homem dotado de aparatos tecnológicos em seu corpo. Desde a cultura cyberpunk da década de 80 até a definição deste campo de discussão denominado cibercultura. Em meados da década de 90, a semioticista Lúcia Santaella fala em um corpo biocibernético e em uma cultura do Pós-humano, para traduzir o hibridismo humano com algo maquinico informático:

“Nos últimos 20 anos(...), não apenas o corpo, mas também tudo aquilo que constitui o humano foi sendo colocado sob um tal nível de interrogação que acabou por culminar na denominação de ‘pós-humano’, meio de expressão encontrado para sinalizar as mudanças físicas e psíquicas, mentais, perceptivas, cognitivas, sensoriais que estão em processo.” (Santaella in Domingues, 2003:67).

Continua a autora:

“Nessa medida, ‘pós-humano’ deve muito apropriadamente significar o humano depois de ter se tornado híbrido.” (ibidem:68)

E, ainda mais:

“A problematização do corpo não é, portanto, privilégio da arte tecnológica. A meu ver, sua intensificação crescente em todos os campos da arte foi uma antecipação que veio preparando o terreno para as artes do corpo biocibernético.” (Ibidem)

Sobre o corpo biocibernético, escreve a autora:

“O sentido que dou a essa palavra ‘biocibernético’ é similar ao de ‘ciborgue’ - cib(ernético) + org(anismo). Entretanto, prefiro o termo ‘biocibernético’, de um lado, porque ‘bio’ apresenta significados mais abrangentes do que ‘org’, e, de outro lado, porque ‘biocibernético’ expõe a hibridização do biológico e do cibernético de maneira mais explícita, além de que não está culturalmente tão sobrecarregado quanto ‘ciborgue’ com as conotações triunfalistas ou sombrias do imaginário fílmico e televisivo. Vêm sendo utilizados alguns outros adjetivos para o corpo tecnologizado que ocupam regiões semânticas próximas às de biocibernético e de ciborgue, tais como ‘corpo protético’, ‘pós-orgânico’, ‘pós-biológico’ e, na seqüência, ‘pós-humano’. Embora a palavra ‘prótese’ seja bem funcional para caracterizar as extensões tecnológicas do corpo, a meu ver o significado dessa palavra ficou muito colado ao aspecto visível das extensões, ideia que busco evitar, visto que, cada vez mais, as extensões estão aderindo à fisicalidade de nossos corpos e habitando seus interiores, indicando uma tendência para se tornarem invisíveis e mesmo imperceptíveis. As expressões ‘pós-orgânico’ e ‘pós-biológico’ também são repetidas com freqüência.” (Santaella, 2007:130)

Neste sentido, do corpo mediado por tecnologias, estão surgindo artefatos de interação cada vez mais inovadores, utilizando novos materiais como os e-têxteis e as interfaces vestíveis (*wearable interfaces*).

Os e-têxteis são tecidos contendo elementos eletrônicos e digitais embutidos, de forma que a integração entre tecido e tecnologia não é aparente.

As interfaces vestíveis (do termo *wearable interfaces*, no original) são roupas e acessórios que incorporam tecnologias computacionais e eletrônicas. Na prática, e-têxteis são uma forma de implementar interfaces vestíveis.

## 1 | CORPOS TECNOLOGIZADOS E ESPAÇOS SENSÍVEIS

Pensar a relação da arte com aparatos tecnológicos, em sistemas interativos, remonta ao advento da arte interativa que, por mediação de computadores e outras interfaces, possibilitam a relação do público com a obra.

Porém, esta arte tem seus antecedentes históricos nas proposições participativas surgidas na década de 60 e encabeçadas por Lygia Clark e Hélio Oiticica.

Estes artistas começaram a criar proposições onde materiais diversos eram explorados pelo corpo, ou mesmo anexados ao corpo, visando a jubilação dos sentidos. Pouco depois, esses mesmos artistas começaram a criar instalações (linguagem emergente nesse período) que também exploravam os sentidos do público.

Por que essa retrospectiva para falar de arte interativa? Exatamente para chamar a atenção para o fato de que, a partir da arte participativa, artistas começaram a acoplar,

ao corpo do público participante, materiais que potencializam os seus sentidos, assim como, ao colocá-los dentro de espaços com cores, materiais e objetos diversos, ou mesmo várias linguagens, estavam também explorando a sinestesia do corpo (assim como também a cinestesia, uma vez que incitavam ao movimento).

Quando pensamos em obras interativas, observamos interfaces colocadas em dois lugares; no corpo do interator e no espaço tecnologizado. Assim, temos duas vertentes que se apresentam:

1. A do corpo tecnologizado por interfaces, que remonta ao paradigma da relação da relação homem-máquina, do corpo ciborgue e traz as ideias do pós-humano, que pensa a relação do corpo humano reconfigurado pelas novas tecnologias.
2. A do espaço tecnologizado, que tem nas videoinstalações da década de 60 (70 no Brasil) e nas instalações multimídia interativas das décadas seguintes a sua melhor configuração. Através de sensores diversos acoplados no espaço, (interfaces de entrada) e projetores, monitores, caixas de som (interfaces de saída), o espaço se torna sensível ao público.

Trazendo essas discussões para o nosso dia a dia, saindo um pouco das linguagens estritas da arte, temos os nossos corpos tecnologizados pelos acoplamentos que estabelecemos com computadores, *tablets* e, na maior parte do tempo, com telefones celulares.

Na outra mão, temos aparelhos inteligentes sendo dispersos pelas nossas residências, como *Smart TVs*, e outros aparelhos da casa sendo acionados, via internet, gerenciados por sistemas de hardware e software (arduínos, por exemplo) que preparam os equipamentos para a chegada de seu dono em casa. Temos aqui a casa inteligente. Ambientes, dotados de sensores, que tornam os espaços sensíveis e passíveis de serem manipulados à distância.

Por que estou fazendo esse retrospecto? Porque as roupas inteligentes vão funcionar, tanto ampliando a capacidade comunicativa de seu usuário, como também possibilitando interagir com ambientes inteligentes.

Pensando nessa relação do homem com tecnologias (mecânicas, eletrônicas e ou digitais) temos, no advento da fotografia, as primeiras reflexões do homem acoplado a um aparato (uma caixa preta) produtor de signos e ampliador dos sentidos. Lembro-me perfeitamente dos primeiros textos que li de filosofia da fotografia que pensavam a relação do fotógrafo com esse aparato, a câmera, e como ela deveria funcionar como um extensão de seu corpo.

Marshall McLuhan, chamado de filósofo da era eletrônica, escreveu, na década de 60, o livro *Understanding Media: The Extensions of Man* (Os Meios de Comunicação como Extensões do Homem), no qual ele desenvolve a ideia de que a tecnologia é uma extensão dos órgãos sensoriais do corpo do homem, ampliando suas capacidades.

O híbrido homem-máquina remonta aos ciborgues, que borram as fronteiras entre a capacidade humana e a inteligência da máquina. Este corpo do futuro, que tem uma longa história na ficção científica, hoje

“No final do século XX, neste nosso tempo, um tempo mítico, somos todos quimeras, híbridos – teóricos e fabricados – de máquina e organismo; somos, em suma ciborgues. O ciborgue é nossa ontologia; ele determina nossa política...” (Haraway, 2000: 37)

Ampliando um pouco a ideia de que os ciborgues apenas aparecem nas ficções científicas e que se materializariam nesse acoplamento corpo-roupas tecnológicas, a coreógrafa, bailarina, pesquisadora e professora Ivani Santana, amplia esta discussão para o nosso dia-a-dia em seu livro *Dança na Cultura Digital*:

“O ciborgue está fisicamente incorporado nos portadores de todas as formas de próteses eletrônicas, de eletrodos de estímulos muscular, em usuários de drogas sintéticas, etc. Mas este ser da Cultura Digital está também nos olhos distendidos dos cirurgiões que realizam operações em pacientes localizados em outro local através da tele-medicina, por meio de uma câmera e um monitor; o ciborgue está também na clonagem humana, na reprodução in vitro, nos jogadores de videogame, nos usuários de computador, e mesmo naqueles que apenas utilizam os serviços tecnológicos para acessar sua conta bancária. Utilizo o termo ‘distendido’, pois não se trata de uma extensão, pois a visão-câmera-tela-rede-paciente do cirurgião torna-se funcionalmente outro olho, reconfigura todo o corpo, pois as condições de percepção e a competência de movimento no tempo e espaço na tele-medicina são outras. Estas informações modificam ambos, o usuário e o aparato (...) este trânsito modificará fisicamente os dois corpos, o da tecnologia e do ser humano.” (Santana, 2006:25)

As tecnologias têm se transformado em capacidades adaptativas conquistadas no processo evolutivo do ser humano, portanto, mesmo os aparatos que não são inseridos fisicamente no corpo, fazem parte deste organismo, estão *embodied*. (Ibidem:29)

Continua a autora sobre a noção de extender e distender o corpo, a partir de tecnologias:

“A proposta aqui é entender que essas partes tornam-se corpo, o que contrata com a máxima McLuhiana da ‘extensão’. O termo extensão admite a possibilidade de estender o corpo apenas enquanto está acoplado e, sendo algo que acopla, não assume o corpo como transformado nele mesmo, mas apenas diferente por carregar algo externo e, principalmente, que não lhe pertence. A ideia de extensão não parte do pressuposto de que o indivíduo e ambiente, corpo e tecnologia, estejam numa relação efetiva de troca e implicação recíproca que altera os dois. Corpo e tecnologia são reconfigurados por completo e não apenas anexados um ao outro.” (Ibidem:47)

Ainda, voltando à casa inteligente, as recentes pesquisas apontam para tecnologias que se encaixem suavemente no estilo de vida das pessoas, aumentando sua capacidade de utilizá-las, não automatizando-as.

“Uma vertente da casa inteligente vai no sentido de uma autonomia inteligente, através de sistemas que tentam inferir as intenções das pessoas. A outra é para o aumento inteligente, oferecendo ferramentas úteis, mas deixando que as pessoas decidam quando e onde elas serão usadas.” (Norman:2007:116)

Visualizando novamente o binômio do corpo tecnologizado e do espaço sensível (através do uso de sensores e câmeras), gostaria de citar aqui um trabalho que desenvolvi em 2000, chamado Sistema Relacional. Neste projeto, pensamos a criação

de um espaço sensível que, através de câmeras de segurança, esquadrihava o espaço que seria adentrado por corpos biológicos e ciborgues (corpos distendidos por laser points), anexados através de Velcro, que enviavam sinais diferentes para um software: corpos biológicos e corpos–ciborgue eram lidos como inputs diferentes pelo sistema. Esses inputs disparavam, aleatoriamente, imagens em tempo real, captadas de todo o espaço expositivo do Paço das Artes, na USP-Brasil, e do lado de fora dele também, assim como sons pré-gravados pelos músicos do projeto, de forma que os outputs do sistema eram sempre novos, a partir das recombinações aleatórias. Outro dado importante do projeto é que ele tinha autonomia energética. Através de painéis solares, todos os equipamentos da instalação eram alimentados por energia solar. Isso criava um acoplamento do sistema com o meio-ambiente, dado que nos parecia fundamental para pensarmos um nível de autonomia (já à luz dos sistemas inteligentes) para a obra, assim como a noção de sistema, propriamente falando, onde os corpos dos interagentes (que, na abertura do trabalho, eram bailarinos) se acoplavam ao espaço sensível da obra - que não tinha paredes, era integrada ao espaço expositivo – assim como a obra se acoplava ao meio ambiente, como membranas interligadas, trocando informação e energia.

Esse diálogo entre sistemas de imagens, sons, corpos em movimento, que são interligados, mas têm autonomia é o que me interessa nesses trabalhos onde a mediação tecnológica aparece.

## 2 | WEARABLE INTERFACES

Os wearable computers, também chamados de wearcomps, congregam desde elementos computadorizados inseridos nas tramas dos tecidos até objetos de comunicação acoplados ao corpo por meio das roupas. (Avelar, 2011:149)

Desde os primeiros dias experimentais da computação vestível, quando Steve Mann usou câmeras na cabeça e no olho que permitiram que ele gravasse o que via, ao mesmo tempo em que acessava a informação digital em movimento, tem havido muitas inovações e invenções nessa área.

Rogers, Sharp e Preece escrevem sobre isso no livro *Design de Interação*:

“Novas tecnologias de visualização flexíveis, e-têxteis e de programação física (p. Ex. Arduíno) fornecem oportunidades para pensar sobre como incorporar essas tecnologias nas roupas que as pessoas vestem. Joias, bonés *head-mounted*, óculos, sapatos e casacos foram todos experimentados para fornecer ao usuário um meio de interagir com a informação digital enquanto ele está em movimento no mundo físico. A motivação foi capacitar as pessoas a realizarem tarefas (p. ex, a seleção de música) enquanto se movem sem terem de pegar e controlar um dispositivo portátil. Exemplos incluem uma jaqueta para esqui com controles de tocador de MP3 integrados, que permitem aos usuários simplesmente tocarem em um botão em seu braço com a sua luva para alterar uma faixa, e agendas automáticas, que mantêm os usuários atualizados sobre o que está acontecendo e o que eles precisam fazer ao longo do dia. Aplicações mais recentes têm-se centrado na incorporação de diversas tecnologias têxteis, de exibição e táteis para

promover novas formas de comunicação, e foram motivadas pela estética e pelo divertimento.” (2011:211)

Sabine Seymour se concentra nas próximas gerações de wearables (vestíveis) e na intersecção entre a estética e função. Ela é a chefe de criação de sua empresa Moondial, que desenvolve fashionable wearables e consultoria sobre fashionable technology (tecnologia da moda) para empresas em todo o mundo. Ela é diretora do laboratório de Fashionable Technology na Parsons The New School for Design em Nova Iorque e ensina em várias instituições em todo o mundo, incluindo a Universidade de Artes e Design Industrial de Linz, na Áustria.

Segundo a autora, Fashionable Technology se refere à intersecção do design, moda, ciência e tecnologia.

A estética funcional descreve o conceito de fusão de um objeto de fashionable technology considerado esteticamente agradável, com funcionalidades avançadas tecnicamente. O termo fashionable technology refere-se à tecnologia com apelo estético.

Fashionable wearables são roupas projetadas, acessórios ou joias que combinam estética e estilo com tecnologia funcional.

Seymour afirma que uma sinergia entre as áreas de moda, design, ciência e tecnologia vai criar um futuro já imaginado em filmes e histórias de ficção científica, que rapidamente está se tornando realidade. O potencial para a colaboração entre os mundos da moda e da tecnologia tem sido onipresente desde as explorações iniciais de Hussein Chalayan, há catorze anos, quando este criou o Vestido Controle Remoto, em 2000, e expandiu-se em diversas experiências científicas no campo dos tecidos e tecnologias.

Elabora a autora que é importante reconhecer o valor da palavra da “moda”, apontando para o fato de que a estética e o estilo tem sido uma ferramenta óbvia para a comunicação de valores, cultura, status e humor, individualmente, ao longo do tempo. Como já dito na introdução, os vestuários são interfaces imediatas para o meio ambiente e, assim, são transmissores e receptores constantes de emoções, experiências e significados. A questão da beleza, estilo e estética é importante para a aceitação e sucesso comercial dos *fashionable wearables*.

Segundo a autora, o sucesso dos *fashionable wearables* depende de sua execução profissional, desde o projeto até a fabricação e difusão. A integração técnica precisa ser perfeita e invisível para o usuário.

A tecnologia e os avanços científicos modificam ou melhoram funções como regulação de calor, proteção contra impactos, comunicação, ação antimicrobiana, proteção contra incêndio, etc. Tecnicamente falando, se está adicionando mais uma camada de funcionalidade para o vestuário, através do artesanato e explorações de novos materiais. Assim, as colaborações mais estreitas com empresas de materiais são necessárias para permitir as disseminações de know-how e para criar *fashionable wearables* elegantes e funcionais. (Seymour, 2010: 10-11)

A necessidade de se envolver com o mundo da moda na criação de fashionable wearables, objetivando capturar o mercado e criar um novo conjunto de produtos de alta qualidade é evidente. *Fashionable wearables* podem ser um produto (na economia privada), uma peça de arte (em artes / economia cultural), ou um protótipo (na pesquisa).

Como dito, fashionable wearables são o intermediário entre o corpo humano e os espaços que habitamos. Nossas roupas, acessórios e joias são as interfaces da epiderme com o qual podemos experimentar o mundo. A troca de dados é possível através dos avanços em tecnologias sem fio, permitindo a comunicação entre corpos e o espaço em que residem, ou seja, em relação à arquitetura inteligente. Fashionable wearables, assim, nos distendem para os objetos arquitetônicos.

Uma linha do tempo da *fashionable technology* está fortemente entrelaçada com a história da wearable computing (computação vestível). Como dito acima, o potencial para colaboração entre mundos da moda e tecnologia iniciou-se com as explorações de Hussein Chalayan, há mais de uma década, com o Vestido Controle Remoto, em 2000. Este evento marcou a extensão da computação “soft” dentro das roupas – um campo que antes parecia apenas o domínio da computação e da engenharia engajada a assuntos do corpo e da vestibilidade.

“Computação *soft* é descrita por Joana Berzowska como o design da tecnologia eletrônica e digital que é composta de materiais leves como têxteis e fios usados como predicados nos métodos de construção tradicional para criar designs físicos interativos.” (Berzowska apud Seymour, 2010:14)

Continua Seymour fazendo uma retrospectiva história da *wearable computing*. Segundo ela, as roupas eletrônicas no campo artístico foram desenvolvidas já em 1956 por Atsuko Tanaka, que criou o vestido eletrônico. O termo Ciborgue foi criado em 1960 e caracteriza a primeira menção de humanos ampliados por tecnologias, feita por Manfred Clynes e Nathan Kline.

Em 1966, Edward O. Thorp e Claude Shannon desenvolveram a primeira execução de bateria conhecida, móvel e *wearable computer*. Tratava-se de um computador analógico, do tamanho de uma embalagem de cigarro, com quatro botões para indicar a velocidade de uma roleta e os resultados baseados foram transmitidos por rádio para ao ouvido. Neste mesmo período, a moda inovava em filmes como 2001: Uma Odisséia no Espaço, de Stanley Kubrick, em 1968.

Uma década depois, em 1977, a Hewlett-Packard lançou o HP *algebraic watch*. Este lançamento foi seguido pelo lançamento do *Walk-man* da Sony, em 1979: o primeiro tocador de música portátil, um fenômeno que se estendeu ao formato MP3 de hoje. Em 1980, Steve Mann, o criador da *wearable computing*, construiu um *head-mounted CRT* (tubo de raios catódicos), apresentado como um protótipo. O trabalho artístico escultural de Jana Sterback muitas vezes tomou a forma de construções de espécies de vestuários. Os projetos Controle Remoto I e II, de 1989, consistiu de uma estrutura metálica motorizada, operada com um controle remoto.

Em 1994, Steve Mann começou a transmitir imagens de um *head mounted* câmera para a Web. Este feito foi possível por esmagadores desenvolvimentos em computação ubíqua, que Mark Weiser descreveu em 1991 como um mundo em que, todos os dias, cada vez mais, temos objetos que têm propriedades computacionais embutidas. O Firefly Dress & Necklace, desenvolvido por Maggie Orth, com Emily Cooper e Derek Lockwood em 1995, marca o início da *fashionable technology*. À medida que o usuário se move, os contatos de velcro com tecido condutor faz com que os LEDs de luz se acendam. No entanto, este projeto foi desenvolvido por uma artista e um engenheiro, em vez de concebido por um designer de moda.

Para a temporada inverno 2002-2003, Burton lançou a jaqueta *Analog Clone MD*, que tinha capacidade de comutação de eletrônicos disponibilizados pela combinação de matérias têxteis condutoras e compósitos flexíveis. Ele marca a introdução da *fashionable technology* em produtos de consumo visíveis.

2010 proclama o início de uma nova década em *fashionable technology*, com o lançamento de vários produtos de sucesso no mercado, altamente visíveis, com projetos e instalações comissionados, e avanços em tecnologias e materiais. (Seymour, 2010: 14-15)

Sobre a viabilidade destes *fashionable wearables*, Seymour afirma que as tecnologias têm amadurecido e variam da mecatrônica para a nanotecnologia. Estas inovações irão moldar o futuro da roupa, argumenta a autora. Grande parte da tecnologia essencial já está disponível para criar produtos significativos e comercialmente viáveis. Roupas com tecnologias embutidas são vistas nos campos do esporte, dos desgastes do trabalho, da saúde e da reabilitação, dos serviços de socorro, dos cuidados a idosos e da segurança. O interesse do consumidor em *fashionable wearables* é cada vez maior. Seu sucesso é determinado pela habilidade de produtos para capturar a emoção humana, cumprindo uma necessidade e sua performance estética.

A personalização dos *fashionable wearables* permite novas formas de auto-expressão, que é um fator essencial na relação de artigos de moda e apelo ao público. O conhecimento necessário para trazer sucesso desses produtos para o mercado é um conjunto de habilidades único, que combina o *know-how* de mercado, o desenvolvimento de produtos, as aspirações do usuário, a tecnologia disponível, os recursos de produção, as implicações legais e as estruturas de custo. Designers devem ter uma compreensão do efeito, do usuário, da interação, e - para as aplicações comerciais - do ponto certo do preço. Um design atraente em combinação com uma interface intuitiva e materiais adequados fará uma moda usável de sucesso. (Ibidem: 16-17)

### 3 | AFFECTIVE WEARABLES

A Professora Rosalind W. Picard é fundadora e diretora do Grupo de Pesquisa em Computação Afetiva no *Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab*

e co-diretora das Coisas que Pensam Consortium, a maior organização de patrocínio industrial no laboratório. Ela co-fundou duas empresas, a Empática, Inc., que cria sensores portáteis e análises para melhorar a saúde, e a Afectiva, Inc., onde a tecnologia é usada para ajudar a medir e comunicar emoção.

Ela assumiu um risco e publicou o livro *Affective Computing* (1997), que se tornou fundamental para iniciar um novo campo com esse nome. Hoje, esse campo tem seu próprio jornal, conferência internacional e uma sociedade profissional. Picard também foi membro fundadora do Comitê Técnico IEEE em Sistemas de Informação *Wearable* em 1998, ajudando a lançar o campo da computação vestível.

Vale lembrar que estas discussões, as dos *Affective Wearables*, são anteriores às dos *Fashionable Wearables*, apresentados no item anterior, que foram publicados em livros entre 2009 e 2010, por Sabine Seymour. Diferentemente, as primeiras discussões sobre computadores afetivos e *affective wearables* datam de 1997, uma década antes. Como a própria Picard previu em seu livro *Affective Computing*, seria necessário pelo menos 10 anos para a área dos *Wearables* se desenvolver e, de fato, o desenvolvimento precisa continuar, uma vez que problemas como os das baterias, por exemplo, ainda não foram resolvidos.

Continua a autora:

“(...) quando me refiro a ‘computadores’ não me refiro apenas um monitor e um teclado com uma ou mais CPUs, mas também a agentes computacionais, tais como assistentes de *software* e criaturas interativas animadas, robôs, e uma série de outras formas de dispositivos de computação, incluindo ‘*wearables*’. Qualquer sistema computacional, em *software* ou *hardware*, pode ter habilidades afetivas.

A maioria dos computadores de hoje não tem emoções em si. O que significaria para um computador ‘ter emoções’? Reconhecer ou expressar emoções? Exibir inteligência emocional? (...)Certamente emoções em computadores e humanos têm diferenças.” (Picard, 1997: 47-48)

Yvonne Rogers, Helen Sharp e Jennifer Preece escrevem em seu livro *Design de Interação* algumas considerações sobre a computação afetiva:

“(...) a computação afetiva, tenta desenvolver sistemas computacionais que reconhecem e expressam emoções da mesma forma que os seres humanos (Picard, 1998). Uma área de pesquisa em inteligência e vida artificiais tem sido a criação de robôs inteligentes que se comportam como seres humanos e outras criaturas. Um clássico inicial foi o COG, em que um grupo de pesquisadores tentou construir um ser artificial de dois anos de idade. Um descendente do COG foi o Kismet (Brezeal, 1999), projetado para se envolver em interações sociais significativas com humanos. Além da pesquisa teórica ser importante, a abordagem também tem objetivos práticos. Por exemplo, uma aplicação é considerar como projetar tecnologias que possam ajudar as pessoas a se sentirem melhor e que sejam ‘capazes de acalmar uma criança chorando ou talvez prevenir artificialmente sentimentos fortes de solidão, tristeza, frustração e uma série de outras emoções negativas (Picard e Klein, 2002: 23). No entanto, convém salientar que computadores que cuidem artificialmente de seres humanos, ouvindo com empatia e animação, não substituem o cuidado humano: são apenas uma ajuda.” (Rogers, Sharp, Preece, 2013: 130-131)

Estas discussões sobre os robôs COG e Kismet são muito interessantes para as

artes, tanto para os *Affective wearables*, como também para esculturas autônomas, que apresentem propriedades emotivas nas suas interações com o público participante.

Continua ainda Picard falando sobre emoções em desenvolvimento; assim como as crianças aprendem e se desenvolvem, da mesma maneira, um computador afetivo provavelmente vai precisar de um processo de desenvolvimento pelo qual ele adquira conhecimento relevante para a sua ação afetiva e outras habilidades. Como consequência, será necessário um conjunto de habilidades inatas e ferramentas para aprender continuamente novos conhecimentos. O objetivo seria alcançar a maioria em termos de habilidades afetivas. Escreve a autora que um computador que interage com adultos deve ser capaz de operar com a inteligência emocional de um adulto.

Inteligência emocional adulta consiste nas habilidades de reconhecer, expressar e ter emoções, juntamente com a capacidade de regular estas emoções, utilizá-las para fins construtivos, e habilmente lidar com as emoções dos outros. A autora usa o termo ‘inteligência emocional’ na forma que se tornou comum na literatura, embora haja um debate em curso sobre o uso da palavra ‘inteligência’, já que muitas vezes a palavra implica algo inato, enquanto que, em muitos dos aspectos da inteligência emocional, são habilidades que podem ser aprendidas. (Picard, 1997:49)

E mais, sobre computadores com propriedades semelhantes às humanas, continua a autora falando que uma das metodologias alternativas mais interessantes é a de deixar as emoções ‘emergirem’ em computadores de acordo com os seus requisitos próprios. Computadores têm diferentes necessidades e comportamentos que humanos. Por quê eles não têm oportunidade de desenvolver as emoções que se adequem às suas necessidades, em vez de ser dado um conjunto de emoções nossas (humanas) que não necessariamente os atendem bem? Este argumento é válido, mas considerando-se que os computadores permaneçam subservientes às necessidades humanas para que foram projetados. Por outro lado, a palavra ‘computadores’ na frase anterior pode assumir vários significados e funções, uma das quais podem incluir o de um agente social interagindo com seres humanos; neste caso, pode-se argumentar que o computador compreenda os aspectos sociais das emoções humanas. Consequentemente, mesmo que computadores sociais desenvolvam seus próprios mecanismos de emoção, eles provavelmente irão se beneficiar com a compreensão das emoções humanas, e acabar com pelo menos algumas habilidades afetivas que são semelhantes aos humanos.

Adaptar as emoções humanas para computadores deve ajudar o computador a adquirir alguns dos benefícios das emoções: a tomada de decisão mais flexível e racional, a capacidade de lidar com múltiplas preocupações de uma forma inteligente e eficiente, atenção mais semelhante à humana e percepção, e inúmeras outras interações com os processos cognitivos e regulatórios. Habilidades de humanos de reconhecer e afetar também devem tornar mais fácil para os computadores perceberem reações humanas como “satisfeito” ou “insatisfeito, que irá ajudá-los a aprender a ajustar seu comportamento. Este objetivo é motivado por um princípio que a autora

gostaria de ver mais praticado: os computadores devem se adaptar às pessoas e não vice-versa. Facilitar o tipo de interação que vem naturalmente com os seres humanos é uma vitória: É um passo fundamental em direção à computação centrada no ser humano. (Picard, 1997: 49-50)

Muito falamos sobre os *wearables* no item anterior. Agora vejamos algumas considerações de Picard sobre os *Affective Wearables*:

“*Wearables* de hoje podem ouvi-lo falar, assistir seus gestos, perceber as mudanças em seu ritmo cardíaco, pressão do sangue e a resposta eletrodérmica. Como vimos, a emoção não modula a atividade do sistema nervoso autônomo apenas, mas todo o corpo - como ele se move, fala, faz gestos; quase qualquer sinal corporal pode ser analisado em busca de pistas para o estado afetivo do usuário. Sinais que atualmente requerem contato físico para sentir, como eletromiograma e condutividade da pele, são especialmente bem adaptados à tecnologia *wearable*.” (Picard, 1997:229)

Sobre a adaptação dos *affective wearables* ao indivíduo, continua a autora falando que *affective wearables* oferecem novas formas de intensificar as habilidades humanas, como ajudar com informações importantes da língua (computadores já podem sintetizar de forma convincente a entonação afetiva da fala) ou ajudando a lembrar o que foi percebido. Desde que se possa utilizar um *wearable* fora do laboratório, estudos médicos e psicológicos poderiam direcionar-se para não apenas medir situações controladas de laboratório, mas também medir as situações mais realistas da vida. *Affective wearables* poderiam ajudar as pessoas a identificar o estresse e fornecer feedback para as pessoas tentarem encontrar respostas mais saudáveis, trabalhando em conjunto com o próprio sistema imunológico do organismo. Sistemas de entretenimento podem personalizar as seleções que oferecem de acordo com o seu humor, bem como o seu gosto. Em geral, o computador teria a chance de se adaptar ao usuário e honrar suas preferências e não vice-versa. (Picard, 1997: 244-245)

Sobre o computador como um amigo pessoal, escreve Picard que a metáfora não é apenas a de um computador pessoal amigável, mas sim, que este pudesse servir como uma espécie de amigo pessoal, que pudesse prestar atenção aos sentimentos do usuário. Um *affective wearable* é uma ferramenta para ajudar, não para atrapalhar um invadir a privacidade do indivíduo que o utiliza. A pessoa pode desconectar-se, ou enganá-lo com uma expressão falsa, se assim quiser. O sistema deve comunicar claramente o que está fazendo e como suas funções podem ser controladas. O usuário, por sua vez, deve estar ciente não só dos benefícios da tecnologia, mas também de quaisquer riscos possíveis. (Ibidem, 1997: 245)

Apresento abaixo algumas propostas de roupas tecnológicas para serem utilizadas em instalações multimídia interativas. Elas foram apresentadas na Casa da Pompeia, SP-Brasil, de agosto a outubro de 2016, como parte do projeto *Wearing*

*Affections.*

São elas: uma luva interativa, que conforme um aperto de mão, dispara imagens em 4 paredes de uma instalação, um gorro que, conforme um beijo, dispara palavras ao ouvido do outro usuário, através de um fone de ouvidos e um casaco que esquenta a partir de um abraço.

Estas três propostas foram concebidas e desenvolvidas pelo GIAT, Grupo de Pesquisa nas Interfaces entre Arte e Tecnociência – IAD-UFJF, em parceria com o grupo Pet Elétrica da Faculdade de Engenharia da UFJF.





## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1965, Gordon Moore (co-fundador da Intel) publicou um artigo constatando que a miniaturização vinha permitindo dobrar o número de transístores em circuitos integrados a cada ano (enquanto o custo permanecia constante), uma tendência que deveria se manter por pelo menos mais 10 anos. Em 1975 (precisamente dez anos depois), ele atualizou a previsão, profetizando que o número de transístores passaria a dobrar a cada 24 meses, cunhando a célebre lei de Moore.

Com a evolução tecnológica, através do processo de miniaturizações acima citado, e a efetiva digitalização do nosso cotidiano, podemos notar que interações homem-máquinas se tornaram mais fluidas e claramente mais integradas ao nosso dia-a-dia, possibilitando maior maleabilidade nos seus usos. Embora, como todo conhecimento técnico-tecnológico, sempre haja um processo de aprendizado, algumas vezes mais natural, outras vezes mais demorado, pode-se notar que apenas basta um pouco de tempo para nos adaptarmos aos novos aparatos.

Com tais miniaturizações e digitalização do cotidiano, podemos nos movimentar pelos espaços da casa, para trabalharmos, estudarmos, facilitando nossas produções, que se tornam mais agradáveis.

Assim como os laptops se tornaram mais baratos, acessíveis, também assim como os celulares e os serviços de internet 4G, *wearable computers* tenderão a fazer parte dos nossos cotidianos, tornando nossa comunicação mais lúdica, sinestésica, cinestésica, fluida e produtiva modificando, em última instância, nosso ciclo perceptivo-sensório.

O mesmo observamos com a evolução das câmeras, que no prazo de 15 anos, tornaram-se predominantemente digitais. Agora fala-se em *webcams* 3D, que irão revolucionar nossas formas de comunicação.

Podemos inferir então, que tal evolução das tecnologias nos poderá levar, em um curto espaço de tempo, a interações mais orgânicas, como propunha Lygia Clark, conforme citado na introdução.

Como apresentado no capítulo *Wearable Interfaces*, a emergência de materiais eletrônicos e condutivos demanda uma ampliadora colaboração entre cientistas, tecnólogos e designers para a criação dos *wearables*. O movimento DIY (*do-it-yourself*) combina várias disciplinas e seu trabalho cultiva o começo de colaborações interdisciplinares, de suma importância para o desenvolvimento deste tipo de proposta.

Porém, um ponto a ser mencionado, são as implicações na saúde dos *fashionable wearables*, que já têm sido pesquisadas. As discussões acerca da frequência eletromagnética, vazamento de bateria e sinais de comunicação sem fio permanecem pontos de controvérsia entre cientistas. Sua permanência, só o tempo e a pesquisa dirá.

Trazendo estas discussões para o campo da moda, escreve Suzana Avelar:

“As novas tecnologias otimizam o funcionamento do corpo, possibilitando sua sobrevivência em diversos ambientes. A moda entra em cena aqui, pois cabe à roupa trazer esses artifícios tecnológicos para perto do corpo podendo, ainda, agregar as novidades a silhuetas que traduzam tais mudanças.” (Avelar,

2011: 140)

Como já dito, neste campo, arte, design, moda, ciência e tecnologias entrecruzam-se alimentando-se mutuamente.

E, para finalizar estas discussões sobre o imbricamento não só de áreas do conhecimento, como também do corpo em meio aos avanços tecnológicos, cito Lúcia Santaella, quando a autora fala sobre a coexistência de várias fases do avanço tecnológico humano na cultura digital:

“É certo que, em cada período histórico, a cultura fica sob o domínio da técnica ou da tecnologia de comunicação mais recente. Apesar da coexistência e das misturas entre todas as formações culturais, as mídias mais recentes acabam por se sobressair em relação à demais. É isso que vem sucedendo com as mídias digitais que instauraram a cibercultura, cuja expressão mais visível encontra-se na internet e mais recentemente nos aparelhos móveis. Contudo, esse domínio não é suficiente para asfixiar o funcionamento das formações culturais preexistentes. É a atual convergência das mídias no mundo ciber, na coexistência com a cultura das mídias e com a cultura das massas, juntamente com as culturas precedentes, a oral, a escrita e a impressa, todas ainda vivas e ativas, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a densa rede de produção e circulação de bens simbólicos atingiu nossos dias e é uma das marcas da cultura digital.” (Santaella, 2007b:130)

Tecnologia aqui é entendida como um processo adaptativo, co-evolutivo, envolvendo e imbricando corpo(s) e ambiente(s).

## REFERÊNCIAS

- AVELAR, Suzana. *Moda, globalização e Novas Tecnologias*. Rio de Janeiro: Editora Senac rio, 2011.
- CHATAIGNIER, Gilda. *Fio a Fio: Tecidos, Moda e Linguagem*. Barueri: Estação das Letras, 2007.
- HOUAISS, Antônio. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.
- LÉVY, Pierre. *As Tecnologias da Inteligência: O futuro do Pensamento na Era da Informática*. São Paulo, Editora 34, 2001, 10ª reimpressão.
- NORMAN, Donald A. *O Design do Futuro*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010.
- OLIVEIRA, Adriana Gomes. *Arte, Artefatos, Cognição: Evolução e Processos Comunicativos*, PUC-SP, 2004.
- PAKHCHYAN, Syuzi. *Fashioning Technology: A DIY Intro to Smart Crafting*. Italy: O'Reilly Media, 2008.
- PICARD, Rosalind. *Affective Computing*. The MIT Press: Cambridge, Massachusetts; London, England, 1997.
- QUINN, Bradley. *Textile Futures: Fashion, design and Technology*. Oxford, New York: Berg, 2010.
- QUINN, Bradley. *Fashion Futures*. London, New York: Merrell, 2012.
- ROLNIK, Suely. *Molda-se uma Alma contemporânea: O Vazio-pleno de Lygia Clark*, in *Interlab: Labirintos do Pensamento Contemporâneo*. Org. Lúcia Leão. São Paulo: Iluminuras, 2002, pp 173-194.
- ROGERS, Yvonne; SHARP Helen; PREECE, Jennifer. *Design de Interação: Além da Interação Humano-Computador*. Porto Alegre: Bookman Editora, 2011, 3ª edição.
- SANTANA, Ivani. *Dança na Cultura Digital*. Edufba: Salvador, 2006.
- SANTAELLA, Lúcia. *O Homem e as Máquinas*, in *A Arte no Século XXI*, Org. Diana Domingues. São Paulo, Editora Unesp: 1997, pp 33-44.
- \_\_\_\_\_. *Cultura Tecnológica e o corpo Biocibernético*, in *Interlab: Labirintos do Pensamento Contemporâneo*. Org. Lúcia Leão. São Paulo: Iluminuras, 2002, pp 197-205.
- \_\_\_\_\_. *As Artes do Corpo biocibernético*, in *Arte e Vida no Século XXI*, Org. Diana Domingues. São Paulo: Editora Unesp, 2003, pp 65-94.
- \_\_\_\_\_. *Pós-humano – Por quê?*, in *Revista USP*, São Paulo, n.74, p. 126-137, junho/ agosto 2007a.
- SEYMOUR, Sabine. *Fashionable Technology: Intersection of design, fashion, Science and technology*. New York: Springer Wien, 2009.
- SEYMOUR, Sabine. *Functional Aesthetics: Visions in fashionable technology*. New York: Springer Wien, 2010.
- TADEU, TOMAZ. (org.) *Antropologia do ciborgue: As Vertigens do Pós-humano*. Belo Horizonte:

Autêntica Editora, 2000.

UDALE, Jenny. *Tecidos e Moda*. São Paulo: Bookman, 2009.

#### Sites

<http://www.chalayan.com>

<http://www.materiability.com>

<http://affect.media.mit.edu>

## AMÉRICA LATINA, CUBISMO E CIDADES EM NARRATIVAS PLÁSTICAS MODERNISTAS

**Sandra Makowiecky**

Universidade do Estado de Santa Catarina,  
UDESC  
Florianópolis- Santa Catarina

**RESUMO:** Em simpósio que propõe-se a refletir sobre a relação entre a escrita da história da arte e a prática da crítica no Brasil, e nos demais países latino-americanos, evidenciando as tensões e as contradições que marcaram o debate artístico-cultural desde o século 19, entendemos poder contribuir apresentando algumas reflexões partindo de imagens de cidades e modernismo como fio condutor, evidenciando a estética cubista, na linha proposta de uma produção crítica que se institui como problema na relação entre arte e política, pois a contribuição da história da crítica de arte na América Latina está atrelada à própria consolidação dos modos de ver, exibir e compreender a produção artística.

**PALAVRAS-CHAVE:** “Cidades”, “ América Latina”, “ Narrativas plásticas ” “Cubismo”

**ABSTRACT:** In a symposium that proposes to reflect on the relationship between the writing of art history and the practice of the critics in Brazil and in other Latin American countries, highlighting the tensions and contradictions that

marked the artistic and cultural debate from the 19th century, we understand to be able to contribute presenting some reflections starting from cities’ images and modernism as a guide, showing the cubist aesthetic, in proposed line of a critical production that is established as a problem in the relationship between art and politics, because the contribution of the history of art critic in Latin America is related to its own consolidation of ways of seeing, showing and understanding the artistic production. Looking at the works of Latin American artists is a way to go through.

**KEYWORDS:** “Cities”, “Latin America”, “Plastic Narratives”, ‘Cubism’.

### 1 | INTRODUÇÃO

O simpósio “A crítica e seus espaços: Trânsitos, narrativas e regimes de visibilidade na América Latina”, propõe-se a refletir sobre a relação entre a escrita da história da arte e a prática da crítica no Brasil, e nos demais países latino-americanos, evidenciando as tensões e as contradições que marcaram o debate artístico-cultural desde o século 19, procurando estabelecer relações entre obras, textos e eventos aqui produzidos e/ou realizados e que marcaram nosso debate crítico e historiográfico. Os questionamentos dos proponentes do

simpósio ressaltam: “Se a exaltação nacionalista de nossa produção artística, constitutiva do ideário modernista, não mais faz sentido, perguntamo-nos agora como, e a partir de quais parâmetros, promover a integração entre uma história local e a história global? Como analisar as ambiguidades de nosso processo de modernização no campo das artes visuais e como refletir sobre as formas específicas de reação e de integração aos discursos hegemônicos de autoridade e de legitimação simbólica que ocorrem em países apartados das grandes decisões de poder? Teria o crescente interesse dos centros hegemônicos pela arte, produzida em países culturalmente distantes, favorecido o aprofundamento do debate conceitual nas ‘margens’?”. Para além das perguntas, o simpósio aponta que estas questões implicam a percepção de história da crítica de arte como prática indissociável da constituição de uma história da arte preocupada com os regimes de visibilidade. Olhar para as obras de artistas latino-americanos é um caminho a se percorrer.

## 2 | INTERLOCUÇÕES

Pretende-se privilegiar diferentes aspectos e interlocuções que se apresentam para tramar e delimitar possíveis análises. Um deles se refere à questão de proximidade - distancia. Os centros irradiadores culturais vez por outra mudam, ao longo do tempo. De todo modo, continuamos periferia de alguma coisa. O Cubismo também teve muita repercussão na América Latina. Como podemos associá-lo à famosa frase do pintor futurista francês Amédée Ozenfant (1886-1966), que redigiu *Après le cubism?* :

Sob o ponto de vista teórico, o cubismo é provavelmente mais um estado de espírito que uma doutrina estética constituída; ainda assim o conhecimento de algumas dessas obras e suas tendências não pode ser ignorada por aqueles que desejam compreender o movimento atual das ideias estéticas mais modernas ( OZENFANT apud FAUCHEREAU, 2015, p. 230).

O cubismo, não sendo um procedimento, mas uma estética e até mesmo um estado de espírito, deve certamente ter relação com todas as manifestações do pensamento contemporâneo. Pode-se inventar isoladamente uma técnica, um procedimento, não se pode inventar inteiramente um estado de espírito com todas as peças ( GRIS apud FAUCHEREAU, 2015, p.20)

As declarações acima estendem com determinação o cubismo a todos os setores da criação. Conforme Fauchereau (2015), o cubismo logo impôs uma certa iconoclastia no *status quo* das artes. A novidade se caracterizava pela adoção (e combinação) de procedimentos extrapicturais, extraliterários e extramusicais, que levaram a uma revolução estética dos procedimentos artísticos então correntes. Com o cubismo, as fronteiras entre as artes plásticas e outras manifestações artísticas — poesia, escultura, música, literatura, teatro — se diluem. Assim, a pontuação desaparece e a escrita se faz figurativa, a música incorpora ruídos e outras sonoridades, a página impressa se diversifica, a prática das colagens cria o problema da originalidade do criador. Já em 1923, o compositor Darius Milhaud (apud Fauchereau, 2015) decretava que essas

marcas do cubismo forneciam “*um campo mais vasto, modos de escrita mais ricos, uma escala expressiva mais complexa*” à sensibilidade, à imaginação e à fantasia do artista criador. Nas décadas precedentes ao seu aparecimento, em ritmo acelerado, aconteceram grandes revoluções científicas que trouxeram várias técnicas novas logo aplicadas à vida cotidiana. Como perceber o Cubismo na América Latina? Um século após sua aparição, ainda é difícil definir e circunscrever o cubismo com precisão, na ausência de um manifesto ou de declarações claras de algum expoente ou líder reconhecido, como outros movimentos modernistas. Foi inicialmente um fenômeno parisiense, embora com muitos protagonistas internacionais, antes de se difundir por outros países.

Segundo evidências do próprio campo artístico, a relação entre centro e periferia não deve ser valorativa, não deve ser vista como uma relação entre avanço e atraso. Ao contrário, é um jogo móvel. Se fossemos nos levar pela suposta linha reta da história, tal perspectiva só levaria a concluir que a produção na América Latina está algumas décadas atrasada na história. Mas este raciocínio de nada serve para o estudo da nossa produção plástica. Como diz Annateresa Fabris: “*A arte moderna produzida no Brasil, pelo menos no caso das artes plásticas, é moderna numa acepção peculiar e local, mas não se pensada no âmbito das propostas europeias*” (1994, p.20). A pesquisa intitulada *Academicismo e Modernismo nas Artes Plásticas da América Latina* (2008), desenvolvida por Rosângela Cherem e Sandra Makowiecky, a qual reúne os principais artistas e sua produção no âmbito das academias de arte e dos movimentos identificados com o modernismo, concretizou-se através de um levantamento em que foram obtidas mais de 4500 imagens, que permitiu considerar a relação de proximidade-distância e diferença-semelhança da produção latino-americana, ampliando reflexões sobre a modernidade artística para além das leituras auto-centradas ou que registram apenas os vínculos europeus ou norte-americanos e permitindo análises mais consistentes acerca de certas contaminações e desdobramentos. A opção foi de reunir as imagens e a pesquisa em um Cd rom, visando potencializar novas conexões e abordagens da arte latino-americana. Cherem e Makowiecky (2008, 2013) ao apresentar a pesquisa, deixaram claro que consideram alguns pontos de partida que dizem respeito aos riscos que correm os estudiosos dos fenômenos de um continente. De um lado, a homogeneização das diferenças, perigo oposto ao da singularização extremada, mantendo o investigador refém do paradoxo *universal-particular*. De outro, a operação de catalogação que apenas busca familiarizar o desconhecido, tornando o investigador refém do paradoxo *local-metrópole*. Desta feita, resta o trabalho de realizar novas possibilidades de leitura e combinações. O estudo foi realizado com quatro interlocuções como sustentação do estudo, que reproduzirei brevemente. As duas primeiras interlocuções (Warburg e Deleuze) apresentam as questões teórico-metodológicas. Aby Warburg (2003), em *O ritual da serpente*, considera a tradição-transmissão cultural e as vibrações do passado que afetam o presente; em *Diferença e Repetição* (1998), Deleuze destaca a repetição que se coloca como vibração secreta,

operando como desvio ou transgressão que ocorre entre generalidades. As outras referem-se as artes na América Latina. Em livro organizado pela historiadora inglesa Dawn Ades (1997), intitulado *Arte na América Latina*, prevalece a ideia não apenas de que em diversos países o modernismo foi engendrado no âmbito acadêmico como também que as artes plásticas estiveram diretamente vinculadas às experimentações literárias e aborda um universo de temas que contemplam o conjunto dos países latino-americanos em sua perspectiva histórica e artística. A quarta nos leva ao livro *Arte Internacional Brasileira* de Tadeu Chiarelli (2002), que tratando da formação do circuito artístico brasileiro, parte do pressuposto de que o local se articula com o circuito internacional de modo reelaborado. Para ele, o modernismo antecede ao século XX, aponta a incorporação de uma tradição erudita e artesanal que se soma ao localismo antiacadêmico, advindo das percepções estéticas trazidas pelos imigrantes, especialmente a partir do último quartel do século XIX e dos influxos do novecentos, permitindo expandir a problemática para outros países vizinhos.

### 3 | AS RELAÇÕES ENTRE CIDADE E OBJETO ARTÍSTICO

estas relações aparecem em autores como Francastel, Argan, Simmel, Mumford, que introduzem aspectos subjetivos na análise das formas urbanas - simbologia, imaginário – considerando-as como produto cultural. Tanto a subjetividade do imaginário quanto a dimensão histórica da relação entre forma urbana e sociedade estão presentes no conceito de paisagem, pois esta é fruto da história – “em cada época o processo social imprime materialidade ao tempo, produzindo formas/paisagens” ( LUCHIARI, 2001, p.12). Para Michel de Certeau, o espaço é um lugar praticado, um lugar percebido, ou seja, para a mesma forma urbana podem corresponder experiências espaciais distintas (CERTEAU, 2003, p. 176-203) bem como representações plásticas distintas. E então, o que podem nos dizer os artistas? Como as cidades, as esquinas e praças aparecem na representação plástica em algumas obras modernistas cubistas de artistas latino- americanos? É nos anos de 1920, com a industrialização em curso, que se verificam processos de urbanização mais nitidamente modernos, e os modernismos que tem lugar nesse período se beneficiam da reconfiguração das principais cidades brasileiras, mas mesmo assim são tímidos. Nos diz Peixoto (2006), que basta lembrar que dois ensaístas do modernismo paulista, Paulo Prado e Sérgio Milliet, como analistas da sociedade nacional, voltam-se ou para o passado e para as raízes do Brasil ou para o universo rural.

Se para Beatriz Sarlo, o “desejo de cidade é mais forte na tradição argentina, que as utopias rurais”(1990), na tradição brasileira, mesmo nos anos 1920 – que também aqui “apresentam a mudança de modo espetacular”( p.32) – é preciso, senão inverter, ao menos suavizar a assertiva: os universos rural e tradicional competem de modo decidido com o desejo de cidade de nossos modernistas (PEIXOTO, 2006, P. 178-9).

Diz Peixoto, que a dualidade sertão/litoral é também parte constitutiva da

imaginação social sobre o Brasil e se desdobra, em momentos variados, em outros dualismos espaciais recorrentes nas interpretações sobre o país a partir do século XIX, como campo/cidade, norte/sul e que os temas das oposições podem variar, mas remetem sempre a um mesmo núcleo: todas tematizam as dramáticas relações entre tradição e modernidade entre nós. Para ilustrar, vejamos as obras de Tarsila do Amaral.



Em “Estrada de Ferro Central do Brasil”( fig.1), quadro ícone do Manifesto e Movimento Pau-Brasil, observamos o contraste das paisagens rurais e estradas de ferro da emergente São Paulo industrial; mescla profunda entre a herança dos cenários abertos da fazenda e o futuro das cidades modernas. Uma das principais conquistas estéticas e intelectuais do modernismo, em um segundo momento, quando existe uma busca as fontes brasileiras e uma problematização da realidade nacional, formalizada na problemática conciliação entre a roça e a cidade, o atraso e o progresso; assim vemos o passado barroco das igrejas e a religiosidade popular contrastarem com a ponte ferroviária, as sinalleiras, ou os postes de energia elétrica, marcos da modernidade e do progresso. Da mesma forma que a rigidez das linhas das construções contrastam com a paisagem de vegetação tropical, de formas arredondadas. Nesta tela, de composição geometrizada ao máximo, com planos bem definidos e linhas simplificadas; a artista põe à mostra o que aprendera do cubismo nos ateliês de Lhote, Gleizes e Leger, artistas que haviam se afastado do austero e cerebral cubismo de Picasso e Braque. *Traço constante* de sua obra, a presença da busca de uma cor verdadeiramente brasileira ou caipira : rosa e azul claros, ou o verde e amarelo do nosso colorido tropical, a cor é um dos elementos mais valorizados em sua composição. Em “O Mamoeiro”, ( fig. 2) vemos a ocupação dos morros nas grandes cidades, com simplificação e estilização das formas que promovem certa relação com o cubismo, destacando a vida simples, o dia a dia das pessoas (roupas no varal), vizinhas que se visitam, mãe com filhos. Nestas obras, vemos a exaltação da natureza tropical, a brasilidade, os tipos humanos como os caboclos e os negros, a tranquilidade das pequenas cidades, com marcante influência cubista.

## 4 | O CUBISMO: UM MUNDO URBANIZADO

A literatura e a arte do modernismo experimental que surgiu nos últimos anos do século XIX, se afirmou nos primeiros 40 anos do século XX e continua até hoje, pode-se dizer, foi uma arte das cidades, principalmente das cidades políglotas, cosmopolitas. Quando pensamos em modernismo, não podemos deixar de evocar cidades com cafés, revistas e galerias de arte, locais onde se destilam as novas estéticas. Sempre existiu uma ligação entre as artes, especialmente a literatura e as cidades. E se o modernismo é uma arte especificamente urbana, em parte é porque o artista moderno foi capturado pelo espírito da cidade moderna, que em si é o espírito de uma sociedade tecnológica moderna. A tendência modernista está profundamente enraizada nas capitais culturais da Europa e se espalha pelo mundo. Portanto, não é casual que o século XX seja o grande século de urbanização ocidental. Sobre as cidades como centros ciclônicos de civilização, diz Bradbury: *“Torre de Babel contingente e políglota, é reproduzido como análogo caos, contingência e pluralidade nos textos literários modernos, no desenho e na forma da pintura modernista”* (1989, p.78).

O modernismo é uma arte cosmopolita e metropolitana. Irradiavam influência e mantinham contato, e em larga medida é devido a essa fecundidade nas comunicações e contatos que o modernismo constitui um movimento internacional. O modernismo no Brasil e no resto do mundo, teve nas cidades, seu habitat natural. É da vida e da experiência urbanas que os artistas e intelectuais ligados aos diversos modernismos surgidos no começo do século XX tiram a matéria prima de sua produção (Bradbury, 1989). As plantas, os animais, as nuvens, a “natureza” em suma, tem pouco lugar no mundo cubista, sempre fundamentalmente urbano. Aos olhos de um bom número de cubistas, o objeto privilegiado é a máquina – porque é construído. O mundo vive mais rápido e os cubistas mediram as consequências disto. Ao contrário dos futuristas que glorificavam a máquina e a velocidade por si próprios os cubistas determinaram até que ponto elas afetaram nossa vida e nossa visão. É certo que a evolução dos meios de locomoção e rapidez tem um papel decisivo no visual novo. Os cubistas descrevem a visão imposta pela vida moderna: sintética e todavia contrastada, rápida, veloz. Um pintor cubista não imagina o mundo sem os apanágios da modernidade: as estradas de ferro e os automóveis, as pontes de ferro, os aviões, as usinas e suas chaminés, as máquinas, motores, hélices de avião, obras em ferro fundido. As grandes lojas de departamento são um fenômeno também moderno, são imensas máquinas de sonhos para uma sociedade de consumo, com suas vitrines e luzes vivas, os palácios que o Capital oferece à vontade pública, locais de encantamento. As grandes lojas de departamento antes mesmo de serem locais para compras, são um lugar de passeios, encontros, de comunhão em um vasto movimento de multidões e preenchem um pouco o papel da igreja medieval. A publicidade e a grande imprensa são fenômenos ligados ao novo modelo de sociedade. O cubismo acolhe a ambas

com boa vontade, pressentindo nelas uma matéria prima que será muito útil para as colagens. Publicidades e jornais são frequentes, bem como letreiros nas paisagens. Os cubistas veem algo a mais no cartaz e mais amplamente, na publicidade. A escrita, elemento maior da publicidade, foi incorporada pelos cubistas, que a introduziram em seus quadros, sem intenção anedótica, entendendo que em uma cidade moderna, os letreiros, as tabuletas, a inscrição, a publicidade representam papel artístico importante e se adaptavam a finalidade desejada. Assim, todos estes elementos, ao fazerem parte de plástica cubista, passaram a incorporar este possível “estado de espírito cubista” mundo afora.

Tirando os nativos residentes na Europa, como o poeta chileno Vicente Huidobro ou o pintor Uruguaio Rafael Barradas, a América Latina só foi tocada com atraso e de maneira passageira pelo cubismo. O argentino Emílio Pettoruti é uma exceção interessante [...] Será preciso então esperar os anos 20 para que o cubismo atinja os latino – americanos, e nesse caso, tratar-se-á de um cubismo repensado, corrigido pleno purismo ou por um Fernand Léger. Ele suscitará vocações junto aos recém-chegados que farão dele algo bem diferente da estética inicial, mais bem adaptado à época e sobretudo a sua própria cultura: a estridência dos jovens mexicanos, a arte e literatura indigenista do caribe, a pintura “antropofágica” da brasileira Tarsila do Amaral (FEAUCHEREAU, 2015, p. 230).

## 5 | OS ARTISTAS (ALGUNS) E AS IMAGENS DA CIDADE NA ESTÉTICA CUBISTA

No contexto da modernização, busca-se evidenciar a relevância daquilo que é local e peculiar na vida da cidade. O cotidiano da cidade surge do convívio do novo com o antigo. Voltar-se para a vida, o dia-a-dia, falar de temas corriqueiros, que, por estarem incorporados ao cotidiano, já não são percebidos como elemento diferenciador da vida na cidade e do povo, são questões recorrentes nos trabalhos dos artistas, que empenham as suas sensibilidades na valorização desses aspectos simples, populares, óbvios até, representando a vida de pessoas comuns.

A ambição do modernismo em querer exprimir o imaginário brasileiro, faz com que procure reconstituir esse imaginário a partir de suas origens. Deste modo, a imagem do modernismo não se limitará ao perímetro das cidades, retomando como signos algumas características formais próprias à paisagem interiorana, tais como as construções populares, ou ainda as casas-grandes e as igrejas coloniais esquecidas no tempo (ZILIO, 1982, p.78).

Aparecem temas como: casas simples, quintais, esquinas, praças, festas populares, os lugares da cidade, com as ruas, praças, morros, cais, as personagens presentes no cotidiano. Muitos artistas tentavam dar conta da paisagem física e humana das cidades, construindo uma iconografia local, nos diz Chiarelli (1994), lembrando que os padrões do modernismo brasileiro já estão presentes no final do século XIX e ganham importância com a transformação da Academia Imperial de Belas Artes em Escola Nacional de Belas Artes. Surge daí um paisagismo nacionalista que vai servir de parâmetro para a construção de uma arte nacional no início do século XX. Ao falarmos de modernismo, podemos entender as características da nova mentalidade

como as sintetizadas por Mário Barata (1983) baseadas no anticonvencional, no antideclamatório, na liberdade de se inventar poéticas, linguagens, sintaxes, de lidar com os sentidos, de colocar a composição subordinada a construção mental, de tornar o colorido não um fato de representação, mas de uma opção estética, desprezo aos padrões convencionais, necessidade de renovação, mas sobretudo, a liberdade absoluta de espírito, considerada como elemento criador por excelência.

**Alejandro Xul Solar (1887-1963)** - argentino, é um dos mais representativos pintores da vanguarda latino americana. Em 1912 foi para a Europa onde ficou até 1924. Beatriz Sarlo (2005) diz que sempre considerou os quadros de Xou Solar um quebra – cabeça de Buenos Aires, ficando impressionada com a paixão hierárquica e geometrizzante, a exterioridade de seu simbolismo. ( figs. 3).

O que Xou mescla em seus quadros também se mescla na cultura dos intelectuais: modernidade europeia e diferença rioplatense, aceleração e angústia, tradicionalismo e espírito renovador, crioullismo e vanguarda. Buenos Aires: o grande cenário latino americano de uma cultura de mescla.

( SARLO, 2005, p. 201).

	
<p>Fig. 3. Argentina. Xul Solar. 'Cidade e abismos', 1946. Têmpera e aquarela s/ cartão 35 x 50 cm. Malba - Coleção Costantini</p>	<p>Fig. 3. Argentina. Xul Solar. 'Barrio', 1953. Têmpera 40 x 56 cm. Xou Solar.</p>

Para Sarlo, o movimento da vanguarda argentina será significativo do ponto de vista das mais diversas “respostas”, pois o que se tinha era um objeto multifacetado com possibilidades de olhares e perspectivas de análise diversas, algo que Sarlo denominou “cultura de mescla”.

**Rafael Barradas** - ( Montevidéu 1890 -1929), em 1913, aos 23 anos, viaja para a Europa, o que lhe permitiu a conhecer as primeiras vanguardas e, especialmente Cubismo e Futurismo. Estabelece-se em Espanha, sendo muito ligado à Joaquin Torres Garcia. A vida fragmentada e simultânea nas metrópoles, em suas obras, são testemunhas da vida moderna, com força expressiva e um excelente cromatismo, em dinamismo estonteante e cores vivas. Morre em Montevidéu em 1929, aos 39 anos ( figs.4).

**Joaquin Torres García** (1874-1949) - Nascido em Montevidéu, viveu em Nova

lorque, Paris e Madri, experimentando diferentes vertentes da arte construtiva do começo do século XX. Radicou-se na Europa por quarenta e três anos. Em 1928, conheceu Theo Van Doesburg, artista que lhe apresentou o neoplasticismo e também Mondrian, que será decisivo na sua pintura. Partindo do seu ambiente, Torres-García desenvolveu obras esquemáticas e simbólicas que evocavam o desenho e o ritmo da cidade, onde registra as formas e as cores das casas estreitas e das ruas vertiginosas de Montevideu, sintetizando cenas das ruas, arranha-céus, trens elevados e cartazes de anúncios. O artista morre no Uruguai, aos 75 anos, e deixa como legado uma escola pictórica e americana com identidade própria - La escuela Del Sur -, que permanece como um dos mais consistentes movimentos artísticos do século XX ( figuras 5).



Fig.4. Rafael Barradas. Casa de apartamentos. 1919. Óleo sobre tela. 79 x59 cm. Montevideu, Museu Nacional de Artes Visuais.



Fig.4. Rafael Barradas. Barradas, “Calle de Barcelona”, 1918. Óleo sobre tela, 50,7 x 60,5 cm. / Asociación Colección Arte Contemporáneo

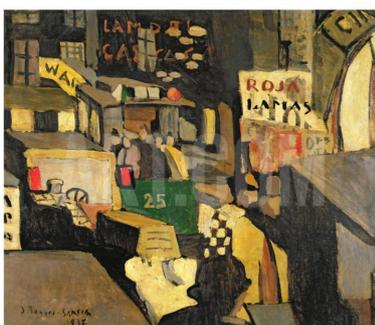


Fig.5. Joaquin Torres-García . Barcelona street scene, 1917 (oleo sobre tela), Collection of J.B. Cendros, Barcelona, Spain / The Bridgeman Art Library

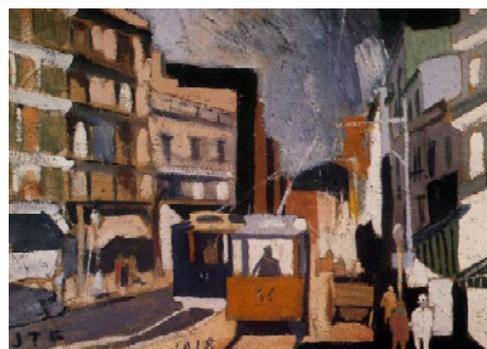


Fig.5. Joaquin Torres-García. Paisagem de cidade. (1928), óleo sobre cartão , 36 x 56 cm. Museu Nacional Montevideo, Uruguay.

**Diego Rivera (1886 - 1957)- mexicano**, partiu para a Europa, onde ficou de 1907 até 1921. Rivera só se volta para o cubismo em 1912, mas progride tão rápido que ao final de 1913 está perfeitamente afinado ao cubismo do momento. Em 1918, renuncia ao cubismo e retorna à visão convencional e em seu retorno ao México em 1934, retomou a vida de artista politicamente ativo. De 1936 a 1940 Rivera dedicou-se

especialmente a pintar paisagens e retratos. Diego Rivera, em formas simplificadas e coloridas, resgatou no passado colombiano, os momentos mais significativos da história do México: a terra, o agricultor e do trabalhador, os costumes, e do caráter popular. Esquece o cubismo e Paris, mas aprendeu muito por lá ( fig.6).

**Emilio Pettoruti** (La Plata, 1894 - Paris, 1971), pintor argentino que durante seus anos na Europa (1913-1924), entrou em contato com as principais escolas de vanguarda dos países que visitou; através do cubismo e o futurismo se aproximou da arte abstrata. É difícil, no entanto, classificar sua obra, cujas características mais salientes são a presença constante do cubismo, a humanização dos objetos e o fundo de equilíbrio clássico da sua pintura. Em Paris, por volta de 1924, ele se tornou um cubista sólido à maneira de Juan Gris e de modo duradouro. Ao voltar para a Argentina, ele introduziu os círculos pictóricos nas instalações sofisticadas do futurismo e do cubismo. Pettoruti tornou-se um dos mais importantes representantes dessa tendência na América espanhola. Em 1953 estabeleceu-se em Paris (fig.7).



Fig.6. Diego Rivera. A ponte de San Martin. 1913. Óleo sobre tela. 91 x 111 cm. México. Coleção Andrés Blaisten.



Fig.7. Emilio Pettoruti. *Calle de Milán*. 1919. Óleo sobre tela. 96 x 50 cm.

## 6 | UMA TERCEIRA MARGEM DO RIO OU “NOSSO NORTE É O SUL”?

Nesta sequência de imagens de cidades cubistas feitas por artistas que mantiveram contato com experiências europeias, se percebe uma matriz discursiva que não é europeia tão somente, mas sim, particular de cada artista, impregnada de suas vivências e pensamentos. E a rua aparece sempre na estética cubista e no modernismo. Para Fabris (2000), a rua é o lugar típico da modernidade: niveladora; transformadora das línguas; vitrine do conforto humano, posto que proporciona ao animal civilizado coisas como luz, luxo, bem-estar, comodidade; local de espreita da vida; criadora de tipos; inventora de novas formas de comunicação. Para Boyer (1994), as demandas e pressões da realidade social constantemente afetam a ordem material da cidade, contudo ela permanece sendo o teatro de nossa memória. Suas formas coletivas e reinos privados nos contam das mudanças que estão acontecendo; nos lembram também de tradições que diferenciaram esta cidade de outras. São

nesses artefatos físicos e traços que nossas memórias da cidade jazem enterradas, pois o passado é carregado até o presente através desses lugares. Endereçados ao olho da visão e à alma da memória, as ruas de uma cidade, monumentos e formas arquitetônicas constantemente contêm grandes discursos sobre a história. A imagem da cidade é um conceito abstrato, uma forma construída imaginariamente. Vistas através da poética cubista, percebemos que os principais conceitos se mantêm em sua central definição: arte urbana, mundo urbanizado. No entrelaçamento com os movimentos precedentes, o cubismo não é uma evolução, ou o desenvolvimento de uma técnica, mas uma verdadeira revolução. Concordamos com Juan Gris e Ozenfant, quando afirmam que o cubismo é um estado de espírito. Ozenfant complementa: *“O que importa é não limitar o cubismo ao que uma obra em particular ou a obra de um único pintor pode revelar dela. O que chamamos cubismo é uma sucessão de experiências aparentemente contraditórias levadas por diversos artistas de importância diversa”* (apud FAUCHEREAU, 2015, p. 20). Este estado de espírito alcançou a América latina com aproximadamente 20 anos de atraso, mas se tornou o mais influente dos estilos. Há que se ressaltar que toma corpo um reconhecimento internacional de muitas das trajetórias de nossos artistas. O MoMA, Museu de Arte Moderna de Nova York, celebra dois deles. A primeira retrospectiva em 45 anos do uruguaio de origem catalã Joaquín Torres-García nos EUA, abriu em 2015, encerrando em fevereiro de 2016, com uma das imagens mais icônicas da arte moderna do lado de cá do Atlântico: o mapa da América do Sul com o Pólo Sul onde normalmente se veria o Caribe e a linha do Equador localizada na região em que os olhos buscam a Terra do Fogo. Desenho esboçado pela primeira vez em 1934, quando o artista voltou a Montevideu depois de quatro décadas vivendo na Europa e em Nova York, sua *“América invertida”* (1943) (fig.8), é uma declaração de independência ao eurocentrismo nas artes. Considerado um dos principais protagonistas do modernismo nas Américas, que abriu caminhos transformadores para a arte moderna nos dois lados do Atlântico, a exposição incluiu desenhos, pinturas, objetos, esculturas e cadernos originais do artista.

Tenho dito Escola do Sul porque, na realidade, nosso norte é o Sul. Não deve haver norte, para nós, senão por oposição ao nosso Sul. Por isso agora colocamos o mapa ao contrário, e então já temos uma justa ideia de nossa posição, e não como querem no resto do mundo. A ponta da América, desde já, prolongando-se, aponta insistentemente para o Sul, nosso norte (TORRES GARCIA, 1943).

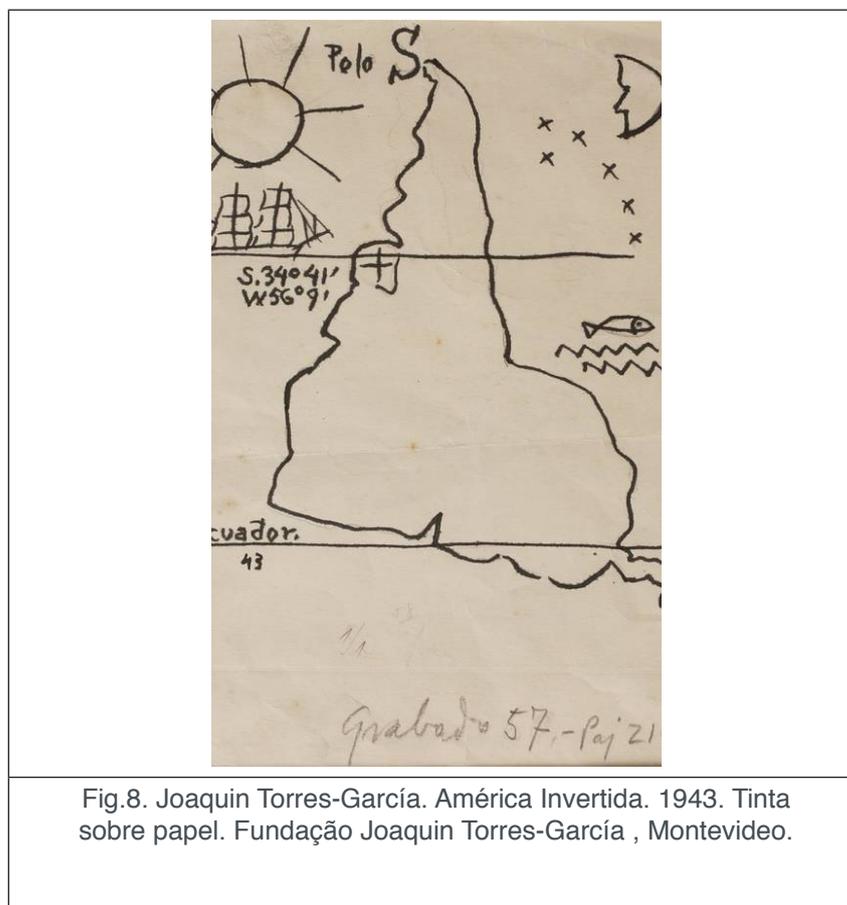


Fig.8. Joaquín Torres-García. América Invertida. 1943. Tinta sobre papel. Fundação Joaquín Torres-García, Montevideo.

Por outro lado, a pintora modernista brasileira Tarsila do Amaral ganhará a sua primeira grande exposição nos Estados Unidos a partir do ano que vem. Entre outubro de 2017 e fevereiro de 2018, ela passará pelo *Art Institute of Chicago* e pelo Museu de Arte Moderna de Nova York. Aproximadamente cem obras devem fazer parte das exposições, incluindo os maiores trabalhos, como *Abaporu*, *Antropofagia* e *A Negra*, objetivando apresentar a artista e também o nascimento e a consolidação do modernismo brasileiro. Para os curadores, incluindo Pérez-Oramas, do MoMA, Tarsila “é um exemplo brilhante de deslocamento e transformação”, perfeita para a intenção dos museus de buscar novas “vozes e perspectivas” sobre a arte moderna. Para os curadores, suas telas são “ícones do modernismo latino-americano”, feitas com “refinamento e equilíbrio”. Segundo Pérez-Oramas, do MoMA, “o museu ignorou esses artistas, e agora é importante incluir esses nomes centrais para o desenvolvimento do modernismo em seus países.” (PÉREZ- ORAMAS, 2016).

Se nos reportarmos à perguntas feitas no início do texto e questões norteadoras do simpósio, para entender sob *quais parâmetros podemos promover a integração entre uma história local e a história global, como analisar as ambiguidades de nosso processo de modernização no campo das artes visuais, como refletir sobre as formas específicas de reação e de integração aos discursos hegemônicos de autoridade e de legitimação simbólica que ocorrem em países apartados das grandes decisões de poder*, diríamos que, como argumenta Jorge Coli (2010), os historiadores da arte sabem que existe uma ligação forte entre coisas que se assemelham. Comparar é uma

forma de compreensão silenciosa da relação entre as imagens. Pela comparação, é possível estabelecer filiações, contatos, demonstrando que não existe *tabula rasa* em artes. Por trás de um quadro ou de uma estátua, existe outro e mais outro. “*Os historiadores da arte costumam dizer que é preciso treinar o olho*”, afirma. Isto significa incorporar um saber, sempre silencioso, intuitivo, capaz de captar o que há de comum entre as formas. Mas que lugar é esse que a preposição “entre” indica? Para o autor, não há apenas dois lugares, o lugar de uma imagem e de outra imagem, o lugar de uma aparência e de outra aparência. “*Há um terceiro lugar, uma terceira margem do rio, onde, invisíveis, imateriais, o semelhante se funde no semelhante, onde a analogia se metamorfoseia em fusão*”, completa Coli. Olhar para as obras de artistas latino - americanos, comparar com outras obras, com outros artistas, é um caminho a se percorrer, pois se o crescente interesse dos centros hegemônicos pela arte, produzida em países culturalmente distantes, teria favorecido o aprofundamento do debate conceitual nas ‘margens’, o que é bem possível ( pois deixamos isso acontecer), defendemos que este debate deve ser apropriado e conduzido também por nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

ADES, Dawn. **Arte na América Latina**. S.P., Cosac & Naify, 1997.

BARATA, MÁRIO. In: **Arte moderna no Salão Nacional**. Rio de Janeiro: MEC/Funarte, 1983.

BOYER, M. Cristine. **The City of Collective Memory: Its Historical Imagery and Architectural Entertainments**. Cambridge Mass.: MIT Press, 1994.

BRADBURY, M. E MCFARLANE, J. **Modernismo-Guia geral**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

COLI, Jorge. **Reflexões sobre a ideia de semelhança, de artista e de autor nas artes - Exemplos do século XIX**. [19&20](http://www.dezenovevinte.net/ha/coli.htm), Rio de Janeiro, v. V, n. 3, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.dezenovevinte.net/ha/coli.htm>>.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.

CHEREM, R. M. ; MAKOWIECKY, S. **Academicismo e Modernismo na América Latina**. 1ª. ed. Florianópolis: UDESC, 2008.

CHIARELLI, Tadeu. **A Arte Internacional Brasileira**. S.P.: Lemos, 2002.

CHIARELLI, Tadeu. Entre Almeida Júnior e Picasso. In: FABRIS, Annateresa ( org). **Modernidade e modernismo no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 1994, p.57-65.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. R.J.: Graal, 1988.

FABRIS, Annateresa. **Fragmentos urbanos: representações culturais**. São Paulo: Studio Nobel, 2000.

FABRIS, Annateresa. Modernidade e Vanguarda: o caso brasileiro. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Modernidade e**

**Modernismo no Brasil.** Campinas: Mercado de Letras, 1994. p.20.

FAUCHEREAU, Serge. **O cubismo: uma revolução estética, nascimento e expansão.** 1 ed. Sao Paulo: Estação Liberdade, 2015.

LUCHIARI, M.T. A (re)significação da paisagem no período contemporâneo. In: ROZENDHAL, Z. **Paisagem, imaginário e espaço.** Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

MAKOWIECKY, S.; CHEREM, R. M. **Academicismo e Modernismo nas Artes Plásticas da América Latina** - Fundamentos. Anales del II Encuentro Internacional del conocimiento: II Encuentro de las Ciencias humanas y tecnológicas para la integracion en el Conosur. Bogota - Colombia: Editora da Universidad Sergio Arboleda, 2013. v. 1. p.1934-1946.

OZENFAT, A. e LE CORBUSIER, J. **Depois do cubismo.** São Paulo: Cosac Naif, 2005.

PEIXOTO, Fernanda Arêas. As cidades nas narrativas sobre o Brasil. In: FRÚGOLI JR; ANDRADE, L.T; PEIXOTO, F.A.(orgs). **As cidades e seus agentes: práticas e representações.** Belo Horizonte: PUC Minas/Edusp, 2006.

PÉREZ- ORAMA ( 2016) . Disponível em < <http://brasileiros.com.br/2016/05/tarsila-amaral-ganha-exposicao-gigante-no-moma-em-nova-york/>> . Acesso em 28 mai. 2016

TORRES GARCIA (1943). Disponível em < <http://brasileiros.com.br/2016/05/tarsila-amaral-ganha-exposicao-gigante-no-moma-em-nova-york/>> . Acesso em 28 mai. 2016.

SARLO, Beatriz. Buenos Aires: Cidade Moderna IN: **Paisagens imaginárias.** São Paulo: Editora da USP, 2005. p.199-217.

WARBURG, Aby. **Lê Rituel du Serpent.** Paris, Macula, 2003.

## A GATA DE JADE EM *REQUIEM* PARA O NAVEGADOR SOLITÁRIO (2007), DO TIMORENSE LUÍS CARDOSO

**Denise Rocha**

Universidade Federal do Ceará

### 1 | INTRODUÇÃO

**RESUMO:** O objeto do estudo é analisar o simbolismo de uma obra de arte, a gata de jade, adquirida por um pai chinês no dia do nascimento de Catarina, sua filha, a protagonista do romance, *Requiem para o navegador solitário* (2007), do timorense Luís Cardoso. As significações e valores diferenciados atribuídos ao artefato de pedra preciosa pela moça, familiares e conhecidos em Batávia, sua terra natal, e em Dili, local de seu exílio, serão temas de reflexão sob dois aspectos: 1- o artefato em si (ordem objetiva) e 2- as associações e/ou lembranças suscitadas pela peça (ordem subjetiva).

Palavras-chave: Literatura timorense, Luís Cardoso, memórias, arte, valor, significação.



Fig. 1- A gata de jade.

A única gata que tinha em casa era a peça de jade. Minha mãe disse-me que foi o meu pai quem a trouxe no dia do meu nascimento. Ganhou-a ao jogo a um traficante de antiguidades. Sempre estive na sala mas nunca lhe dei a devida importância. Aquele objeto só passou a ter verdadeira existência para mim no instante em que o capitão do porto de Dili começou a reparar nele, com a mesma avidez com que olhava para o meu corpo. Parecia indeciso entre uma e a outra. (CARDOSO, 2009, p. 55)

Em suas memórias sobre a sua trajetória em Dili, para onde tinha ido para esclarecer a situação da representação comercial de seu pai com Alberto Sarmiento Monteiro, seu noivo, Catarina, a protagonista do romance, *Requiem para o navegador solitário* (2007), do timorense Luís Cardoso, relembra-se da gata de jade.

Obra de arte sem importância para a jovem, a peça de pedra preciosa começou a adquirir valor na ocasião das visitas de Alberto, o capitão do porto da capital do Timor Português, que para sua residência fora, em Batávia, a fim de oferecer parceria na sua firma de café, a Sociedade Sacromonte Ltda., em atividade recíproca na Sociedade Seda Pura e

Prosperidade. O rapaz de olhos verdes e com bigode retorcido observava atentamente a gata de pedra e a gata de carne e osso, revelando a intenção de se apropriar de ambas, por meio de um esquema empresarial e de um pedido de casamento à bela Catarina.

A protagonista-narradora enfatiza a importância da simbologia positiva de um tipo de felino em rito de matrimônio asiático, lembrando que o sedutor Alberto fez sua interpretação pessoal de tal tradição e levou um gato real para ela mesma:

Há um costume tailandês de oferecer aos noivos no dia de casamento, um gato Korat, cujo nome significa “Boa Sorte”. Apressou-se a justificar o seu gesto como sendo uma formalidade, na medida em que se ia realizar naquela casa um casamento entre duas firmas

- Este é Alberto, *o Abissínio*

Ofereceu o felino como cartão de visita apresentando-se depois como sendo Alberto Sacramento Monteiro, capitão do porto de Dili, natural de Goa e filho de pai português. (CARDOSO. 2007, p. 21)

Com o gato colocado no braço da jovem, o pretendente passou a acariciar a pele de sua mão, enquanto que ela aflagava o felino.

Por causa da falta de notícias do noivo sobre os assuntos de café, o pai de Catarina a enviou para Dili, sem que Alberto tivesse sido avisado. Ela desembarcou no porto de Dili e rumou para a pousada Buganvília, sede da Sociedade Sacromonte Ltda:

“-Que *bela* varanda !

Lembrei-me de dizer

Quando pus o pé na escadaria antes de entrar pela porta verde, sem vestido de noiva de seda pura e branca, grinaldas e damas de companhia. Apenas uma mala, onde tinha o livro de Alain Gerbault – *A la poursuite Du Soleil*-, que me oferecera o marido da minha professora, o músico magiar com paixão pelo mar e por Debussy, e ao colo o gato Alberto, o Abissínio”. (CARDOSO, 2007, p. 27)

Na narrativa memorialística sobre viagens, externas e internas da ingênua e sonhadora menina de 17 anos, de uma ilha (Java) para outra (Timor Português), imersas em reminiscências sobre a infância, a adolescência e as expectativas de um casamento feliz, o escritor Luis Cardoso evoca os anos 1930 até o final da Segunda Guerra Mundial no Pacífico. Neste período sangrento, o território insular de além-mar de Portugal no Extremo Oriente, foi invadido (1941-1945) por forças estrangeiras - australianas e holandesas em combate contra as japonesas -, embora Lisboa se mantivesse neutra no conflito bélico internacional.

Por caminhos adversos, a gata de jade chega às mãos de Catarina, depois que a mesma tinha sido brutalmente violentada pelo noivo que, na verdade era casado e pai de família, e abandonou-a grávida naquela bela residência, com a incumbência de restaurar a fazenda de café, que fora destruída pelo fogo.

As significações e valores diferenciados atribuídos ao objeto de arte, a gata de jade, em Batávia e em Dili serão estudados: 1- ao artefato em si (ordem objetiva) e 2- associações e/ou lembranças suscitadas pela peça (ordem subjetiva).

## 2 | ANIMAIS E PESSOAS: VÍNCULOS AFETIVOS



Fig. 2- Capa do romance, Editora Língua Geral, Rio de Janeiro (2009)

Nascido em 1958, em Calaiço, LUIS CARDOSO PACHECO DE NORONHA considera sua terra natal a ilha de Ataúro, localizada em frente da ilha de Timor-Leste. Seu pai, descendente de famílias de Manufahi (costa sul da ilha), era falante de mambai e sua mãe, da região de Fahinihan, falava o lacló. Na família o tétum era o idioma comum. Estudou nos colégios missionários de Soibada, Fuiloro e no Seminário de Dare. Na época da revolução de 25 de abril de 1974, em Portugal, Luís Cardoso frequentava ainda o Liceu Dr. Francisco Machado, em Dili. Bolsista, ele viajou para Lisboa, no ano de 1975, para estudar Medicina, quando foi surpreendido com a independência de seu país e anexação indonésia. Foi cronista do jornal *Fórum Estudante*, professor de tétum e de língua portuguesa nos cursos de formação especial para timorenses, bem como Representante do Conselho Nacional da Resistência Maubere em Lisboa. Formou-se em Silvicultura no Instituto Superior de Agronomia de Lisboa e fez pós-graduação em Direito e Política do Ambiente na Universidade Lusófona. Escreveu **Crônica de uma travessia: A época do ai-dik-funam** (1997), **Olhos de Coruja, Olhos de Gato Bravo** (2001), **A Última Morte do Coronel Santiago** (2003), **Réquiem para o navegador solitário** (2007), **O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação** (2013) e **Para onde vão os gatos?** (2017).

Catarina, protagonista- narradora do *Requiem para o navegador solitário* (2007), deu à luz Diogo, cujo insensível pai passou para a administração da jovem mãe a fazenda Sacromonte, localizada no monte Manumera, nas cercanias de Díli, antes de ser transferido para um porto na costa do Malabar. A região da propriedade cafeicultora fora parte do reino de Manufahi, que tinha se revoltado contra os portugueses por causa dos impostos (fato histórico de 1911/1912). Ele tinha um líder, Malisera, o *Asuwain* (administrador), que estava integrado à gestão lusa com o nome Marcelo, o sipaio (guarda nativo). Com a ajuda dele e outros, a adolescente reorganizou a plantação

com a introdução de mudas da espécie Robusta.

Por causa de falsas notícias de que tinha contato direto com Malisera, o inimigo do Estado português, mas não conhecido fisicamente, Catarina começou a ser perseguida por Lavadinho, agente do sistema opressor salazarista, a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado), que estava presente nos territórios de além-mar, principalmente, no Timor Português, para onde tinham sido degredados anarquistas e comunistas.

No final do conflito bélico, por ser considerada uma estrangeira ousada, que tinha sido acusada de envenenar Geraldo Pinto Pereira, o outro capitão do porto de Díli, Catarina foi considerada espiã dos japoneses, por dois motivos: 1-a sociedade com os técnicos deles na firma de salga de peixes e 2- sua amizade com Moriama (personagem histórico), um oficial do Estado Maior e chefe das operações das forças imperiais nipônicas na ilha, que a admirava no cais, quando estava confinada no barco de Gerbault, até 1945.

Alain Gerbault, conhecido como o “navegante solitário” e autor do livro de viagens, *A la poursuite Du Soleil*, que Catarina trouxera em sua bagagem, apareceu em Díli para se curar de malária, em 1941, no início da guerra no Pacífico. Ela manteve uma amizade profunda com ele que a aconselhou a sair da ilha do Timor Português, morreu em seus braços e foi enterrado no cemitério de Santa Cruz. Em visita à pousada Buganvília, residência de Catarina, Alain:

Olhou para todos os cantos da sala como se quisesse fazer uma vistoria. Pousou os olhos na gata de jade. Deixou-se ficar a observá-la durante muito tempo. Tentava saber a origem de tal peça. Quiçá descobrir o meu passado e quem eram os meus antepassados

- Tem uma gata de jade, Catarina

levantou-se e dirigiu-se para a mesinha onde estava a peça de jade para a observar de mais perto. Tocou-lhe com as suas mãos enormes de dedos compridos. Repetiu várias vezes o mesmo gesto. Não se aventurou porém a decifrar a sua proveniência. Nem deu o seu palpite sobre a dinastia a que pertencia. Olhou para mim como se procurasse uma resposta. Queria saber a origem da peça. . (CARDOSO, 2009, p. 232)

O romance, *Requiem para o navegador solitário*, tem como epígrafe, *Visão*, um poema de Ruy Cinatti (1915-1986), dedicado ao navegador francês, Alain Gerbault que faleceu em Díli (1941):

Eram Ilhas

Hercúleas: coroas

Vegetais sobrenadando

Altos castelos submersos e, apenas

(“Sepultem-me no mar, longe de tudo”)

Alain,

Entre valas, velas e gaivotas

Rui Cinatti (CARDOSO, 2009, p. 13)

**Em entrevista a Ramon Mello (2010), Cardoso falou sobre sua protagonista:**

Catarina. Quem é essa personagem do livro *Requiem para o navegador solitário*? Seria sua terra natal, o Timor? Ah Catarina... [pausa] Depois desse livro ganhei uma afeição especial por escrever a partir do universo feminino. Há escritores que fazem isso de uma forma magnífica, como é o caso de António Lobo Antunes, cujas personagens femininas são excelentes. Eu também decidi aventurar-me por isso. Acho que falo melhor assim, não me travestindo como mulher, mas julgo que através de uma voz de mulher consigo expressar-me melhor. Decidi contar uma história sobre a Segunda Guerra Mundial em Timor através de uma personagem feminina muito forte, que é a Catarina. [...] É a história de Catarina, uma pessoa que vai a procura do amor e, ao mesmo tempo, tem reveses. São pessoas que perante reveses contornam as situações. E isso aconteceu com Timor, teve um revés tremendo em toda sua história e deu a volta por cima. E hoje Timor é um país independente. (CARDOSO, 2010, p. 1).

Por causa de sua conturbada relação com Alberto, Catarina, chamada de *nona* (concubina) do capitão do porto, e foi cortejada pelos dois sucessores do capitão do porto - Geraldo Pinto Pereira, natural de Amarante (Portugal), e César Semedo, oriundo de Cabo Verde -, os quais a presentearam com gatos que traziam seus próprios nomes Geraldo, o *Birmanês*, e César, o *Balinês*.

## **2.1 A gata de jade e a gata Catarina na Batávia.**

A gata de jade, que chamou a atenção de Alberto Sacramento Monteiro em Batávia, e do viajante francês, em Díli, fora objeto de profunda admiração do pai de Catarina que adquirira a preciosidade, como artefato belo e de proporções magníficas, a quem comparava à sua linda filha que não portava nenhuma jóia ou ornamento para destacar e emoldurar as feições:

Nunca andei com qualquer colar de pérolas. O velho chinês dizia que o meu corpo não precisava de outros ornamentos para fazer um homem feliz. Nasci com a justa medida de todas as coisas, as formas distintas e proporcionadas

- Uma gata de jade

e tirava as medidas ao meu corpo como se fosse um alfaiate. (CARDOSO, 2009, p. 133)

Com tal culto à gata de pedra, o velho senhor prestava, ao mesmo tempo, reverência à sua menina, que estava em idade casadoira e por isso, no processo de seleção de um pretendente adequado, escolheu para marido dela, o desconhecido Alberto Sacramento Monteiro, fazendeiro, comerciante e capitão do porto de Díli. Catarina recorda-se que:

O visitante, durante todo o tempo em que esteve em nossa casa, não tirou os olhos nem de mim nem de uma peça de jade, que representava uma gata. Provavelmente, o seu interesse servia de cobertura para outra peça amarela que não era de pedra, mas sim de carne e osso, e representava uma menina chinesa com pretensões culturais exóticas.

Nada disto passou despercebido ao velho chinês que perguntou se estava interessado na peça. Ele, com olhos fixados em mim, dizia que a sua curiosidade estava para além da representação simbólica daquele animal. (CARDOSO, 2009, p. 20)

### Com um tipo de veneração pelas duas gatas, o belo Alberto:

Antes de sair, olhando na minha direção, perguntou pelo nome da peça que o meu pai disse chamar-se Catarina

- Catarina?!

ripostou o visitante surpreendido

talvez confuso, sem saber se o velho chinês estaria a referir-se à gata de jade pela qual mostrava um interesse de ocasião, ou à filha cuja beleza não lhe era indiferente. (CARDOSO, 2009, p. 21)

### Fato é que o pai dela tinha nomeado o artefato artístico com o nome de sua filha que se tornou a preferida do capitão do porto naquela estranha barganha:

Escolheu-me a mim. Na altura fiquei deveras satisfeita. Ele parecia um príncipe árabe. Hoje digo que talvez tivesse feito a escolha errada. Preferiu uma boneca de seda. A outra é que era uma peça rara. Um objeto de adorno para impressionar visitantes. (CARDOSO, 2009, p. 56)

## 2.2 As felinas em Dili.

Catarina recorda-se: “Cheguei à cidade de Díli a bordo de um cargueiro holandês, num entardecer explosivo, uma mistura de cores entre o amarelo e o vermelho, que me parecia anunciar uma catástrofe bíblica”. (CARDOSO, 2009, p. 24). Ela foi até a sede da firma Sociedade Sacromonte Ltda:

Era uma moradia larga e comprida. Não vi qualquer móvel na sala. Uma esteira e um petromax pareciam estar ali há décadas. A casa tinha todo o aspecto de uma habitação abandonada ou talvez ocupada por fantasmas. Um odor intenso exalava-se do ar e parecia impregnado no chão, nas paredes e no teto. [...] Tudo cheirava a gatas e no entanto nenhum rasto delas. Ao fundo do estreito corredor, um quarto. A minha curiosidade levou-me lá. O mesmo aspecto desolador. Como mobília havia apenas uma cama desfeita, o colchão, a almofada e um armário onde estavam guardados alguns lençóis. O cheiro a mofo, a suor e a perfume barato deu-me indicações precisas sobre o estado de degradação a que chegara a parceria. (CARDOSO, 2009, p. 27 e 28).

Avisado de seu inesperado aparecimento, Alberto foi ao encontro da moça que estava no café do hotel Salazar, revelando sua surpresa com a presença dela no

Timor, a qual retrucou: “Como capitão do porto devia saber da chegada dos navios” (CARDOSO, 2009, p. 46). Seu comentário provocou nele um profundo mal-estar, afinal: “Não estava disposto a engolir ironias de uma boneca de seda, que para ele devia ter continuado na pose de estátua de Buda ou de gata, muda e serena como todos os deuses orientais, cheios de enfeites, de fumos e de aromas, um consolo para os sentidos”. (CARDOSO, 2009, p. 46)

Gestante abandonada, Catarina era ajudada pela nativa Madalena que também tinha sido violada pelo sedutor e gerado Esmeralda. Elas e uma legião de gatos. Em momentos de dificuldade, a moça untava o cabelo de Catarina com óleo de coco e o penteava. Diariamente, elas encontravam na porta da casa uma cesta com ovos de tartaruga, trazida por Busa Metan, amigo íntimo de Alberto, e proprietário de uma frota de viaturas.

Na época da invasão estrangeira de Díli, depois que Madalena tinha ido embora e deixado a pequena Esmeralda para ser educada por Catarina, chegou na pousada Buganvília Lucius, *o Bíblico*, o irmão que trazia a estátua da felina de pedra, oriunda da casa em Batávia. Disfarçado de capataz das salinas de Tasi Tolu, ele ali estava para se vingar da afronta praticado por Alberto contra sua irmã que provocara a morte de seu pai, imerso em profunda tristeza: “Trazia nas mãos a gata de jade que colocou no chão da varanda. Não esboçou sequer um sorriso. Esquecera-me de que ele nunca sorria e falava muito pouco. Sussurrava. (CARDOSO, 2009, p. 210). Artefato que trazia lembranças doces e amargas de sua família, a gata de jade foi recolhida:

Entrei com ela em casa e coloquei-a sobre uma mesinha de madeira. Pus-me a chorar. Esmeralda e os gatos ficaram a olhar para mim. Pareciam assustados. Ela tomou a iniciativa de me vir abraçar. Pediu-me que me deitasse na esteira. Pegou num pente e passou-o pelos meus cabelos. Tinha aprendido a arte com a sua mãe. Depois cantou uma canção que me fez chorar ainda mais.

- Chora, Catarina, chora.

achava que ainda não tinha chorado tudo.

Quando me calei, perguntou-me quem era esse senhor sério que me trouxera um gato de pedra. Uma pessoa muito estranha que não sorria. Os que tinham aparecido anteriormente traziam gatos a sério e mostravam-se sorridentes com as ofertas. (CARDOSO, 2009, p. 211)

**Arrasada, Catarina explicou à criança que recebera a notícia daquele homem vestido de preto sobre o falecimento do pai deles que tinha morrido de desgosto:**

Disse-lhe que esse era o único gato que tínhamos lá em casa. Um dia tinha aparecido um capitão do porto por causa de uns negócios com o meu pai. Viu duas peças interessantes em casa. Uma era uma menina chinesa que sonhava encontrar o seu príncipe encantado. Outra era uma peça de jade que o velho chinês ganhara numa aposta. Entre as duas, escolheu aquela que no momento lhe fazia mais jeito. Foi assim que vim parar a esta casa. (CARDOSO, 2009, p. 212)

**Delicada e sensível, a menina tentou fazer Catarina voltar à normalidade, ajeitando**

a peça e tentando dar uma identidade à ela, humanizando, de forma pungente, a pedra de formato artístico:

Esmeralda levantou-se e pegou na gata de jade, que estava exposta como a tínhamos em Batávia. Levou-a para junto dos outros gatos, que se aglomeraram em seu redor.

- A gata tem nome, Catarina?

- *Catarina*, filha, Catarina

-Chora, Catarina, chora

e obrigava a gata de pedra a chorar também. (CARDOSO, 2009, p. 212)

Desiludida com o príncipe encantado de seus sonhos, Alberto Sacramento Monteiro, Catarina começou a sonhar com Alain Gerbault, autor de *A la poursuite Du Soleil*. Da bela varanda da pousada Buganvília, ela olhava o mar e esperava que seu pai chegasse para resgatá-la do sofrimento. Para Madalena, a jovem mãe contou que esperava por um amor: “que não sabia se chegaria da montanha ou do mar, um homem arrojado que não tivesse medo de nada, nem da vida nem da morte, muito menos de me amar perdidamente [...]”. (CARDOSO, 2009, p. 119).

A amiga e empregada doméstica não entendia, porque a chinesa esperava por Gerbault, um homem idealizado, enquanto que ela aguardava Pedro, um ser real:

Perguntou-me se tinha ficado toda a noite na varanda à espera do navegador solitário que nunca conheci, a não ser através de um livro que escreveu.

Ela esperava por uma pessoa concreta com quem havia prometido casar. Enquanto não tivesse a certeza de que estava morto, não perdia as esperanças de o encontrar. Achava que era uma loucura esperar por um aventureiro, ainda por cima viajando sozinho no encalço do Sol, sujeitando-se às intempéries e aos assaltos dos piratas. Nunca iria procurar abrigo numa ilha como Timor, que embora fosse conhecida como a terra onde nascia o sol, era antes o local para onde mandavam aqueles coitados que os outros rejeitavam, para serem esquecidos ou para morrerem longe da pátria, da família e de Deus. (CARDOSO, 2009, p. 119).

No ano de 1941, enfermo com malária aportou em Dili, Alain Gerbault, em seu veleiro homônimo. Muitos sabiam do afeto que ligava Catarina ao francês. Em visita à sua casa, ele admirou a bela peça de jade e perguntou sobre sua procedência:

- Meu pai pagou uma fortuna

a um agiota que lhe cobrou uma mão cheia de pérolas.

Em casa tinha dado outra explicação. Que a tinha ganho num jogo. Um objeto de adorno para impressionar visitantes. Pelos vistos cumprira a sua função. Ele deixou-se cativar pela sua presença. Alberto Sacramento Monteiro tinha feito o mesmo quando nos visitou em Batávia.

Aos dezassete anos, muito cedo na vida, fiquei noiva de um capitão do porto. Os meus pais deram-lhe a escolher entre a herdeira da firma Seda Pura e Prosperidade e essa gata de jade, um objeto raro e valioso, para selar a parceria. Uma das peças fazia parte do caderno de encargos. Ele preferiu a boneca chinesa que julgou ter encontrado o seu príncipe encantado. Herdei-a quando o meu pai faleceu. Trouxe-a o meu irmão. (CARDOSO, 2009, p. 232 e 233)

Amargurada, mas conformada e resiliente diante de tantas decepções em sua jovem vida, Catarina sobrevivia emocionalmente, dedicando-se à educação de Diogo e Esmeralda e dando conforto espiritual a Alain que definhava dia a dia. A menina observava a melancolia da sua nova mãe e agia, chorando de saudades do irmãozinho que fora raptado e convocando a gata de pedra a expressar sua solidariedade vertendo lágrimas:

Esmeralda quando me via triste pedia para me deitar na esteira da sala, sempre sob o olhar atento da gata de jade e, enquanto me penteava os cabelos imitando os gestos da sua mãe com extrema delicadeza, falava para me consolar.

- Tenho saudades do mano, Catarina

tratava o Diogo por mano com uma doçura que me fazia chorar. Tinha saudades do mano, da sua cara de bolacha e dos seus olhos rasgados

- Chora, Catarina, chora

E obrigava a gata de pedra a chorar também. (CARDOSO, 2009, p. 259)

Certo dia, Esmeralda foi surpreendida com a chegada de Busa Metan, conhecido como Indian Jones, que deixava uma cesta de ovos de tartaruga na varanda da pousada Buganvília, diariamente, e não escondia seu fascínio por Catarina:

- No outro dia estive aqui em casa

demorou-se a olhar para essa gata verde de pedra, depois acariciou-a como se fosse a sua nona. Chamou-lhe Catarina, a *Outra*. Disse que um dia seria sua.

Não sabia porque a gata não se mexia, dado que o seu corpo parecia ter movimento. Ficava ali estática como se fosse uma deusa que tudo observasse, indiferente aos apelos dos outros para que os fosse salvar, não mexia uma unha, um pelo ou a cauda. (CARDOSO, 2009, p. 260)

Capanga de Alberto Sacramento Monteiro, ele projetava todo seu encanto pela jovem chinesa no artefato de pedra preciosa que tinha nomeado de a *Outra* e:

Como nunca lhe dei a resposta que pretendia ouvir, chegou ao ponto de invadir a minha casa, ameaçando ficar com a gata de jade. Na falta de uma, levava a outra. Se Catarina, a *Grande*, não o queria, ficava com Catarina, a *Outra*. Achava que seria uma boa prenda para oferecer ao Alberto Sacramento Monteiro. (CARDOSO, 2009, p. 271)

O veleiro de Alain Gerbault tinha sido presenteado à Catarina, antes dele morrer. Depois do enterro do francês, em uma época de chegada dos invasores estrangeiros, durante a fase da guerra no Pacífico, a moça foi ao barco com planos de para ali

mudar-se com Esmeralda, a gata de jade e os gatos. Foi, entretanto, surpreendida com o alarme de fogo em sua residência:

A minha casa estava em chamas. Alguém lhe pusera fogo na minha ausência. Deparei-me com o triste espetáculo quando retiraram os restos mortais de Esmeralda [...].Nenhum rasto da gata de jade Catarina, a *Outra*, Alguém a fizera desaparecer antes do incêndio. Também o petromax. (CARDOSO, 2009, p. 272 e 273)

Sem casa, sem Esmeralda, sem Diogo, sem Madalena, sem os gatos e sem Alain Gerbault, Catarina lamentava a sua vida:

Sentia-me como um farrapo humano. Agora estava sozinha e abandonada. Sem a mão de Esmeralda para me pentear o cabelo e a sua voz para me consolar

- Chora, Catarina, chora

e chorava por ela que nem uma Madalena, também pelos gatos, pelo Diogo, por mim, pela Catarina, a *Outra*, por esta desventura, gritei palavras contra o meu pai por me ter enviado para Timor. (CARDOSO, 2009, p. 273 e 274)

### 3 | CONCLUSÃO

No romance *Requiem para o navegador solitário* (2007), Luís Cardoso delinea a importância de uma gata de jade como parte da história da família de Catarina, desde o seu nascimento, passando pelo pedido de noivado, o reencontro amargo com o pretendente dissimulado, a amizade sincera da serviçal Madalena e sua pequena filha Esmeralda, o nascimento e rapto de Diogo, a partida da colega, a destruição da residência, a morte dos vários gatos e da menina e o desaparecimento do objeto de arte sem deixar resquícios. A menina, que fora deixada para a jovem chinesa, entristecia-se com os pesares de sua mãe adotiva e exigia a compreensão daquela imagem estática: “- Chora, Catarina, chora E obrigava a gata de pedra a chorar também”. (CARDOSO, 2009, p. 259).

O escritor timorense aborda em seu romance as significações e valores diferenciados que foram atribuídos ao objeto de arte em Batávia e em Díli.

A gata de jade torna-se um personagem-objeto que oscila entre objeto de arte e felina com alma humana, que, na visão de uma criança sensível, partilha das dores de Catarina, transformando momentos difíceis em rituais de tristeza comunitária.

A relação da representação entre o objeto (visível) e o mundo que representa (invisível) revela a matiz que uma obra artística pode adquirir na perspectiva do olhar e da sensibilidade.

A felina de pedra recebeu um novo estatuto na trajetória de Catarina, diferenciado pela decisão do pai de nomear o artefato com o nome de sua própria filha, expondo profundas simbologias relacionadas à beleza e à sedução.

De patrimônio artístico- material à bem familiar, a gata de jade tornou-se guardiã das lembranças de Catarina sobre sua infância e adolescência na Batávia, revelando

o entrelaçamento de subjetividades e sensibilidades familiares e adquirindo uma dimensão simbólica além da materialidade. O recebimento da gata pelas mãos de seu irmão alegrou muito a jovem, pois evocava sua memória afetiva de um tempo feliz quando sonhava com seu príncipe encantado, no entanto o misterioso desaparecimento dela, antes da destruição da pousada Buganvília, indicava simplesmente que o passado de Catarina estava definitivamente imerso nas profundezas da memória.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Luís. **Requiem para o navegador solitário**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

LUIS CARDOSO E O DESAFIO DE ESCREVER A PARTIR DE UMA VOZ FEMININA. Entrevista concedida a Ramon Mello, 29 de maio de 2010. Disponível em: <<https://blog.saraiva.com.br/luis-cardoso-e-o-desafio-de-escrever-a-partir-de-uma-voz-feminina/>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

## 4 | ICONOGRAFIA

Fig. 1- A gata de jade. Disponível em: <[http://www.jadependant.net/Green-Jade-Statue-JS702\\_p\\_33.html](http://www.jadependant.net/Green-Jade-Statue-JS702_p_33.html)>. Acesso em: 12 mai. 2018.

Fig. 2- Capa do romance, Editora Língua Geral, Rio de Janeiro (2009). Disponível em: <<https://www.magazineluiza.com.br/requiem-para-o-navegador-solitario-lingua-geral/p/6683344/li/liln/>>. Acesso em: 12 mai. 2018.

## PAULISTINHAS – ARTE E CULTURA POPULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO/NO INTERIOR DE SÃO PAULO

**Roseli Aparecida Silva**

Secretaria Municipal de Educação de Jacareí  
Jacareí – SP

**Geraldo Magela dos Santos**

**Magela Borbagatto**

Artista Plástico Autodidata  
Jacareí – SP

**RESUMO:** Este artigo apresenta ações desenvolvidas junto aos professores do município de Jacareí/SP/Brasil, cujo enfoque foi a inserção da Arte e da Cultura Popular Regional, por meio da Paulistinha, um patrimônio cultural local, como tema a ser estudado, debatido e vivenciado nas aulas de Arte, resgatando e desvelando questões referentes à história e à identidade do povo valeparaibano, e da educação patrimonial.

**PALAVRAS - CHAVE:** Paulistinha, Arte e Cultura Popular, Formação, Patrimônio Cultural.

**ABSTRACT:** This paper presents the actions developed with teachers in the city of Jacareí / SP / Brazil, whose focus was the integration of Art and Popular Culture Regional, through Paulistinha, a local cultural heritage as a subject to be studied, debated and experienced in art classes, rescuing and unveiling issues of history and identity of the Vale do Paraíba people and

heritage education.

**KEYWORDS:** Paulistinha, Popular Arts and Culture, Education, Cultural Heritage.

### 1 | DA TERRA QUE PISAMOS E DE ONDE FALAMOS

Museu de Antropologia do Vale do Paraíba – MAV, Jacareí, Vale do Paraíba, São Paulo, Brasil. Local que abriga, guardado em armários, longe dos olhares e conhecimento da população em geral, portanto, quase desconhecido, o segundo maior acervo de Paulistinhas do país - imagens em barro cozido, que além do cunho religioso que estimulou seu surgimento e desenvolvimento por quase 120 anos, traz consigo muito da identidade do povo que habitou e construiu a história desta região. (Figuras 1 e 2)



**Figura 1:** Museu de Atropologia do Vale do Paraíba/MAV

Fonte: Própria



**Figura 2:** Exemplos de Paulistinhas

Fonte: Própria

Assim como a história de muitos outros lugares, contada sempre pelo viés do dominador, a do povo valeparaibano foi e é contada pelo ponto de vista dos “Barões do Café”, deixando à margem o olhar e a existência dos costumes, da cultura, da religiosidade e do jeito de viver e fazer do “caboclo” do interior de São Paulo. “Caboclo” este que é resultado principalmente, da miscigenação entre indígenas, africanos e portugueses e suas respectivas culturas e crenças.



**Figura 3:** Mapa das cidades onde foram encontradas Imagens Paulistinhas ou fragmentos destas, no Vale do Paraíba/SP/Brasil.

Fonte: própria

Mesma situação pode ser percebida no ensino de Arte, que pouco se apropria e valida os objetos, símbolos e significados que constituem a cultura local e sua forma de fazer e compreender a Arte, oscilando entre a arte tida como “oficial”, reconhecida, aquela que transita nos livros, mídias e catálogos e a arte mais contemporânea e em evidência, deixando de fora toda expressão e manifestação artística e cultural, ainda que espontânea, própria “daquela gente” que circunda os espaços escolares.

Diante deste notável distanciamento entre o ensino de Arte promovido na escola e a presença das manifestações da Arte e Cultura Popular em sala de aula, e considerando nosso percurso de pesquisa, de criação artística, a trajetória na formação de professores e alunos, vislumbramos a possibilidade de unir os estudos com a elaboração de um trabalho que levasse ao conhecimento dos responsáveis pelo ensino desta área de conhecimento nas escolas, informações e particularidades dessa imaginária popular (Paulistinhas) assim como vivências no fazer dessa Arte, abrindo espaço para a valorização do que está bem perto e por vezes, até mesmo no entorno das escolas e é pouco estudado/conhecido.

*O patrimônio cultural é o conjunto de manifestações, realizações e representações de um povo. Ele está presente em todos os lugares e atividades: nas ruas, em nossas casas, em nossas danças e músicas, nas artes, nos museus, escolas, igrejas e praças. Nos nossos modos de fazer, criar e trabalhar. Nos livros que escrevemos, na poesia que declamamos, nas brincadeiras que fazemos, nos cultos que professamos. Ele faz parte de nosso cotidiano, forma as identidades e determina os valores de uma sociedade. É ele que nos faz ser o que somos.* (Secretaria de Educação Básica/MEC, 2012)

Sendo as Paulistinhas, exemplo de patrimônio cultural local, a proposta e o foco da formação para e com os professores foi e é promover o encontro entre a Arte Religiosa Popular do Vale do Paraíba do século XIX, agora objetos de arte que fazem parte da memória e da história de uma comunidade, e os professores da educação básica de Jacareí, possibilitando a apropriação destes como fonte de apreciação, de estudo e ensino nas escolas, resgatando parte da história e identidade deste lugar, à medida que desvelamos e apresentamos esses materiais, suas características e contexto, de forma a devolver-lhes o destaque e reconhecimento que no passado já tiveram. (Figuras 4 e 5)



**Figura 4:** Queima de imagens Paulistinhas produzidas em oficinas com professores.

Fonte: própria.



**Figura 5:** Imagem Paulistinha apresentando suas características.

Fonte: própria.

## 2 | DA SEMEADURA NA TERRA...

*... sempre haverá a necessidade de um educador sensível, capaz de criar situações onde o encontro com a arte possa gerar uma sociedade mais humana. Pois o objetivo maior ... é que (as crianças) possam perceber como o homem e a mulher, em tempos e lugares diferentes, puderam falar de seus sonhos e de seus desejos, de sua realidade e de suas esperanças através da linguagem da arte. Com certa frequência, entretanto, é apenas a escola que possibilita essa entrada no universo da arte e da cultura. A responsabilidade da escola é esmagadora nesse sentido ... (Martins e Picosque, 2012)*

O primeiro movimento foi o Projeto “Figuras do Vale”. Encontros, principalmente, de práticas de modelagem em argila e papel, onde professores e educadores (grande parte dos participantes) puderam apreciar, observar, discutir, conhecer e produzir figuras dentro do estilo religioso popular do Vale do Paraíba (Paulistinhas, Oratórios, Divinos e Presépios), ao mesmo tempo em que inseriam elementos e lembranças/memórias pessoais.

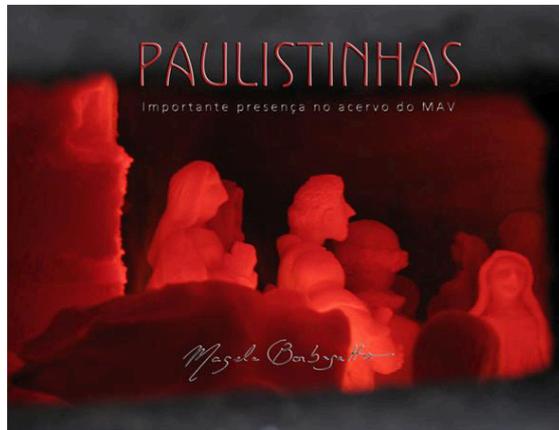
Reunindo profissionais com diferentes idades e experiências, os momentos de trocas e conversas eram ricos e traziam à tona, informações e histórias da vida pessoal que refletiam muito do coletivo e da cultura deste lugar. Com esta ação, percebemos o quanto as Paulistinhas eram desconhecidas deste público, e conseqüentemente não adentravam as salas de aula e não se tornavam objetos de estudo.

O segundo movimento foi recortar e aprofundar a pesquisa. Para isso, foi preciso visitar o acervo do MAV, registrar por meio da fotografia, traçar caminhos e paralelos com outras produções da região ou de outros lugares, e produzir um material com linguagem acessível, didática e poética, que pudesse fazer conhecer as Paulistinhas, ampliasse o repertório sobre, subsidiasse os professores e educadores em suas práticas docentes, sendo o suporte ao qual pudessem recorrer quando necessário.

Nesse movimento tocamos em questões que perpassam a construção da identidade de um povo/lugar e a educação patrimonial, uma vez que entendemos que

*a Educação Patrimonial propõe a articulação de saberes diferenciados. No caso das ações na escola, une o conhecimento oferecido pelo programa curricular com o conhecimento tradicional das nossas comunidades. Esta proposta, pode ser trabalhada nos diferentes níveis de ensino, e também no âmbito da educação não-formal, centrando as ações nos espaços de vida representados pelos territórios educativos. [...] propõe uma forma dinâmica e criativa da escola se relacionar com o patrimônio cultural de sua região e, a partir dessa ação, ampliar o entendimento dos vários aspectos que constituem o nosso patrimônio cultural e o que isso tem a ver com formação de cidadania, identidade cultural, memória e outras tantas coisas que fazem parte da nossa vida, mas muitas vezes, não nos damos conta do quão importantes elas são. (Secretaria de Educação Básica/MEC, 2012).*

Nasceu então, o Catálogo Didático Informativo “Paulistinhas – Importante Presença no Acervo do MAV”, contendo informações e imagens acerca dessa arte popular, dos caminhos percorridos por este estilo nascido em Estremoz/Portugal e que chegou até nós por caminhos ainda não esclarecidos, mas com mais de uma vertente possível. (Figura 6)



**Figura 6:** Capa do Catálogo Didático Informativo

“Paulistinhas – importante presença no acervo do MAV”.

**Fonte:** própria.

Considerando algumas dificuldades da época (séc. XIX): ausência de entalhadores e da madeira apropriada para entalhe; da distância entre os povoados e as igrejas; da impossibilidade de adquirir as imagens sacras eruditas oriundas de Portugal, Bahia, Pernambuco ou Minas Gerais; e diante do desejo do povo simples, o caipira do interior de São Paulo, de externar e cultuar sua fé, surgem os santeiros que atendem a essa demanda, tendo o barro local como matéria prima capaz de “povoar” os oratórios das casas. (Figura 7)



**Figura 7:** Exemplo de Oratório com Paulistinhas.

**Fonte:** própria.

Esses santeiros desenvolveram uma tecnologia muito própria: souberam encontrar o barro adequado, retirar e preparar, modelar, queimar e pintar, a partir de interpretação, também própria, da iconografia que distingue um “santo” do outro, criando essas imagens que hoje são consideradas objetos de arte.

É a partir deste “ofício” e das pessoas a quem ele atendia, que podemos enxergar e contar nossa história pelo viés do povo que ajudou a construir esta região; que,

exatamente por ser simples e sem posses ou poder, buscou meios de suprir suas faltas e criou uma Arte Religiosa não erudita, que nunca adentrou as Igrejas, mas de tamanha força e expressão que até hoje nos surpreende com detalhes, informações e singeleza, no campo das artes, da cultura, do patrimônio e da história.

Além de desconhecer o acervo, constatamos que o próprio museu que o abriga (Museu de Antropologia do Vale do Paraíba) era igualmente desconhecido dos professores, educadores e de grande parte da população. Assim sendo, foram também inseridas no catálogo informações sobre o mesmo, além de realizarmos alguns encontros nesse espaço, possibilitando o contato e um maior conhecimento/apreciação deste equipamento/referência cultural.

*A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por esse mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: isso é o nosso mundo. (Arendt, 1979)*

O terceiro movimento foi divulgar e distribuir esta publicação em encontros teóricos e práticos com diversos grupos de profissionais da educação do município de Jacareí.

Os encontros teóricos, que são chamados de palestras, têm o objetivo de apresentar esse patrimônio local, suas características, função, contexto, produtores e iconografias, além de socializar e discutir possibilidades e estratégias de abordagem e estudo em sala de aula, tanto no que se refere ao ensino da Arte e seus conteúdos, quanto à educação patrimonial e construção da identidade. Há espaço para questionamentos, esclarecimento de dúvidas e partilha de histórias, lembranças e relações destes novos moradores da região sobre a temática abordada. (Figura 8)

Nos encontros práticos, que denominamos oficinas de Arte Santeira, os participantes, já providos de informações e apreciações destes exemplares, podem vivenciar e reproduzir o processo criativo dos santeiros do século XIX, fazendo nascer de suas próprias mãos, a continuidade de uma cultura rica e que lhes diz respeito, ainda que em alguns grupos não seja possível a queima das imagens produzidas. (Figura 9)

Nesse momento, as descobertas e nutrições estéticas e informativas continuam a acontecer, porém agora, diante do material concreto, do manuseio do barro, da modelagem deste, da criação de figuras tais como as que serviram de inspiração, porém com as digitais de quem olha para o passado e acrescenta a esse, interpretações e novos saberes.



**Figura 8:** Palestra com professores e educadores da Educação Básica do município de Jacarei.

**Fonte:** Própria.



**Figura 9:** Encontros Práticos com professores e educadores. Oficina de Modelagem de Arte Santeira.

**Fonte:** Própria.

O quarto movimento se deu quando uma das professoras participantes destas formações, atuando junto aos alunos do ensino médio, solicitou parceria com o projeto, uma vez que o conteúdo de um dos anos com os quais atuava, versava sobre o patrimônio cultural da cidade. A proposta inicial era uma conversa na escola com os alunos destas turmas. No entanto, diante da disponibilidade de espaço, material e agenda, esse encontro, essa conversa acabou acontecendo em uma das salas do Museu que abriga o acervo.

Considerando o interesse, envolvimento e compromisso dos alunos com as informações, curiosidades e conhecimentos sobre esse material e sua produção, foi ofertada uma oficina prática que atendeu 12 alunos em dois momentos: um de modelagem da argila para criação da figura e outro para pintura das produções, pois com este grupo e neste espaço a queima não seria possível. (Figura 10)

Após serem aproximados tanto das Paulistinhas como do seu processo de produção, esses alunos voltaram para o ambiente escolar e multiplicaram/relataram essas descobertas e aprendizagens aos demais colegas, num misto de encantamento e pertencimento a este universo.

*...é preciso haver cuidado com a alfabetização nas linguagens da arte. É por meio delas que poderemos compreender o mundo das culturas e o nosso eu particular. Assim, mais fronteiras poderão ser ultrapassadas pela compreensão e interpretação das formas sensíveis e subjetivas que compõem a humanidade e sua multiculturalidade, ou seja, o modo de interação entre grupos étnicos e, em sentido amplo, entre culturas. (Martins, Picosque e Telles, 1998)*



**Figura 10:** Encontro prático com alunos do Ensino Médio

Oficina de Modelagem de Arte Santeira.

Fonte: Própria.

### 3 | SEMENTES QUE BROTAM...PLANTAS EM CRESCIMENTO...

*Educação aqui é pensada como processo. Dessa forma, educação significa reflexão constante e ação transformadora dos sujeitos no mundo e não uma educação somente reprodutora de informações, como via de mão única e que identifique os educandos como consumidores de informações... A educação que se vislumbra é aquela que se caracteriza como mediação para a construção coletiva do conhecimento, a que identifica a comunidade como produtora de saberes, que reconhece, portanto, a existência de um saber local. Enfim, a que reconhece que os bens culturais estão inseridos em contextos de significados próprios associados à memória do local. (Pinheiro, 2015)*

Embora ainda em desenvolvimento, é possível apontar resultados positivos e concretos que vêm repercutindo no ensinar e aprender Arte, na ampliação do olhar, tanto de professores quanto de alunos, na ampliação do repertório imagético, das possibilidades de criação, no respeito e valorização da cultura e história local, no orgulho de pertencer e se reconhecer na comunidade onde vive e no ver-se produtor de Arte.

É possível apontar também, a importância da formação e da pesquisa constantes a ser realizada por professores e educadores, assim como a experiência estética, a experimentação prática poética, e a aproximação e conhecimento dos espaços e ou instituições de referência cultural, das manifestações e produções artísticas e culturais existentes na comunidade / região onde está inserida a escola ou onde moram os alunos.

Vestígios e memória do jeito caipira dos habitantes do Vale do Paraíba, voltam a conversar com esse Vale, e desse diálogo nascem interações, trocas, novidades, encantamentos, informações, intervenções, curiosidades, talentos e outras formas de trilhar os caminhos da educação, da cultura, do patrimônio e da Arte na escola.

Conversas que têm ultrapassado fronteiras e que já se estendem por outros caminhos, regiões e estados. Conversas que reverberam em novas ações e possibilidades, que se entrelaçam com outros fazeres, com outras práticas e reflexões, que permitem *ter acesso a todas as manifestações que podem promover mudanças humanas significativas, pois entendemos que a vivência cultural e estética é parte constituinte da formação acadêmica se desejamos mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas em espaços institucionais.* (Barbieri, 2012)

## REFERÊNCIAS

ARENDET, Hannah. A crise na educação. In: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BARBIERI, Stela. Coord. Josca Ailine Baroukh. **Interações: onde está a Arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção InterAções).

FLORÊNCIO, Sônia Regina Rampim. **Educação Patrimonial – Programa mais Educação**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica e Minc / Iphan, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

PINHEIRO, Adson Rodrigo S. / Organização. **Cadernos do patrimônio cultural: educação patrimonial**. Fortaleza: Secultfor: Iphan, 2015.

## A COR COMO ARTEFATO CULTURAL NO PROCESSO EDUCATIVO

**Cristiane Machado Corrêa Ferreira**

Universidade Federal do Pará – UFPA

Santana - Amapá

**RESUMO:** Este artigo aborda experiências com a cor a partir de pinturas em aquarela por meio de práticas educativas feitas em oficinas de artes plásticas na Escola Estadual Augusto Antunes (EEAA), no Estado do Amapá-BR, com estudantes de 1º ano do Ensino Médio. Objetivando analisar como experiências artísticas com a cor podem promover diálogos crítico-reflexivos sobre as práticas sociais cotidianas no processo de ensino e aprendizagem. Trazendo como principais aportes teóricos Pedrosa (1995), Aslan e Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Certeau (1998), Geertz (1997). Os caminhos metodológicos basearam-se na perspectiva qualitativa delimitada pelo uso da pesquisa-ação. Na experimentação com a cor resultou em trabalhos diversificados, simples, aquarelas suaves, intensas; levando a uma conscientização das competências e habilidades evidenciadas nas produções de temas diversificados, expressivos e criativos, refletindo as vivências cotidianas dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cor; Artefato cultural; Experiência artística; Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This article discusses color experiences from watercolor paintings by means of educational practices done in plastic arts workshops at the Augusto Antunes State School (EEAA), State of Amapá, Brazil, with students from the 1st year of secondary education. Aiming to analyze how artistic experiences with color can promote critical-reflexive dialogues about everyday social practices in the teaching and learning process. The main theoretical contributions are Pedrosa (1995), Aslan and Iavelberg (2006), Ostrower (1990), Dewey (2010), Certeau (1998) and Geertz (1997). The methodological paths were based on the qualitative perspective delimited by the use of action research. In the experience with color resulted in diversified works, simple, soft, intense watercolors; leading to an awareness of the skills and abilities evidenced in the productions of diverse, expressive and creative themes, reflecting the daily experiences of students.

**KEYWORDS:** Color; Cultural artifact; Artistic experience; Learning.

### 1 | A COR NAS ESTAMPAS DO SABER

“Cada cor traz consigo uma longa história” (Israel Pedrosa).

A cor é um artefato cultural presente em toda história da humanidade. O homem

produzia suas tintas com pigmentos naturais para representar seu cotidiano nas paredes das cavernas; entre caçadas, rituais e pinturas corporais, sua relação com o uso da cor foi crescendo e o aperfeiçoamento das tintas tornou-se fundamental para o desenvolvimento das variadas cores que hoje são feitas de diversos materiais naturais e sintéticos. Aliada aos avanços tecnológicos e as transformações culturais, a cor tornou-se objeto de estímulo para artistas, pintores, desenhistas, produtores de arte, televisão, moda, artes gráficas e outras áreas do conhecimento. Segundo Pedrosa (2013), os campos de atividade humana foram invadidos pela cor, ocupa lugar de destaque na cultura contemporânea. No entanto, tentar defini-la é sempre um desafio, uma vez que é necessário o conhecimento de sua natureza geradora, a inter-relação fisiológica, psicológica e os efeitos da luz exercida sobre ela.

Para muitos pesquisadores e teóricos como Leonardo da Vinci, Isaac Newton, Goethe a cor possui diferentes direcionamentos conceituais, os mais empenhados a desvendá-la, deixaram um legado com importantes contribuições que precisava se conhecer a fundo a respeito das possibilidades estéticas da cor (PEDROSA, 1995). Levando ao questionamento de como a cor interfere em nossa vida e nas práticas sociais cotidianas.

A cor é atraente, traz prazer, emoção, sensações adversas. Envolve os sentidos, a mente, deleitando-se de encantos no momento em que ela chama atenção. A cor desperta emoções visuais, lembranças, ideias, interesses próprios e coletivos. Para Barros (2011, p. 15) “a cor é um fenômeno fascinante. Sua presença no mundo exerce incontestável atração sobre nós, despertando sensações, interesse e deslumbramento”.

Já na experiência estética da cor, penetramos intuitivamente em sua natureza, onde se pode apreciar sua profundidade, seu calor ou tonalidade (READ, 2001). Ou seja, experimentamos percepções, qualidade pessoal voltada às emoções atuando nas adversidades e situações da vida. Por isso, é complicado estabelecer conceito fechado sobre esse fenômeno. De acordo com Barros (2011), a cor, seja em sua natureza efêmera, não pode ser considerada matéria (pigmento) já que precisa da luz e dos nossos olhos para existir. E esse olhar, mistura-se aos sentimentos e as primazias que cada indivíduo possui por determinada cor tornando-a mais particularizada e específica. Neste sentido, Pedrosa (1995) faz um estudo detalhado da luz e do olho, o qual inclui ainda o processo de captação da luz pela visão e a dimensão simbólica e social da cor. Ou seja, a luz é o meio determinante para se captar a cor, e, a visão está no centro dessa relação.

Neste enfoque, a relação do ver, do gosto, das sensações e das percepções é discutida na educação visual por ser importante quanto à influência que ela exerce no desenvolvimento das capacidades criadoras. Segundo o pintor Wassily Kandinsky, citado em Barros (2011, p. 20), a cor atua “como processo contínuo de transformação e um canal para a expressão de uma realidade interior”. Esta realidade acontece pelo uso de elementos de fenômenos cromáticos, fisiológicos e psicológicos da cor-luz, justificadas e evidenciadas na doutrina das cores de Goethe, referencial para as

análises de Kandinsky como artista, professor e teórico no ensino da cor no período que ampliou seus estudos na Escola da Bauhaus fundada em 1919, na Alemanha pelo arquiteto Walter Gropius. Ao final dessa jornada Kandinsky desenvolve sua pintura abstrata encontrando na interpretação das cores um importante instrumento para libertar-se da representação do objeto (BARROS, 2011).

Os estudos da cor de Paul Klee não intencionou teorizar somente a cor, mais também a relação entre cor/processo criativo, método que o artista aplicou também como professor na Bauhaus, em sua experiência artística voltada a visão de mundo (BARROS, 2011). O artista-teórico procurou entender e explorar os princípios da natureza, constituindo uma obra pictórica cujo objetivo primordial é trazer a consciência novos valores de qualidade. Assim, a teoria das cores de Kandinsky como a de Paul Klee “faz parte de uma teoria da criação, em que o artista investiga todos os elementos básicos da composição visual: cor, ponto, linha e plano” (BARROS, 2011, p.157). Os estudos de Kandinsky e Klee sobre o processo de concepção da cor ressaltam sua importância na comunicação e no desenvolvimento social e cultural.

Goethe, um dos primeiros autores a questionar a teoria sobre luz e cor de Newton, concebeu que as sensações de cores surgem em nossa mente e são adaptadas pela nossa percepção. Isto é, pela visão e pela forma de como nosso cérebro processa as informações e características das mesmas (BARROS, 2011). De acordo com os estudos de Pedrosa (1995, p. 64), através das teorias de Goethe aprendemos que “a beleza da cor é uma projeção da beleza interior do ser humano”. Ou seja, o homem só é levado ao desejo de conhecer esses fenômenos notáveis se lhe chamar a atenção quando a cor é persistente, pois é preciso um interesse mais profundo em nos aproximar cada vez mais dos objetos para que aconteça a transfiguração da beleza no olhar. “E a essência é o contraste entre luzes e sombras, ou seja, entre claro e escuro. À medida que se alteram os contrastes, altera-se o nível de beleza. Daí pode-se concluir que a beleza da cor é sempre relativa” (PEDROSA, 1995, p. 45).

A efemeridade da cor, suas visualidades e o sentido particular que ela causa em cada pessoa, trazem impressões cotidianas e culturais dependendo do lugar, estilo de vida, gostos, costumes e tradições, pois vem regada de um fazer artístico que distingui as preferências particulares pelas cores em determinados lugares. Outros tomam os significados simbólicos e místicos da cor para desenvolver atividades artísticas. De acordo com Pedrosa (1995), cada cor tem seu significado e depende do seu lugar e sua história, já que a mudança histórica da cor foi ganhando espaço pelos artistas, pois alguns pigmentos que eram caros tornaram-se mais acessíveis e o artista pode alterar sua paleta de cores de acordo com as mudanças na percepção do artista e na forma de se expressar.

A simbologia das cores, em contextos culturais específicos, possui variados significados para cada cor e está ligada ao nível de desenvolvimento social e cultural das sociedades que a criaram (PEDROSA, 1995). Este ato social é utilizado para satisfazer certas necessidades de reprodução e comunicação. Sendo assim,

“pode-se dizer que a simbologia da cor nos povos primitivos nasceu de analogias representativas, para só depois, por desdobramentos comparativos atingir um nível de relativa independência, que corresponde a estágios mais elevados de subjetividade. O vermelho lembrando o fogo e o sangue, poderá também representar a força que o faz jorrar, o terror, ou a morte e, por sua reminiscência, o luto” (PEDROSA, 1995, p. 99). Cada cor possui sua significação mística e simbólica e muitas dessas acepções firmaram-se historicamente e guardam o sentido original através das tradições culturais e pela evolução das sociedades.

Para Pedrosa (1995) este gosto pela cor percorre um grande caminho entre a transformação social e a psicologia, dentre outros elementos que participam deste processo, a qual fica mais difícil de obter uma definição do gosto estético em geral, pois “a formação das preferências sempre se encontra da ação física da cor sobre o organismo humano, condicionado pelas reminiscências do uso individual e social da cor” (PEDROSA, 1995, p. 100).

Neste sentido, a cor tende a influenciar gostos e preferências em diversas circunstâncias da vida cotidiana, pela subjetividade humana e pelas relações sociais e culturais que ela exerce sobre as pessoas, nas quais são tomadas por variantes individuais que se destacam no aspecto psicológico, moral e artístico, entre experiências e conceitos cromáticos na busca de um sentido para a projeção da sensibilidade humana.

## **2 | A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Aprender com as experiências diárias são caminhos para se alcançar o conhecimento, a partir da surgem aprendizagens significativas para o desenvolvimento de habilidades e competências, assim como a criatividade. A esse respeito Fayga Ostrower (1990) discute: “o criativo na pessoa só pode aflorar e manifestar-se espontaneamente. A criatividade e sua realização correspondem assim a um caminho de desenvolvimento da personalidade. Caminho sem fim. A pessoa poderá crescer ao longo de sua vida, crescer para níveis sempre mais elevados e complexos, para aqueles que existirem latentes em suas potencialidades” (OSTROWER, 1990, p. 251).

Tais condições internas que sensibilizam o indivíduo em voga da criatividade, sua capacidade de engajar-se no que se faz baseado em suas experiências de vida são mecanismos para o crescimento pessoal e criativo. Neste sentido, acredito que não só pela espontaneidade o indivíduo desenvolve a criatividade. Mas sim, por uma série de estímulos e associações inerentes as suas experiências.

Ostrower (2010), em outro discurso, debate a criatividade como objeto a ser trabalhado orquestradamente. Em suma, atuando em conjunto com fatores entrelaçados fazendo relação à problemática social, econômica, política e também a cultural. Por isso, se isolarmos tais elementos, inegavelmente, criamos barreiras

em prol de inibir o livre fluir da criatividade. Consequentemente, a problemática da liberdade de criar torna-se evidente porque em determinados momentos este ditomanar da criatividade necessita de estímulos para florescer e mediar os modos como os sujeitos se expressam.

Assim, é possível inferir que a proposição de uma intervenção educativa pensada para acionar e estimular a percepção artístico-criativa de alunos do Ensino Médio que por muitos motivos já não experienciam a atividade de pintar, de expressar-se por meio da ação pictórica – prática mais comum na fase da infância – possa ser uma oportunidade de prover outros aprendizados. De acordo Richter (2014, p. 57), “a pintura pouco ocorre no espaço da educação [...]. Pouco é explorada como conhecimento que permite outros modos de interação entre as crianças, os adultos e o mundo. A cor não existe no cotidiano das instituições nem como sensação visualizada, nem como matéria transformada pelo gesto do corpo sensível e inteligente. Até parece que a cor como experiência sensorial não existe!” Por isso, a importância de repensarmos e reposicionarmos o lugar do fenômeno cor nas experiências de ensino e aprendizagem.

Cotidianamente, são ilimitadas as possibilidades de experiências com a cor. Observar a mesma paisagem, a suas cores, tonalidade da vegetação, do céu, da água em momentos diferentes do dia são variáveis pela ação da luz. Porque a luz nunca é a mesma e você se transforma junto nesse passar, através da mutação diária da natureza e as variadas experiências surgidas durante a contemplação.

Segundo Dewey (2010, p. 79), “a experiência direta vem da natureza e da interação entre os seres humanos. Nessa interação, a energia humana é acumulada, liberada, represada, frustrada e vitoriosa.” Para este autor, há forte desejo e realização no fazer. Ele pontua ainda que “todas as interações que afetam a estabilidade e a ordem no fluxo turbilhante da mudança são ritmos” (DEWEY, 2010, p. 79). Nesta experiência do fazer, todo desejo humano vem da interação e da sensibilidade com a natureza e com o meio, nas questões externas, proporcionando condições para mudar, participar em diálogos sobre o próprio fazer cotidiano.

Para Arslan e Iavelberg (2006) as práticas educativas em arte aproximaram-se das práticas sociais, incluindo a produção de diferentes tempos e culturas como saberes a ser ensinados. No mais, segundo as autoras as orientações didáticas a partir de trabalhos práticos de professores com seus alunos em sala de aula, adaptadas de acordo com o contexto educativo, são pontos a serem estudados e aplicados no processo ensino e aprendizagem, pois envolver o aluno no processo, desde a adaptação do espaço em que o projeto vai ser realizado ou na montagem de um ateliê de arte na escola, são experiências que promovem reflexões e transformação do olhar desses alunos, “o modo de se fazer arte se transforma, e isso também ocorre com os espaços de produção” (ARSLAN; IAVELBERG, 2006, p. 62). Contudo, Richter (2003) lembra que “a escola é somente um desses processos. A educação, no entanto, é universal, pois é a experiência básica do ser humano de aprender a ser competente na sua cultura” (RICHTER, 2003, p. 25).

Além disso, esses conhecimentos básicos nos levam a escolhas, pois demonstram a interação entre a experiência e o fazer. A opção da cor preferida, ou a estampa floral, quadriculada das roupas, da decoração, são gostos extraídos do cotidiano, do meio pelo qual o ser humano faz a interligação da vida com os espaços que vivência. Já que, “a primeira grande consideração é que a vida se dá em um meio ambiente; não apenas *nele*, mas por causa dele, pela interação com ele” (DEWEY, 2010, p. 74).

Portanto, a cor aparece como objeto da experiencição do olhar, das escolhas num enfoque artístico e cultural. Assim, o fazer se apropria desse experienciar, demonstradas nas produções carregadas de significação, emoção e conhecimentos que para as visualidades na arte educação serão reconhecidas nas formas de ver, interpretar e fazer.

## 2.1 A cor como artefato do cotidiano

O cotidiano é corriqueiro, onde fazemos a rotina diária acontecer. São aprendizados constantes que não são extraordinários, mas podem trazer riquezas de cultura, relações de costumes, beleza, cor, estética e aprendizado. Os movimentos diários são perceptíveis na medida em que passamos a observar o que fazemos habitualmente, assim como, por exemplo, quando nos flagramos fazendo escolhas de roupas com a mesma tonalidade frequentemente.

A construção do cotidiano faz parte do ritmo de vida de um determinado lugar, grupos ou indivíduos expandindo-se como corantes em panos molhados; sua ação é por inteiro, sem interrupções. Pois “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (CERTEAU, 1998, p. 38). Essa forma de invenção torna-se crescente, em ritmo acelerado e, às vezes, chega a delimitar o uso que deles fazem os grupos ou os indivíduos. Certeau (1998) exemplifica, “a análise das imagens difundidas pela televisão (representação) e dos tempos passados diante do aparelho (comportamento) deve ser completada pelo estudo daquilo que o consumidor cultural “*Fabrica*” durante essas horas e com essas imagens” (CERTEAU, 1998, p. 39). Do mesmo modo, estes grupos passam a difundir determinadas cores em situações corriqueiras da vida, como as cores das placas de sinalização, que de tanto serem vistas passam a ser algo aprendido automaticamente.

Falar da cor como um artefato cultural é um exercício que nos aproxima dos significados diários que ela, de fato, passa a ter em determinada cultura. Assim como ela – a cor, carregada de discursos, passa a agenciar um grupo de adolescentes, atraídos pelo “mundo” do rock, a usar roupas pretas, por exemplo. Assim como Geertz (2008) compreende a arte como um sistema cultural simbólico, podemos compreender o fenômeno cor como entidade complexa que nos imbuí significados também complexos que só fazem sentidos a partir das nossas vivências. “e esta incorporação, este processo de atribuir aos objetos de arte um significado cultural, é sempre um

processo local; o que é arte na china ou no Islan em seus períodos clássicos, ou que é arte no sudeste Pueblo ou nas montanhas da Nova Guiné não é certamente a mesma coisa, mesmo que as qualidades intrínsecas que transformam a força emocional em coisas concretas [...] possa ser universal” (GEERTZ, 2008, p. 146).

### 3 | A COR COMO DISPOSITIVO DE APRENDIZAGEM: A EXPERIENCIAÇÃO

#### 3.1 Passos metodológicos

Para colori está experiência metodológica utilizei autores como Uwe Flick (2009), Rosaline Barbour (2009), Marcus Banks (2009) e Thiollent (1985) que discutem a pesquisa qualitativa a partir da análise de significados subjetivos da experiência e da prática cotidiana; por se adequar aos objetivos propostos desta pesquisa, a abordagem qualitativa e exploratória teve como ênfase no método da pesquisa-ação como forma de investigação baseada em uma autorreflexão empreendida pelos participantes que trabalharei como grupo focal para produção de dados.

De acordo com Flick (2009) a pesquisa qualitativa “é relevante aos estudos das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida” e não se refere apenas ao emprego de técnica e de habilidades no uso dos métodos, mas pressupõe uma atitude em relação à pesquisa. Discutem vínculos elementares entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito – essa atitude está associada à primazia do tema sobre os métodos, à orientação do processo de pesquisa e o modo como professor-pesquisador alcançou os objetivos –, a característica exploratória intrínseca à pesquisa qualitativa busca compreender e explicar a problemática como uma alternativa de experiência de ensino e aprendizagem sobre as práticas sociais desses alunos. Neste enfoque, a cor como artefato cultural no processo educativo.

Quanto aos métodos de coleta de dados, escolhi a pesquisa-ação, e inclui como eixo orientador a minha experiência como educadora e justifica-se pela necessidade que emerge da prática social e pedagógica. São procedimentos que exigem engajamento e articulação direta na relação entre o pesquisador e pessoas envolvidas no estudo da realidade investigada. Por isso foi necessário à definição da ação, dos agentes e o campo da investigação para o êxito da pesquisa (THIOLLENT, 1985).

Thiollent (1985) sugere o cumprimento dos seguintes momentos: 1) o conhecimento da realidade; 2) a participação coletiva de todos os envolvidos e a ação de cunho educacional e político; 3) coleta de dados; 4) análise dos dados e planejamento da ação; 5) implementação da ação; 6) avaliação dos resultados e elaboração do relatório – recorrência às etapas de análises e relação com o material teórico referente.

### 3.2 Sujeitos e universo da investigação

A ação metodológica consistiu na elaboração de um subprojeto para a discussão sobre a experiência da intervenção educativa e foi realizada com um grupo focal de 10 alunos do 1º ano do Ensino Médio, que estudam na Escola Estadual Augusto Antunes, instituição a qual faço parte do corpo docente como professora de artes visuais e oficinas de pintura.

A pesquisa incluiu um planejamento, o desenvolvimento de ações e o preparo para a realização das oficinas utilizando a cor como ferramenta principal na técnica de aquarela. No projeto, o “esboço planejado antecipadamente é traduzido em procedimentos concretos ou então, durante o processo, o plano é constituído e modificado em virtude das decisões tomadas em favor de alternativas específicas” (FLICK, 2009 p. 130). Esse planejamento abrangeu a organização da composição do grupo focal, ou seja, um reconhecimento da realidade visando um olhar mais cuidadoso em relação à realidade da instituição escolar e dos sujeitos. As sessões do grupo focal na experimentação das técnicas de aquarela foram registradas em fotografias em concordância com os colaboradores da pesquisa. Conforme Barbour (2009), anotações sobre as diferentes etapas da pesquisa constituíram a maneira de registrar observações imediatas sobre as discussões do grupo focal, detalhando aspectos da conversa e do conteúdo das discussões, anotando e complementando as reflexões no diário de campo.

Fica evidente, assim, a compreensão da pesquisa qualitativa como um processo interativo no qual se vivenciam diversos papéis e experiências durante as interações práticas e artísticas nas relações sociais entre os participantes. Banks (2009) destaca a importância das fontes visuais quando somadas as observações do pesquisador porque elas podem ser úteis no momento da interpretação dos dados da pesquisa como um caminho a revelar camadas de sentido entranhadas nos objetos visuais.

As análises das produções do grupo focal foram transcritas e os dados produzidos foram organizados e utilizados como parte do resultado final da investigação, juntamente com suas produções artísticas.

### 3.3 A cor nas experiências artísticas cotidianas

Ao iniciar os trabalhos práticos foi desenvolvida uma intervenção artístico-educativa utilizando a cor como dispositivo de aprendizagem. E para o projeto se concretizar criei um subprojeto intitulado: *A cor nas experiências artísticas cotidianas de alunos do 1º ano do Ensino Médio*. Foram realizadas 10 aulas em formato de oficinas e o processo seguiu um roteiro claro e específico voltado ao desenvolvimento das etapas que serão descritas no decorrer do texto.

Em decorrência disso, busquei como prática de pintura a técnica em aquarela por

ser a mais próxima da suavidade e delicadeza das cores e a facilidade em aprender a técnica. A aquarela é versátil, por isso Paul Klee foi um teórico que enveredou esforços nos estudos sobre a cor criando esquemas e exercícios de sobreposição de cores, veladura ou guache. Esses modelos oferecem máximo controle na aplicação das camadas de tinta (BARROS, 2011, p. 133).

Portanto, o processo de simplicidade da aquarela imbuída na percepção dos alunos foi desenvolvido para auxiliar nas atividades sobre o método didático da expressão no uso da cor em pinturas por consistir no emprego de características subjetivas individuais em relação à escolha da cor no cotidiano voltado para as experiências artísticas que são reveladas posteriormente nas produções de cada aluno.

Desta experiência desenvolvi um portfólio que intitulei de *Aquarelando em arco-íris: do cotidiano ao aprendizado*, e neste, dividi metodologicamente em quatro etapas: sensibilização e conceituação das cores; aplicabilidade da técnica de aquarela; experienciação da cor nas pinturas em aquarela; e, Interpretação e análise dos alunos. Esteticamente o portfólio foi feito em formato de paleta, com folhas divididas nas sete cores do arco-íris (vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta), formando um leque de cores. Em cada cor foi trabalhado um tema das etapas, e o passo-a-passo do uso dos materiais e técnicas, as produções e por fim as análises dos alunos sobre seus trabalhos.

### 3.4 Explorando o portfólio

#### *Sensibilização e conceituação das cores*

Nesta etapa apresentei conceitos de cor, misturas, matizes, cor (pigmento), cor (luz) e a subjetividade da cor e seus efeitos psicológicos e fisiológicos. Usei técnicas de misturas de pigmentos e apliquei a técnica da sala escura para que os alunos percebessem que a cor só existe quando a luz é presente.

E para a sensibilização plástica, utilizei papéis coloridos cortados em pequenos pedaços quadrados para que os alunos fizessem composições aleatórias em fundo cinza, (técnica de experimentação dos tons) empregando as cores primárias, secundárias e terciárias; cores frias e quentes. Neste ponto, expliquei que cada sujeito possui preferências individuais de cores, e sua opção era resultado de variantes, como o meio em que viviam; os costumes e o conhecimento adquirido durante a vida.

#### *Aplicabilidade da técnica de aquarela*

Para esta etapa, o esforço convergiu no sentido de encaminhar o alunado a conhecer os materiais e as técnicas de pintura em aquarela. Tappenden (2016) defende que por um lado a aquarela é uma técnica muito antiga, no entanto, de fácil aplicabilidade. E por sua versatilidade quando do momento das pinceladas, escolhi essa técnica no direcionamento do processo elaborativo das pinturas. Segundo Arslan e Iavelberg (2006) falam da importância da constante reflexão sobre os materiais e suportes utilizados nos trabalhos de arte, pois estão impregnados de história e se

relacionam com o fazer. Sendo ricas fontes de conhecimento e pesquisas em propostas práticas.

Sendo assim, o roteiro prático de aquarela foi desenvolvido para ser aplicado neste projeto, com explicação histórica de cada etapa. Pois foi utilizando algumas técnicas tradicionais da aquarela aperfeiçoando e unindo técnicas de aplicação para que se tornassem mais compreensíveis para os alunos, pois muitos não conheciam esta modalidade de pintura. Seguindo alguns passos teóricos de conhecimento das ferramentas, materiais, tintas e marcas visuais básicas.

Nesta fase de aprendizado de técnicas, os alunos realizaram trabalhos monocromáticos, contornos e desenhos com pincel de variados tamanhos interagindo diretamente com o ambiente em que estavam. Pois somente “a aquarela é capaz de traduzir com sucesso o efeito cotidiano da luz ao alterar as cores que enxergamos” (TAPPENDEN, 2016, p. 23). Em cada momento, experimentavam duas cores por vez, no decorrer do processo de aprendizado da modalidade em aquarela, destarte, os alunos passavam a misturar e a conhecer diferentes cores ao mesmo tempo. E ao perceber que já estavam envolvidos com a aquarela passamos ao momento de experiência, aliás, a meu ver, foi a mais prazerosa e envolvente durante todo o andamento do trabalho.

#### *Experienciação da cor como dispositivo de aprendizagem*

No terceiro passo do projeto, os participantes puderam, enfim, manipular com mais precisão os pigmentos. Quando partimos para a prática as surpresas foram surgindo, a cor foi aos poucos cedendo lugar ao envolvimento e entusiasmo nas produções.

Seguimos rito próprio de utilização de duas cores primárias, sucessivamente, mesclamos primárias e secundárias até chegar as terciárias. No desenvolvimento do processo enfatizei o arco-íris como referência de paleta de cores, o qual a composição do mesmo abrange os dois estágios de misturas entre cores primárias, chegando à secundária. Os alunos eram estimulados constantemente a fazerem composições com as cores as quais tivessem maior simpatia e apego.

No entanto, para a introdução de novos temas abordei o cotidiano nas pinturas de Tarsila do Amaral, como exemplo de cor voltado as experiências que a artista brasileira teve em sua infância no sítio da família. Aqui, a intenção não era utilizar os traços de Tarsila do Amaral, mas demonstrar a expressão moderna em seus temas, influenciado pelas suas vivências da infância, pelas cores da natureza, porém mais ligada as suas raízes culturais.

No decorrer do processo de experiência foram elaboradas muitas pinturas em aquarelas. E juntamente com os alunos, selecionamos algumas para realizar uma amostra feita no rol de entrada da escola. A exposição gerou entre a comunidade escolar, olhares de admiração e encanto pelos trabalhos realizados, e evidenciou um semblante de orgulho e alegria entre os alunos participantes das oficinas, despertando interesses em outros alunos.

#### *Interpretação e análise dos alunos*

Após a conclusão dos trabalhos práticos, cada aluno escolheu a produção mais significativa e comentou sobre ela. O aluno *Matheus Lopes*, 17 anos, fez sua leitura interpretativa de uma borboleta em aquarela (figura 1) e diz:

O meu lado aquarelado é estampado nesta pintura. A aquarela serve pra pintar e borrar. Espalhar as cores sem limite de margem, fazer as cores deslizarem no papel, sem aquela concentração em apenas um lugar. Brincar com o jogo de cores, seus matizes e nuances. Seus opostos são maravilhosos!

Desta forma, compreende-se nas palavras do aluno *Matheus Lopes*, que as cores na pintura retrata um estado particular de cada indivíduo, mesmo que na utilização de poucos traços, ele conseguiu demonstrar suas vivências e opções por determinada cor.



Figura 1: Borboleta. Produção realizada na oficina de pintura em aquarela, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisa.

Já para a aluna *Nívia Luz de Paula*, 15 anos, seu relato sobre a produção que escolheu *O arco-íris, o mundo que não existe* (figura 2). Demonstra um desejo de viver em um mundo melhor, mais colorido quando ela comenta: “a cor no meu trabalho de pintura revela um mundo que deveria ser melhor, com mais cor. Há muita maldade no mundo, então eu tento transformar através de minhas pinturas com muita cor”.



Figura 2: Arco-íris. Nívea Luz. Aquarela (2016).

Fonte: Acervo da pesquisa.

Essas análises dos alunos não se esgotam, são leituras e interpretações carregadas de sentido, subjetividade e expressão, onde a cor é a principal ferramenta que revela de maneira pictórica, o que de fato esses educandos tentam mostrar sobre o espaço em que vivem e o que esses saberes diários proporcionam como aprendizagens e crescimento artístico e cultural.

Vale ressaltar, o contido nas pinturas versaram desde elementos do imaginário infantil, paisagens e silhuetas faciais humanas. Ao final, verifiquei trabalhos destacando-se enquanto produções significativas e diversificadas, no que tange os aspectos imagéticos de experienciar a cor e outros conectados ao aspecto político e social das vivências dos alunos. As cores mais usadas eram vermelho, laranja, verde, marrom e azul como ilustra a figura 3.

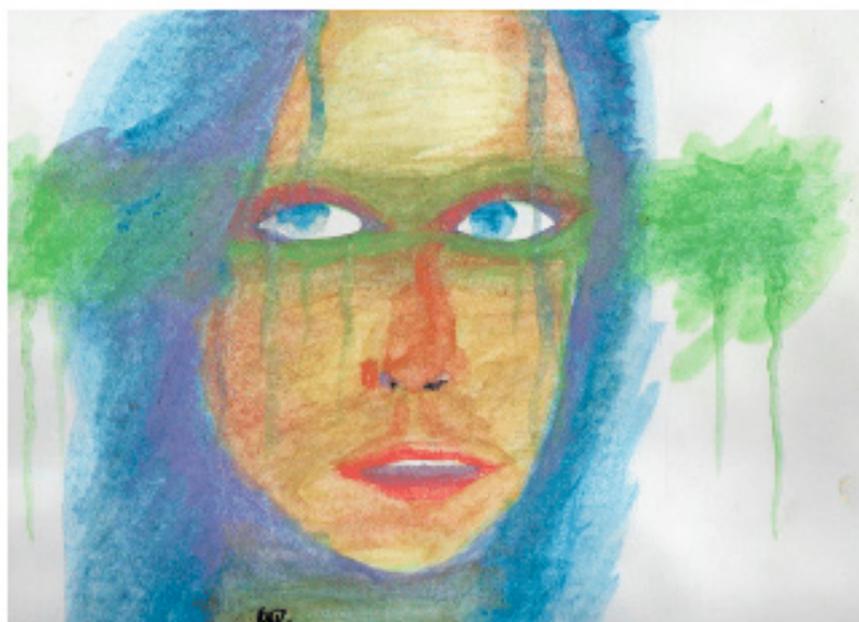


Figura 3: Produção em aquarela realizada pelo aluno Matheus Lopes em oficina, 2016.

Fonte: Acervo da pesquisa.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do processo de intervenção artística observei as seguintes questões: as técnicas apreendidas pelos alunos teve boa assimilação, o uso dos materiais e as composições de misturas de tintas foram similarmente bem trabalhados. No que tange as produções, a simplicidade dos traçados, a forma de aplicação da cor no processo de composição estavam bem evidenciados na maioria das pinturas. Ressalto ainda a existência de diferenças entre os participantes. Diferenças essas de caráter estilístico, no uso da diluição de tintas, na formação de aguadas e a forma como eram aplicadas no papel. Com efeito, cada um possuía sua característica especial marcada com impressões bem pessoais. No entanto, alguns se deixaram influenciar pelo trabalho do colega ao lado, principalmente tentavam copiar daqueles com maior habilidade em pintura e desenho, sendo que essa faceta, a busca por outros referenciais não anula a riqueza do processo criativo, ao contrário, potencializa-o.

Por todo modo, o projeto *A cor nas experiências artísticas cotidianas de alunos do 1º ano do ensino médio*, suscitou observar a sensibilidade de experiência da cor; composição da imagem resultante, mesclagem de cores, o emprego das cores do cotidiano, sem muito importar-se com o possível nível alcançado de habilidades da pintura em aquarela. Por isso, empreguei qualitativamente a aplicação das cores relacionadas ao cotidiano dos alunos. Sendo que esses educandos foram desafiados constantemente a fazerem produções sem contornos com a cor preta, os quais eram acostumados a realizar, no entanto, esta regra não era obrigatória.

Ressalto ainda que quando os alunos são estimulados de forma apropriada, adquirem saberes e conhecimentos sobre si, revelando suas competências e reflexões sobre sua própria prática expressada dentro do contexto educacional vivenciado em sala de aula. Para tanto, as análises não se esgotam somente com as observações aferidas até aqui. Sendo de vital necessidade, maior aprofundamento em torno dos momentos de criação coletivas ou individuais de alunos em processo de experiências artísticas com a cor, sejam eles antes, durante e depois da conclusão das oficinas.

Portanto, o uso da cor através da pintura em aquarela consegue envolver de maneira satisfatória em diversificadas formas de manusear a cor. Gerando desenvolvimentos e despertando o interesse dos alunos para questões do perceber mais sensível, as reflexões e os debates a propósito do contexto a qual está inserido. Logo, existe a necessidade real e precisa, de trazer questões ligadas ao fazer artístico dentro e fora da escola, já que a prática da pintura foi deixada de lado pelas escolas, principalmente as de alunos do Ensino Médio, que precisam de dinâmicas e estratégias diferenciadas para que as aulas de Artes e oficinas de pinturas sejam resgatadas, e não se tornem apenas um momento de lazer, mais um processo de apreensão de conhecimento sobre os saberes em um olhar mais crítico-reflexivo sobre sua própria realidade.

## REFERÊNCIAS

- ARSLAN, L. M. ; IAVELBERG, R. **Ensino de Arte**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARROS, L. R. M. **A cor no processo criativo: um estudo sobre a Bauhaus e as teoria de Goethe**. 4ª ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2011.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Tradução Ephraim Ferreira Alves. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FERNÁNDEZ, T; DIAS, B. **Pedagogias culturais nas entre viradas: eventos visuais & artísticos**. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Orgs.). **Pedagogias Culturais**. – Santa Maria: Ed. da UFSM, 2014, p. 101-135.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GEERTZ, C. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A interpretação das culturas**. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2014.
- HARRISON, H. **Técnicas de Desenho e Pintura**. Erechin: Edelbra, 1994.
- LICHTENSTEIN, J. **O desenho e a cor**. In: Lichtenstein. J. (Org.). **A Pintura**. São Paulo: Editora 34, v. 9, 2006.
- LOWENFELD, V. **A criança e sua arte (Um guia para os pais)**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- MATTHEWS, E. **Compreender Merleau-Ponty**; Tradução de Marcos Penchel. 2ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes. (Série compreender), 2011.
- OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 25ª ed. Petrópolis, Vozes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Acasos e criação artística**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- PEDROSA, I. **Da cor à cor inexistente**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Leo Christiano Editora, 1995.
- READ, H. **A educação pela arte**. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas. SP. Mercado de Letras, 2003.
- RICHTER, S.R.S. **Crianças pintando: experiência lúdica com as cores**. In. CUNHA, S.R.V. da; LINO, D.L. (Orgs.). **As artes do universo infantil**. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 57 - 105.
- TAPPENDEN, C. **Aquarela na prática: materiais, técnicas e projetos**. Tradução Mariana Badarral. São Paulo: Gustavo Gili, 2016.

## SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES DA ARTE NO CURSO DE PEDAGOGIA

**Veronica Devens Costa**

**RESUMO:** O presente artigo foi pensado a partir da disciplina de Metodologia do Ensino da arte, oferecido no curso de pedagogia da Rede de Ensino DOCTUM-Serra. É um estudo que tem por finalidade conhecer os alunos que chegam no curso de pedagogia, o que trazem e quais são suas expectativas diante o ensino da arte. Sabemos que esses alunos exercerão, em sua vida profissional, funções onde a Arte assume papel determinante, seja enquanto orientadores pedagógicos ou como professores. É fato que recebemos o aluno na graduação com um olhar mecanizado e desprovido de saberes e das conexões acerca do ensino da Arte. Isso acontece, muitas vezes, devido à formação que esse aluno recebeu na educação básica. Diante disso, esse artigo tem por finalidade conhecer o aluno que chega na graduação de pedagogia, conhecer sua história e suas expectativas em relação ao ensino da arte. Para provocar esse diálogo foi apresentado às alunas um questionário onde foi possível realizar uma investigação e assim adentrar no universo dessas alunas. Para esse estudo dialogaremos com Iavelberg (2003), Barbosa (2003), Libâneo (1994), Martins (2005), Picosque (2012), entre outros estudiosos da educação e da Arte que acreditam na produção de sentidos que a disciplina desenvolve em seus alunos além da apropriação dos saberes que estão vinculados a

essa aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino da arte. Curso de pedagogia. Formação de professores.

**ABSTRACT:** This report was brought from the discipline of Art Teaching Methodology, offered by “Rede de Ensino DOCTUM-Serra” pedagogy course. Is a research that aims getting to know the students that get into the pedagogy course, what they bring and what are their expectations against the art teaching. We know that those students will execute, in their professional life, roles where Art takes a determinant part, whether as pedagogical coordinators or teachers. Is a fact that we receive the college student with a mechanical sight and devoid of knowledge and the connections about art teaching. That happens, many times, because of the formation that this student had received at primary school. Against that, this report aims to get to know the student that gets into the pedagogy graduation, get to know its history and expectations about art teaching. To tease up that dialogue, was presented to the student a questionnaire where was made possible to make an investigation and get into their universe. For this study we will talk with Iavelberg (2003), Barbosa (2003), Libâneo (1994), Martins (2005), Picosque (2012), among another scholars of education and Art that believe on the production of meanings that the discipline develops on its students besides the appropriation of the knowledge that is linked to this apprenticeship.

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Estamos vivendo em meio a muitas mudanças e desafios no que diz respeito ao ensino da arte. Muitas discussões têm ocorrido de forma a garantir que o ensino da arte esteja presente nas escolas de maneira significativa para que os alunos, enquanto seres sociais, possam acompanhar a incessante evolução do mundo que ocorre em vários setores. Nota-se que a necessidade em desempenhar com habilidade algumas atitudes, como a percepção, a imaginação, a criatividade, estão cada vez mais presentes no nosso cotidiano. E muitas dessas atitudes são exploradas e desenvolvidas nas práticas oferecidas nas aulas de arte.

Observamos que em algumas escolas a arte vem sendo tratada como apoio para outras disciplinas da grade curricular, inviabilizando as suas reais contribuições.

A arte acompanha e transforma o modo de vida de qualquer sociedade. Podemos visualizá-la tanto marcando épocas, lugares e culturas quanto contribuindo para a evolução do homem, agregando, por conseguinte, conhecimentos políticos, sociais e culturais – indispensáveis a qualquer grupo que esteja inserido nesse processo de evolução humana.

As diversas formas de arte são uma síntese subjetiva de significações construídas em imagens poéticas. Não se pode entendê-las como um discurso linear sobre objetos, fatos, sentimentos, ideias. Elas são uma combinação de tudo isso, ordenado pela objetividade da matéria articulada à lógica do imaginário. A arte não representa ou apenas reflete a realidade, mas apresenta uma realidade percebida, imaginada, idealizada, abstraída. (REBOUÇAS, 2007, p. 51)

Com todas as evidências que temos sobre a educação ao longo do processo de desenvolvimento humano, a importância e a necessidade do ensino da arte na educação é crucial. No entanto, temos aqui uma série de indagações pragmáticas, normalmente não contempladas com ações que não corroboram a real inserção da arte na educação e, paralelamente, na sociedade.

Para entendermos os motivos por que essas ações sejam inócuas, elencamos algumas hipóteses, entre as quais a formação em Arte e seus vieses, que nos chamam atenção por entendermos que venham a ser uma justificativa, sobretudo por sabermos que a legislação e os objetivos que abarcam o ensino da Arte assumem várias questões que, cremos, sejam cruciais para o desenvolvimento pleno do indivíduo.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, em seu artigo 26 § 2º estabelece que:

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Amparados nessa legislação, percebemos a dimensão do ensino da Arte para a criança e para o jovem. Porém, a realidade nos apresenta um outro desenho: o número

de professores de arte atuantes não é suficiente para atender às muitas salas de aula que estão carentes desse profissional. Sendo assim, o que encontramos em muitas escolas, são outros profissionais da educação com alguma pequena formação em arte, assumindo a cadeira do professor especialista. Um dos profissionais que assumem essa função é o pedagogo, que, em sua atuação como professor da educação infantil ou das séries iniciais são responsáveis pelas aulas de arte.

Em 2006, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), estabelece que o egresso do curso de pedagogia exerça a prática do ensino da arte de forma interdisciplinar, contemplando e desenvolvendo aprendizagens significativas. Percebemos que as Diretrizes dirigem um olhar ampliado a esse profissional, pois deverá conhecer e assumir as várias áreas do conhecimento. No que diz respeito ao ensino da arte, entendemos que o futuro pedagogo deverá ter acesso a diversos diálogos e experiências que contribuirão para que, em suas futuras práticas promovam o conhecimento a e apreciação da arte.

Parte-se do princípio de que o processo pedagógico é construído nas relações sociais e estas colaboram para que os conhecimentos adquiridos estejam em harmonia com valores éticos, culturais e estéticos apresentados e desenvolvidos com os alunos.

[...]o homem é um sujeito histórico e, como tal, traz informações de todo seu trajeto social, escolar e vivencial, e, tendo ciência disso, deve-se considerar essa trajetória como forma auxiliar na construção do que é ser professor[...]. (WEISS, A.; NUNES, A.L.R, 2006)

Sendo assim esse artigo propõe refletir, sobre um pequeno questionário desenvolvido pela Professora Moema Rebouças<sup>1</sup> (2007) e apresentado às alunas no início do semestre a fim de conhecer sua história, seus conceitos sobre arte e suas expectativas acerca das práticas a serem desenvolvidas na escola. Sabemos que as relações entre arte e o lugar aonde se vive, ensino e conhecimento são fundamentais para o processo de formação e apropriação dos saberes. Nesse sentido, provocamos as alunas com as seguintes questões:

- Arte para mim é....
- Quando deve ser inserida na escola?
- Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?
- Como pedagoga (o) ou professora (r) pretendo....

A partir dessas provocações, vieram outras, que permitiram ricas reflexões acerca de um ensino que em algumas situações compromete a sua real proposta. Nesse contexto, concordo com Guimarães, quando diz:

Novas demandas, novos jeitos de pensar a formação são portadores de potencialidades, e eles também apontam para as dificuldades, requerem que atentemos para essas mudanças e pensemos sobre *para que* e *como* queremos formar novos docentes (GUIMARÃES,2012, P.179)

<sup>1</sup> Então professora da graduação e do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Com isso, percebemos o verdadeiro desafio que é garantir a formação do aluno às novas propostas ou novos olhares sobre da arte. Ao compreendermos que os processos de formação e produção de conhecimento são fundamentais para uma aprendizagem significativa, potencializamos o currículo e assim propomos a garantir um ensino de qualidade.

## PARA INÍCIO DE CONVERSA

Assim que entregamos as questões às alunas, houve uma grande necessidade em externar suas opiniões, contar as experiências vividas, cada aluna queria se posicionar e relatar a sua vivência. Os diálogos gerados revelaram também grande questionamento sobre o porquê as aulas de arte não seguiam uma proposta eficaz de aprendizagem e sim, o exercício de um mero fazer. Quanto às expectativas relativas a atuação do futuro professor ou pedagogo, uma preocupação que revela um misto de tranquilidade e ansiedade que será desvelada somente quando estiverem na sala de aula, exercitando suas práticas.

As respostas não são tão variáveis como poderíamos supor, pois o grupo é muito grande e, embora em sua maioria composto por mulheres, se apresenta em sua complexidade: as idades são variadas, assim como as experiências, docentes ou não; os espaços educativos de formação; os comportamentos em sala de aula comigo e com os colegas e tantos outros fatores. Diante do inesperado, enalteceram em sua maioria os aspectos expressivos da arte, especialmente aqueles que emanam das relações mais subjetivas. (REBOUÇAS, 2007, p. 46)

### E nos depoimentos...

1.1. Por (F.T.), Aluna

**Arte para mim é....** Uma forma de expressão de ideias, criatividade, sentimentos. Uma maneira linda e expressiva de manifestar dons e registrar histórias.

**Quando deve ser inserido na escola?** Logo no contato da criança com a educação infantil. Contudo, quando não é bem explorada a intencionalidade da arte se torna estéril.

**Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?** Eram abertas, sem sentido e estímulos. Apenas técnicas sem valor.

**Como pedagoga ou professora pretendo....** Potencializar o sentido da arte e desenvolver a criatividade para que a manifestação dos sentimentos, técnicas e dons para o uso da arte como forma de educar e expressar.

1.2. Por (D.S.C.), Aluna

**Arte para mim é....** Um momento a sós consigo mesmo e com sua criatividade.

**Quando deve ser inserido na escola?** Ensinar desde o primeiro dia de aula na educação infantil, quando é dada a liberdade à criança de se expressar.

**Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?** Eram muitas cópias das obras já existentes e estudos das expressões já existentes como cubismo, etc.

**Como pedagoga ou professora pretendo....** Respeitar sua arte, a arte da criança, incentivando-os e ensinando as variadas expressões artísticas.

### 1.3. Por (L.P.J.), Aluna

**Arte para mim é.....** Uma forma de organização, como modo de transformar a experiência vivida em objetos de conhecimento que demonstram sentimentos, percepção e imaginação, pois a arte está presente desde que o homem é homem como uma linguagem que traduz sua relação com o meio em que vive. Arte faz parte da nossa vida e do nosso cotidiano. A mesma tem a capacidade de aplicar uma prática de ideias, é uma atividade de expressão estética de sensações, ou seja, é conjunto de regras essenciais ao domínio de uma habilidade.

**Quando deve ser inserido na escola??** A arte exerce uma tarefa essencial na esfera educacional, englobando os fatores do conhecimento da sensibilidade e da cultura. É possível a interação de disciplina aparentemente distintas. Esta interação é uma maneira complementar ou suplementar que possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo, saber esse que deve ser valorizado. E é também através da arte que essa perspectiva surge como uma forma de superar a fragmentação entre disciplinas.

**Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?** Eram muito divertidas e lúdicas, a minha professora foi essencial para o meu crescimento individual e comportamental como cidadã. A minha expressão pessoal e cultural foi um importante instrumento para minha identificação social e individual, pois desenvolvi minha criatividade, percepção, imaginação, senso crítico e apreensão da realidade.

**Como pedagoga ou professora pretendo....** Me comprometer com a cultura e a história, dar ênfase na interpelação entre o fazer e a leitura da obra e a contextualização histórica, social, antropológica e estética da obra, pois só com um saber consciente e informado é possível a aprendizagem em arte.

### 1.4. Por (M.F.L.), Aluna

**Arte para mim é....**Habilidade, talento, é a forma do ser humano se expressar. Uma **Quando deve ser inserido na escola?** Quando eu me proponho a despertar o interesse e a curiosidade dos educandos.

**Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?** O professor de artes desenhava no quadro ou colava um desenho e eu tinha que copiar, já no ensino médio a professora trabalhava com recorte e colagem de desenhos, mosaicos geométricos.

**Como pedagoga ou professora pretendo....** Poder mostrar a importância da arte por meio de desenhos, pinturas, associando a cultura, de uma forma dinâmica, fazendo com que o aluno crie seu próprio desenho e não impondo qual o desenho ele deve fazer, assim como as aulas de artes que tenho tido com a professora na graduação.

### 1.5. Por (F.S.S.), Aluna

**Arte para mim é....**É tudo que uma pessoa possa criar. Uma pintura, uma música, uma dança, um desenho....

**Quando deve ser inserido na escola?** A arte deve ser inserida na escola desde o início, nas séries iniciais de uma criança.

**Como eram as aulas de Arte quando estava no ensino fundamental?** As aulas de artes eram uma vez por semana. Aprendi formas geométricas, cores quentes, cores frias. Ilustrava histórias lidas em sala de aula. E a nota era dada conforme o capricho que tinha com o caderno de desenho.

**Como pedagoga ou professora pretendo....** Fazer com que as aulas de arte façam sentido para a vida do aluno. O professor de arte precisa despertar a importância de se saber sobre arte. Deixar os alunos manifestarem sua arte e trabalhar isso com eles em sala.

Diante dos depoimentos podemos notar certa ansiedade das alunas em desenvolver, futuramente, o que está aprendendo na graduação. Até porque, trazem em sua memória as práticas que tiveram enquanto alunas da educação básica, que em muitos casos tais práticas eram engessadas e reprodutivas. E, em tempos de grandes avanços tecnológicos, é necessário investir em práticas que envolvam a criança em sua integralidade, como nos diz Lavelberg,

O papel dos professores é importante para que os alunos aprendam a fazer arte e a gostar dela ao longo da vida. Tal gosto por aprender nasce também da qualidade de mediação que os professores realizam entre os aprendizes e a arte. (2003, p. 10)

Contextualizar as mais variadas práticas de arte, é situar o aluno em seu tempo e espaço, considerando todos os aspectos (sociais, históricos, culturais) que o envolve em seu cotidiano. Desde cedo a criança participa das práticas sociais, seja da sua família ou de outros grupos sociais em que convive. As experiências vividas e a interação com outras pessoas se tornam referências para suas práticas que conseqüentemente desenvolverá seu processo de socialização.

A grande variedade de comportamentos e pensamentos que existem na sala de aula permitem o educador provocar o aluno para que se desenvolva de forma autônoma, considerando seus valores sociais e culturais. É isso que garantirá a criança o prazer em realizar suas tarefas pois ele estará fazendo algo que tem sentido para ele. O professor então será um mediador que “amplia olhares, ideias, conhecimentos e sensações. Percepção de um mundo que parecia já conhecido, mas que se desvela inteiramente novo” (MARTINS, 2005, p. 14).

A arte é uma disciplina de natureza teórico-prática e desenvolve-se especialmente a partir de vivências. As tarefas propostas levam o aluno a se inserir em um processo onde ele se reconhece, uma vez que percorre várias etapas de apropriação dos saberes, dentre eles a investigação, a discussão, a elaboração de ideias e conseqüentemente

o fazer.

Com todas essas justificativas, concordamos com Libâneo (1994, p.17) quando diz:

Através da ação educativa, o meio social exerce influencias sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influencias, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social.

Somente com a prática de experiências significativas, podemos contextualizar nossos valores, costumes, formas de agir, formas de se expressar, a um fazer que certamente contribuirá para um crescimento da criança. Os processos educativos sempre estão associados à vida social, cultural no qual ela está inserida, dessa forma ela perceberá que o meio em que ela vive exercerá sobre suas ações.



**Figura 1:** Apresentação dos trabalhos em imagem  
**Fonte:** Arquivo pessoal



**Figura: 2.** Apresentação dos trabalhos em imagem  
**Fonte:** Arquivo pessoal.

## DIÁLOGOS, DEBATES

Após pontuarmos algumas questões acerca da importância do ensino da arte, questões estas que nos faz refletir sobre as práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, vimos que, enquanto alunas da educação básica muitas delas não vivenciaram a real proposta do ensino da arte, deixando assim uma lacuna em seu saber. E é essa inquietação que promove um novo olhar às práticas em arte.

Ivalberg, (2003, p. 10) nos fala da importância do professor entrar em sintonia com os saberes de cada aluno, assim será mais oportuno provoca-lo pra ele atribua significados a arte. A partir de suas poéticas pessoais ele terá condições de desenvolver “critérios de gosto e valor em relação às suas atividades artísticas – e de seus pares – e aos objetos de arte.”

Ao ensinar arte o professor enfrentará desafios, uma vez que trabalhar com a subjetividade de cada aluno é algo exige esforço. Fazer com que o aluno esteja sempre motivado a aprender arte, fará com que ele se reconheça como autônomo desenvolvendo seus saberes com confiança.

Nóvoa (1999, p.11) nos apresenta um olhar que corrobora com os desafios do professor em oferecer práticas significativas e ousadas diante da nossa realidade.

A ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação.

Dessa forma podemos afirmar que as práticas se tornam ações reflexivas ao professor investigativo e que compõem questões a serem ressignificadas pois envolvem decisões complexas e singulares a serem tomadas. Assim, reelabora seus saberes e conseqüentemente suas práticas.

A produção artística ou produção de trabalhos deveria ser proposta na escola, de modo a possibilitar a expressão plástica das crianças por meio de desenhos, da pintura, da escultura e outros. Com essa produção e o aprendizado das técnicas e habilidades, a criança vivencia a experiência de criação e, nesse processo de criação, extravasa suas emoções e sentimentos, bem como manifesta as influências exercidas pelo meio sócio cultural na qual se encontra inserida. (CORASSA, REBOUÇAS, p. 38, 2009)

Atribui-se então ao desenvolvimento pleno do aluno, a oferta de práticas que se apresentam formando sentido para a criança. As muitas possibilidades e desafios existentes nessas práticas nos faz perceber que a criação não é uma via de mão única, não é um ato isolado e sim uma ação carregada de informações que, com a oferta de práticas significativas podem ser desveladas. Com isso, cabe ao professor estar em constante aprendizado, uma vez que a educação deve ser entendida como um ato político carregado de intencionalidade e compromisso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse ensaio podemos constatar que a disciplina de arte oferecida no curso de pedagogia apresenta-se como motivadora da efetiva prática da Arte na escola. Com ela podemos oferecer aos alunos um olhar diferenciado sobre as práticas a serem desenvolvidas com as crianças. A flexibilidade da disciplina leva o professor a desafiar as barreiras encontradas nessa área – como, por exemplo, o seu real reconhecimento.

Quando permitimos que os alunos conheçam as possibilidades de aprendizagem que existem além da lousa, apresentamos a eles outro horizonte. A partir da disciplina de ensino da Arte, o aluno da Pedagogia é instigado a ir além da sala de aula, dos muros da escola, agregando princípios e valores do lugar onde está inserido e de todo seu entorno, de tal sorte que as práticas vivenciadas sejam não só utilizadas, mas também reconhecidas em todo o contexto social e cultural em que está inserido.

A complexidade desses sujeitos não estaria, então, no entendimento de arte que possuem, o que os aproxima é o fato de possuírem um crivo de leitura de mundo de natureza social e cultural que os faz portadores de uma determinada “visão de arte”. (GREIMAS, 1983, apud REBOUÇAS, 2007, p.46)

Com essa prática, intensificamos o esforço da disciplina Metodologia do Ensino da Arte em proporcionar aos alunos do curso de Pedagogia um olhar sensível às práticas que envolvem o processo educativo, reflexivo e expressivo do aprendiz. Com os depoimentos observamos que será uma ação rotineira refletir sobre “que professor eu quero ser”, “que aluno eu quero formar”, “qual será minha postura diante uma sala de aula”; e percebemos que podemos articular processos educativos, culturais, estéticos e artísticos. Processos esses que vivenciamos cotidianamente no ensino da Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nos ampara para que possamos fazer das aulas de Artes verdadeiros laboratórios, nos quais o professor deve manter a posição de um criador de formas, oportunizando ao futuro pedagogo/professor estabelecer e/ou propor caráter criador-crítico em seus futuros alunos.

O compromisso com um projeto educativo que vise reformulações qualitativas na escola precisa do desenvolvimento, em profundidade, de saberes necessários para um competente trabalho pedagógico. (FERRAZ; FUSARI, 1993, p. 49).

Diante dos diálogos produzidos e as reflexões que surgiram, o futuro pedagogo/professor poderá refletir sobre suas práticas e construir um repertório sólido, formulando um bom material para as suas aulas ou para suas propostas dialogadas com o professor de Arte a partir do que lhe fora ensinado,

Entendendo que uma pedagogia progressista é aquela que contempla a realidade e aproxima os alunos de todo acervo cultural em que ele está inserido, incluindo também os conhecimentos artísticos e estéticos acerca das manifestações nacionais e internacionais (DEVENS, 2012).

Com o resultado, vimos que o aluno da Pedagogia desenvolve as atividades propostas, colocando-se no contexto professor-aluno, refletindo sobre a diversidade

existente em uma sala de aula, com todos os desafios que o professor encontra diariamente e nas decisões que tem que tomar, diante das muitas situações que surgem no dia a dia em uma sala de aula.

## REFERÊNCIAS

DEVENS, V. C. **Artes Visuais no EAD: práticas e possibilidades**. XXII CONFAEB Arte/Educação: Corpos em Trânsito. 29 de outubro a 02 de novembro de 2012. Instituto de Artes / Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <http://xxiiconfaeb2012.blogspot.com.br>. Acesso em: 14 jul. 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) – acesso em 31/08/2017.

CORASSA, M.A.C.; REBOUÇAS, M. M. **Propostas metodológicas do ensino da arte 2**. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Secretaria de ensino a distância, 2009.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

GUIMARÃES, L. **Investigações nas práticas educacionais da arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

IABELBERG, R. **Para Gostar de aprender arte: sala de aula e formação de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARTINS, M. C. **Mediação: provocações estéticas**. Art Color, São Paulo, v. 1, n. 1, 2005.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

NOVOA, A. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. Repositório da Universidade de Lisboa. [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136\\_1517-9702\\_.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf) - ACESSO EM 02/09/2017

REBOUÇAS, M. M.; GONÇALVES, M. G. D. (orgs). **Investigações nas práticas educacionais da arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2012.

REBOUÇAS, M. M. **II Seminário EAD em debate na UFES Formação de tutores para a UAB**. Vitória, ES: UAB, 2007.

\_\_\_\_\_; COLA, C. P. (orgs). **Espaços de formação em Arte**. Vitória, ES: EDUFES, 2010.

WEISS, A.; NUNES, A.L.R. **As artes visuais e a formação do pedagogo - anos iniciais: uma investigação no curso de pedagogia - CE/UFMS**. Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 305-322, 2006 **educação**. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>

## UMA PÁGINA EM BRANCO: ENSINO DE LITERATURA E ARTES NUMA PERSPECTIVA PÓS-COLONIAL

**Débora Cristina Santos e Silva**

Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis-GO

**Leda Maria de Barros Guimarães**

Universidade Federal de Goiás  
Goiânia-GO

**Caroline Francielle Alves**

Universidade Estadual de Goiás  
Anápolis-GO

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados e reflexões de uma pesquisa realizada com internos do Centro de Triagem de uma casa de reabilitação para homens em estado de mendicância, situada na cidade de Anápolis-Goiás/Brasil. A pesquisa buscou interpretar os modos de reelaboração das identidades desses sujeitos em relação à sua vivência nas ruas, a partir da atividade criativa em Literatura e Artes. Para isso, foram ministradas aos internos cinco oficinas de fruição estética e escrita criativa: Cine Club, Autorretrato, Arte-Criação, Escrita Criativa e Sarau Literário. As oficinas tiveram como propósito favorecer a fruição e criação artística, e para isso, foram trabalhados pedagogicamente vários conteúdos em diferentes linguagens, com uma variedade de materiais para discussão, reflexão e expressão criativa dos internos. O embasamento teórico

desse estudo se deu pelas concepções da Crítica Pós-Colonialista, entre os escritos de Edward Said, Gayatri Spivak e Homi Bhabha. Estes autores mudaram o eixo de uma crítica exclusivamente eurocêntrica, formulando novas análises da relação imperialismo-cultura e abrindo caminhos para abordagens pós-coloniais autônomas e seus desdobramentos nas pedagogias culturais da atualidade. Os resultados mostraram que as produções de arte e escrita criativa despertaram, nos sujeitos investigados, a reflexão sobre si mesmos, passando, assim, a perceberem a realidade por eles vivida como algo que pode ser elaborado individual e coletivamente, numa atitude de superação dos estereótipos e da marginalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pós-Colonialismo. Ensino. Literatura. Artes. Pedagogias culturais.

**ABSTRACT:** This article presents results and reflections of a research carried out with inmates of the Screening Center of a rehabilitation house for men in a state of begging, located in the city of Anápolis-Goiás / Brazil. The research sought to interpret the ways of re-elaborating the identities of these subjects in relation to their experience in the streets, from the creative activity in Literature and Arts. For this purpose, five workshops of aesthetic and creative writing sessions were given to the inmates: Cine Club,

Self-portrait, Art-Creation, Creative Writing and Literary Sarau. The purpose of the workshops was to promote artistic creation and enjoyment, and for this purpose, various contents in different languages were worked on pedagogically, with a variety of materials for discussion, reflection and creative expression of the inmates. The theoretical basis of this study came from the conceptions of Post-Colonialist Criticism, between the writings of Edward Said, Gayatri Spivak and Homi Bhabha. These authors have shifted the axis of an exclusively Eurocentric critique, formulating new analyzes of the relation between imperialism and culture and opening the way to autonomous postcolonial approaches and their unfolding in the current cultural pedagogies. The results showed that the art productions and creative writing aroused in the investigated subjects the reflection about themselves, thus, perceiving the reality they lived as something that can be elaborated individually and collectively, in an attitude of overcoming stereotypes and marginalization.

**KEYWORDS:** Post-Colonialism. Teaching. Literature. Art. Cultural Pedagogies.

## 1 | INTRODUÇÃO

O cenário que se configura com o advento da Cibercultura (Lévy, 1997) desencadeou na sociedade contemporânea uma gama expressiva de transformações nos processos de comunicação, de produção e aquisição de conhecimento, assim como de criações literárias e artísticas. Conforme assinala o próprio Lévy (1997, p. 167), “o futuro dos sistemas de educação e formação na cibercultura deve basear-se numa análise preliminar da mutação contemporânea da relação com o saber”. E isso ele já enunciava na década de 1990! O autor considerava, então, os fatores que já se anunciavam nessa equação: a velocidade do aparecimento e renovação dos saberes e a nova natureza do trabalho humano.

É nesse novo contexto que se delineiam nossas reflexões quando nos colocamos diante da questão do ensino formal e não-formal nos dias de hoje. E é assim que apresentamos nesse artigo uma proposta de ensino interdisciplinar e transestético, que considere as diferentes modalidades da Arte (plásticas, cênicas, visuais, etc) em sua relação com a Literatura (enquanto modalidade estética de natureza estritamente literária), na busca de pontos de confluência e interação que as interpretem, em suas dimensões referencial e simbólica, abrangendo os diferentes níveis de apreensão do fenômeno artístico enquanto processo socioeconômico, estético e cultural, na sociedade contemporânea.

Com efeito, os elementos que constituem as construções socioculturais de natureza etnocêntrica, bem como sua contravenção, parecem estar imbricados na interpretação das imagens, das escolhas retóricas e da articulação midiática que emergem hoje no meio digital, quando acessados os sítios dos web-poetas, ficcionistas e artistas contemporâneos. Isso se deve tanto às demandas de suas abordagens temáticas, quanto ao formato e ao suporte em que se configuram suas produções.

Neste cenário, experiências estéticas foram produzidas, vivenciadas e discutidas das formas mais diversas, refletindo sobre as realidades impostas ao humano, em diferentes momentos do processo civilizatório

É assim que à margem das vivências fluidas e aparentes das redes sociais, das tribos virtuais e dos nichos de mercado, entre as ruas movimentadas e confusas das metrópoles, emergem as múltiplas identidades dos sujeitos marginais, a exemplo dos homens em estado de mendicância, que são os sujeitos dessa pesquisa. Estes homens estão vinculados a um grave processo de exclusão e discriminação social. São alvo de preconceitos e discriminações de uma sociedade que os rejeita, assumindo, de forma rígida, o discurso lançado sobre si, sentindo-se incapazes de mudar a sua realidade.

Essa pesquisa foi realizada com internos do Centro de Triagem de uma casa de reabilitação para homens em estado de mendicância, situada na cidade de Anápolis-Goiás, na Região Central do Brasil. Por meio de uma ação pedagógica interdisciplinar, buscamos investigar como a arte pôde atuar no cotidiano desses homens, possibilitando-lhes ressignificar suas próprias vidas, na experiência de transição das ruas para a inserção social. As oficinas tiveram como propósito favorecer a fruição estética e a produção criativa. Para isso, foram entregues vários materiais para a livre expressão dos internos, a partir de leituras de poesia, audição de músicas, apreciação de telas de pintura, discussão de vídeos e filmes.

Assim, com essa pesquisa, espera-se contribuir para uma reflexão sobre o ensino interdisciplinar de Literatura e Artes, em situações formais e não-formais, a fim de garantir aos sujeitos em situação de exclusão social o direito à fruição estética, à apreciação poética, à conscientização de suas “multiversidades”, enquanto sujeitos complexos, numa nova perspectiva de individualidade e pertencimento social.

## 2 | PÓS-COLONIALISMO E PRÁXIS PEDAGÓGICA

As transformações sociais decorrentes do novo cenário que se configura na contemporaneidade se nos apresentam como desafio às novas pedagogias de caráter multi e intercultural e colaborativo. As pedagogias culturais, no âmbito das práticas artísticas e do ensino de Artes, aparecem como uma alternativa ao discurso institucional de condão academicista, cuja ênfase se concentra na “transmissão” de conhecimentos, de “certezas”, numa concepção unilateral da “verdade”. Este defende o ideário de um sujeito “autônomo, autêntico e centrado”, em oposição ao coletivo, à vivência em grupos étnicos e culturalmente diferenciados (Tourinho e Martins, 2014), produto de uma visão etnocêntrica “universalista”, por mais contraditório que isso possa parecer.

Por conseguinte, a necessidade de encontrar uma epistemologia que norteasse nossas ações pedagógicas nos conduziu aos caminhos da Crítica Pós-Colonialista, cuja ênfase recai sobre a revisão de conceitos e superação de “pré-conceitos” etnocêntricos, no sentido de melhor apreender a complexidade dos aspectos

envolvidos na construção de toda e qualquer subjetividade, sobretudo no contexto de uma sociedade extremamente complexa como a contemporânea.

No âmbito dessa discussão, é possível inferir que é na margem da cultura colonial que o Ocidente revela sua diferença e certa “prática estratégica discursiva e física do poder discriminatório, quer seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano” (Bhabha, 1992, p. 178), fazendo “desaparecer” o outro ou ignorando diferenças a serem não somente admitidas ou toleradas, mas respeitadas. E é dentro desse embate teórico que emerge a Crítica Pós-Colonialista, cuja proposta é romper com esse paradigma, posto que defende o poder da expressividade dos povos ditos “subalternos”, visto que aceitar as imposições do colonialismo “é aceitar as consequências do imperialismo, as divisões raciais, religiosas e políticas impostas pelo próprio imperialismo” (Said, 2003, p. 288).

As reflexões em torno de temáticas como esta ganharam força no cenário acadêmico justamente nas correntes de pensamento pós-estruturalistas, a exemplo dos Estudos Culturais, de Stuart Hall e Raymond Williams, da crítica arqueológica, de Michel Foucault, do pensamento “rizomático”, de Deleuze e Guattari, e do Desconstrucionismo, de Jacques Derrida. Dentre essas concepções teóricas, que buscaram interpretar, cada uma a seu modo, as enormes transformações ocorridas ao longo do “extenso” século XX, a Crítica Pós-Colonialista aparece, justamente, em países nucleares da Europa.

Efetivamente, os estudos pós-colonialistas, que predominam em países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra, remontam aos chamados Estudos Subalternos – uma corrente historiográfica da década de 1970, que se propôs a traçar uma história da Índia construída pela própria Índia, e não pela Inglaterra. Essa corrente foi encabeçada pelo historiador Ranajit Guha, com adesão dos críticos literários Homi Bhabha e Gayatri Spivak. (Bonnici, 1998). O Pós-Colonialismo é uma abordagem alternativa de compreender o imperialismo dos países nucleares europeus (e posteriormente norteamericano) e suas influências, como fenômeno mundial e como fenômeno localizado. Essa abordagem envolve o questionamento das relações entre cultura e imperialismo, propondo o autoquestionamento do crítico, no instante mesmo em que dá voz ao subalterno.

“Subalterno” é aquele que tem um acesso limitado às instâncias de fala, resultado de um imperialismo cultural advindo de muitos séculos. São sujeitos mudos, por esse imperialismo e por uma violência epistêmica, sendo a mulher subalterna, nesse caso, duplamente emudecida (Spivak, 2010). Assim, Spivak (2010, p. 47) defende que “o mais claro exemplo de violência epistêmica é o projeto vasto e hegemônico, remotamente orquestrado, de se construir o sujeito colonial como Outro”. Adverte que é preciso estar alerta ao perigo de se construir o outro e o sujeito “subalterno” apenas como “objetos” de conhecimento por parte de intelectuais que almejam meramente “falar pelo outro”, o que se permite questionar o próprio lugar de onde se teoriza (Spivak, 2010, p. 32-33).

Dentro dessa perspectiva, a tarefa do intelectual pós-colonial deve ser a de criar espaços por meio dos quais o sujeito subalterno possa falar para que, quando ele ou ela o faça, possa ser ouvido(a). É assim que nossa proposta de pesquisa e consequente ação pedagógica buscam adotar essa visão crítica das concepções de ensino e aprendizagem marcadas pelo “imperialismo” latente, enxergando a existência do outro, com suas diferentes identidades, em seu próprio espaço de fala, de enunciação, pelo exercício de uma mediação pedagógica mais integradora e democrática.

Certamente, entre as estratégias de uma ação pedagógica, nessa abordagem, apresenta-se a discussão das imagens que fazem parte do cotidiano do indivíduo e da reconstrução da memória, possibilitando-lhes, por meio destas, refletir sobre suas identidades. A esse respeito, Pillar (2014) observa que ver é dar significado; e esse significado se constrói a partir das relações que estabelecemos entre nossas experiências e o que estamos vendo. Assim, é relevante que o ensino interdisciplinar de Literatura e Artes (dentro e fora do âmbito escolar) possibilite ao sujeito uma reflexão sobre si mesmo, suas vivências passadas e presentes, seu lugar no mundo que o envolve.

Nesse enfoque, as concepções de Literatura e Artes passam a transitar de uma visão estanque, universalizante e sistematizada em formas ideais, para uma visão dinâmica e multicultural, de natureza intersemiótica, em que se preservam e valorizam as escolhas estéticas de cada cultura, de cada grupo étnico ou social, sem privilégio de uma postura estética hegemônica e etnocêntrica, como a da cultura ocidental, de matriz europeia. Ademais, como bem assinala Said (1992), evidencia-se cada vez mais em nossa prática, uma necessidade de cruzar fronteiras, de uma maior atuação interdisciplinar, de uma certa consciência da situação – política, social, metodológica e histórica – na qual se realiza o trabalho intelectual e cultural. É necessário ainda manter o propósito “de permanecer livre do domínio e particularismo profissionalizado, que vem com sistemas historicistas e teorias pragmáticas ou funcionalistas redutoras” (Said, 1992, p. 268)

Com esse entendimento, parte-se do princípio de que a arte tem um papel fundamental nos processos de construção subjetiva dos indivíduos, uma vez que a experiência do “desenhar, pintar, modelar, gravar, recortar, colar, esculpir, cria gestos transfigurativos do e no mundo, não só porque articulam visibilidades, mas porque simultaneamente produzem humanização, ou seja, forjam modos singulares de ver e agir no coletivo” (Pohlmann e Richter, 2015, p. 30). Por essa razão, pensar numa ação pedagógica que viabilize espaços livres de apreciação estética poderia contribuir para a efetiva construção de subjetividades, de (re)construção de identidades, pela via da ressignificação das experiências cotidianas desses sujeitos em seus processos de simbolização e sensibilidade. E essa é uma hipótese que levantamos no contexto dessa pesquisa.

### 3 | POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA: SOB O OLHAR DO OUTRO

A sociedade brasileira é notadamente marcada por um status multicultural de ser e estar no mundo. Para Canen (2001), enxergar essa realidade tão complexa implica compreender as diversidades étnicas e culturais de diferentes grupos sociais que a compõem. Porém, significa também compreender as desigualdades no acesso aos bens econômicos e culturais por parte de grupos sociais minoritários. Dentre esses grupos minoritários, se encontra a população em situação de rua, que representa um grupo “invisível” socialmente.

A população em situação de rua pode ser definida como um grupo populacional heterogêneo que tem em comum a pobreza, vínculos familiares quebrados ou interrompidos, vivência de um processo de desfiliação social pela ausência de trabalho assalariado e das proteções derivadas ou dependentes dessa forma de trabalho, sem moradia convencional regular e tendo a rua como o espaço de moradia e sustento<sup>1</sup>.

Vieira e colaboradores esclarecem que os moradores de rua são um grupo social composto por “[...] pessoas que vivem em situação de extrema instabilidade, na grande maioria homens sós, sem lugar fixo de moradia, sem contato permanente com a família e sem trabalho regular; são demandatários de serviços básicos de higiene e abrigo; em que a falta de convivência com o grupo familiar e a precariedade de outras referências de apoio efetivo e social fazem com que esses indivíduos se encontrem, de certa maneira, impedidos de estabelecer projetos de vida e até de resgatar uma imagem positiva de si mesmos” (Vieira et al, 1994, p. 155).

Essa pesquisa foi realizada em uma instituição filantrópica<sup>2</sup> que tem por objetivo a recuperação de homens em estado de mendicância. Oferece 380 leitos e atende os internos em três etapas: triagem, recuperação e reintegração. A pesquisa foi realizada apenas no Centro de Triagem, em Anápolis- GO, que é destinado especificamente a receber moradores de rua nos primeiros 60 dias do programa de recuperação. Nessa etapa, os internos da instituição se encontram frágeis e sem nenhuma perspectiva de futuro.

No processo de intervenção pedagógica, o Grupo de Pesquisa ARGUS (Estudos de Cultura, Linguagem e Comportamento/CNPq), composto por graduandos e mestrandos da Universidade Estadual de Goiás (UEG), desenvolveu, no período de quase um ano, em encontros semanais, oficinas de fruição e criação artística. Considerando os limites de um artigo dessa natureza, restringimo-nos a apresentar aqui apenas algumas produções exemplares do que foi realizado com os internos no último mês, em três das cinco oficinas, procedendo-se a algumas reflexões críticas do material coletado.

---

<sup>1</sup> Dados retirados da Pesquisa Nacional Censitária e Por Amostragem da População em Situação de Rua, realizada em 2007, sob a coordenação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.

<sup>2</sup> Para preservar a identidade dos sujeitos pesquisados, optamos em não citar o nome da instituição na qual essa pesquisa foi realizada.

## 4 | PÁGINAS EM BRANCO: ARTE E CONSTRUÇÃO SUBJETIVA

O enfoque dessa experiência pedagógica com internos da instituição mencionada pauta-se numa concepção democrática do fazer artístico e literário enquanto movimento decorrente das vivências cotidianas do sujeito, independentemente de sua condição social, seja esta discriminatória, por uma sociedade indiferente, ou não. Por essa razão, o diálogo com a crítica pós-colonial se justifica, uma vez que se coaduna com práticas pedagógicas não-discriminatórias e coerentes com o respeito ao sujeito mendicante, o diferente. Nessa perspectiva, nos afastamos dos “paradigmas de cooptação e exotização do outro”, visto que muitas dessas práticas se destinam a grupos “excluídos”, marginalizados ou que necessitam ser “moralmente corrigidos” (Rodrigo e Collados, 2014). E esta nunca foi a intenção de nossa ação pedagógica.

A experiência estética é, nesse âmbito, uma condição essencial da existência humana, a forma mesma da realidade concreta do mundo humano, constituído da subjetivação da ordem social, como mecanismo ideológico de produção e reprodução cultural e social, o que possibilita apreender conhecimentos específicos sobre a trajetória individual do sujeito. Desta forma, o indivíduo pode refletir sobre a sua trajetória de vida, uma vez que “ao narrar sua história, o indivíduo sente-se como ser-no-mundo e ao compreender-se como ser-aí, observa a luta, o tempo, a história, a lembrança do passado, projeta-se na constante (re)construção de si”. (Castro, 2014, p. 92).

Assim, a mediação pedagógica por apreciação estética em vivências de fruição de arte e literatura age sobre os sentimentos do indivíduo, fazendo-o refletir sobre seus próprios percursos, suas concepções existenciais, enfim, sua própria história. Nesse sentido, a arte não é apenas uma transmissão simbólica de conhecimento, mas se configura como um processo formativo do humano, “um processo que envolve a criação de um sentimento para a vida, e que emerge desde os nossos sentimentos peculiares” (Duarte-Júnior, 2004, p. 72).

Efetivamente, uma experiência estética pode possibilitar a esses indivíduos o rompimento das amarras condicionantes dos estereótipos e pré-conceitos, pois o sujeito, ao se apropriar do que já foi vivido, por meio da arte, ressignifica o passando, criando uma nova visão de si e do mundo. Desta forma, a arte possibilita uma reflexão existencial consistente, e o indivíduo é motivado a organizar suas experiências de vida, passando a conferir novos sentidos à sua existência. Na criação da arte, pode-se “reconhecer o caráter artístico do próprio grupo social que a produz” (Pareyson, 2001, p. 117), sendo expressão, fruto do meio e das condições em que são produzidas. É preciso, portanto, reconhecer o caráter “local”, específico, particular, da produção de arte, escapando das concepções universalizantes e reducionistas, a fim de viabilizar uma autêntica experiência estética. Nesse entendimento, a arte emerge do ambiente: ela reflete uma época, um povo, um grupo. Assim, a individualidade do artista não é senão o trâmite desta voz coletiva que busca expressão na arte: não criadora, mas

portadora; não inventora, mas executora; não iniciadora, mas mediadora”. (Pareyson, 2001, p. 99).

Desta forma, por meio da criação artística, é possível proteger as diversidades culturais, reconhecendo os grupos minoritários que muitas vezes não são valorizados pela cultura dominante. Nesse sentido, a arte proporciona ao sujeito participar da sociedade, mostrando a cultura do grupo social ao qual pertence e as identidades dos indivíduos que as produzem. Por essa razão, na atividade artística podemos vislumbrar o que os homens em estado de mendicância vivenciam em sua experiência existencial de exclusão e marginalidade sociocultural.

E é nesse contexto sociocultural multi(di)verso que a arte se encontra, desafiada pelo papel que ocupa na formação do sujeito complexo contemporâneo, com o fim de capacitá-lo a exercer sua cidadania com responsabilidade social e comprometimento ético, sem se esquecer das prerrogativas da flexibilização e compreensão das identidades próprias. É necessário, a partir desse olhar, repensarmos as práticas pedagógicas colaborativas implícitas em ações sociais com esses grupos minoritários, com o intuito de superar os “messianismos estéticos” cultivados nesses meios. (Rodrigo e Collados, 2014).

Uma pedagogia efetivamente democrática buscará, certamente, potencializar as atitudes do sujeito perante o mundo, estabelecendo uma relação sensível, de harmonia entre o homem e o mundo – relação que pode se ampliar para possibilitar o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do saber e as diferentes dimensões do humano, tendo em vista as suas necessidades físicas, materiais, intelectuais, afetivas e espirituais.

Desta forma, para que os internos conseguissem refletir sobre si mesmos, por meio da arte, da escrita criativa e da narrativa autobiográfica, foram realizadas cinco oficinas: Cine Club, Autorretrato, Arte-Criação, Escrita Criativa e Sarau Literário. Apresentaremos aqui um breve relato de três dessas oficinas com uma sucinta discussão.

#### **4.1 Cine Club**

A produção cinematográfica pode ser um rico material didático que estimula debates e fornece reflexões aos espectadores. A experiência de assistir a um filme se constrói subjetivamente, considerando-se os sentidos e significado individual que os filmes evocam, uma vez que a percepção e a interpretação das imagens passam por um olhar social e culturalmente construído, ressignificando experiências anteriores (Valle, 2014). Desta forma, o filme passou a ser um “texto” gerador de debates de temas de interesse para os internos, diante dos conflitos e desafios enfrentados por eles no cotidiano: o exercício da cidadania, os estigmas e estereótipos sociais, a diversidade cultural, a violência, entre outros. Esses temas impulsionaram a reflexão sobre as decisões tomadas por eles, bem como suas reações aos eventos a que

foram submetidos ao longo da vida até aquele momento em que se encontravam no presente.

A primeira oficina teve como objetivo discutir conflitos de identidade e questões sociais e raciais envolvidas em diferentes grupos de uma sociedade complexa e desigual. Para fomentar essa discussão, levamos o filme “Escritores da Liberdade” (Freedom Writers, EUA, 2007), dirigido por Richard La Gravenese. A história do filme transcorre numa escola de Ensino Fundamental, cujos alunos são, em sua maioria, da classe média, mas que passa a receber alunos pobres (a maior parte negros), vindos da marginalidade e divididos em gangues. Nesse contexto, a professora, Sra. Gruwell, cria situações de empatia em grupo e promove formas de contato entre essas gangues. No intento de favorecer o autoconhecimento, a professora entrega para os alunos um caderno que seria uma espécie de Diário pessoal, no qual eles deveriam escrever sobre suas histórias do passado, presente e planos para o futuro.

Durante a projeção do filme, os internos ficaram totalmente concentrados no desenrolar da história de cada um dos sujeitos envolvidos, e mostraram-se apreensivos com os desdobramentos dos fatos, por tratar-se de fatos reais. Efetivamente as imagens adquirem, nesse contexto, um status de “imagem/pensamento”, uma vez que articulam uma gama de relações, concepções e conceitos que só são possíveis por aquilo que o olho capta e formula mentalmente em decorrência desse “encontro” emocional, psicológico e afetivo”. (Valle, 2014, p. 142)

Quando o filme terminou, fizemos uma pequena discussão sobre os temas abordados e, pelos comentários dos internos, pudemos perceber o quanto eles se sentiam sozinhos, isolados, desmotivados e incapazes de superar seus próprios desafios existenciais. Entretanto, as ações da protagonista do filme, a Profa. Gruwell, foram inspiradoras e chamaram a atenção para o papel mediador da Arte, pela qual eles mesmos pudessem encontrar uma forma de lidar com suas próprias frustrações e desafios cotidianos.

O último passo da oficina foi a entrega dos Diários. Tendo como incentivo a experiência dos alunos marginalizados daquela escola, cada um dos internos recebeu um caderno, para que registrassem diariamente suas memórias e reflexões sobre aspectos de suas próprias vidas, desde conflitos internos até problemas familiares e sociais. O caderno seria uma espécie de Diário pessoal, escrito livremente e compartilhado entre eles mesmos e nós, se assim o quisessem.

O exercício de escrita criativa deu-se com essa produção dos diários pessoais pelos internos. Nesta experiência de escrita autobiográfica, eles puderam apreender as configurações singulares de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações de suas experiências de vida, enquanto moradores de rua, e ressignificar sua própria existência e as impressões que têm de si próprios como sujeitos (Delory-Momberger, 2012).

Efetivamente, os diários autobiográficos são um recurso pelo qual é possível refletir sobre a vida, a formação, a trajetórias individual e coletiva de um grupo social.

As informações dadas sobre as histórias dos moradores de rua podem nos mostrar os contextos, conjunturas sociais, marcas individuais e coletivas de como enxergam o mundo que os cercam. Sendo, também, uma forma de dar voz a esses indivíduos ao falarem de si e por si mesmos.



Figuras 1 e 2 – Internos produzindo em seus diários pessoais

Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

A escrita dos diários foi compartilhada por alguns internos, que leram trechos para o grupo, ou simplesmente, nos entregaram para leitura. O conteúdo e a discussão desses escritos compõem outro artigo com os resultados parciais dessa pesquisa

## 4.2 Autorretrato

Nessa oficina, apresentamos aos internos a história da artista mexicana Frida Kahlo, que teve uma vida de embates e superações, sendo também vítima de estereótipos e discriminações por sua origem “subalterna” em relação aos grandes centros europeus e norteamericanos de produção de arte, que a taxavam de “exótica, excêntrica e surrealista”. Entretanto, Frida reafirmava sua identidade pelo uso cotidiano da veste *tehuana* (própria das mulheres zapotecas, nativas do Istmo de Tehuantepec, grande centro da cultura pré-colombiana no México), e da força de seus autorretratos. Desta forma, a arte se revela um expressivo instrumento de ação, pelo qual defendeu as cores e sabores de seu país e a riqueza de sua cultura local.

Na ocasião, foi projetado também um vídeo que mostrava vários artistas que pintaram autorretratos, tais como Salvador Dali, Tarsila do Amaral, Anita Malfatti, Diego Rivera, João Câmara, entre outros. O objetivo do vídeo foi mostrar aos internos que os autorretratos não se baseavam na cópia fiel das imagens dos retratados, mas na busca de (re)velar o olhar com que eles próprios se viam, embora este parecesse distante de suas aparências ao olhar do outro. Entregamos, também, para leitura e discussão, dois poemas que eram autorretratos: “Autorretrato falado”, de Manuel de Barros, e “Auto-retrato”, de Manuel Bandeira. Na mesma folha, havia também reproduções de pinturas de autorretratos de Picasso, Van Gogh e Frida Kahlo.

Considerando que, segundo Rauen e Momoli (2015, p. 56), “o autorretrato é

uma representação da individualidade do próprio autor, e, portanto, pressupõe-se que funcione como uma reflexão sobre o universo particular do mesmo”, trabalhamos com essas produções a fim de oportunizar aos internos a experiência de um olhar sobre si e, a partir disso, refletir sobre quem eles eram, ressignificando suas percepções de identidade. A proposta da atividade era para que imaginassem “como se viam naquele momento” e transpusessem isso para a folha em branco. Inicialmente, os internos relataram a dificuldade em desenhar a si mesmos. Por isso, alguns preferiram escrever textos ou poemas. O objetivo dessa oficina foi alcançado, pois todos refletiram, por meio do desenho ou texto, sobre si e seu universo particular.



Figura 3 e 4 - Produções de autorretratos dos internos

Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

Na Figura 3, o interno desenha um homem com barba e com cabelo grande, mas essas características não são as de sua fisionomia. Percebemos, entretanto, pela fala desse rapaz que, na verdade, ele não “se” desenha a si mesmo, mas a “alguém” que vive nas ruas (um desenho estereotipado de um morador de rua), sendo esta possivelmente a forma como ele imagina ser visto pelos outros. Nesse sentido, Hall (2005) esclarece que a nossa identidade é preenchida por elementos do meio exterior, pelas formas através das quais nos imaginamos ser vistos pelos outros. Esse interno está em tratamento da dependência química e relata que se sente fraco, incapaz e que as pessoas se afastaram dele.

Durante essa oficina, constatamos que esses indivíduos não se sentem parte do mundo das pessoas “normais”. Em depoimento de um dos internos, comprovou-se o que foi constatado durante as oficinas. Ele afirma: “Me sinto assim como uma folha em branco, invisível, aquilo que ninguém se importa, ou seja, um nada”. É o que percebemos na expressão do olhar perdido e vazio do rosto esboçado na Figura 4. Esses indivíduos se enxergam assim, sem qualquer expectativa de pertencimento social, pois não se sentem “merecedores” de qualquer direito e tentam sempre ser aceitos por uma sociedade que se nega a aceitá-los continuamente. Passam, então, a se isolar do convívio social, e um processo de degradação humana se inicia.

Essa circunstância que eles enfrentam apenas ratifica o que afirma Bhabha (1992,

p. 179) sobre o momento do discurso colonialista, que se configura hoje como uma “forma de discurso teoricamente subdesenvolvido, mas crucial para a ligação de uma gama de diferenças e discriminações que alimentam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”. Violentemente atingidos por essa realidade em seu cotidiano, esses homens se esforçam para reagir e se firmar como sujeitos.

Apesar dos estigmas, na produção da arte, os internos se projetam frente ao futuro, numa atitude de superação do estereótipo, ao tentar “encará-lo” de frente. Ao travarmos um diálogo com eles a esse respeito, pudemos perceber que, nesse momento, a arte lhes possibilitou essa visibilidade mais lúcida, apontando caminhos para o reconhecimento de si mesmos e a desalienação. Percebemos, assim, que o exercício de reflexão e criação sobre os autorretratos abriu outras perspectivas aos internos de olhar sobre si e em volta de si, reafirmando o potencial humanizador da arte.

### 4.3 Arte-Criação

Iniciamos essa oficina apresentando aos internos o artista plástico brasileiro Romero Britto, mundialmente conhecido por suas obras lúdicas e coloridas, com motivos cotidianos, aparentemente despretensiosos, mas que levantam interessantes indagações sobre a necessidade dos “temas nobres” da arte clássica, a arte dos museus. Comparamos com algumas produções de Eduardo Kobra, Os Gêmeos e outros artistas brasileiros produtores de Grafite, a arte de rua, buscando, dessa forma, estabelecer um ponto de conexão com eles, ao focalizar uma modalidade de arte que se ambienta justamente no espaço onde viveram boa parte de suas vidas, as ruas da cidade. Como não podemos usar com eles os sprays de grafite, utilizamos tinta e lápis colorido com pranchas de papel A3. Assim, puderam expressar sua “arte de rua” num muro branco de papel, exposto ao final das oficinas no Sarau Literário.

Em outra oficina, abordamos a obra do pintor holandês Piet Mondrian, um dos grandes precursores da arte moderna. Trabalhamos inicialmente com um vídeo de animação em que se configuravam várias telas criadas pelo artista, em movimentos, imagens, cores e sons que simulavam seu processo criativo dinâmico e versátil. Depois, apresentamos diversas telas da fase de abstração geométrica, em que trabalha com as cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e com linhas pretas no fundo branco. Discutimos sobre o significado das abstrações como construção de linguagem, buscando ressignificar o sentido das formas, em suas relações com a percepção do olhar e a elaboração psíquica, chamando a atenção para a “função emotiva da cor”, tão afeita à linguagem fauvista e expressionista.



Figuras 5 e 6 - Produções de arte em colagem

Fonte: Arquivo fotográfico das pesquisadoras

A produção dos internos, nessa oficina, foi surpreendente, pois eles internalizaram os conceitos trabalhados e os reelaboraram em suas criações. Na Figura 5, num desenho minimalista, o autor contém suas emoções na arquitetura equilibrada das linhas negras sobre o plano branco do papel. Na Figura 6, o autor nos explica que, assim como sua obra, a vida também é “um *labirinto do caráter*, em que nossas emoções então sempre *bagunçadas*, necessitando que as encontremos e ordenemos”. Os quadrados dispostos em cores e posições diferentes, mas proporcionalmente “enquadrados” na moldura do papel, são uma tentativa de ordenar essas vivências. Ele explica, ainda, que passou a entender que a vida não é feita somente de momentos bons e que temos que aprender a lidar com sentimentos e “arrumar toda essa bagunça”, para assim, “mudar nossa realidade”.

Diante dessas reflexões dos próprios internos, concordamos com a concepção de Barbosa (2008, p. 101), para quem, “por meio da arte, é possível desenvolver a percepção e a imaginação para apreender a realidade, desenvolver a capacidade crítica”. Isso nos permite analisar a realidade percebida e desenvolver o potencial criador, numa maior apreensão da realidade que foi analisada. Barbosa (2008) ressalta, ainda, que as artes visuais tornam possível a visualização de quem somos, de onde estamos e de como sentimos. Percebemos, desta forma, que o sujeito é, de fato, concebido por diversos “atravessamentos”, oriundos das dimensões social, cultural e histórica, nas quais ele mesmo se reconhece. A subjetividade, assim, se constrói a partir do coletivo, posto que é igualmente produzida por “agenciamentos” e interações sociais. (Valle, 2014)

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas oficinas, foram muitas as inferências possíveis para identificar os fatores que condicionam homens como esses a viverem em situação de mendicância. Entre os fatores principais, constatamos a dependência química por drogas e álcool. O uso dessas substâncias está diretamente relacionado com os conflitos familiares, os

fracassos pessoais, os traumas e abusos de infância, as brigas, as grandes perdas, a morte, o abandono e o desejo de ser aceito pela sociedade, como atestam as 20 páginas do diário de um dos internos, intitulado: *A mente e os sentimentos de um dependente químico*. Constatamos que esses indivíduos, aos poucos, foram perdendo a perspectiva de um projeto de vida, passando a usar as drogas e álcool como formas de escape da realidade que os hostilizava.

Ao longo do nosso trabalho pedagógico, inferimos também que, por meio da fruição e criação da Literatura e da Arte, os indivíduos puderam se tornar “autores” de sua própria história, enfrentando com mais clareza e senso crítico os discursos ideológicos da sociedade da qual se sentiam alienados. As produções de arte desenvolveram a criatividade, a reflexão, a memória e a imaginação desses sujeitos, de forma que os internos passaram perceber a realidade como algo maleável, passível de ser construída coletivamente, com a participação de cada um. Permitiu-lhes, desta forma, chegar ao entendimento do texto num contexto mais amplo, diferenciado e mais complexo das experiências vividas por eles enquanto sujeitos “invisíveis” dentro da sociedade. Crescemos juntos nessa experiência. E resgatamos em nós mesmos a fagulha de humanidade que ainda nos dignifica.

## REFERÊNCIAS

- BHABHA, H. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, H. B. (Org). **Pós-modernismo e política**. p. 177-203. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.
- BARBOSA, A. M. et al (Orgs.). **Arte/Educação contemporânea: consonância Internacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BONNICI, T. Introdução ao estudo das literaturas pós-coloniais. **Mimesis**, v.19, n. 1, pp. 07-23. São Paulo: Bauru, 1998.
- CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e sociedade**, ano XXII, n.77, dez, 2001.
- CASTRO, R. M. **Ensino religioso na escola pública: histórias e memórias**. São Paulo: Editorial, 2014.
- DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, 2012, v. 17, n.51, p.523-536. Disponível em: <http://www.anped.org.br/site/rbe/rbe>. Acesso em: 20/07/2017.
- DUARTE-JÚNIOR, J.F. **Por que arte-educação?** 15. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Pedagogias culturais**. Santa Maria: UFSM, 2014.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

POHLMANN, A. R.; RICHTER, S. R. S. O poder ficcional das linguagens plásticas: afinidades entre o processo de criação na arte e na pedagogia. **Revista Visualidades**. ed.11, pp. 28-37. Santa Catarina: UFSC, 2015.

PILLAR, A. D. (Org.). **A educação do olhar**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

RAUEN, R. M.; MOMOLI, D. B. Imagens de si: o autorretrato como prática de construção da identidade. **Revista Educação, Artes e Inclusão**. v. 1, n. 11, pp. 51-73. Santa Catarina: UDESC, 2015.

REY, S. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: REY, S. et al. (Orgs). **O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas**. pp. 123-140. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

RODRIGO, J.; COLLADOS, A. Enredando-nos dentro e fora das pedagogias: paradoxos e desafios das políticas e pedagogias culturais. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.). **Pedagogias culturais**. pp. 19-44. Santa Maria: UFSM, 2014.

SAID, E. W. Orientalismo revisto. In; HOLLANDA, H. B. (Org.). **Pós-modernismo e política**. pp. 251-273. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

SAID, E. W. **Reflexões sobre o exílio e outros ensaios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

**SPIVAK, G. C. Pode o Subalterno falar? Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.**

VIEIRA, M. A. C.; BEZERRA, E. M. R.; ROSA, C.M.M. **População de rua: quem é, como vive, como é vista**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

VALLE, L. D. Aprendendo a ser docente através de filmes: possíveis trânsitos entre cinema e educação. In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs). **Pedagogias culturais**. pp. 141-163. Santa Maria: UFSM, 2014.

## CORPO, MÚSICA E IMAGEM NO JOGO DA CAPOEIRA ANGOLA

### Judivânia Maria Nunes Rodrigues

Departamento de Artes da Universidade do  
Estado do Rio de Janeiro – UERJ  
Rio de Janeiro - RJ

**RESUMO:** A oficina de Capoeira Angola e Fotografia, oferecida para crianças e adolescentes do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne na comunidade do Monte Serrat, é uma ação de arte educação que tem intenção de dialogar com a cultura local para gerar processos artísticos e educativos. A Comunidade, localizada em Florianópolis-SC, é fruto do processo de expulsão de escravos libertos do centro da cidade, no período de higienização nos anos de 1920. Esse histórico é observado a partir das manifestações culturais neste território, como a fundação de uma das escolas de samba mais antigas da cidade, a Copa Lord, os terreiros de candomblé, assim como por meio do trabalho de artistas locais que dialogam com esse legado africano. Nesta perspectiva, apresento aqui uma das ações realizadas na Oficina de Capoeira Angola para celebrar um artista local, seu Gentil do Orocongo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Arte educação; Cultura; Capoeira Angola e Fotografia.

**ABSTRACT:** The Capoeira Angola and

Photography workshop, offered for children and adolescents of Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne in the community of Monte Serrat, is an art education action that intends to dialogue with the local culture to generate artistic and educational processes. The community, located in Florianópolis-SC, is the result of the expulsion process of freed slaves from the downtown, during the period of sanitation in the 1920s. This history is observed from the cultural manifestations in this territory, such as the foundation of one of the schools of samba of the city, Copa Lord, candomblé terreiros, as well as through the work of local artists who dialogue with this African legacy. In this perspective, I present here one of the actions carried out at the Capoeira Angola Workshop to celebrate a local artist, Seu Gentil do Orocongo.

**KEYWORDS:** Art education; Culture; Capoeira Angola and Photography.

### 1 | INTRODUÇÃO

A comunidade do Monte Serrat, localizada na Região do Maciço do Morro da Cruz em Florianópolis-SC, é fruto do processo de higienização, o qual expulsou do centro da cidade os escravos libertos nos anos de 1920, com o pretexto de modernizar e limpar a região. Pela proximidade entre o centro da cidade e

o Morro da Caixa, como assim é chamado pela maioria da população local, esses escravos libertos ocuparam a área e criaram a respectiva comunidade, que tem nas suas manifestações artísticas e culturais a riqueza do legado africano, como a Escola de samba Copa Lord, uma das mais antigas da cidade, terreiros de candomblé e outras festas locais como a Festa de nossa Senhora do Monte Serrat, que é comemorada no mês de setembro, celebrando também a memória dos descendentes africanos que trouxeram a imagem da santa para a igreja local. Hoje, essa área da cidade é empobrecida, onde o tráfico de drogas e a violência estão presentes no cotidiano de crianças e adolescentes que ali residem.

É neste contexto que investigo possibilidades de aprendizagem por meio da arte que dialoguem com um cotidiano marcado por uma situação de vulnerabilidade social e ao mesmo tempo com a riqueza cultural existente. A música e a dança são elementos de presença neste cotidiano. Por meio desta observação criei um formato de oficina, desde março de 2014, no período integral da Escola local, Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne, para crianças e adolescentes que frequentam o ensino fundamental I, baseada na linguagem da Capoeira Angola e da Fotografia.

A Capoeira como manifestação cultural que dialoga com o contexto e com a musicalidade e a expressividade corporal que os educandos apresentam. A partir dessa prática, investigo caminhos de criação artística que possibilitem aos educandos mostrarem seus talentos, suas inteligências musicais e corporais, valorizando a cultural local e aprendendo com a experiência. Como nos expõe (BONDÍA, 2001), a experiência como algo que nos toca, ao invés apenas do bombardeio de informações que nos passa todos os dias nos diversos processos educativos, sem, na maioria das vezes, nos fazer sentido. Neste processo, a fotografia se apresenta como possibilidade de ver a si mesmo e ao outro. A fotografia como possibilidade de tornar visível o invisível que faz parte do jogo da Capoeira Angola, que presa pelo jogar com o outro e nunca contra o outro. Tornar visível esse espaço de respeito pelo outro que faz parte da filosofia do jogo a partir dos ensinamentos do Mestre Pastinha (1889-1991), um dos principais mestres de Capoeira Angola da história.

A Capoeira Angola apresenta, além do expressivo diálogo corporal entre os jogadores, a musicalidade. O berimbau, instrumento símbolo da capoeira, permitiu desenvolver uma experiência com os educandos utilizando o histórico de um dos artistas locais, Seo Gentil do Orocongo, que tocou durante muitos anos de sua vida, um instrumento de origem africana, o Orocongo. Seo Gentil foi um dos poucos tocadores de orocongo do Brasil. Um instrumento muito antigo, segundo alguns autores, um precursor do berimbau. Os educandos puderam, por meio de uma oficina com estudantes do curso de Artes Visuais da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, fabricar orocongos, explorar os sons produzidos por esse instrumento, numa atividade que nomeie como “Celebrando o Mestre Gentil”. Nesta atividade, a fotografia nos permitiu contar a experiência, colocar a dimensão do acontecido como presença educativa no campo da arte. Este processo criativo é parte da pesquisa de doutorado

que desenvolvo na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, que pretende investigar processos significativos de aprendizagem em arte, em contextos de vulnerabilidade social, a partir da cultura local.

## 2 | CORPO E IMAGEM NO JOGO DA CAPOEIRA ANGOLA

O contexto de violência que faz parte do cotidiano dos educandos, onde a agressão física é algo muito frequente, foi o mote para que a oficina de Capoeira Angola e Fotografia apresentasse o corpo como foco nesse processo de arte e educação. Dessa forma, as atividades relacionadas à movimentação da capoeira tiveram ênfase na afirmação constante da educadora de que o jogo tem que ser sempre com o outro e nunca contra o outro. Para além da intenção de trabalhar o respeito pelo espaço corpóreo do outro, a oficina também busca atuar na perspectiva de proporcionar um exercício de concentração por parte dos educandos, pois na escola os professores apontam a dificuldade de concentração como um dos maiores obstáculos nos processos de aprendizagens.

Nesse sentido, através da prática corporal procura-se vivenciar com os alunos as movimentações próprias da Capoeira Angola, valorizando sempre o jogar com o outro e não contra o outro. O importante é a troca, o respeito, a complementação, a harmonia, e não a competição e o enfrentamento. A partir de atividades lúdicas e trabalhos em grupo, evidenciar a importância da coletividade, do respeito mútuo e do empenho de cada um para a formação de um todo harmonioso. Com a música, elemento muito intenso nesta oficina, busca-se trabalhar a sensibilidade dos alunos, bem como os elementos de repetição e concentração presentes no ritmo, auxiliando no processo de aprendizagem. Com os instrumentos musicais e as cantigas da Capoeira Angola, procura-se despertar o interesse pelo fazer musical e criativo. As cantigas também contam muito sobre a história da capoeira e a influência cultural trazida pelos africanos.

Outro ponto importante neste processo é o aprendizado dos fundamentos da Capoeira Angola e o contato com a história e o universo cultural africano e afro-brasileiro como forma de valorização e o reconhecimento da identidade das crianças e adolescentes afro-brasileiras, ajudando na compreensão do Brasil como um país pluriétnico, multicultural; para a luta contra o preconceito racial; e para o fortalecimento da Educação das Relações Étnico-Raciais, prevista pela Lei 10.639 de 2003. Seguindo esse pensamento,

Enquanto, nas nossas escolas, ficarmos produzindo pensamentos deslocados da existência, insistirmos na tarefa de dar instrução, informar, num movimento que vai sempre de fora para dentro, dando conta apenas de trabalhar conteúdos que não têm qualquer sentido para as pessoas envolvidas no processo educativo, com vistas apenas ao “crescimento cognitivo”. Estaremos privando o ser humano de Ser, negando-lhe o seu desenvolvimento integral. Estaremos dessa forma, contribuindo para o seu adoecimento, uma vez que a pessoa não crescerá de forma integral.

Vislumbrando essa conexão com a existência, as oficinas proporcionam através da música e do movimento corporal, valorizar os saberes dos educandos, que podem através dessas atividades, mostrar suas habilidades. Essas atividades fazem também um contraponto com as aulas que envolvem mais a cultura letrada, desenvolvida no espaço escolar, as quais os educandos apresentam bastante dificuldade e resistência, devido ao contexto familiar no qual estão inseridos, onde os pais na maioria das vezes, não conseguem apoiá-los em relação ao aprendizado dessa cultura letrada. Pois bem sabemos, que a escola sozinha não é responsável por esse processo de apropriação da cultura letrada, mas é uma parceira da educação desenvolvida no âmbito familiar, assim como na comunidade.

Seguindo este pensamento, as atividades contribuem para que seja possível reconhecer outras inteligências, a cinestésica-corporal e musical (GARDNER, 1993). Segundo esse autor, existem oito inteligências a serem desenvolvidas: Lógico Matemática, Linguística, Cinestésica-corporal, Espacial, Musical, Intrapessoal, Interrelacional e Naturalista ecológica, com dimensão espiritual. D'Amorin (2002) enfatiza que as instituições de ensino e a própria sociedade só reconhece e valorizam dois desses tipos, que são a inteligência Lógico-Matemática e a inteligência Linguística. As artes, com suas especificidades, tem um papel fundamental nos espaços educativos no que diz respeito ao desenvolvimento dessas inteligências, com a possibilidade de perpassar por todas elas.

No processo de arte e educação em questão, procura-se estimular à expressão visual através da fotografia, acrescentando mais um elemento artístico nesta atividade educativa. A fotografia como possibilidade de ver a si mesmo e ao outro no jogo da Capoeira, ressaltando a beleza plástica dos movimentos, na tentativa de construir e desconstruir o jogo da Capoeira, muitas vezes estereotipado.



Foto 1 – autor: William, aluno do 5º ano    Foto 2 – Photoscape, autor: Alisson, aluno do 5º ano

Segundo Rouillè (2012), a fotografia abre a possibilidade de construção de mundo, mundos imaginados e desejados. A capoeira como construção de um jogo que preze pelo respeito pelo outro e não mais pela luta contra o outro, como outrora na

história foi enfatizada pela necessidade de defesa frente ao processo de escravidão imposto aos africanos no Brasil. Construir a imagem de um jogo onde seja possível se colocar no lugar do outro, para respeitar esse outro, aproveitar a companhia do outro, se aproximar desse outro.

Fotografar e dialogar convergem, aqui, para a pesquisa hesitante, sempre singular, da distância conveniente com o Outro. Construir uma proximidade e uma troca, além das diferenças e a partir delas; enriquecer-se das disparidades; adaptar seus métodos e seus ritmos aos do Outro, são esses os principais elementos de uma fotografia dialógica (ROUILLÉ, 2009, P.243)

Que dialoga com o jogo da Capoeira Angola, onde o corpo é o elemento de troca relacional no processo de arte educação. O corpo que aprende e que ensina ao mesmo tempo, que aguça todos os sentidos, no intuito de suscitar uma pedagogia que tenha o corpo como campo educativo e de criação. “É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo coisas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.250). Neste sentido, aguçar os sentidos do corpo para provocar formas de diálogo e expressão criativa, por meio de diferentes linguagens.

### 3 | CELEBRANDO O MESTRE GENTIL DO OROCONGO

No primeiro semestre de 2015, desenvolvi com os educandos o Projeto “Celebrando o Mestre Gentil do Orocongo”. A experiência buscou a linha de atuação que tenho observado fazer sentido para os educandos, ou seja, partir do contexto local para que eles se sintam parte do processo educativo, para que aprender possa significar algo real, algo que seja possível fazer relações com as vivências cotidianas e nesse processo conseguir ampliações de repertórios educativos em diferentes âmbitos.

O processo tem sido construído numa direção que dialoga com a proposta de arte educação baseada na comunidade, bastante disseminada nos Estados Unidos, que envolve uma parceria entre arte educadores, artistas e comunidade. Valoriza a cultura local, entendendo que

Valorizar as ligações intrínsecas entre arte e vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, porque envolve o reconhecimento de várias práticas artísticas sem distinguir entre o erudito e o popular. (...) o conhecimento, a interpretação e valorização da arte produzida localmente podem vir a ser um catalisador para a participação crítica não só na comunidade local, mas também na sociedade maior. (BASTOS, 2005, p.228)

Como já foi abordada anteriormente, a comunidade do Monte Serrat tem uma forte ligação com o carnaval, com o samba e conseqüentemente com o ritmo e a música. Nesta perspectiva, pesquisei sobre um artista local, já falecido, Seu Gentil do Orocongo, que foi um dos poucos músicos no Brasil que se dedicou a fabricação e ao toque desse instrumento chamado Orocongo. Um instrumento rudimentar de origem africana, com uma corda só, que chegou a Florianópolis no período colonial.

Sua caixa acústica é feita com cabaça e o arco de madeira tem formato de violino com vários fios esticados de rabo ou crina de cavalo, e para dar mais qualidade ao som, o tocador aplica breu nos fios. Esse instrumento é utilizado em diversos gêneros musicais, principalmente em músicas de roda de estilo Afro. Seu som assemelha-se ao choro humano.

Seu Gentil do Orocongo, como era conhecido na comunidade e na cidade de Florianópolis, tocou esse instrumento desde muito jovem até o seu falecimento, em novembro de 2009. Estava sempre com o seu instrumento, pelo qual todos diziam que era apaixonado. Tocava o instrumento na Praça XV, no centro de Florianópolis, quase todos os dias. Homem simples, sem muita escolaridade, nunca teve sua arte valorizada, somente na década de 80, Seu Gentil foi “descoberto” pelo irmão do artista plástico local Max Moura, que participava do grupo Pandorga, de outro artista plástico local, Valdir Agostinho. Em 1998, Gentil Camilo Nascimento Filho, participa, aos 58 anos, do espetáculo “Orocongo, Rabeca e Violino” organizado pelo artista Antônio Nóbrega, em São Paulo no SESC Ipiranga. Na ocasião seu Gentil diz que “É uma satisfação a gente persistir por 40 anos num instrumento meio esquecido e de repente ser reconhecido”.

Em março de 2015, a Fundação Catarinense de Cultura lança o livro Um Griot e dois Orikis, O Rei do Orocongo e O Xirê de Pedro Leite, o Pedro do Cacumbi. São dois exemplares e um deles sobre o Seu Gentil do Orocongo. Na fundação cultural me disponibilizaram alguns exemplares para que eu pudesse compartilhar com os educandos e também disponibilizar na biblioteca do Centro Educacional Marista Lúcia Mayvorne. No conto encontramos a seguinte passagem:

-Vó, e quem tocava orocongo nas festas?

- Nessas festas meu lindo erê, ainda não existiam orocongos. O pessoal tocava o que a gente pode chamar de avô do orocongo, o bisavô do berimbau. Um instrumento que era feito na terra. Eles cavavam um buraco, colocavam dois pedaços de madeira em cada ponta do buraco e esticavam o arame de uma ponta a outra. Pegavam uma vareta de madeira e ficavam batendo em cima do arame marcando o ritmo. O buraco funcionava como uma caixa de som e amplificava a vibração do arame. (Santos, 2014, p.21)

A qual, foi o elo de ligação que utilizei para fazer a conexão com a oficina de Capoeira Angola, pois o berimbau, símbolo hoje da capoeira, é um instrumento muito apreciado pelos educandos. Segundo o conto, o berimbau é um instrumento “parente” do orocongo. Essa relação fez muito sentido para os educandos, que ficaram curiosos para saber quem foi o Seu Gentil do Orocongo. Alguns educandos me trouxeram retorno de casa sobre quem foi o artista da comunidade, e outros nunca tinham ouvido falar sobre ele. Para que os educandos pudessem ter uma vivência, onde construíssem o instrumento orocongo, fiz contato com o professor do departamento de Artes Visuais da Universidade Estadual de Santa Catarina - UDESC, falecido no mês de junho do vigente ano, Doutor José Luiz Kinceler, o qual tinha convivido com

Seu Gentil e participado com seus alunos de oficinas onde o mesmo ensinou a fabricar e tocar o instrumento. O professor realizou algumas performances na cidade, onde várias pessoas colocavam máscaras do rosto do Seu Gentil do Orocongo e tocavam o instrumento e cantavam. Ele dizia que era uma espécie de celebração ao artista.

Dois alunos do professor José Luiz Kinceler, Helton Patricio Matias e Paulo Andrés de Matos, realizaram a oficina com as crianças em abril do presente ano, a qual fluiu como uma atividade extremamente prazerosa, onde observei o que se pode chamar de “ancestralidade local”. Uma memória do não vivido, mas do sentido deixado (PRIORE, VENÂNCIO, 2004). As máscaras e aquele instrumento rude, mas também sofisticado como um violino, encantou os educandos, que puderam fazer parte da confecção e da celebração em torno da arte e da figura do Mestre Gentil do Orocongo, como era chamado por alguns moradores na comunidade. A fotografia nessa atividade foi utilizada como forma de dar visibilidade aquele momento de festa, de aprendizado, de alegria e de emoção. A fotografia como forma de contar a experiência, de colocar a dimensão do acontecido como presença educativa no campo da arte.



Fotos 3 e 4: Judivânia Rodrigues. Oficina de Orocongo, Monte Serrat, abril de 2015.

Poucos dias antes da realização da oficina, descobri o que eu poderia chamar de “uma feliz coincidência”. A nova cozinheira da escola, a Dona Vera, era a viúva do Seu Gentil do Orocongo. Uma pessoa encantadora pelo seu sorriso e bom humor. Quando contei sobre a oficina que estava planejando, Dona Vera se mostrou muito lisonjeada e trouxe para apresentar para as crianças materiais como o cd do Seu Gentil, o programa impresso do show dele no SESC e o último Orocongo que ele usava. Durante a oficina, Dona Vera falou e respondeu questões dos alunos sobre Seu Gentil e os educandos resolveram fazer um vídeo entrevistando Dona Vera.

Os educandos se envolveram de forma muito intensa com a atividade, despertando o senso musical e de ritmo, os quais dominam bem. Durante a atividade, um dos educadores, nascido no morro, que conheceu Seu Gentil na comunidade, disse ficar muito emocionado no decorrer da oficina e criou uma pequena composição musical, a qual foi acolhida e cantada com muita empolgação pelos educandos. A atividade resultou em rodas de música, como assim chamamos, onde os educandos misturavam diferentes instrumentos da capoeira com outros instrumentos de percussão e o orocongo.



Foto 5: Judivânia Rodrigues. Rodas de música. Abril de 2015.

Foi um processo de criação musical interessante, onde eles misturavam ritmos e cantavam músicas que conheciam. A atividade me possibilitou buscar quais as músicas que eles cantavam e gostavam e discutir com eles sobre as mesmas. Os educandos me trouxeram uma situação de vulnerabilidade muito forte, onde sabiam muitas músicas, com a batida do funk, como eles costumam dizer, mas com letras extremamente pornográficas, onde muitos deles nem sequer tinham a real noção do que estavam cantando, e outros que tinham noção do que estavam cantando, mostravam a precocidade sexual, a qual faz parte do contexto. Outra forma de violência que acarreta inúmeros problemas para o desenvolvimento dos mesmos.

A partir destas atividades foi possível dialogar com os educandos na faixa etária entre 10 e 12 anos, sobre a riqueza musical da comunidade e como eles gostariam de ser vistos a partir do seu repertório musical, esclarecendo que o funk é um ritmo muito bom e que tem uma história forte, de luta também, mas que as letras que eles cantavam não conseguiam traduzir essa riqueza do funk e nem passar a beleza musical que existe na comunidade e suas histórias, assim como fazem os enredos das escolas de samba em geral, e da Escola de samba local a Copa Lord, que eles gostam muito. Os educandos me deram uma resposta musical muito bonita, uma das educandas me trouxe escrito, letras de várias músicas que ela escuta no terreiro do

candomblé onde frequenta com a sua mãe. Com essa educanda foi possível inclusive trabalhar o português através das letras das músicas, onde eu estabeleci com ela um processo de fazer correções de ortografia e ela reescrevia as letras.

Ao final do processo, o grupo decidiu apresentar três músicas no conselho de classe, onde eu iria relatar as atividades realizadas durante o trimestre. A primeira foi à composição criada pelo Educador, morador da comunidade, Rafael Nunes, em homenagem ao Seu Gentil. A segunda música, “não deixe o samba morrer”, de composição de Edson Conceição e Aloísio Silva, gravada pela cantora Alcione, os educandos contaram que era uma homenagem a Comunidade do Monte Serrat, e a última, foi uma sugestão da educadora, mas que os educandos acataram e buscaram a letra na internet, Mamãe Oxum, do cantor e compositor Zeca Baleiro, ensaiaram e cantaram com dedicação.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dialogar com a cultura do território da Comunidade do Mont Serrat é a proposta de criação e construção de um processo de arte e educação que tem o corpo como elemento a ser trabalhado para sensibilização dos seus sentidos, para gerar processos de troca social, afetiva, cultural e criação artística. A experiência, como já foi dito anteriormente, faz parte da pesquisa em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no departamento de Artes, onde coloco em foco a representação dessa experiência por meio da linguagem fotográfica, a partir do olhar da educadora e dos educandos, tendo como fio condutor deste processo de arte educação, o jogo da Capoeira Angola.

Neste processo, o corpo atua como meio de aprendizagem através da observação, ação e interação social, corporal e musical presentes na prática da Capoeira Angola. A partir desta perspectiva, procuro o máximo possível de diálogo com a cultura local para construção de repertório artístico, cultural e educativo, que venha fazer sentido para educandos dessa comunidade. Celebrar seu Gentil do Orocongo estabeleceu a aproximação entre arte e vida, estimulando a percepção da arte no nosso cotidiano e as diferentes formas de se produzir arte, valorizando o contexto local e as manifestações culturais e artísticas existentes no território.

A fotografia possibilita a expressão e criação visual do processo, onde procedimentos técnicos, artísticos e teóricos estão sendo pensados a partir desse fazer fotográfico, para estabelecer o diálogo entre Capoeira Angola e Fotografia. Constituinte uma dinâmica de construção do jogo da Capoeira, assim como da produção fotográfica, sob um olhar pedagógico e artístico que permite a ação e reflexão sobre arte, linguagens, cultura e educação, em um contexto de vulnerabilidade social, no intuito de produzir conhecimento sobre a tarefa de educar e produzir arte em diversas realidades sociais, econômicas, históricas e culturais.

Neste sentido, traz a questão de que a arte e a educação precisam estar

carregadas de sentido e relações de afeto. “Por outras palavras, a percepção do mundo opera-se essencialmente por meios afetivos, no sentido em que a cognição se faz, sobretudo, através dos afectos e do seu contágio” (GIL, 2004, p.10). O desenvolvimento do processo apresenta que os educandos em questão, por estarem vulneráveis a relações de violência, precisam, como premissa educativa, de relações harmônicas, prazerosas, de valorização do ser e de afeto, para que outros valores e possibilidades de relações possam ser colocados nas suas vidas, e conseqüentemente, nos seus horizontes de construção de saber e de processos educativos, pois a educação e a arte não são meramente transmissões de saberes, mas construções, que necessitam significar para tornar o processo prazeroso, educativo, político e poético.

## REFERÊNCIAS

BASTOS, Flávia Maria Cunha. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para Arte/Educação baseada na comunidade. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Arte/Educação Contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas, traduzida e publicada, em julho de 2001, disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf>

D’AMORIN, Eduardo; ATIL, José. **A Capoeira - Uma Escola de Educação**. Recife: Ed. Do Autor, 2007.

GIL, José. Abrir o Corpo. In: **Corpo, Arte e Clínica**, organizado por Tânia Mara Galli Fonseca e Selda Engelman. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução Carlos Alberto Moura. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRIORE, Mary Del. VENÂNCIO, Renato Pinto. **Ancestrais – Uma Introdução a História da África Atlântica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea**. São Paulo: editora Senac, 2009.

SANTOS, Lau. **Um Griot e dois Orikis O Rei do Orocongo [livro 1]**. Florinópolis: FCC Edições, 2014.

SOUSA, Rosiete Costa. **Cuidado do Ser: “Desenvolver ao ser humano o corpo que lhe falta e a palavra perdida**. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/cuidar-do-ser-039-039-devolver-ao-ser-humano-o-corpo-que-lhe-falta-e-a-palavra-perdida-039-039/20895/>.

Acesso em: 03/05/2015.

## ENRIQUECER OS TEMPOS LIVRES: O CLUBE DE PLÁSTICA DA ESCOLA BÁSICA DE 2º E 3º CICLO PAULA VICENTE, EM BELÉM

**Ana Vieira Ribeiro**

UTL - Faculdade de Arquitectura de Lisboa , UL-  
Faculdade de Belas Artes  
Lisboa - Portugal

**KEYWORDS:** repetition, difference, artistic disciplines, clubs

### INTRODUÇÃO:

#### 1 | O PROJETO *CLUBES*

A Junta de Freguesia de Belém, em parceria com o agrupamento de Escolas do Restelo tem desenvolvido desde o ano letivo 2013/ 2014 o projeto *Clubes*, na Escola Básica de 2º e 3º Ciclo Paula Vicente. Este visa a ocupação das tardes livres dos alunos do 5º ao 9º ano com atividades lúdico-pedagógicas, tendo como objetivos principais promover o sucesso e prevenir o absentismo escolar assim como proporcionar um maior grau de segurança às famílias, assegurando a ocupação dos tempos livres com atividades extracurriculares que permitam desenvolver as competências nas áreas intelectual, artística e desportiva. Desta forma, têm operado 17 clubes diferentes que se agrupam do seguinte modo:

- Clubes da área Desportiva: Futebol, Basquetebol, Voleibol e Piscina;
- Clubes da área Artística: Teatro, Dança, Plástica, , Música e Culinária;
- Clubes da área Intelectual: Laboratório, Audiovisual e Multimédia, Informática e Jornalismo;

**RESUMO:** O projeto *Clubes*, desenvolvido pela Junta de Freguesia de Belém, pretende dar apoio às famílias através da promoção de atividades lúdico-pedagógicas. O clube de Plástica, inserido neste contexto, propõe-se a promover a prática artística, através do reconhecimento de autores e das diferentes disciplinas artísticas, segundo os conceitos da repetição e da diferença.

**PALAVRAS-CHAVE:** repetição, diferença, disciplinas artísticas, clubes

**TITLE:** Enrich leisure : The Clube de Plástica of Escola Básica de 2º e 3º ciclo Paula Vicente, in Belém.

**ABSTRACT:** The *Clubes* project, developed by Junta de Freguesia de Belém, aims to support families through the promotion of recreational and educational activities. The Clube de Plástica, inserted in this context, proposed to promote artistic practice, through the recognition of authors and different artistic disciplines, according to the concepts of repetition and difference.

- Apoio ao Estudo
- Clube Ludoteca;
- Clube Natura;
- Clube Culinária;

Ao inscrever-se, cada aluno pode frequentar os clubes da sua escolha preferencial durante os tempos livres, construindo um horário pessoal, continuando a aprender de uma forma informal e lúdica.

A não obrigatoriedade de frequência letiva encerra uma diferença fundamental entre este sistema de ensino e o praticado dentro do contexto do ensino curricular formal. Embora estas sejam atividades com lugar nas instalações da escola e que acompanham o calendário escolar, constituindo um apoio à família e ao estudante, o aluno pode desistir do clube, não sendo imposta qualquer avaliação individual. Esta particularidade mantém o ambiente de aprendizagem num contexto que se pretende descontraído.

No entanto, esse fato levanta outros desafios: como manter os alunos interessados sem perder a qualidade dos conteúdos ensinados? Como verificar que esses mesmos conteúdos são absorvidos, sem impor a carga de julgamento a que as avaliações formais sujeitam os alunos?

## 2 | DESENVOLVIMENTO:

### O Clube de Plástica e a Repetição

Neste artigo serão apenas especificadas as práticas do Clube de Plástica, cujos objetivos a que nos propusemos no programa foram:

- Cativar os alunos para a prática artística;
- Reconhecer que dentro das artes plásticas existem diversas disciplinas artísticas e quais são (ou não) as suas fronteiras;
- Inserir em contexto de aula vocabulário técnico específico e conceitos-chave;
- Exemplificar, sempre que possível, os exercícios através do trabalho de autores, promovendo o seu reconhecimento e a aprendizagem através do conceito pedagógico de repetição, fomentando o direito à diferença;

Temos de aprender o nosso ofício. Dá-se no entanto o caso de devermos aprendê-lo por nós próprios aqui, a frequentar os mestres [referindo-se ao Museu do Louvre] [...] Seja qual for o que preferirmos, só nos deve dar uma orientação. De outro modo não passaremos de um imitador. Se tivermos um sentimento de natureza, seja ele qual for e a felicidade de alguns dons, chegaremos a libertar-nos[...] acredite que se nós sentirmos acabará por emergir a emoção que nos é própria e conquistar o seu lugar ao sol, vir ao de cima [...] devemos ser aquele outro mas à nossa maneira. (Gasquet, 2012, p.106)

Este são as palavras de Cézanne, já idoso, para Joaquim Gasquet relatadas numa obra escrita, baseada em fatos e conversas reais; nela ambos visitam o Museu

do Louvre e ao passar pelas obras expostas, o artista analisa-as, retirando delas as suas conclusões acerca do que é fazer pintura. Explica ainda o quanto o espaço do museu foi e é uma escola para ele através da observação dos mestres que fez durante as suas variadas e bastante demoradas visitas ao mesmo.

O exemplo dos mestres, à semelhança do defendido por Cézanne, é uma prática no clube de plástica. Para cada exercício, ou conjunto de exercícios, tomou-se como exemplo obras de diferentes autores, convidando os alunos a repetir o seu trabalho à *sua maneira*. Mas porquê repetir?

É através da repetição que aprendemos desde que nascemos; aprendemos a falar e a reconhecer o mundo que nos rodeia. A repetição é fundamental para a estruturação individual, é ela, em conjunto com a recordação, que permite a significação - a identificação de algo que se reconhece, porque é repetido. É ela que possibilita a existência de signos e a consequente estruturação da linguagem e do pensamento e posteriormente do espírito crítico (Derrida, 2012. p.57).

No clube de plástica usamo-la para promover o reconhecimento de autores e para indicar possibilidades de expressão criativa. Porque repetir não é necessariamente apenas imitar o que já foi feito, mas informar o espírito e os sentidos, progredindo segundo um processo criativo.

Repetimos, porque repetir, é sempre repetir o irrepetível, no sentido que quando repetimos nunca o fazemos igual ao modelo, mas sim de forma transformada. E repetir é apreender e aprender. Nestas repetições irrepetíveis, está implícito o conceito de diferença (Vieira Ribeiro, 2014, p.17): a diferença nas repetições, a diferença do repetir e a diferença entre indivíduos e personalidades. Desta forma a repetição é uma prática inclusiva, que promove a aceitação da diferença, tão crucial na idade pré-adolescente e adolescente.

Para cumprir os objetivos propostos, as aulas do ano letivo são divididas em capítulos, que mudam todos os anos. A cada capítulo corresponde a sua disciplina artística: Desenho, Hiperdesenho, Pintura, Tecelagem, Livro de artista, Escultura, Instalação, Land Art... todos com exercícios específicos. A ordem pela qual se apresentam aos alunos estes capítulos tem como objetivo fazer uma progressão das duas para as três dimensões: partindo desde a folha de papel enquanto elemento de reflexão intimista (desenho), passando por trabalhos desenvolvidos em grupo, visando a exploração das três dimensões, chegando por último à comunidade próxima, através de um trabalho de *land art*.

Todos os anos é realizada pelo menos uma exposição/ apresentação à comunidade escolar dos trabalhos efetuados, com o fim de recompensar o esforço desenvolvido pelos alunos e motiva-los para a continuação da prática plástica. De seguida, apresenta-se uma breve descrição de alguns dos capítulos bem como uma seleção dos exercícios propostos.

## 2.1 DESENHO

Utilizando como media principal o carvão e a grafite sobre folhas de papel, foram executados exercícios de desinibição, como o desenho cego e o desenho com a mão não dominante. Estes foram exercícios de abertura do ano letivo e com os quais se pretendia estimular os alunos a soltarem-se tanto graficamente, como na interação com o docente e os restantes elementos do clube. Ainda, com o objetivo de tornar a prática divertida, foi executado um jogo muito bem aceite pelos alunos: a partir de um traço aleatório a caneta (de duração de 2 segundos apenas!), e da sua posterior observação, os alunos foram convidados a completar o desenho conforme o que este lhes sugeria (Fig.1). Este exercício teve um número significativo de resultados surpreendentes.



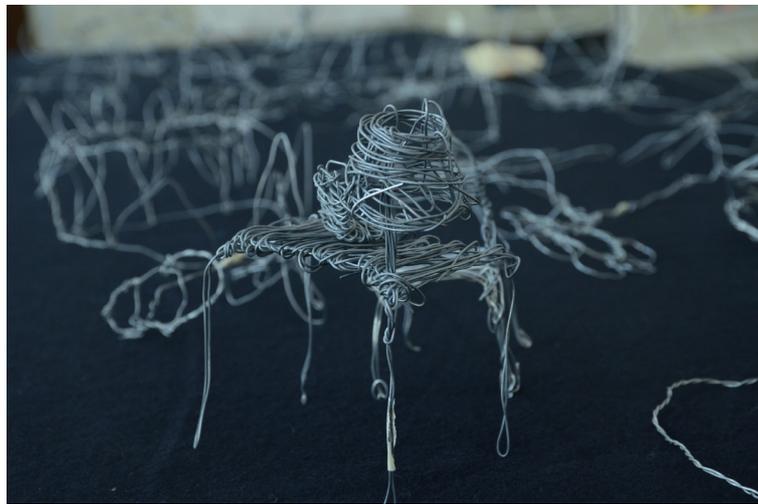
**Fig. 1:** Desenho a partir do traço aleatório

Fonte: Própria

Como métodos alternativos de desenhar, a borracha branca e a linha de coser foram empregues como riscadores, tendo sido utilizados meios rigorosos de desenho de modo a criar composições análogas à *op art*, através do uso de matrizes pensadas e executadas pelos estudantes.

## 2.2 HIPERDESENHO

A linha saltou do papel e podemos manuseá-la, criando desenhos tridimensionais com fio de arame (Fig.2), demonstrando que embora as artes plásticas tenham disciplinas específicas, estas são cada vez menos rígidas no seu médium expressivo e muitas vezes podem mesmo confundir-se. Levantaram-se questões como: estamos a desenhar ou a fazer esculturas?



**Fig. 2:** Desenhos tridimensionais - arame

Fonte: Própria

## 2.3 PINTURA

Esta tem sido a disciplina artística utilizada para explicar as diferenças entre *figurativo* e *abstrato*: neste contexto, os alunos tomaram contacto com artistas como Jackson Pollock, Hans Hartung ou Pablo Picasso, tendo sido convidados a pintar à maneira destes.

Para a execução do exercício referente a Pablo Picasso, foi utilizado uma cara pintada por cada aluno, recortada em formas geométricas, cujos fragmentos foram posteriormente re-montados, compostos e colados, desconstruindo a ideia de figura imediata.

No trabalho referente a Jackson Pollock ou Hans Hartung, os alunos foram agrupados e através da técnica de *dripping* e o uso de materiais alternativos como esponjas de banho, as mãos, arame, lixa ou balões, pintaram áreas de grandes dimensões, (Fig.3). Este exercício gerou um efeito de libertação das convenções muito apreciado pelos alunos, que se sentiram autorizados a agir contra o sistema vigente a que estão habituados.



**Fig.3:** Trabalho de grupo utilizando media alternativa como esponjas de banho, as mãos ou balões

Fonte: própria

Através do trabalho de Juan Miró explicitou-se o conceito de *contraste*, utilizando-se a técnica de colagem para sobrepor papeis coloridos e pintados a cartolinas, experimentando quais as opções que resultavam num maior ou num menor efeito de visibilidade.

Foram ainda exploradas técnicas de pintura como o marmoreado, a estampagem e a serigrafia, servindo esta última de mote de introdução ao conceito de *múltiplo* de obra de arte, tendo sido feitas, por cada matriz, uma série de cópias (todas com as suas respetivas particularidades únicas).

## 2.4 ESCULTURA

No respeitante a esta disciplina, foram experimentadas diferentes técnicas de adição como o barro, gesso ou a pasta de sal. O exercício melhor sucedido dentro desta categoria foi a *Assemblage* (Fig.4 e Fig.5), tendo recaído sobre o trabalho da artista Lourdes Castro o exemplo a ter como referência: a partir de brinquedos velhos e muitas outras peças opcionais, bem como das pequenas figuras escultóricas construídas anteriormente por adição, os alunos energeticamente montaram as suas caixas, colando materiais, peças e objetos na sua composição tridimensional, que posteriormente pintaram com *spray* colorido de uma só cor, tornando o objeto criado numa peça original, fundindo os diversos materiais do conjunto em composições coerentes.



Fig 4: Alunos a pintar Assemblage

Fonte: própria



Fig 5: Assemblage



espaços vivenciais por eles preestabelecidos. Foi também permitida a inclusão de outros objetos, reciclando muitos dos trabalhos de maiores dimensões realizados anteriormente em grupo, dando-lhe novas funções. Estas instalações foram visitadas por espetadores, atraindo aquando do processo de construção a atenção de muitos alunos não inscritos no clube, curiosos devido à aparente revolução operada na sala, e outros convidados pelos alunos participantes. Cada grupo construiu desta forma o seu espaço instalativo que se tornou, por sua vez, parte duma instalação maior - o bairro (Fig.7 a 9).



Figura 7, 8, 9 - Montagem e inteção com a instalação  
Fonte: própria

### 3 | LAND ART

Após o visionamento do documentário acerca do trabalho de Andy Goldsworthy,

*Rivers and Tides* (Riedelsheimer, 2001), e estando as condições climáticas favoráveis, foi promovida a discussão acerca do que significa Land Art . Focando-se esta conversa no significado do nome da disciplina, no tipo de materiais utilizados nestas intervenções e na sua relação com o lugar.

Para colocar em prática o apreendido, dirigimo-nos ao parque dos Moinhos do Restelo para intervir. Cada grupo de alunos após ter explorado o parque e recolhido matéria-prima local, decidiu qual o sítio ideal para deixar a sua marca efémera, conforme o que lhes sugeriu o local em conjunto com elementos encontrados. Os resultados foram documentados através de fotografias, tendo ficado o convite para, segundo a vontade individual, poderem retornar ao parque, de modo a verificar a forma como a sua marca/obra evoluiu com o tempo, e com a convivência dos outros habitantes do mesmo local.



**Fig. 10:** Trabalho de Land Art

Fonte: própria

#### 4 | CONCLUSÃO

Dentro dos objetivos propostos, foram introduzidos nas aulas conceitos-chave através de exercícios práticos e, pretendendo destacar cada disciplina artística, foi promovida a discussão acerca das fronteiras entre a pintura e o desenho, a escultura e a instalação, a instalação e a land art, tentando explicitar que são diferentes disciplinas artísticas, cujas fronteiras se entrecruzam, misturam e que nem sempre são fáceis de distinguir.

Foi promovido o reconhecimento de autores, e a repetição à nossa maneira da *sua maneira* de trabalhar, tendo sempre em conta que o repetir nunca é pura mimese originária mas o absorver de informação - aprender a fazer, sentir e pensar através

do exemplo de mestres. Como a repetição e a diferença são duas faces da mesma moeda (Derrida, 1968), a *repetição* aplicada a este clube pretendeu também verificar *as diferenças* entre cada aluno e entre os seus resultados, como uma vantagem resultante do processo criativo.

## REFERÊNCIAS

Derrida, Jacques ( 2012) - ***A voz e o fenómeno: Introdução ao problema do signo na fenomenologia de Husserl.*** Tradução de Maria José Semião e Carlos Aboim de Brito. Lisboa: Edições 70.

Derrida, Jacques - ***A diferença*** [1968]. In *Margens da filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Porto, Rés-Editora, [s.d].

Gasquet, Joachim (2012) - ***O que ele me disse.... In FAURE, Élie - Paul Cézanne, seguido de Gasquet, Joachim O que ele me disse....*** Trad. Aníbal Fernandes. Lisboa: Sistema Solar.

Vieira Ribeiro, Ana (2014) - ***A repetição como tempo e como prática artística.*** Lisboa: Faculdade de Belas-Artes. Tese de Mestrado em pintura orientada pelo professor Tomás Maia, apresentada à Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, em 2015.

Riedelsheimer, Thomas (2001) - ***Rivers and tides: Andy Goldsworthy working with time*** [documentário]. Arte Edition. 1 DVD ( 90 min..)

## PENSAR POR IMAGENS NA FORMAÇÃO CONTINUADA EM PEDAGOGIA: POSSIBILIDADES COM PROFESSORES QUE ENSINAM ARTE

**Angélica D'Avila Taschetto**

Universidade do Estado de Santa Catarina, Departamento de Artes Visuais  
Florianópolis – Santa Catarina

**RESUMO:** O presente trabalho visa articular algumas questões sobre a formação continuada em artes visuais para pedagogos. Aqui, o intuito concentra-se em discutir questões sobre a própria formação docente e, como esta vem sendo pensada e articulada de forma enraizada para dar conta dos resultados solicitados pelas mais diversas esferas sociais. Além disso, pretende-se apontar um pouco do trajeto de um curso de formação continuada realizado com professores da rede municipal de ensino da prefeitura de Florianópolis/ Santa Catarina e, como tal curso, realizado em parte num museu da cidade, pode ser pensado como uma outra via para o ensino de artes. Aqui também discute-se a formação docente através de imagens provenientes dos mais diversos repertórios como possibilidade de movimentação do próprio pensamento sobre arte e sobre o que se ensina a respeito de arte nos espaços escolares. Finalmente apresentam-se as propostas elaboradas pelos professores participantes do curso de formação continuada, bem como suas possíveis reverberações em suas práticas docentes e as problemáticas que tratam de

caminhos outros para a formação docente por imagens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; ensino; artes visuais, imagem

**ABSTRACT:** The present work aims to articulate some questions about continuing education in the visual arts for pedagogues. Here, the focus is on discussing questions about teacher education itself, and how it has been thought and articulated in a rooted way to account for the results requested by the most diverse social spheres. In addition, it is intended to indicate a little of the course of a continuing education course conducted with teachers of the municipal teaching network of Florianópolis / Santa Catarina prefecture and, as such course, partially done in a city museum, can be thought of as another way to teach arts. Here also the teacher training is discussed through images from the most diverse repertoires as a possibility of movement of the own thought about art and about what is taught about art in the school spaces. Finally, we present the proposals developed by the teachers participating in the continuing education course, as well as their possible reverberations in their teaching practices and the problems that deal with other avenues for teacher education through images.

**KEYWORDS:** Teacher training; teaching; visual arts, image

## 1 | INÍCIO DE UMA PROPOSIÇÃO

Este trabalho visa tratar alguns pontos de um curso de formação continuada com professores pedagogos que ensinam artes no município de Florianópolis/Santa Catarina. O curso foi ministrado entre os meses de agosto e novembro de 2016 e o foco principal era tratar de abordagens e práticas as quais permitissem outras vias de acesso às imagens das quais estamos em permanente em contato.

Desta forma, o curso iniciou-se como a proposta de problematizar questões sobre a arte contemporânea e sobre as imagens de uma exposição que ocorria na cidade no mesmo momento da realização do referido curso.

No início das atividades do curso de formação continuada, quando a proposta de visitação ao museu e à exposição foi lançada, muitos dos professores participantes disseram que nunca haviam tido um curso como este. Nunca tiveram de sair daquela sala e daquele prédio onde aconteciam as formações. Com isso, inúmeros questionamentos surgiram e o próprio planejamento das atividades foi sendo repensado e remanejado. Assim, quando falei que sairíamos, alguns ficaram confusos e pensando o que fariam em um museu ou em outro lugar. Como uma formação poderia acontecer fora da sala de aula?

De certa forma, com estas questões colocadas, pude avaliar inicialmente que isso tratava um pouco das tensões, conflitos e anseios do curso de formação continuada. Falo em tensões porque em vários momentos estas situações ocorreram tanto em mim, quanto nos professores participantes. Saber que a maioria deles, nunca havia estado em um museu causava-me um desconforto. Assim como causava desconforto a eles a possibilidade de ir para este espaço que não faz parte de sua zona de comodidade diária. Parei para pensar, em vários momentos, nos motivos de estes profissionais nunca terem ido a um museu, ou mesmo ao fato de se sentirem desconfortáveis com a possibilidade de realizarmos os momentos da formação em outros lugares e em outros espaços, com outras imagens, com outras questões.

Neste caso, pensar os conteúdos abordados e tudo o que pareceria ser de suma importância como ferramenta para estes profissionais me pareceu relegado a uma instância de segundo plano. Interessava-me mais potencializar o pensamento inventivo, a saída do lugar comum (não necessariamente um lugar físico), a criação de problemas e a possibilidade de ver a arte e as imagens presentes no cotidiano não só como instrumentos para a prática pedagógica, mas como exercícios efetivos de movimentação do pensamento.

De que valem as competências quando elas só intensificam a dimensão do próprio controle e do comportamento, não sendo capazes de se fazer como exercício efetivo de liberdade, de ser diferente e inventar-se a si e ao mundo? (KASTRUP, 2001, p. 17).

Quer dizer, problematizar a própria formação como uma saída das instâncias regulamentadoras fazia-se como potência mediante todas estas situações. Não que as

abordagens, conteúdos e instrumentos fossem esquecidos. Eles estavam presentes, mas de modo a dar vazão para estes interesses que se faziam urgentes naquele momento.

Desta forma pode-se pensar que a formação docente é um espaço de territorialização, ou seja, de criação de territórios fixos e estáveis. A formação exige comportamentos, práticas e uma série de questões que possam garantir as atualizações dos conhecimentos necessários para a formação de bons cidadãos. Não é uma generalização encarar as formações continuadas como territorializantes. Mas a questão é que estas arestas surgiram no próprio curso, na medida em que uma situação não rotineira foi sugerida aos profissionais. Entendo que, com isso, o território certo e de conforto das formações é agregado à própria condição do pensamento que também torna-se quieto e se satisfaz na calma.

## **2 | FORMAR (SE) A PARTIR DO QUE JÁ SE SABE**

Problematizar a formação de professores é uma questão primordial quando fala-se em pensar a educação e todas suas dimensões. Habitualmente trazemos em nossos conceitos já formados (aqui incluo os professores e a mim mesma como professora que carrega esses resquícios) a ideia de que formar professores é a de traçar caminhos certos e seguros, os quais nos proporcionem a chegada a um resultado final, ou seja, uma boa formação. Neste caso, formar encontra-se no âmbito “de dar forma” (LEITE, 2011, p. 169), de moldar conforme um modelo, buscando sempre um aperfeiçoamento.

Durante boa parte de meu tempo como professora estive imbricada com a formação docente, seja formação inicial, ou formação continuada. Em grande parte desses períodos fui constituindo um ideal de formação docente que se dava no intuito de produzir situações formativas para a melhoria da qualidade da educação. Tal pensamento trazia consigo uma carga de concepções as quais foram sendo forjadas como condição para aquilo que entendemos que é tornar-se um bom professor e com as competências necessárias para ensinar este ou aquele conteúdo que também já estão dados de modo enraizado e prescritivo.

Esse discurso se faz de modo arraigado e generalizável, na medida em que as certezas tornam-se, muitas vezes, uma barreira para outras formas de pensamento, para outras questões sobre a educação e para a formação docente, principalmente quando trata-se de formação de profissionais que ensinam artes, sejam eles licenciados em artes ou pedagogos. Quer dizer, aquilo que sabemos e difundimos como discurso de verdade sobre o que é ser docente e o que devemos ensinar como arte e como imagens tradicionalmente aceitas está profundamente intrincado em verdades historicamente concebidas.

Neste caso, o ensinar a partir da arte e de imagens é um reflexo das formações que vamos tendo ao longo da experiência docente, pois muito daquilo que se pensa, se fala, se discute e se dissemina sobre esta formação está localizada numa esfera de

pensamento onde existem “políticas, parâmetros e diretrizes de uma educação, que estão sempre dizendo o que, como, para quem, por que ensinar” (GALLO, 2013, p. 99).

Neste sentido, há sempre uma compartimentalização de saberes e de conhecimentos que devem ser transmitidos, e quem deve fazer isso é o professor que, ao mesmo tempo deve estar sempre atualizado e pronto para dar conta das demandas sociais e culturais presentes em cada tempo e em cada espaço. Quer dizer, ensina-se algo a partir daquilo que já está na diretriz, na norma, no parâmetro.

Refiro-me novamente a Leite quando fala que essa ideia de formação coloca o professor, seja o profissional da área específica de artes ou o pedagogo, em uma posição de inacabamento e de alguém que não está pronto. Não que essa seja realmente uma ideia ruim, mas o que é ocasionado por este pensamento é um ideal de formação em que o professor tem de ser “cuidado, tutelado, geralmente por alguém que sabe, que orienta, que pensa” (LEITE, 2011, p. 32). Quer dizer, a formação docente é sempre condicionada por práticas e saberes que vêm de uma estrutura hierárquica e vertical, as quais delimitam e ordenam tudo aquilo que deve ser feito quando se refere à formação de professores. A formação não escapa desta estrutura hierárquica e tampouco os resultados dessa formação, ou seja, o que se ensina como conhecimento válido dentro da própria sala de aula.

Neste caso, Veiga-Neto (2004) localiza essa condição da formação docente dentro da própria educação. Assim a educação, conforme a conhecemos hoje e conforme é praticada dentro dos espaços escolares se dá como um conjunto de conhecimentos que determinam como se deve ensinar, como as pessoas aprendem, como as escolas funcionam para que esta aprendizagem seja realmente efetiva, quais conhecimentos são relevantes e quais são descartados do currículo, bem sobre como cada professor deve exercer seu ofício. Ou seja, estamos dentro da formação de um pensamento educacional forjado em condições de possibilidade que determinam e controlam tudo aquilo que diz respeito aos processos educativos. Se aprendemos mais, ou exclusivamente sobre uma arte européia, por exemplo, e descartamos a arte latino-americana dos currículos, isso também se dá por essas condições que vão sendo forjadas historicamente.

Então, dentro desse pensamento onde “educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que pode ser estabelecido previamente” (VEIGA-NETO, 2004, p. 10), os processos educacionais que incluem a formação de professores tentam formar para dar forma a quem forma. Quer dizer, se alguém vai aprender algo, esse algo será previamente determinado por outro alguém que também foi formado conforme padrões, normas, demarcações e regulamentações que compartimentam saberes e conhecimentos em uma unidade fechada. De certa forma, isso evidencia “como o sistema das artes modelou e ainda quer modelar a posição do sujeito que olha a arte” (CUNHA, 2012, p.123).

No caso deste trabalho com professores pedagogos e que ensinam arte a questão

era pensar justamente nestas demarcações feitas pela própria condição a que este ensino se impõe. O que se ensina enquanto arte válida para crianças dentro do espaço escolar? Que imagens estão sendo apresentadas, discutidas e problematizadas nas formações continuadas e que reverberam no próprio ensino de arte nas idades iniciais da criança? E ainda: “que arte é essa do ensino da arte?” (CUNHA, 2012, p. 123).

Ora, se temos uma educação e uma formação docente que instaura conhecimentos e saberes como sendo verdades, bem como imagens que são historicamente válidas e aceitas, que espaço há para a inventividade, para os saberes e pensamentos que foram deixados de fora? Neste caso, a “aprendizagem inventiva não é espontânea, mas sim constrangida, não apenas pelo território que já habitamos, mas também pelo presente que experimentamos” (KASTRUP, 2001, p. 23). Talvez, a educação e a formação docente ainda não estejam numa efetiva abertura. Isso não quer dizer que não possamos nos apropriar e trabalhar com conceitos, teorias, práticas e todas as formas de saberes, imagens, artes, conhecimentos que ultrapassem os limites estabelecidos pelas normas e diretrizes curriculares.

Na contramão de tais processos está um aprender a partir do encontro com o heterogêneo e que talvez trate-se mais de uma deformação, de uma desaprendizagem de tudo o que, até agora, havíamos aprendido como verdade. “Talvez fosse melhor falar não em formação, mas em de-formação. Educar poderia ser isso: ‘de-formar’” (TADEU, 2004, p. 44). De-formar currículos, de-formar pensamentos, de-formar ideias, de-formar verdades, de-formar a formação.

Neste caso, pensar em outra via para a formação continuada de professores que ensinam arte não se trata de criar novos modelos a fim de que possam se tornar fórmulas eficazes para a educação. Trata-se mais de uma tentativa de produzir distanciamentos de certezas e de determinações sobre a própria educação que acumula saberes e conhecimentos ao longo de sua historicidade. Trata-se de ir tateando, movimentando outras instâncias de pensamento, criando fissuras na disciplina, na regra, na norma, no controle, no currículo, nos parâmetros e diretrizes. Trata-se de fazer entrar imagens, situações não rotineiras, criar diálogos, permitir (se) uma entrega para aquilo que está tão próximo e ao mesmo tempo tão distante, como no caso do próprio espaço do museu em que realizamos parte de nossos encontros de formação.

Então a proposta de formação docente se deu como encontros. Encontros da multiplicidade. Encontros entre arte, imagens, pedagogia e educação, pois “ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros” (KASTRUP, 2001, p. 20).

Assim a formação teve continuidade com nossas propostas de saída. Saída do território físico, saída de espaço, de tempo e do próprio pensamento. Foi um momento de ausência para as construções já concebidas e cristalizadas acerca da arte, da educação e da própria formação docente. A visita ao museu, por fim aconteceria.

### 3 | PENSAR A PARTIR DE IMAGENS. FORMAR (SE) A PARTIR DE IMAGENS

O museu, espaço fechado e intimidador por natureza estava na espera de todos nós. Aqui, refiro-me ao Museu de Arte de Santa Catarina, onde ocorria uma exposição com peças originais e réplicas do arquiteto/artista Catalão Antoni Gaudí. Lá tivemos uma conversa inicial sobre as obras do artista, bem como sobre o que significa entrar no espaço de um museu. Foi importante pensar e discutir que este lugar não se faz como um espaço de obtenção de conhecimento para que isso seja, posteriormente, transmitido em sala de aula. Discutimos que o museu também é uma maquinaria institucional e arraigada às determinações e formatações históricas, culturais e sociais, tanto quanto a própria escola.

Mas o importante daquele momento foi entender este espaço do museu como uma outra via para o ensino e para pensar as propostas de artes visuais. Visitar um museu, entrar em contato com obras, artistas e todo aquele aparato de coisas se faz potente como uma via de desterritorialização. Não como uma saída física do lugar comum, ou como uma via de escape de um território, mas uma saída do próprio pensamento formatador.

Assim, nossa visita se deu em meio às obras, conversas, diálogos, momentos de descontração e por vezes de tensões. Foi interessante ver como cada um dos professores (incluo a mim) apropriava-se e movimentava-se naquele lugar até então desconhecido e distante de suas vidas. No entanto, não gosto de pensar que os ajudei a descobrir o museu, ou mesmo que o museu é uma entidade frequentada por poucos. O que me mobiliza a seguir neste rumo de pesquisa é pensar justamente o movimento que fizemos enquanto grupo para sair de nossas zonas de conforto e ocupar um lugar que, até então, não era próximo.

Na sequência destas discussões e dessa saída do território, algumas questões sobre as produções do próprio Gaudí entraram em questão. Mesmo sendo um personagem bastante conhecido e tradicionalmente aceito, ainda assim havia um certo espanto por parte dos professores participantes na medida em que aquilo que era apresentado como “obra” no museu eram partes de construções arquitetônicas e que, para muitos: “era bonito, mas estranho”. Então algumas perguntas vieram à tona: que relações poderíamos estabelecer com desenhos e pinturas? Como as crianças iriam produzir aquilo?

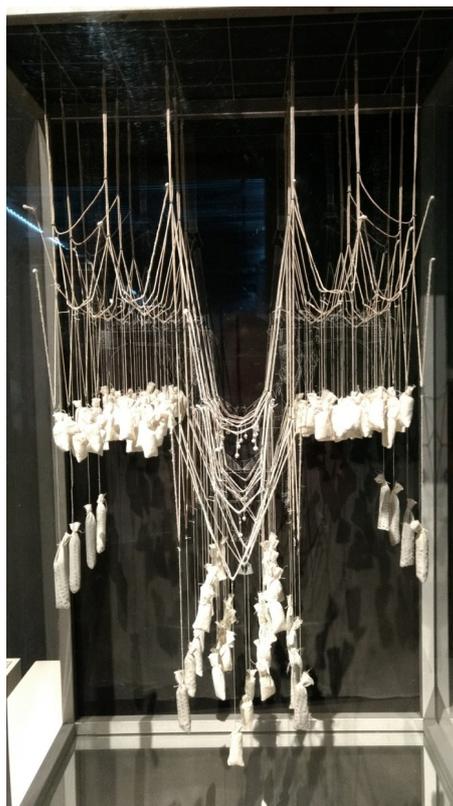
Como isso, mais uma vez pude perceber a força dos discursos, dos parâmetros e dos enraizamentos do próprio saber. Gaudí e suas produções aparentemente não faziam parte dessa gama que pode ser tradicionalmente aceita e abordada dentro de um espaço educacional como forma de pensar a produção imagética, já que não era desenho, não era pintura e apresentava certa dificuldade no entendimento do trabalho.

A partir das problemáticas expostas, nos encontros seguintes, movimentamos a proposta de realização de atividades práticas que envolvessem as imagens e aquilo que havíamos visto no museu. Tais atividades não tinham como intuito um fazer que

pudesse ser copiado e replicado posteriormente. Muito embora, muitos dos professores tenham afirmado veementemente que gostariam de situações as quais dessem amparo teórico, técnico e prático para suas atividades em sala de aula, resolvemos encarar estas propostas como um desafio a nós mesmos para fugir um pouco desse tipo de pensamento.

Então, contagiados pela visita à exposição de Gaudí, a proposta se deu no intuito de entendermos a nós mesmos como criadores. Quer dizer, sair do lugar comum para que o pensamento seja matéria inventiva de práticas, de atividades, de imagens, de experiências, de vida.

Destarte, ao longo dos próximos encontros as atividades deram-se em torno de relacionar algumas imagens feitas pelo grupo no espaço do museu com imagens de artistas contemporâneos os quais havíamos trabalhado em outro momento do curso de formação e, sequencialmente, propor instantes inventivos através destas relações sugeridas, como por exemplo, quando pensamos no estudo elaborado por Gaudí e sua relação de proporcionalidade, pesos e medidas juntamente com a obra do artista contemporâneo brasileiro Ernesto Neto.



Gaudí, Estudo para Sagrada Família, Fonte: acervo pessoal



Ernesto Neto, S/ Título, Fonte: <http://www.tanyabonakdargallery.com>

Aqui trouxemos para o mesmo plano arte e arquitetura, modernidade e contemporaneidade. Sem distinções e sem as supremacias estabelecidas pelos currículos estagnados. É interessante pensar também que, mesmo não tendo visitado museus, os próprios professores pensaram que os projetos e artefatos produzidos por Gaudí se relacionavam com obras contemporâneas, já que apresentavam um caráter não narrativo e não explicativo daquilo que estava sendo apresentado.

Muito embora estas relações tenham sido breves, ainda assim, foram bastante pertinentes para esta formação que pretendia desvincular formatos e verdades estabelecidas naquilo que concerne à arte e às produções imagéticas tão presentes em nossas vidas. Desta forma iniciamos o trabalho prático e, em grupos de quatro ou cinco pessoas, foram elaboradas as mais diversas propostas como exercícios de experimentação de materiais, técnicas, suportes e também como exercícios inventivos do pensamento.

Com isso criamos deslocamentos das vias convencionais de entender e trabalhar arte. No entanto, alguns professores mencionaram que não saberiam como lidar com aquelas proposições com crianças tão pequenas, mas o interessante foi perceber que isso, talvez, já não tornava-se a questão mais importante, mas sim o próprio pensamento deles, como professores que se deslocava e se movimentava produzindo outras formas de ver arte e todo o tipo de produção imagética como potência inventiva.

Neste sentido, encarar que qualquer imagem é viva e é capaz de produzir deslocamentos, saberes e conhecimentos foi de suma importância nesta formação continuada que buscava um distanciamento das formas normatizadas do pensamento.

Formar (se) por imagens se deu também no sentido de entendê-las como “viajantes, ciganas e misteriosas” (SAMAIN, 2012, p. 36). Pois a imagem

nos inquieta, sobretudo se ela é uma imagem forte, isto é, uma imagem que mais do que tentar impor um pensamento que ‘forma, formata e põe forma’ (o que se denomina ideologia), nos coloca em relação com ela. Uma imagem forte é uma ‘forma que pensa e nos ajuda a pensar’ (SAMAIN, 2012, p. 24).

Ainda assim, muitos dos professores pensavam em estratégias para levar tudo aquilo para a sala de aula, mas de outra forma e também contando com a imprevisibilidade e com os acasos que pudessem ocorrer, pois nada era fixo e determinado. Então, foram produzidas instalações, pinturas, objetos e uma quantidade de produções que agrupam inúmeras determinações artísticas, como pode-se observar em algumas imagens.



Grupo de professoras, Instalação Objeto, Fonte: acervo pessoal



Grupo de professoras, Instalação Interativa, Fonte: acervo pessoal

Com as atividades em vias de finalização remeti-me novamente à pesquisa de Leite, quando menciona que em suas propostas de formação continuada os professores participantes não deixam de exprimir seus descontentamentos na medida em que os cursos promovem ainda mais o distanciamento entre teoria e prática em sala de aula. Na contra mão disso, Leite afirma que grande parte dos cursos de formação continuada ainda acentuam o caráter de desenvolvimento de resultados finais e tudo aquilo que diz respeito à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Quer dizer, grande parte dos cursos de formação continuada estão dentro do senso comum e se enquadram nas necessidades de demonstrar bons resultados em uma prática educativa.

Quando fala-se em ensino de artes, neste caso, podemos pensar, por exemplo, nas velhas e conhecidas releituras que surpreendentemente ainda acontecem de forma bastante proeminente. Isso ocorre porque a releitura é uma espécie de resultado bem acabado daquilo que aprende-se sobre determinado artista. A releitura pode ser exposta numa parede bonita e cheia de arabescos ao redor no final de um ano letivo ou numa mostra pedagógica. Então, como menciona Leite estes cursos e propostas, da forma com que comumente são abordados, não deixam margem para a invenção e para a criação de novos territórios, pois são centrados em premissas e resultados.

Pensando por outra via, entendo que as atividades realizadas buscaram um distanciamento daquele formar para alguma coisa, formar objetivando o resultado final. Mas ainda assim tratava-se de formação docente. Seria possível, então, propor uma formação afastando-se da própria ideia de formação? Não estaríamos nós, professores formadores, embarcando também no automatismo, replicando discursos e saberes dentro dos espaços de formação continuada?

Talvez a “vigilância de nós mesmos” (LEITE, 2011, p. 169), possa expropriar-nos dessa condição, quando o que busca-se é uma desterritorialização e uma saída da nossa própria região de conforto, onde as verdades são determinadas. Procurei a possibilidade de criação de novos territórios, mesmo que provisórios e passageiros. Por isso também, que essa formação não buscou propor um modelo de cópia para ser replicado e entendido como verdade e como fórmula eficaz para aprender e ensinar arte, mas buscou propor questionamentos os quais movimentassem os sentidos de “entender como diferentes repertórios visuais reverberam nas vidas das crianças e jovens” (CUNHA, 2012, 123).

Os encontros se deram muito mais na ordem de gerar problemas do que ensinar a fazer, pois “o que é vivo requer não só repetição do mesmo, mas criação de algo diferente, o novo, o (re) novo, movimento constante de criação de vida para manter a vida, viva” (ASPIS, 2011, p. 118). Mas o que pode acontecer quando se propõe uma formação que questiona e coloca em xeque o pensamento universalizante sobre arte, sobre educação e sobre a própria ideia de formar?

Neste caso é difícil prever situações ou mesmo dar determinações quando, o que se quer, tampouco é um resultado final. Também é muito difícil prever como cada um vai apropriar-se do que foi trabalhado e pensado. Muito embora tenha recebido alguns retornos dos professores logo após o término do curso sobre propostas que estão desenvolvendo nas escolas é difícil pensar nos próximos e futuros desdobramentos, pois cada situação se dá de maneira particular e

nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou Paidéia que percorre inteiramente todo indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um

acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades. (DELEUZE, 2009, p. 159).

Pensando sobre isso, talvez nem eu, nem eles saibam como as coisas acontecerão, assim como não sabíamos o que aconteceria nos nossos encontros, já que tudo está dentro da mais pura imprevisibilidade. Pensar que somos, ou estamos como um coletivo múltiplo pode ser uma via para criar outros territórios na formação docente quando se fala de imagens e de artes visuais. Talvez possamos “criar novas formas de existir” (ASPIS, 2011, p. 111). Talvez possamos criar movimentos e permanecer em constante movimento.

Portanto o que vejo como importante é que, de alguma maneira o pensamento prossiga em movimento e não se sossegue com métodos e prescrições impostas. O salto desta proposta de formação continuada consistiu em “desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado”. (KASTRUP, 2001, p. 25). O importante aqui é manter o movimento constante de uma aprendizagem que tem sempre a possibilidade de escapar (Gallo, 2013). Escapar não como imposição, mas como vontade e desejo.

## REFERÊNCIAS

ASPIS, Renata Lima. Resistências nas sociedades de controle: um ensino de filosofia e subversões. In: AMORIM, Antônio Carlos; GALLO, Silvio; OLIVEIRA, Wenceslao Machado de (Orgs.). **Conexões: Deleuze e Imagem e Pensamento e...** Petrópolis: De Petrus, 2011. p. 111-126.

CUNHA, Susana Rangel Viera. Questionamentos de uma professora de arte sobre o ensino de arte na contemporaneidade. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. **Culturas das Imagens: desafios para a arte e para a educação**. Santa Maria: Editora UFSM, 2012. p. 99 – 123

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. - 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

LEITE, César Donizetti Pereira. **Infância, Experiência e Tempo**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

SAMAIN, Etienne. As imagens não são bolas de sinuca. Como pensam as imagens. In: SAMAIN, Etienne. **Como Pensam as Imagens**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. p. 21 – 36.

TADEU, Tomaz. **A Filosofia de Deleuze e o Currículo**. Goiânia: Núcleo Editorial da FAV, 2004.

Veiga-Neto, Alfredo. Algumas raízes da Pedagogia Moderna. In: ZORZO, C., SILVA, L., D. e POLENZ, Tamara. **Pedagogia em Conexão**. Canoas: Editora da ULBRA, 2004. p. 65-83.

## LEITURAS DAS IMAGENS TÉCNICAS VISUAIS DE UM “INDOMÁVEL CUBO GIGANTE”

**Maria Filomena Gonçalves Gouvêa**

UFG – FAV – PPG em Arte e Cultura Visual  
Goiânia - GO

**RESUMO:** Este artigo compõe parte da tese TomosGrafia – o corpo entre a ciência e a gravura. Trata da imagem técnica visual da radiologia, em especial a Ressonância Magnética (RM) salientando as possibilidades de produção e recepção da imagem radiológica para o estudo do corpo entre a ciência e a gravura como uma iniciação objetivamente metodológica. Têm como referências os fundamentos da radiologia em R.B. Gunderman e na análise fotográfica A.M. Mauad e R. H. Monteiro. Em Didi-Huberman, da relação entre o que vemos e o que nos olha, estabelece a análise crítica. A metodologia usada é de natureza qualitativa valendo da pesquisa bibliográfica e narrativa, para as imagens radiológicas e à poética em gravura, respectivamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imagem Técnica da Radiologia – Ressonância magnética – Gravura

**ABSTRACT:** This article makes up part of the thesis TomosGrafia – the body between science and engraving. This is the image visual technique in radiology, magnetic resonance imaging (MRI) underlining the possibilities of production and reception of radiological image for the study of

the body between science and engraving as an objectively methodological initiation. References the fundamentals of Radiology in Richard b. Gunderman and photographic analysis in Ana Maria Mauad and Rosana Hório Monteiro In Didi-Huberman, the relationship between the beholder and what looked on the critical analysis. The methodology used is of qualitative nature worth of bibliographical research and narrative, to the radiological images and poetic in engraving, respectively.

**KEYWORDS:** Image Technique in radiology - Magnetic Resonance – Engraving

### 1 | INTRODUÇÃO

Procurou-se neste artigo realizar uma leitura metodológica de imagens técnicas visuais, para compreender o processo de produção e recepção das imagens radiológicas, que são utilizadas como fontes para o processo criativo em gravura.

Foi apresentada a radiologia como conhecimento do “outro” e a gravura como o lugar de colocação do modo de ver o mundo. Ambas, radiologia e gravura, observadas como elementos da cultura material visual, científica e artística, respectivamente.

Neste contexto, foram seguidas as orientações metodológicas de Ana Maria Mauad em possibilidades de análise de Imagens Fotográficas (2004) e R. H. Monteiro (2005) e Richard B. Gundermam (2007) em Fundamentos de Radiologia em especial sobre técnicas de Imagens (2007). Com Didi-Huberman,(2010) da relação entre o que vemos e o que nos olha, foi destacado o [des]locamento das imagens do corpo entre a ciência e a gravura. Vejam estas imagens:

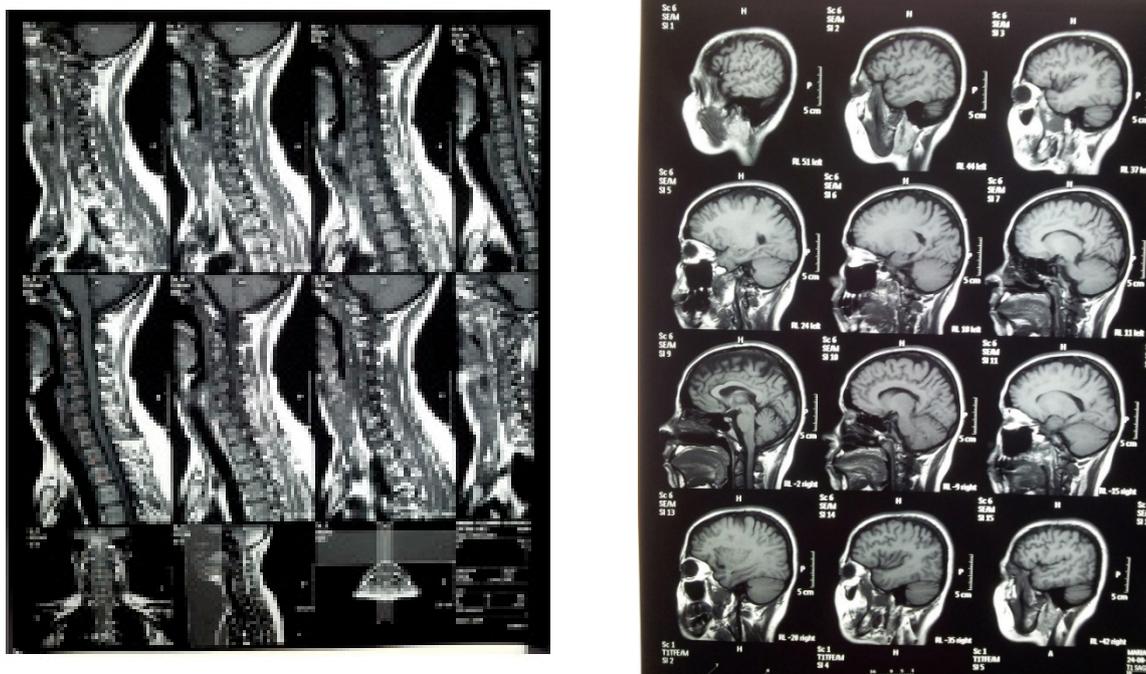


Fig. 1 e 2 – Detalhes de Exames Radiológicos

Fonte: Exames próprios realizados na Clínica da Imagem, Goiânia, 2008

A primeira máquina de Imagens de Ressonância Magnética recebeu os nomes de “Indomável” por causa das dificuldades enfrentadas para a conquista do aparelho e de “Cubo Gigante” em razão de suas características visuais (Gould, 2011). E, em uma máquina semelhante a esta que, no ano de 2008 foi realizada uma série de exames diagnósticos. De 2009 para cá, se decidiu a trabalhar com a arte e a ciência radiológica por meio dos exames de Ressonância magnética. A partir de então, uma série de Gravuras chamada “TomosGrafia” tem sido realizada. E em gravura se tem pensado o corpo entre a ciência e a arte.

A gravura foi escolhida como lugar da proposição poética a partir das próprias imagens da radiologia, em geral, e, em especial, as Ressonâncias magnéticas da coluna e do cérebro; compreendido o caráter diagnóstico das imagens radiológicas e os motivos de tê-las. E da mesma forma entendido o caráter poético da gravura. Mas, detalhamentos maiores tinham sido velados e, portanto, procurada a “transparência” plausível de ambas as imagens.

Mas, primeiramente foi necessário organizar, selecionar e classificar os diversos tipos de imagens radiológicas pessoais que permitiriam e permitiram prosseguir rumo a outras reflexões. Estava carecida de conhecimento acerca das particularidades e parcialidades diagnósticas de cada exame radiológico, pois não era esse o foco

da pesquisa. No entanto, foi viável a distinção, seleção, catalogação e classificação visual frente à ciência radiológica favorável a compreensão dos modos de produção e recepção das imagens, os quais foram selecionados para um trabalho poético, e a reflexão consistiu em uma das tarefas dedicadas a realizar acerca do corpo entre as imagens técnicas visuais da ciência e da gravura, propostos neste projeto.

Foi observado que os trabalhos poéticos de uma grande quantidade de artistas contemporâneos estavam relacionados com a imagem radiológica, constatados nos estudos da pesquisadora e professora Dra. Rosana Hório Monteiro.

Neste artigo o objetivo consistiu em analisar a imagem técnica da radiologia em produção e recepção e, fazer um recorte especial em Ressonância Magnética (RM) como imagem da ciência e pensar a sequente relação entre esta e a gravura, cujo eixo se estabelecesse sobre o corpo.

Até aquele momento não havia tido sequer um único modo de envolvimento com o objeto - o corpo em imagem - pois o mesmo se apresentava polifônico, aberto e híbrido quando dizia respeito às imagens visuais.

No entanto, de forma analítica e crítica, a imagem radiológica foi sendo observada como uma coleção de imagens, fotográficas, da cultura material científica da medicina diagnóstica. Como imagens técnicas visuais continham polifonia intertextual entre legendas textuais e imagens gráficas em sua apresentação. Sendo assim, as imagens da radiologia possuíam dimensões temporais, visuais e técnicas que dialogavam com o verbal e não verbal a partir do princípio da intertextualidade, conforme sugestão de análise fotográfica de imagens técnicas em Mauad (2004).

A imagem radiológica estava baseada em um mediador tecnológico parecida ser não tão indomável como antes, que produzia imagens cuja recepção das mesmas se dava entre os agentes em campo de sentido hermenêutico, simbólico e apresentavam-se como sinal de verdade entre os mesmos.

De caráter transdisciplinar, as fotografias radiológicas possuíam mensagem significativa, diagnóstica, processando com os sujeitos envolvidos na construção da mesma. Elas atuavam em comunhão com os atores sociais como testemunho da história cultural humana na área da medicina diagnóstica, radiológica e da cultura visual como documentos e monumentos desta.

Gunderman em Fundamentos da Radiologia (2007), afirmou a existência de um circuito social entre paciente, médico e técnicos em que os mesmos, agentes, intérpretes e receptores da imagem tinham estabelecido uma relação envolvente de sentido e significado para a vida. O papel desempenhado pela Radiologia estava cada vez mais ampliado às possibilidades de desvelamento do corpo vivo pela imagem.

Quanto precisamos saber o que está ocorrendo por sob a pele, é ao departamento de radiologia que geralmente nos encaminhamos. (Gunderman, 2007, p. xiii)

A radiologia viu o corpo humano em sua interioridade estrutural morfológica e funcional e a participação tecnológica havia cooperado com a ciência médica para

obter imagens do humano especialmente em vida. Lembrando que as estruturas anatômicas visualizadas vivas “do coração, do cérebro, dos intestinos e dos outros órgãos são radicalmente diferentes da morfologia depois da morte”, afirma Gunderman (2007, p. xiii). No entanto, existe uma considerável transparência/opacidade em imagens técnicas (inclusive os exames de RM) que metodologicamente, segundo Mauad (2004, p.22) podiam ser observados a partir dos dois elementos importantes sobre as imagens técnicas: a sua produção e a sua recepção.

## 2 I QUANTO A PRODUÇÃO DAS IMAGENS TÉCNICAS DA RADIOLOGIA

É possível remontar um pouco da história da imagem visual diagnóstica, na lembrança de que, a primeira imagem do corpo humano foi o Raio X, que passou a ser utilizado desde sua descoberta pelo físico alemão, Wilhelm Conrad Roentgen em 22 de dezembro de 1895, com a imagem da mão de sua esposa Bertha Röntgen.

Afirmou poeticamente Monique Sicard (2006, p.11), em *Fábricas do olhar*, no texto *Radiografias*, que o processo de estudo do paciente foi transferido da observação para a visualização de imagens.

Pela primeira vez, o olho acedia ao interior do corpo vivo. Pela primeira vez, a máquina de visão via melhor do que o olho humano: a chapa sensível fotográfica captava à distância raios invisíveis... (Sicard, 2006 p.209)

E completou:

A imagem da mão anelada enquadrada como uma simples “vista”, abria caminho para um diálogo entre o real e a máquina produtora de raios. (Idem).

Lembrando ainda que, o raio X foi utilizado por cerca de 60 anos como único método no final do século XIX até meados do século XX e que seguiu outras conquistas científicas:

O escaneamento isotrópico foi introduzido em 1950 e o ultrassom nos anos 60. A TC foi desenvolvida na década de 70 e a imagem por Ressonância magnética (IRM) nos anos 80. (David Sutton, 1996, p.1).

Com esses métodos de obtenção da imagem radiológica, historicamente inseridos, permitiram análise da Produção de Imagens da Radiologia em ângulos distintos. Advogou Gunderman, (2007, p. 3s), acerca de três modos de produção das Imagens radiológicas: a primeira por transmissão de energia, a segunda por reflexão de energia e a terceira por emissão de energia.

A Produção das Imagens por Transmissão de energia, como o Raios X e a Tomografia computadorizada, dependiam das densidades dos corpos para que pudessem ser visualizados:

Em ordem decrescente de densidade, as principais densidades visíveis na radiografia são, metal, osso, água (incluindo tecidos moles como os músculos), gordura e ar ... a densidade e a espessura são fatores a serem considerados na avaliação do grau de opacificação encontrado na radiografia. (Gunderman, 2007,

O método do Raio X segundo Sutton (1996, p. 3), havia penetrado em materiais que não transmitiam luz visível. Durante a maior parte do tempo da história da radiografia, a imagem radiológica estava concentrada em uma única etapa de detecção da imagem e a exibição das sombras, “esquiografias”, do grego, “quadro de sombras”, por apresentarem os registros anatômicos à medida que fótons tivessem passado através do corpo. (Gunderman, 2007, p. 3s). Mas, outros autores como Sutton (1996, p.1), fizeram sua análise da produção da imagem a partir do uso de radiação ou não e ao grau de periculosidade.

A Tomografia, outro método de produção de imagens através do raio X foi desenvolvida no uso clínico por um médico Britânico Godfrey Hounsfield em 1972. Foi uma variação do método do raio X simples que permitiu que cortes radiográficos teciduais fossem obtidos. Durante a exposição do raio X, o tubo de raio X e o filme de raio X foram movidos em direções opostas, de forma a produzir o equivalente a um corte (secção) do corpo pelo raio X. Secções corporais múltiplas puderam ser obtidas em uma única exposição. A técnica é usada principalmente para exames do tórax; todavia, também é usada para ossos e outras áreas. (Gunderman, 2007, p.9).

Na produção de Imagens por Reflexão, a ultrassonografia tem sido a modalidade radiológica realizada por meio de diferenças acústicas. Afirmou Gunderman (2007) que o emprego do som como meio de “visualização” pode ser exemplificado com a natureza do morcego que faz uso do deslocamento do ar para se locomover, bem como as navegações. (Gunderman, 2007, p.11)

Expôs o autor,

O uso de ondas de som como meio de diagnóstico clínico data, pelo menos, de antes da época de Hipócrates, que reconheceu a importância do som do ar e dos líquidos que fluem através do tórax, que hoje, em dia denominamos “ruídos adventícios. (Gundeman, 2007, p.11).

E o autor explicou que a produção clínica começou no ramo da cerveja, no século XVIII, cuja percussão tinha sido utilizada para avaliar o volume de cerveja que havia nos barris. Na medicina foi detectada que a percussão dos sons estava para o encontro de problemas no abdômen distendido e nos pulmões. (Gundeman, 2007).

Do ponto de vista clínico, o uso do som como meio de visualizar as estruturas humanas exigiu inovação significativa na tecnologia, especificamente, ou seja, a produção de sons e a recepção de ecos que permitiriam a construção de um quadro bidimensional ou tridimensional... O fato de não utilizar radiação ionizante torna este método especialmente bom para o imageamento da pelve da paciente que está, ou poderia estar, grávida. (Gunderman, 2007, p.11).

A terceira modalidade apresentada pelo o autor foi a produção de Imagens por Emissão.

... incluem a Ressonância Magnética e a Medicina Nuclear. A Rm não utiliza radiação ionizante, gera imagens com a utilização de um campo magnético..., enquanto a Medicina Nuclear pode ser usada radiação ionizante. (Gundeman, 2007, p.15).

Segundo o autor as distinções entre Ressonância Magnética e Medicina Nuclear seriam:

A RM cria imagens diferenciando as propriedades magnéticas nucleares dos vários tecidos, uma propriedade muito diferente da densidade atômica simples... enquanto a Medicina Nuclear descreve tanto a morfologia anatômica quanto a fisiologia...embora a RM também possa produzir informações funcionais sobre os tecidos. (Gunderman, 2007, p.15).

O fenômeno da Ressonância Magnética foi descoberto na década de 40. “A primeira imagem bidimensional de um corte do corpo humano foi produzida em 1977, e no início da década de 1980”, afirmado por Gundeman (2007, p.15). Sua pesquisa vem sendo fundamentada por Félix Block na Standford University e Edward Purcell na Harvard University após descoberta a dinâmica física envolvida na denominada Ressonância Magnética. Ambos em 1952 receberam o Prêmio Nobel de Física por sua descoberta. Por muito tempo afirmou o autor, que a RM foi utilizada estritamente pela Química, como um recurso estritamente dessa área em seu potencial de pesquisa e na década de 1970 passou a ser utilizada para fins de imageamento.

O aparelho de RM, o “Indomável Cubo gigante”, em sua complexidade, tem usado pulsos de radiofrequências direcionados sobre parte do corpo humano. (radiologia.blog.br). A imagem do corpo é obtida por meio de campo magnético e ondas de radiofrequências emitidas em diferentes tempos e sequencias de pulsos. De forma não invasiva, são geradas em diferentes planos visuais (sagital, axial e coronal) (lado, de topo e frente) com possibilidades visuais de contrastes entre os tecidos. (<http://www.famerp.br>).

Todd Gould (2011) autor do artigo, *Como funciona a geração de imagens por ressonância magnética*, afirmou que o aparelho pode selecionar um ponto pequeno em forma de cubo de meio milímetro do corpo humano:

O aparelho de ressonância percorre cada ponto do corpo do paciente, construindo um mapa em 2-D ou 3-D dos tipos de tecido. Então, ele junta todas essas informações para criar imagens em 2-D ou modelos em 3-D. (Todd Gould, 2011).

Para Sutton a Imagem por Ressonância Magnética (IRM), “representa o mais excitante avanço dos métodos de imagem”. (Sutton, 1996, p.16).

### 3 | QUANTO A RECEPÇÃO DAS IMAGENS TÉCNICAS DA RADIOLOGIA

Esse é o outro aspecto sugerido por Mauad (2004, p.22) para ser analisado: o produto produzido e a recepção do mesmo, ou seja, a imagem enquanto matéria, com sentido e relação social. A autora afirmou:

Nunca ficamos passivos diante de uma fotografia: ela incita nossa imaginação, nos faz pensar sobre o passado, a partir do dado de materialidade que persiste na imagem. (Mauad, 2004, p. 22).

No caso da RM, de matéria diagnóstica ou para efeitos de curativo em tempos

determinados, as imagens “nos contam histórias, atualizam memórias, inventam vivências, imaginando a história”. (Mauad, 2004, p.23). Para pensar a imagem radiologia, Gunderman (2007) afirmou:

A radiologia ilustra na mente e fixa na memória visual conceitos anatômicos e fisiopatológicos do paciente, fornecendo um quadro mais pormenorizado e acurado da saúde e da doença. (Gunderman, 2007, p. xiii).

As imagens Técnicas da Radiologia em geral e da Ressonância Magnética em especial, como fotografias, extraídas, do corpo, podem ser lidas e interpretadas pois são fonte histórica de documentação do estado saúde/doença do paciente. Ela tem informado acerca do paciente sobre suas condições vitais. Entretanto deve-se lembrar que além de documento, se torna monumento, simbólico, que é estabelecido, construído. Tem dito a autora: “Sem esquecer jamais que todo documento é monumento, se a fotografia informa, ela também conforma determinada visão de mundo”. (Mauad, 2004, p.23).

Todo processo de produção, circulação e consumo das imagens da Radiologia tem sido resultado de um “jogo de expressão e conteúdo” (Mauad, 2004, p.23) envolvendo médico para médico, do autor ao intérprete que retorna para o médico que pediu o exame sendo o médico/autor/intérprete, o texto/as ressonâncias e o leitor/paciente e um produtor/técnico que têm relacionado por um *locus* específico de produção cultural médica/diagnóstica.

No controle exercido pelo produtor da imagem, o técnico, deva ter o mínimo de competência para o ofício e o controle técnico dependa proporcionalmente do objetivo do exame. A realização produtiva consiste numa prática especializada de uma classe social distinta no saber e poder.

Suzanne Henwood tem afirmado sobre os técnicos/tecnólogos em Radiologia que, para garantir sua perícia profissional precisam manter atualizados o conhecimento anatômico, fisiologia e patologias. Precisam conhecer as condições dos equipamentos, os protocolos e desempenhar papel proativo para construção de boas imagens e elaborar protocolos pertinentes para cada imagem do corpo.

Devem ainda procurar manter um resultado da imagem com uma possível redução de irradiações e de aplicações de injeções intravenosas de contrastes, bem como posicionarem o paciente para a coleta da imagem. O descuido em observar o protocolo pode ocorrer na repetição do exame o que vem a ser muito ruim para o paciente. (Henwood, sd, p.xi).

Para a medicina é imperativo utilizar de modo apropriado as técnicas de imagens radiológicas, na compreensão e significado dos sinais nas imagens e a maneira como aplicar as imagens em experiências de diagnóstico em integração da anatomia, das patologias, como seu principal papel e como primariedade diagnóstica, em que há diferenças absolutamente distintas entre um órgão vivo e um morto. (Gunderman, 2007, p.xiii).

Para Mauad, (2004) a fotografia deve ser concebida como uma mensagem que

possui “Expressão e Conteúdo” que colaboram para a produção de sentido das imagens. A compreensão da imagem fotográfica para Mauad (2004, p.24) dá-se em dois níveis: interno e externo; de caráter não verbal e, verbais ou textuais, respectivamente e que ambos necessitam de uma determinada regra compartilhadas pela comunidade de leitores que pressupõem competências específicas tanto para a produção da imagem quanto para sua leitura.

Esta textualidade aplicada à RM como fotografia tem apresentado seu nível interno na superfície do texto visual como linguagem não verbal e o nível externo como texto verbalizado até o laudo.

O diálogo iniciou dentro de competências. Os exames são dirigidos a um órgão competente ao mesmo com seus sujeitos apropriados a realizá-lo. Estes recebendo o pedido médico providenciam a coleta da imagem a partir de um equipamento apropriado para cada parte anatômica. Segue a maneira de obter a imagem, a captação e otimização da imagem. Se há um texto visual a ser lido, na RM, esta tem que ter boa condição quanto a qualidade da imagem cujos parâmetros devem ser “universalmente aceitáveis para a maioria dos sistemas”, dependentes da intensidade do campo magnético. Para um aprofundamento segundo o interesse, ler Manual de técnicas de Ressonância Magnética de Catherine Westbrook (2010).

Já os externos, tanto quanto a utilização de abreviaturas e termos utilizados nos exames; são descritas as sequencias das imagens e as opções das imagens. (Westbrook, 2010, p.9)

Na investigação, a RM não só foi vista como uma imagem documento, mas também imagem monumento que além de constituir-se dentro de um padrão universal de um sistema médico/diagnóstico, constituiu conforme Mauad, (2006, p.27) “um processo de construção de sentido”...; que revela um sentido social da imagem: “a fotografia comunica por meio de mensagens não verbais, cujo signo constitutivo é a imagem”, que possui conotação própria contextual como mensagem.

Esta mensagem tem sido mais que analogia do real. Elas têm figurado como uma relação entre a imagem e o leitor da mesma, como processo de “investimento de sentido”. (Mauad, 2006, p.28). A autora tem destacado a necessidade de se executar três passos fundamentais para essa relação: primeiro compreender as funções signas da imagem, pois elas não são naturalmente indiciais e sim um construto social já mencionado na pesquisa. Segundo, que a imagem fotográfica é uma escolha. No caso dos exames, não se sabe ao certo se essa condição é possível, embora a imagem da RM seja tratada como uma construção “de” “para” como sugere Geertz acerca da imagem como construto cultural e terceiro se refere entre o plano do conteúdo e da expressão.

Enquanto o primeiro (conteúdo) leva em consideração a relação dos elementos da fotografia com o contexto no qual se insere, remetendo-se ao corte temático e temporal feitos, o segundo pressupõe a compreensão das opções técnicas e estéticas as quais, por sua vez, envolvem um aprendizado historicamente determinado. (Mauad, 2006, p.28).

Assim, tanto em plano de forma do conteúdo como em forma de expressão, ambos são organizados por unidades culturais. Para o plano de forma de expressão a autora tem sugerido que os campos sejam: tamanho; formato ou suporte; tipo de foto e seus enquadramentos, nitidez. Para o plano de forma do conteúdo os campos a serem considerados são: local; pessoas; atributo das pessoas, atributo de lugares e tempo retratado. Para o plano de conteúdo, o espaço assume a função semântica em cinco dimensões: o espaço fotográfico, o espaço geográfico, ao espaço do objeto, o espaço da figuração, no espaço de vivência. (Mauad, 2006, p.33). Para a autora:

A cada novo tipo de fotografia e objeto a ser estudado a partir da imagem fotográfica, o pesquisador se vê obrigado a atualizar o método de análise e adequá-lo à sua matéria significativa, guardando os imperativos metodológicos apresentados. (Mauad, 2006, p.35).

Sendo assim, os dois modos sugeridos pela autora para a leitura da imagem estão aliadas às ideias de Gunderman, (2007). Aos vistos nos exames, foram aplicados: seleção, classificação em produção e recepção das imagens radiológicas. Veja a comparação da produção e recepção em forma de tabela:

### 3.1 Tabela – Produção de imagens

Ano	Transmissão de Energia		Reflexão de Energia	Emissão de Energia	Invasivos ou não
	RX	TC	USG	RM	GRÁFICOS E ECOGRÁFICOS e VÍDEOS
	Acetato	Papel Fotográfico	Papel Fotográfico	Papel Fotográfico Acetato e gravação	Papéis comum e Fotográfico
2008				Coluna Cérebro	
2009					Cateterismo Ecodoppler
					Cintilografia de perfusão miocárdica
2010	Odon- tológicas	Vias Urinárias	Uriná- rio  Trans- vaginal	Lombar	
2011		Abdome total			Vídeo Esofagogastro duodenoscopia
2012			Transvaginal Mamária		Cardiovascular

2013	Pulmão		Tireoide		Cardiovascular
	Densimetria		Abdome sup		Ecografia
	Mamografia (conv. e dig)		Mamária		ECG
2014	Odontológicas	Crânio	Transvaginal		
		Vias urinárias	Mamária		
2015			Transvaginal		Endoscopia Digestiva Alta
			Abdome total		
			Mamária		
2016	Tornozelo		Transvaginal	Coluna total	
			Mamária		
2017	Odontológicas			Lombar	
TOTAL DE EXAMES					39 UNIDADES

Tabela - Recepção das imagens - níveis externos – verbais textuais das RM em temporalidade e tipos de cortes

COLUNA CERVICAL - AP.INTERA 1.0 T										
Data	Hs	Temp	Solic	Tipo	Tomo	Cortes	Slice/echo	Cate	Loca	
17/04/2008	11:43	4:12m	WF	RM		Cervical	Sagital	1/09 – 1/1	CLEAR	CIGyn
	11:48	3:09m				Cervical	Sagital	1/09 – 1/1	CLEAR	
	11:57	2:34m				Dorsal	Sagital	1/12 – 1/1	CLEAR	

TOTAL DE IMAGENS - 30 fotos em 3 folhas de acetato

CRÂNIO									
Data	Hs	Temp	Solic	Tipo	Tomo	Cortes	Slice/echo	Cate	Loca
18/04/2008	11:06	3:40m	WF	RM	Crânio	Transverse	1/20 – 1/1	FLAIR	CIGyn
	11:10	2:48m'				Transverse	1/20 – 1/1		
	11:13	1:35M				Transverse	1/20 – 1/1	FFE	
	11:15	42:9s				Transverse	1/18 – 1/1	SSH	
	11:15	42:9s				Transverse	1/18 – 1/1	SSH	
	11:16	1:35m				Sagital	1/16 – 1/1		
	11:18	2:14				Sagital	1/20 – 1/1	FLAIR	
	11:28	2:30m				Transverse	1/20 – 1/1	TSE	
	11:30	1:58m				Coronal	1/20 – 1/1	CONT	
	11:32	2:48m'				Transverse	1/20 – 1/1	CONT	
	11:51	3:17m				Transverse	20/20 – 1/1	CLEAR	
	12:04	3:35m'				Transverse	25/25 – 1/1	CLEAR	
	12:08	4:18m				Transverse	25/25 – 1/1	CLEAR	
	12:24	3:36				Transverse	20/20 – 1/1	CLEAR	
	12:28	3:17m				Transverse	20/20 – 1/1	CLEAR	
12:29	3:17m	Transverse	20/20 – 1/1	CLEAR					

TOTAL DE IMAGENS de 322 fotos em 16 folhas de acetato.

<b>COLUNA CERVICAL – DORSAL E LOMBAR – Aparelho – Philips 1,5 TESLA</b>	
---	--

Data	Hs	Temp	Solic	Tipo	Tomo	Cortes	Slice/echo	Cate	Loca
30/05/2016	17:43	02:54	ZASJ	RM	Cervical	Sagital	1/12 – 1/1	Clear	CDCE
	17:46	03:26				Sagital	1/12 -1/1		
	17:50	02:59				Sagital	1/12 – 1/1		
	17:54	04:38				Axial	1/24 – 1/1		
<b>TOTAL DE IMAGENS – 60 em 4 de papeis fotográfico</b>									
Esses exames foram concedidas imagens em cd									
CRÉDITOS:									
SOLICITANTE – ZASJ									
OPERADOR – VL									
LAUDO – GRF									
Total de imagens 60 fotos em 4 folhas									

Dessa forma, as imagens geradas via equipamento de RM, necessitam de uma leitura própria e especializada. Ela somente tem sido decodificada pelos agentes que a veiculam que são os médicos-radiologistas propriamente ditos. Porém, não dá para ignorar, mesmo não participando do quadro dos sujeitos leitores diretos, que a imagem visual, tem apresentado uma rica trama de relações tonais e diferenciações de texturas, por meio de manchas e volumes que sensibilizam o leitor/espectador por mais desinformado que seja. Com isso, novo deslocamento significativo terá surgido, deixando de ser somente imagem do corpo para ser imagem poética.

#### 4 | UMA EXPERIÊNCIA [RES]SIGNIFICANTE

Para quem desconhece o código da RM não consegue realizar uma leitura apropriada do exame. A imagem visual torna-se imagem abstraída do corpo, em que formas, tons, volumes, inscrições falam de um mapa corporal capaz de chamar para si toda atenção e pode vir a ser apropriada como fonte, suporte e referência em poética.

Dessa forma, sente-se um verdadeiro magnetismo com as imagens de RM quando vistas e reciprocamente quando olhadas por elas. Nesse sentido Didi-Huberman (2010) abordou a dupla distância entre “o que vemos e o que nos olha” no aspecto dialético entre o “olhante” e o olhado. Porém, acredita-se que não é somente quando se mira as imagens da arte que esse fato se dá, mas a toda e qualquer imagem ao ser contemplada, inclusive as radiológicas.

O poder de atração foi tal que capturou a atenção para o estudo do corpo enquanto visualidade. Conquistadas por elas, desde o ano de 2009, essas imagens radiológicas tem sido fonte de pesquisa visual. Primeiro foi em pintura e depois em gravuras em metal e no linóleo, em métodos subtrativos da imagem. Essas imagens diagnósticas têm sido tratadas em paralelo com as imagens gráficas em relacionamento viso-poético.

A imagem diagnóstica, como parte da cultura material científica no contemporâneo

sustenta em si autoridade e poder implícitos, de caráter autorreferente de verdade diagnóstica. As imagens médicas são recebidas como fato e verdade para os agentes envolvidos. E os resultados lidos e interpretados tem mudado o rumo existencial do paciente. Para Rosana Hório Monteiro em *Corpo lido, corpo revelado. Imagens médicas entre a arte e a ciência.* (2005),

Os resultados estatísticos dos exames, processados por computador e reproduzidos em um monitor parecem ser objetivos, neutros, irrefutáveis, equivalentes à verdade. Monteiro (2005, p. 398).

A mudança a partir da visualização das imagens radiológicas foi para além da compreensão do corpo e o cuidado com o binário saúde/doença. Ao utilizar as imagens diagnósticas, como fonte de trabalho artístico em gravura, pode-se criar novo significado à visão do corpo como um acontecimento em outras imagens, agora não mais diagnósticas e, sim poéticas.

As imagens poéticas como construtos socioculturais possuem autoridade relativa, possibilitam cruzamentos e transversalidades interpretativas, reflexivas e relacionais, híbridas em significações, nem sempre consensuais entre autores, processos e espectadores. Consistem em ser relacionais e inseridas em contextos psico-sociológico, filosófico, político e cultural na atualidade de forma aberta em regimes específicos de visualidades.

Se as imagens diagnósticas apelam a uma leitura especializada, as imagens artísticas pedem ao espectador outras leituras. Elas são para alcançar a sensibilidade e não uma leitura funcional. A arte não precisa de uma justificativa para sua comunicação imaginativa. Se a proposta deste artigo é uma tentativa de [des]locamento de uma imagem diagnóstica a uma imagem criativa, é feita por essa mesma assertiva.

Compreender o “lócus” de cada tipo de imagem faz-se necessário. Imagens radiológicas são diagnósticas. Imagens de gravura são poéticas. Ao olhar a imagem médica e compreender as relações com possibilidade de mescla - no caso o estudo do corpo – cruzam-se os campos com a imagem e percebe-se que ao cruzá-las, o sentido [des]loca no olhar e não se alteram os sentidos das respectivas imagens. Para o artista tentar tal [des]locamento não equivale dizer que a imagem diagnóstica deixa de ser diagnóstica.

O que ocorre é que o olhar construído poeticamente sobre o corpo via imagem diagnóstica, irá propor outra leitura do corpo e isso pode vir a ser uma ressignificação ou até mesmo uma catarse. Entretanto, o que interessa é que nas imagens técnicas da Ressonância Magnética e ao olhar as mesmas, encontram-se subsídios para o imaginário e o real de forma sensível e emancipadora, capazes de elucidar narrativas, imaginários e criar significações poéticas além das diagnósticas.

A interferência nos exames médicos como suporte para o trabalho artístico, ou quando utilizado como fonte para a gravura, ou quando elaborado outro objeto incluindo ambas - gravura e imagem - o sentido [des]locado se constitui em uma trama de relações visuais ampliadas. Ocorre nesse [des]locar uma “anulação” da diagnose

para uma construção, via imaginação, na obra artística a partir do visual do corpo. O corpo passa a ser o objeto de miragem ao mesmo tempo que elemento [re]visto, tornado assim um evento criativo. O deslocamento se dá na/da/com a imagem técnica diagnóstica para a poética.

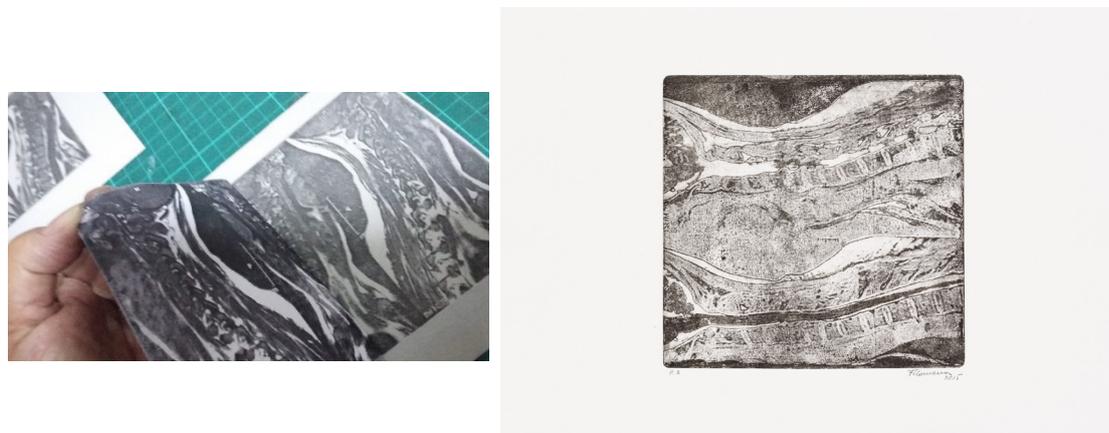


Fig. 3 e 4 - Imagens do processo de transferência e imagem gravada

Fonte Acervo da artista.

Sendo assim, o olhar sobre a imagem estabeleceu o início do [des]locamento para aquele que a olha. Depois de absorvido o sentido da imagem quem pode dizer que não o pertence ou é pertencido por ele? O sentido de pertencimento e [des]pertencimento é uma condição particularizada do local. Pensa-se localidade como fundadora de um estado. Diante dessa condição gera-se ao “local” o sentido de permanência e o sentido de movimento. Percebe-se que o local, quer seja físico ou não, é afetivo a si e para si. Testemunham a respeito de quem vê e provoca o olhar. Dentro desse raciocínio Sicard, (2006:48) afirmou que “a imagem fala do mundo falando de si mesma”.

Isso é o motivo da ênfase no deslocamento, pois visualidade, oralidade e abstração, figuração e narrativas se imbricam interativamente. Já dizia Marli Meira, 2003:

A produção simbólica é, para mim, uma possibilidade, um jogo que também se pode fazer revisitando mitos de visibilidade das várias culturas, uma vez que eles deflagram um clima de profundo envolvimento espiritual com o trabalho da criação. (Meira, 2003:20).

Várias situações entre o olhar a imagem médica e a mediação com gravura foram seguidas: desde a posse das imagens diagnósticas até o [des]locar delas à poética pictórica, (de 2009 a 2013). Em seguida à gravura de forma mediada, bem como após [des]locar as imagens médicas em si mesmas.

Entretanto, em momento algum a imaginação, a criatividade não interviu, mas, deu lugar a um entendimento da própria imagem médica gradativamente, não só pelo seu contexto, como na sua visualidade, de imagens simbólicas às imagens indiciais; às imagens dialógicas, Intersemióticas. Esses [des]locamentos foram em compreensão e escolhas em ordens estruturais, técnicas e meios e interpretações.

Ao utilizar as imagens radiológicas em poética pictórica, primeiramente, fez-

se em transferência mediada de 2013 a 2014. Percebeu-se que além de registro diagnóstico, tem auxiliado o médico a referenciar sobre o corpo, mas também como mediação para este trabalho.



Fig. 5 - Imagens de Paisagem do Corpo em gravura em metal, 2014.

Fonte: Acervo da artista

A escolha da gravura, como lugar de mediação e ação que adquire realidade dentro de um contexto específico técnico e institucional poético próprio, corrobora com autora Marli Meira quando afirmou que “propor conceitos em arte sem mediações é impossível” Marli Meira, (2003, p.16).



Fig. 6 - Imagens de Tratamento e Agenciamento da Imagem de RM no PC.

Fig. 7 Transferência em Matriz de Cobre e Impressão em Montval, 2015.

Fonte: Acervo da Artista

Entretanto, não demorou muito para que fosse percebido que as imagens diagnósticas eram em si mesmas, o registro-testemunho de uma realidade existencial própria, enquanto a imagem da gravura, híbrida e maleável é suscetível a aproximações e distanciamentos.

Sabe-se que a gravura pressupõe uma fixação de uma imagem em um suporte material como pedra, madeira, metal e implica na transferência dessa em outros suportes como papeis, tecidos, entre outros. Da geração da imagem à sua impressão,

pressupõe processos especializados. (Fajardo, 1999, p. 9).

A experiência com a gravura em associações com outras linguagens tem sido gradativa gerando imagens de diversas maneiras de execução. De igual maneira as imagens médicas, por meio de transformações formais, agenciamentos, projeções e criatividade como fonte artística. Outras vezes a imagem é apropriada na íntegra como se apresentou no exame. Fotografado em mesa de luz, inserido em programa de imagens computacional e transferido por processos gráficos para linóleo como se vê abaixo. Imagens relacionadas entre linoleogravura em cores e exame de RM.

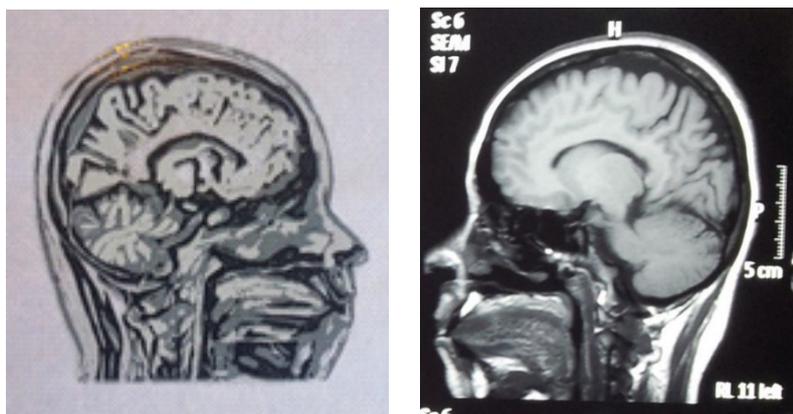


Fig. 8 - Imagens relacionadas entre linoleogravura em cores

Fig. 9 – detalhe de exame de RM.

Fonte: Acervo da Artista

A Gravura, como uma forma combativa da arte, em suas múltiplas possibilidades experimentais, comporta as habilitações escolhidas para desenvolver trabalhos artísticos em poéticas contemporâneas que permitam o cruzamento entre campos de sentido, científico e visual além dos socioculturais e políticos. (Lontra, sd, p.12)

Assim, ao transpor, [des]locando da imagem da Ressonância à imagem artística procura-se conferir um olhar poético sobre a imagem radiológica que faz-se sentir cheia de domínio próprio e poder ao elucidar narrativas visuais e imaginárias entre a arte e a ciência médica.

Na mesma ordenação, veja o leitor às maneiras objetivamente orientadas acerca de coleção ou série de imagens técnicas, contendo as descrições das imagens em suas diferentes formas de produção e recepção. Objetivamente ordenadas, classificadas e selecionadas podem inicialmente dizer sobre o mapeamento do corpo.

Em sequência, processual [re]elaboradas são associadas, agenciadas, transferidas e transformadas em fonte, suporte, materialidade e lugar de fala em imagens poéticas em gravura.

Portanto, reflete-se sobre as imagens (da ciência e da arte) que são vistas e que olham na medida em que são vistas (Didi-Huberman, 1998) nesse ambivalente, híbrido de ver o corpo “entre” a ciência e a poética.

## REFERÊNCIA

BERGER, JOHN. **Modos de Ver**. Ed. Rocco, 1999.

CARVALHO, A. R. **O corpo como objeto sensível na contemporaneidade – corpo/vestir/lugar**. In: Martins, Alice Fátima, (org). 14 encontro Cultura Visual e desafios da pesquisa em Artes. Vol. 1 Goiânia: UFG/ANPAP, 2005.p. 37-40.

COURTINE, J.J. **História do Corpo. 3. As mutações do olhar: O século XX**, Petrópolis, RJ, 201.

DIDI-HUBERMAN, G. **O que vemos e o que nos olha**. São Paulo. Editora 34, 2010.

FAJARDO, Elias. **Oficinas: gravuras**. RJ. Ed. Senac Nacional, 199. P.9-38.

GEERTZ, C. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro, LTC,1989.

Gould, Todd. **Como funciona a geração de imagens por RM** - traduzido por HowStuffWorks Brasil-  
<http://ebm.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/10/Como-funciona-a-geração-de-imagens-por-ressonância-magnética.pdf>

GUNDERMAN, Richard B. **Fundamentos de Radiologia**, Rio de Janeiro pela Editora Guanabara Koogan, 2007.

HENWOOD, Suzanne. **Técnicas e prática na Tomografia Computadorizada Clínica**. Editora Guanabara Koogan. Sd.

LONTRA, Marcus. **A Gravura e a arte moderna**. Sd.

MAUAD, A. M. **Fotografia e história. Possibilidade de análise**. In: Ciavatta, M. e Alves, N. (orgs.). *A leitura de imagens na pesquisa social*. História, comunicação e educação. São Paulo: Cortez, 2004, p. 19-36.

MEIRA, Marli. **Filosofia da Criação, reflexões sobre o sentido do sensível**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONNIER J.P. e J.M Tubiana. **Manual de Diagnóstico Radiológico**. Editora Médico Científica, 1990.

MONTEIRO, Rosana Horio. **Imagens médicas entre a arte e a ciência: Relações e trocas**. In: [http://www.revistacinetica.com.br/cep/rosana\\_monteiro.pdf](http://www.revistacinetica.com.br/cep/rosana_monteiro.pdf)

\_\_\_\_\_. **Corpo lido, corpo revelado. Imagens médicas entre a arte e a ciência**. Cultura Visual e desafios da pesquisa em Artes. FAV.ANPAP, V.1,2005.

ROUILLÉ, A. **A fotografia – entre o documento e a arte contemporânea**. São Paulo: SENAC, 2009.

SICARD, Monique. **A Fábrica do Olhar- Imagens de ciência e aparelho de visão** (século XVXX), Lisboa, Portugal: Edições 70:2006.

SUTTON, David. **Radiologia e Diagnóstico e Diagnósticos de Imagem**, São Paulo, Editora Roca, 1996.

WESTBROOK, Catherine. *Manual de Técnicas de Ressonâncias Magnética*, 2010.

[www.google.com.br/https://www.bing.com/images/search?q=wilhelm+conrad+r%C3%B6ntgen&FORM=HDRSC2](http://www.google.com.br/https://www.bing.com/images/search?q=wilhelm+conrad+r%C3%B6ntgen&FORM=HDRSC2)

<http://ebm.ufabc.edu.br/wp-content/uploads/2011/10/Como-funciona-a-geração-de-imagens-por-ressonância-magnética.pdf>

[www.radiologia.blog.br](http://www.radiologia.blog.br)

<http://www.famerp.br>

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**JEANINE MAFRA MIGLIORINI** Graduada em Arquitetura e Urbanismo pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2003) e em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2007), Especialista em História, Arte e Cultura pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e Mestre em Gestão do Território pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora do ensino superior na Unicesumar e profissional liberal da arquitetura. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Projeto de Arquitetura. Explora principalmente os temas: arquitetura modernista, história da arquitetura, projetos de arquitetura, dança, preservação, paisagem modernista. Cursando Gastronomia na Unicesumar e pós graduações em Projeto de Interiores; Docência no Ensino Superior: Tecnologias Educacionais e Inovação e Design Thinking e Criatividade nas Organizações.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-056-8

