

DES<IO

arte memória patrimônio

EDIÇÃO ESPECIAL 2021.1



PLURIS
PLURIS
PLURIS

DES<IO

Revista Desvio / Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Vol. 6, n. 1 (Edição Especial Pluris) (2021).- Rio de Janeiro: Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

Semestral
ISSN: 2526-0405

1. Revista publicada por alunos da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2. Arte, memória e patrimônio. I. Revista Desvio. II. Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro. II. UFRJ.

CDD: 700

Publicação Semestral de alunos e ex-alunos da Escola de Belas Artes da UFRJ

Ano 6, Nº 1 – Abril de 2021

Revista da Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro

ed. 10 Abril de 2021

EXPEDIENTE

Reitora
Denise Pires de Carvalho

Vice-reitor
Carlos Frederico Leão Rocha

Pró-Reitora de Graduação - PR1
Gisele Viana Pires

Pró-Reitora de Pós-graduação e Pesquisa - PR2
Prof^a Denise Maria Guimarães Freire

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento - PR3
Eduardo Raupp de Vargas

Pró-Reitora de Pessoal - PR4
Luzia da Conceição de Araújo Marques

Pró-Reitora de Extensão - PR5
Prof^a. Ivana Bentes Oliveira

Pró-Reitor de Gestão e Governança - PR6
Andre Esteves da Silva

Pró-reitor de Políticas Estudantis - PR7
Roberto Vieira

ESCOLA DE BELAS ARTES

Diretora
Madalena Ribeiro Grimaldi

Vice-diretor
Hugo Borges Backx

DES<IO

CORPO EDITORIAL

ano 6, N. 1 abril de 2021

Publicação Semestral de alunos e ex-alunos da Escola de Belas Artes - UFRJ



Editora-chefe
Gabriela Lúcio



Editor-chefe
João Paulo Ovídio



Diretora de arte
Ana Elisa Azevedo



Editora associada
e de criação
Alice Garambone



Editora de pesquisa
e projetos
Paula Peregrina



Produtora de conteúdo
e colunista
Clarisse Gonçalves



Produtora de conteúdo
Emmanuele Russel



Produtora de conteúdo
Marcela Tavares



Produtora de conteúdo
e mídias sociais
Natália Candido

COLABORADORES VISITANTES



Alice Alfinito



Alice Ferraro



Amanda Tavares



Cecilia Ojeda



Fabrice Guimarães



Gabriela Mazza



Laura Pinheiro



Luiza Amaral



Tales Frey



Vitor Martins

TODA A EQUIPE DA DESVIO É VOLUNTÁRIA

EDITORIAL

EDIÇÃO PLURIS

Alice Alfinito

Eduardo Souza

Marcela Tavares

A Revista Desvio apresenta mais uma edição especial, dessa vez uma proposta ousada nos foi sugerida: publicar os textos de uma turma (quase) inteira de pós-graduados. Trata-se dos *Pluris*, como nós nos auto-intitulamos. A história de como nós nos conhecemos, como nos tornamos pluris e o que produzimos, iremos contar nesta nova edição realizada de maneira independente.

No começo de 2015, um curso de pós-graduação *latu sensu* surgia no Rio de Janeiro: se tratava do Curso de Especialização em Ensino de Artes, uma parceria inédita da Escola de Artes Visuais do Parque Lage (EAV) e a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Devido a quantidade de inscritos foram necessários alguns dias de entrevistas com os candidatos.

Eu, Marcela Tavares, lembro como se fosse ontem: 3 professores sentados em uma grande mesa no salão da entrada lateral esquerda, daquele suntuoso palácio no Jardim Botânico, antiga residência da nobre família Lage. Um misto de medo e ansiedade fazia com que minhas mãos suassem frio, mas eu queria muito fazer essa especialização.

Em alguns dias saíram os resultados da análise dos currículos e das entrevistas, a comissão (formada tanto por professores do curso de Pós-graduação da UERJ - PPGARTES, como do Parque Lage). Foram tantos os candidatos, que a comissão optou por abrir duas turmas, uma no primeiro semestre e outra no segundo semestre de 2015. Nós, os *Pluris*, nos conhe-

ceamos na aula inaugural da segunda turma no dia 12 de setembro, às 9h, na EAV Parque Lage.

Éramos todos graduados em diversas áreas (Artes, Filosofia, Pedagogia, Letras, etc), vínhamos de diversas partes do Rio (da Zona Sul a Zona Norte, passando também pela Baixada, Niterói, São Gonçalo e tinha até gente que vinha de Petrópolis), nos interessávamos por distintas temáticas nas artes (cinema, pintura, escultura, performance, dança, gravura, videoarte, etc), éramos pretos, brancos, indígenas e com diversas orientações sexuais (heteros, gays, lésbicas, bissexuais)... No meio a tanta diversidade, mas com encontros semanais todos os sábados durante um ano e meio, nos aproximamos e descobrimos uma identidade peculiar nossa: éramos *Pluris!* Mais que plurais, mais que diversos, mas ainda assim idênticos nas nossas diferenças.

Eu, Eduardo Souza, sem receio, afirmo que estudar com os pluris foi a melhor experiência escolar que tive! E, sinceramente, minha viagem acadêmica pessoal se reconfigurou em uma aula específica que tivemos com o professor João Modé. Nesta aula realizamos uma atividade em grupo que eu chamo de " O Nascimento da Jaca" (registrada na foto de capa desta edição). O professor lançou uma proposta de atividade onde deveríamos percorrer o Parque Lage e buscar elementos da própria natureza para que pudéssemos ressignificá-los em um outro espaço. A coleta foi divertidíssima, mas de certa forma um pouco angustiante, pois era uma novidade para muito de nós, que estávamos "parindo" novas experiências didático/pedagógicas. O parque tem algumas jaqueiras, que oferece um cheiro característico ao lugar, isto me lembrava uma casa em que morei quando moleque. Certa vez me explicaram que era uma árvore muito importante no reflorestamento do Parque Nacional da Tijuca, onde o Parque Lage se encontra, então, poeticamente para mim era isso acontecendo, se ainda não haviam respostas para o motivo de estarmos ali, existia o nascimento de novas perguntas, que ressignificavam não apenas aquele espaço físico, mas também os espaços pessoais e particulares que eram "paridos", à medida que nossos esforços, inseguranças e incertezas se manifestavam durante as aulas. Mas esta tarefa se tornou particularmente performática, e a partir da autêntica traquinagem típica do grupo, Marcela foi incentivada a parir jocosamente este fruto. Para mim, ali nascia também, espaços para

um novo professor, uma nova sala de artes, uma nova experiência estética. E foi assim que foram paridos os Pluris.

Assistimos a muitos cursos (Videoarte, Antropologia da arte, Ensino de Artes, Espacialidade, Materialidade, etc), tivemos muitos professores (Aldo Victorio, Alexandre Sá, Ana Valéria Figueiredo, Analu Cunha, Carlos Eduardo Félix da Costa [Cadu], Cristina de Pádula, Denise Espírito Santo, João Modé, Marcelo Campos, Malu Fatorelli, Maurício Barros de Castro), fizemos muitos lanches e pic-nics, foram meses muito felizes e de muito trabalho!

Visitamos o Ateliê do artista Carlos Vergara, fomos assistir à estréia do filme "O abraço da serpente" seguido de uma palestra do antropólogo Eduardo Viveiro de Castro, visitamos o Museu do Índio em Botafogo, que permanece fechado para visitação desde 2016, tivemos algumas aulas na Casa França-Brasil, onde conhecemos a Matheusa, que na época era do educativo do museu (Matheusa presente!), fomos a exposi o no CCBB-RJ, no Museu Nacional de Belas Artes, no Museu de Arte do Rio, fizemos um tour pela Pequena África, que terminou no Instituto do Pretos Novos, tivemos aulas em todos os espaços do Parque Lage, no centro de Artes da UERJ (durante uma greve da institui o) e na Casa França Brasil.

Eu, Alice Alfinito, recordo da comida. Alguém, logo na segunda aula, levou uma cafeteira e biscoitos e dali em diante comer passou a ser a primeira forma de cuidar um dos outros. No Parque Lage o caf e   para turista e tudo em volta   muito caro. Todo sábado o caf e da manh a era servido com pãezinhos de quem teve tempo de passar na padaria com o requeijão de quem lembrou que ia estragar na geladeira. Tinha um esquema de guardar a cafeteira que demandava certa organiza o. Assim como as pequenas festas servidas em toalhas de mesa de várias casas por cima da terra ou nos muitos lugares que almo amos entre as visitas sempre com a maior mesa do restaurante. A gente comia junto e isso foi trazendo mais intimidade do que estava acostumada com uma turma de curso. Essa intimidade em convivência regular formou além de uma amizade um grupo de apoio. Até hoje   para os *Pluris* que eu corro quando tenho d vidas sobre os mais variados assuntos das artes e entre nós dividimos os anseios de trabalhar com cultura e educa o com uma leveza inigualável, nossa maior particularidade.

O curso terminou com a entrega das monografias, cada aluno teve um orientador e toda a liberdade para escolher seus temas. Ainda tivemos que aguardar quase dois anos para a obtenção do nosso diploma, mas tudo isso nos uniu cada vez mais. E dessa nossa união e deste vínculo que se mantém até hoje, quase cinco anos depois, surgiu a vontade de tornar público nossos trabalhos de conclusão, que foram transformados em artigos e que hoje poderão ser lidos por mais pessoas, extrapolando assim os limites da Academia.

O primeiro texto *Pluri* é de Alice Alfinito, que é formada em Artes Visuais e em Roteiro pela Escola de Cinema Darcy Ribeiro, especialista em Ensino da Artes e em História da Arte e da Arquitetura no Brasil, foi diretora do Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica e hoje faz parte da Revista *Desvio* como colaboradora voluntária. Aqui ela faz uma reflexão sobre a importância do movimento cineclubista no Rio de Janeiro, a partir de um estudo de caso sobre o Pingado Cineclube.

O segundo é de Antoneli Matos Beli Sinder, que é professora, pesquisadora e mãe-mulher-gente, além disso é doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade, com mestrado em Sociolinguística, quatro especializações nas áreas de Educação e Arte e é licenciada em Letras na UFF. Em seu trabalho, Antoneli discute a presença das crianças nos museus através de questões curatoriais e expográficas.

Na sequência, apresentamos a pesquisa de Carolina Nóbrega que é licenciada em Artes Plásticas, Especialista em Ensino de Artes e atua há mais de 10 anos na área de educação. Em seu artigo, analisa a vigência do conceito de *Aura* de Walter Benjamin na contemporaneidade.

Em seguida, o artigo de Carolina Monteiro que é estilista e professora de Artes da Rede Municipal de Ensino, além disso é bacharel e licenciada em Artes, Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação e em Ensino da Artes. Neste artigo, Carolina discorre sobre a potência expressiva da arte urbana, percorrendo desde de a pintura rupestre, passando pelos afrescos e murais, até os grafites nos muros das grandes cidades.

Já na investigação de Daniel Mota, que é professor do Ensino Fundamental na Escola Sá Pereira e que também atua há mais de 10 anos em escolas da cidade do Rio de Janeiro, que é pedagogo e possui especializações nas áreas de Tecnologia Educacional, Ensino de Artes e em His-

tória e cultura Africana e Afro-brasileira, encontramos uma reflexão sobre antropofagia e hierarquização cultural, a partir da experiência do autor na educação infantil.

Eduardo Souza, que possui Licenciatura Plena em Artes Visuais, que cursou pintura, fotografia, gravura e videoarte na Escola de Artes Visuais do Parque Lage e possui especialização em Ensino de Artes e atualmente atua como Professor no Município do Rio de Janeiro. Em seu artigo, Eduardo discorre sobre a história dos Gabinetes de Curiosidades associando esta história aos seus próprios trabalhos com videoarte e com o de outros artistas.

O sétimo texto *Pluri*, é de autoria Fernanda Martins que é mestre em Educação Profissional em Saúde, especialista em Ensino de Artes, é professora e pesquisadora, nas áreas de saúde, educação, cultura e identidade. Fernanda, também disserta sobre a educação museal a partir do *Hip Hop* entendido como atividade educativa.

A seguir, Flaviane Zanelatto que é professora de Artes Visuais no Colégio São Tomás de Aquino e na Escola Paroquial São Geraldo, na cidade de Petrópolis, é licenciada em Pedagogia e em Artes Visuais, além de ser especialista em Literatura infanto juvenil e em Ensino de Artes, discute sobre o papel do cinema como recurso pedagógico dentro do ensino de artes no Ensino Médio.

O nono artigo é do criador do termo *Pluri*, Gabriel Martire, que é Graduado em Direito pela Unilasalle/RJ e tem Licenciatura em Artes. Gabriel é professor de Artes e de Direito pela SEEDUC/RJ e de Artes pela FME/Niterói, além disso é especializado em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, em Ensino da Artes, Direito Público e Privado e é mestre em Ciências Jurídicas e Sociais. Sua investigação aborda potência criativa nas escolas públicas, que pese as precariedades, oferecem ao professor e aos alunos material profícuo para o ensino de artes.

Lívia Lage Abreu, a nossa Lila, escreve o décimo artigo e ela é bacharel em Desenho Industrial pela EBA/UFRJ, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Cândido Mendes e atua como designer, ilustradora e educadora em desenvolvimento de processos criativos. Lila discute a utilização do que ela chama de “Diário gráfico” como uma ferramenta metodológica no ensino de artes.

Já Luciana Ribeiro, que é formada em Cinema e audiovisual, especialista em Ensino de Artes e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Contemporâneos das Arte da UFF, disserta sobre as possibilidades do ensino de cinema na educação básica e sua potência como articulador entre campos de conhecimento. É Coordenadora de Ensino da ABC Cursos de Cinema.

O décimo segundo texto é de Marcela Tavares, que é professora de filosofia do Instituto Federal do Rio de Janeiro, mestre em Estética e Filosofia da Arte, especialista em Ensino de Artes e atualmente é doutoranda em Artes Visuais. Além disso, Marcela é produtora de conteúdo da revista *Desvio* desde 2017 e nesta edição apresenta sua pesquisa sobre o trabalho do gravurista Samico e sua relação com a iconografia da serpente e a temporalidade da arte.

A seguir, Maria Andréia Menezes, que é professora há oito anos na Educação Básica, licenciada em Dança e Pedagogia e Especialista em Ensino de Artes, discorre sobre o papel da dança na escola e as interseções entre arte e educação.

Mariana Paixão é graduada em Artes visuais, especialista em História da Arte e da Arquitetura no Brasil, em Ensino da Artes, e atualmente é mestranda em Práticas de Educação Básica, além de ser professora Artes Visuais na Prefeitura Municipal do Rio na rede estadual. Em sua monografia, Mari reflete sobre seu cotidiano como professora no ensino de adolescentes e a importância do autorretrato “na reinvenção de si mesmo”.

Já Michelle Lima Pereira, que possui licenciatura em Português e Literatura, se formou no curso técnico em Artes Cênicas da Escola de Teatro Martins Penna e é especialista em Ensino de Artes e atualmente trabalha como coordenadora e professora do Programa de Artes da Instituição Rede Primeiros Passos. Michele investigou as narrativas e os processos criativos de artistas da Baixada Fluminense e estabeleceu o que ela denominou de uma “Estética da Resistência”.

O último texto *Pluri*, apenas porque optamos por apresentá-los em ordem alfabética (como em nossa lista de chamada) é de Tarsila Monteiro, que ama a pintura e o desenho e foi aprovada em terceiro lugar no curso de Pintura da Escola de Belas Artes da UFRJ, depois disso participou de várias exposições coletivas e individuais e como arte educadora nos prin-

cipais museus e centros culturais da cidade de Niterói e do Rio de Janeiro. Com sua colega Gisele Cáceres investigam como a cidade pode se tornar matéria-prima no ensino de artes no contexto escolar.

Nesse universo de textos, ou melhor, nesse *Pluriverso*, encontramos diferentes pesquisas, sobre diferentes assuntos, mas que giram sempre em torno do poder transformador da arte seja em sua própria manifestação, seja no ensino das suas diversas formas. A arte é *plurimórfica*, *plurisêmica*, *plurimaterial* e nesse *pluriverso* da arte, se encontraram esses seres humanos, mais que humanos, *plurihumanos* (haja vista, nosso encanto pelo mundo alienígena) e, mais que tudo, *pluriamorosos*, porque foi pelo amor às artes e ao amor à educação que nos unimos e este mesmo amor assim nos mantém até hoje. Esperamos que todos os *pluris*, os *pluriagregados*, os que ainda estão por ser *pluris* e todos aqueles que acreditam num mundo mais *pluridiverso* possam desfrutar desta leitura!







SUMÁRIO

- 18** “O Pingado Cineclube como exibidor audiovisual: uma experiência de educação coletiva”
Alice Alfinito artes visuais
- 39** “Das crianças em museus de arte – curadoria e expografia para/com crianças”
Antoneli Matos Beli Sinder educação, cultura, arte e literatura
- 61** “Transcendência aurática na contemporaneidade”
Carol Nóbrega artes visuais
- 80** “O que as paredes pintadas têm a nos dizer: arte urbana”
Carolina Monteiro artes visuais
- 109** “Do Abaporu a Monet : antropofagia e hierarquização cultural”
Daniel Mota pedagogia
- 128** “Wunderkammen, os Gabinetes de Curiosidades: uma experiência colecionista com a videoarte”
Eduardo Souza artes visuais
- 154** “Hip hop: um olhar emancipatório sobre a educação em museus”
Fernanda Martins educação, cultura e identidade
- 172** “A arte no ensino médio: o cinema como recurso de ensino e práticas”
Flaviane Zanelatto artes visuais

182

"Arte do achado: construção de aulas de artes, a partir do que é encontrado na escola"

Gabriel Martire

ciências jurídicas
e sociais

208

"O diário gráfico e seu uso como ferramenta pedagógica no ensino de arte"

Livia Lage Abreu

desenho industrial

226

"Possibilidades de ensino de cinema na educação básica"

Luciana Ribeiro

artes visuais

248

"Samico e as serpentes"

Marcela Tavares

estética e filosofia
da arte

267

"Dança na escola: arte e ensino"

Maria Andréia Menezes

dança

279

"Autorretrato digital: a autorrepresentação da imagem do adolescente no mundo contemporâneo"

Mariana Paixão

artes visuais

297

"Estética da Resistência: as narrativas e processos criativos dos artistas da Cidade de São João de Meriti - Baixada Fluminense"

Michelle Lima Pereira

português e literatura

323

"A cidade como matéria-prima para o ensino da arte"

Tarsila Monteiro e Gisele Litério Cáceres

artes visuais



O PINGADO CINECLUBE COMO EXIBIDOR AUDIOVISUAL:

uma experiência de educação coletiva

Alice Alfinito¹



INTRODUÇÃO

O Pingado Cineclube foi um exibidor de curta metragem brasileiros que tinha como objetivo estudar as possibilidades de linguagens audiovisuais contemporâneas. Realizado por um grupo jovens que percebeu o hiato entre a imensa produção de curtas-metragens, ou seja, filmes com duração de até 20 minutos e realizados com baixo orçamento, e sua escassa possibilidade de exibição. O projeto tinha como público alvo realizadores interessados em trocar experiências e práticas através do cinema.

Abrir uma janela de exibição possível para a enxurrada de curtas-metragens produzidos todos os anos em escolas de cinema, universidades e por profissionais da área, muda o modo como a cidade do Rio de Janeiro, local em que o Pingado existiu, se relaciona com o cinema para além das grandes produções. A possibilidade de completar o ciclo da produção cinematográfica através da exibição do filme é fundamental para que ele tenha reconhecimento.

As possibilidades geradas pelo desenvolvimento tecnológico responsável pelo barateamento dos equipamentos e a possibilidade de difusão


1 Alice Alfinito é formada em Artes Visuais pela UERJ e em Roteiro pela Escola de Cinema Darcy Ribeiro, é especialista em Ensino da Arte (EAV /UERJ) e em História da Arte e da Arquitetura no Brasil (PUC-Rio). Foi diretora do Centro Municipal de Arte Hélio Oiticica, seu especial interesse são as disputas de poder entre jovens artistas e instituições culturais, além de gestão pública. E-mail:alicealfinito.cultura@gmail.com



de conteúdo pela internet fizeram com que a produção audiovisual crescesse independentemente de financiamentos públicos ou privados. Com isso, não está sendo justificada uma produção sem investimentos e muito menos a falta de remuneração dos profissionais envolvidos, mas considera-se aqui refletir sobre a importância dos filmes produzidos fora do ambiente profissional da indústria do cinema.

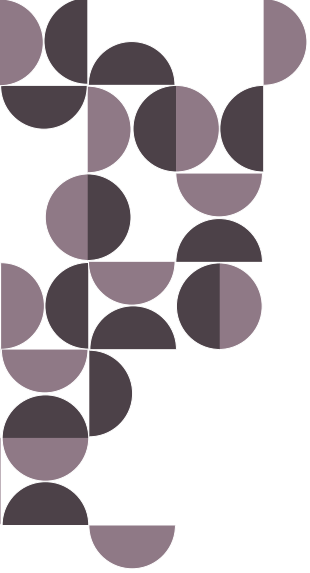
Existem poucas possibilidades de escoamento da produção de curtas de baixo orçamento. Destacam-se, para isto, principalmente: as mostras e os festivais, importantes meios de exibição que nem sempre conseguem alcançar o grande público; a internet, enquanto difusor de conteúdo que restringe a exibição ao meio caseiro; por fim, os cineclubes, atuando através de uma rede de criadores que realizam espaços-tempos de convivência, o que proporciona um intenso intercâmbio de experiências e novas ideias que caracterizam um território identitário (SILVA, 2012, p. 12). O presente trabalho pretende relatar a experiência do Pingado Cineclube, que optou por exibir sessões temáticas de curtas-metragens durante seus dois anos de existência.

DESINSTITUCIONALIZAR O OLHAR



Ao longo da realização de dezessete sessões e da exibição de mais de noventa filmes, o projeto passou por transformações significativas. O ponto principal de tensão estava relacionado à sobrecarga enfrentada pelos integrantes devido ao fato de terem sido discutidas e buscadas formas possíveis de financiamento ao mesmo tempo em que o Pingado estava em atuação. No ano mais intenso de trabalho, 2016, o projeto chegou a exigir dos integrantes todos os sábados, além de um domingo por mês. Apenas a certeza de desenvolver um espaço de resistência para a intensa produção de curtas-metragens foi capaz de motivar os integrantes a produzirem o projeto em seu tempo de descanso.

Muitos foram os desafios enfrentados nesse período por um grupo de amigos que aprendeu a trabalhar coletivamente e adquiriu, com o próprio Cineclube, o hábito de assistir curtas-metragens para determinar quais filmes e em que ordem seriam exibidos. Esse processo de curadoria



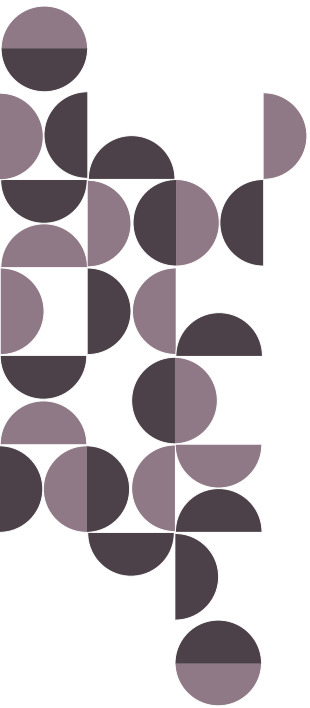
foi fundamental para que a equipe repensasse, naquele contexto, o papel social do Cineclube e possibilitou a tomada de consciência da responsabilidade de ser um exibidor. A cada reunião foram reforçados os parâmetros para se escolher um filme em detrimento de outro.

Diversos tópicos passaram a ser objeto de discussão dos jovens curadores, como a qualidade técnica e de conteúdo dos filmes ou o modo como os realizadores se utilizaram da linguagem cinematográfica. A responsabilidade de optar por uma colagem de curtas-metragens capaz de abrir possibilidades de debate sobre um tema específico fez com que o Pingado Cineclube analisasse mais profundamente o circuito cinematográfico exibidor do país e identificasse que a produção nacional de longas-metragens tem crescido em uma medida desproporcional ao crescimento do número de espaços propícios a exibição das produções.

Diferentemente de uma empresa exibidora que define os filmes exibidos em suas salas de cinema baseada exclusivamente na renda de bilheteria e no lucro de cada sessão, um cineclube tem a preocupação de debater o que foi assistido. O Pingado aprendeu a mediar os debates após as sessões, tornando-se um ambiente informal de troca entre realizadores convidados e público, justamente por ter percorrido o importante processo de aprender e desaprender (FRESQUET, 2007).

Percebeu-se a potência em contribuir para a completude do ciclo de vida de muitos filmes que tinham sido pouco ou nunca exibidos e em proporcionar encontros produtivos para todas as partes envolvidas a cada sessão. Esses encontros foram capazes de acalantar as angústias causadas no público que costumava frequentar o Pingado pelas questões urgentes de um momento histórico difícil de ser compreendido. Ao mesmo tempo em que, juntos, todos os membros do projeto perceberam o desenvolvimento, em cada um deles, de uma sensibilidade estética que unia política e arte. Por ironia, essa mesma habilidade responsável pelo amadurecimento artístico dos integrantes do Pingado foi também a contribuição mais significativa para a descontinuidade do projeto, já que as definições de “ser político” não seguiam o mesmo critério para todos

O Pingado teve sua atuação entre 2014 e 2016, todavia, sua origem começa em 2012, quando alunos da Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, mais tarde integrantes do cineclube, se reuniam fora do horário das




aulas para assistir a séries, clipes, vídeos de *YouTube* e outros formatos audiovisuais. Apesar de a direção apoiar os estudos “extraclasse”, essa era uma atividade fora dos parâmetros da Escola, pois referências externas eram bem-vindas, contanto que tivessem o *status* de “boa obra”.

Dentro da Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia o curta era visto como um mero exercício de conclusão do curso de Vídeo, em que a atenção estava em sua produção e finalização. A partir daí, a formação básica do aluno estava concluída, independentemente do destino que o trabalho tomasse. Em geral, se tornava apenas um registro dentro da própria instituição. A Escola estimulava inscrições em mostras e festivais, mas a exibição não era considerada um desdobramento fundamental para a vida útil do curta. Ainda que sem a consciência de estarem expandindo o entendimento da própria instituição sobre o assunto, os mesmos alunos que produziram seus primeiros curtas criavam também um espaço de exibição pequeno e interno, mas suficiente para chamar a atenção da Escola.

Em 2014, a organização pedagógica das aulas foi reformulada para a próxima turma. Além das aulas regulares, disciplinas eletivas foram criadas baseadas na orientação dos alunos da turma anterior e, dentre elas, o cineclube. No início, nem a Escola nem os egressos e futuros membros do Pingado que passaram a ministrar a disciplina entendiam bem o que era “dar aula de cineclube”. Seria ver filmes? O grupo composto de alunos que escolheram a eletiva e egressos que ministravam aulas pela primeira vez optou por produzir um cineclube, mas que filmes eram esses que seriam vistos?

A escolha pelo curta metragem brasileiro, principalmente de produção com baixo orçamento, teve um motivo: era importante ocupar o Teatro Oi Futuro para valorizar a produção que era feita dentro da Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia, mas não só: era importante também que essas produções se relacionassem com outros filmes que apresentassem dificuldades semelhantes de completar seu ciclo de realização e serem vistos.

Com a formatura da turma do ano de 2014 e devido à crise financeira da Escola, as disciplinas eletivas foram canceladas, inclusive o cineclube. O Pingado ficou parado até a metade do ano seguinte quando alguns integrantes o inscreveram para exibir conteúdos da Mostra do Filme Livre

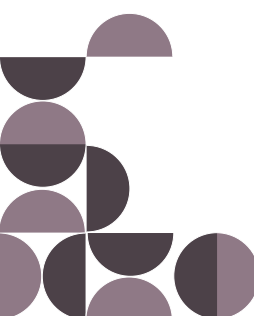


– MFL, em 2015. Nesse momento, o grupo se reestruturou. A maior parte dos alunos da disciplina não estava mais ligada ao projeto, outros amigos haviam se aproximado e assim formou-se um grupo coeso de oito componentes que passou a investir tempo livre e recursos próprios para produzir o projeto.

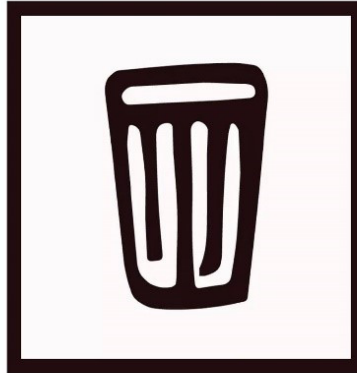
Foi fora da sala de cinema e iniciando um circuito pela cidade que a relação filme – espaço – público se consolidou. O Pingado conquistou um pequeno público cativo, principalmente entre alunos e ex-alunos da Oi Kabum! – Escola de Arte e Tecnologia e da Escola de Cinema Darcy Ribeiro. Um marco deste período da história do Cineclubes foi a promoção de trocas que só foram possíveis em espaços livres, como o Bar da Bambina, em Botafogo, no Castelinho do Flamengo e, posteriormente, no Memorial Municipal Getúlio Vargas - MMGV.

Em 2016, o Pingado foi contemplado pelo edital Viva Talento! Criado pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro e convidado a ocupar o Memorial Municipal Getúlio Vargas, na Glória, onde era necessário lidar em um espaço público, sem público cativo e com uma programação reduzida. A maior dificuldade encontrada na ocasião foi a realização das oito sessões inscritas no edital, pois a verba era repassada para o Pingado ao final das atividades e ainda havia a necessidade de investimentos em divulgação. Ali foram realizadas as sessões: “Marginal”, “Minas”, “Mostra do Filme Livre 2016”, “Janelas”, “Terror Nenhum - Desobediência Civil”, “Décima Sexta”, “Décima Sétima” e “Vídeo Viral”.

Para a temporada no MMGV, era necessário também aprimorar o acesso do Cineclubes aos curtas-metragens. Era importante recebê-los ao invés de procurá-los. Para isso, uma postagem na página do facebook do projeto requisitou aos realizadores que mandassem seus filmes. A única restrição para as obras era a ter duração de até vinte minutos. Com uma única postagem patrocinada, foram recebidos oitenta e três filmes dos mais diversos gêneros, tais como teaser de web série, projetos de conclusão de curso, curtas de diretores renomados, videoartes, experimentos dos mais diversos, ficções boas e ruins, além de documentários com as mais diversas linguagens cinematográficas.



EI CINEASTA!



**TEM ALGUM FILME
PRODUZIDO POR VOCÊ E SUA EQUIPE
MAS NÃO TEM ONDE EXIBIR?**


**ENTRE EM CONTATO CONOSCO,
TEMOS UM LUGAR PRO SEU FILME.**

PINGADOCINECLUBE@GMAIL.COM
FACEBOOK.COM/PINGADOCINECLUBE

Cartaz da campanha Mande seu Filme

Assim, criou-se um banco de dados que serviu como base para a construção da curadoria das sessões. Curtas-metragens assistidos em mostras, festivais ou mesmo realizados por amigos entraram no “bloco de curtas” das sessões.

A curadoria também foi fundamental para que, ao longo de dois anos, o Pingado formasse novas parcerias. Entre elas, é importante destacar: a Mostra do Filme Livre, importante mostra de curtas independentes já há quinze anos na programação do CCBB; o Grupo Pensar, que levou sua turma de audiovisual de crianças do Complexo do Alemão para assistir a filmes pela primeira vez na tela de cinema; e o cursinho pré-vestibular Prepara Nem, que capacita pessoas transexuais para o vestibular. Ter percorrido tantos espaços junto com pessoas e parceiros próximos tornou possível para o Pingado fomentar uma relação com o público de forma mais direta e descontraída em ambientes fora das salas de cinema. A for-



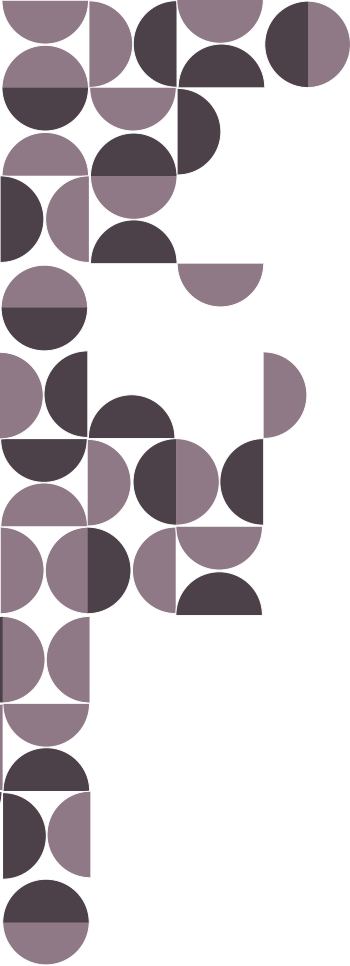
malidade de poltronas e da tela grande dificultavam uma troca relaxada e, ao mesmo tempo, impunham uma relação hierarquizada de conhecimento. Quanto mais livre era os espaços de exibição, incluindo aqui a forma como o Pingado apresentava esses espaços para o público, mais trocas se tornaram possíveis entre os realizadores e o público.

Assim, percebeu-se que exibir curta-metragens que difundissem a linguagem atual desse formato se consolidava como a grande potência do Pingado. Isso ficou claro na medida em que o grupo se afastava das relações institucionalizadas e hierarquizadas dentro da própria estrutura do Cineclube.

CURADORIA E A POLÍTICA DO AFETO

Mas como escolher quais curtas-metragens seriam exibidos no Pingado Cineclube? Talvez a melhor resposta seja a metáfora de um quebra-cabeça feito de imagens em movimento. Uma experiência que só era possível praticar em grupo, pois o repertório de referências estéticas de cada um tornava possível encaixar as peças desse jogo. As centrais, aquelas mais fáceis de se identificar pelo desenho, eram os filmes que chegaram pela campanha “mande seu filme”. Os filmes interessantes entravam para a sessão em processo de montagem ou ficavam “guardados” para uma próxima.

As outras peças, aquelas em que seria necessário experimentar o encaixe mais de uma vez, vinham da indicação dos integrantes. Filmes que foram vistos em festivais e mostras, principalmente na MFL, ou, ainda, curtas assistidos nas referências exibidas Oi Kabum! Escola de Arte e Tecnologia, na Escola de Cinema Darcy Ribeiro e na Academia Internacional de Cinema, instituições em que alguns integrantes do grupo tiveram suas formações. Essa troca de saberes e experiências foi responsável pela ampliação de repertório entre os integrantes. Podemos dizer que para os oito integrantes que montavam o quebra-cabeça das sessões, o Pingado teve papel importante na construção de formação estética audiovisual.



Entretanto, o intercâmbio se amplia ainda mais quando se considera também o público do Cineclube. Durante as oito sessões exibidas no MMGV, em 2016, o Pingado atingiu um público de duzentas e oito pessoas, uma média de vinte e cinco pessoas por sessão. À primeira vista, este pode ser considerado um número pequeno. Entretanto, é importante considerar que as sessões eram aos domingos, dia difícil de atrair as pessoas para um lugar de passagem que, mesmo sendo um centro cultural, ainda não tem seu próprio público.

Portanto, cada “quebra-cabeça” alcançava em média vinte e cinco pessoas. Estão sendo incluídos nesta contagem novamente os próprios membros do Pingado, pois, ao assistir novamente aos curtas junto com o público, novas inquietações acerca do tema da sessão vinham à tona, outras possibilidades. Rever as sessões na ordem determinada anteriormente nos encontros, juntamente com as reações do público, era também uma maneira de reconsiderar o jogo. Às vezes, as arestas ficavam visíveis, a ordem não parecia adequada, ou então, todo o quebra-cabeça parecia bem medíocre. Isso dependia basicamente do grau de envolvimento do integrante com a sessão em questão e quase todos os integrantes tiveram seu momento de afastamento. Assim, a curadoria lidava constantemente com “desfalques” e um integrante a menos significava uma possibilidade a menos de troca.


Mas para o público, principalmente para aqueles que frequentaram mais de uma sessão, a curadoria era vista como:

[...] uma janela de exibição de filmes independentes que só podem ser vistos pelo público através de iniciativas como essa. Os filmes que passam na TV aberta e nas grandes salas de cinema possuem um formato específico (imagens em alta definição, narrativa clássica, longa-metragem). (E3P) (SANCIER, Paula. Frequentadora do Pingado Cineclube - Entrevista concedida a Alice A. Felipe. Rio de Janeiro, 7 jul. 2017




Como também:

O Pingado é uma iniciativa de formação de plateia, uma educação audiovisual no sentido de levar curtas que geralmente não seriam exibidos para uma tela grande, para um espaço institucional. Isso foi bem importante, pois o Pingado se apropriou da legitimidade cultural, tanto do Castelinho do Flamengo quanto do Memorial Getúlio Vargas. (E4B) (MORAES, Bárbara. Freqüentadora do Pingado Cineclube - Entrevista concedida a Alice A. Felipe. Rio de Janeiro, 7 jul. 2017



Para manter esta janela de exibição de fato independente, era fundamental aprender com cada sessão exibida considerando as impressões do público. Notou-se que a figura do especialista sobre o tema da sessão inibia uma troca real entre público e realizador, já que a fala se concentrava na figura do detentor de saber. Isso aconteceu no início, quando as sessões tinham forte referências temáticas como: território, loucura e infância e o debate se aproximava muito de uma palestra. O papel do especialista foi abolido e se percebeu que já não era necessário delimitar um recorte sobre o tema de cada sessão previamente - o interessante era perceber o processo de construção desse recorde no debate. Assim, as sessões LGBTT, "Sci-Fi", "Mostra do Filme Livre", filmes feitos por mulheres e desobediência civil, por exemplo, tiveram debates relevantes e menos intenção da curadoria em determinar uma temática a ser discutida.





Durante o processo de curadoria foi identificado que, ao definir um tema específico para cada sessão, o conteúdo de um curta-metragem era considerado muitas vezes descolado de sua linguagem cinematográfica. Com essa percepção, curadorias mais livres foram testadas. Os próprios filmes criavam linhas narrativas que puxavam outros curtas. A partir dessa forma de se compreender a curadoria, temas mais subjetivos como "memória", "curtas Lado B", "linguagens possíveis" e "vídeo viral" surgiram e, com eles, a compreensão de que as temáticas mais livres forçavam, conseqüentemente, um debate em torno da linguagem cinematográfica e de uma crítica às formas de exibição atuais.


Para Adriana Fresquet (2007), é tão importante a disposição para aprender quanto a determinação em desaprender. Se a aprendizagem requer experiências sociais fundamentalmente afetivas, o desaprender vai além - não significa aprender coisas opostas sobre o mesmo tema ou uma tentativa de “apagar” uma aprendizagem anterior, mas, fundamentalmente, perceber sua marca e daí gerar a necessidade de novas reaprendizagens. A cada nova curadoria, o grupo reaprendia a realizar um cineclube: era dos filmes, como eles se organizavam e o que representavam, que dependia todo o resto, compreendido pela produção, pelo debate, pelos convidados e o próprio público.

Foi na prática, encontro após encontro, que essas percepções de curadoria aconteceram. Não houve linearidade nesse processo: às vezes surgia a necessidade de se eleger um tema, como por exemplo, a sessão “Desobediência civil”, que surgiu após o Plenário da Câmara dos Deputados aprovar o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Naquele momento, era impossível falar de qualquer outra coisa, senão caminhos possíveis de se estar politicamente no mundo. Em outros momentos, os próprios filmes se aproximavam espontaneamente, e a única coisa que a curadoria precisava fazer era respeitar esse processo. Foi necessário muito desaprender para que filmes antes considerados ruins fossem analisados para além da qualidade do equipamento utilizado e das habilidades técnicas do realizador. O processo, às vezes cansativo de curadoria foi responsável por redefinir a sensibilidade estética dos integrantes.

[Eram] curtas muito diversos, muita coisa louca, tudo ao mesmo tempo. De um curta tecnicamente bem feito, mas que passa uma mensagem super machista de a gente se perguntar: mas a gente vai passar isso? E se ele for exibido junto com outros quatro curtas que tão diretamente criticando ele? Qual o lugar que a gente tá mexendo [para] pensar [n]uma curadoria de sessão, pensar num debate, numa conversa para além do tema do filme, mas pensar no que ele desperta. Que tipo de discussão ele pode levantar que seja rico para a gente. (JANOT, 2017)





Os filmes assistidos eram diversos: experimentais, produzidos para avaliações de conclusão de cursos, realizados a partir de novas mídias, filmes registros, ficções em narrativas clássicas ou dela fugiam, e ainda aqueles que não se enquadram em nenhuma definição. Havia filmes caseiros, pouco ou nunca vistos para além da equipe que os filmou, feitos nas Escolas de cinema, entre amigos, sem recursos sem e ausentes da pressão metodológica gerada pelo condicionamento às inscrições em festivais. Como Ikeyda notou num esforço de categorização, eram filmes “de garagem”:




Com o termo, queremos apontar para outros modos de produção, para além do cinema industrial. Com a acessibilidade das novas tecnologias digitais, é possível, com uma câmera portátil e com *software* de edição, fazer e montar filmes em nossas próprias casas, nas nossas próprias garagens... esse termo também problematiza as fronteiras entre o “amador” e o “profissional”, que cada vez mais estão borradas. Essas diferenças não estão tão propriamente marcadas no campo da técnica (a tecnologia está cada vez mais acessível), mas sobretudo por uma postura ética do artista, que volta sua produção essencialmente não para o mercado (para o reconhecimento artístico ou para a renda da bilheteria), mas sim para a vocação da expressão mais propriamente pessoal. (IKEYDA, 2014, p. 12)

O Pingado recebeu incentivos de realizadores que puderam exibir seus filmes mais de uma vez. Uma vez a mais é muito para quem tem restritas possibilidades de mostrar o seu trabalho. Cada curta exibido expandiu as possibilidades de seu realizador, alguns exibidos pela primeira vez foram reeditados, como no curta “Homero”, realizado por um grupo de alunos do Parque Lage que identificou a necessidade de trocar a ordem de uma das cenas após perceber a reação do público.

Exibimos ainda, por exemplo, “Quarto Branco”, que retrata um homem e uma mulher presos em seus estereótipos de gênero. Dirigido por João Lucas Pedrosa, que tinha apenas dezoito anos quando realizou o filme, o curta utiliza muito bem a montagem e o cenário para criar uma narrativa potente sem grandes recursos. Pedrosa foi um dos convidados que mais se entusiasmou com o Cineclube, retornando diversas vezes.



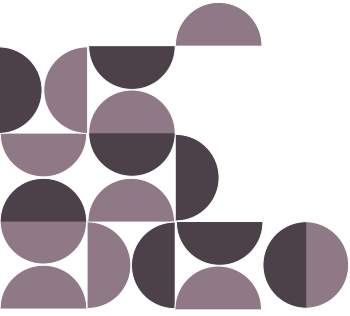
Outro grande filme exibido foi o “Início do Meio”, um documentário com uma montagem incrível e cenas muito bem gravadas, realizado por Manu Campos enquanto esta trabalhava no Jogos Mundiais dos Povos Indígenas. Era a primeira exibição de seu filme e a diretora saiu da sessão com a certeza de que tinha produzido um bom filme devido aos elogios do público.



Outro curta importante foi “Entretempo”, que recolhe do YouTube vídeos com simulação gráfica de empreiteiras participantes da licitação para desenvolvimento da região do porto, no centro da cidade do Rio de Janeiro, e sobrepõe áudio com canto de mulheres lavadeiras. O diretor Yuri Firmeza não pôde estar presente, mas conseguiu transformar seu curta em referência de videoarte para muitos dos presentes.

Mesmo sem qualidade técnica, “Quilombo Sacupã”, de Diogo Yabeta é um registro fundamental da resistência quilombola na atualidade, assim como “Ameaçados”, de Julia Mariano, que retrata a luta e a morte de agricultores no sul do Pará que desafiam os grileiros pelo direito à terra. O filme de Julia Mariano serviu de referência para a pesquisa sobre trabalho escravo no Brasil para um estudante de história que assistiu à sessão.

Os realizadores, sempre interessados em participar das sessões, foram de fundamental importância para o Pingado. A troca entre realizadores e fazedores do audiovisual, basicamente a maior parte do público - incluindo aqui os próprios integrantes do Cineclube - trouxe um espaço de reflexão sobre as possibilidades contemporâneas da linguagem cinematográfica, mas não só. Grande parte do público do Pingado é de designers, escritores, produtores culturais, alunos, professores, artistas interessados em trocar experiências sobre as possibilidades de associações de imagens na contemporaneidade. A linguagem do cinema, que tem como marca registrada uma incessante efervescência técnica, desempenha papel insubstituível na exploração de associações entre imagens e emoções (CARRIÈRE, 1995), influencia as artes próximas e mesmo nossa conduta pessoal porque é, em sua essência, uma “série de fotografias encadeadas por nossos olhos, o que introduz movimento nessa sequência de unidades imóveis” (CARRIÈRE, 1995, p. 43).





A ideia de organizar um “bloco de curtas” e exibi-los em uma série específica é um exercício de associação que parte deste princípio, assim como cada segundo ou terceiro filme de um mesmo realizador é um novo processo desaprender e reaprender. Foi possível acompanhar nesses dois anos a trajetória de alguns realizadores que deixavam claro seus processos de apropriação da própria linguagem. Como exemplo, podemos lembrar de Ricardo Mansur, que se mostrou preocupado com a crítica em seu primeiro filme “Quinto Andar”, mas desaprende a ter medo em “Makimau”, ficção que narra como extraterrestres veem uma vila pela manhã sem a pretensão de lançar um grande filme.


Todo o processo de curadoria, sobretudo como seriam definidos os limites e transbordamentos de uma sessão específica, foi tão fundamental para o Pingado que era discutido e rediscutido nos encontros frequentemente. Esse exercício de jogar “quebra-cabeça” foi fundamental para o Cineclube entender sua responsabilidade enquanto exibidor. Decidir o que e, principalmente, como as sessões seriam apresentadas potencializou a crítica à exibição e distribuição de filmes nacionais, ao mesmo tempo em que se percebeu que o Cineclube não poderia nunca ter um formato “acabado”. Pelo contrário, cada sessão era uma nova possibilidade de se colocar mais conscientemente como exibidor.

A presença constante de realizadores no Cineclube trouxe uma das tarefas das mais delicadas para os integrantes: a mediação dos debates. Mais uma vez, a prática em cada sessão possibilitou muitas formas de se colocar como exibidor. Como é de praxe nos cineclubes, após a sessão, ocorria o debate. No início, perguntas eram formuladas caso fosse necessário manter o fluxo do espaço e a participação de todos. Alguns debates foram sisudos e contavam apenas com a informalidade do bar para relaxar as tensões de uma discussão pré-programada.

Depois de muita conversa, percebemos que duas atitudes não eram mais necessárias: a primeira delas era explicar o que era o Pingado Cineclube, já que o projeto deveria ser capaz de falar sobre si; e a segunda, incitar o debate, pois a sessão deveria ser potente o suficiente a ponto de não precisar de explicações. Essas decisões fortaleceram a curadoria e amadureceram o Cineclube enquanto exibidor.

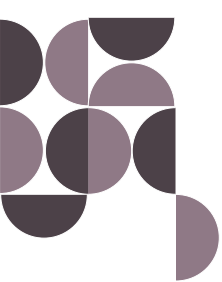


O momento antes do debate era tenso para os participantes, pois o sucesso da conversa estava centralizado em mediar uma aproximação de pessoas que não necessariamente se conheciam. Depois, essa aproximação era feita mais sutilmente, permitindo que os pequenos grupos se formassem no ambiente descontraído do Bar da Bambina, após a exibição da sessão. Naturalmente, a conversa sobre um ou outro filme começava e sempre que possível aos integrantes do Pingado juntar esses grupos e, se fosse o caso, uma roda era formada. Essa estratégia se mostrou muito mais fluída e, entre uma cerveja e outra, a troca entre o público passou a ser mais verdadeira e relaxada.





Desse modo, o Pingado conseguiu instaurar um ambiente de troca real. Sem regras determinadas ou modos escolares, como a organização das cadeiras, o acolhimento aos filmes e aos seus realizadores se tornava visível para o público. Foi nesse momento que os integrantes tiveram consciência da potência do cineclube.


Ao longo de toda a construção e execução do cineclube, “levantar bandeiras” foi uma questão recorrente, sobretudo após as sessões “Pintosa”, “Minas”, “Desobediência civil” e “Coletivo *Gastación*”, que foram assumidamente políticas. Para uma parte dos integrantes, o Pingado deveria tratar de cinema, apresentando novas possibilidades de linguagem através de uma curadoria cada vez mais questionadora, debatendo meios de exibição e proporcionando a troca entre realizadores e público. A outra parte entendia que isso era a base para uma investigação de como a produção de curtas se posicionava diante daquele momento histórico. Ambos concordavam que o Cineclube deveria se assumir como ponto de encontro de dúvidas e angústias, pois esse era o único debate possível. No entanto, a questão era definir os limites em que o projeto deveria se posicionar declaradamente.



Os acontecimentos políticos no cenário nacional em 2016 - principalmente o golpe de Estado que remove a Presidenta eleita Dilma Rousseff, membra do Partido dos Trabalhadores, PT, do poder e empossa seu vice representante do Partido do Movimento Democrático Brasileiro, PMDB, por meio de manobras políticas controversas e a eleição de um prefeito bispo de uma igreja que segue a vertente neopentecostal na cidade do Rio de Janeiro - requisitavam, na concepção da equipe do Cineclube, além de questionamentos, um posicionamento.




Neste ano, enquanto o Pingado realizava suas sessões, muitas escolas estaduais foram ocupadas por estudantes secundaristas, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Santa Catarina assim como a sede do Ministério da Cultura, no Rio de Janeiro. Outras tantas manifestações da direita e da esquerda tomaram o país. Também ocorreram outras ações críticas ao conservadorismo, como passeatas contra estupro, beijaços contra chacina de homossexuais, protestos diversos contra casos de racismos, etc. Para alguns integrantes, o cineclube deveria se concentrar na produção audiovisual e em suas possíveis janelas de exibição. Para outros, era impossível que o projeto permanecesse focado apenas na exibição de curtas sem relacionar esta produção à realidade política atual; desejar a neutralidade em um cenário como este poderia ser interpretado pelo público como apatia.



O Pingado exalava uma postura de enfrentamento ao conservadorismo ao exercitar, em cada sessão, a prática de propiciar encontros às pessoas fora dos padrões normativos, pois seus integrantes, cada um a seu modo, refletiam corporalmente formas pouco convencionais de estar no mundo. Essa mistura tornava possível, por exemplo, construir em conjunto uma educação estética ao unir curtas vindos de referências tão distintas quanto os corpos que ali circulavam o que propiciava pontos de vistas diferentes em uma mesma sessão.

O ambiente era agradável e informal, era gostoso de ver que a equipe curatorial era formada por uma pluralidade de corpos, mentes e gêneros. Era muito bom ver pessoas brancas, pretas, homossexuais pretos, meninas lésbicas organizando. Não eram os habituais homens brancos decidindo os filmes que a gente ia ver. Era um ambiente de muita troca, o fato de vender bebidas alcoólicas também propiciava uma certa descontração, era um ambiente muito amistoso. (E4B) (MORAES, 2017)



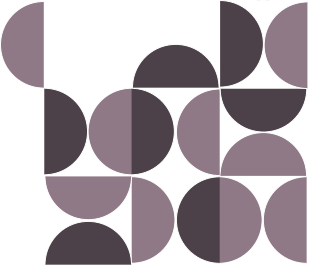
Para dimensionar melhor a importância de espaço real e seguro de troca entre jovens com a necessidade de utilizar o audiovisual para tentar compreender a vida contemporânea, é importante voltar na história do cineclube no Brasil. Muitas gerações foram influenciadas pelo cineclubismo sendo uma das principais marcas da cultura nacional a partir dos anos de 1950, contribuindo diretamente para a renovação no teatro, importantes inovações na música popular e o aparecimento do Cinema Novo.

Nos anos 1970, havia um forte movimento cineclubista politicamente engajado e resistente à ditadura militar. Em 1973, foi lançado um documento pelo Conselho Nacional de Cineclubes – CNC, que balizava as ações dos cineclubes brasileiros até a volta da democracia, marcando ao se aproximarem dos sindicatos, partidos clandestinos e o movimento estudantil. Com o início da abertura política, o cineclube perde força, pois já não era necessária uma conscientização política através do cinema.

O movimento volta a se tornar potente somente com a reativação do CNC após a Secretaria de Audiovisual, do Ministério da Cultura, realizar, em 2003, a 24ª Jornada de Cineclubes no Festival de Brasília do Cinema Brasileiro. O então Secretário do Audiovisual e também cineasta, Orlando Sena, declarou em depoimento que “o cineclube é a maneira mais ativa, coletiva e permanente de acúmulo da cultura cinematográfica”. (GUSMÃO, 2008, p. 9)

Constatou-se, então que a ação educativa desses clubes, associada a uma rede de socialização mais ampla, constitui um cenário privilegiado de aprendizagem não-formal de cinema, de troca de saberes e informações, na qual assistir aos filmes remetia a um conjunto de práticas que incluía leitura, produção e discussão [...] legitimava certas maneiras de ver e fazer cinema que, por sua vez, participavam diretamente da produção de um sistema de preferências cujo domínio era fundamental naquele período. (GUSMÃO, 2008, p. 13)

E continua sendo: o ato de aglomerar pessoas inquietas e pensar coletivamente a contemporaneidade transformou o “ir ao cinema”, para as sessões do Pingado, em um manifesto político do afeto. O ato de estar no momento de debate após as exhibições foi fundamental para acolher cada pessoa ao seu modo e fomentar um pouco do afeto em cada um dos presentes capaz de modificar o dia seguinte - sempre uma segunda-feira. Tanto a vivência do grupo integrante do projeto todos os sábados, quanto as sessões mensais aos domingos se tornaram catalisadores desta troca.



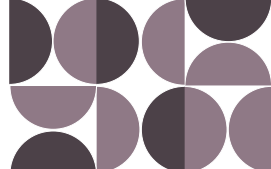
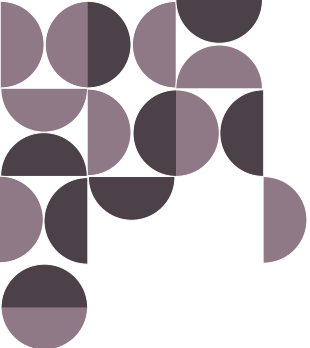
Não dá para se pensar o cineclubismo apenas dentro de um esquema teórico, é preciso vivenciá-lo para perceber os afetos destas relações que atravessam vários sentimentos. O vínculo que se cria entre as pessoas as conecta com o cinema e apresenta o fortalecimento da ação, capaz de manter a engrenagem. O espectador reage às possibilidades de interagir, participa do processo criando uma relação muito próxima e afetiva. (SILVA, 2012, p. 24)

Mesmo assim, para alguns integrantes, era fundamental ir além, o que tornava impossível o desejo pela neutralidade requisitado por outros. Logo, estava sempre em disputa como o projeto se auto definia. Por exemplo, foi debatido o uso do bordão “primeiramente #foratemer” na descrição dos eventos das sessões. A intenção de quem defendia o uso era marcar uma posição política e, ao mesmo, gerar identificação com público alvo do projeto. Os integrantes que não eram favoráveis em apresentar a sessão desta maneira acreditavam que o Pingado deveria estar aberto a qualquer pessoa interessada e que colocá-lo afastaria esse público em potencial. Depois de muito debate, foi definido que o bordão entraria, já que a maioria não estava disposta a enfrentar discursos diretamente opostos no debate das sessões. Quatro dos oito eventos começavam assim, até que, nas últimas três sessões, o termo foi deixado de lado, pois os mesmos integrantes que o defenderam no início identificaram que o bordão já não estava mais sendo útil à necessidade de eleições diretas.

De forma vívida, os debates nas reuniões e nas sessões foram fundamentais para tornar aquele ano intenso mais apazível. A sessão “Minas” é outro bom exemplo de manifestação que surgiu pela necessidade do momento: por meio das redes sociais, as mulheres estavam revendo opressões do patriarcado e precisavam estar juntas. Essa sessão teve um dos maiores públicos do Pingado, um grupo considerável de amigas e conhecidas transformou a sessão em um importante momento de autorreflexão.


Concomitantemente com os embates políticos, dentro do próprio grupo, os laços afetivos se fortaleciam, já que o projeto exigia praticamente quase todo o tempo livre dos integrantes. Muitas vezes, os temas das sessões ou as decisões sobre os caminhos do projeto foram definidos em um bar qualquer no bairro da Lapa. Quando mais tempo era dedicado ao projeto, mais forte era o grupo e também mais intensos se tornavam os atritos. Entretanto, as muitas conversas em torno da disputa entre se as-





sumir político ou não, por mais que tivessem o objetivo de determinar em conjunto um dentre os caminhos possíveis para se manter exibindo curtas, não foram capazes de pôr fim à questão. A história do Pingado Cineclubes termina quando as relações afetivas deste grupo heterogêneo se desgastam sem que fosse possível chegar a um consenso de como o projeto deveria permanecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Longe de significar um fracasso, o fim do projeto garantiu uma distância emocional impossível de existir durante sua realização. Isto permitiu observar os caminhos trilhados em um processo de dois anos estável o suficiente para inspirar respeito. O Pingado Cineclubes foi responsável pelo crescimento profissional, artístico e pessoal de oito pessoas diretamente envolvidas em sua produção, sendo capaz de atingir outras duzentas e três apenas no ano de 2016. Com ele, se consolidou a prática de aprendizado em conjunto a partir de erros, acertos, medos e potências capazes transbordar novas formas de se estar no mundo.

Essa percepção atrelou o trabalho da curadoria à responsabilidade com o aprimorando estético capaz de restringir cada vez mais a interferência de referências audiovisuais norte-americanas e de narrativas clássicas do cinema responsáveis pela homogeneização de conteúdos audiovisuais. Foi exercendo o hábito de assistir a curtas-metragens que a equipe do Pingado compreendeu a limitação de recursos financeiros e técnicos justamente como a potência de muitos dos filmes exibidos. A descoberta do valor da exibição de um curta em uma sessão para os filmes futuros de um mesmo realizador audiovisual também caracterizou um feliz aprendizado adquirido por meio da prática ao longo dos dois anos de existência do projeto. Ou seja, percebeu-se como uma sessão permitia que um filme impulsionasse as qualidades de seu sucessor, já que todos tinham a característica de se apropriar de uma linguagem própria na busca de solidificar seus conteúdos.

Cada sessão completava o papel de proporcionar fim ao ciclo de vida de filmes pouco vistos. Aos poucos, o projeto foi adquirindo experiência e responsabilidade em cumprir mensalmente um ato de resistência frente ao monopólio de empresas exibidoras, ato este potente o suficiente para permitir encontros entre quem faz e quem assiste ao audiovisual e debater questões urgentes da contemporaneidade, razão pela qual todos saíam de casa em um domingo para assistir aos filmes. Assim, o processo de desaprender as linguagens normativas e aprender a ver as potências dos curtas que dificilmente seriam assistidos em outros lugares, algo iniciado no processo de curadoria, se completava com a troca entre realizadores, público e integrantes do Cineclube ao fim de cada sessão. Proporcionar esses encontros pela cidade, muitas vezes sem verba e fora do ambiente confortável de uma escola equipada e capaz de dar qualquer suporte necessário, foi fundamental para o Pingado Cineclube aprender a se posicionar e compreender que qualquer ato é ato político.



Integrantes do Pingado Cineclube

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

DA SILVA, Veruska Anacira Santos. Cinema e cineclubismo como processo de significação social. **Domínios da imagem**, Londrina, v. II, n. 4, p. 137-148, mai. 2009.

DELLANI, Lima; IKEDA, Marcelo (orgs). **Cinema de garagem: panorama da produção brasileira independente do novo**. Rio de Janeiro: WSET Multimídia, 2012.

FILÉ, Valter. **Práticas comunicacionais mediadas pela linguagem audiovisual em pequenos grupos**. GT - Educação e comunicação, nº. 16. Disponível em: https://twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2003/pratica_comunicacionais.pdf. Acesso em: 25 ago. 2017.

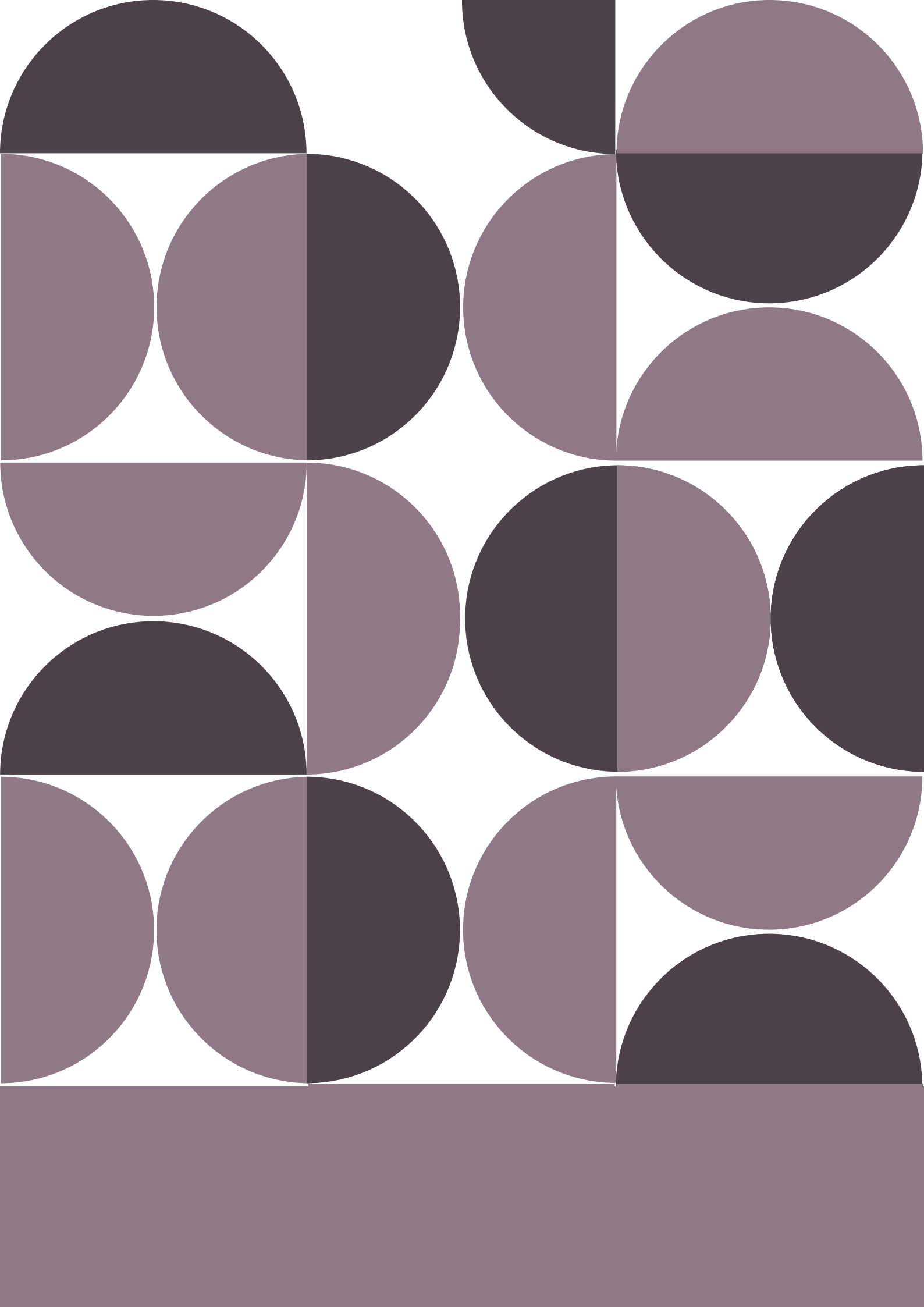
FRESQUET, Adriana (org.). **Imagens do desaprender**. Rio de Janeiro: Booklink; CINAD-LISE-FE/UFRJ, 2007.

GUSMÃO, Milena Silveira. **O desenvolvimento do cinema: algumas considerações sobre o papel dos cineclubes na formação cultural**. Anais do IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador, 2008.

SILVA, Priscilla Duarte da, Circuito **Cineclubes**: trânsitos audiovisuais. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

Endereço eletrônico. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, ANCI-NE. Disponível em: <http://www.filmeb.com.br/estatisticas/evolucao-do-mercado>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Endereço eletrônico. Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual, ANCI-NE. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/cinema>. Acesso em: 12 ago. 2017.



DAS CRIANÇAS EM MUSEUS DE ARTE: curadoria e expografia *para /com* crianças¹

Antoneli Matos Belli Sinder²

RESUMO: Este artigo examina algumas questões curatoriais e expográficas diante da criança em exposições de museus de arte. O texto passa a uma brevíssima revisão da literatura em articulação com a presença de crianças em exposições como “Paula Modersohn-Becker” (Louisiana Museu de Arte Moderna, 2014-15), “The century of the child: growing by design – 1900-2000” (MoMA, 2012) e “Histórias da Infância” (Masp, 2016). Diante da proliferação de possibilidades que dessa abrangência decorre, este texto se interroga, especificamente, dos *modos de estar e fazer* das crianças em museus de arte, considerando as experiências que podem ser desencadeadas a partir do caráter disruptivo das presenças infantis no espaço museológico. Nesse escopo, as crianças são, geralmente, abordadas na literatura especializada, ora como objetos da representação em obras, ora como público e alvo dos departamentos educativos dos museus. Este estudo pretende se colocar em uma terceira margem, a qual, nota-se, que, suavemente, alguns museus parecem estar também considerando: o que fazem as crianças em museus? o que provocam? o que querem?

PALAVRAS-CHAVE: Infância; Criança; Museu; Curadoria; Exposição de Arte; Sistemas da Arte.



- 1 Este artigo foi baseado em SINDER, Antoneli Matos Belli. *Questões de curadoria e design de exposições para/com crianças*. Monografia apresentada e aprovada por banca, como requisito de conclusão da Especialização em Ensino de Arte, do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.
- 2 Antoneli Matos Belli Sinder é Investigadora Visitante de Pós-doutorado na Universidade de Lisboa, com pesquisa em literatura infanto-juvenil no português global. É doutora em Literatura, Cultura e Contemporaneidade pela Puc-Rio, mestre em Letras Vernáculas pela UFRJ, com Licenciatura Plena em Letras pela UFF e pós-graduações e atuação em Ensino de Arte, Supervisão Educacional, Psicopedagogia e Gestão Estratégica de Instituições de Ensino. Com extensa experiência e dedicação à educação, por mais de 25 anos, seus interesses atuais de pesquisa e ensino estão inscritos nas articulações e deslocamentos entre infâncias e juventudes nas culturas, artes, educação e literaturas em perspectivas luso-afro-brasileiras e latino-americanas.

ENTRADA

O que faz a criança no museu? O que pode a criança no museu de arte?


Se o século XX foi o século da criança, em que medida se pode lidar com infância, criança e arte no contemporâneo: apenas enquanto conceitos? como dispositivos que se relacionam diretamente com a produção de diversos artistas; como objetos abordados por movimentos artísticos enquanto temáticas e motivos? Assim, como exposições podem relacionar criança, infância e arte? Como poderiam se relacionar e com que objetivos: museológicos?, estéticos?, artísticos?, educativos (para a arte?), um objetivo novo e fresco? Se todos esses pudessem ser considerados, em certa medida, como poderiam ser articulados da curadoria à exposição? De outro modo, ao olhar sobre os ombros para o século XX, é possível perceber tendências, percursos e tentativas que ainda resistem para/com a infância e a criança? Historiográficos? Filosóficos? Estéticos? Educativos? Sociológicos?

A descrição das crianças na arte pode fornecer insights sobre a percepção da infância através do tempo e da cultura. As obras de arte apresentadas a partir de crianças representadas oferecem um vislumbre sobre o que significaria uma criança, em um dado período, para dados artistas. De modo geral, as crianças são tratadas nas artes visuais de dois modos: ora como assunto dos trabalhos artísticos ora como público, visitantes nas exposições, quase sempre vinculados aos programas educativos, através de escolas, ou como turistas, locais ou internacionais, com suas famílias, que agendam visitas guiadas, por exemplo. Como assunto dos trabalhos artísticos, a criança passou a ser representada como criança e não como pequeno adulto há bem pouco tempo na arte ocidental, ainda assim, é relativamente recente a representação de crianças como tal na pintura, por exemplo. Passou-se de uma inexistência da representação infantil na arte medieval, em que os temas – alegóricos e do universo religioso – evidenciavam adultos apenas, inclusive na representação que se faz de anjos e do menino Jesus, com tratamento de um adulto em miniatura e não um bebê ou uma criança. A sociedade medieval não possuía um conceito diferenciado de criança, que era vista como um pequeno adulto e assim re-





presentado. As principais transições por que passou a humanidade na era moderna atravessaram os conceitos de infância e de criança. A arte criou, então, uma ficção de criança e da ideia de infância, mais alinhada à cultura e às questões sociológicas para um tempo e certas classes.

A imagem de criança, com um estatuto bem definido, consolida a delimitação do universo infantil separado do mundo dos adultos, na sociedade ocidental, nos séculos XVII e XVIII. A arte do século XVIII abriu mão, a priori, de investigar a criança e de criar a partir dos impulsos indefiníveis da infância; ao contrário, atendia aos interesses da crescente e predominante classe burguesa no ocidente. A variedade com que a criança foi retratada ao longo dos séculos fez incutir uma noção de infância e de criança, que se relacionava diretamente às construções sociológicas vigentes. Nenhuma criança falava por si mesma, então suas formas de ser foram tratadas pelos adultos e reforçavam decisivamente a sociedade que se pretendia construir. Fica ainda bastante evidente que há nas representações de criança uma nítida divisão: a criança na representação da família burguesa, com status de criança, com brinquedos, roupas bem cuidadas, instrumentos musicais, livros, animais, alimentos e a criança filha da classe trabalhadora, camponeses, vista como mão de obra, destituída da maioria daqueles elementos. Nos séculos XIX e XX, há uma proliferação de imagens de crianças também majoritariamente nessas duas perspectivas, e em outras que começam a se estilizar no pós guerra, principalmente na pintura e na fotografia.





Há alguns anos, comecei a investigar infância e criança. Meu caminho de entrada no início da década de 1990 foi a educação; aos poucos, também passei a pensar infância e criança em outros campos e, hoje, em diálogo com campos da arte. Frequentando museus com maior regularidade e variedade e passando períodos mais longos imersa em algumas exposições, voltava-me às crianças que circulavam pelo espaço do museu; cada vez menos me interessava por aquelas que estavam com professores, guias ou com equipes dos educativos dos museus e centros culturais; inclinava-me mais para as que estavam ou com o que pareciam ser familiares ou as que circulavam sozinhas. Talvez seja urgente fazer essa distinção para analisar o que faz e o que pode uma criança em uma exposição de arte; qual a potência da infância para a arte desde o ateliê do artista até a exposição do trabalho.



Esse artigo percorre exposições em espaços museológicos— espaço internacional, plural, internacional; voltado para uma interseção arte-infância-sistemas da arte. Nesta proposta, investigo, a princípio, exposições e uma artista que dedicou mais da metade de suas obras a essa figuração central da mulher e da criança: “Paula Modersohn-Becker” (Louisiana Museu de Arte Moderna, Humlebaek, 2014-15), “The century of the child: growing by design – 1900-2000” (MoMA, New York, 2012), “Histórias da Infância” (MASP, São Paulo, 2016). Para análise dessas exposições, foi utilizada uma abordagem descritivo-comparativa, que visava ressaltar principalmente a participação efetiva das crianças nas exposições; os trabalhos curados no que tange quanto à percepção estética infantil; e o design das exposições, segundo as perspectivas infantis. Visitei as exposições, observei a interação de crianças de diferentes idades com os espaços e os trabalhos para analisar a questão expográfica. Adquiri os catálogos para maior envolvimento com o pensamento curatorial.

“FAVOR NÃO TOCAR NAS OBRAS DE ARTE.”
“PLEASE DO NOT TOUCH THE ARTWORKS”




No contexto de virada do século XIX para o XX, uma das artistas cujos trabalhos mais me chama atenção em termos de recorrência em torno de infância e de criança é a pintora alemã Paula Modersohn-Becker. Sua tentativa de um encontro com a infância e com a criança é incansavelmente retratada. Ao analisar sua obra, ainda que de forma panorâmica e breve aqui, fica evidente a relevância decisiva das figurações de mulher e de criança que a artista constrói: de suas conhecidas 734 obras, mais de 300 retratam crianças e sua obra prima é a síntese desses universos — o infantil e o feminino. Modersohn-Becker conta com obras com imagens de bebês e crianças isolados na cena ou em primeiro ou segundo plano, pinturas que abordam a criança como retrato; em cenas domésticas; figuras femininas em cenas de amamentação; de repouso; cenas de variadas formas de interação da mulher com bebê ou com crianças, numa pulsão que enfatiza mulher e infância, com destaque incontestável para sua masterpiece: *Reclining mother with child II*, 1906.

As obras de Paula Modersohn-Becker expostas no Louisiana Museum of Modern Art foi a mais abrangente exposição da artista na Escandinávia. Sua obra remete a aspectos peculiares que essa proposta investigativa deseja tocar: a não idealização da infância, a inscrição da criança em circuitos do feminino, uma certa fratura espaço-temporal que tanto os trabalhos como a própria infância em si são capazes de promover. Também neste ponto insistimos em um desafio: tratar da infância na arte também na perspectiva do feminino, de uma artista mulher, que possivelmente foi a primeira a pintar autorretratos nus. Paula deixa um legado não só por seu insistente olhar sobre a criança mas também sobre a mulher. Como é olhar para a complexa e nova relação entre arte, sistemas de arte, curadoria, expografia e infância através do instigante e inovador olhar de Modersohn-Becker.



Paula pintou sua obra prima em 1906. *Reclining mother with child II* discute séculos de representação do corpo feminino. Há um corpo feminino nu deitado totalmente na horizontal e um bebê nu, ambos sobre um tecido branco, com fundo escuro. Com raríssimas exceções, na tradição ocidental, a maternidade não está relacionada à nudez. Ao lado da desconstrução dos padrões vigentes para o corpo nu feminino estava um bebê igualmente nu. Pinturas de mães e crianças eram consideradas, em uma categoria hierárquica, um gênero menor. Além disso, mães e filhos não seriam pintados como ela pintou. Não se trata apenas da questão da nudez, mas da própria posição do corpo na tela. A presença do bebê nu foi fundamental: a obra retrata o encontro físico e emocional da mãe e do bebê. Este exerce uma suave pressão ao encontro da perna da mãe, enquanto sua cabeça está apoiada no braço da mãe e de encontro a um seio que quase não é visto; enquanto o outro seio está bastante evidente - como em uma posição comum de amamentação, em que a mulher podia continuar amamentando ainda que precisasse de um pouco de repouso, reclinada. Assim como ela procura abordar a figura feminina como uma nova mulher ou uma mulher diferente, igualmente trata a criança como uma nova criança, muito diferente da tradição ocidental.

Os trabalhos de Paula Modersohn-Becker remetem a aspectos peculiares que essa proposta investigativa deseja tocar: a não idealização da infância, a inscrição da criança em circuitos do feminino e uma certa fratura



espaço-temporal que tanto os trabalhos artísticos como a própria infância em si são capazes de promover. A opção de olhar para seu trabalho Optei por destacar essa exposição da pintora alemã porque gostaria de trazer para este artigo a visão sobre a criança através de uma perspectiva do feminino, de uma artista mulher que, possivelmente, foi a primeira a pintar autorretratos nus. Sua masterpiece é um nu feminino (com centenas de anos de história da arte em discussão), reclinado, com um bebê nu. Paula deixa um legado não só por seu insistente olhar sobre a criança mas também sobre o feminino. A artista retratou crianças individualmente ou em conjunto com figuras femininas, com destaque para a expressividade do olhar, dos corpos e gestos, sua relação com os espaços, ambientes domésticos, com objetos e com animais. Paula não retrata nem uma infância nem um feminino idealizados, ao contrário, muitos rostos femininos são bastante duros, retos, apesar da aparente tranquilidade e da relação entre mãe e bebê, por exemplo, que ficam evidentes durante a amamentação. A artista pertenceu a um grupo modernista do final do século XIX, que retratava a criança como alguém dotado de caráter próprio e não um reflexo do adulto ou como as românticas figuras encantadoras, angelicais, puras, símbolos de modéstia e virtude. Paula buscava retratá-las como eram, em espírito, atmosfera, seus gestos, seus gostos, seu ânimo e aquele universo.

A exposição no Louisiana abrange a vastidão da obra da artista e as pinturas que retratam mulheres e crianças estavam dispostas entremeadas a todas as demais. Interessante destacar que, embora estivessem assim distribuídas, essas pareciam chamar mais atenção das crianças que percorriam a exposição. Elas ficavam olhando (de baixo para cima) demoradamente nessas obras; pulavam; riam; chamavam outras crianças para olharem e queriam tocar. As cores fortes e os traços mais arredondados pareceram atraentes ao gosto infantil aqui. O quadro de abertura da exposição é um autorretrato que Paula pintou a partir de uma fotografia seminua clicada antes do quadro. Esta fotografia por si só já constituiu uma imensa quebra de visão e apreensão do corpo feminino nu ou seminua e padrões artísticos sobre o corpo feminino para aquele momento. O impacto dessa obra sobre as crianças não pareceu tão intenso, já que as crianças entravam, olhavam mas não se detinham na imagem da mulher de olhar profundamente nu. Entretanto, como certamente passei pela sala do “espaço



educativo”, ou “espaço para crianças e adolescentes”, para apreciar o que “surgia” das crianças, surpreendentemente (para mim), muitas estavam em seus autorretratos. Interessante destacar que algumas iam até um espelho que havia em um dos cantos da sala para (se) olharem e (se) desenharem ou pintarem; algumas com a mediação de adultos que as acompanhavam e outras por si mesmas; algumas chegavam a desenhar, pintar e recortar pelo contorno do desenho sua autoimagem, a ficarem se olhando e se comparando ao espelho, o que apontou para intenso potencial poético do autorretrato para aquelas crianças.


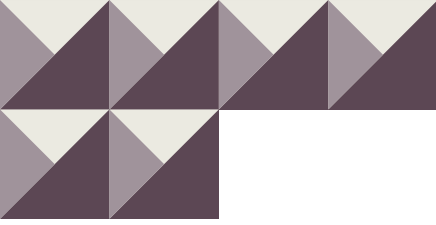
No Masp, a exposição “Histórias de Infância” atravessa a ideia de infância retratada e exposta, em diferentes épocas, suportes e contextos, com obras que retratam crianças de diferentes maneiras. As obras foram rebaixadas da altura tradicional de exibição de 1,50 m e colocadas 30 cm abaixo, a fim de conferirem maior autonomia à criança visitante. Quanto a essa decisão curatorial e expográfica, gostaria de acrescentar que, além de ser mais inclusiva e voltada à altura média do campo de visão de crianças, valida sua autonomia, porque, de fato, é quase lugar comum (desconsiderado ou esquecido) que a criança percorre com mais interesse e vontade algo mais diretamente relacionado a seu corpo e suas possibilidades; mesmo que não seja um objeto artístico ou ainda quando existem diferentes composições na mesma cena, no mesmo espaço de exposição, parece atrair ou favorecer mais às crianças algo que possa se relacionar mais facilmente com seus tamanhos. As imagens I e II a seguir procuram ilustrar esse debate:



Figura 01: Criança em exposição na Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea, Roma, 2018. Foto da autora.




Figura 02: Criança com adulto em exposição na Galleria Nazionale d'Arte Moderna e Contemporanea, Roma, 2018. Foto da autora.




Foram expostas fotografias, obras de artistas contemporâneos e desenhos de crianças sem hierarquia determinante. Sua organização não se deu de forma cronológica. Pinturas e esculturas religiosas dividiram espaço com fotografias de amas de leite; “Rosa e Azul”, de Renoir (1881) está ao lado de uma fotografia de Barbara Wagner, de 2005. Segundo o curador Fernando Oliva: “O interesse pela produção infantil se insere nesse contexto de recontar a história da arte de um ponto de vista que ainda não foi abordado.” Segundo Oliva, “Tínhamos interesse na produção, histórias e narrativas da infância. E temos algo a ensinar e muito a aprender com as crianças”.

A curadoria dessa exposição se apoiou, primordialmente, no ideal modernista de valorização da criança e da infância, como seguindo um rastro deixado pelo movimento que, nas décadas de 1920 e 1930, voltava-se para a produção artístico-cultural subversiva, que rompia padrões e normatizações, o que aderiu à criança e seus universos possíveis. Um dos maiores nomes do modernismo no Brasil, Mário de Andrade colecionou por muitos anos desenhos infantis e se interessava pela capacidade expressiva da criança, chegando a afirmar que: “Há uma dificuldade bastante generalizada em aceitar como bons e como sublimes os desenhos das crianças. Apesar destes não ficarem devendo nada às vezes até aos de Rembrandt e de muitos outros gênios.” A exposição trouxe desenhos feitos por crianças nos anos 1970, 2000 e em 2016, expostos em pé de igualdade com obras de artistas como Van Gogh, Renoir e Portinari; e englobou a participação das crianças durante a exposição, em oficinas de desenhos, com artistas contemporâneos do cenário artístico brasileiro e alguns que estavam também expondo.

Se fôssemos estudar os desenhos infantis que fazem parte do acervo do Masp, talvez fosse possível perceber que muitas crianças não estivessem interagindo exatamente com o que estavam vendo nas exposições; ao contrário, poderiam estar criando, em seus exercícios artísticos, seu próprio espaço no museu, seus modos de ver e de estar no mundo, suas expressões, que nem mesmo precisariam estar diretamente relacionadas a nenhuma obra exposta /visitada. De todo modo, os desenhos podem indiciar um jogo de refrações de imagens difíceis de precisar, mas evidentes no que tange a uma não-representação das obras vistas em uma dada exposição.







Caberiam entrevistas com as crianças para que pudessem comentar o que desenham. *O que a criança afirma que desenhou? Por que desenhou?* Este não é um estudo sobre desenho, que geraria seguramente inúmeros desdobramentos e pesquisas; aqui, pretende-se apenas afirmar, de modo geral, que o desenho infantil constitui valioso material de investigação para as figurações infantis e sua relação com a arte. Nossa pesquisa bibliográfica e o estudo dos casos das exposições aponta para a análise dos desenhos infantis como um dos caminhos possíveis para se pensar e analisar a relação criança, infância e arte, para além da representação de que artistas fizeram da imagem da criança, procurando compreender o que se estabelece a partir do ponto de vista da criança.

Em síntese, os aspectos aqui mencionados destacam essa exposição como uma das mais notáveis para crianças e uma das mais inclusivas também. Segundo Adriano Pedrosa, “Histórias da Infância” se ocupa da tentativa curatorial e expositiva de ir além do que costuma ser feito em torno da criança como mero visitante, expectador, passivo, alheio ao que se passa em uma exposição no museu. Pedrosa assinala a proposta experimental, especulativa e ensaística de “Histórias da Infância”, com seus traços tanto poéticos quanto políticos, que querem colocar a experiência da exposição muito além dela mesma, aceitando e recebendo a exposição como um processo, inconstante e impermanente, fragmentado e incompleto, polifônico e diacrônico. “Histórias da Infância” surge da pesquisa da curadoria “a partir da constatação, na própria coleção do Masp, de um significativo conjunto de trabalhos que trazem a representação da infância de diferentes maneiras.” De fato, a expografia de “Histórias de infância” foi pensada como algo permeável: aberta e com os painéis suspensos de Lina Bo Bardi. Pedrosa afirma que a exposição “desenvolve uma operação de cunho político por meio de recontextualizações e justaposições de obras e artistas canônicos, questionando o assentamento de narrativas mais estabelecidas da história da arte e promovendo novas visibilidades de sujeitos e personagens.” Nesse sentido, é o design da exposição que realiza em alto grau as leituras e os sentidos para as narrativas propostas na curadoria.

No MoMA, “The century of the child: growing by design – 1900-2000” é sustentada pela ideia de uma revisão, como aponta o texto curatorial “Hide and seek: remapping modern design and childhood”, bem como também sugere o texto seguinte “New century, new child, new art” de seu catálogo. Diante do novo, precisamos rever, refazer certas trajetórias ou criar novas. Essa exposição apresenta-se em franco diálogo com “Histórias da Infância” do ponto de vista curatorial, ainda que não nos aspectos expográficos, já que as possibilidades materiais de interação das crianças e dos adultos eram quase nulas por todos os espaços expositivos. Brinquedos e outros objetos foram expostos mas sem acesso possível. O design que cerca o universo infantil, fotografias, esculturas e outras imagens que flertam com a infância compõem uma orquestrada apresentação; existe, portanto, da perspectiva da criança, uma postura de visitante, papel mais passivo, ainda que se tenha, por exemplo, apresentado mobiliário com alteração de escala— algo que é decisivo para a criança. Glenn Lowry, diretor do MoMa observou o papel de destaque que a criança sempre teve no museu desde sua fundação, enfatizando preocupação com as questões educativas das exposições. Juliet Kinchin e Aidan O’Connor destacaram a vastidão de artistas e equipes envolvidas nesse projeto. Eles destacaram, no texto curatorial, não somente o caráter disruptivo das crianças como também os novos modos da modernidade de enxergar a criança e a infância. Do ponto de vista sociológico, por exemplo, havia trabalhos que criticavam a propaganda de guerra com crianças, o trabalho infantil e envolveram outros direitos das crianças; mesmo a vida da criança na paisagem urbana. Há trabalhos como os Lewis Hine, “La rue”, de Théophile-Alexandre Steinlen e “Child in Carolina Cotton Mill”, de Lewis Hine. Apesar da curadoria de “The century of the child (...)” procurar evidenciar a maior extensão do que a modernidade procurou fazer para cercar a criança: diferentes culturas, literatura, política, a cidade, o meio ambiente, brinquedos, elementos de guerra, mobiliário, artigos pedagógicos; a exposição não o realiza enquanto expografia, com a preocupação de partir da perspectiva infantil.

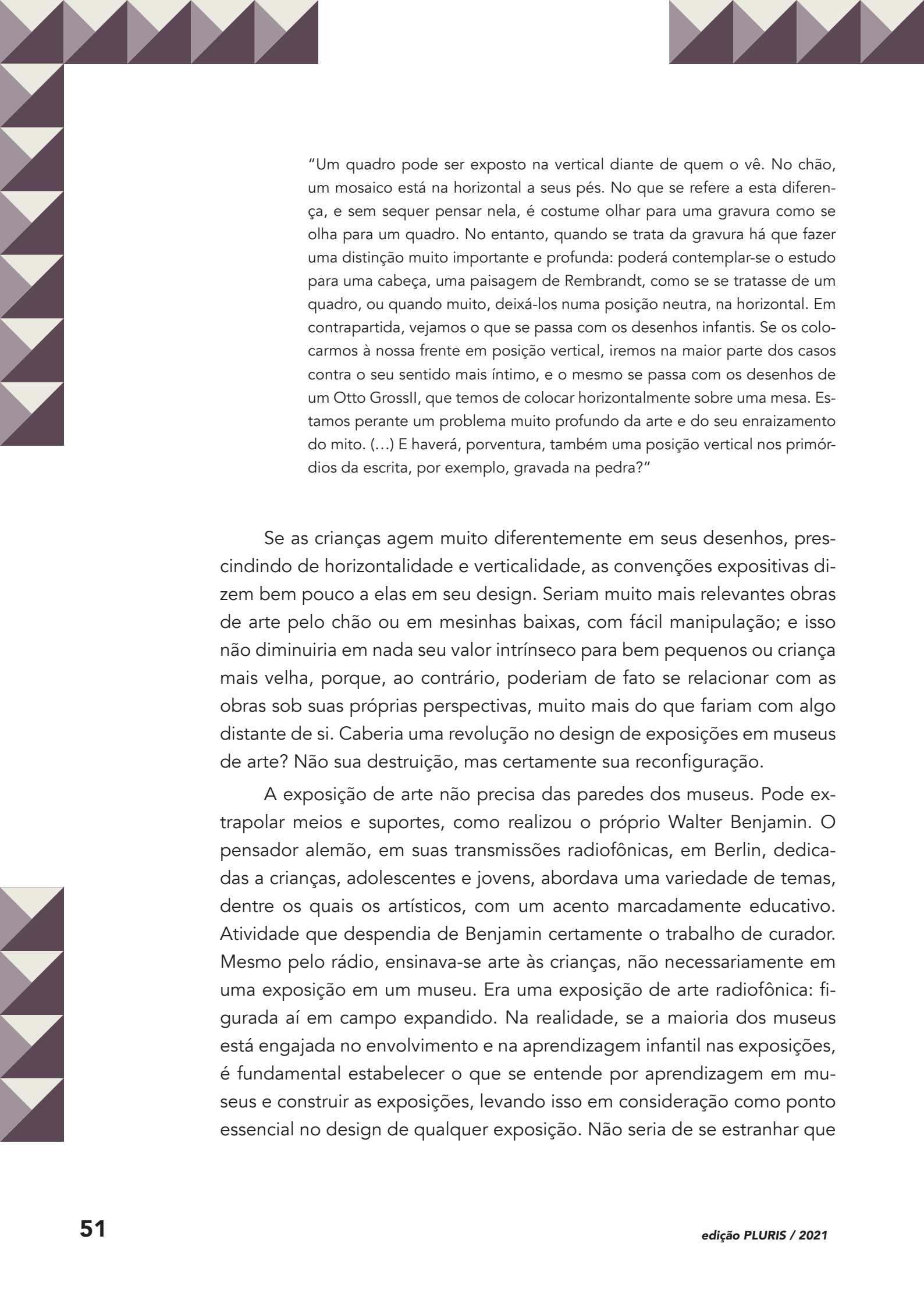


Assim como no MoMA, o Masp tem em seu começo a criança. Em ambos, sob uma perspectiva de comprometimento dos programas educativos. Entretanto, é neste ponto que começam a surgir questões que encorpam nossa proposta investigativa: por que os programas educativos estariam voltados (quase exclusivamente) para a criança? A criança entraria no museu sempre sob esse manto da educação? Aqui, também faço minhas as questões levantadas por Adriano Pedrosa em seu "Histórias da Infância. Volume 1": "que outras histórias a arte pode contar além da história da própria arte? Quais os personagens, os temas, os conteúdos, as narrativas para além dos estilos, dos movimentos, das escolas, das formas, das linguagens, dos meios e das representações próprias da arte?" Assim, as exposições para (e com) crianças poderiam se curadas de modo mais especulativo, experimental, ensaístico, poético? Que outros componentes poderiam contribuir para isso, como bissetrizes às propostas curatoriais e ao design de exposições? Que pontos de vista mais plurais poderiam surgir?



DAS CRIANÇAS; DO EX- POR-

As experiências artísticas na primeira infância são muito mais sensoriais e de forma multifacetada e exploratória do que exclusivamente visuais. À medida que as crianças crescem, já próximas da adolescência, são mais capazes de estabelecer e avaliar padrões estéticos de forma mais clara e objetiva. Na infância, portanto, caberiam mais as variedades de estímulos estéticos que julgamentos assertivos sobre uma obra ou um período da história da arte. Embora a construção da visão da criança seja algo que biologicamente vai se desenvolvendo em etapas mais ou menos sequenciais, uma criança, diante da imagem como uma fotografia ou um trabalho de arte, não o percebe somente enquanto imagem, percebe-o como mundo e pode querer tocar, lambear, morder, devorar o mundo. Walter Benjamin, em seu "Pintura e gravura", faz uma consideração fundamental quanto à forma como as crianças (e os adultos) podem ver arte; e como se pode ou se pretende expor um trabalho, seja uma pintura, uma gravura ou um desenho infantil. Benjamin afirma:



“Um quadro pode ser exposto na vertical diante de quem o vê. No chão, um mosaico está na horizontal a seus pés. No que se refere a esta diferença, e sem sequer pensar nela, é costume olhar para uma gravura como se olha para um quadro. No entanto, quando se trata da gravura há que fazer uma distinção muito importante e profunda: poderá contemplar-se o estudo para uma cabeça, uma paisagem de Rembrandt, como se se tratasse de um quadro, ou quando muito, deixá-los numa posição neutra, na horizontal. Em contrapartida, vejamos o que se passa com os desenhos infantis. Se os colocarmos à nossa frente em posição vertical, iremos na maior parte dos casos contra o seu sentido mais íntimo, e o mesmo se passa com os desenhos de um Otto GrossII, que temos de colocar horizontalmente sobre uma mesa. Estamos perante um problema muito profundo da arte e do seu enraizamento do mito. (...) E haverá, porventura, também uma posição vertical nos primórdios da escrita, por exemplo, gravada na pedra?”

Se as crianças agem muito diferentemente em seus desenhos, prescindindo de horizontalidade e verticalidade, as convenções expositivas dizem bem pouco a elas em seu design. Seriam muito mais relevantes obras de arte pelo chão ou em mesinhas baixas, com fácil manipulação; e isso não diminuiria em nada seu valor intrínseco para bem pequenos ou criança mais velha, porque, ao contrário, poderiam de fato se relacionar com as obras sob suas próprias perspectivas, muito mais do que fariam com algo distante de si. Caberia uma revolução no design de exposições em museus de arte? Não sua destruição, mas certamente sua reconfiguração.

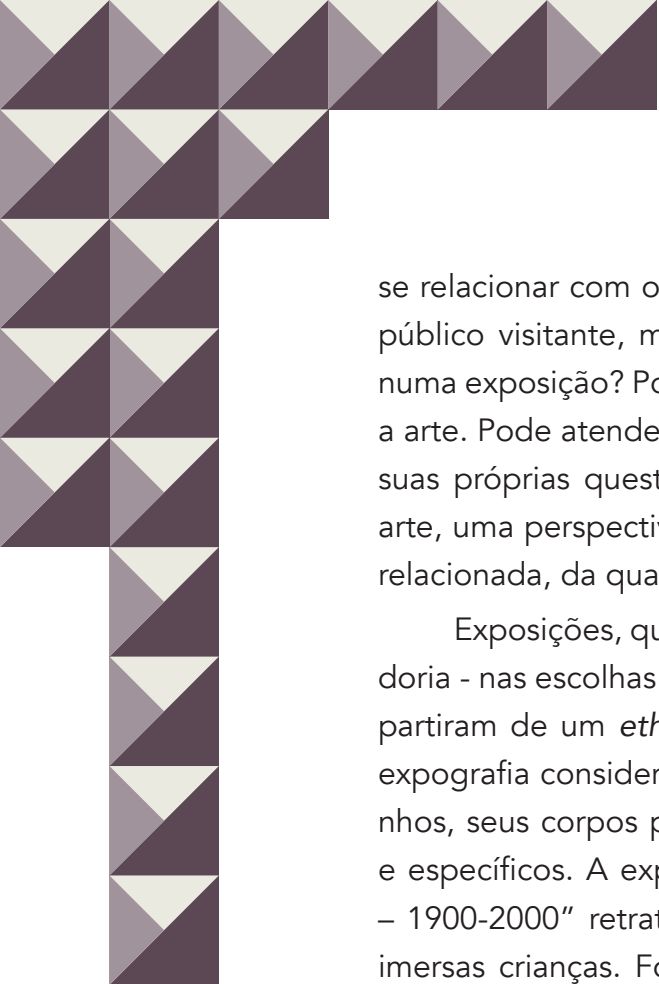
A exposição de arte não precisa das paredes dos museus. Pode extrapolar meios e suportes, como realizou o próprio Walter Benjamin. O pensador alemão, em suas transmissões radiofônicas, em Berlin, dedicadas a crianças, adolescentes e jovens, abordava uma variedade de temas, dentre os quais os artísticos, com um acento marcadamente educativo. Atividade que despendia de Benjamin certamente o trabalho de curador. Mesmo pelo rádio, ensinava-se arte às crianças, não necessariamente em uma exposição em um museu. Era uma exposição de arte radiofônica: figurada aí em campo expandido. Na realidade, se a maioria dos museus está engajada no envolvimento e na aprendizagem infantil nas exposições, é fundamental estabelecer o que se entende por aprendizagem em museus e construir as exposições, levando isso em consideração como ponto essencial no design de qualquer exposição. Não seria de se estranhar que

muito do que é voltado para a criança em uma exposição museológica muitas vezes mantém as crianças afastadas da exposição e das obras, em salas completamente separadas?

Aprendizagem é experiencial, dinâmica e moldada pelo ambiente físico, social e cultural. As experiências nos museus, que apoiam a aprendizagem, precisam proporcionando às crianças as possibilidades de exploração, através de seus sentidos, a tomar as suas próprias decisões, a experimentar desafios, a aprender com outras pessoas e a refletir sobre as suas próprias ideias com a arte.

Com base nesses pressupostos, o museu pode fornecer para crianças tempo e espaço para aprenderem de suas próprias maneiras; com oferta de ambiente expositivo respeitoso, inclusivo e inspirador, contendo materiais multissensoriais ou peças adaptadas, se for o caso, dentro das próprias exposições; garantindo-se liberdade de escolha, possibilitando à criança situações em que vai assumir riscos, falhar e tentar novamente; sempre numa atmosfera de encorajamento e apoio. O museu precisa reconhecer as conexões entre exploração ativa, jogo e aprendizagem e que os processos de aprendizagem compartilham muitas características. A criação de novos “quadros de aprendizagem” para substituir a antiga “filosofia educacional”, por exemplo, exige que as equipes do museu conciliem suas crenças individuais com evidências de pesquisa de campos desde a educação infantil até a psicologia do desenvolvimento, a sociologia e a antropologia, para citar alguns. Interessam a perspectiva da criança e da infância nas exposições.



Em linhas muito gerais, divide-se o desenvolvimento estético em duas categorias, a partir de duas visões que podem ou não interagir, e que costumam predominar em maior ou menor escala em escolas e em programas educativos de museus: uma orientada na prática de estúdio - enfatiza o processo de criação da criança e sua expressividade ou outra baseada na disciplina - foca em expor às crianças o trabalho e as práticas dos grandes artistas, para apreciação e compreensão. Ambos acabam se tornando uma introdução à história da arte, à crítica, à estética ou às técnicas artísticas. O que se pretende inferir quanto aos processos de julgamento de que são capazes as crianças em exposições é que primeiro é preciso revisitar a ideia fundamental de como a criança pode ver e como a criança tende a



se relacionar com o mundo. Isso se consideramos a criança a priori como público visitante, mais passivo que ativo. Mas o que pode uma criança numa exposição? Pode escolher suas preferências de ação e interação com a arte. Pode atender às questões da crítica e do estúdio ou pode escolher suas próprias questões. Na realidade, para abordagem da criança e da arte, uma perspectiva mais objetivamente educativa, há extensa literatura relacionada, da qual poderia mencionar apenas alguns³.

Exposições, que acentuam marcadamente esse aspecto, seja na curadoria - nas escolhas temáticas, seja apresentando trabalhos de artistas que partiram de um *ethos* infantil em seus trabalhos, - precisam também na expografia considerar o envolvimento ativo de crianças— com seus desenhos, seus corpos pelo chão, seus gestos curiosos, seus mundos miúdos e específicos. A exposição “The century of the child: growing by design – 1900-2000” retratou, de certa forma, as visualidades em que estariam imersas crianças. Foi construída em torno do design e da arte que cercavam a infância na modernidade. A exposição também trazia, com destaque, objetos de design que inundavam alguns universos infantis como brinquedos, mobiliário, jogos e materiais pedagógicos, por exemplo. Saltavam aos olhos não somente por sua beleza, mas por arremessarem os visitantes (adultos também), em maior ou menor escala, às suas memórias afetivas. O caráter disruptivo que a conjunção entre arte e infância pode promover se relaciona diretamente à uma das perguntas iniciais: o que pode uma criança no museu? pode destruir tudo e montar de novo e des-


3 A temática foi revisada por Tauton (1983), que indica que as crianças tendem a responder de modo mais favorável a cores mais brilhantes, composições simples e relações espaciais desambíguas. Smith (1982) indica que, conforme crescem, preferem realismo e complexidade. Rosenstiel (1978) descobriu que preferências afetivas e pessoais predominam nos julgamentos artísticos infantis. Segundo ele, prevalece o gosto pessoal em seus julgamentos; também confundem critérios e apresentam dificuldade em verbalizar suas impressões sobre trabalhos de arte. Esses autores afirmam que a capacidade de julgar a partir de aspectos estilísticos, ocorre somente a partir da adolescência (Tauton, 1983). Alguns afirmam que as crianças têm dificuldades de debater sobre arte, porque ainda apresentam vocabulário bastante limitado. (Rosario & Collazo, 1981) e (Rosenstiel et alii., 1978). Assim, tanto trabalhos artísticos quanto exposições de arte que pretendam alcançar a criança de modo mais significativo precisam considerar os elementos abordados nas pesquisas de Tauton (1983), Smith (1982), Rosenstiel (1978), (Rosenstiel et alii., 1978) e (Rosario & Collazo, 1981). Alguns textos de John Berger seriam igualmente fundamentais para indicarmos a relação da criança com os espaços expositivos das artes.




truir de novo e assim por diante. Belting vai tratar desse estado atual, em diálogo com Danto e Douglas Crimp (1980), destacando um problema que pertence aos que se investigam história da arte, museu e exposições de arte. Para ele,

“(...) Sob a pressão de um público que quer ver no museu tudo o que os livros não explicam mais, a questão do conteúdo deixou há muito tempo de ser um assunto que interessa apenas aos especialistas. Não existe nenhum debate em torno do museu que também não seja um debate em torno da ideia remanescente de história da arte. (...) A própria instituição vive hoje justamente das controvérsias que giram em torno do conteúdo de suas salas de exposição e de suas atividades, permanecendo com isso, por mais um instante, capaz de encenar o antigo espetáculo em todos os papéis possíveis.” (2016: 173-174)

Fica claro, em “The century of the child (...)”, que se cria um discurso sobre crianças e infância, abordadas como tema, embora a linguagem e os motivos não sejam tão afetados por uma poética da infância como em “Histórias da Infância”, que investiga o universo infantil (também através dele mesmo) e seu potencial criativo, na transformação da própria linguagem artística, como ocorreu com o acervo de desenhos. Infância emerge como tema e é a base para uma poética engendrada pelas mãos das crianças. A infância é figurada e se constrói (ou dispersa) como uma coleção de índices e afetos que ora se alojam nas paredes, no chão, na expografia, ora em emoções sensoriais, ora no uso de expressões individuais, ora nas formas de endereçamento. Talvez seja possível afirmar que “Histórias da Infância” é jogo e é mapa ao mesmo tempo, operados pelas crianças, pelas tentativas de se narrarem as próprias crianças, de (ex)-por os corpos infantis, suas percepções suas disruptivas presenças no museu de arte. A força imagético-artístico-afetiva e a vastidão teórico-críticas de “The century of the child: growing by design – 1900-2000” são indiscutíveis: trazer e colocar em diálogo fotografias como as Callahan e Jensen, blocos de Lego e “Hope II” (1907-08), de Klimt, desestabilizam e surpreendem. A exposição tem um viés lúdico menos pela presença dos brinquedos e mais pelas relações e diálogos que proporciona. Finalmente, fico com as palavras dos curadores, que destacaram que “Play will be to the 21 st century



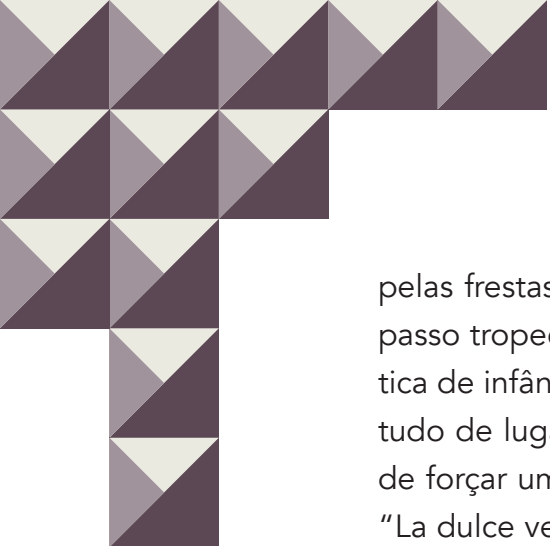


what work was to the industrial age—our dominant way of knowing , doing and create value.”. Para reafirmar algumas discussões propostas em “The century of the child”, amplio esta asserção para afirmar que curadoria e design de exposições poderiam extrapolar as fronteiras e os recursos da brincadeira, do jogo e da fruição para/com crianças.

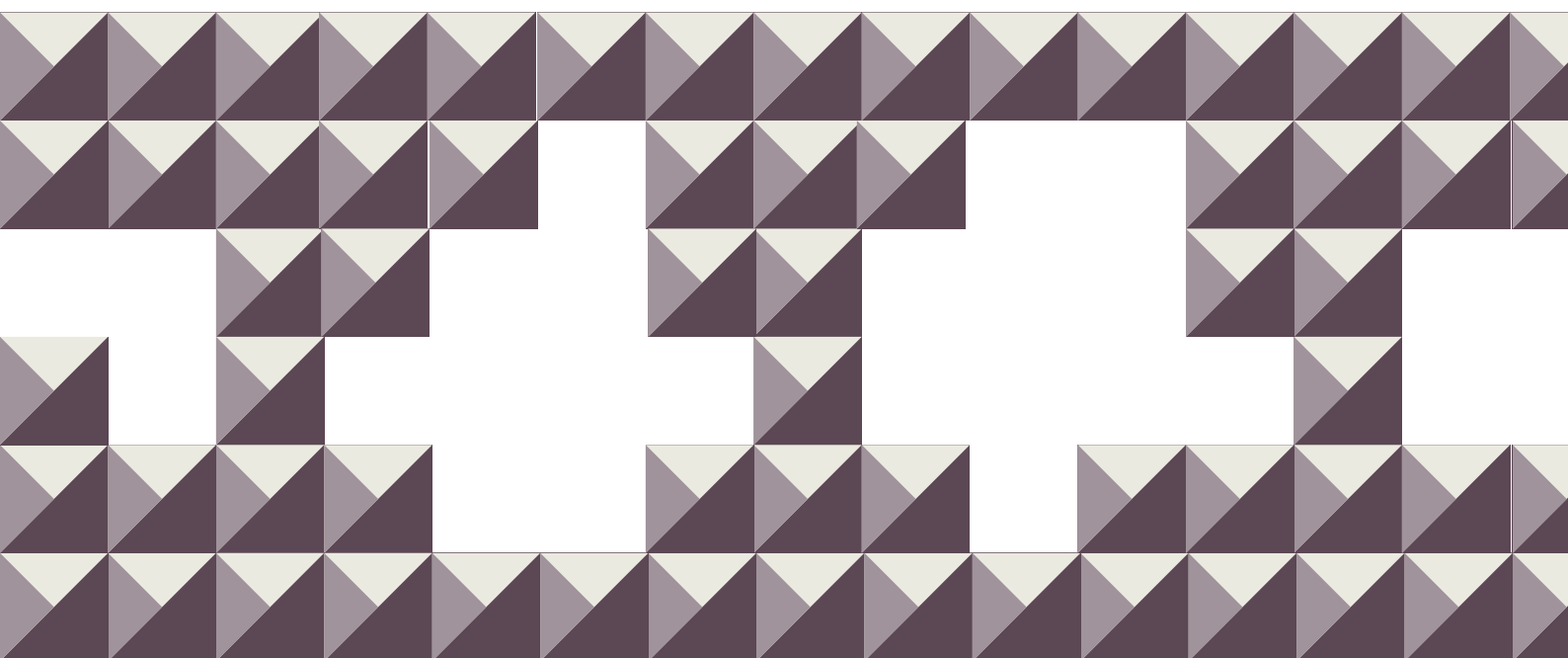
SAÍDA

Este artigo percorre brevemente uma investigação sobre curadoria e design de exposições sob a perspectiva da criança no museu de arte, fora dos programas educativos e não somente a criança objeto-sujeito representado por artistas. A criança que pode estar ali perambulando por uma exposição no museu de arte. O estudo buscou um breve mapeamento dos procedimentos de curadoria, a partir de arquivos utilizados para a comunicação das exposições como textos de curadores e suas equipes (reproduzidos nos catálogos), entrevistas, fotografias e vídeos das exposições, além das percepções durante visita exposições estudadas para tentar se aproximar dos universos das crianças em sua participação nos espaços de arte. O estudo se apoiou em perspectivas que notaram uma espécie de ficção proposta em torno das exposições nos museus de arte atualmente, ainda que muitas sejam tentativas, podem estar precedendo profundas mudanças a que se ainda vai assistir.

Considerar poéticas de infância em museus de arte é urgente. O primeiro desafio desse estudo era debater um novo papel da criança, não mais aquele de se ver representado em uma pintura ou fotografia, nem mesmo aquele em que uma criança vai ao museu para aprender, sob uma proposta definida, a partir de objetivos educativos estabelecidos pelos programas dos museus ou das instituições escolares. A ideia era investigar



pelas frestas, nos rasgos, nos gritos, nos pés que pisam fora da linha, no passo tropeçado das crianças, em seus gestos despreziosos, uma poética de infância que contamine o museu, as exposições de arte, que mude tudo de lugar. A ideia é tentar pensar algo que fosse capaz de subverter, de forçar um gesto diferente do usual, como fazem, por exemplo, a obra “La dulce venganza de las fichas técnicas.” e também as 24 ‘La Boîte-en-Valise’ de Duchamp. Essa espécie de museu portátil de Duchamp que não tem um endereço; é um museu-valise e, portanto, seus procedimentos questionam a instituição museológica e o conceito de exposição— que precisam se interrogar de seus modos e meios diante de crianças. Será cada vez mais fundamental e decisivo, tanto para instituições culturais quanto museus, curar exposições que dialoguem com as questões poéticas das crianças e, a partir delas, procurando aliar infância, experiência, expressividade e acontecimento, através de elementos muito diversos como animais, brincadeiras, jogos, cores, sons, sensações, percursos, rabiscos, corpos, narrativas e fragmentos de presenças, assumindo que poéticas de infância também se constroem nas f(r)icções entre arte e infância, na busca do sensível diante de _____.



BIBLIOGRAFIA

ANDERSON, D., PISCITELLI, B., WEIR, K., EVERETT, M. & TAYLER, C. (2002). **Children's museum experiences: Identifying powerful mediators of learning.** *Curator*, 45, 213-231.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. Berry, N. (1998). *A focus on art museums/school collaborations.* *Art Education*, 51(2), 8-12.

BELTING, Hans. **O fim da história da arte - uma revisão dez anos depois.** São Paulo: Cosac Naif, 2016.

BOWKER, J. E., & Sawyers, J. K. (1988). **In Sequence of exposure on preschoolers' art preferences.** *Early Childhood Research Quarterly*, 3, 107-115.

BRESLER, L. (1992). **Visual art in primary grades: A portrait and analysis.** *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 397-414.

CHAPMAN, L.H. (1978). **Approaches to art education.** New York, NY: Harcourt Brace.

COLE, E. (1985). **The effect of a cognitively oriented aesthetic curriculum on the aesthetic judgment and responses of 4,6 and 8 years enrolled in an art museum program.** Unpublished doctoral dissertation, University of Toledo.

COLEMAN, H.L.K. & KARCHER, M.J. (2003, May). **Developmental Framework for Planning Cultural Exhibits for Children.** Madison Children's Museum and Austin Children's Museum, 2-12.

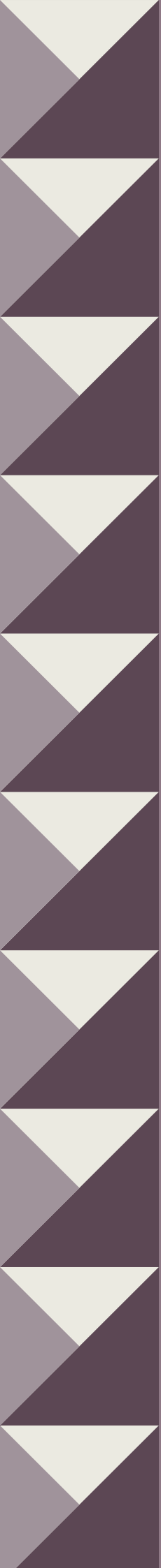
CLARK, A., MCQUAIL, S., & MOSS, P. (2003). **Exploring the eld of listening to and consulting with young children** (No. 445). London: Department for Education and Skills.

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu.**

DANTO, A. *O mundo da arte.* Trad. Rodrigo Duarte. *Artefilosofia*. n 1. UFOP. 2006.

_____. **Após o fim da arte.** A arte contemporânea e os limites da história. São Paulo: Edusp, 2010.

DERHAM, F. (1961). **Art for the child under seven** (7th ed.). Watson, ACT: Australian Early Childhood Association.



DUFFY, B.(1998). **Supporting creativity and imagination in the early years.** Buckingham, PA: Open University Press.

EFLAND, A. D. (1990). **A history of art education: Intellectual and social currents in teaching the visual art.** New York: Teachers College Press.

EISNER, E.W. & DAY, M. (Eds.) (2004). **Handbook of research and policy in art education.** Canada: University of British Columbia.

EPSTEIN, A.S., & TRIMIS, E. (2002). **Supporting young artists: The development of visual arts in young children.** High Scope Educational Research Foundation.

FREEDMAN,K. (2003). **Teaching visual culture: Curriculum, aesthetics and the social life of art.** New York, NY: Teachers College Press.

GARDNER, H. (1973). **The contribution of color and texture to the detection of painting styles.** *Studies in Art Education*, 15(3), 57-62.

_____, Winner, E., and Kircher, M. (1975). **Children's conceptions of art.** *Journal of Aesthetic Education*, 9(3), 11-16.

GONÇALVES, L. R.. **Entre cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX.** São Paulo: Edusp, 2004.

HILLER, Susan. **The producers: contemporary curators in conversation.** New Castle: Baltic, 2000.

HOFFMANN, Jens. **A exposição como trabalho de arte.** 2003. Disponível em: <[http:// www.eavparquelage.org.br](http://www.eavparquelage.org.br)>. Acesso em: 15 jul. 2010.

HATFIELD, T. A. (2007). **Who teaches art? What is learned?** *Art Education Policy Review*, 108

HAANSTRA, F. (1994). **Effects of art education on visual spatial ability and aesthetic perception: Two meta – analyses.** Amsterdam: Thesis Publishers.

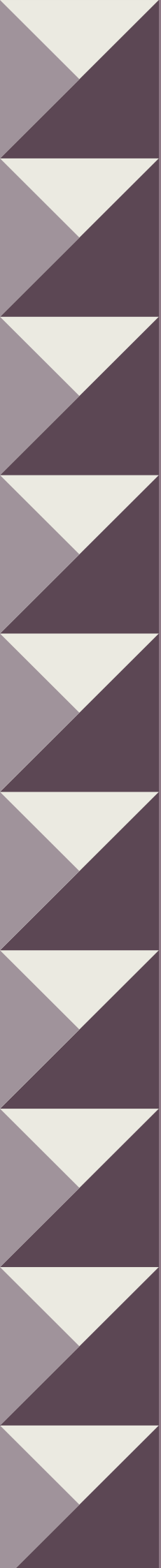
HARRIS, V. (2000). **A unique pedagogical project contextualised within children's art exhibition.** *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 185-199.

HEIN, G.E. (1998). **Learning in the museum.** London, UK: Routledge.

Histórias da infância. Masp, 2016. Catálogo da exposição.

HOUSEN, A. (1987). **Three methods for understanding museum audiences.** *Museum Studies Journal*, 2 (4).

JEFFREY-CLAY, K.R. (1998). **Constructivism in museums: How museums create meaningful environments.** *Journal of Museum Education*, 23(1), 3-7.



KERLAVAGE, S.M. (1995). **A bunch of naked ladies and a tiger: Children's responses to adult works of art.** In C.M. Thompson (Ed.), *The visual arts and early childhood learning*. Champaign, IL: National Art Education Association.

KOLBE, U. (1993). **Co-player and Co-artist: new role for the adult in children's visual art experiences.** *Early Childhood Development and Care*, 90(1), 73-72.

KINCHIN, Juliet. **Century of the child: Growing by Design, 1900-2000.** The Museum of Modern Art, New York, July 29 – November 5. (2012). Catálogo da exposição.

KINDLER, A. M. (1997). **Child development in art.** Reston, VA: National Art Education Association.

LUND, P. & OSBORNE, S. (1995). **Birthdays, children and art: Museums as meaningful places for young children.** In C.M. Thompson (Ed.), *The visual arts and early childhood learning*. Champaign, IL: National Art Education Association.

MALRAUX, G. A. **O museu imaginário.** São Paulo: Editora 70, 2011.

Malieutch, Kazimir. **Dos novos sistemas na arte.** São Paulo: Editora Hedra, 2007.

MAYALL, B. **Children's childhoods: Observed and experienced.** London: Falmer Press, 1994.

MACHOTKA, P. **Aesthetic criteria in childhood: Justification and preference.** *Child Development*, 37, 877-885, 1996.

MCARDLE, F., & PISCITELLI, B. (2002). *Early childhood art education: A palimpsest.* *Australian Art Education*, 25(1), 11-15.

OBRIST, H. O. *A Brief History of Curating.* Zurich: Presses Dureel, 2009.

Paula Modersohn-Becker. Catálogo da exposição. (Lousiana Museum of Modern Art, 2014-15)

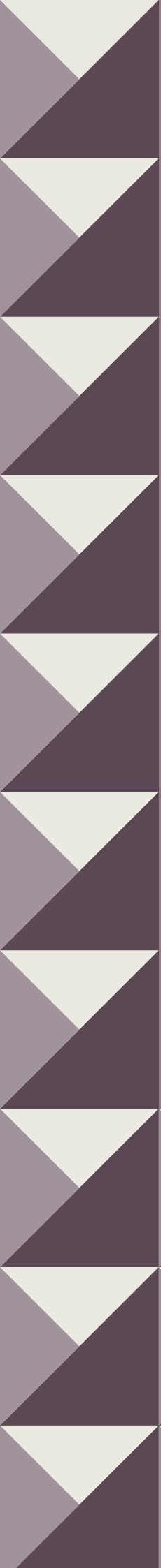
PARSONS, M., JOHNSTON, M., & DURHAM, R. (1978). **Developmental stages in children's aesthetic responses.** *Journal of Aesthetic Education*, 12(1), 83-104.

PISCITELLI, B. (2001). **Young children's interactive experiences in museums: Engaged, embodied and empowered learners.** *Curator*, 44(3), 224-229.

_____. (1988). **Preschoolers and parents as artists and art appreciators.** *Art Education*, 41(3), 48-55.

_____. & Anderson, D. (2000). **Young children's leaning in museum settings.** *Visitors Studies Today*, 3, 3-10.

RANCIÈRE, J. **O inconsciente estético.** São Paulo: Editora 34, 2009.

- 
- ROSARIO, J. & COLLAZO, E. (1981). **Aesthetic codes In context: an exploration In two preschool classrooms.** *Journal of Aesthetic Education*, 15, pp. 71-81.
- ROSENTIEL, A.K., MORISON, P., SLLVENNAN, J. & GARDNER, H. (1978). **Critical judgement: A developmental study.** *Journal of Aesthetic Education*, pp. 95-107.
- SAVVA, A. (2003). **Young pupils' responses to adult works of art. Contemporary Issues in Early Childhood**, 4(3), 300-313.
- SILVERMAN, L. (1995). **Visitor Meaning – Making in museums for a new age.** *Curator*, 38(3), 161-170.
- SMITH, N. R. (1982). **The visual arts in early childhood education.** In: B. Spodek (Ed.), *Handbook of research in early childhood education.* New York: Free Press.
- TAUNTON, M. (1982). **Aesthetic responses of young children to the visual art: A review of the literature.** *Journal of Aesthetic Education*, 16(3), 93-109.
- _____. (1983). **Questioning strategies to encourage young children to talk about art.** *Art Education*, pp. 40-43.
- TICKLE, L. (1996). **Understanding visual art in primary schools.** London: Routledge. United Nations. (1991).
- XANTHOUTHAKI, M. (2003). **Museums, galleries and art education in primary schools: Researching experiences in England and Greece.** In M. Xanthoudaki, L. TICKLE, & V. Secules (Eds.), **Researching visual arts Education in museums and galleries: An International Reader.** Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- WATERFALL, Milde and Sarah Grusin (1989). **Where's the Me in Museum: Going to Museums with Children.** Arlington, VA: Vandamere Press.
- WRIGHT, S. (1991). **The art in early childhood.** Brookvale, NSW: Prentice Hall.
- _____. (2003a). **Children, meaning-making and the art.** Frenchs Forest, NSW: Pearson Education.

TRANSCENDÊNCIA AURÁTICA NA CONTEMPORANEIDADE

Carol Nóbrega¹

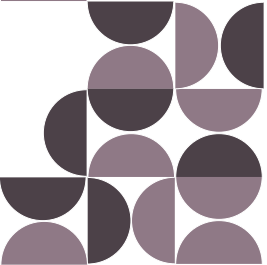
INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a comunicação é cada vez mais realizada por meio de signos e símbolos, o que torna visual a maior parte da transmissão da informação. Não se trata apenas do ato de transmitir uma mensagem, mas de como essa mensagem é transmitida. São as ações e intenções do emissor que farão com que os receptores interpretem a mensagem de variadas formas. Isso também acontece com o artista, com a obra e com o espectador, uma vez que os sistemas externos da realidade estão interligados nos sistemas internos do nosso ser. Haveria, então, entre todas as produções culturais do homem, alguma outra mais transcendente à particularidade histórica da época da sua criação do que a obra de arte?

As representações que ocorrem através da imagem obtêm um caráter subjetivo, pois não estão explícitos os argumentos e as variantes que podem ocorrer devido às inúmeras possibilidades de interpretações. Logo, não teria a obra de arte essa capacidade de transcendência que nos permite comungar com a subjetividade? Anne Cauquelin afirma que

“a arte contemporânea é mal compreendida pelo público, que se perde em meio aos diferentes tipos de atividade artística mas é, contudo incitado a considerá-la um elemento indispensável à sua integração na sociedade atual.” (CAUQUELIN, 2005, p.161)

1 Carolina Nóbrega de Lima Dionisio é licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2013) e Especialista em Ensino de Arte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2017). Atua há mais de 10 anos na área de educação, tanto em escolas de ensino básico (privadas e públicas) como em museus / centro culturais. E-mail: nobregacarol88@gmail.com



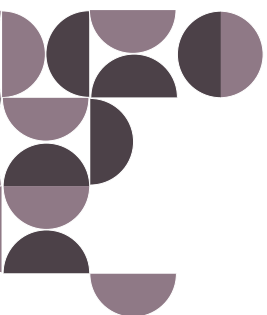
O objetivo do artista é a produção de objetos estéticos que estimulam relações entre as pessoas e o mundo; e o contato com a arte pode levar desde a ampliação da capacidade de observação ao entendimento de questões sociais. Percebe-se que a prática educacional, atualmente, é constante nos museus e que essa ação mediadora, sem dúvida, faz a diferença, além do ambiente diferenciado que já é um estímulo à percepção e ao questionamento (em paralelo ao ensino de Artes Visuais nas escolas). As exposições de arte contemporânea levam o observador a criar inúmeras interpretações sobre o que está vendo; e, muitas vezes, esse observador se põe em dúvida sobre o que vê; fato observado ao analisar pessoas visitando exposições.

O ensino da arte contemporânea nas escolas transcende o limite criativo básico pelas inúmeras linguagens de representação. Ele deve abordar os desafios e novos paradigmas propostos pela arte. Proporciona o desenvolvimento da percepção crítica e criativa dos alunos com base na realidade apreendida por eles, com seus questionamentos e análises elaborados pela situação de vida atual.

Enquanto uma professora faz leitura de obras dentro de uma sala de aula ou entra num site que possa reproduzir todas essas mesmas obras, ficam as perguntas: - Qual é o lugar de encontro da arte atualmente? - Qual a importância de tempo e espaço na Arte dentro do ensino de Artes Visuais? Em que momento, hoje, podemos ter uma experiência aurática? - A noção de presença ainda tem a ver com estar ali, estar diante de? Ou, - Caso contrário, que outros formatos a aura tomou para a humanidade? - Quais são esses novos formatos? Que tempo é esse que a arte vive?

"O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela, por sua vez, se enraíza a concepção de uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo." (BENJAMIN, pág.181/182)

2 BENJAMIN, W. , pág. 184



É com esses questionamentos que começamos a observar como o território urbano se converteu num campo de batalha de uma guerra contínua pelo espaço da arte. É nele que percebemos as características que dialogam com as proposições contemporâneas do ensino de arte e do corpo como fator fenomenológico. Assim, temos uma postura colaborativa na construção de sentidos, redimensionando os eixos norteadores dos processos de ensino e aprendizagem da arte, instituindo uma verdadeira forma de ensino sensível, reflexivo num processo de crescimento pessoal e coletivo rumo a um mundo mais humanizado.

Mais de cem anos depois da impactante criação da obra *A fonte* (1917), de Duchamp, percebe-se ainda a dificuldade das pessoas conectarem arte com a vida cotidiana. Logo, se a Arte Contemporânea debruça-se em questões de seu tempo, porque o público, em geral, ainda tem tanta objeção de compreendê-la e senti-la? A Arte não deveria ser uma expressão de fácil compreensão para o público interagir e refletir sobre ela? *“Curioso é que à medida que nos aproximamos da atualidade a incompreensão parece crescente.”* (COCHIARALE, 2006, p. 11)

Levar os alunos a estabelecer relações com a sociedade, para além dos muros da escola é um compromisso da Educação. E por que não, ter a Arte como estímulo neste processo? Outro objetivo investigado nesse trabalho é ampliar o conceito de arte que, para muitos (ainda e infelizmente) é definida apenas por pintura em telas ou em esculturas gregas e renascentistas. A produção artística contemporânea revela novos recursos de criação, que extrapolam os suportes, técnicas ou materiais específicos. Amplia a capacidade crítico-visual, mas exige uma adequação metodológica do ensino de arte, no uso de recursos tecnológicos. Estes, por sua vez, facilitam cada vez mais ao educador fazer um paralelo entre expressões artísticas.

Dentre as diversas formas de produção de imagens disponíveis atualmente, a fotografia ainda aparece como a mais difundida, popular, cotidiana e corriqueira. A maioria dos dispositivos portáteis que nos acompanham quase como que acoplados, nos constituindo como híbridos, possuem câmeras digitais. Esse misto de automatização e subjetivação que habita a fotografia a coloca como elemento interessante e profícuo na análise da cultura contemporânea. O mundo está tão vasto de imagens que seria irônico não trabalhar com elas.



O professor de Artes Visuais desenvolve em seus alunos um percurso de criação, individual e/ou coletivo, articulando percepções, imaginação, emoções e ideias, afinal, há uma troca de conhecimentos, de saberes, de interação. Esse professor deve manter respeito sobre aquilo que o aluno expressa, a interferência só deve ocorrer quando a mesma estiver se repetindo. Para exemplificar esse pensamento, Paulo Freire diz que

“a educação tem caráter permanente. Não existem seres educados e não educados. Estamos sempre nos educando. O homem não sabe de maneira absoluta.” (FREIRE, 1979, p. 28)

ARTE CONTEMPORÂNEA X ESPAÇO E TEMPO

Após analisar algumas práticas educativas realizadas no Museu de Arte Contemporânea de Niterói / RJ e na Casa França Brasil, de maneira informal, fui arrebatada por reflexões diretas do trabalho em exposições de arte nesses espaços, que se mostram mais acessíveis a qualquer faixa etária. A dimensão pedagógica das práticas estéticas atuais interfere em nossa percepção, em nosso corpo e em nossas formas de entender o que nos acontece. É notório como o contato com a arte, para além da sala de aula, pode gerar novas significações e formas de olhar o mundo. Afinal, nossas experiências são carregadas de sentidos e de imaginação.

A relação com o público deve ser um dos pontos cruciais de qualquer exposição porque tudo que dali sair vai atingir e se relacionar com o espectador da maneira como foi concebido e com a interpretação sugerida pelos elaboradores do projeto. A noção de ter uma isenção é primordial para se pensar em como as mostras e os seus produtos serão concebidos e reelaborados pelos espectadores. Tendo como premissa que uma exposição, por si só, já é pedagógica e que sua existência pressupõe mediações em todas as suas atividades e ações, trazemos a proposta dessa conscientização por todos os agentes que se envolvem com as práticas artísticas.



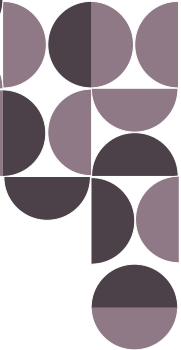
A arte traz toda uma bagagem sócio-cultural do mundo no qual habitamos. Os artistas experimentam novas maneiras de fazer, tanto na forma como nas ideias, porém não perdem referências do passado. É percebido como a arte sofreu inúmeras mudanças, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, refletindo questões e explorando cenas e objetos da vida cotidiana. Percebe-se que alguns artistas, hoje, se preocupam menos em expressar suas raízes, tradições e investem mais em perfazer os diversos caminhos errantes entre a tradição e os contextos com os quais se depararam. Portanto, o que importa para esse artista é a direção e a velocidade, os vetores, e não apenas, o ponto de partida.

A produção contemporânea evoca figuras que remetem ao deslocamento no espaço e no tempo, porque o tempo, hoje é uma variável tão tangível quanto o espaço, e as obras de arte podem ser qualificadas como *time-specific*. É notório como muitos artistas não expressam suas ideias através de uma habilidade técnica. Apesar de possuírem tais habilidades, estão preocupados em discutir outras questões, provocar outras reflexões. A construção da ideia, da obra, da criação é consciente e racional, pois só assim se pode expressar a realidade que na verdade, são as experiências que o homem absorve do mundo à sua volta.

“Assim, o contemporâneo é, de determinada perspectiva, um período de desordem informativa, uma condição de perfeita entropia estética. Mas é também um período de impecável liberdade estética. Hoje já não há mais qualquer limite histórico. Tudo é permitido.”(DANTO, A, pág. 15)



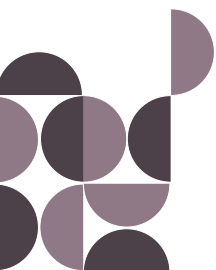
Sendo assim, essa estética na arte contemporânea não se limita apenas à questão visual. Ela é a resultante da intenção do artista com a interação do espectador. Essas interações se dão pela interpretação através de sensações. Em algumas obras, o espectador deixa de ser somente apreciador e é convidado a interagir. São obras que só se completam com essa participação. Uma relação que pode gerar afeto, incômodo ou reflexão no espectador, construindo, assim, o pensamento estético. Por isso, damos tal importância as visitas em museus através dos passeios escolares. Muitos alunos não possuem o hábito de frequentá-lo; seja por distanciamento de onde moram ou ainda pelo “ingênuo” pensamento de ser um lugar elitista.

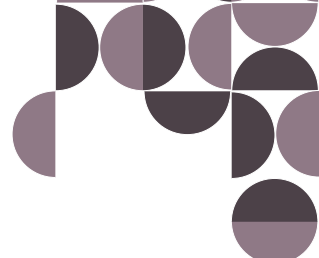



O ensino de arte articula e corrobora, dessa forma, estimulando novos pensamentos para uma nova geração, consequência das mudanças de valores sociais e econômicos no contexto cotidiano. A Arte visa a construção de conhecimento do indivíduo, de um mundo em constantes transformações e devemos acompanhar esse contexto. É o desafio sobre uma construção prévia do conceito artístico, pois a multiplicidade de produções apresentadas na arte contemporânea causa um estranhamento ao espectador desinformado.

O que discutimos hoje é que a obra contemporânea não gera uma única interpretação, nunca é exatamente a mesma, sendo que a internalização e fruição da obra dependem diretamente dos aspectos sociológicos e culturais de quem a produz e de quem a aprecia. Se o mundo se transforma, as referências do homem acompanham essa transformação. Para compreender a arte contemporânea é preciso conhecer elementos históricos importantes que contribuíram para essas mudanças de paradigmas.

A fim de conectar esse pensamento, trazemos o Impressionismo como exemplo para falar dessas transformações. Podemos lembrar que aconteceram atritos antes de as obras impressionistas, no séc. XIX, conseguirem entrar no circuito de arte. Tanto as instituições artísticas como o público se assustaram com aqueles novos modelos de pintura, que quebravam algumas regras instituídas que legitimavam a produção de arte. Tais pinturas não demandavam mais uma contemplação tão passiva assim, isto é, não bastava apenas olhar para a tela porque corria-se o risco de se ver apenas borrões. Para percebê-las, o espectador tinha de aprender como fazer, ou seja, entender as pesquisas com as quais os artistas teriam chegado até ali. As obras impressionistas continuavam requisitando um público que soubesse se relacionar com ela, o que contribuía para ampliar o distanciamento entre obra e público. A partir de agora, o público deveria conhecer também as questões que envolviam a produção das obras de arte se quisesse fruí-las. Ele teria de estudar e acompanhar as experiências que estruturavam tal produção.

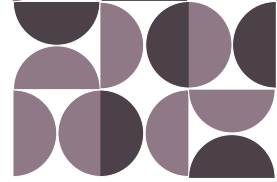
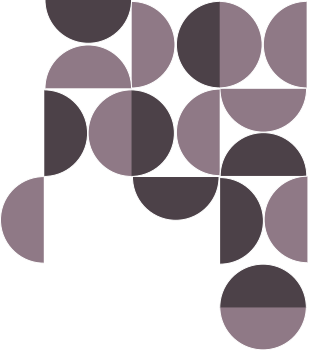




Dando continuidade ao processo experimental que se iniciou no fim do século XIX, o século seguinte trouxe uma produção artística repleta de descobertas espaciais, formais e de expansão de seus materiais. A Arte começou a discutir suas próprias questões, utilizando como ferramentas os meios e os materiais que consumia, tornando os artistas verdadeiros agentes de experimentações, além de enriquecer seus vocabulários e estender seus campos de atuação. Essa abertura propiciou o deslocamento dos limites da produção artística, que antes pareciam estanques e demasiadamente rígidos. A Arte se especializava como se estivesse na culminância de um processo evolutivo e histórico, abrindo várias vertentes para o estudo, como também passava a exigir especialistas como espectadores e uma percepção mais acurada com as novas experiências de espaço, matéria, cor e linguagens.

Não seria diferente no ensino de arte dentro das escolas. A segunda metade do século XX viveu o antagonismo entre duas linhas educacionais; uma centrava na criança as decisões educacionais, e a outra considerava os assuntos a serem apreendidos, seus valores, estrutura e características como ponto de maior importância. A corrente da “livre-expressão”, que se iniciou com o liberalismo modernista, contagiou o ensino da arte que viu, de acordo com Barbosa, “o encastelamento dos professores modernistas em suas verdades absolutas, que iam da ideia de que arte não se ensina, à supervalorização da originalidade, passando ainda pelo conceito de arte como transcendentalismo, confirmador do slogan de que a arte não pode ser entendida” (BARBOSA (org), 2008, p.XII).

As novas circunstâncias em que a arte estava sendo produzida e percebida trariam como resultado o aumento da extensão da ponte que ligava as obras de arte a seu público, inclusive gerando, cada vez mais nos especialistas, uma elitização de conhecimento acerca do campo da arte. Trazemos então, para o próximo capítulo, o autor Walter Benjamin que, durante o século XX, referia-se às novas modalidades de recepção da obra de arte.



A OBRA DE ARTE TEM QUE SER DA ORDEM DO SENSÍVEL?

“Sabemos, por exemplo, da impossibilidade de experimentar a aura de uma pintura como a Mona Lisa quando nos postamos diante dela no Louvre. Como a vimos reproduzida milhares de vezes, sua aura esvaiu-se completamente, e nenhum nível de concentração trará de volta sua singularidade.”
(CRIMP, pág. 103)

A obra de arte é envolvida por múltiplas percepções e múltiplos sentidos e, por isso, sua recepção é complexa e mediada pelos valores que embasam a bagagem cultural de cada espectador e a vivência de cada obra. Com o advento da fotografia, houve uma grande transformação social, permitindo outras formas de ver o mundo e a nós mesmos. Não podemos deixar de mencionar o filósofo frankfurtiano Walter Benjamin e seus textos “Pequena história da fotografia” (2012) e “A obra de arte no tempo de sua reprodutibilidade técnica” (2012). Seus textos analisam os impactos dessa captura, produção e reprodução de representações de mundo e homem por um meio mecânico, deslocando e eliminando, em certa medida, a participação do homem na produção da representação. Benjamin chama a atenção para uma arte que perdia sua aura e, com, isso, era necessário um novo posicionamento do espectador diante dela. Inegavelmente, seus textos ainda servem como subsídio para discussão a respeito das produções artísticas midiáticas dentro da nossa contemporaneidade.

A fotografia captura o real (o momento) e é irresistível procurar por elementos, por detalhes que evidenciam essa indicialidade, os rastros e permanências do real que somente a instantaneidade desse dispositivo permite ver. Por meio dos recursos da câmera nos são revelados traços e elementos que não conseguimos identificar com apenas um olhar. A fotografia eterniza um momento; o ocorrido fica marcado e registrado para quem quiser, posteriormente, observar. Nas palavras de Walter Benjamin (2012). Para o autor, a crise da aura e das obras tradicionais contribuiria para o surgimento de novos caminhos para a arte contemporânea, para uma espécie de democratização da fruição estética e uma vinculação da arte pós-aurática a um caráter mais político.







Já na contemporaneidade, a digitalização promoveu a aceleração do tempo, construindo um cenário diferente até para a educação. Pertencemos hoje a uma sociedade informacional em que todos operam como emissores e receptores constantes do fluxo de informação dominado pelas novas mídias. Quando se fala em aprendizagem, a visão de linearidade que antigamente dominava a formação do indivíduo perde lugar. Faz-se então necessário que o exercício de aprender envolva a problematização e a criação de soluções, de ações no cotidiano. Por isso, contemporâneo é aquele que mantém fixo o seu olhar no tempo e a Arte possui um compromisso com essa atualização, mas, acima de tudo não esquecer que aquilo que cada um vê depende da história individual de cada um e do modo como cada subjetividade foi construída.

No texto “A Atividade Fotográfica do Pós-Modernismo” (1980), o historiador Douglas Crimp, afirma que a força subversiva da fotografia foi um fato reprimido pelas teorias do modernismo e que a potência alcançada por ela nas práticas do pós-modernismo teria justamente a força desse retorno do reprimido. Segundo Crimp, a presença da obra acontece, na verdade, por meio da ausência, por meio de sua incontornável distância do original, até mesmo da possibilidade de um original.³ Essa noção de presença é exatamente o oposto que W. Benjamin tinha em mente quando introduziu a noção de aura. Essa operação de esvaziamento, de exaustão da aura, a contestação da unicidade da obra de arte têm sido aceleradas e intensificadas. Crimp relata sobre a multiplicação das imagens fotográficas em serigrafia nos trabalhos, por exemplo, de Rauschenberg e Warhol à fabricação industrial das estruturas repetitivas dos escultores minimalistas, tudo na prática artística radical parece conspirar para a liquidação dos valores culturais tradicionais aos quais Benjamin se referia.


Essa ausência que Douglas Crimp analisa vai de encontro aos pensamentos de um outro autor chamado Boris Groys. Percebemos em seu texto “A arte na era da biopolítica: da arte para a arte documentação” que o fazer artístico, principalmente, a partir do século XX, com a inovação das ready-mades, performances, instalações, vídeo-objetos ou site-specifics tomaram um novo rumo de apresentação que muitas vezes não é tão visí-

3 CRIMP, D, pág. 101.





vel como tradicionalmente os museus estavam acostumados a exibir. Para esses casos, Boris Groys dá ênfase ao que ele chama de documentação artística. E que justamente por existir esse tipo de documentação, sobre uma determinada obra, não mais a obriga a estar presente. Podemos interpretá-la e construí-la quando for necessário a partir dos seus projetos. A obra não está mais presente e imediatamente visível, mas ausente e escondida.⁴



Essa documentação da arte refere-se a arte de duas maneiras: através de performances ou instalações temporárias, por exemplo, que são documentadas naquele momento de construção ou, a documentação que é exibida mais tarde como lembrança do que aconteceu. Boris Groys ressalta que a arte não é apenas o objeto em si, não é um produto ou um resultado de uma criação; e sim, a prática artística com tal. A tentativa de unir arte e vida fica cada vez mais evidente na contemporaneidade porque a vida é essencialmente uma atividade pura.

Atualmente, percebemos que cada vez mais a aplicação do poder político sobre todos os aspectos da vida humana reflete nas criações artísticas a ponto de nos confrontarmos com a seguinte questão: a arte tornou-se reflexo da nossa vida ou ela já é a nossa própria vida? Boris Groys nos responde muito bem ao dizer que a arte é idêntica a vida. O autor chega a comparar os museus com cemitérios. A apresentação de qualquer trabalho artístico final implicaria numa compreensão da vida como uma função meramente funcional; e que nas palavras de Groys assim como a arte tem o seu resultado final, a nossa vida também tem, a morte.

Não é fácil ultrapassar as fronteiras institucionais para buscar novos focos e ideias que ampliem as concepções tradicionais no ensino de Artes Visuais. No entanto, percebe-se que as funções perceptivas, cognitivas e emocionais envolvem a experiência estética e fundem-se com a experiência de vida das pessoas, no caso, dos alunos.

O mundo contemporâneo vem demonstrando sociedades repletas de imagens, na quais as câmeras fotográficas podem estar inseridas nos mais diversos aparelhos e tornam a obtenção e a distribuição de fotografias cada vez mais rápida e cada vez maior. A cada 24 horas, por exemplo, 250 milhões 4 de fotografias são adicionadas ao Facebook (uma rede social on-

4 GROIS. Pág. 53

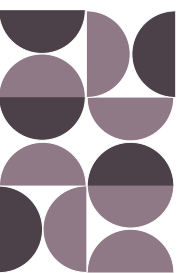


line). Assim, a fotografia se dissemina como meio de expressão no mundo contemporâneo e suas produções são compartilhadas das mais diversas formas e a partir de inúmeras ferramentas. Segundo Douglas Crimp (2005), a atividade fotográfica do pós-modernismo age em cumplicidade com os modelos de fotografia-enquanto-arte para subvertê-los e superá-los. Nas palavras de Crimp, Pode-se dizer que as imagens ligadas diretamente a arte, adquiriram uma aura, só que esta agora é uma função não mais da presença e sim da ausência, e é desprovida de origem, de alguém em sua origem, de autenticidade. Em nossa época, a aura tornou-se apenas uma presença, em outras palavras, um fantasma.

POP ART (PRIMEIRA ARTE CONTEMPORÂNEA MUDIÁTICA ENTRANDO NA ARTE)

O autor Walter Benjamin examinava a transformação dos hábitos visuais e dos comportamentos nos domínios da produção e recepção da arte em relação à extensão progressiva da oferta. Descreve nela, a primeira etapa de uma evolução que devia desembocar na era da pop art, durante os anos 50, nas teses de Marshall McLuhan, teses essas que descreviam um ser humano manipulado pelo meio e a influência cada vez maior dos media, que de fato, são em si mesmo.

A Pop Art não é um estilo, mas antes uma palavra que reagrupa fenômenos artísticos intimamente ligados ao espírito de uma época. A palavra Pop torna-se slogan de uma ironia crítica relativamente às palavras divulgadas pelos meios de comunicação cujas histórias fazem a História, cuja estética define a imagem de uma época e os exemplos estereotipados influenciam o comportamento do homem. Nunca antes – exceto talvez, embora de maneira menos sistemática, nos esboços da produção artística maciça e decadente no princípio dos anos 20 – a história da arte tinha mostrado uma equivalência tão notória, uma proximidade tão evidente, requerida, expostas aos olhos de todos, entre a arte e a vida.

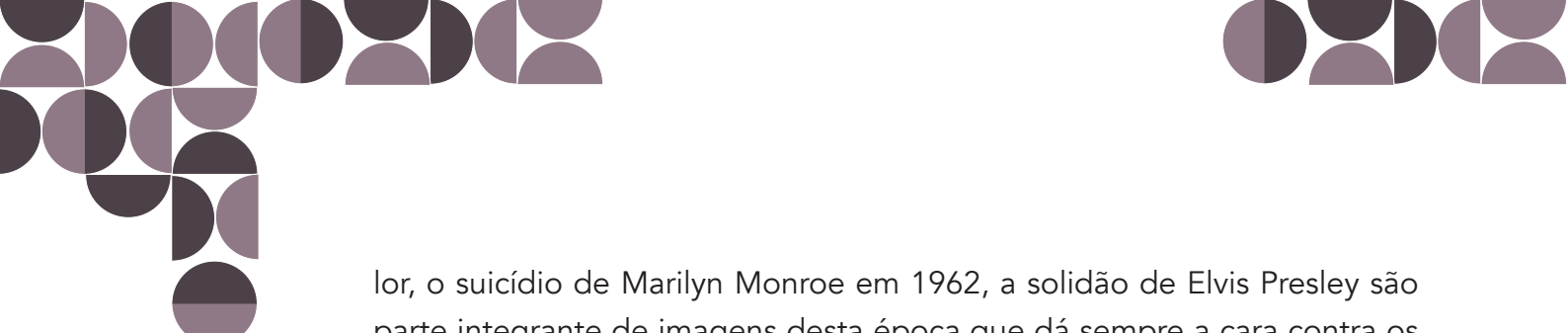


Os temas, as formas e os meios da pop art denotam claramente as características essenciais que temos hábito de associar à atmosfera dos anos 60 e ao espírito dos homens que viveram nessa época. Para se conseguir perceber esta transformação cultural e o impulso dado a uma nova era no domínio da arte, são notórios alguns aspectos que mostram a diversidade das transformações que tiveram lugar no espírito artístico, social e individual desta época. O pop é uma manifestação cultural essencialmente ocidental, nascido no contexto de uma sociedade industrial capitalista e tecnológica. Os Estados Unidos estão no centro deste programa. Para o resto do mundo ocidental, em particular para a Europa, estes contributos terão por consequência a americanização crescente da cultura. Os hábitos dos consumidores e o comportamento da sociedade vão ser estudados pelas ciências sociais de modo que os sistemas de marketing tirem daí algum proveito.

Nas palavras do autor Tilman Osterwold:

“Os mitos do cotidiano postos em prática por uma cultura consumista, meios de comunicação e euforia tecnológica, adquirem uma dupla faceta, positivo-negativa: otimismo do crescimento e “síndrome da desagregação”, crença no progresso e angústia pela catástrofe, sonho e traumatismo, luxo e pobreza. A civilização toma consciência do seu pesadelo de vulnerabilidade e destruição. A disponibilidade total dos bens de consumo cresce até colocar o gigantesco problema da poluição e da reciclagem, numa sociedade de desperdício onde os desejos e destinos individuais desaparecem na multidão.” (p. 11)

Carros supercromados e carros na sucata, ilusões e realidades individualmente vividas e ligadas ao mito dos bens de consumo fundem-se no universo das estatísticas. O culto dos stars participa também nos sinais de sofrimento da época. Podemos observar, claramente, nas serigrafias de Andy Warhol, os ídolos com fisionomias artificiais, adaptadas à perfeição, fornecendo ícones dos anos 60, compensando as frustrações e absurdos do consumidor sufocando no anonimato. A imagem extrovertida e o aspecto pessoal, que parecem encarnar, por exemplo, na fisionomia das vedetas, escondem na verdade a fragilidade e a vulnerabilidade interiores face aos acontecimentos da realidade cotidiana. As depressões de Liz Tay-




lor, o suicídio de Marilyn Monroe em 1962, a solidão de Elvis Presley são parte integrante de imagens desta época que dá sempre a cara contra os limites das suas possibilidades sem limites.


A série das Marilyns realizada por Warhol depois da morte da vedeta, revela a troca da sua imagem por uma desmultiplicação da sua fisionomia ou dos seus lábios. Com uma rede, qualquer reprodução da Monroe, qualquer fotografia que toda a gente conhece é multiplicada por um número arbitrário para ser aplicada sobre a tela sem grande arte, de forma medíocre. Esta emanção estereotipada da vedeta estrangida à auto reprodução através de imagens e de encenações, Warhol coloca-a numa sequência de imagens parecidas umas com as outras, contentando-se em maquilhar a cara com diferentes nuances coloridas. A grosseria e superficialidade da aparência da maquilhagem apoiam-se na pose e na máscara sem surpresas, apelando à cópia e à identificação de quem a usa: penteado resplandecente, olhos brilhantes, lábios sensuais esforçando-se por mostrar beleza, alegria e bem-estar material, mas isso não passa apenas de uma imagem puramente comercial. Referenciar um produto ou uma imagem, apropriando-se dele, tornou-se uma prática que se iniciou com a Pop e perdura até os dias atuais.

“Não há nenhuma limitação a priori de como as obras de arte devem parecer – elas podem assumir a aparência de qualquer coisa. Isso por si só’ deu por encerrada a agenda modernista, não sem antes provocar a destruição da instituição central do mundo da arte, isto é’, o museu de belas-artes.”(DANTO, A, pág. 19)

A entrada na era industrial de uma sociedade massificada, o progresso tecnológico, o desenvolvimento dos meios de reprodução técnica e a comercialização da cultura popular encontram na pop art o seu espelho contemporâneo. Na Europa se estava no tempo das conquistas do progresso no plano da cultura das massas, da tecnologia, da civilização, do luxo e da decadência, da escalada e da industrialização dos lazeres (canções, cinema, revistas). Nas palavras de Arthur Danto,



Realmente é preciso pensar o pop – ou pelo menos eu acho que temos de pensar a pop – de um modo mais filosófico. (...) Em minha narrativa a pop marcou o fim da grande narrativa da arte ocidental ao trazer à autoconsciência a verdade filosófica da arte. (pág. 135)



Os críticos intelectuais, os escritores, os artistas, os encenadores e realizadores reagiam através de uma tentativa de interpretação da nova situação cultural, esforçando-se para que as pessoas tomassem consciência desta.

Dentro da produção contemporânea, a incerteza talvez seja um dos sentimentos mais presentes nas relações obra-espectador, acreditando ser ela a ponte que aproxime a arte contemporânea de nossas vidas. É a incerteza proveniente das fragmentações que, contemporaneamente, conectadas umas às outras, constituem os indivíduos sociais. O que nos leva a sensação comum de que não temos mais a certeza do que vivemos, do que podemos esperar viver e, até mesmo, do que somos.

A importância de se manter ativos os encontros e as conversas sobre arte é a de se lembrar que, mesmo que a obra de arte possa carregar ideologias, razões ou emoções, ela estará coberta pelos vetores que orientam as instituições que a acolhem ou as resguardam. As instituições legitimadoras da arte possuem, entre outras funções, a de resguardar a produção artística das intempéries sociais que agitam os valores de uma sociedade. Ao abrigar as obras de arte, essas instituições determinam padrões que ordenam os sistemas sob seu controle. Aí se dá a importância do debate contínuo: provocar dinamismo nos sistemas para que eles sejam repensados em um processo de avaliação também contínuo. Dessa maneira, novos espaços políticos, sociais, econômicos e principalmente cibernéticos seriam disponibilizados para todos.

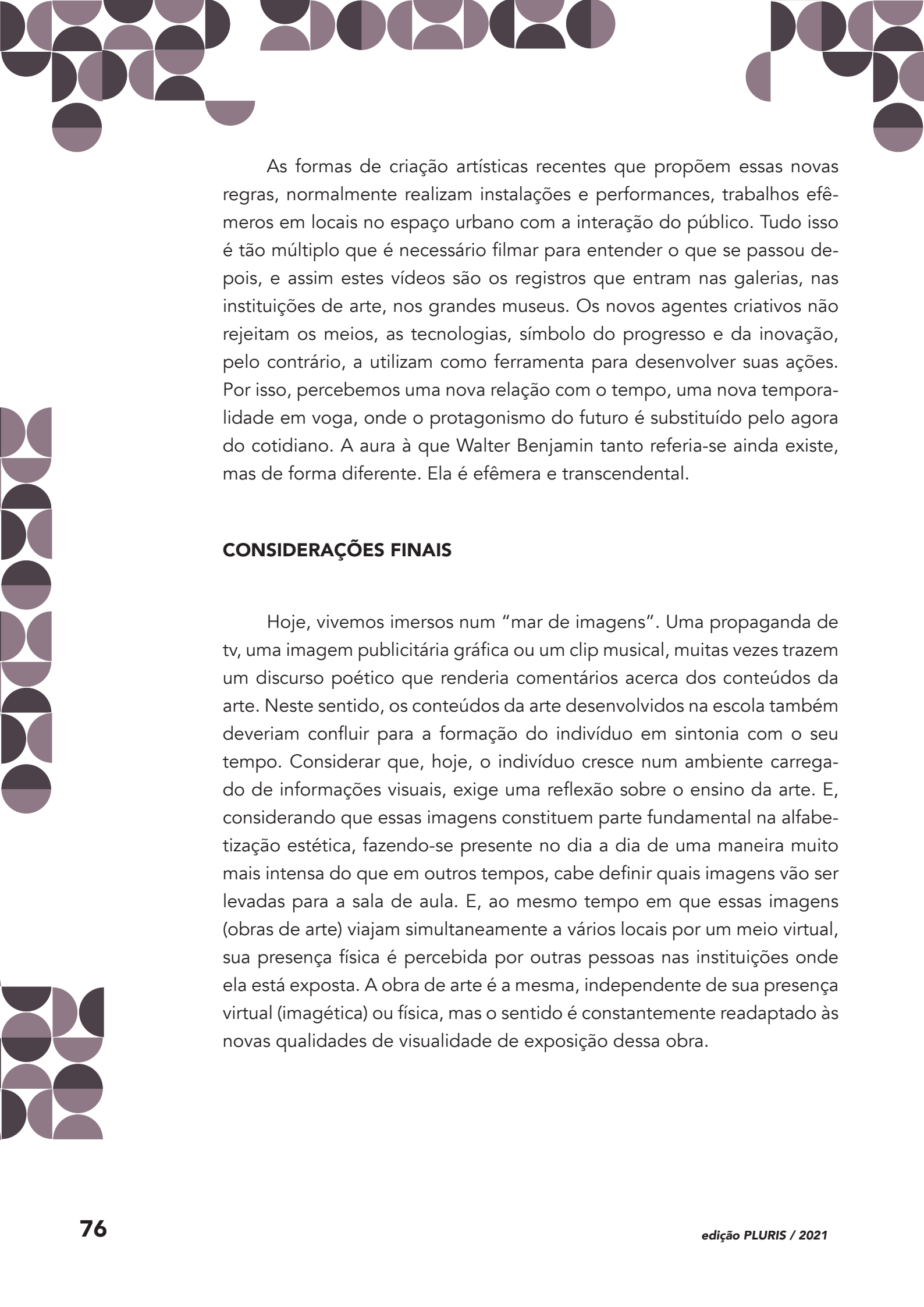


A ESTÉTICA COTIDIANA

Com essa aceleração proveniente da globalização (principalmente com a chegada da internet desde a década de 1990) novas regras sociais foram se desenvolvendo nas sociedades contemporâneas. Nessa esteira, no mundo da arte, nota-se um movimento de diluição da noção de autoria individual artística, devido a possibilidade acentuada de colaboração que o mundo virtual possibilitou. A proliferação da arte coletiva através de coletivos de arte; residências artísticas; colaborações entre artistas e movimentos sociais e a conseqüente valorização disso pela instituição arte aponta para uma mudança nas convenções desse mundo.

Atualmente, a estética da vida cotidiana está presente nas criações dos coletivos de arte, como no grupo *Frente Três de Fevereiro*, que por meio de um trabalho multidisciplinar busca levantar o debate sobre o racismo do Brasil, em especial o racismo policial. O grupo trabalha com artes visuais, teatro, poesia, audiovisual, aulas, debates e uma infinidade de formas expressivas que buscam investigar as raízes do preconceito racial no Brasil e promover ações para colocar o tema em debate. O racismo é uma cultura muito introjetada no Brasil e vem de uma herança escravocrata que sempre existiu para privilegiar as elites em detrimento do povo em geral.

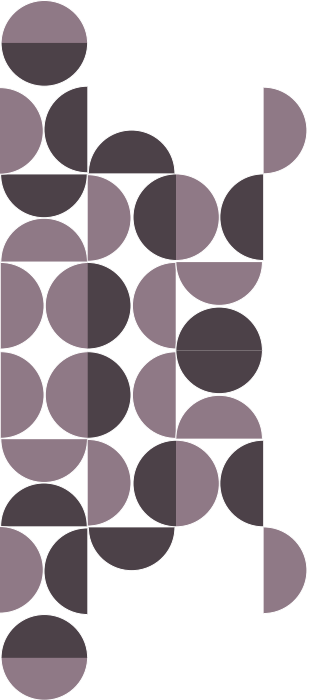
Um das ações mais conhecidas do grupo aconteceu em resposta a um episódio de racismo no futebol, entre os jogadores Leandro Desábato, do time argentino Quilmes, e Grafite, do São Paulo, no qual o primeiro foi autuado por racismo por ter chamado Grafite de "macaco". O caso fez o grupo migrar para esse outro espaço, que a princípio se apresenta como um espaço democrático, mas que traz traços profundos de injustiça social, que é o futebol.



As formas de criação artísticas recentes que propõem essas novas regras, normalmente realizam instalações e performances, trabalhos efêmeros em locais no espaço urbano com a interação do público. Tudo isso é tão múltiplo que é necessário filmar para entender o que se passou depois, e assim estes vídeos são os registros que entram nas galerias, nas instituições de arte, nos grandes museus. Os novos agentes criativos não rejeitam os meios, as tecnologias, símbolo do progresso e da inovação, pelo contrário, a utilizam como ferramenta para desenvolver suas ações. Por isso, percebemos uma nova relação com o tempo, uma nova temporalidade em voga, onde o protagonismo do futuro é substituído pelo agora do cotidiano. A aura à que Walter Benjamin tanto referia-se ainda existe, mas de forma diferente. Ela é efêmera e transcendental.

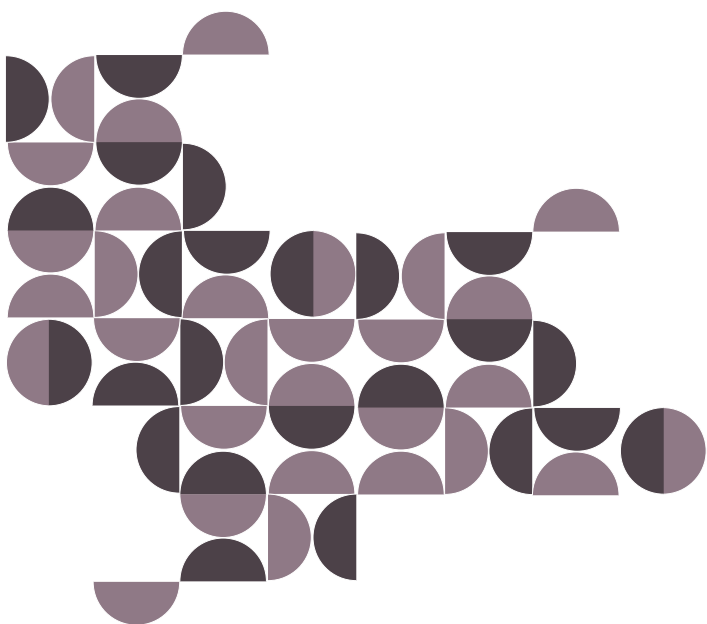
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje, vivemos imersos num “mar de imagens”. Uma propaganda de tv, uma imagem publicitária gráfica ou um clip musical, muitas vezes trazem um discurso poético que renderia comentários acerca dos conteúdos da arte. Neste sentido, os conteúdos da arte desenvolvidos na escola também deveriam confluir para a formação do indivíduo em sintonia com o seu tempo. Considerar que, hoje, o indivíduo cresce num ambiente carregado de informações visuais, exige uma reflexão sobre o ensino da arte. E, considerando que essas imagens constituem parte fundamental na alfabetização estética, fazendo-se presente no dia a dia de uma maneira muito mais intensa do que em outros tempos, cabe definir quais imagens vão ser levadas para a sala de aula. E, ao mesmo tempo em que essas imagens (obras de arte) viajam simultaneamente a vários locais por um meio virtual, sua presença física é percebida por outras pessoas nas instituições onde ela está exposta. A obra de arte é a mesma, independente de sua presença virtual (imagética) ou física, mas o sentido é constantemente readaptado às novas qualidades de visualidade de exposição dessa obra.



Cabe ao professor a tarefa de estar sempre em contato com a produção de imagens do seu tempo e atento às imagens consumidas por seus alunos, resgatando na cultura da imagem o que é relevante para a formação do indivíduo. Se a educação artística e o mundo da arte dividem as mesmas concepções, parece natural que as imagens da arte contemporânea, principalmente para as relações arte/tecnologia, recebam especial atenção e sejam merecedoras de espaço na sala de aula. Observamos que uma profunda compreensão sobre as novas formas de produção de imagens no contexto contemporâneo é de fundamental importância para podermos repensar constantemente o ensino da arte nas suas relações com a contemporaneidade. O nosso olhar não é ingênuo, ele está comprometido com nosso passado, com nossas experiências, com nossa época e lugar, com nossos referenciais.

Tratando-se de arte contemporânea, entende-se que a relação de trocas se dá de modo mais equânime porque se trata de um campo aberto ao diálogo. A arte contemporânea busca esse diálogo a partir da compreensão dos lugares de fala e escuta de cada agente dessa negociação e se promove como o lugar de encontro e intercâmbio, abrindo muitas vezes as próprias instituições. As instituições, então, se dispersam pelas ruas e outros lugares onde a obra se presentifica, potencializando, desse modo, os lugares por onde ela passa.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARGAN, Giulio Carlo, 1909-1992. **Arte Moderna: Do Iluminismo aos movimentos contemporâneos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

ARCHER, Michael, 1954. **Arte Contemporânea: Uma História Concisa**. Tradução de Alexandre Krug, Valter Lellis Siqueira – 2ª. Ed. - São Paulo : Editora WMF Martins Fontes, 2012. (Coleção mundo da arte)

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão (Orgs.). **Arte / Educação como mediação cultural e social**. – São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BENJAMIN, Walter, 1892 – 1940. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura / Walter Benjamin**; tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin – 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012 – (Obras Escolhidas v.1)

CAUQUELIN, Anne. **Arte Contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005. – (Coleção Todas as Artes)

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** - Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massagana, 2006.

CRIMP, Douglas. **Sobre as ruínas do museu**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. – 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes – 2015 (Coleção a)

DANTO, Arthur C. **Após o Fim da Arte: A Arte Contemporânea e os Limites da História** / Arthur C. Danto: trad. Saulo Krieger. São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

GROIS, Boris. **Art Power**. p. cm. Includes bibliographical references. ISBN 978-0-262-07292-2 (hardcover : alk. paper) 1. Art—Political aspects. 2. Art and state. 3. Art, Modern—20th century—Philosophy. - 2008

OSTERWORLD, Tilman. **Pop Art**. Ed. Taschen - 1994



O QUE AS PAREDES PINTADAS TÊM A NOS DIZER: ARTE URBANA

Carolina Beatriz Lessa Monteiro¹



Figura 01: Mural de grafite na Praça Mauá Rio de Janeiro.

Sempre existiram: desenhos e pinturas nas paredes que se fazem sem terem sido encomendados. Importantes para os seus realizadores e claros sinais para os que observam, criam sempre expectativa e confronto, por diversas vezes, desde a Idade da Pedra. (STAHL, 2009).

¹ Carolina Beatriz Lessa Monteiro é estilista e professora de Artes da Rede Municipal de Ensino. É estilista em confecção industrial pelo SENAI CETIQT (2001), bacharel e licenciada em Artes pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2013), Especialista em Linguagens Artísticas, Cultura e Educação pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro (2017), Especialista em Ensino da Arte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2019). Email: calesmont@gmail.com



Criando uma linha histórica, tendo como início a já citada Arte Rupestre, na qual os seres humanos rabiscavam e desenhavam nas paredes das cavernas com teor místico e transmitindo, segundo hipóteses, informações. (FARTHING, 2011). Podemos perceber que desde sempre existe uma necessidade de comunicação e expressão através das paredes. Se pensarmos na primeira infância, veremos que as crianças logo que conseguem segurar um lápis, na sua maioria, rabiscam as paredes de suas residências. Seria uma necessidade humana o rabiscar? Se pensarmos também na fase adulta, quem nunca se pegou rabiscando de forma inconsciente um canto de um caderno ou uma folha qualquer? Tais escrituras, nesta fase inicial, não têm como objetivo fazer arte é apenas uma necessidade de expressão humana, uma necessidade de comunicação. (GITAHY, 1999).

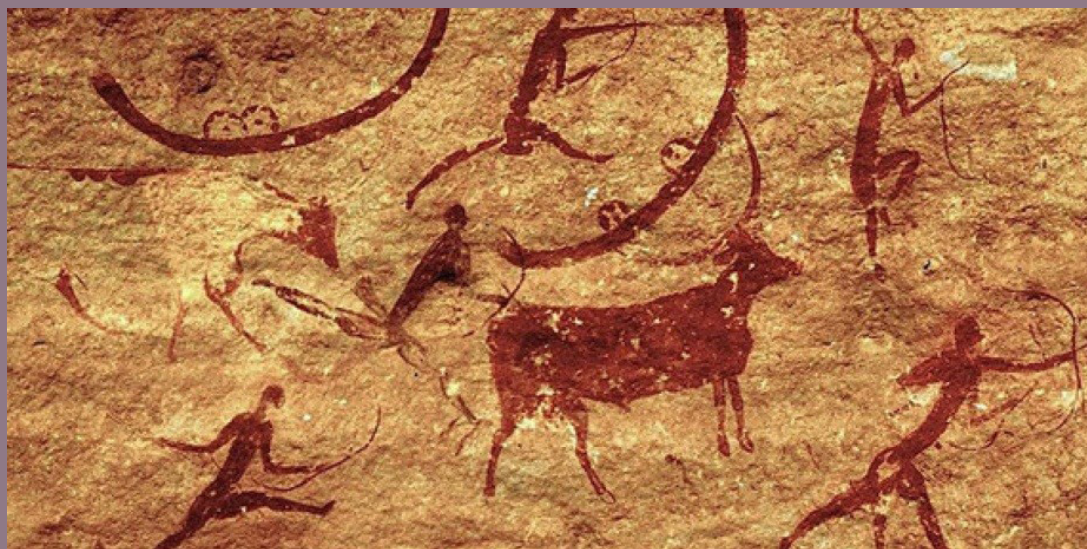


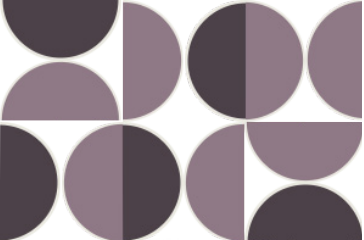
Figura 02: Arte Rupestre.

Ainda seguindo esta linha histórica, encontramos na Itália, há muitos anos os "sgraffiti", que é uma técnica utilizada na decoração de fachadas, onde se sobrepõem muitas camadas de estuque e antes de secar o artista fazia incisões em formas de linhas, levantando a forma. Elas estiveram presentes ao longo dos séculos em muitas fachadas sendo decorações muito resistentes possíveis de serem vistas até os dias atuais em muitos locais. (STAHL, 2009). Este pode ser uma das origens do termo grafite. Mas é no século XIX, em Pompéia que realmente surge a palavra "graffiti". Em meio a escavações na cidade foram encontrados diversos grafites de slogans eleitorais, desenhos e cenas obscenas. (GANZ,2004).



Figura 03: Escritas nos muros de Pompéia.

Na Paris do século XIX, temos o povo proletariado escrevendo, desenhando em muros caricaturas do rei Luís Felipe, contra o sistema vigente. (STAHL, 2009). Tudo que não gostavam, concordavam ou queriam era expresso nos muros da cidade. Com a Revolução Industrial e o surgimento de diversas máquinas para as mais variadas finalidades, auxiliando a vida do homem, temos a invenção da máquina de imprensa.



A reprodução mecânica desenvolvida por Gutemberg, ainda na Renascença, alcança sua maturidade com as novas máquinas de imprimir. O uso da reprodução em off-set facilitou o processo de elaboração da mídia impressa com um tipo particular de cartazes. Não que os cartazes desenvolvidos no processo de litografia não tivessem importância, porém as máquinas agilizaram a divulgação em novas cidades. Tudo isto acontece simultaneamente em diversos pontos da Europa.



Figura 04: Cartazes Russos.

Na Rússia do século XX, também temos o estado elaborando cartazes de apologia ao regime político dominante. Anos mais tarde tais cartazes ganharam destaque e passaram a ser inseridos nos circuitos artísticos, ganhando atualmente mostras e exposições. Eles eram fixados nos muros falando diretamente à população local. Todos passavam a ter acesso às informações expostas por seus idealizadores nos suportes da cidade.

O mesmo aconteceu na Alemanha durante a Segunda Guerra Mundial, onde grupos nazistas escreviam e colavam cartazes como forma de propaganda contra grupos judeus e dissidentes, disseminando seus ideais. Ainda no país, outro grupo, este por sua vez, contra a hegemonia do sistema de Hitler, distribuía panfletos com seus slogans pintados contra ele até serem capturados. (GANZ, 2004).



Nos anos de 1960 e 1970 grupos de estudantes franceses, dentre outros países da Europa, pegam papeis, canetas e tintas e vão à rua com seus cartazes pedindo melhores condições de vida e divulgando suas ideias com pôsteres e palavras pintadas. “Os estudantes franceses utilizavam com frequência uma técnica precursora do atual estêncil, a pochoir (palavra francesa para o grafite feito com estênceis)” (GANZ, 2004)

Atravessando para o continente americano, temos no México, durante o século XX, o trabalho dos artistas intelectuais mexicanos que ficaram conhecidos como o grupo dos muralistas mexicanos, que expunham nos muros, pós-revolução mexicana, seus desejos e anseios pelo futuro do país. O desejo dos artistas que pertenciam a este grupo era de fazer uma verdadeira e duradoura transformação no país. Buscavam com suas gigantes pinturas murais, uma revolução social, política e econômica. A maior parte de seus artistas era mestiça e de classe média, estudiosos das causas do país. Eles resgatavam a força de sua origem indígena. A arte muralista mexicana tem forte teor questionador e contestador, com seus desenhos e pinturas: imagens retratavam as lutas do povo contra o sistema político vigente.

Ainda por terras norte americanas, temos nos Estados Unidos às populações minoritárias: latinos e negros, indo aos muros protestar contra a segregação que sofriam por sua origem, cor, raça, condição financeira, falta de oportunidades, dentre muitas outras coisas. As paredes serviram de suporte e de espaço para que as vozes destes guetos pudessem ecoar pelas cidades. Cartazes, adesivos, estênceis, pinturas, dentre outras manifestações artísticas surgem para mostrar à população em geral que estes grupos formados por tais minorias existem e exigem seus direitos e respeito. Pessoas se unem, formando grupos que juntos saíam às ruas para pintar os muros com seus protestos e artes. Para assim serem notados em meio à população em geral.



Figura 05: Pintura Mural de Diego Rivera.

É neste momento em que as populações minoritárias saem às ruas escrevendo e mostrando suas lutas, que começa a surgir a pichação e o grafite como conhecemos hoje, importantes movimentos da arte urbana. Jovens na sua grande maioria, latinos e negros, sentindo-se massacrados e humilhados, sem condições de vida digna, começam a rabiscar os suportes urbanos como muros, trens, metrô, portas, placas, dentre tantos outros, lutando por seus direitos de expressão, identidade, território, cultura, liberdade, emprego, dignidade, respeito.

... Com o slogan "As paredes têm palavras", as revoltas estudantis dos anos 1960 tentavam representar nas paredes das grandes cidades não só suas ideias políticas, mas também sua poesia. (STAHL, 2009).



Figura 06: Grafite de Nova Iorque.



Quando tais escritas começam a proliferar pelos suportes urbanos é que a população em geral passa a olhar tais imagens com atenção, começando a se questionar o que levaria estes jovens a fazer tais escrituras: o que eles queriam? Neste momento tais palavras e frases expostas nos muros e trens começam a ter destaque e importância, às pessoas começam a querer saber quem usava tal meio para se comunicar, já que a grande maioria não as assinava com seus nomes. *“As paredes públicas são desde sempre um importante laboratório para composições pictóricas de todo o tipo”* (STAHL, 2009). Eles queriam ser vistos e ouvidos, queriam ter seus direitos respeitados.

Com o tempo, para onde se olhava era possível ver uma frase de protesto e luta, ou uma assinatura (como os grafiteiros norte-americanos chamavam, *pieces*). Estas letras começaram a ganhar formas próprias, começam a ter uma identidade visual. Muitos apreciadores das escritas nos muros começaram a identificar tais tipografias usadas, por consequência identificando seus autores. Alguns pichadores e grafiteiros começam a ter reconhecimento de suas até então anônimas e desconhecidas “obras”, começando a criar pseudônimos para assiná-las.

Inicialmente, os artistas grafiteiros muitas vezes usavam seus nomes verdadeiros ou apelido, porém logo os primeiros pseudônimos começaram a surgir. A profusão de novos artistas exibindo seus nomes por toda a cidade inspirou os grafiteiros a encontrar novas formas de dar destaque a suas obras. (GANZ, 2004).

Desde sempre o grafite teve seu caráter extraoficial, sendo encarado como atividade marginal, fora do eixo da Arte oficial. Mas isto ocorreu mais em sua origem do que nos dias atuais. Atualmente o grafite se encontra mais que inserido no circuito artístico, estando presente nos mais variados espaços de Arte.

O fato é que a Arte Urbana está presente na maioria das épocas, momentos e lugares da história, o mais interessante é a relação que ela estabelece com o cotidiano urbano que a faz transpor suas origens nas cavernas. Tudo que é visto nas paredes tem relação, tem vínculo com o que a sociedade vive.

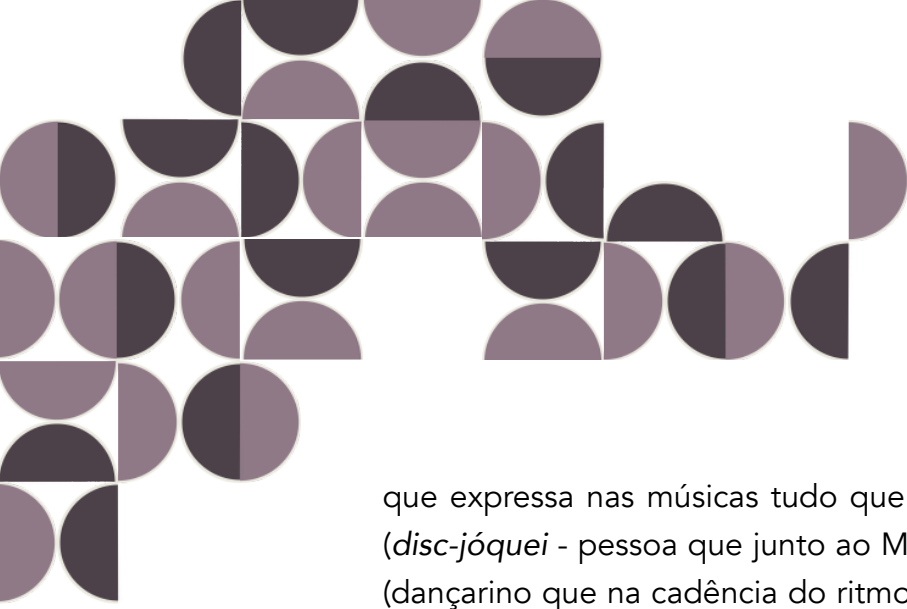


Figura 07: Pessoas escrevendo frases contra a ditadura.

No Brasil, a pichação surge com as frases de protesto contra a ditadura militar em meados de 1960. Estudantes e militantes indignados com o sistema político vigente escrevem frases contra o regime, era comum ver nos muros das cidades frases como: “*Abaixo a ditadura!*”, “*Soltem os presos políticos!*”, “*Anistia já!*”. Desta forma os jovens expressavam seus ideais. Além das escritas de protesto contra os regimes políticos, tivemos também frases enigmáticas e divertidas surgindo nas paredes das cidades. Estas frases fazem parte do imaginário de muitos moradores das grandes metrópoles, até hoje se questiona o motivo e significado de muitas das pichações vistas pelos muros.

Neste momento além de pichações pelos muros das cidades brasileiras, temos cartazes surgindo divulgando, assim como foi na Europa, os ideais e desejos dos jovens naquele momento. Passeatas e manifestações ficaram marcadas pela força destes pôsteres com palavras contra o sistema ditatorial militar. Panfletos e adesivos também eram bastante usados para disseminação das palavras contra o regime político. “*Cartazes eram feitos por jovens para serem levados às manifestações e passeatas contra o regime militar.*” (SACCHETTA, ROIO e CARVALHO, 2012).

Saindo dos terríveis anos ditatoriais brasileiros, chegamos aos anos de 1980, aonde a cultura hip hop desembarca com força total no Brasil, trazendo consigo todos os seus elementos, valores e conceitos. A cultura hip hop é decorrente dos marginalizados guetos norte-americanos. Ela é composta por quatro elementos fundamentais: o MC (mestre de cerimônia - cantor

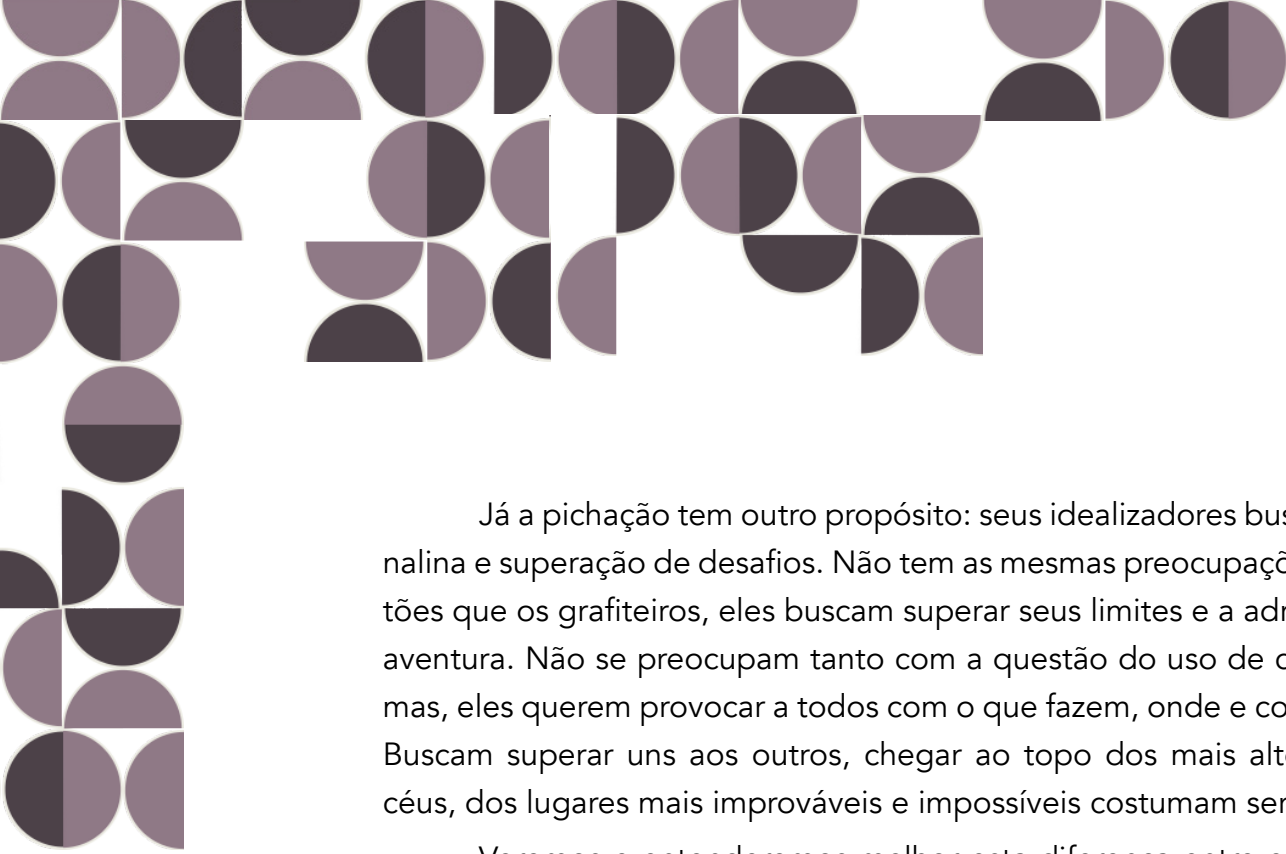


que expressa nas músicas tudo que este gueto pensa, sente e vive), *DJ* (*disc-jóquei* - pessoa que junto ao MC produz as batidas musicais), *B-boy* (dançarino que na cadência do ritmo do *DJ* e *MC* expressa sua liberdade corporal através da dança *break*) e o que nos interessa neste trabalho: o grafiteiro (artista que expressa às indignações deste grupo marginalizado pelos muros e demais suportes urbanos, através de desenhos e palavras buscando uma reflexão, por parte do expectador, da situação que estas minorias excluídas vivem).

Em um passado tivemos como uma das principais funções do grafite o protesto, a expressão de ideias, luta por igualdade, dentre outros aspectos positivos para a sociedade. Seus idealizadores conseguiam fazer a voz dos marginalizados serem ouvidas (lidas) através de seus desenhos, de suas palavras e imagens nos mais variados suportes das cidades, como exemplo mais comum destes suportes temos os muros. Se buscarmos olhar atentamente para seus discursos, no passado, observaremos as lutas de grupos minoritários por respeito a seus ideais, conseguiremos ver o protesto que fora realizado por muitos deles.

Atualmente o grafite mundial tem migrado deste lugar de protesto para o lugar da Arte. Seus idealizadores tem uma grande preocupação estética com seu trabalho, desenvolvendo sérios e profundos estudos de formas e cores antes de produzir suas obras. O grafite vem cada vez mais conquistando espaços além-muros, como por exemplo, galerias e museus, ele hoje está inserido no contexto da Arte Contemporânea.

Conforme Ganz (2004), a indústria da Arte absorve cada vez mais o grafite e a arte urbana como um todo: anônimos e perseguidos hoje são consagrados como artistas. Estas artes vêm ganhando outros suportes: dos muros às telas, das ruas às passarelas de moda, do anonimato ao estrelato em campanhas publicitárias. Hoje muitos artistas preferem definir seus trabalhos como "neografite" ou "pós-grafite", pois o uso destes termos desassocia a ideia que se tem do vandalismo ao espaço público causado pelos grafites do passado.



Já a pichação tem outro propósito: seus idealizadores buscam adrenalina e superação de desafios. Não tem as mesmas preocupações e questões que os grafiteiros, eles buscam superar seus limites e a adrenalina da aventura. Não se preocupam tanto com a questão do uso de cores e formas, eles querem provocar a todos com o que fazem, onde e como fazem. Buscam superar uns aos outros, chegar ao topo dos mais altos arranha céus, dos lugares mais improváveis e impossíveis costumam ser sua meta.

Veremos e entenderemos melhor esta diferença entre grafite e pichação nos capítulos que se seguem. Como funcionam estes tipos de manifestações artísticas, além de outras formas de extrema importância para a arte urbana.

GRAFITE: PROTESTO NAS RUAS OU ARTE NAS GALERIAS?



Figura 08



GRAFITE

Derivado da palavra italiana sgraffito – rabisco, ranhura – o grafite existe desde os primórdios da humanidade. (GANZ, 2004).

Como dito anteriormente, toda arte urbana tem sua origem nos primórdios da humanidade com a Arte Rupestre, quando os homens primitivos começam a rabiscar as paredes das cavernas, segundo hipóteses, manter um canal de comunicação com os demais grupos que eventualmente viessem passar pelo local; ou rabiscavam, pois acreditavam que tais desenhos teriam função mística. Com a evolução humana tais rabiscos também evoluem: de simples a elaborados desenhos pelos mais diversos suportes urbanos, nos mais diversos materiais e formas, ganhando assim toda a cidade.

De desenhos de animais feitos a carvão, excrementos e sangue nas paredes das cavernas a desenhos super elaborados feitos com os mais diversos materiais e técnicas, como tintas e sprays, saindo das cavernas para os espaços de Arte consagrada em todo o mundo.

“... ao formar silhuetas usando ossos furados para soprar pó colorido em volta das mãos, os primeiros homens também anteciparam a técnica do estêncil e do spray.” (GANZ, 2004).

Na Grécia antiga foram encontradas escritas e anotações durante escavações. Em Pompéia, encontraram grafites dos mais variados possíveis, dentre eles slogans de campanhas eleitorais, desenhos e imagens obscenas.

Na Europa temos o grafite com muita força nos temas políticos. Ele era um forte aliado na disseminação de ideias e ideais partidários, já que escritas eram feitas nos muros das cidades, e por isso eram de fácil acesso a população em geral. Estudantes europeus também se manifestaram através dos muros expondo suas ideologias.

Porém, o grafite mais próximo ao que conhecemos hoje começa a surgir nos anos de 1970 na América do Norte, em cidades como Nova

lorque e Filadélfia, onde muitos jovens começavam a assinar seus nomes pelas paredes das ruas, estações metroviárias e de trens próximas a Manhattan, isto levava a conquista do seu reconhecimento perante o grupo. Muitos artistas deixam os guetos e a pobreza devido ao reconhecimento de seus grafites pelo território norte americano. (GANZ,2004).

Estes nomes, por serem escritos em trens e metrô percorreram muitos locais da cidade, sendo disseminados por todo território. Após isto acontecer, as assinaturas e os nomes, as chamadas TAGS, se proliferaram por todos os suportes urbanos norte americanos. Em decorrência disto a população desperta a curiosidade de saber quem eram estas pessoas que assinavam estes nomes por toda parte, o que eles pretendiam com isto, e assim ganhavam cada vez mais fama e reconhecimento. Os artistas passavam a espalhar cada vez mais seus nomes para conquistar tal fama, ver Ganz (2004).



Figura 09: Grafite em trens.

Estas pessoas passavam a grafitar cada vez mais trens e metrô para pulverizar seus nomes pelas cidades. Neste momento eles estão divididos em dois grupos: um grupo tinha como principal foco no grafite de suas tags (assinaturas) por trens e metrô para que ganhassem as cidades e por consequência, fama. O outro grupo era dos artistas de rua que tinham como principal objetivo a interação com os transeuntes das metrópoles e suas obras.



Os trens têm um papel fundamental no início da história do grafite mundial, pois os grafiteiros ao escreverem neles, tinham a amplitude de seus nomes, eles queriam conquistar reconhecimento e fama por mais partes do território e como os trens vão para muitos pontos do território eles conseguiam seus objetivos assinando seus nomes neles. *“Em meados da década de 1980, afirma-se, não havia um único trem que não tivesse sido pintado com sprays...”* (GANZ,2004).

Estas assinaturas com o tempo vão ganhando novas grafias, se tornando cada vez mais rebuscadas e trabalhadas. Seus idealizadores se preocupam cada vez mais com a originalidade, criatividade e autenticidade de seus trabalhos, elaborando e trabalhando mais as letras de suas TAGS. Assim criavam novas formas e texturas para elas. As assinaturas ganham volume, cor, símbolos e personagens.

Com o passar do tempo e a maior propagação das escritas e TAGS pelos suportes urbanos, a população começa a identificar seus realizadores e estes começam a ser reconhecidos como artistas por tais apreciadores, passando a ser aceitos e inseridos nos circuitos de Artes. Seus trabalhos passam do anonimato nos muros ao sucesso nos espaços de Arte. As obras ganham tal conotação e prestígio, saindo do anonimato das ruas para o reconhecimento das galerias. O grafite norte americano tem assim seu nascimento, e com o tempo foi se propagando pelos continentes, conquistando muitas gerações de realizadores e apreciadores.

À medida que os grafiteiros passam a visitar outros lugares, escrevem seus nomes. Era comum eles levarem em suas bagagens latas de sprays para espalhar seus trabalhos por onde visitam, ganhando assim reconhecimento fora de seu ambiente, difundindo seus trabalhos por muitos locais, logo o grafite chega aos trens, metrô e paredes da Europa. É na Europa que a arte do grafite ganha suas primeiras mostras e exposições exclusivas. Vale lembrar que a escrita nos muros europeus já era disseminada pelo movimento punk, com as escritas de seus ideais nos muros. (GANZ,2004).

Outra questão presente no grafite norte americano é o racismo, temos os grupos raciais se utilizando dos suportes urbanos para reivindicar seus direitos e sua dignidade através de palavras escritas pelos muros da



cidade. Estas palavras serviam de protesto e demarcação territorial. Era comum encontrar marcas de grupos por muitos espaços das cidades norte americanas.

É com o movimento da cultura Hip Hop que o grafite passa a ganhar maior reconhecimento por todo mundo.

Com o hip hop o grafite foi introduzido em quase todos os países ocidentais e também nos países orientais influenciados pelo ocidente ... Embora só mais tarde tenha chegado à Ásia e América do Sul, hoje cultura do grafite nesses lugares cresce a uma velocidade surpreendente... (GANZ,2004).

O grafite nova-iorquino tem sua primeira fase na distorção de letras, em seguida seus artistas criam novas formas e texturas: aumentam, engrossam e transformam, criam uma nova tipografia. Com o tempo há a criação de personagens junto com as letras, atualmente estes personagens são autônomos às letras, retratando símbolos, personagens e emblemas da sociedade moderna.

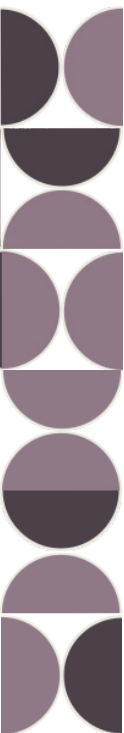


Figura 10: grafite Nova Iorque.

Vivemos em um momento em que muitos estudiosos da Arte Urbana, como por exemplo, Ganz, vem chamando o grafite contemporâneo de “pós-grafite”, apesar de o spray ser o material mais tradicional e usado pelos artistas que trabalham com arte urbana. Hoje os grafiteiros dispõem de muitas outras opções de materiais e técnicas, como tinta a óleo ou acrílica, giz pastel, pôsteres, estênceis dentre outros. A dupla brasileira de grafiteiros Os Gêmeos, em seus trabalhos já se utilizam destes novos recursos, eles usam paetês, tecidos dentre outros materiais para compor suas obras.

Contemporaneamente, graças aos novos meios de comunicação, a arte urbana vem ampliando seus horizontes, a divulgação e disseminação de suas obras acontecendo em simultâneo por todas as partes do globo. Rapidamente é possível conhecer obras e artistas com um simples acesso a internet. Por isso a Arte Urbana pode ser considerada a arte que mais cresce tanto em realizadores como apreciadores no mundo. (STAHL,2009)



Figura 11: Obra Bunker. Os Gêmeos.



Figura 12: Obra Ópera da Lua. Os Gêmeos.

No Brasil, o grafite surge junto com a pichação no período da ditadura militar. Palavras de ordem contra o regime político vigente eram propagadas pelos muros por diversos militantes contrários ao sistema. Rabiscar paredes era um ato de vandalismo que muito se fez presente no período. Escrever nas paredes ou em qualquer espaço urbano público ou privado é crime ambiental segundo a lei 9605 que entrou em vigor em 1998. (GLTAHY,1999) Hoje em dia os grafiteiros já encontram um aparato legal que os protege. Segundo a alteração da lei acima citada que aconteceu no ano de 2011, fica permitida a realização de grafites que agreguem ao patrimônio e que possuem autorização para serem realizados tanto em meios públicos como em privados.



Figura 13: Keith Haring.



Figura 14: Basquiat.

Nos Estados Unidos nomes como Keith Haring e Jean Michel Basquiat saem do anonimato dos vagões para as galerias de arte, de anônimos a famosos. Com este movimento a arte do grafite ganha força nas demais metrópoles, inclusive aqui no Brasil. Eles mostram como o grafite pode fazer parte de uma arte institucionalizada, uma arte que sai das ruas às galerias e espaços de Arte. Por terras brasileiras também temos muitos nomes importantíssimos para o grafite nacional e mundial, pessoas que saíram dos muros das ruas de diversos cantos do Brasil para os muros das galerias do mundo. Nomes como Alex Vallauri, Os Gêmeos, Toz, Ment, Eco, Airá, SWK, Jou, dentre muitos outros levam o nome do grafite nacional para todo mundo.

PICHAÇÃO: VANDALISMO OU ARTE?



Figura 15: Pichação.

Tanto o grafite como a pichação usam o mesmo suporte – a cidade – e o mesmo material (tintas). Assim como o grafite, a pichação interfere no espaço, subverte valores, é espontânea, gratuita e efêmera. Uma das diferenças entre o grafite e a pichação é que o primeiro advém das artes plásticas e o segundo da escrita, ou seja, o grafite privilegia a imagem; a pichação, a palavra e/ou a letra. (GITAHY, 1999).

No princípio pichação e grafite eram confundidos. Mas logo foi possível ver e entender que as duas formas de manifestações artísticas são bastante distintas, a principal semelhança está (ou estava) no suporte onde ambas eram feitas: os muros.

O pichador tem como principal missão a busca pela aventura, pela adrenalina, por desbravar lugares que ninguém ainda deixou sua marca, segundo o depoimento de um pichador que faz parte do documentário do ano de 2009, "PIXO", de João Wainer e Roberto Oliveira: "O pichador quer escancarar mesmo!".

Neste documentário é possível ver a realidade da pichação pelas ruas da cidade de São Paulo. Nele podemos através dos relatos e imagens entender como agem os realizadores da pichação. Para eles o céu é o limite! Querem é deixar sua marca nos pontos mais altos que ainda não foram explorados.



Figura 16: Grafite com pichação.



Figura 17: Pichação.

Neste documentário é possível ver a realidade da pichação pelas ruas da cidade de São Paulo. Nele podemos através dos relatos e imagens entender como agem os realizadores da pichação. Para eles o céu é o limite! Querem é deixar sua marca nos pontos mais altos que ainda não foram explorados.

Segundo Gitahy, no trecho citado na abertura desde subcapítulo, a pichação interfere na cidade de uma maneira mais agressiva por assumir uma tipografia mais ilegível e um pouco agressiva. “Ela se torna de difícil compreensão pelo leitor e isto causa certo afastamento entre o espectador e a obra, o que a torna menos aceita e agradável a todos”, segundo M. um pichador carioca, que preferiu manter-se no anonimato.

Podemos dizer que sua origem é próxima à origem do grafite, nas escritas na cidade de Pompéia, onde pessoas escreveram palavras de xingamento além de outros temas encontrados nas paredes da cidade sob



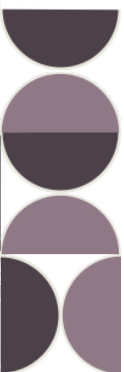
as cinzas. Já no período medieval, os padres usavam o material piche para escrever nas paredes das ordens contrárias a sua, como uma forma de repudiá-las. Com o passar do tempo, ela começa a ser feita nas paredes das casas das pessoas que se pretendia atacar. Escreviam palavras ruins sobre seus moradores, escreviam suas más qualidades e defeitos. Daí para frente a escrita nos muros, a pichação foi usada por diversos movimentos e pessoas para gritar contra regimes políticos, para divulgação de ideais e objetivos. (GITAHY, 1999)

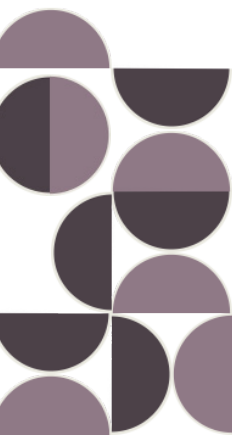
Por não ser bem quista e ser um crime, passível de punição, a pichação na sua maior parte é feita no período da noite e por jovens. Ela se tornou este tipo de prática, perdendo assim seu caráter meramente político, elas também servem de declarações amorosas, piadas e demarcações espaciais de seus realizadores. A pichação é uma arte transgressora.

“não é por acaso que a pichação surge e se intensifica nos grandes centros urbanos, mesmo nos países menos desenvolvidos. A pichação aparece como uma das formas mais suaves de dar vazão ao descontentamento e à falta de expectativas” (GITAHY, 1999).

Gitahy propõe a divisão da pichação em quatro fases. A primeira seria do assinar (pichar) seu nome em exaustão pela cidade, com este gesto se desejava ser conhecido. A segunda fase seria da competição pelo espaço; se criam grupos para assinarem mais locais, estes grupos visavam a conquista de novos espaços para conquista de mais fama e reconhecimento. A terceira fase é a de explorar novos desafios: escalar os mais variados suportes da cidade, de placas a prédios altíssimos, aqui o que importa é chegar aonde ninguém chegou. Já a quarta e última fase é o acontecimento da sua pichação chegar a mídia de massa e com isso o seu autor fica mais famoso entre os artistas da pichação, eles passam a pichar locais públicos importantes para conseguir a fama.

Os pichadores possuem uma escrita própria e autêntica, é uma tipografia que em muitos casos só eles e seus grupos conseguem entender. Outro fato curioso é que em cada região a pichação assume uma tipografia e características próprias. A pichação realizada em São Paulo é muito diferente da feita no Rio de Janeiro. (documentário “PIXO”, 2009).





É comum até os dias de hoje acontecer reuniões de pichadores. Vários jovens vão até estes encontros munidos de seus cadernos buscando rabiscos de seus ídolos, outros pichadores que conseguiram atingir a fama por espalhar seu nome pelos mais diversos espaços públicos. Eles colecionam tais pichações como troféus.

A pichação continua crescendo e ganhando muitos adeptos apesar de ser uma atividade ilegal passível de punição. Muitos grafiteiros contemporâneos iniciaram sua carreira artística pichando muros, mas devido a muitos fatores, dentre eles o modo como a sociedade os trata, migraram para o grafite. No grafite eles são reconhecidos e conseguem ganhar dinheiro, mas mesmo assim às vezes eles ainda saem às noites para deixar sua pichação pelos suportes urbanos, segundo Gitahy.

OUTRAS FORMAS DE INTERVENÇÕES



Figura 18: Intervenção urbana.

A Arte Urbana é a manifestação artística que mais cresce entre realizadores e apreciadores por todo mundo. Os suportes urbanos recebem cada vez mais novas formas e elementos de arte todos os dias. Por onde olhamos nos muros das cidades encontramos alguma manifestação artística. Ela não se limita apenas aos muros, ela chega a outros suportes



como placas, árvores, postes, dentre muitos outros. Ela não se prende a escritas ou desenhos, ela se expande a muitas formas, como cartazes, adesivos, formas dentre outros para realizar seus trabalhos.

Os artistas urbanos podem agregar mais de uma forma em sua obra, eles podem mesclar muitas formas no momento de executar seu trabalho. É comum observarmos trabalhos com muitas técnicas de criação, grafiteiros juntam grafite, estêncil, cartazes para compor seu produto final. São trabalhos que podem agregar informações, propagandas, decorações e ideias ao espaço urbano.

MOLDES QUE PROLIFERAM IDEIAS E IDEIAS: O ESTÊNCIL



Figura 19: Molde estêncil.



Figura 20: Estêncil.

Estêncil é uma forma, um molde vazado com alguma palavra, frase ou desenho que pode ser reproduzido com certa agilidade pelos suportes da cidade com uso de tintas, tanto spray como em forma líquida com auxílio de pincéis e rolos.

É uma técnica muito usada entre os artistas contemporâneos em seus trabalhos pela facilidade de reprodução de imagem e pela simplicidade em seu processo de elaboração de uma matriz, é uma forma barata de transmitir uma mensagem. (CARLSSON e LOUIE, 2015)

A técnica pode ser aplicada nos mais diversos suportes e materiais interagindo e forma harmônica com o local onde é feito. Os artistas pensam sobre os locais onde irão realizar seu trabalho.

De acordo com o *blog* <http://stencilpg.blogspot.com.br/2011/10/origem-do-stencil.html> sua origem nos remete ao Egito e China. No início folhas e rochas serviam de máscaras das partes que não seriam coloridas com os pigmentos. Atualmente são usados muitos materiais para a confecção de matrizes na execução do trabalho, de chapas de radiografias a papelões, existe uma vasta gama de materiais que podem ser usados como moldes.

Na China, nos anos 600, os desenhos começam a ser mais elaborados e a técnica é usada para decoração de tecidos, era usado no processo de estamparia. No Japão, no mesmo período, tem-se o surgimento das máscaras reutilizáveis, o que permitia a reprodução em pequena escala do que era feito.

Podemos chamar a técnica de "*pochoir*", palavra francesa para este método de estamparia onde as matrizes são feitas artesanalmente, sendo reutilizáveis. Nesta técnica é possível utilizar de muitas cores.

Foi durante a Segunda Guerra Mundial que o estêncil passa a ser usado como intervenção urbana: ele era usado como propaganda de guerra e como forma de marcar os uniformes militares. Os movimentos estudantis que se propagaram nos anos 1960 e 1970 também utilizaram do estêncil como modo rápido e eficaz para disseminar suas ideias.



Figura 21: Estêncil.



Figura 22: Estêncil.



Nas ruas como arte, a técnica ganha tal condição graças ao artista francês Blek Le Rat que usou a técnica do estêncil pelas ruas parisienses no início dos anos 1980. Ele influenciou os expoentes contemporâneos da arte urbana. (FÉRES, 2013). Sua obra consistia em imagens de ratos feitos na técnica do estêncil pelos suportes urbanos.

Atualmente o maior nome do estêncil mundial é o artista "anônimo" Banksy. Ele produz suas obras de maneira ágil e anônima pelos mais variados lugares do mundo, são imagens que dialogam com todo contexto social. São críticas ao sistema econômico e político mundial. Suas obras falam de temas como exploração, capitalismo, amor dentre outros.



Figura 13: Estêncil.



Figura 24: Estêncil.

O estêncil por ser de baixo custo e de fácil execução, cresce muito nos centros urbanos de todo o mundo, é comum observarmos obras da técnica pelas vias urbanas. Ele também faz parte de muitas outras composições artísticas. Em muitos trabalhos de grafite, podemos perceber o uso de máscaras compondo a obra em detalhes e acabamentos, agregando valor a ela. Artistas como Os Gêmeos usam muito da técnica em suas obras.

LAMBE LAMBE: CARTAZES QUE TEM MUITO A DIZER

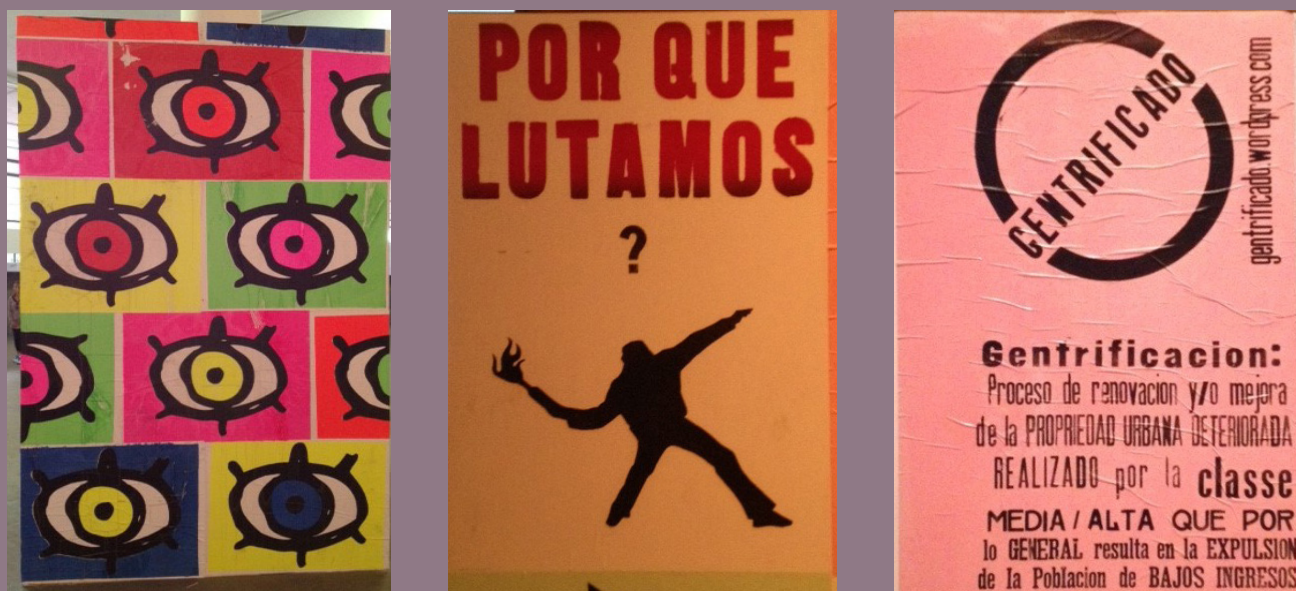


Figura 25: Cartazes Lambe Lambe

“Os pôsters provocam um efeito especial. Em contraste com as peças ou com outros quadros feitos com tinta ou com spray, estes são executados muito rapidamente e devem ter também um efeito imediato... Os posters têm uma vida um pouco mais curta – embora possam inclusive ser protegidos com um verniz contra a chuva...” (STAHL, 2009)

Os cartazes são os primeiros meios de comunicação urbana. É através deles que seus idealizadores criam um canal de comunicação com o público que pretende comunicar.

Tem sua origem na Idade Média servindo como uma espécie de substituto aos mensageiros reais que gritavam pelas ruas os comunicados das cortes. Tais gritos são substituídos por cartazes com as mensagens escritas, que eram afixados nos suportes urbanos, segundo Klotzel no folder da exposição *Poster for tomorrow*, que aconteceu no espaço Caixa Cultural do Rio de Janeiro nos meses de Agosto, Setembro e Outubro de 2014.

Os cartazes veem sendo usados por muitos séculos, com as mais diversas finalidades e distribuídos nos mais variados suportes urbanos. Possuem atualmente diversos formatos e técnicas.



Figura 27: Parede com cartazes lambe lambe.

Existem vários tipos de cartazes como os de propaganda e recompensa, dentre muitos outros por exemplo. Eles podem ser encontrados em diversos países, culturas e locais do mundo contemporâneo.

No Brasil não há uma forte tradição do uso de cartazes, sendo usados principalmente em campanhas publicitárias de produtos e serviços em pontos chaves de comunicação com o futuro público consumidor: pontos de ônibus, outdoors, transportes públicos, por exemplo. Porém em muitos lugares do mundo os cartazes são utilizados das mais diversas formas de comunicação, comunicam de assuntos de interesse coletivo até eventos culturais.

Muitos artistas urbanos da atualidade vêm se utilizando de cartazes na realização de seus trabalhos, devido a agilidade no momento da exposição pelas cidades. Eles já levam suas obras prontas e as colam fácil e rapidamente nos suportes urbanos. Este tipo de intervenção urbana vem

crescendo em adeptos pelo mundo. Não vamos falar sobre os outdoors neste trabalho, mas eles são uma importante forma de comunicação e também muito usados pelos artistas urbanos pela propaganda.

A União Soviética do século XIX utilizou-se dos cartazes para divulgar seu regime político. Os cartazes construtivistas russos expressavam e comunicavam os ideais revolucionários: a combinação de imagens impactantes e diretas, associadas a palavras objetivas e de impacto geravam uma fácil interpretação da mensagem difundida pelos cartazes.

Estes cartazes foram desenvolvidos como umas das principais ferramentas de propaganda política durante o período da Revolução Russa e na medida em que a revolução se concretizava e expandia a estética e estilo dos cartazes se transformava, valendo-se dos novos recursos gráficos disponíveis, graças aos avanços industriais do período pós-revolução. A união de técnicas artísticas com recursos de linguagens e comunicação visual criaram cartazes únicos que dialogavam com toda questão político social da época. Conseguindo seu principal objetivo que era aumentar o número de pessoas envolvidas com a questão.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. **Mitologias** – 11ª edição, Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 2001 BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade** – Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003

CANEVACCI, Massimo. **Fetichismos Visuais** – Corpos Eróticos e MetrÓpole Comunicacional. São Paulo, SP: Ateliê Editorial, 2008

CEVASCO, Maria Elisa. **Dez Lições Sobre os Estudos Culturais**, São Paulo, Boitempo Editorial, 2003

COELHO, Gustavo. **Deixa os Garotos Brincar** – 1ª edição, Rio de Janeiro: Multifoco, 2016

GANZ, Nicholas. **O Mundo do Grafite**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008

GITAHY, Celso. **O que é Graffiti**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1999

HALL, Stuart. **Quem Precisa da Identidade?** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.)

HARVEY, David. **A condição Pós Moderna**, São Paulo: Loyola, 1993

JAGOSE, Annamarie. **Queer Theory an Introduction**, 1997

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**, Ensaios sobre sexualidade e teoria queer, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2004

MANCO, Tristan. LOST ART, NEELON Claeb, **Graffiti Brasil**, United Kingdom Thames & Hudson. 2005

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**, Belo Horizonte: Autêntica Editora, UFOP, 2012



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OS GEMEOS, **A Ópera da Lua**, Rio de Janeiro: Cobogó, 2014

PINO, Nádía Perez. **A Teoria Queer e os Intersex**: Experiências Invisíveis de Corpos Dês-feitos⁷²

PRECIADO, Beatriz. **Manifesto Contrassexual**. São Paulo, SP: N1 Editora, 2015

RAMOS, Célia Maria Antonacci. **Grafite, Pichação e Cia**, São Paulo, Annablume, 1992

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**, Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013

SILVA, Tomaz Tadeu. **A Produção Social da Identidade e da Diferença**

STAHL, Johannes. **Street Art**. H.F. Ulmann. 2009 TR, Dj, Acorda Hip Hop, Rio de Janeiro, Aeroplano, 2007

<http://karl-maria-ketbeny.blogspot.com.br/2006/03/origem-da-palavrahamossexual.html>
- 09/10/2015 22:06

<http://www.espacoacademico.com.br/067/67biscaro.htm> -23/11/2015 22:00

Catálogo da exposição Keith Haring – Centro Cultural do Banco do Brasil, 2003/2004

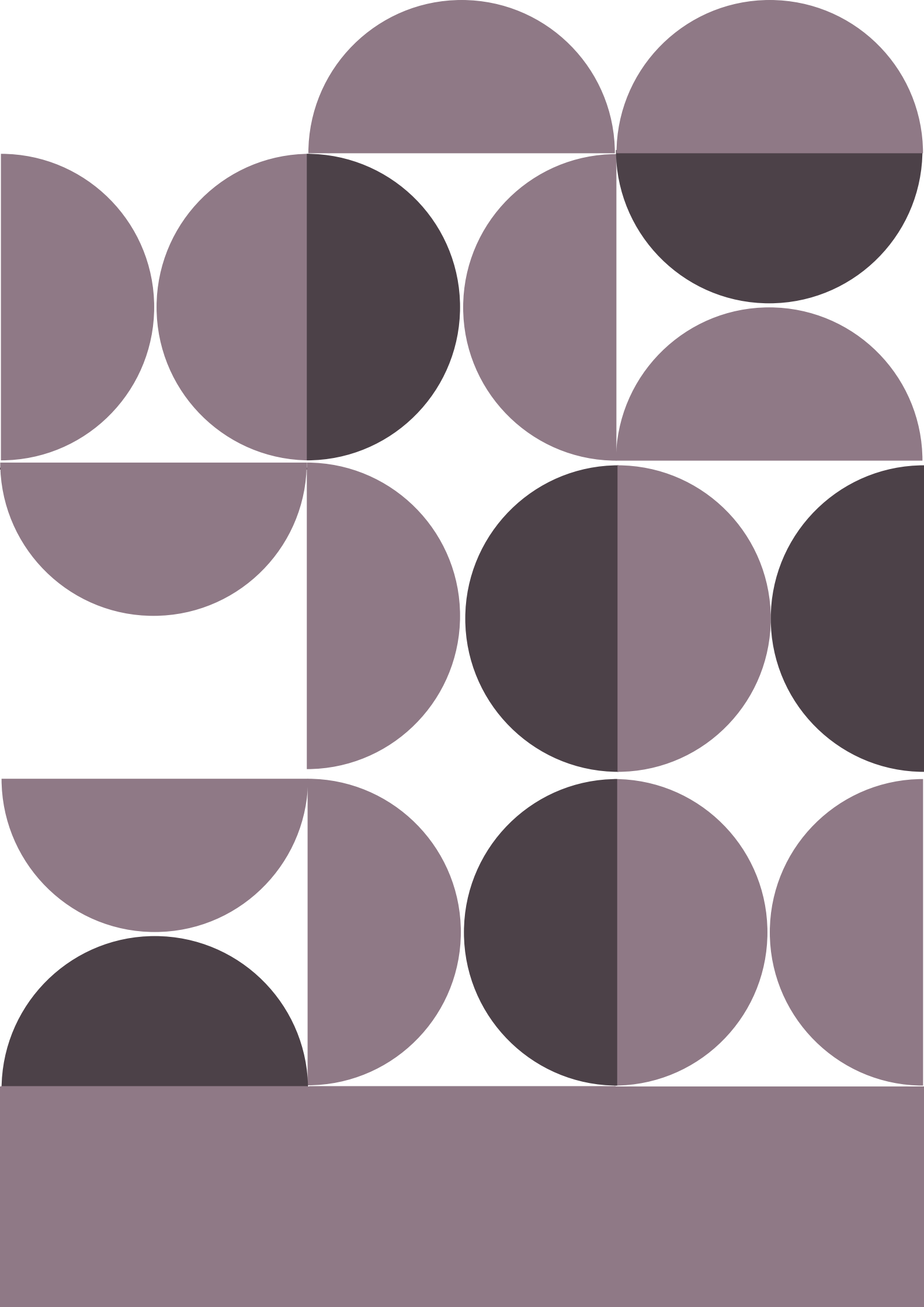
Catálogo da exposição Os Gemeos na Casa do Pontal – Museu Casa do Pontal, arte popular brasileira , Rio de Janeiro 2015

Revista Cult 193, ano 17, agosto 2014 - Editora Bregantini

Revista Cult 202, ano 18, junho 2015 - Editora Bregantini

Revista Cult 205, ano 18, setembro 2015 - Editora Bregantini

Revista Galileu edição 292, novembro 2015 – Editora Globo





DO ABAPORU A MONET : ANTROPOFAGIA E HIERARQUIZAÇÃO CULTURAL

Daniel Mota Silva¹

RESUMO: O presente trabalho é uma reflexão sobre os processos subjetivos aos quais os sujeitos desde muito pequenos estão expostos ao formularem sentidos a partir da imagem, compartilhando códigos, estabelecendo hierarquizações e posterior construções de sentido. Desse modo, o ambiente escolar, como espaço em que estas construções ocorrem, é trazido através de uma experiência de sala de aula, onde é exposto um recorte, para elucidar categorias elaboradas com os quais alunos desde muito novos operam seus respectivos processos de singularização, através de objetos culturalmente hierarquizados a luz da subjetividade coletiva. Assim são dispostos, a estrutura de hierarquização trazendo elementos que servem ao da subjetividade coletiva, em meio aos processos intrapessoais. As categorias aqui elencadas nos servem de base para buscarmos mais elementos para compreender os discursos iniciais da experiência aqui relatada, e por fim, apontar caminhos e reflexões acerca da produção dos processos individuais de rupturas com as hierarquizações aqui elencadas.

1 Daniel Mota Silva é professor do Ensino Fundamental na Escola Sá Pereira. Atua há mais de 10 anos em escolas da cidade do Rio de Janeiro, incluindo nesse percurso a Educação Infantil. Pedagogo, formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/ 2008), possui especializações nas áreas de Tecnologia Educacional (UCAM /2011), Ensino de Artes (EAV-UERJ/2017) e em História e cultura Africana e Afro-brasileira (IPN- USU/ 2019).

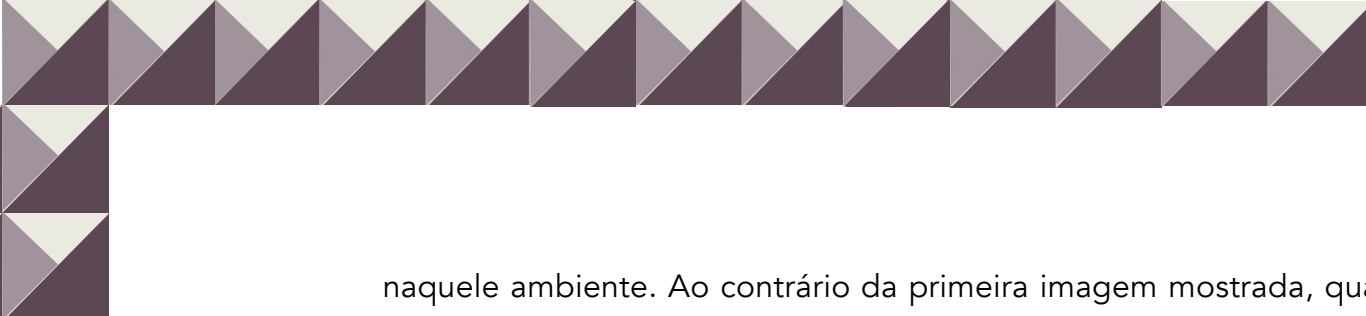


INTRODUÇÃO

Em uma tarde comum em uma sala de aula foi proposto a um pequeno grupo de crianças uma experiência simples: duas obras de arte foram expostas no ambiente de sala de aula, sem aviso prévio, através de projeção: o *Abaporu*, de Tarsila do Amaral e uma das versões da *Ponte Japonesa*, de Claude Monet. O objetivo consistia em coletar falas, impressões, familiaridade ou não, a partir das duas obras de arte, que naquele contexto, escola de classe média, supostamente já eram conhecidas. As primeiras reações diante da tela de Tarsila do Amaral eram de certa familiaridade, apesar de não haver inicialmente por parte do grupo certeza do que se tratava. Porém, após a primeira pergunta sobre o que era aquilo, L. – aluna de 10 anos de idade – logo disse que aquela era uma tela de Tarsila do Amaral e que tinha algo relacionado com índios. Os outros alunos logo se entusiasmaram com a resposta da amiga e continuaram: “O quadro tem algum significado de algo que tem no Brasil”; “Tarsila é famosa porque fez quadros com significados”; “Tem uma técnica de profundidade”, entre inúmeras outras análises frente à inquietude e aos olhos atentos dos observadores.

Logo após essa primeira tempestade de falas, uma chamava atenção com relação à palavra canibalismo. Segundo um dos alunos, “a tela falava do canibalismo”. Então aquela fala foi problematizada com a seguinte pergunta: “Canibalismo, como assim? O que isso tem a ver com essa pintura?”. As respostas logo se avolumaram: “Porque os índios do Brasil se alimentavam do inimigo para ganhar força”; “Esse quadro veio para o Brasil por causa dos índios canibais que tinham aqui”; “Tem algo a ver com se alimentar do inimigo”; “A Tarsila queria, talvez, falar dos indígenas para outras pessoas”; “Tinha algo de *antro*... (não sabia exatamente a palavra que queria dizer), bom, alguma coisa assim... não é?”.

Então uma outra imagem foi apresentada, uma das versões da *Ponte japonesa* de Monet. Houve uma mudança de atmosfera perceptível

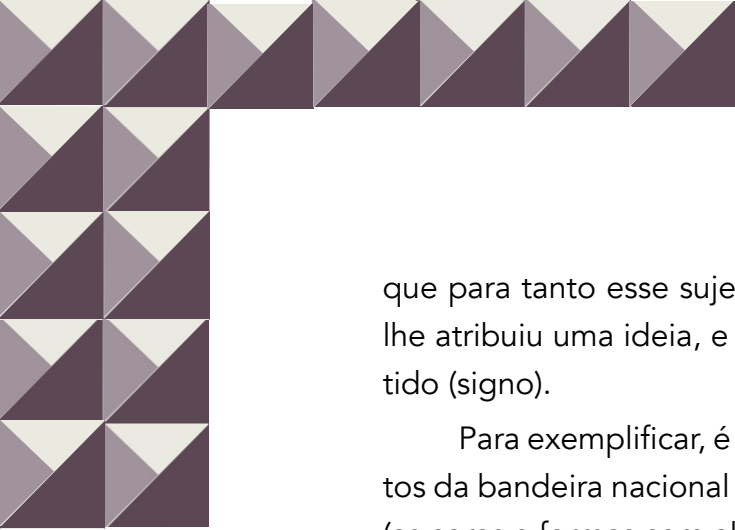


naquele ambiente. Ao contrário da primeira imagem mostrada, quando apenas parte da turma se manifestava, agora havia um consenso um pouco maior, certa familiaridade com o que era mostrado: “Ah, essa é do Monet”, “Com certeza, essa é muito famosa!”.

Apesar de não se estabelecer nenhum tipo de conclusão sobre o que acabava de acontecer com relação à receptividade das duas obras de arte (produzidas por Tarsila do Amaral e Claude Monet), havia um certo movimento de familiarização e valorização extrema da tela estrangeira. Não que aquilo pudesse sustentar alguma ideia, porém trazia certa perturbação de como, simbolicamente, algo pudesse ter tanta força, mesmo diante de um instrumento aparente sem objetivo naquela abordagem, já que não fazia parte de nenhuma atividade planejada anteriormente. Aquele trabalho funcionava como uma interrupção da rotina e, óbvio, algo que poderia agradar alguns e desinteressar outros. E, no caso, não por ter uma recepção menor com relação ao *Abaporu*, mas sim pelas relações instantâneas e coletivas relacionadas à tela de Monet. Parecia, pelo menos naquele momento, que aquilo fazia parte, de forma muito presente, do universo daqueles alunos.

Continuando, então, novas perguntas foram dirigidas às crianças, agora, sobre a obra de Monet: “Por que essa é famosa?”, houveram respostas: “Porque essa é conhecida no mundo todo”, “É, tem no Louvre, já fui lá...”. E seguiram, com mais participantes entusiasmados, a falarem de suas experiências, que logo eram ligadas a viagens e visitas a locais que eles relacionavam com o artista Monet e a obra mostrada, o que faz parte dessa faixa etária. A conversa logo se encaminhou para inúmeros exemplos sobre a França, o Museu do Louvre e também de evidências sobre aquela cultura e até possíveis ligações com familiares, uma tentativa de aproximação. Não restava dúvida, pelo menos naquele instante, de que as atribuições de significados às obras de arte continham elementos de hierarquização e significados diversos, e que uma parecia muito mais próxima do universo de linguagens deles do que a outra.

Assim, nesta dinâmica o sujeito frente a uma imagem atribui aos elementos identificáveis (o significante) uma ideia e o posterior conceito frente aqueles elementos, o que é chamado de significado. Posteriormente, esse significado passa a constituir um signo para este indivíduo, uma vez



que para tanto esse sujeito operou o significante (elementos da imagem) lhe atribuiu uma ideia, e os conceitos (significado) passaram a ter um sentido (signo).

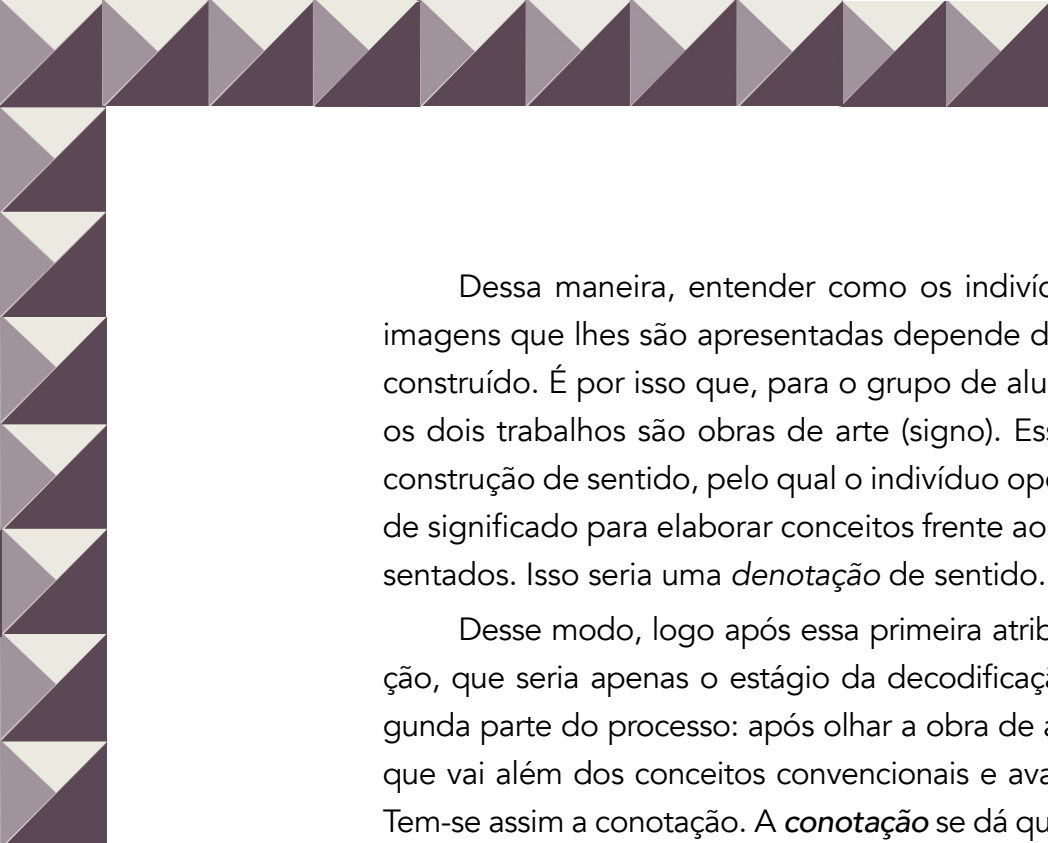
Para exemplificar, é como se uma criança brasileira frente aos elementos da bandeira nacional (a cor, estrelas, formas) lhe atribuisse os conceitos (as cores e formas com algum tipo de significado, e ainda as estrelas como representação de estados do país) e finalmente chegasse a conclusão de que aquela imagem constituísse a bandeira do Brasil, seu país, ou seja, a constituição de um signo.

Diante dos relatos dos alunos, dos elementos trazidos à tona, continuava a perseguir a ideia de como, pelo signo (a tela), as crianças podiam fazer construções de sentido distintas, em se tratando de objetos que, a princípio, estavam sendo dispostos naquele mesmo momento sem nenhuma intervenção hierarquizante por parte do interlocutor? O que poderia acontecer com aqueles exemplos, que não estavam limitados ao exercício do *Abaporu*, mas de qualquer outro signo *a priori* da cultura daqueles alunos, que insistiam em escorregar para a comparação com outros de outras culturas e, geralmente, terminavam por ser hierarquizados e valorizados? Por que aquela prática era tão comum?

Para compreender as contradições e o raciocínio dessas perguntas, trataremos sobre conceitos de linguagem a partir das contribuições de Stuart Hall (2016), possibilitando estender os elementos e suas construções diante das ressignificações do sistema de códigos da cultura previamente estabelecidos.

Assim, o signo, é ampliado a um sistema de convenções culturalmente construídas e que dependem umas das outras para se constituírem por meio de signos da cultura.

O argumento fundamental por trás da abordagem semiótica é que, uma vez que todos os objetos culturais expressam sentido, e todas as práticas culturais dependem do sentido, eles devem fazer uso dos signos; e, à medida que o fazem, devem funcionar como a linguagem funciona e ser suscetíveis a uma análise que, basicamente, faz uso dos conceitos linguísticos, [...] ou seja, da distinção entre significante/significado e [...] sua ideia de códigos e estruturas subjacentes e a natureza arbitrária do signo (HALL, 2016, p. 67).



Dessa maneira, entender como os indivíduos operam os signos das imagens que lhes são apresentadas depende de um sistema culturalmente construído. É por isso que, para o grupo de alunos, não há dúvidas de que os dois trabalhos são obras de arte (signo). Esse seria o primeiro nível de construção de sentido, pelo qual o indivíduo opera em meio a seus sistemas de significado para elaborar conceitos frente aos objetos que lhes são apresentados. Isso seria uma *denotação* de sentido.

Desse modo, logo após essa primeira atribuição de sentido, a denotação, que seria apenas o estágio da decodificação do objeto, se daria a segunda parte do processo: após olhar a obra de arte, haveria a interpretação, que vai além dos conceitos convencionais e avança para o nível de cultura. Tem-se assim a conotação. A *conotação* se dá quando o indivíduo, após fazer a primeira leitura do objeto, passa a interpretar signos nos campos semânticos construídos a partir da ideologia social: “Com certeza essa é muito famosa” (sobre a tela de Monet); “O quadro tem algum significado de algo que tem no Brasil” (sobre o *Abaporu*). A representação seria, assim, o resultado da operação desses dois processos independentes, porém ligados na construção do sentido. É assim que, logo após as análises iniciais e leituras do objeto, a construção do sentido é feita no nível simbólico, com os arcabouços sociais e culturais construídos, atribuindo assim sentidos de valor, familiaridade e aproximação com o objeto. Para Hall, “os significantes (os elementos da imagem) e os significados (os conceitos) se unem para formar um signo com uma simples mensagem denotada. [...] Em segundo estágio, essa mensagem, ou signo completo, é ligada a outro conjunto de significados – um conteúdo amplo e ideológico” (2016, p. 72).

Parece significativo que as atribuições de significado dadas pelas leituras feitas por indivíduos e a relação desse sistema de signos nos quais, inclusive, as formulações do modernismo brasileiro estão apoiados foram forjadas em construções culturais arbitrárias. Porém, esses sistemas que fazem com que nós mesmos, talvez, naturalizemos fachadas de prédios com escritas em uma língua estrangeira, ou mesmo que, em nível inconsciente, demos sentidos de valor diferenciados na leitura de imagens para aquilo que é estrangeiro quando é comparado ao que é nacional, parecem sugerir um sistema perverso de poder no qual essas concepções foram forjadas. Assim, é necessário situar as noções de construção de sentido simbólico a que essas concepções culturais foram atribuídas.

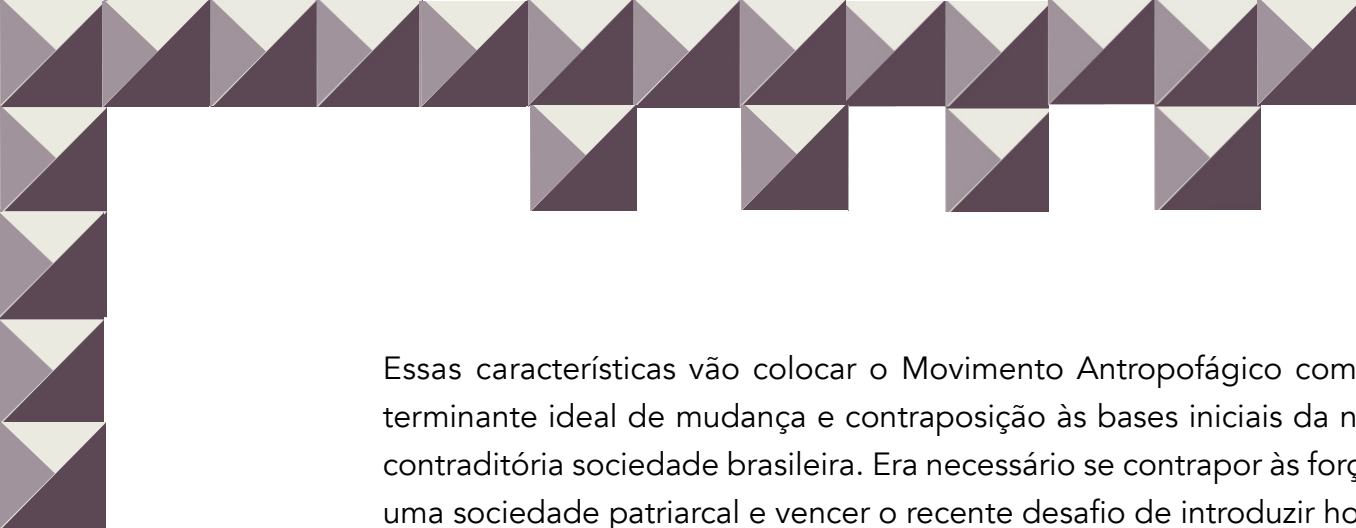


O ARGUMENTO ANTROPOFÁGICO

Para entender um pouco melhor as construções a nível simbólico, notemos que a história de dominação das culturas por meio de contatos como as colonizações nunca foi marcada pela passividade, mas sim por movimentos de conflitos constantes e violentos, que, no plano simbólico, se traduziram como intifadas longas e com chagas abertas dos dois lados. A autoridade das nações de alto poder simbólico, nesse jogo de transformações, sempre exerceu um poder hierárquico maior, operando um desequilíbrio latente a escamotear a natureza conflituosa dos choques entre culturas. Dessa maneira, o poder emanado do centro das culturas dominantes e disseminado como legitimador das trocas simbólicas favorece o “caráter assimétrico dos fluxos de trocas de informações mundializados, muito mais volumosos no sentido das regiões centrais para as periféricas do que na direção oposta” (ANJOS, 2005, p. 17).

Nos anos iniciais do Brasil independente, os intelectuais sofreram fortes influências de movimentos vanguardistas europeus e iniciaram um longo processo em torno das práticas de expressões artísticas consideradas genuinamente brasileiras, que passaram a se refletir nos objetos e signos que operavam os planos simbólicos da nova sociedade brasileira, apontando para uma renovação étnica de aspirações individuais e sociais. Influenciadas por tais movimentos, como os surrealistas, engajados em lutas proletárias na Europa, essas bases acabaram por trazer um antagonismo político ao Modernismo brasileiro. Os ideais se contrapunham àquilo que a geração de 1922 havia promulgado no Brasil: havia-se resolvido o problema literário, mas deixado de lado as questões sociais do país.

Desse modo, no início do século XX, forças e correntes intelectuais do Brasil debatiam os pressupostos que versavam sobre a construção da sociedade. Havia uma atmosfera predisposta aos movimentos vanguardistas espalhados pelo globo e, no Brasil, quase como de um ponto de vista inocente, surgiu um dos mais radicais manifestos a dar inicial contribuição: o Manifesto Antropofágico. Os antropofagistas eram um grupo de intelectuais sintéticos como os cubistas e chegariam, em sua estética conceitual, à aproximação do primitivismo por meio da figura do índio, o que, ao mesmo tempo, os levaria ao distanciamento real da civilização.




Essas características vão colocar o Movimento Antropofágico como determinante ideal de mudança e contraposição às bases iniciais da nova e contraditória sociedade brasileira. Era necessário se contrapor às forças de uma sociedade patriarcal e vencer o recente desafio de introduzir homens advindos do processo de escravização à realidade. O Movimento Antropofágico, nesse sentido, pode ser visto como uma espécie de momento necessário, mas transitório, e não permanente.

Foi por meio da História mundial que a história da sociedade do país pode ser compreendida, do ponto de vista da Antropofagia, como parte de um ciclo evolutivo da humanidade – de um ciclo que, iniciado na fase do expansionismo colonizador da era moderna, completar-se-ia quando fossem absorvidos em concomitância com a universalização da técnica, o poder político e o poder religioso como últimas manifestações do Superego, patriarcal. Espontaneísta, ocorrendo pelas próprias condições de imaginação liberada e da concentração industrial, a “revolução do caraíba” que nos conduziria do histórico ao transitório, da cronologia da civilização ao tempo da vida de vida primeva por ela restabelecida, consumiria, antes de chegar a este estágio, sob a forma de uma vingança tribal imaginária, que ritualizou a violência romântica da rebelião individual, uma reação anticolonialista, deglutidora dos imperialismos (ANDRADE, 1990, p. 28).

Desse modo, o Movimento Antropofágico tentava ressignificar, por meio da busca pelo original, em conseqüente absorção do outro, a superação de um momento de crise, buscando-se superar o momento transitório e alcançar um possível equilíbrio. Porém, as constantes e cada vez mais evidentes contradições da realidade fizeram com que o movimento não sustentasse a realidade e, muito menos, propusesse novos modelos para superar esse quadro, o que levou a um esgotamento e, finalmente, um esvaziamento de sentido.

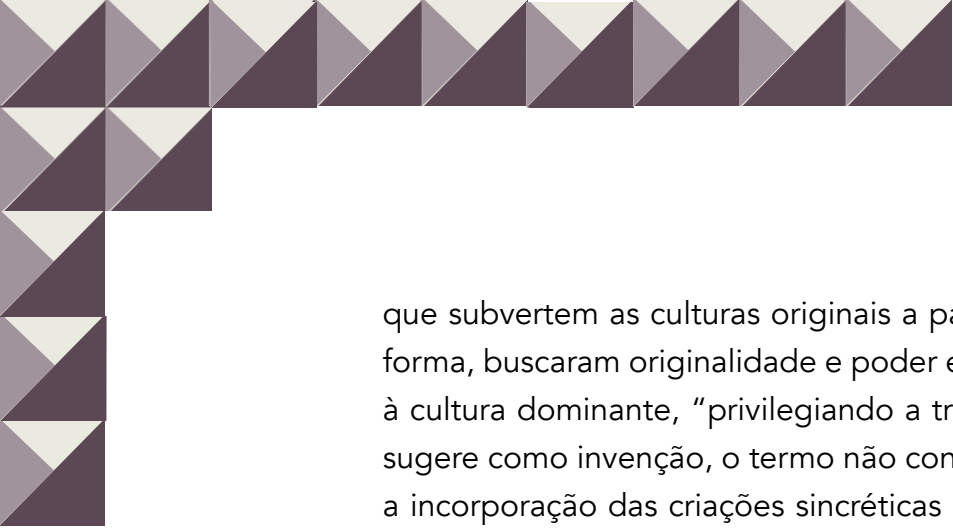
Dito isso, que questões do caminho percorrido entre os iniciantes manifestos, passando pela Semana de Arte Moderna e outros importantes movimentos de arte no âmbito nacional, com as características ou, pelo



menos, com os caracteres principais desse movimento transitório – percebido pelo próprio Oswald de Andrade do manifesto Antropofágico –, permaneceram e se sustentaram como processo e arraigaram-se nas raízes do pensamento de construção cultural até os dias atuais? Não me parece nenhum absurdo afirmar que o “sentido” do antropofágico, de absorver a cultura estrangeira e ainda elegê-la como base para direcionar matrizes, ainda é uma grande referência para a constituição de sentidos em inúmeros campos da sociedade brasileira.

O Movimento Antropofágico se transfigurou como uma força de resistência em meio às tensões dos modos hegemônicos que operavam na sociedade brasileira na época e na busca pela originalidade, ou algo que transmutasse a identidade do brasileiro em signos que partissem daquilo que consideravam inevitável naquele momento: as grandes influências de outras culturas formadoras da nação brasileira. É assim que se chega à ideia de que, por meio da assimilação do estrangeiro, do que lhe era assegurado como o melhor, ele seria transfigurado de outra forma sobre os aspectos da brasilidade, criando assim o que se entendia como algo novo, genuinamente brasileiro. Essa leitura não só foi discutida e aceita entre os intelectuais do movimento modernista, como disseminada nos movimentos artísticos posteriores que foram fortemente influenciados por essas leituras sincréticas da formação da cultura. Contudo, essa transfiguração estava fortemente arraigada na influência das forças hegemônicas da época, principalmente eurocêntricas, que traziam entre suas marcas latentes para com a tradução dos povos e nações recentes do Novo Mundo a leitura sobretudo do exotismo, que, ao se transfigurar por meio dos processos do que poderíamos chamar de estereotipagem, se transmutou nas evidências superficiais e exageradas da própria construção da sociedade brasileira, culminando em um processo que ocultou as lutas e os conflitos internos e, principalmente, a historicidade da constituição da sociedade.

O movimento modernista, por meio do Manifesto Antropofágico, tem uma incompletude em sua própria formulação conceitual, uma vez que, buscando uma nova prática conceitual e estética, os modernistas não se submeteram às influências da cultura externa, nem mesmo as combateram, mas buscaram ressignificar os significados simbólicos e políticos por meio da incorporação e da reelaboração. Como conceito de construção identitária, sustentaram a ideia de não neutralidade de grupos subordinados

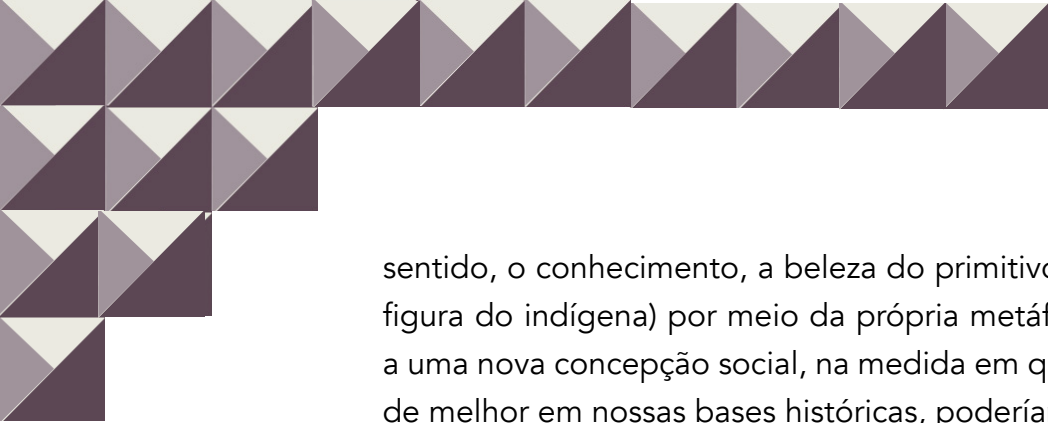


que subvertem as culturas originais a partir de perspectivas locais. Dessa forma, buscaram originalidade e poder explicativo por meio da submissão à cultura dominante, “privilegiando a transformação daquilo que o outro sugere como invenção, o termo não contempla o poder de ruptura que a incorporação das criações sincréticas ao circuito global de informações possui, acomodando-se a uma relação de dependência cultural preestabelecida” (ANJOS, 2005, p. 24).

No final da década de 1920, havia revoluções em diversas partes do globo e as obras que contestavam os modelos sociais e a sociedade e propunham novas formas de viver em sociedade (Marx, Engels, Rousseau, Montaigne e outros aos quais Oswald de Andrade se refere) traziam grandes influências. O Manifesto Antropofágico, em meio a essa atmosfera, buscava uma transformação da realidade da sociedade brasileira, desigual e avessa às suas origens, por meio da contestação dos valores disseminados até então, confluindo para a utopia da superação das contradições e um posterior equilíbrio. A figura do indígena, emprestada do primitivo socializado de Rousseau, é uma metáfora da busca histórica das origens dos valores humanos e da superação da sociedade patriarcal e da exploração. O primitivo (indígena) é aí a incessante busca pela superação e pelo equilíbrio.

Nesse contexto, o *Abaporu* de Tarsila do Amaral simboliza e sintetiza os ideais do Manifesto, por esse motivo entendido como imagem (signo) de grande poder simbólico. A obra de Tarsila, um presente dado a Oswald, em meio à atmosfera efervescente de contestações e reflexões da época, urge como signo (significante) da incompletude e da busca social pela utopia das contradições do real, impostas pelas condições sociais sobre as quais a sociedade brasileira se fundava naquele momento.

É importante perceber que as reflexões de Oswald de Andrade caminhavam para a desconstrução de uma dependência do estrangeiro como precursor dos caminhos que levariam a uma revolução. Com aspectos metafóricos e baseado em diversas leituras da sociedade de diferentes autores, o esforço do Manifesto, nas ideias de Oswald e presente na obra de Tarsila, era a superação das mazelas e a consequente construção de um novo modelo de sociedade, que passaria por períodos – entre eles a própria colonização –, mas que chegaria a um esperado equilíbrio pós-revolucionário. Nesse



sentido, o conhecimento, a beleza do primitivo e sua compreensão (daí a figura do indígena) por meio da própria metáfora antropofágica levariam a uma nova concepção social, na medida em que, comendo o que haveria de melhor em nossas bases históricas, poderíamos superar modelos anteriores e, finalmente, propor modelos sociais novos. Seria a incorporação e resignificação das influências do externo.


Contudo, o esvaziamento intelectual do pensamento antropofágico se dá na medida em que este sucumbe à dura realidade brasileira das décadas que se seguiram, marcadas por evidentes contradições sociais e insuficiência de modelos políticos que pudessem trazer à sociedade algum tipo de luz frente aos desafios daquele momento. Apesar de o pensamento antropofágico buscar novas formas, modelos e direções, a realidade foi implacável e deixou ainda mais evidente a incapacidade e as contradições sociais.

Não há dúvida da importância da Semana de Arte Moderna e do movimento modernista para as influências e os planos de contestação que motivaram novas representações e a leitura da arte brasileira, porém, as ideias do Manifesto Antropofágico discutidas por Oswald de Andrade e o entendimento da identidade do brasileiro a partir da apropriação e, em última instância, da sujeição ao que é externo/estrangeiro não superaram (como esperava Oswald) as contradições sociais brasileiras. Ao contrário, podem ter apenas se sedimentado como sustentáculos de nossos signos (significantes), na construção do nosso próprio sentido de ser, ou seja, operado como reforço de nossa inferiorização e sujeição ao que é estrangeiro. Assim, poderíamos mesmo estar, do ponto de vista da identidade, fazendo o movimento antropofágico, mas sem condições de propor novos modelos.

As contribuições de Oswald de Andrade trazem elementos para lançar luz sobre as possíveis evidências captadas na interpretação dos signos da experiência com os alunos aqui relatada, e posterior construção de sentido através dos processos de conotação e denotação exemplificados. A disseminação de ideias parecem sustentar o entendimento de que a complexa formulação de signos identitários podem se reduzir à apropriação do sentido do outro a partir da sincretização, ao passo que também há um movimento de expropriação de outros signos não ditos, como as próprias referências do que é identificado como brasileiro ou, ainda, daquilo que possui um sentido de valorização menor, como o caso das matrizes africanas e indígenas, na construção de sentido.



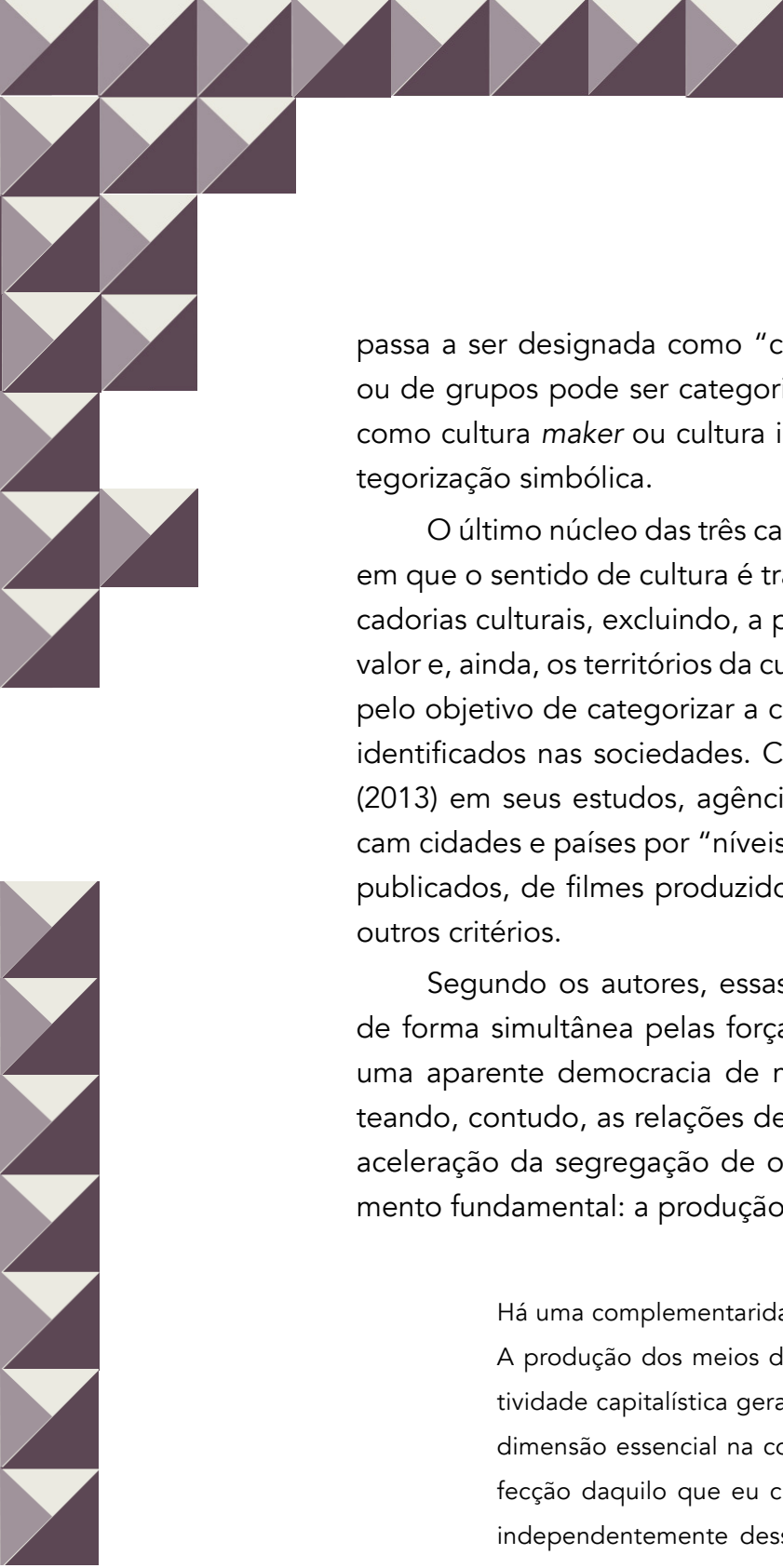
O ARGUMENTO DA CULTURA



Continuando, entre as diversas transformações assistidas pela sociedade global a partir da Revolução Industrial e principalmente pela ascensão da burguesia ao poder, as sociedades passaram a ter na transividade do seu território – do ponto de vista do fluxo de *significações* – um local de ampla turbulência e contestação das produções simbólicas. Nesse sentido, o termo cultura amplia-se na medida em que o seu significado original, restrito à universalização de determinada sociedade como sistema de signos e significados, passa a ser contestado e até mesmo transitório. O que, antes, em uma sociedade primitiva, por exemplo, sempre fez parte do seu modo de vida passa a ser contestado como um modo qualificado quando comparado a outros modos de expressão e, em última instância, de produção. Assim, o conceito de cultura pode ser ampliado para entendimento a partir do plano simbólico em pelo menos três categorias: a de ter ou não ter cultura (cultura valor); a de ter (e produzir) a sua própria cultura (cultura alma); até a ampliação maior do termo, que seria considerar tudo o que se produz e consome – produtos de consumo – como a própria cultura (cultura mercadoria).

Nesse sentido, a cultura valor responde a um julgamento pelo qual os sujeitos são considerados a partir da lógica de quem tem ou não tem cultura. Assim, termos como cultos (aquele que tem) ou incultos (aquele que não tem) são responsáveis pela lógica que julga quem deve ser segregado. “Já não se fala mais em pessoas de qualidade: o que se considera é a qualidade da cultura, resultante de um determinado trabalho (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 23). Essa categoria, com a ascensão burguesa ao poder, foi usada para legitimar tipos de trabalho no campo do saber a seu favor, diferenciando níveis culturais a partir de um suposto valor cultural geral. É assim que termos como cultura clássica, cultura artística, entre outros, respondem a supostos sistemas setoriais de valor.

Já com relação à cultura alma, essa categoria consiste em isolar o *fazer cultural* de cada sociedade. É como se, nesse sentido, o termo cultura fosse mais democrático, por estender a categorização do fazer cultural a expressões amplas como música, danças, atividades de culto, de guetos, de mitologia, entre outras tantas. Toda produção de sentido

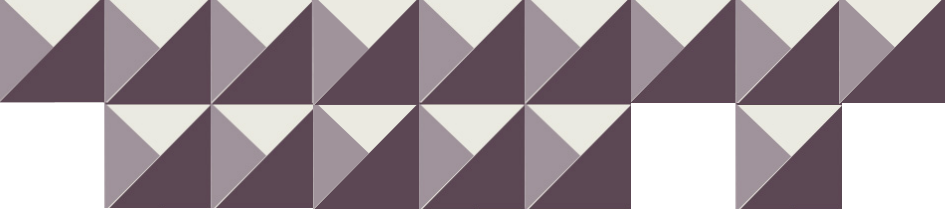


passa a ser designada como “cultura”. Qualquer produção do indivíduo ou de grupos pode ser categorizada sob o sentido de cultura. Exemplos como cultura *maker* ou cultura indígena transfiguram esse sentido de categorização simbólica.

O último núcleo das três categorias elencadas é a cultura mercadoria, em que o sentido de cultura é traduzido pela produção e difusão das mercadorias culturais, excluindo, a princípio, os sentidos distintivos da cultura valor e, ainda, os territórios da cultura alma. A simplificação do termo se dá pelo objetivo de categorizar a cultura como produção por meio de níveis identificados nas sociedades. Como exemplificado por Guattari e Rolnik (2013) em seus estudos, agências internacionais como a Unesco classificam cidades e países por “níveis” culturais em função do número de livros publicados, de filmes produzidos, de museus, de centros culturais, entre outros critérios.

Segundo os autores, essas três categorias foram operacionalizadas de forma simultânea pelas forças hegemônicas do capital, vislumbrando uma aparente democracia de manifestações culturais diversas, escamoteando, contudo, as relações de hegemonização das culturas centrais e a aceleração da segregação de outros sistemas culturais por meio do elemento fundamental: a produção da “subjetividade capitalística”.

Há uma complementaridade entre esses três tipos de núcleos semânticos. A produção dos meios de comunicação de massa, a produção da subjetividade capitalística gera uma cultura com vocação universal. Essa é uma dimensão essencial na confecção da força coletiva de trabalho e na confecção daquilo que eu chamo de força coletiva de controle social. Mas, independentemente desses dois grandes objetivos, ela está totalmente disposta a tolerar territórios subjetivos que escapam relativamente a essa cultura geral. É preciso, para isso, tolerar margens, setores de cultura minoritária – subjetividades em que possamos a nos reconhecer, nos resgatar entre nós numa orientação alheia à do Capitalismo Mundial Integrado (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 26).



Segundo a análise desses autores, a “produção capitalística” se empenhou em ampliar as margens territoriais e equipou novos territórios subjetivos como minorias, indivíduos e grupos sociais. Essa produção calculada e aparentemente democrática, no sentido de dar voz a todos, apenas escamoteia os mesmos sistemas de segregação que operam de forma mais significativa por modos subjetivos. Pode-se fazer a leitura desse processo como uma forma de encorajar as pessoas excluídas a sentirem-se como parte do território e não ficarem perdidas em construções abstratas. A perversidade desse sistema é que, ao dar ao dito “excluído” vazão às suas demandas, seus gritos, simula-se um espaço de valorização social em inúmeros territórios, mas o que de fato acontece é que essas singularidades não ultrapassam o próprio território marginalizado. A cultura das comunidades, por exemplo, é incentivada (cultura valor) e por isso mesmo se multiplica por diversos canais de produção (cultura mercadoria), deixando os indivíduos com a sensação de incluídos na sociedade. Porém, como as elites sociais não atribuem valor a esses discursos (cultura valor), esses produtos e todos os seus interlocutores continuam avessos à inclusão social. Todos eles continuam marginalizados e segregados. É assim que a valorização da *cultura alma* opera em meio aos significados da *cultura valor* e da produção da *cultura mercadoria*, omitindo a desigualdade – àquilo que os meios da elite social atribuem maior ou menor valor – dos produtos culturais em territórios diferentes.

Nesse sentido, o processo, em nível subjetivo, é operado entre as três categorias de cultura de forma simultânea. Não só se atingem todos os níveis compreensíveis da sociedade, como se dissimulam as diferenças sociais entre os dominantes e dominados por meio das relações entre as categorias. Embora haja a representatividade de inúmeras narrativas, esvaziam-se os confrontos territoriais e os modelos de representação simbólica distintos (por exemplo). O que se tem como consequência dessas complexas relações é a constatação de que o sujeito é afetado pela *produção, disseminação e identificação cultural* como indivíduo social, de maneira que ser e se reconhecer em uma determinada cultura não está dissociado de consumi-la para continuar existindo ou resistindo, dependendo do ponto de vista de que se observa. Todos esses condicionantes representativos são subjetivos e é assim que se explica a produção da subjetividade como



processo usado pelo capital para se sustentar e alargar em níveis globais.

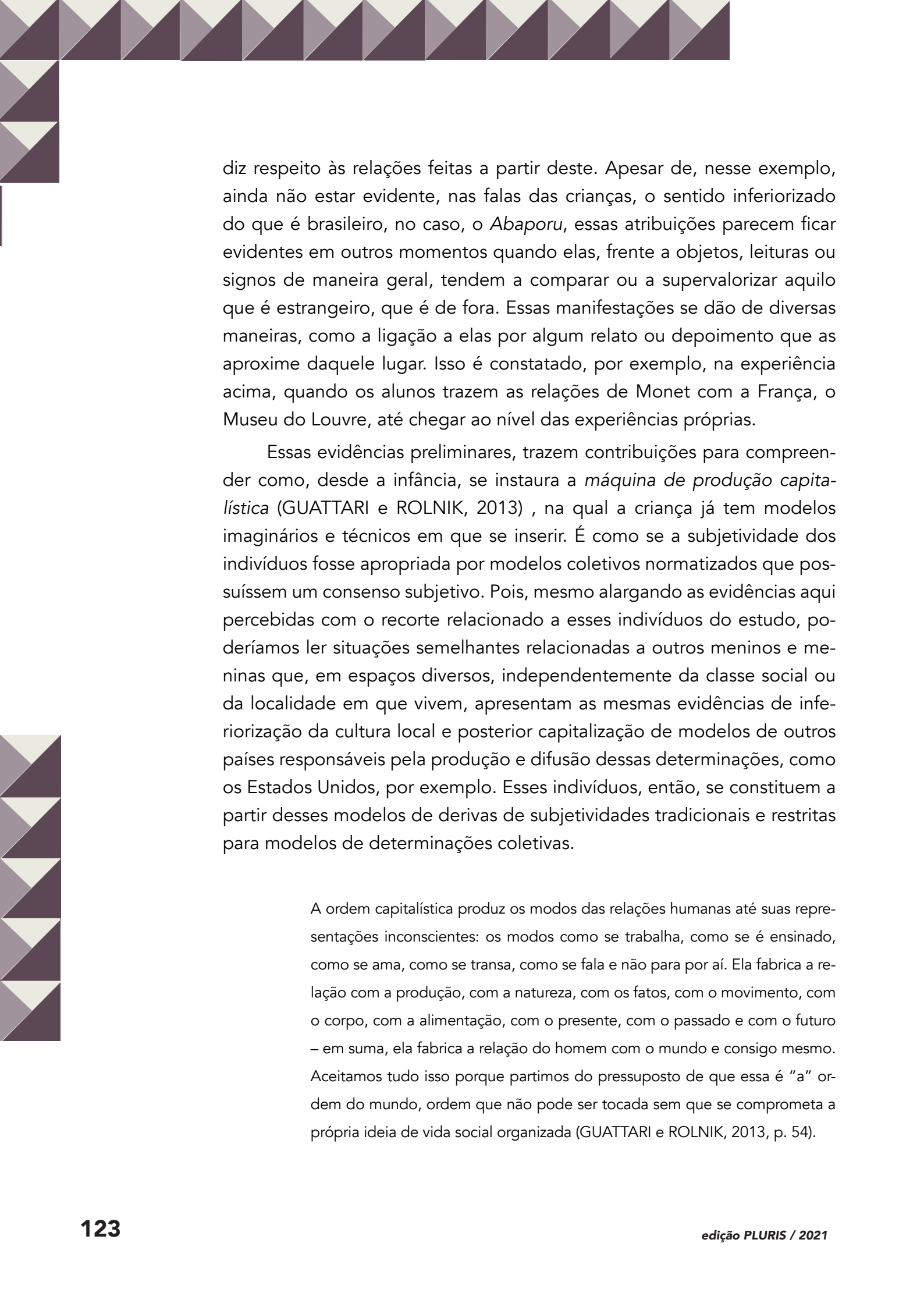
Diante disso, há necessidade de criar significados e signos para lidar com as contradições e diferenças, o que, em meio às culturas afetadas, lhes foi oferecido por falsos discursos de resistência baseados na legitimação da cultura imperialista como detentora das direções centrais e corretas a seguir. Em outras palavras, cria-se a falsa ideia de aceitação do espaço de resistência, mas é por meio dele que se legitima e se amplia a exclusão.

É assim que surgem as bases sincréticas de convivência de culturas marginalizadas ante o pensamento colonizador, que, por assim ser, acabam sendo substituídas pela perversidade da dissimulação do discurso imperialista, que simula uma falsa aceitação dos segregados, não lhes oferecendo, porém, espaços de igualdade de valorização. A cultura *Hip Hop*, por exemplo, jamais terá o mesmo valor das músicas eruditas em meios sociais de elite que detêm o poder.

As categorias apresentadas são usadas para reforçar os estereótipos e, por meio deles, buscam a aparente convivência pacífica das diferenças, dissimulando, porém, a realidade com forças de poder. Sobre isso, Edward Said comenta:

As divisões e diferenças que não nos permitem diferenciar as culturas, como também nos habitam a ver até que ponto as culturas são estruturas de autoridade e participação criadas pelos homens, benévolas no que abrangem, incorporam e validam, menos benévolas no que excluem e rebaixam (SAID, 1995, p. 18).

Do exercício feito com as crianças, podemos analisar seus discursos sobre as impressões do que viam (*Abaporu* e *Ponte japonesa*), pautados na relação de poder já construída no nível simbólico. No ambiente em que elas estão imersas, os sistemas de representação usados para interpretar as duas imagens constroem sentidos diversos, enquanto que do *Abaporu* tem-se uma leitura pouco aproximada, não pela falta de instrumentos para isso, mas pelo esgotamento das possíveis interpretações. Nesse momento, ainda não há uma desvalorização, no nível consciente, dos signos, porém não há sinais de aproximação do objeto em relação à cultura no que



diz respeito às relações feitas a partir deste. Apesar de, nesse exemplo, ainda não estar evidente, nas falas das crianças, o sentido inferiorizado do que é brasileiro, no caso, o *Abaporu*, essas atribuições parecem ficar evidentes em outros momentos quando elas, frente a objetos, leituras ou signos de maneira geral, tendem a comparar ou a supervalorizar aquilo que é estrangeiro, que é de fora. Essas manifestações se dão de diversas maneiras, como a ligação a elas por algum relato ou depoimento que as aproxime daquele lugar. Isso é constatado, por exemplo, na experiência acima, quando os alunos trazem as relações de Monet com a França, o Museu do Louvre, até chegar ao nível das experiências próprias.

Essas evidências preliminares, trazem contribuições para compreender como, desde a infância, se instaura a *máquina de produção capitalística* (GUATTARI e ROLNIK, 2013), na qual a criança já tem modelos imaginários e técnicos em que se inserir. É como se a subjetividade dos indivíduos fosse apropriada por modelos coletivos normatizados que possuísem um consenso subjetivo. Pois, mesmo alargando as evidências aqui percebidas com o recorte relacionado a esses indivíduos do estudo, poderíamos ler situações semelhantes relacionadas a outros meninos e meninas que, em espaços diversos, independentemente da classe social ou da localidade em que vivem, apresentam as mesmas evidências de inferiorização da cultura local e posterior capitalização de modelos de outros países responsáveis pela produção e difusão dessas determinações, como os Estados Unidos, por exemplo. Esses indivíduos, então, se constituem a partir desses modelos de derivas de subjetividades tradicionais e restritas para modelos de determinações coletivas.

A ordem capitalística produz os modos das relações humanas até suas representações inconscientes: os modos como se trabalha, como se é ensinado, como se ama, como se transa, como se fala e não para por aí. Ela fabrica a relação com a produção, com a natureza, com os fatos, com o movimento, com o corpo, com a alimentação, com o presente, com o passado e com o futuro – em suma, ela fabrica a relação do homem com o mundo e consigo mesmo. Aceitamos tudo isso porque partimos do pressuposto de que essa é “a” ordem do mundo, ordem que não pode ser tocada sem que se comprometa a própria ideia de vida social organizada (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 54).



Desse modo, segundo Suely Rolnik e Felix Guattari, pessoas isoladas em partes diferentes do mundo, entre suas supostas culturas, em condições sociais diferentes, possuindo os mesmos desejos e as mesmas noções de um indivíduo na sociedade com relação ao papel a desempenhar. Finalmente, a apreensão da singularidade do indivíduo em função de grandes categorias unificadoras e redutoras, essa é a força da produção da “subjetividade capitalística”, ela se reproduz tanto no nível dos opressores quanto dos oprimidos.

Contudo, a narrativa de controle social também abre rupturas em seu processo. Como já foi dito, esse movimento de forças no nível subjetivo encontra fatores de resistência que reapropriam a subjetividade, produzindo novos processos de singularização coletiva, a revolução molecular (GUATTARI e ROLNIK, 2013).

Essa capacidade resultante das rupturas remonta a um espaço de autonomização do indivíduo, onde ele passa a ter condições, no nível da singularidade, de operar seu próprio trabalho de semiotização, ou seja, de fazer, desfazer ou refazer alianças, criando assim a sua própria cartografia.

A cartografia é um processo de revolução molecular, pois diz respeito sincronicamente a todos os níveis: infrapessoais (no nível dos sonhos, da criação etc.), pessoais (com as relações de autodenominação, aquilo que os psicanalistas chamam de superego) e intrapessoais (como a invenção de novas formas de sociabilidade na vida doméstica, amorosa e profissional), dando ao indivíduo a autonomia necessária, criando condições de singularização (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 55), que seria a capacidade do indivíduo de se singularizar em meio aos complexos processos de subjetivação aos quais estará exposto ao longo de sua vida.

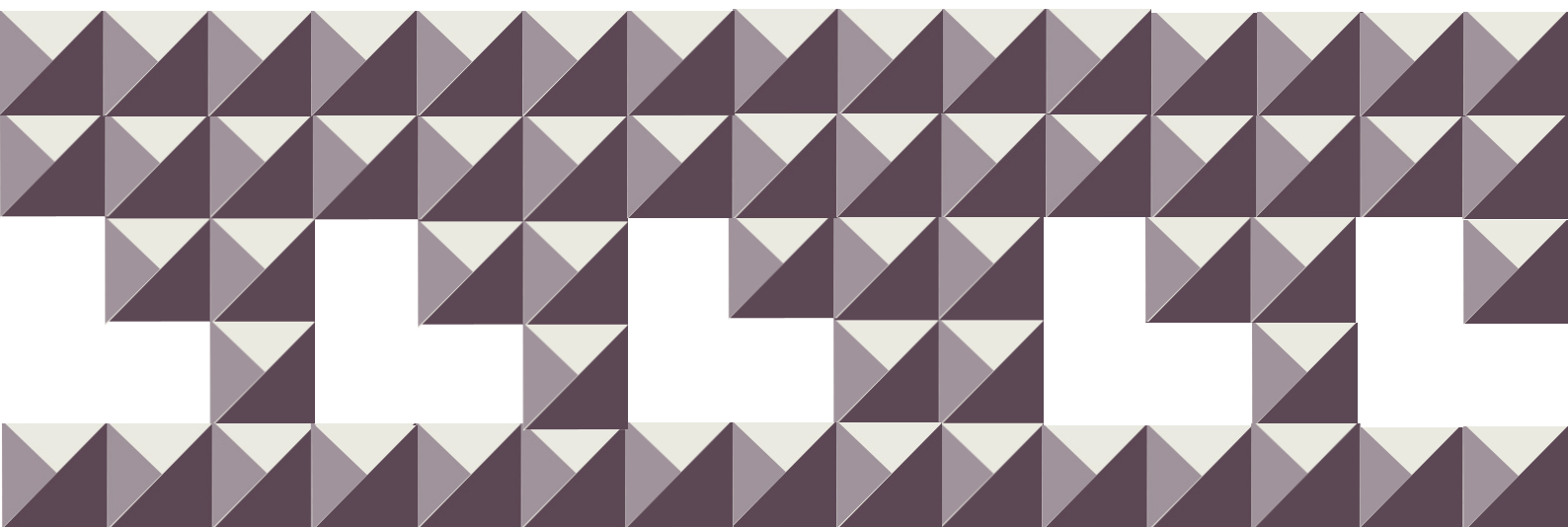
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, durante os processos complexos de subjetivação os indivíduos sofrem contaminações diversas, reações de recusas e são vítimas dos próprios sistemas de representação aos quais se articulam (como,

por exemplo, movimentos de mulheres, comunidades, negros, indígenas, LGBT, entre outros), já que eles possibilitam mutações na subjetividade por meio das revoluções moleculares, ou seja, das construções de cartografia. As cartografias produzem “condições não só de uma vida coletiva, mas também de encarnação da vida para si próprio, tanto no campo material quanto no campo subjetivo (GUATTARI e ROLNIK, 2013, p. 55).

Por tudo isso, apontar caminhos para o que tomamos como objeto de estudo neste presente trabalho parece complexo diante da especificidade do recorte e, neste momento, pela dificuldade de afastamento do que foi observado. Para tanto, parece que futuros trabalhos devem, pelo menos, tomar a direção aqui evidenciada, de lançar luz pelos caminhos da construção de singularidades do indivíduo por meio de suas cartografias. A revolução molecular evidencia a relação de microprocessos que, para significarem mudanças na sociedade, devem evidenciar primeiramente a consciência do indivíduo, para que ele construa suas bases autônomas de liberdade singular e opere em meio às contradições de suas modelizações culturais e, finalmente, as subverta, tornando-se sujeito do processo.

EM OUTRAS PALAVRAS, É PRECISO ATREVIMENTO PARA SE SINGULARIZAR!





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Oswald. **A utopia antropofágica**. In: _____. Obras completas de Oswald de Andrade. São Paulo: Globo; Secretaria de Estado de Cultura, 1990.

ANJOS, Moacir dos. **Local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005

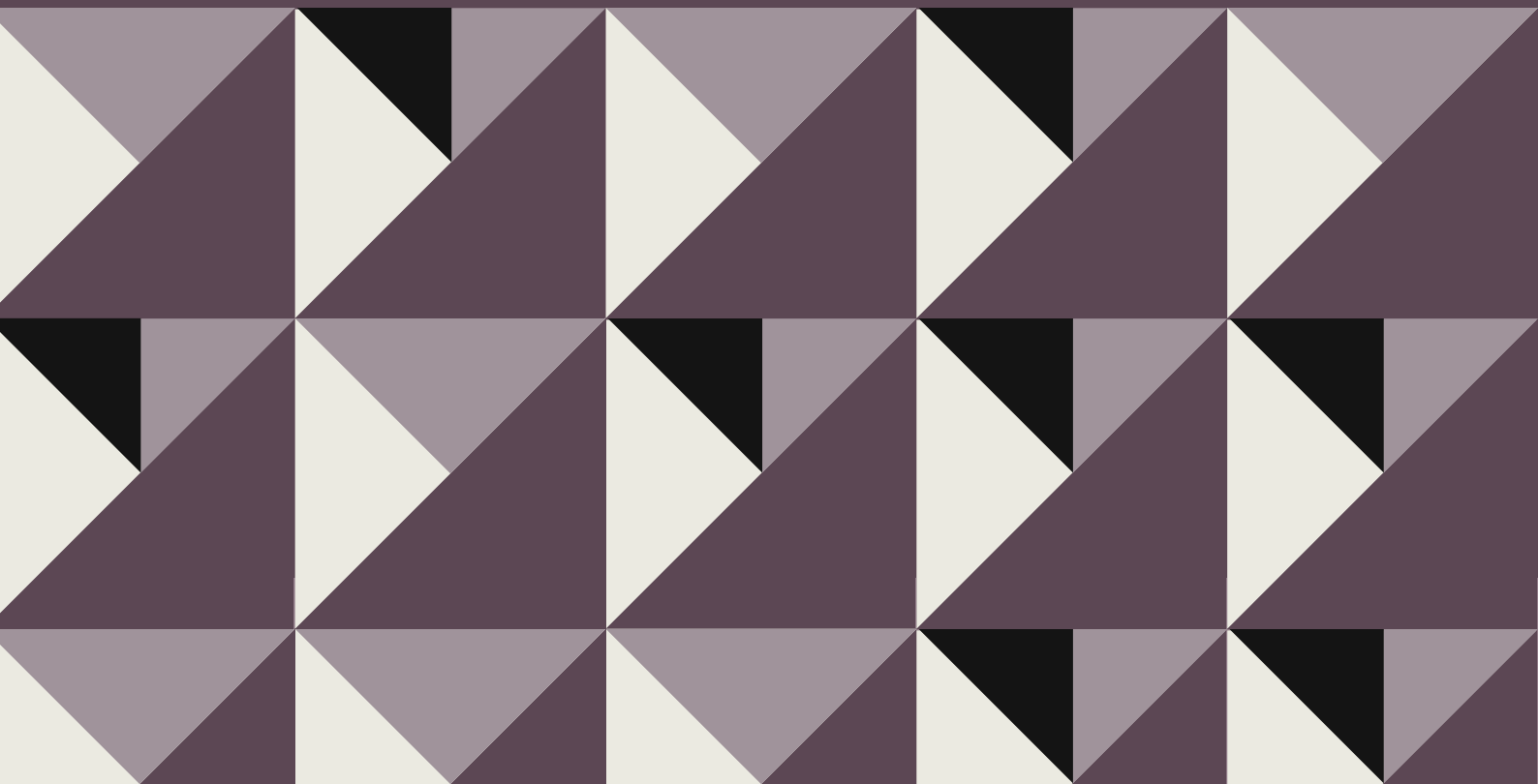
GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

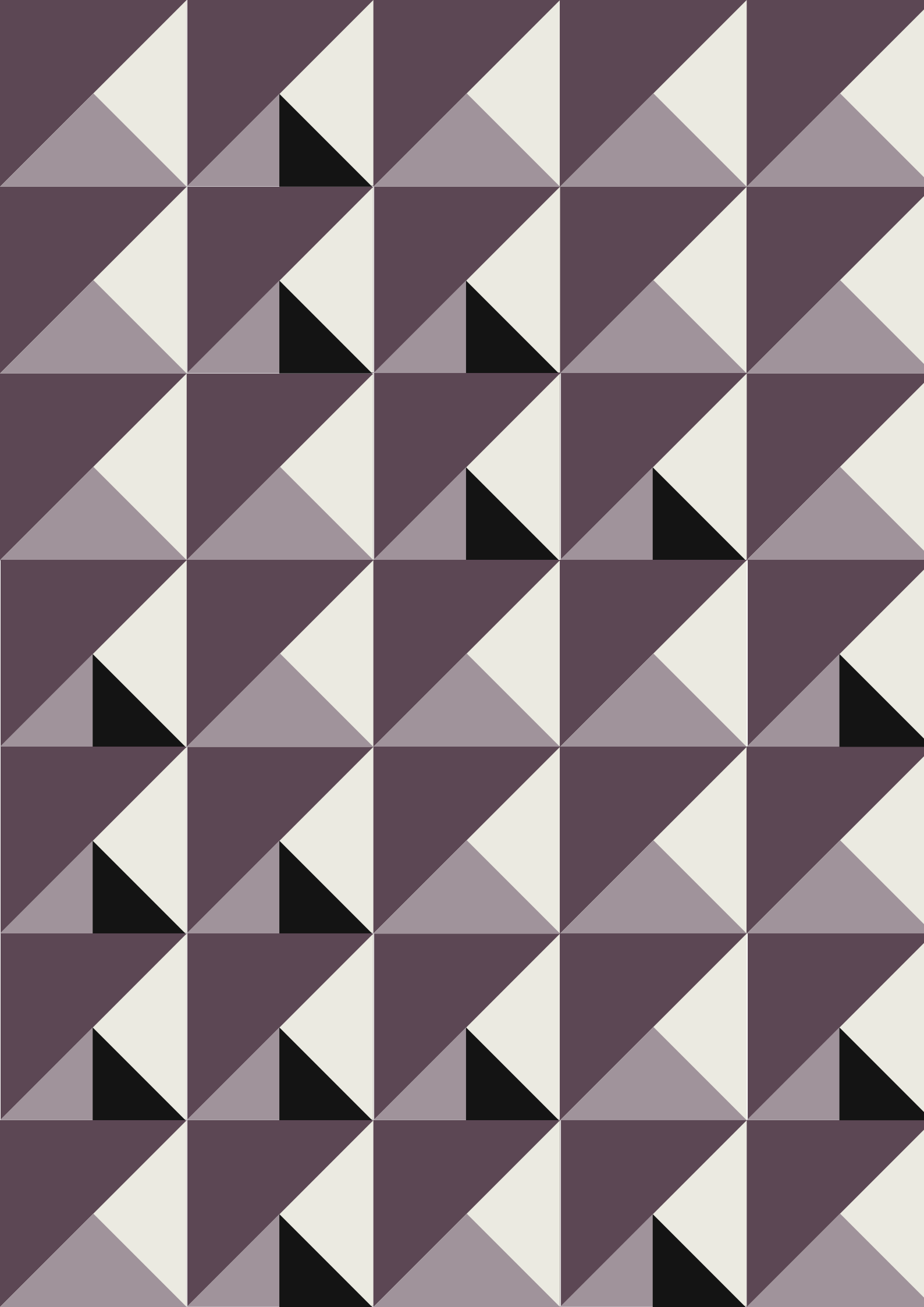
HALL, Stuart. **Identidade cultural e diáspora**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 24, 1996, pp. 68-75.

_____. **Cultura e representação**. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

TOTA, Antônio Pedro. **O imperialismo sedutor: a americanização do Brasil na época da Segunda Guerra**. São Paulo: Companhia da Letras, 2000.

SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.








WUNDERKAMMEN, OS GABINETES DE CURIOSIDADES:

uma experiência colecionista com a videoarte

Eduardo Souza da Silva¹

Estou farto de museus, cemitérios de arte. **ALPHONSE DE LAMARTINE**


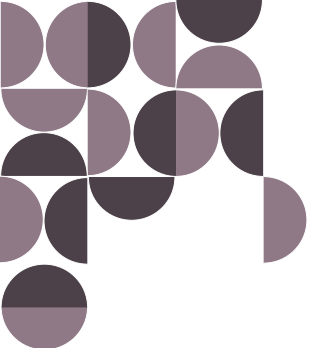
INTRODUÇÃO



As primeiras coleções de que se tem registro surgem nos quartos exóticos, conhecidos como Gabinetes de Curiosidades ou Quartos das Maravilhas, que configuram a pré-história do que hoje conhecemos como museu. Eles eram formados pelo conjunto de objetos exóticos encontrados em viagens comerciais e exploratórias ao redor do mundo, habituais nos séculos XVI e XVII. Essas coleções tinham o objetivo de exibir objetos estranhos às sociedades europeias e manter viva a memória dessas viagens.

A realização dessa pesquisa foi motivada através de minha observação pessoal referente a experiência comum estabelecida tradicionalmente de que Museus são espaços culturais físicos que guardam e expõem linguagens artísticas. Produtos artísticos costumam ser preservados em coleções particulares ou públicas, como em acervos museológicos. Em contrapartida, vivemos hoje um tempo onde encontramos e somos seduzidos


1 1976. Vive e trabalha no Rio de Janeiro. Graduado em Licenciatura Plena em Artes Visuais pela UNIGRANRIO, cursou pintura, fotografia, gravura e videoarte na Escola de Artes Visuais do Parque Lage e possui especialização em Ensino de Arte pela UERJ. Atualmente atua como Professor no Município do Rio de Janeiro. E-mail: eduardosouzaarte@gmail.com



e assediados por informações visuais presentes nas plataformas digitais, disponíveis em diversos dispositivos. Para refletir sobre essa forma de conhecimento, informação e registro, entendo que a videoarte seja o veículo mais apropriado para assumir o papel questionador de tais mídias informativas, tais como: tutoriais em vídeo do site Youtube, blogs, vlogs, aplicativos para smartphone, GIFs, redes sociais, memes, canais de youtubers etc.

A minha ideia neste projeto é produzir uma série de vídeos que reúna imagens díspares, de origens variadas. O conjunto dessas imagens desperta o interesse e, sobretudo, a curiosidade para a necessidade (ou não) de entendimento de seu agrupamento em uma só tela. O conjunto põe em questão a disparidade como fator unificador da obra. Por sua vez, o trabalho está no registro do colecionismo de imagens e trechos de vídeos colhidos na internet, mesclados a vídeos de cunho pessoal –, recurso que visa enfatizar a escolha do colecionador: eu enquanto sujeito artista.

Em seguida, procurarei associar minhas produções de videoarte com propostas e trabalhos de outros artistas que envolvem a proposta colecionista, tendo como base de suas pesquisas as ideias e ideais presentes na experiência relacionada aos Gabinetes de Curiosidade, mesmo que estes criadores estejam trabalhando com outras mídias artísticas, como: pintura, escultura, fotografia e objetos. Sendo estas diferentes da minha que tem como questão a videoarte como recurso artístico para experimentação de uma coleção de arquivos digitais contemporâneos.



Finalmente, no último capítulo, deste texto serão analisadas as formas de utilização do vídeo como um possível recurso, aproveitando para apresentar e analisar minhas produções em videoarte relativas a este projeto em particular e junto deixo aqui minha justificativa teórica abordando as questões do colecionismo na arte, para então finalmente relacioná-las com outros trabalhos de minha autoria, dando ênfase ao processo criativo, fazendo um paralelo da poética desses meus vídeos com trabalhos de artistas que me servem de estímulo para pesquisa e realização destes meus produtos artísticos: Francys Alys, Yan Lei, Michael Linares, Samuel Morse e Mark Dion.

GABINETES DE CURIOSIDADES

Os Gabinetes de curiosidades surgem a partir da ideia de acumulação de objetos, são os antecedentes dos museus. Uma das funções destes gabinetes se destinava ao saber, visto que nas coleções havia objetos curiosos e exóticos trazidos – muitas vezes do Novo Mundo – por viajantes e pesquisadores, para os colecionadores. Dentre os objetos estavam plantas, animais empalhados, relíquias artísticas e culturais, coleções em sua grande maioria, heterogêneas. Estudiosos do assunto observam que os gabinetes, também chamados de Quarto das Maravilhas, eram divididos em três grandes categorias: obras de Deus (homens, animais, plantas); produtos da natureza (pedras) e objetos de fabricação humana (artefatos). Essa forma de classificação nos mostra, de certo modo, como o homem percebia e classificava o mundo à sua volta.



Figura 01: Ilustração de Ferrante Imperato de seu gabinete de curiosidades. *Dell'Historia Naturale*, gravura (Nápoles 1599).



Estas salas continham de tudo um pouco: cartas topográficas, registros médicos, aparatos técnicos, literatura e afins. Todavia, alguns Gabinetes de Curiosidades eram montados com obras de arte: esculturas e pinturas. Isso leva a crer que este seria o formato precursor dos atuais museus de arte. Os gabinetes não tinham vínculo com o conhecimento científico adquirido nas expedições, contudo tiveram fundamental papel no desenvolvimento da ciência. Em alguns casos, os quartos exóticos tinham em suas coleções coisas tidas como míticas, presentes no imaginário fantástico, como chifre de unicórnio, sangue de dragão e esqueletos de tais animais. Boa parte desses gabinetes mantinha catálogos ilustrados, disponíveis para consulta dos cientistas do período.

Também conhecidos como armários, os gabinetes serviam também para refletir os interesses e as curiosidades particulares dos seus mantenedores e, uma vez que para manter e expandir uma coleção, era necessário grande investimento financeiro, o status social deste colecionador ascendia perante a sociedade. Existiam dois tipos principais de armários, o que exercia uma função amplamente representativa e estética, marcada pela predileção ao exótico, e o gabinete menos grandioso, que abrigava uma coleção mais modesta, derivada dos estudos humanistas e das virtudes. Esses armários serviam também para o entretenimento, e eram usados para demonstrar magnificência, status e poder, sendo apresentado de forma cerimoniosa à visitantes ilustres.


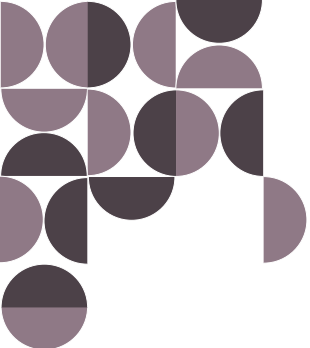
“Com o tempo, essas coleções vão virando sinônimos de poder e de destaque social, ancorando-se cada vez mais no caráter científico, sem, no entanto, perder de vista a mola propulsora de tais ajuntamentos: tentar decifrar o mistério da criação, possuir aquilo que configurava-se, até então, inalcançável”. (POSSAS, 2005, p. 151)






Figura 02: Willem van Haecht, Galeria de Cornelis van der Gheest, 1628, Óleo sobre tela, 100 x 130 cm.

Os gabinetes são necessariamente marcados pela criação de um espaço de memória que é mantido através da sensação de poder, de conhecimento e de pertencimento que conecta o homem com um mundo marcado pela soberania da criação divina. Essa seria uma das formas de se aproximar do conhecimento e de tentar desvendar as incertezas diante dos mistérios da vida, das descobertas científicas e do fascínio por culturas oriundas do contato com novas civilizações. Segundo observação de Helga Cristina Gonçalves Pôssas, Mestre em História da Ciência pela UFMG: “Sabem-se, os homens, de sua incapacidade de guardar na memória toda a maravilha da criação divina e da ação humana. É necessário contar com mecanismos que não deixem cair no esquecimento tudo o que Deus e sua criação máxima, o homem, podem fazer e conhecer”.

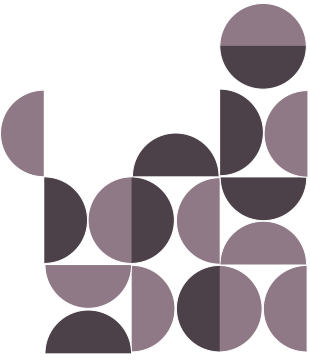


O declínio dos Gabinetes de Curiosidades ocorreu durante os séculos XVIII e XIX, quando são substituídos por instituições oficiais e coleções privadas. A partir de então, surge a distinção entre museus de arte e museus de história natural, modelo presente ainda em nossos dias. A palavra museu é um termo do latim, derivado do grego museion, que na sua origem epistemológica significa: templo dedicado às nove Musas. As Musas eram filhas de Zeus com Mnemósine (memória), e suas funções eram de guardar as ciências, as artes e os tesouros culturais. Sabemos hoje que diversos tipos de instituições são consideradas museus ou atendem a atividades museológicas, como: sítios, monumentos naturais e arqueológicos, aquários, jardins botânicos e zoológicos, parques, centros culturais, centros científicos etc.



Segundo convenção no ano de 2006 realizada pelo ICOM (International Council of Museums), Conselho Internacional de Museus, foi formulada a seguinte definição para o vocábulo “museu”: “Museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, à serviço da sociedade de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e de seu meio ambiente com fins educacionais e de deleite.”

Os museus de hoje evoluíram a partir de dois aspectos: nossa curiosidade e nosso desejo de colecionar. Ele não é somente um prédio que vai abrigar uma coleção de objetos, um edifício com apenas esta função não se caracteriza como um museu. Um museu de acordo com os padrões de hoje é formado a partir da soma de um edifício que abriga uma coleção, e o trabalho de um pessoal na formação, preservação e interpretação dessa coleção.

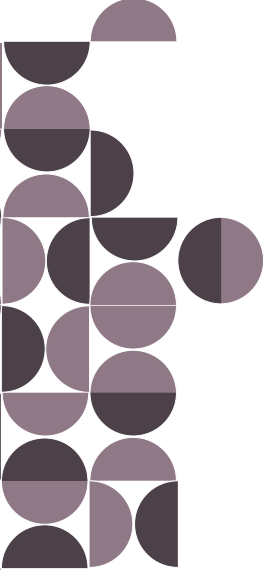


Estas coleções foram criadas como resultado de um desejo crescente entre os povos da Europa para colocar a humanidade com precisão dentro do grande esquema da natureza e do divino. Essas coleções eram geralmente conhecidas como armários, ou gabinetes de curiosidade, na Inglaterra e na França, e nos países de língua alemã eles eram chamados kammer ou kabinette. Uma maior precisão foi aplicada à descrição das coleções presentes nesses armários, por isso havia kunstkammer (gabinetes de arte), schatzkammer (armários do tesouro), rüstkammer (gabinetes de história) e, finalmente, wunderkammer (gabinetes de maravilha ou curiosi-

dade). Esses armários foram criados e desenvolvidos durante o século XIV e continuou até o século XVII período de tempo que reconhecemos como o Renascimento, os termos wunderkammer ou gabinete curiosidade tornou-se os termos genéricos para eles. As coleções wunderkammer foram exibidas em armários multi-compartimentados e vitrines, mais tarde com o aumento da inserção de artefatos nas coleções, crescem para ser salas inteiras.



Figura 03: Gabinete alemão do início do século XVIII com uma exposição tradicional de corais, Naturkundenmuseum Berlin.



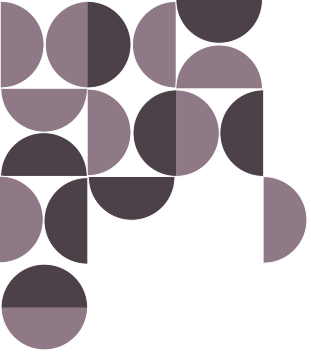
O COLECIONISMO NA ARTE

[...] A maior parte dos amadores compõe sua coleção deixando-se guiar pela sorte, como os bibliófilos buquinando... O Sr. Thies procedeu diferentemente: antes de reunir sua coleção, ele a formara inteiramente em sua cabeça; fizera seu plano, e esse plano, ele levou trinta anos para executá-lo... O Sr. Thies possui o que quis possuir... De que se tratava? DE reunir em torno de si um resumo do universo, isto é, conter num espaço de aproximadamente oitenta metros quadrados, Roma e Florença, Pompéia e Veneza, Dresde e Haia, o Vaticano e o Escorial, o Museu Britânico e o Ermitage, o Alhambra e o Palácio de Verão... Pois bem, o Sr. Thiers pôde realizar um projeto tão amplo com despesas moderadas, feita cada ano, durante trinta anos... [...] (Benjamin, Walter. *O Colecionador*, 2009).

O formato, a prática e a ideologia poética presente nos Quartos de Maravilhas, aparecem hoje como referência nas produções artísticas de vários artistas visuais. Alguns artistas fundamentam suas trajetórias na prática do colecionismo, outros a utilizam para realização de obras específicas.

No final do século XIX, surgiu uma prática, comum entre os pintores, de pintar cenas de galerias e de grandes museus. Samuel Finley Breese Morse (1791-1872), que além de artista era inventor (foi criador do código Morse, que por sua vez deu origem ao telégrafo), dedicou cerca de dois anos de sua vida à pintura da obra *Galeria do Louvre* (1831-1833). A pintura de Morse mostra o desejo dele enquanto artista de reunir, em uma grande tela, uma hipotética galeria com suas obras favoritas presentes no Museu do Louvre. Em sua composição, procura retratar detalhes das pinturas e da arquitetura com o objetivo de fornecer, ao observador, a sensação de estar dentro de uma das salas de exposição do museu.


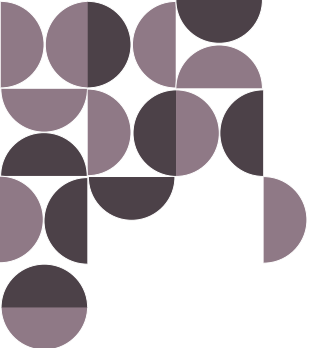





A tela não tem uma narrativa específica retratada, nela estão as obras favoritas dele que constam nas coleções francesas do Louvre e foram feitas pelos grandes pintores renascentistas e barrocos da Europa Ocidental, assim Morse reorganiza tais obras em uma única pintura que exhibe estas obras nas paredes de uma hipotética galeria no Louvre. As obras presentes na pintura são facilmente reconhecidas, entre elas estão obras de Ticiano, Tintoretto, Rembrandt, Rubens, Van Dyck, Caravaggio, Poussin e Claude Lorrain, Leonardo da Vinci e Raphael.



Figura 04: Samuel FB Morse, Galeria do Louvre, 1830-'33, óleo sobre tela, 187,3 x 274,3 cm. Coleção Daniel J. Terra, Chigado.



Considero Galeria do Louvre uma pintura que configura hoje uma ideia de história da arte da memória visual, por isso ela surge entre as minhas referências de pesquisa e criação para a produção artística em vídeo da qual esta monografia trata. O pintor do ponto de vista curatorial, expõe seu gosto pessoal, selecionando determinada escolha expositiva, é de notar-se que a Mona Lisa é relegada por Morse para a parte inferior da tela, o quadro pintado tela pintada por Morse é confeccionado através da representação bidimensional e organizado como um espaço de exposição em 2D.



O artista chinês Yan Lei (1965-) criou uma instalação com base na sua pesquisa sobre linguagens visuais na internet. A obra Projeto Arte Limitada, de 2012, foi exibida na mostra Documenta (13), na Alemanha. Durante um ano, diariamente Yan selecionou na internet 360 imagens e as transferiu através da pintura para telas utilizando a técnica com tinta óleo e acrílica, o conjunto de telas foi exibida numa sala de exposição. Na instalação, há pinturas do chão ao teto, nas quatro paredes da sala, incluindo uma mapoteca deslizante com telas penduradas. Diariamente o artista retirava da galeria uma de suas telas já exposta e a cobria com tinta, pintando de uma única cor, apagando assim a representação das pinturas anteriormente escolhidas por ele. Feito isso, Yan a recolocava no lugar que anteriormente estava, fazendo com que a composição da instalação, que originalmente era repleta de imagens figurativas, começasse a se transformar numa exposição de telas monocromáticas. O número de telas originais continuava o mesmo, mas o ambiente, passava a se compor por telas sem imagens, apenas telas coloridas. Ambas as obras, figurativas e as de cores únicas, estimulam no espectador, o importante questionamento sobre a imagem quando se tem uma quantidade tão grande de arquivos diariamente disponíveis para nós mediante ao acesso à internet, se estas imagens estão vinculadas à memória, ao esquecimento ou a banalidade. Com sua prática artística, o artista questiona a efemeridade das imagens que nos são expostas e que consumimos diariamente na internet, critica o volume de informações visuais que são absorvidas momentaneamente e que provavelmente não serão lembradas no dia seguinte.



Figura 05: Yan Lei, *Limited Art Project*, 2011-'12, instalação composta de 377 pinturas, óleo e acrílico sobre tela, dimensões variáveis, *dOCUMENTA (13)*, Kassel, Alemanha.



Figura 06: Detalhe Yan Lei, *Limited Art Project*. Detalhe da instalação.

Michael Linares (1979-) é um artista porto-riquenho que trabalha com instalação, vídeo, pintura e escultura. Conheci o trabalho de Linares na 32ª Bienal de Arte de São Paulo, *Incerteza Viva*, 2016. Faziam parte da exposição duas obras que dialogam entre si e se completam: o vídeo “Una historia aleatoria del palo” [Uma história aleatória do pau], 2014 (53'25”) que integra a instalação “Museu do Pau” (2013-2016). O tempo de duração do vídeo é de cinquenta e três minutos e vinte e cinco segundos, tempo equivalente ao recorde de uma pessoa segurando um pedaço de pau (cabo de vassoura) em equilíbrio até que o objeto caia. Para a realização do vídeo, o artista vasculha canais do YouTube como se fossem verdadeiros sítios à serem explorados e permite a coleta de diversos vídeos relacionados à utilização do pau em nossa sociedade. A instalação consiste na presença física de inúmeros objetos confeccionados ou relacionados à madeira. Linares nos indica a ordem vigente nos sistemas de classificação e organização estética presentes na prática museológica, e também nos mostra a função do artista enquanto colecionador, incluindo a atuação como antropólogo. No museu, os objetos estão evidentemente retirados do seu contexto, e o que torna o trabalho potencialmente crítico é a exibição do vídeo que destaca os artefatos em uso e em seus contextos e propósitos específicos.

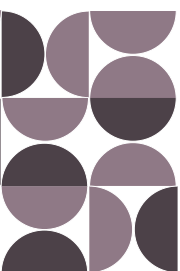




Figura 07: Michael Linares, Museu do Pau, 2013-2016. Instalação composta de peças de materiais diversos, 32ª Bienal de Arte de São Paulo – Incerteza Viva II, São Paulo, Brasil.



Figura 08: Michael Linares, Museu do Pau, 2013-2016. Detalhe da instalação.



Figura 09: Michael Linares, Una historia aleatoria del palo [Uma história aleatória do pau] (2014), vídeo, detalhe da instalação.



Figura 10: Michael Linares, Una historia aleatoria del palo [Uma história aleatória do pau] (2014), vídeo trailer, 2min28seg.

Quando apresentavam pequeno porte, os gabinetes de curiosidades também eram chamados de cabines, câmaras ou armários, e frequentemente eram e ainda são utilizados por artistas como suporte para seus trabalhos. O artista Mark Dion (1961-) utiliza a mesma espécie de armário que era usado como Gabinete de Curiosidade, como elemento de sua produção artística desde a década de 1990. Os wunderkammers muitas vezes não passavam de vitrines arranjadas e portáteis, que comportavam objetos colecionáveis. A pesquisa de Dion é baseada no discurso hegemônico, presente nas instituições, de apresentação da História e do mundo natural. Ele se apropria da arqueologia e de outros métodos científicos de colecionar, ordenar e exibir objetos.

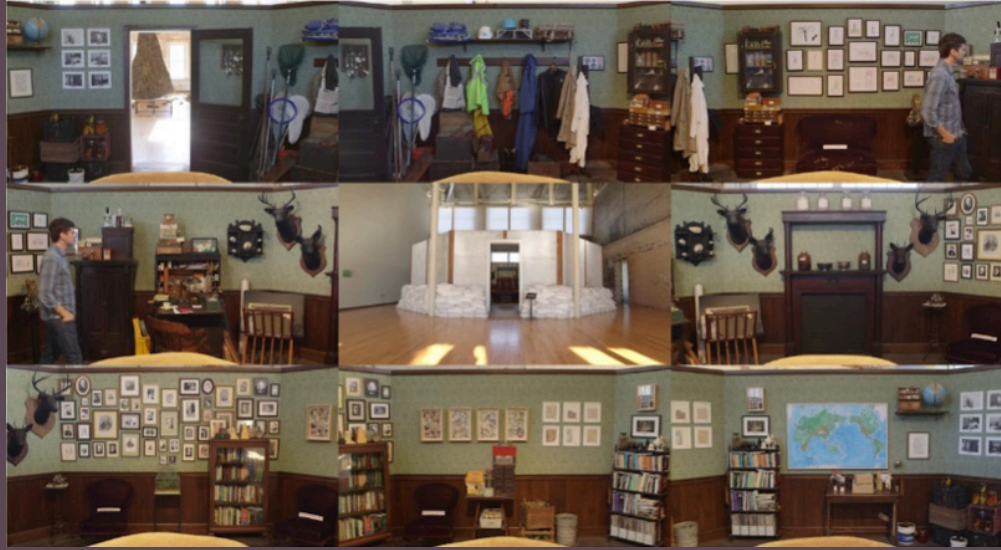


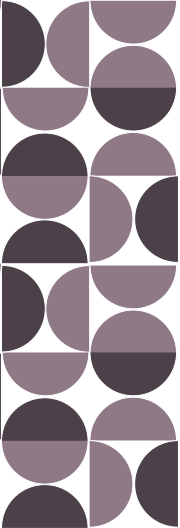
Figura 11: Mark Dion, Quarto Octagon, 2008, Instalação de mídia mista, 254 x 838,2 x 838,2 cm.

Figura 12. Mark Dion, Quarto Octagon, 2008, vídeo da instalação.



Figura 13: Mark Dion, Travels of William Bartram Reconsidered (alligator cabinet) 2008, modelos de jacarés em várias mídias, madeira pintada e armário de vidro, moldura com reprodução de William Bartram, dimensões da instalação: 185.4 x 33 x 100.3 cm, Tanya Bonakdar Gallery.

Figura 14: Mark Dion, Travels of William Bartram Reconsidered (alligator cabinet) 2008. Detalhe da Instalação



O ato de colecionar está também diretamente relacionado à memória, no sustentar de uma lembrança. O artista se posiciona enquanto colecionador como uma testemunha da experiência vivida. Essa prática artística é encontrada na obra de Francis Alÿs (1959-), artista multimídia. Dois trabalhos de Alÿs me interessam em particular, são eles: *The Collector* (1991-92), em que o artista perambulava pelas ruas do México puxando, como um cachorrinho, uma espécie de carro de brinquedo feito de imãs, até que o objeto ficasse totalmente coberto por fragmentos metálicos; Em *The Collector*, vemos uma coleção surgir baseada no acaso, já que é a propriedade de atração do imã que atrai para si sobras e resíduos metálicos das ruas da cidade. Aqui, o acaso põe em questão o racionalismo, presente nos intentos primordiais da prática colecionista. Em contrapartida, a instalação *Fabiola* (1992-). consiste em mais de 450 reproduções do retrato perdido de *Fabiola*, santa romana do século IV, pintada em 1885 pelo artista francês Jean-Jacques Henner. O pontapé inicial de Alÿs foi dado no início dos anos 90 e faz parte do desejo de construir uma coleção de arte para si mesmo a partir de pesquisas em mercados de pulgas e lojas de antiguidades. Seu interesse inicial era encontrar cópias de obras-primas de pintores como Raphael, Leonardo da Vinci e Jean-François Millet. Contudo, ao perceber a regularidade de versões da Santa *Fabiola* de Henner nos locais que visitava, ele acabou por adquiri-las. O artista gastou cerca de 15 anos coletando pinturas similares retratando a santa, dos mais diferentes tipos, de trabalhos dotados de grande técnica e habilidade até pinturas medíocres e amadoras.

É certo que a mecânica colecionista presente no processo criativo de Alÿs se completa com o critério sugerido, em que o ato de coletar as imagens transforma o olhar sobre a própria imagem e, em especial, sobre a prática do retrato. O grande conjunto de pinturas questiona o controle e o poder de perpetuação da imagem. A instalação é composta principalmente de pinturas, mas também inclui baixo-relevo, esculturas em madeira, imagens em agulhas, cerâmica pintada, joias e um mosaico feito de grãos de arroz e feijão.





Figura 15: Francis Alÿs, The Fabiola Project, instalação com dimensões e quantidade variável com cerca de 400 quadros, O artista passou 15 anos coletando essas imagens feitas por uma variedade de criadores. Menil Collection, Byzantine Fresco Chapel, Houston, EUA.

DIGITAL WUNDERKAMMEN

A série Digital Wunderkammen, é formada por 07 vídeos com duração de trinta segundos cada. Cada obra configura uma compilação de vídeos retirados da internet, acrescido de Gifs e trechos filmados por mim.

Hoje me dei conta que dentre minhas mais remotas lembranças, a que me é mais cara está ligada ao ato de colecionar. Minha primeira coleção foi de gibis da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Souza. Essa coleção começou quando eu acompanhava minha mãe às bancas de jornal para comprar os livros da coleção Sabrina – livros de bolso com



histórias direcionadas exclusivamente para o público feminino que foram lançados na década de 1970, pela editora Nova Cultural. Ela comprava seu livro e me dava um gibi.

Nossa coleção crescia junto e nós guardávamos as duas num móvel de rádio vitrola Telefunken. Esse foi meu primeiro contato com um wunderkammer: ali estavam minhas primeiras descobertas e maravilhas! Infelizmente uma enchente inundou nossa casa e destruiu o pequeno acervo de fantasias. Na ocasião, minha mãe já não comprava mais romances Sabrina, e eu já tinha diversificado minha coleção com gibis de todas as categorias e personagens. Meus favoritos eram os da Coleção Conan, o bárbaro, ilustrados por Frank Frazetta, que também foram destruídos pela água. Contudo, o hábito de colecionar subsistiu e passei a colecionar álbuns de figurinhas, borrachas de apagar perfumadas, chaveiros, bolas de gude etc.

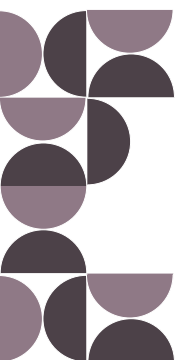
Não havia um cômodo disponível para um Quarto de (minhas) Maravilhas, e a limitação do espaço físico (somadas às ordens de minha progenitora) sempre impedia o avanço de minhas coleções.

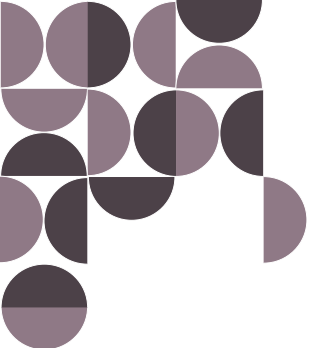
Quando eu precisava me desfazer de alguma, o fazia já investindo na eleição de outro tema e começando outra coleção. Paralelamente, incentivava alguém a manter a coleção anterior. Ela havia sido concebida e formada por mim e isso manteria sua integridade, não importava quem seria seu novo dono.

Hoje desenvolvo minha pesquisa em videoarte e nela identifico, além de um ideal colecionista, o mesmo processo de construção: a partir de uma proposta curatorial, utilizar arquivos de vídeos disponíveis na internet – grande parte do YouTube –, como matéria prima para a composição das obras.

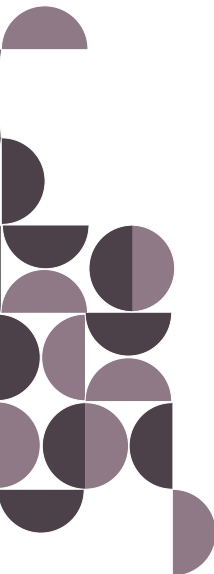
O antropólogo estadunidense James Clifford aborda a relação entre colecionador e aquilo que detém sua atenção:

[...] As inclusões em todas as coleções refletem regras culturais mais amplas – de taxionomia racional, de gênero, de estética. Uma necessidade excessiva, às vezes até voraz, de ter, transforma-se em desejo significativo governado por regras. Assim o eu que deve possuir mais mas não pode ter tudo aprende a selecionar, ordenar, classificar em hierarquias – para fazer “boas” coleções.



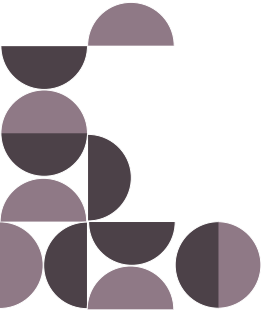


Se uma criança coleciona cópias de dinossauros ou bonecas, mais cedo ou mais tarde ela ou ele irá se animar a guardar o que possui numa prateleira ou numa caixa especial ou armar uma casa de bonecas. Tesouros pessoais passarão a ser públicos. Se a paixão é por estatuetas egípcias, espera-se que o colecionador as rotule, saiba a dinastia delas (não basta que simplesmente transpirem poder ou mistério), diga coisas “interessantes” sobre elas, distinga as cópias dos originais. O bom colecionador (enquanto oposto ao obsessivo, ao avaro) tem bom gosto e é reflexivo. A acumulação se desdobra de uma maneira pedagógica, edificante. (CLIFFORD, 1994)




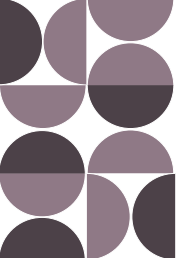
Segundo o professor de estudos críticos de tecnologia de comunicação, do Departamento de Comunicação da Universidade de Utah, Robert W. Gehl, os arquivos digitais representam e são lugares de informação e, assim como os objetos separados e destinados à compor os Gabinetes de Curiosidades no passado, esses arquivos estão na internet distanciados do seu valor original. Com isso, sua capacidade de informar acaba por ser alterada, criando possibilidades diferentes na troca de informações e na sua relação como o observador:

[...] Os curadores da tela são pequenas mídias (blogs independentes), grandes mídias (mídia corporativa tradicional) e híbridos (novas formações societárias. Cabe a esses mediadores definir “vídeo na Internet”, assim como curadores profissionais definiram o museu moderno no século XVIII (GEHL, 2009, online).

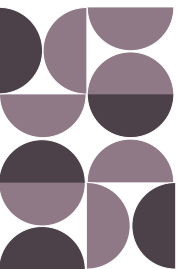



A construção da minha proposta também visa levantar questões acerca do papel do colecionador: qual o perfil de quem escolhe o que é importante e relevante para uma coleção? Também ressalta a evidência de que esse colecionador se envolve numa proposta curatorial constante, movida pela curiosidade, influenciada por gostos pessoais e pelo seu repertório cultural, como observam os arqueólogos britânicos Michael Shanks e Christopher Tilley, [...] Uma forma sutil de fetichizar é a estetização do objeto: ela remete a uma “humanidade imanente” em geral para escapar ao “pesadelo da história” (SHANKS & TILLEY, 1987, p.73).

É bem verdade que diante da ideia de coleção, esse ser curioso e interessado no fetiche do objeto segue indicando que desde tempos re-



motos o homem tem a necessidade de, ao perceber o mundo à sua volta, dominá-lo através do próprio conhecimento. Portanto eu, como colecionador, coloco essas imagens-objeto reunidas no vídeo, fora do seu contexto original. O agrupamento sugere uma superfície de neutralidade, como no espaço museológico. A reunião possibilita o deslocamento de sua função e do valor utilitário original, para gerar valor artístico. Na composição plástica do vídeo optei por recursos de montagem que sugerissem a sensação virtual das coleções que compunham os WUNDERKAMMEN. Para isso utilizei a sobreposição de algumas imagens e o emparelhamento de outras, me atentando aos temas presentes nos gabinetes: nos três ramos da biologia da época (animalia, vegetalia e mineralia) e nas realizações humanas: (artefatos; universo fantástico e objetos de arte). Os vídeos justapostos não foram intencionalmente relacionados entre si para evidenciar sua interconectividade e estimular a curiosidade sobre o conjunto.

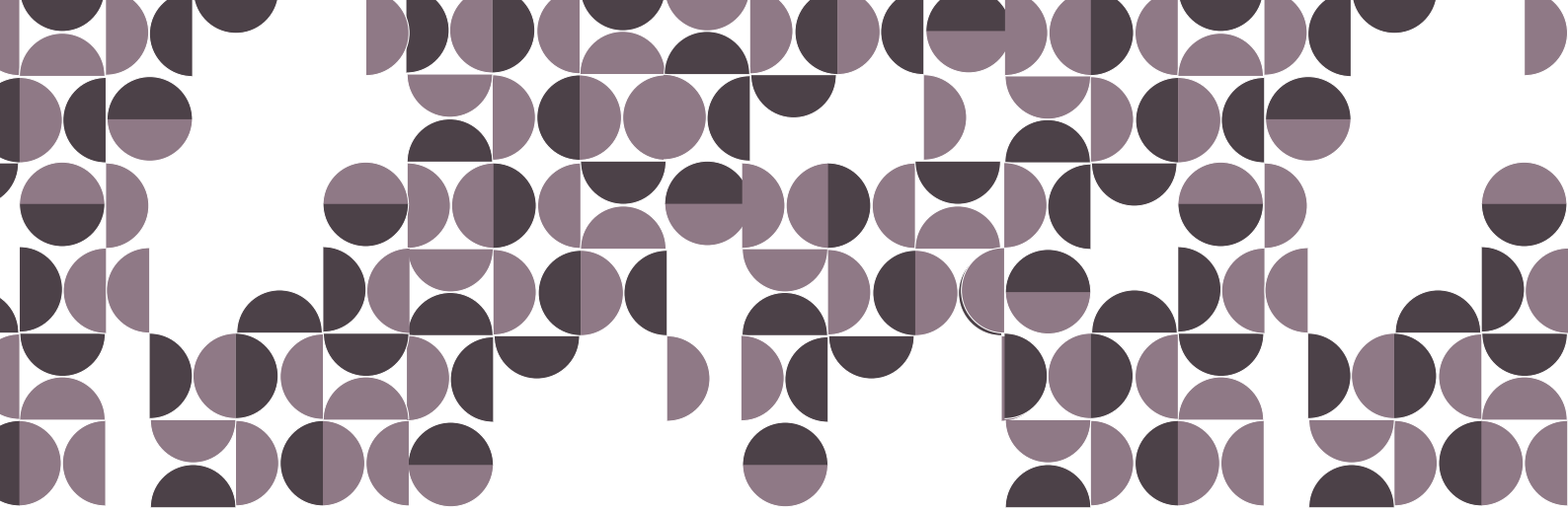


Não sei com precisão dizer quando passei à me interessar por vídeoarte, mas tenho como recordação a primeira vez que identifiquei o recurso audiovisual como arte: isso se deu assistindo o vídeo Freedom 90' do cantor George Michael, na MTV. Foi a primeira vez que consegui identificar características relatadas nas aulas da escola sobre obras de arte: instantaneamente associei a iluminação e os enquadramentos usados no videoclipe com as pinturas do Barroco Europeu, particularmente associei as imagens do videoclipe às pinturas de Caravaggio (1571-1610). As características da arte barroca identificadas por mim naquele momento eram: o chiaroscuro caravaggiano, o apelo à emoção do espectador, os efeitos irrealistas de luz e sombra que oferece total teatralidade que gera convencimento, os contraastes abruptos de luz e sombra, ausência de simetria na composição. Tinha em mente que as pinturas de um modo geral existiam para a contemplação e que, além de envolverem habilidades técnicas, abordavam o momento histórico ou o momento pessoal do artista. Eu sempre associava a figura do espectador ao de um ser passivo diante de algo já feito, como o quadro pintado para ser olhado. Mas com aquele clipe era diferente: tive a sensação de que muitas imagens do vídeo eram como telas pintadas mas, diferentemente do cinema, elas estavam juntas formando uma narrativa que não necessariamente seguia o texto presente na letra da música. Não era o enredo que me prendia a atenção, eram

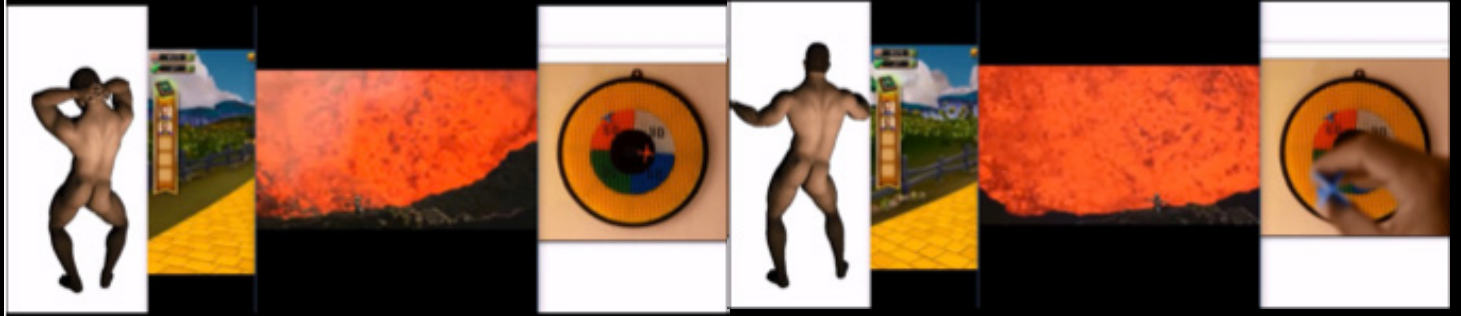
as imagens, o ritmo presente nas variações de cada uma delas. Vez ou outra mudava o enquadramento, exibindo a dramaticidade da iluminação cenográfica e revelando algo à mais, como em um quadro em movimento, com imagens em sequência que abriam espaço para outro quadro se movimentar e se revelar através de cortes e transposições de imagens. O claro-escuro caravaggiano se apresenta na pintura como um fotograma. Existe um realismo nas imagens criadas para o clipe, mas semelhantemente as composições pictóricas evidenciadas nos quadros de Caravaggio, a veracidade dos instantes representados no clipe *Freedom 90'*, ficam por conta também da composição cenográfica presente e da valorização da expressividade das figuras que compõe a obra de forma geral, os modelos e os objetos, que abrilhantam o vídeo, construído com recursos teatrais, que também configuram as obras do pintor.

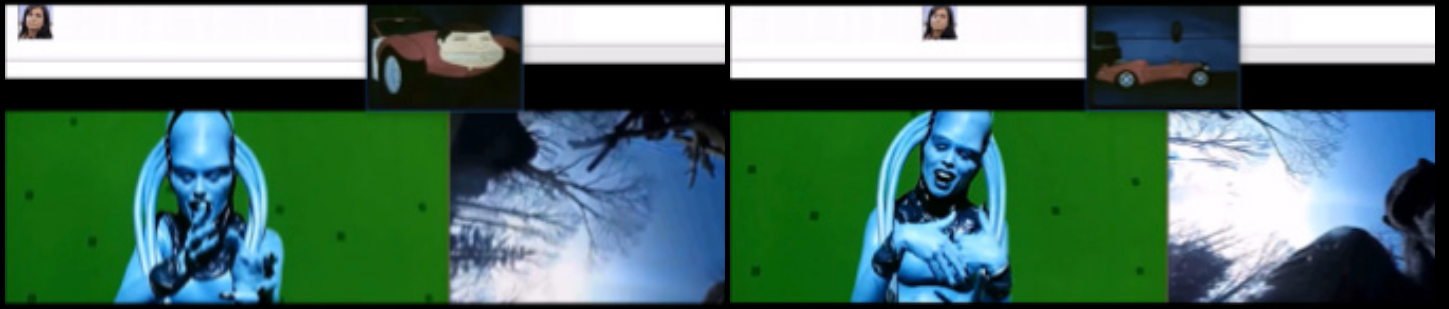


Figura 16: *FREEDOM! 90'*. Direção: David Fincher. Figurino: Camilla Nickerson. Modelos: Linda Evangelista, Naomi Campbell, Christy Turlington, Cindy Crawford e Tatjana Patitz, John Pearson, Mario Sorrenti e Peter Formby, 1990. videoclipe (6min35seg)



Quando comecei a preparar os trabalhos, optei por buscar a matéria-prima, através da apropriação dos vídeos que me interessavam na internet. Desse modo, constantemente me pegava pensando em termos e expressões utilizadas quando nos referimos a utilização da rede. O verbo navegar na internet, por exemplo, foi decisivo para a escolha do nome do projeto: a ideia de navegar e me deparar com tantas surpresas com relação à imagens e possibilidades me fez pensar na experiência vivida pelos navegantes que saíam da Europa para o desconhecido Novo Mundo. Por sua vez, a expressão Mundo Virtual sempre me fazia pensar numa viagem, por vezes longa, em que investia horas de navegação assistindo vídeos para escolher aquele, que por alguma razão, me agradasse. O processo se dava ora pela busca por algo que já tinha visto e estava em minha memória, ora para encontrar referência recebida de alguém. Também acontecia de me deparar com coisas e assuntos com os quais nunca tinha estado em contato e, quando terminava o garimpo de tal momento navegando, os agrupava formando um único vídeo com o o espólio obtido. Criei cada vídeo como um armário, um WUNDERKAMMEN: eles se apresentam como uma vitrine em que as janelas que se abrem funcionam como gavetas ou prateleiras que expõem os objetos para apreciação do espectador. Como resultado das minhas viagens de navegação pelo Mundo Virtual, o conjunto dos vídeos se constitui como uma coleção dessas imagens que acaba ganhando qualidades contemplativas, como num Quarto de Maravilhas. Agora virtual, posso dizer que criei meu Museu particular.





Figuras 17 a 30: Eduardo Souza, *Digital Wunderkammern*, 2016/2017 - Frames de vídeo



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao utilizar a proposta presente nos Gabinetes de Curiosidades como poética para este trabalho, percebi que ela oferece várias áreas de reflexão sobre a prática colecionista. Originalmente, essas “cabines de curiosidades”, lugares muito populares durante o Renascimento Europeu, não seguiam propósitos educativos. Na realidade, seus realizadores queriam provocar a curiosidade de quem os visitava e, por isso, não costumavam seguir critérios muito rígidos de seleção de acervo. Isso explica, por exemplo, a grande quantidade de objetos pseudocientíficos encontrados nesses museus, o que ainda assim não invalida sua prática e função.

Apesar de não utilizar a crítica como sua principal questão, a monografia apresenta uma gama de questionamentos e imbricações: da breve história sobre a concepção e criação dos Wunderkammern originais, às práticas museológicas, à curadoria, à formação de público, passando por sua relevância na História da Arte, pelo discurso colecionista presente hoje na arte contemporânea, pela percepção dos estranhamentos e pontos em comum entre meus trabalhos e os de outros artistas, pelo meu processo criativo e pela dicotomia entre o público/privado, referente às coleções. Esses questionamentos norteiam o olhar crítico não somente direcionado à minha prática artística, mas igualmente às questões presentes no pensamento artístico contemporâneo.

Ao investigar, de modo prático-teórico, o processo artístico de DIGITAL WUNDERKAMMEN partindo da análise das possibilidades de reconfigurações da própria mecânica de concepção, criação, construção e exibição dos trabalhos analisados e tomados como referência, foi possível constatar que a produção de alguns deles provoca um estranhamento acerca de sua apresentação como videoarte. O que não invalida sua utilização como recurso plástico, evidentemente, se repensarmos a prática de

exibição museológica. Afinal entendemos uma exposição como uma exibição que oferece ao olhar objetos e também ideias. Entretanto, é importante mencionar que somos fruto de uma sociedade que tem muito interesse e familiaridade com os meios de comunicação que largamente se utilizam da comunicação visual, então no projeto artístico em questão o vídeo que é o objeto final exposto é mostrado como um “texto”, e as imagens se transformam num discurso particular, obviamente que a prática envolvida na produção da videoarte, não estava voltada para somente critério de exibição, mas é ela que me parece pertinente e habilitada a proporcionar a experiência envolvida na prática colecionista contemporânea frente a um procedimento museológico tradicional. Assim meu envolvimento com a videoarte se dá como estratégia para consolidar uma espécie de plataforma pessoal de experimentação curatorial para uma coleção privada que pode ser facilmente atualizada e mantida.

O processo criativo e o trabalho em si se fundem na experiência de uma visualidade prazerosa, pautada na informação virtual. Durante a prática, um dos desafios encontrados foi identificar se a linguagem audiovisual desperta o interesse e a curiosidade quando comparada à exibição de objetos nos Gabinetes de Curiosidades. E, ainda, se a potência visual nas duas situações pode vir a ser a mesma. A pesquisa, que continua em processo, ainda possui aspectos a serem aprofundados, possibilidades a serem exploradas e que podem redimensionar a prática artística. Uma das fontes possíveis para novos caminhos, talvez a mais importante, é a apreciação crítica que surgirá a partir das exposições públicas e das observações dos avaliadores.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Hortência. **32ª Bienal de São Paulo, Catálogo 2016: Incerteza Viva**. São Paulo, 2016. PDF, pp.266-269. Disponível em: <<http://www.bienal.org.br/publicacao.php?i=3325>>. Acesso em 27 de Mar. 2018.

BARROCO. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2018. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo64/barroco>>. Acesso em 20 de Mar. 2018. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Editora UFMG/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Belo Horizonte/São Paulo, 2009.


CARAVAGGIO. Revista BRAVO! Ano 14/Nº 180. Editora Abril S.A. São Paulo, agosto 2012.

CLIFFORD, James. **Colecionando Arte e Cultura**. Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Brasília: IPHAN, 1994.

DION, Mark. **Biografia e fotos**. Disponível em: <<http://www.tanyabonakdargallery.com/artists/mark-dion/series>>. Acesso em: 06 de março. 2018.

FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves; VIDAL, Diana Gonçalves. **Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2013.

GABINETE DE CURIOSIDADES. Dica de Leitura. Disponível em: <<http://gabinetedecuriosidades.org/o-gabinete/>>. Acesso em: maio de 2017.



GEHL, Robert W. **YouTube como arquivo: quem vai curar este Wunderkammer digital?** Revista Internacional de Estudos Culturais, 12 (1), pp.43 – 60, 2009. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.495.3864&rep=rep1&type=pdf>>

MACHADO, Arlindo. **Arte e Mídia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

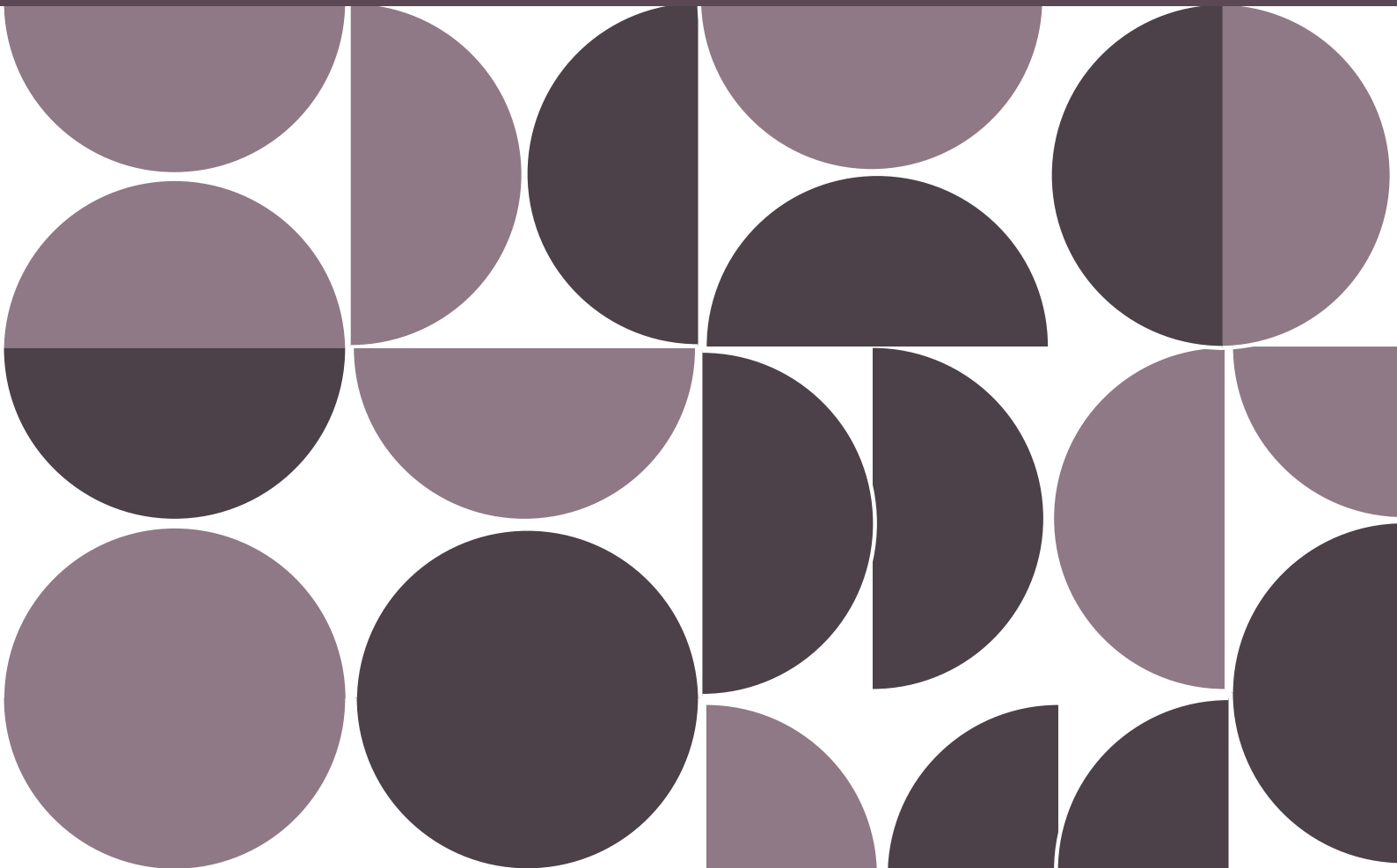
MARTINS, Luciana Conrado. **Que público é esse?** Formação de público de museus e centros culturais – 1. ed. – São Paulo: Percebe, 2013.

POSSAS, Helga Cristina Gonçalves. **Classificar e ordenar: os gabinetes de curiosidades e a história natural**. In: FIGUEIREDO, Betânia Gonçalves. VIDAL, Diana Gonçalves (Organizadoras). *Museus: dos gabinetes de curiosidades à museologia moderna*. Belo Horizonte: Scientia/UFMG, 2005. p. 151-164.

RAFFAINI, P. T. **Museu Contemporâneo e os Gabinetes de Curiosidades**. Rev. do Museu de Arqueologia e Etnologia, S. Paulo, 3: 159-164, 1993.

UTUARI, Solange. **Por Toda Parte**, 7º ano. São Paulo: FTD, 2015.

VASCONCELOS, Luciane Mendes de. **Videoarte: considerações sobre os processos de produção da imagem**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pós Graduação em Arte Contemporânea: Teoria, História e Prática da Faculdade de Humanas da Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2010.





HIP HOP: UM OLHAR EMANCIPATÓRIO SOBRE A EDUCAÇÃO EM MUSEUS

Fernanda Martins¹

RESUMO: O presente artigo pretende analisar como o *Hip Hop*, enquanto uma atividade educativa, um movimento que tem um dos seus alicerces o conhecimento, pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem no interior de espaços de tradições e de reprodução de uma estética dominante, como os museus. Fortalecendo assim, os caminhos que visam uma educação autônoma na construção de uma emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: *Hip Hop*; conhecimento; educação; autonomia.

ABSTRACT: This article aims to analyze how Hip Hop, as an educational activity, a movement that has one of its foundations knowledge, can contribute to the process of teaching / learning within spaces of traditions and reproduction of an aesthetics Dominant, such as museums. Thus strengthening, the paths that aim at an autonomous education in the construction of a human emancipation.

KEYWORDS: Hip Hop; knowledge; education; autonomy.

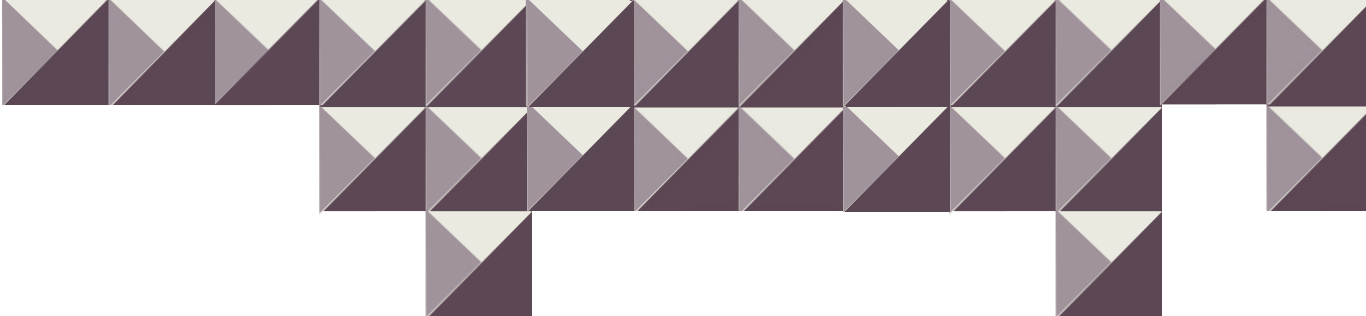
1 Mestre em Educação Profissional em Saúde. Professora e Pesquisadora, nas áreas de saúde, educação, cultura e identidade, visando o debate sobre racismo e sociedade e na contribuição para uma educação emancipadora.
Email: fernanda.martins.pesquisa@gmail.com



Figura 01: The writing's on the wall! Fonte: <http://blackexplainer.com/thieves-take-hip-hop-south-bronx/>

INTRODUÇÃO

O *Hip Hop* é considerado um dos movimentos culturais de maior abrangência mundial, cuja sua origem remota aos anos de 1960 nos Estados Unidos da América, mais especificamente no bairro do Bronx. O presente trabalho não pretende somente discutir a gênese da cultura do *Hip Hop*, e sim, analisar como sua base de concepção e o seu processo histórico fez com que esse movimento, que ora chamamos de contracultura por se estabelecer em oposição dialética as culturas elitistas dominantes que



existiam na época e ainda se fazem presentes, se torna peça fundamental no processo de educação.

Educação essa que, infelizmente, ainda não observamos em grande parte de nossas escolas e instituições educativas, na qual o ensino, embora carregados de intensas disputas e tensões por parte de alguns educadores em pensadores em prol de uma educação de qualidade e universal, apresenta-se em grande parte carregado de opressão e mantenedor do *status quo*. Sob a luz dos estudos de Paulo Freire, pretende-se refletir como uma educação emancipadora, onde os oprimidos historicamente, socialmente e culturalmente possam ecoar a sua voz e a partir do seu olhar e vivência, possam contribuir para uma troca de conhecimento mais libertador.

Iniciaremos o artigo fazendo uma recuperação histórica do surgimento do *Hip Hop*, a raiz desse movimento, os elementos que o constitui e que contribuíram para que ele pudesse alcançar tamanha inserção mundial. Discutiremos como o *Hip Hop*, enquanto fonte de conhecimento, pode se estabelecer como uma pedagogia crítica, na construção de uma educação emancipadora.

Por fim, apontaremos algumas ações que foram desenvolvidas dentro das instituições educativas, aliando a cultura do *Hip Hop*, o conhecimento e o ensino.

Aprofundaremos a nossa visão a partir do evento denominado “Batalha do Conhecimento”, que se estabeleceu durante os anos de 2014 e 2015 no Museu de Arte do Rio (MAR), na cidade do Rio de Janeiro. No qual utilizamos a estratégia metodológica das entrevistas, aplicadas com os produtores dos eventos e funcionários dos museus.



ORIGEM, HISTÓRIA E CARACTERÍSTICAS DO HIP HOP

“Do ano 2000 pra frente
Homens do passado pensando no futuro, vivendo no presente
Há três tipos de gente
Os que imaginam o que acontece
Os que não sabem o que acontece
E nós que faz acontecer
O bolo, guacê
Unidos a gente fica em pé
Dividido a gente cai
Quem falha cai
Um biribaibaibai
A colaboração do som é a carta na mesa Aqui
rima: Black Alien, Sandrão, Helião, Sabotage
À vontade na balada desde ontem à tarde
Habilidade é o Álibi
No beat, Ganjaman, Zé Gonzales
Quem tá no erro sabe
Cocaína no avião da FAB
Ninguém vai deter o poder
O crime, de lá crime de Niterói-SP
PHD em THC no país de FHC
Dream Team da rima, essa união me dá alta estima
Mestre das armas do microfone à esgrima
Vê se me entende, o estudante aprende
O professor ensina
O verbo que fortalece como vitamina
Contamina, na nova velha escola
Como o vírus ebola
Beach (rebola)”²

2 Música: Um Bom Lugar. Autor: Sabotage e Black Alien. Ano de lançamento: 2000.



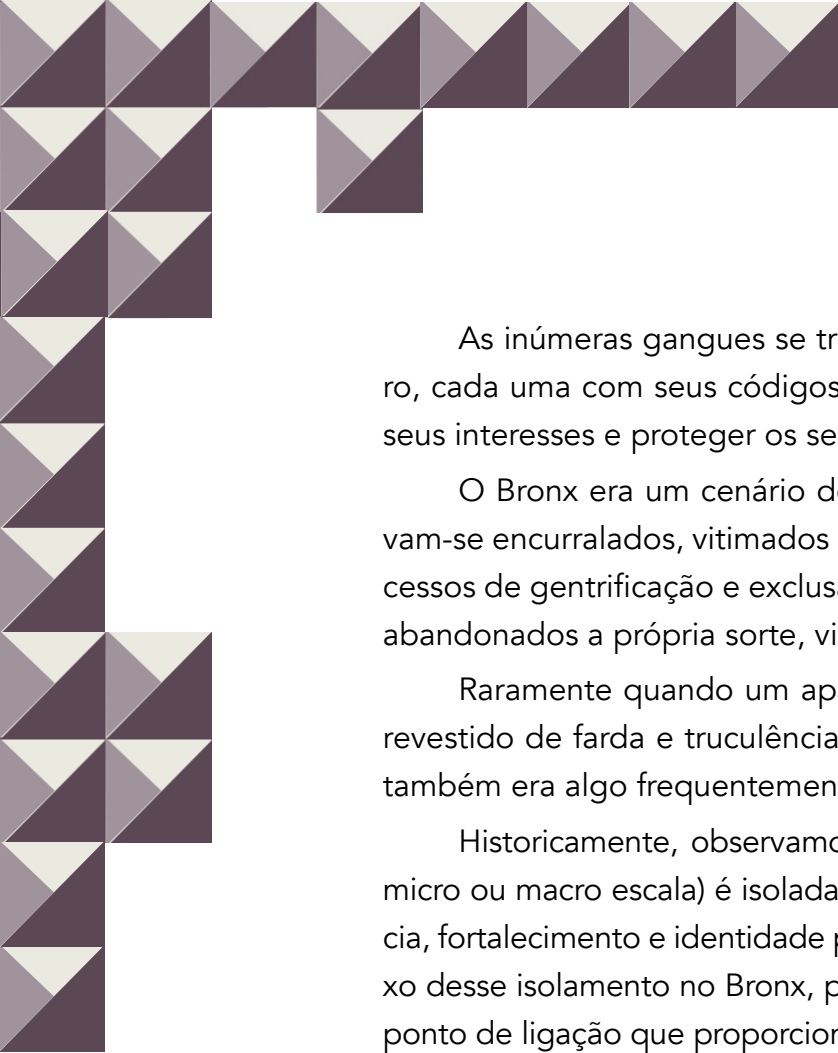
O *Hip Hop* é um movimento que deve ser entendido para muito além de uma simples manifestação artístico - musical. O *hip hop*, se constitui em um movimento contra hegemônico, artístico político, que surge no cerne da classe trabalhadora congregando poder aos excluído.

Sua origem é datada no fim da década de 1960, no bairro do Bronx, na cidade de Nova Iorque, em uma época de intensas transformações políticas e econômicas pelo qual passava os Estados Unidos da América. Período da pós-industrialização, onde as prioridades governamentais estavam voltadas para a ampliação das redes viárias nacionais, expansões das fábricas e substituição dos processos de trabalhos humanos pela sofisticação da mecanização da produção.

Essa conjuntura gerou profundas modificações socioeconômicas, com um aumento elevado do número de desemprego, levando as regiões periféricas a sofrerem os maiores e notórios impactos. O Bronx foi uma dessas áreas. O bairro constituído da maioria de sua população negra e latina, padeceu também com a construção de uma via expressa, conhecida como *CrossBroxh-Expressway*, no meio de sua área residencial, desapropriando seus moradores e desvalorizando propriedades que ali se encontravam. Esse cenário propiciou um número elevado de pessoas sem a menor infraestrutura de habitação, empregos, saúde, educação e lazer dignos. Os moradores do Bronx foram colocados à margem da sociedade Nova-iorquina, com altos índices de diferenças econômicas e sociais, discriminações raciais e violência.

Essa população periferizadas, considerada *outsiders*³ para o governo, sobrevivia em um ambiente desumano, sem qualidade de vida, meio a criminalidade que crescia, entre as gangues e os carteis de drogas que lutavam entre si para assumir o comando do bairro, gerando suas próprias leis.

3 Ver ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Estudo sobre violência, e exclusão social, onde Norbert Elias e John Scotson investigam os motivos que levaram um grupo estabelecer padrões de superioridade perante o outro, marginalizado.



As inúmeras gangues se tornaram referencial de autoridade do bairro, cada uma com seus códigos internos, preparadas para representar os seus interesses e proteger os seus pares, a qualquer custo.

O Bronx era um cenário de guerra, onde seus moradores encontravam-se encurralados, vitimados pelo sistema capitalista que impõe os processos de gentrificação e exclusão. Assim, os moradores do Bronx se viam abandonados a própria sorte, violentando uns aos outros.

Raramente quando um aparato do governo adentrava a região, era revestido de farda e truculência. Os casos de abusos e violência policiais também era algo frequentemente naquela localidade.

Historicamente, observamos que à medida que uma sociedade (em micro ou macro escala) é isolada, encontra estratégias próprias de resistência, fortalecimento e identidade para se manter. As gangues foram um reflexo desse isolamento no Bronx, porém, anos mais tarde, também formam o ponto de ligação que proporcionou a integração coletiva da população em um mesmo espaço, através da percepção de unidade, e da cultura.

Após anos vivendo sob clima caótico de insegurança e com a violência levando à morte um número exorbitante de jovens, foi por intermédios dessas mesmas gangues que esse cenário passa a se modificar. Segundo Vania Fialho, em seu artigo *Hip Hop: Conceito e História*:

(...) jovens organizavam festas, tocando, cantando e dançando nas ruas de Bronx. Essas festas faziam um contraponto ao contexto sangrento e começou a ser uma forma pacífica de lidar com a revolta e as dificuldades instaladas no bairro. Os jovens começaram, então, a propor que as batalhas corporais e criminosas por alimentação, tênis ou espaço para morar, fossem substituídas por batalhas artísticas. (FIALHO, p.1, s.d.).

Foi em meio à todo esse contexto político, econômico e social, que os irmãos Cindy e Clive Campbell, nascidos na Jamaica, se mudam para o bairro no final da década de 60. Ao se mudarem para o Bronx, juntamente com sua família e com poucos recursos financeiros, os irmãos começaram a realizar algumas festas no início dos anos 70, chamadas de *block parties*

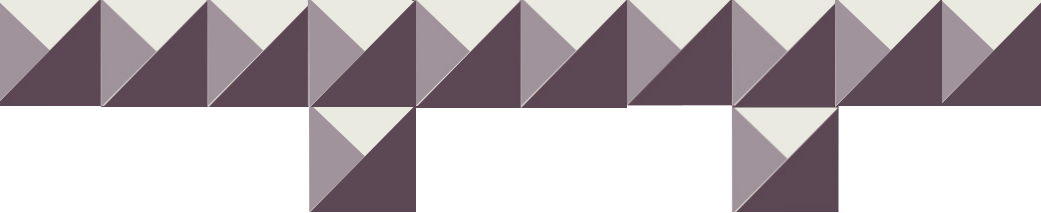
para arrecadar fundos para a compra de materiais escolares.

A rivalidade entre as gangues continuava, mas aos poucos, no interior dessas festas observava-se uma batalha não mais sanguinária, mas sim uma disputa de visibilidade e autoafirmação.

Era possível observar nas *block parties* uma estrutura musical bem distinta, com um sistema de som bem potente, baseado nos carros equipados com grandes caixas de som da Jamaica, chamado de *Sound System*, onde Clive utilizava dois toca discos para isolar a parte instrumental da música, fazendo assim, com que as batidas se repetissem inúmeras vezes, deslizando os discos para frente e para trás. Esse movimento e essa batida, que era o ponto auge da festa, quando o público mais se empolgava e começava a dançar, ficou conhecido como *Break*. Durante as batidas empolgantes das músicas eram lançados alguns versos, com rimas bem feitas por figuras que tinham a habilidade de elaborar frases, com características diversas, desde cunho político ao erótico, sem perder o ritmo.



Figura 02: Park Jam at the Patterson Houses, The Bronx, 1982. Fonte: *gitmtv* Autor: Desconhecido



tatividade da juventude marginalizada do Bronx, onde eram observadas diversas trocas.

Foi em uma das festas promovidas pelos irmãos Cindy e Clive Campbell, datada do dia 11 de agosto de 1973, que universalmente se configurou como a gênese do hip hop⁴. Ondes estavam presentes os 4 (quatro) elementos pilares da cultura *Hip Hop*, eram eles: o DJ, quem coloca o som através dos pares de toca discos; o MC, quem comanda as festas e coloca os versos nas batidas; o Breaking, os passos de danças realizados segundo as batidas e o Grafite, manifestação artística, o ato de colocar suas grafias, assinaturas nas festas e em lugares públicos das áreas periféricas de NY, como por exemplo, nas estações de trens e de metrô, muros, becos, galpões abandonados.

Uma das figuras emblemáticas nesse cenário é o DJ Afrika Bambaataa, responsável por batizar o movimento de contracultura com a nomenclatura de *Hip Hop*.

Bambaataa é considerado o padrinho e responsável por introduzir o quinto elemento ao movimento, agregando à ele uma característica ainda mais política, o conhecimento.

Segundo o mesmo: “o Conhecimento, seria responsável por esclarecer as pessoas sobre a história e a cultura do *Hip Hop*” (SOUZA, p. 28, 2015). Baseado nos dogmas da Universal Zulu Nation⁵, “o movimento Hip Hop veio para disseminar paz, amor, diversão e união” (CAZÉ & OLLIVEIRA, p.6, 2008).

Com o passar dos anos se deu a crescente complexidade do movimento, pois novos elementos foram introduzidos ao *Hip Hop*, como: *Beatboys*, reprodução dos sons das batidas dos toca fitas realizados através da boca; Linguagem de rua, composto pelas falas, gestos, símbolos que identificam os adeptos do movimento; Moda de rua, vestimentas que identificação a estética pessoal do *Hip Hop*; e o Empreendedorismo de rua, organização, a forma de negociar com a sua arte meio à realidade dos guetos.

4 Ver: <http://operamundi.uol.com.br/conteudo/historia/37403/hoje+na+historia+1973++surge+o+hip+hop+em+festa+no+bronx+em+nova+york.shtml> Acesso em : 20/09/2017

5 Ver: <http://new.zulunation.com/> Acesso em: 10/07/2017



Somam-se na atualidade 9 (nove) elementos que compõem a cultura do Hip Hop.

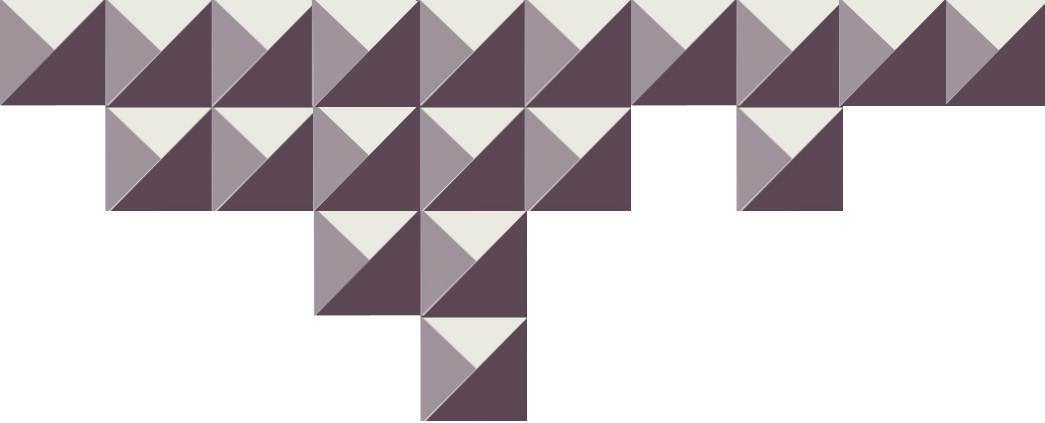
Fica evidente que o *Hip Hop* se estrutura muito além de um ritmo musical. Ele carrega consigo uma historicidade, uma memória e uma contemporaneidade advindas das camadas mais populares e oprimidas da sociedade ocidental, se considerarmos seu alcance e repercussão em muitos outros países. Dos conflitos inerentes à condição de periferização advém a revolta, a violência e a indignação as quais, no caso apresentado, se transformaram em ação, voz, luta, música, arte, conhecimento, pertencimento, abrigo identitário, etc. a favor de seus autores. A condição de 'apartheid' comum à sociedade capitalista, apoiada na separação em classes sociais, propiciou a criação de movimentos como o *Hip Hop* presente em muitas localidades do mundo, como um movimento que reflete as angustias, revoltas, anseios das juventudes das classes populares.

HIP HOP: A PONTE PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA E UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Observamos na área da arte-educação que o processo de ensino/aprendizagem, assim como a própria palavra "processo" denota, estar em constante modificação. O aprimoramento dos métodos e a utilização de novos recursos pedagógicos fazem-se necessários para que, cada vez mais, tenhamos uma educação pautada na autonomia, no caráter crítico, reflexivo de quem está em busca de aprofundamento e trocas de conhecimento. Como educadores, buscamos sempre estratégias que estimulem a ludicidade, realizando uma aproximação mais prazerosa, mais acolhedora, possibilitando uma maior compreensão dos conceitos e um maior fluir nas trocas estabelecidas.

Mas como nos, educadores, podemos desenvolver esses métodos em espaços que ao longo dos séculos sempre refletiram uma lógica, uma representação hegemônica, retratando a classe dominante?





Nossa sociedade está pautada no modo de produção capitalista, onde todas as nossas relações são estabelecidas por uma intensa disputa de poder, onde a segregação, a violência, opressão e as contradições são características latentes para manter esse sistema em pleno funcionamento.

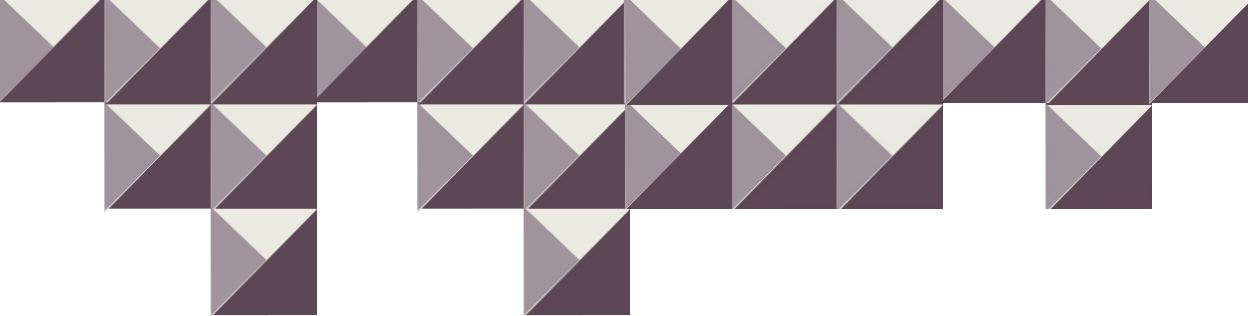
E como romper com esse regime que tanto nos assola e nos enfraquece como seres humanos?

Baseado nos estudos de Paulo Freire, acredita-se que esse rompimento é possível através dos processos educativos, formativos, que constituem a base fundamental para a extinção das classes sociais, desenvolvendo valores, conhecimentos e novas relações que visem a extinção da dominação, opressão, exploração e violência desta ordem social.

E esse rompimento só se permite possível quando é colocado, dado pelas classes oprimidas. Assim como demonstra Paulo Freire em sua obra intitulada *Pedagogia do Oprimido*:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. (FREIRE, p. 17, 1987).

É por esse prisma que o *Hip Hop*, que traz na sua gênese as diversas lutas e contradições cotidianas, historicamente construídas e impostas pela sociedade capitalista, e se transforma em tema de uma estratégia pedagógica crítica, reflexiva, configurando-se em um movimento contra hegemônico, não somente cultural, mas também educativo. Em prol da superação das injustiças e desigualdades, oferecendo contribuição à uma formação pautada na autonomia e na ótica do oprimido, na reflexão de seus processos e na sua vida em sociedade.



Por meio da perspectiva do oprimido, toda a sociedade pode perceber os instrumentos que são pura e simplesmente objetos para imposição de um poder (coercitivo) de determinada parcela da população sobre outra.

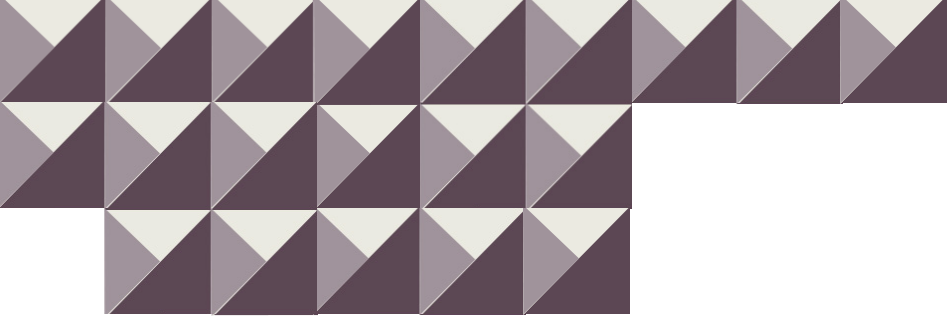
O ser humano quando “moldado”, por padrões estabelecidos pela sociedade, é levado a esquecer de olhar e refletir sobre a sua própria existência. Dessa forma, mantém-se distante da sua consciência, seguindo as regras padronizadas, ditadas pelas normas e valores das nunca justas relações sociais. No contexto político- econômico do sistema no qual estamos inseridos, pautado pelo capital, o indivíduo passa a ter sua existência reduzida à dimensão mercadológica, de lucro e poder, onde uns passam a valer mais que outros. Tanter subverter esta lógica, observando-se e atuando como sujeito capaz de estabelecer relações para conviver em sociedade, sem subjugar e se apoderar do outro, se torna algo muito complexo. Mediante esse cenário, aliar o *Hip Hop* com as estratégias educativas dentro das instituições de educação não formais, é romper com o pensamento dogmático, opressor e dominador que baseiam esses lugares. Utilizar-se dos elementos advindos da cultura do *Hip Hop* no planejamento de suas atividades, como os recursos sonoros, visuais, corporais, plásticos, capaz de seduzir e mobilizar o visitante, daquele espaço, o fazendo enxergar naquele lugar um local de interação e trocas das experiências cotidianas.

O MUSEU E O HIP HOP:

AÇÕES EDUCATIVAS EM PROL DA EMANCIPAÇÃO

“E eles dizem que eu sou louco, ainda acredito em movimento
Mais que gravar, quero semear algo de valor pro tempo
Mas a pista é São Tomé Marecha, a pista é que é exemplo
As batalhas falavam merda, eu fiz a do conhecimento”⁶

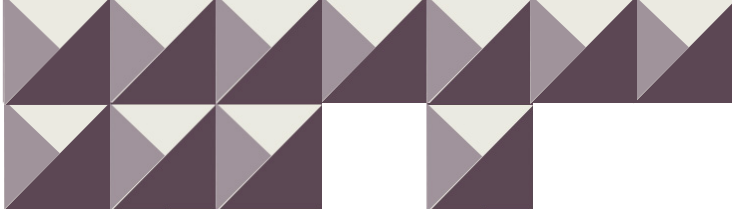
6 Música: Griot. Autor: Mc Marechal. Ano de lançamento: 2013



O *Hip Hop* no Brasil passa a desenvolver sua potência no fim da década de 1980, mais especificamente no estado de São Paulo. Essa ligação tardia entre a inserção cultural do movimento pode ter suas raízes oriundas no contexto político histórico ao qual o Brasil estava alocado, a ditadura militar, que não nos cabe dar ênfase neste artigo, porém, é fundamental ter essa noção histórica para compreender que, ao ser evidenciado culturalmente em nosso país, o elemento de maior destaque no hip hop que primeiro chamou atenção da nossa população foi o *break dance*. A dança de rua, como ficou traduzida, foi um elemento difundido midiaticamente no Brasil, “através dos jornais, documentários, revistas, comerciais de TV e filmes que propagou em massa a chegada da nova dança” (HEBREU, 2009), ditando moda a toda uma geração e lançando assim a cultura do *Hip Hop*.

O *Rap* e toda a sua contestação política e social, teve o seu início com uma inserção muito tímida, pois a visão que os veículos hegemônicos de comunicação apresentava-o, assim como aponta Ana Paula Nunes em seu artigo *A Evolução do Rap no Brasil*, na revista eletrônica *Afronte*, como algo violento, atrelado a periferia, uma visão extremamente preconceituosa. Somente na década de 1990, que as indústrias fonográficas e a mídia passam a reconhecer o *Rap* brasileiro, porém o mesmo para entrar nesse grande circuito comercial teve que se adaptar, fundindo seu ritmo com outros gêneros musicais.

Porém, paralelo a essa indústria musical, o *Hip Hop* contestador com características de denúncia e com a força de um movimento contra hegemônico também era evidenciado no Brasil. Diversos jovens da periferia se organizavam em lugares públicos onde a dança, a batida, a arte e as rimas marcavam as chamadas “batalhas” de *Hip Hop*, ou “Batalhas de Sangue” como eram conhecidas. Nessas batalhas carregavam as características das *block parties* promovidas nos anos 70 no Bronx, onde os jovens brasileiros expressavam seus modos de vida, as indignações as revoltas e a necessidade de serem ouvidos.



No Rio de Janeiro as batalhas começam a ter destaque no início dos anos 2000, como demonstra o documentário *O Som do Tempo*, de Arthur Moura e Gabriel Moreno, com o surgimento da Batalha do Real, no bairro da Lapa, em 2003. Onde os Rappers se reuniam contribuindo com a quantia de um real para participar do evento e começavam a duelar entre si, o ganhador da Batalha levava para casa a quantia arrecadada durante a noite.


Aos poucos e o evento despertou a curiosidade e ganhou amplitude na cena local do Rap no Rio de Janeiro, com o número de participantes aumentando a cada edição, fazendo com que a Lapa virasse um grande ponto de encontro da cultura do *Hip Hop* na cidade, aglutinando jovens de diversas regiões do estado.

A Batalha do Real deu origem à Liga dos MC's, composta pelos responsáveis por organizar o evento, convidando nomes já conhecidos do circuito do rap nacional para interagir com a nova geração de rappers que estava sendo criada naquele espaço. No ano de 2007, a Liga dos MC's ganhou amplitude nacional e começou a organizar as batalhas de rima improvisada em Belo Horizonte, Recife, Porto Alegre e São Paulo.

É nesse mesmo ano, 2007, que outra "Batalha" começa a ser desenvolvida, idealizada por alguns dos membros da Liga dos Mc's, surge a Batalha do Conhecimento.

A Batalha do Conhecimento é um projeto que surge em 2007, idealizado pelo Geraldinho Miranda, o MC Gerard, um dos responsáveis pelo Coletivo CIC (Centro Interativo de Circo) na Fundação Progresso, Lapa RJ, juntamente com o MC Marechal. A proposta era criar uma batalha alternativa as já existentes na localidade, onde a educação, cultura, política fossem os temas centrais.

Após anos sendo realizado na estrutura da Fundação Progresso e um período de interrupção, em 2013 o Mc Marechal inicia um diálogo com o Museu de Arte de do Rio (MAR), e sua gerência de educação, que desenvolvia as ações do programa da Escola do Olhar, chamado Arte e Cultura Visual. Estabelecendo-se assim uma parceria que possibilitou o retorno da Batalha do Conhecimento em 2014, em uma nova casa, sem perder o caráter contestador e educativo, compondo a arte, o entreteni-



mento e a denúncia, atraindo cerca de 1.500 jovens a Zona Portuária do Rio de Janeiro, em sua primeira edição.

A metodologia implementada para a execução do evento se dava de forma conjunta entre a equipe do educativo do museu e a produção da Batalha do Conhecimento. Nos dias que eram organizados as batalhas, o MAR tinha entrada gratuita e uma das mostras do museu ficava aberta após o horário corrente do pavilhão de exposição. Assim, antes das batalhas ocorria o “Conheça o MAR”, visita mediada por um educador, cujas questões geradoras ou tema da exposição transformavam-se em elementos de composição das rimas, juntamente com as palavras escolhidas aleatoriamente pelo público que frequentava o pilotis do museu colocadas em um flip chart.

Durante os dois anos consecutivos que a Batalha do Conhecimento residiu no MAR, nos dias que ocorriam o evento, era visivelmente perceptível a mudança do público que frequentava o espaço. Em sua maioria jovens, oriundos de diversas partes do estado do Rio de Janeiro, e de outros estados da região sudestes⁷. “Parte desse público nunca esteve em um museu. Está em nosso DNA querer atrair as pessoas de comunidade, que não frequentam este espaço”, explicou Carlos Gradim, diretor do MAR. “Às vezes, eles não se sentem pertencentes a este espaço, que é deles”.

Aline Pereira, produtora do evento aponta que “Inicialmente, nos movimentamos para quebrar o paradigma de que o museu é um espaço intimidador, e nessa interseção da rua com o museu, buscamos mexer com a afetividade (do diretor do MAR aos profissionais terceirizados). Assim, foi possível acompanhar a evolução do relacionamento entre o público da BDC e o público do MAR, e isso foi como desconstruir um muro. O educativo e a produção do MAR foram fundamentais, junto com o time da VVAR e parceiros, num clima de respeito ao trabalho de educação, arte e entretenimento que estava sendo realizado”.

Foram realizadas onze edições em 2014 do evento no museu, e cinco edições em 2015, incluindo uma batalha nacional.

7 Grifo do autor. Baseado em minhas experiências como educadora em um dos projetos do Porto Maravilha, onde dialogava com os visitantes do MAR no dia que ocorria o evento.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de dominação cultural é estruturalmente amparado pelo conjunto das relações sociais desiguais ao qual constitui a nossa sociedade. Como já apontamos anteriormente, vivemos em uma sociedade cuja suas bases residem no acúmulo do capital, onde a disputa de poder e o jogo de dominação constituem um dos alicerces fundamentais para a sua perpetuação.

Para sobreviver, modelo de produção capitalista, é preciso estar alicerçado em estratégias que legitimem a sua vigência. E um dos agentes fundamentais para a manutenção deste sistema é o Estado.

Assim como aponta a teoria marxista, e em particular o pensador italiano Antônio Gramsci:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal (GRAMSCI, p. 41, 2007).

O Estado se torna responsável por um conjunto de aparatos que legitimam e perpetuam a sociedade capitalista burguesa. Criando estratégias através de aparelhos ideológicos que possibilitam que toda uma sociedade tome como interesse universal o na verdade corresponde ao interesse de determinados grupos, processo esse denominado de hegemonia.

Alocados dentro desses “aparelhos ideológicos” estão dentre outros, os veículos de comunicação, o exército, a igreja, assim como as instituições de ensino.

O Museu enquanto uma instituição de ensino pautada por uma ideologia capitalista, se apresenta como um espaço representativo da cultura dominante, elitizada e segregadora da cultura proletária. Ao inserir o *Hip Hop*, movimento cultural que pelo seu contexto de nascimento e perpetuação histórica está ancorado no interior das classes populares, para dentro da sua programação educativa, o Museu de Arte do Rio, rompe com essa lógica hegemônica dominante.

A Batalha do Conhecimento passa a duelar, afrontar o status quo e resignificar aquela instituição. Se apresentando como um viés educativo contra hegemônico no processo de ensino e aprendizagem no interior do MAR. Levando um público periférico, que antes não frequentava aquele espaço, introduzindo diálogos dos mais variados temas dentro da perspectiva do oprimido, não somente com os visitantes, mas também com os funcionários daquela equipe. Contribuindo assim para um processo de emancipação da educação através de um dos seus elementos base de enorme relevância, o conhecimento.

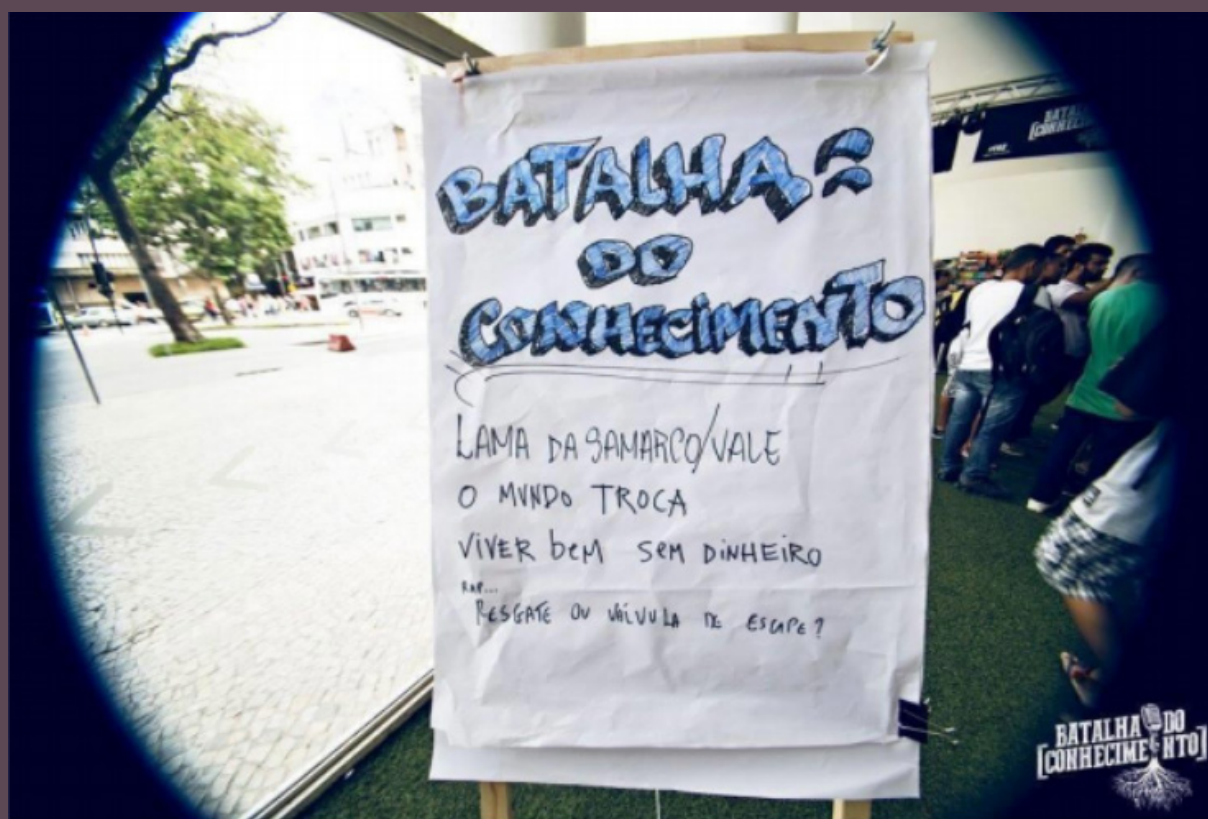


Figura 03: Batalha do Conhecimento no MAR 1ª edição da Temporada 2014 acesso em: 31/07/2017

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIALHO, V. M. **HIP HOP: Conceito e História**. Disponível em: http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Fialho-Hip_Hop acesso em: 31/07/2017

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

ELIAS, N. ; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade. P. 169- 178 jul/dez, 2002.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, vol. 3** (C. N. Coutinho, M. A. Nogueira, & L. S. Henriques, Eds.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

O Som do Tempo. Direção e Produção: Arthur Moura e Gabriel Moreno. 202 Produções. 2017

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SOUZA, J. R. Movimento Hip Hop: movimento, modismo e mercado. Faculdade Federal Fluminense, Revista Ensaio, 2015.

Clipping: **Rap promove Batalha do Conhecimento** Jornal Estadão - 2014 acesso em: 31/07/2017

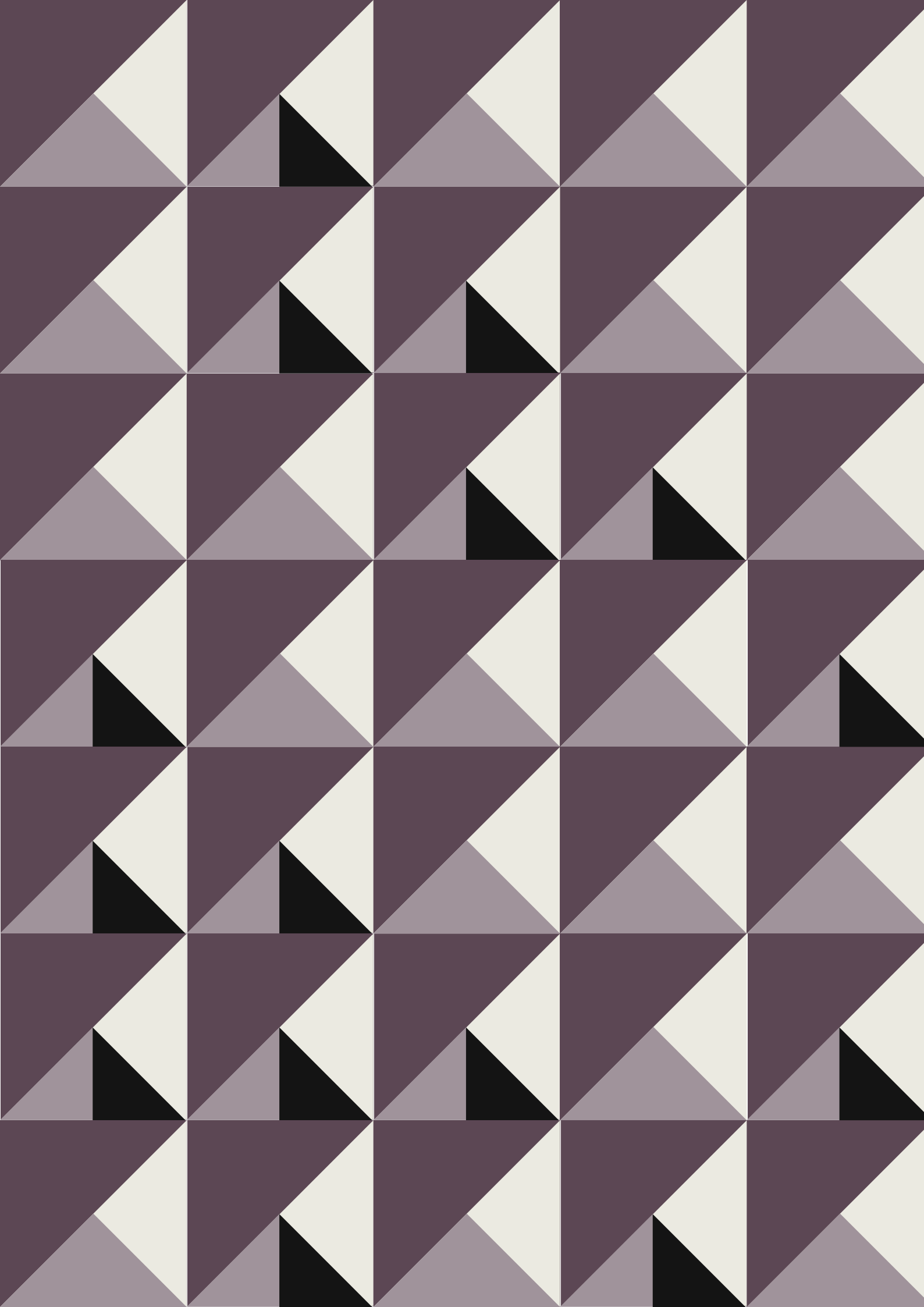
CLAVE | **Batalha do Conhecimento**

Prisma (Plataforma de Educação) acesso em: 31/07/2017

História do Hip Hop no Brasil <http://nacao-hiphop.blogspot.com.br/2009/05/historia-do-hip-hop-no-brasil.html> acesso em: 31/07/2017

A Evolução do Rap no Brasil <http://www.afronte.com.br/evolucao-do-rap-no-brasil/> acesso em: 31/07/2017. Bdc 1 edição – Sant.

Batalha do Conhecimento no MAR 1^a edição da Temporada 2014 acesso em: 31/07/2017



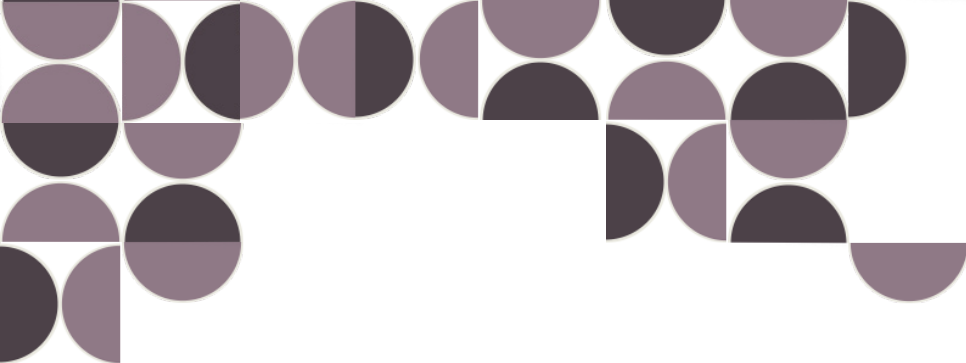


A ARTE NO ENSINO MÉDIO. O CINEMA COMO RECURSO DE ENSINO E PRÁTICAS.

Flaviane Zanelatto Silva¹

Entendemos que na atualidade, quando a maioria das sociedades são assediadas e desafiadas pelas imagens e provocações estéticas voltadas para muitos fins, sobretudo os interesses do mercado o ensino da arte ganha relevância, a despeito do que ainda entende parte do corpo discente e até mesmo do corpo docente quando o considera inferior e simplifica o trabalho exercido pelo educador de Artes Visuais. Pois, é no âmbito das aulas de artes que se poderá discutir a Cultura Visual, como universo das imagens nem sempre favorável aos sujeitos, e fortalecer a compreensão da diversidade humana por meio da sua diversa produção artística. O que significa ampliação positiva do conhecimento sem o qual a formação cidadã será comprometida.

1 Flaviane Zanelatto Silva é professora de Artes Visuais no Colégio São Tomás de Aquino, no Colégio Nossa Senhora de Lourdes na cidade de Petrópolis, RJ e na Escola Ideal em Teresópolis, RJ. É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá (2007), Licenciada em Artes Visuais pelo Instituto Claretiano (2018), Especialista em Literatura infanto juvenil pela Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) (2012) e especialista em Ensino de Arte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2017). Email: flavizanelatto@gmail.com

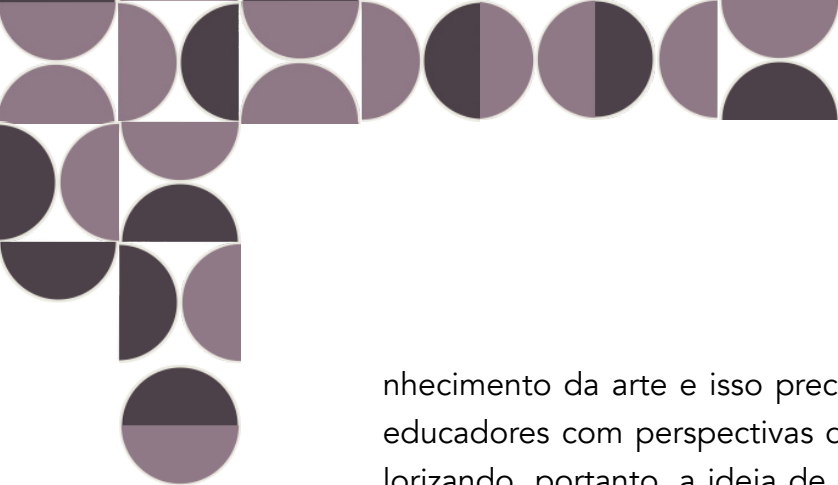


Partindo da noção de que somos atualmente uma civilização que já nasce envolvida no mundo audiovisual, compreendemos que desde crianças a geração dos alunos do Ensino Médio convive com inúmeras fontes imagéticas, como, por significativo exemplo, os desenhos animados nos quais já se utiliza a linguagem cinematográfica. Portanto, estar envolvido com a imagem em movimento aliada à sonoridade é comum à formação das últimas gerações desde a metade do século XX.

O material da escola em que fizemos nossa pesquisa de campo buscou explorar a relação da arte com o cinema de forma clara em alguns bimestres ao longo do Ensino Médio. Inicialmente, as atividades causaram certa curiosidade aos alunos, pois muitos são grandes consumidores do mercado cinematográfico (séries, filmes, etc), mas não associavam o cinema ao contexto das Artes Visuais. Essa perspectiva modificou-se ao longo dos últimos dois anos, a partir de um projeto cultural e interdisciplinar específico que envolveu basicamente música e teatro e possibilitou a produção de vídeos com temáticas variadas.

A linguagem audiovisual é feita de junções dos elementos sonoros e visuais. Portanto, trata-se de artefatos da cultura que afetando os sentidos da visão e da audição, evidentemente, afetam as subjetividades. A linguagem audiovisual lida diretamente com esses sentidos, despertando por interesse e gosto, o consumo de filmes, séries e desenhos animados. O mundo já não é mais percebido só por interações diretas. Por meio das técnicas audiovisuais do cinema, por exemplo, podemos explorar diversos ambientes reais ou até mesmo explorar um mundo extremamente fantasioso com o simples gesto de sentar-se no sofá ou nas poltronas de um cinema e viver ali uma experiência única, sem contar a internet e sua infinidade de ofertas audiovisuais.

De acordo com Freedman apud Barbosa (2010), para um educador, tudo isso significa dizer que o caráter representacional e as relações entre várias formas da Cultura Visual são aspectos de fato importantes do co-



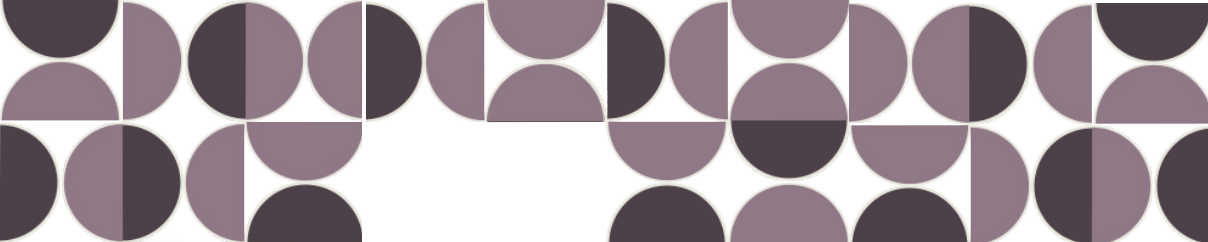
nhecimento da arte e isso precisa ser desenvolvido em sala de aula por educadores com perspectivas de comunicação e interação mediada, valorizando, portanto, a ideia de que a escola é um dos únicos ambientes dialógicos onde suas experiências podem ser trabalhadas e entendidas.

As reflexões de Kerry Freedman sobre currículo, assim como todo o discurso sobre Cultura Visual encontrado em Vincent Lanier, Jung King McFee, Kevin Tavin, Fernando Hernández, entre outros.

A cultura visual passa a ser discutida entre os educadores em meados dos anos 80, falando sobre conceitos históricos, estudos linguísticos, cinematográficos, literatura e culturais, contudo o tema já era abordado décadas antes nos estudos de Lanier, June King, McFee, entre outros. A grande diferença é o contexto em que ela está inserida, onde as novas mídias se relacionam com as teorias sociais e cultura popular. Para alguns teóricos de arte educação o conceito de Cultura Visual é considerado novo, para outros estudiosos é uma ideia antiga com nova ornamentação. Mas afinal, o que é a Cultura Visual e porque é tão importante debater esse conceito para o ensino de arte? Para o senso comum, cultura visual aborda toda a tecnologia atual ou não, de elementos visuais como a televisão, celulares, pinturas e figuras de modo geral. Para a Arte a cultura visual aborda os elementos culturais da imagem, artefatos, objetos, instrumentos e aparatos, unindo ao avanço tecnológico que proporciona novos elementos culturais, imagem digital, cibernética, realidade virtual e etc.

A Cultura Visual oferece é um novo olhar sobre o ensino da arte, uma nova forma de compreendê-lo, na medida em que as imagens visuais e suas estetizações estão cada vez mais presentes em nossas vidas, mesmo quando se acredita que a arte seria elemento cultural inútil. Como argumenta Hernández (2000), mesmo sabemos que não é verdade, basta observarmos a publicidade e toda cultura pop consumida pela sociedade.

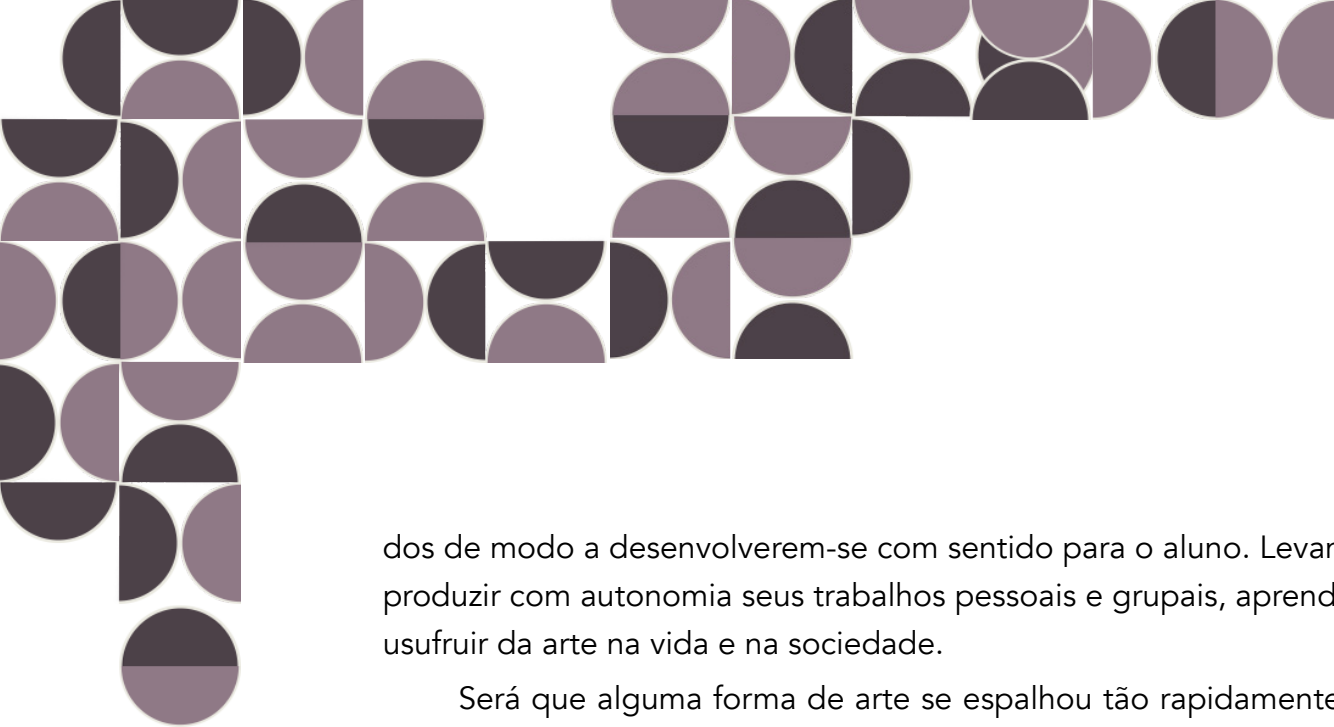
Sobretudo quando nos referimos especificamente ao cinema, como é o objetivo desta pesquisa. A partir dessa compreensão, entendemos que os alunos não podem ser expectadores apáticos consumindo passivamente a profusão imagética que os assedia diariamente, sem refletir sobre esse fenômeno e sobre os sentidos das produções visuais que os fascinam. Portanto, as aulas de Artes Visuais devem levar as turmas a dis-



cutir e avaliar o entorno visual, seus significados simbólicos, as forças das visualidades contemporâneas para que possam produzir novos conhecimentos partindo de suas interpretações críticas, refletindo, questionando refletindo sobre as imagens e intervenções conscientes no universo da Cultura Visual.

Refletir sobre o ensino de arte na contemporaneidade é refletir sobre todos os tipos e níveis de cultura visual aos quais os alunos estão envolvidos. O universo cinematográfico é um desses ambientes que envolvem os alunos constantemente, não somente pelas idas aos ambientes de cinema, mas pelo consumo de imagem envolvida na ideia cinematográfica, como as séries, os desenhos com conteúdo mais filosóficos direcionados para o adolescente e o adulto e o universo dos filmes em franquias que “prendem” por anos os que consomem esses universos. Vale ressaltar que grande parte desses elementos visuais não se limita aos filmes e similares, mas encontramos elementos da cultura visual cinematográfica em revistas, internet, design de roupas, bonecos de figure actions e até em vídeos produzidos para abordar especificadamente esses conteúdos. Vale ressaltar também que o acesso ao mundo virtual possibilita ao educando um contato ainda maior com o mundo cinematográfico, pois existem diversos “universos cibernéticos” criados exclusivamente para que os usuários possam debater sobre teorias relacionadas às histórias dos filmes, criar suas próprias releituras derivando do roteiro original, elaborar questionamentos sobre a relação do conteúdo imagético e a própria realidade. Um canal de vídeos também aproximou as pessoas do universo do cinema, ainda mais com tantos canais voltados especificamente para o assunto. E ainda podemos citar o evento da CCXP, realizado em São Paulo, que possui o objetivo de reunir os consumidores desse mercado com os próprios autores e atores.

Utilizar desses recursos que hoje são parte da nossa cultura e que estão na palma da mão dos alunos é o desafio do professor de Artes no Ensino Médio e nos impulsiona a perceber as múltiplas visualidades, sons, falas, movimentos, cenas, levando a uma tomada de consciência de como as produzimos e como nos relacionamos com o que consumimos. De acordo com Ferraz (2009) o ensino e a aprendizagem de Arte são orienta-



dos de modo a desenvolverem-se com sentido para o aluno. Levando-o a produzir com autonomia seus trabalhos pessoais e grupais, aprendendo a usufruir da arte na vida e na sociedade.

Será que alguma forma de arte se espalhou tão rapidamente ou de modo tão universal quanto o cinema? Mesmo tendo sua data de criação como algo discutível, a maioria dos estudiosos dessa arte concorda que foi em junho de 1895: o ano em que os irmãos Louis e Auguste Lumière projetaram A saída dos operários da fábrica Lumière. Seis meses após esse fato organizaram a primeira exibição para um público pagante. Em um piscar de olhos na história da literatura e da arte os filmes passaram a ser assistidos por grandes plateias em todo o mundo. De forma paradoxal o silêncio que era também sua maior limitação fez com que o cinema chegasse até as mais variadas formas de sociedade, pois era facilmente apresentado necessitando de baixo investimento. Mesmo a população com baixos níveis de alfabetização compreendiam o que viam, nem que fosse pelo murmúrio dos outros espectadores.

Os principais gêneros cinematográficos também surgiram cedo. Meses depois da produção dos Lumière ser exibida, George Méliès criava filmes de fantasia, terror e ficção científica. O documentário, naturalmente, existiu desde o começo, muito dos primeiros cineastas simplesmente apontavam as câmeras para o mundo que estava a sua volta.

Em seguida surge a comédia, filmes de época e ação, romances e o faroeste. A animação chega ao cinema em 1910. A partir desse ano, podemos dizer que todos os gêneros que reconhecemos hoje já estavam estabelecidos.

Ricciotto Canudo em seu Manifesto das Sete Artes (1912) propôs que o cinema fosse considerado como a sétima arte, distanciando a ideia de que o cinema era um espetáculo para a massa, aproximando e integrando a categoria das Belas Artes, como a música, pintura, escultura, arquitetura, poesia e dança.



Canudo considerava o cinema uma arte síntese, uma arte total que conciliava todas as outras artes. A categorização de arte levou numerosos teóricos a debaterem a linguagem e a estética do cinema, propondo assim um conceito de arte. O cinema ganha duas visões na mesma proporção, a arte a indústria.

As artes oferecem aos indivíduos o recurso à disciplina, a noção de responsabilidade sobre o que se faz e suas decorrências e também a compreensão da efetiva cidadania, aspectos importantes para a formação humana. O indivíduo é formador de opiniões através de referências, sejam elas positivas ou negativas, que vão sendo adquiridas e experienciadas ao longo da vida. Como tal, o exercício da expressão e da criatividade são os elementos fornecedores de outro nível de conhecimentos, importantes para o desenvolvimento de um indivíduo que se pretende ativo e interveniente na sociedade. Exercício que pode ser vivenciado através da produção e apreciação do cinema, da sétima arte. A variedade de conhecimentos vai propiciar, e estimular, a sua intervenção nessa mesma sociedade, sendo esta uma consequência da criatividade.

A partir da década de 20, entende-se como “filme” uma história contada em imagens, com sons posteriormente, com duração entre 90 e 120 minutos. O que saísse desse padrão seria considerado filme de curta-metragem ou filme de duração extraordinária. O curta-metragem então permanece no cinema como recurso para alguns tipos de filmes específicos, como as comédias ligeiras que em 15 minutos resolviam facilmente o humor visual. Com o tempo e o surgimento da TV, esse formato se estende a 25, 30 minutos para inserir os intervalos, como na “sitcom”. O curta também surge como uma forma adequada para o cinema experimental, desde 1928, quando Luis Buñuel e Salvador Dalí realizam “Um cão andaluz”, provavelmente um dos filmes mais chocantes e revolucionários do início da história do cinema com apenas 17 minutos. Também no gênero documentário e filme social permanece entre 20 e 30 minutos.

Posteriormente o tempo aumenta para chegar até a televisão. Esses materiais audiovisuais podem aplicar as mesmas temáticas que as médias e longas metragens. Contudo é comum que o curta-metragem se foque em questões que não sejam reeditáveis do ponto de vista comercial. O acesso ao material de produção audiovisual também favorece as produções com investimento reduzido. Uma câmera, um software de edição e



uma boa ideia são os principais recursos para a criação de um curta.

Geralmente os curtas são estreados e apresentados em festivais destinados a esse tipo de filmagem, não é comum encontrarmos salas de cinema para este tipo de filme. Por outro lado, a internet tornou-se uma base de distribuição de curta- metragem e essa realidade é essencial para a propagação dessa forma de arte.

O cinema como arte, é por sua vez transgressor e inovador, o que o incompatibiliza com a estruturação de uma instituição escolar. Partimos da ideia de que a experiência com a arte pode vir das possibilidades que são apresentadas e visto que o material escolar torna isso possível permitir que os alunos tenham contato com a arte e possam ser tocados por ela.

Nossa reflexão sobre a Arte, o Cinema e a sala de aula nos leva a compreender que a cultura visual tem como o universo os símbolos e signos, a compreensão destes num contexto cultural, onde de acordo com o autor, considera a arte, os artefatos que integram a cultura visual, como forma de pensamento, como um idioma que deva ser interpretado, no qual se deva encontrar o sentido das coisas a partir da vida que os rodeia. (HERNÁNDEZ, 2000, p.53).

Certamente os projetos realizados desde o ano de 2016 pela professora de Arte na instituição em que observamos levou aos alunos um novo significado para a arte desenvolvida no cinema. A arte mobiliza nossas práticas culturais e porque então o professor deve limitar-se as artes plásticas, ou somente ao teatro, ou ainda somente ao que está no material didático.

Nossos alunos estão em contato com a cultura visual a todo instante, mas que relação significativa ele possui com ela? Qual o grau de interesse dos alunos pelas linguagens artísticas?

Nossas questões foram resolvidas ao ponto em que vimos em práticas muito bem vivenciadas o envolvimento e o empenho em produzir sua própria Arte. Os alunos não se contentaram com o que era apresentado em sala de aula, eles queriam mais, buscavam mais e produziam mais. O celular em suas mãos passou a ser ferramenta de reflexão artística. A ida ao cinema tornou-se um ponto de diálogo no dia seguinte, com os colegas e com os professores. Os professores orientadores assistiram aos filmes base, aos curtas e se interessaram pelos temas desenvolvidos, participando do projeto com tanto ânimo quanto os alunos.



Percebemos nas aulas de arte a necessidade em se buscar a compreensão do objeto/linguagem da arte, pois “Testemunhamos hoje uma forte tendência de associar o Ensino da Arte com a cultura visual” e entendemos que esta vivência se concretize nas aulas de apreciação estética mediada, onde os educandos podem manter um contato com a obra proporcionando assim um momento de fruição da mesma. Hoje mais do que nunca através da tecnologia esta abordagem se torna mais prática em vista do passado onde havia somente livros e imagens impressas, com ajuda de data-show, laboratórios de informática ou até mesmo aparelhos de DVD podemos mostrar imagens aos educandos e aproximá-los do objeto de arte e no caso do cinema, podemos produzir isso com os alunos, criando um significado muito mais subjetivo, algo gerado dentro dos próprios alunos.

O ensino da arte na perspectiva da cultura visual deve ser abordado por meio da significação e na compreensão do objeto/linguagem da arte, tendo como centro a compreensão da arte e os motivos de ela existir, seu contexto na história. Nosso papel como educador que se ocupa a cadeira de Arte é provocar nosso alunado despertando a curiosidade em relação ao objeto/linguagem da arte de modo que ele sinta-se a vontade na relação objeto/espectador, sentindo-se livre para questionar, problematizar e vivenciar, interagir e criar no momento de aprendizagem.

As aulas ministradas com o assunto cinema recebiam um outro olhar pela classe. Surgiam posturas de interesse pelo tema, motivadas a partilhar os seus conhecimentos, perguntar sobre gêneros e filmes conhecidos mundialmente. Faziam referências e ligações com tudo que já haviam assistido, certamente o cinema, os memes, os vídeos assistidos em plataformas digitais, as séries, todas essas produções ganharam um significado.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 3a Ed. São Paulo. Cortez: 2010

_____. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte. Carte: 1998.

_____. **A imagem no ensino da Arte: anos 80 e novos tempos**. 7a Ed. Ver. São Paulo. Perspectiva: 2009.

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

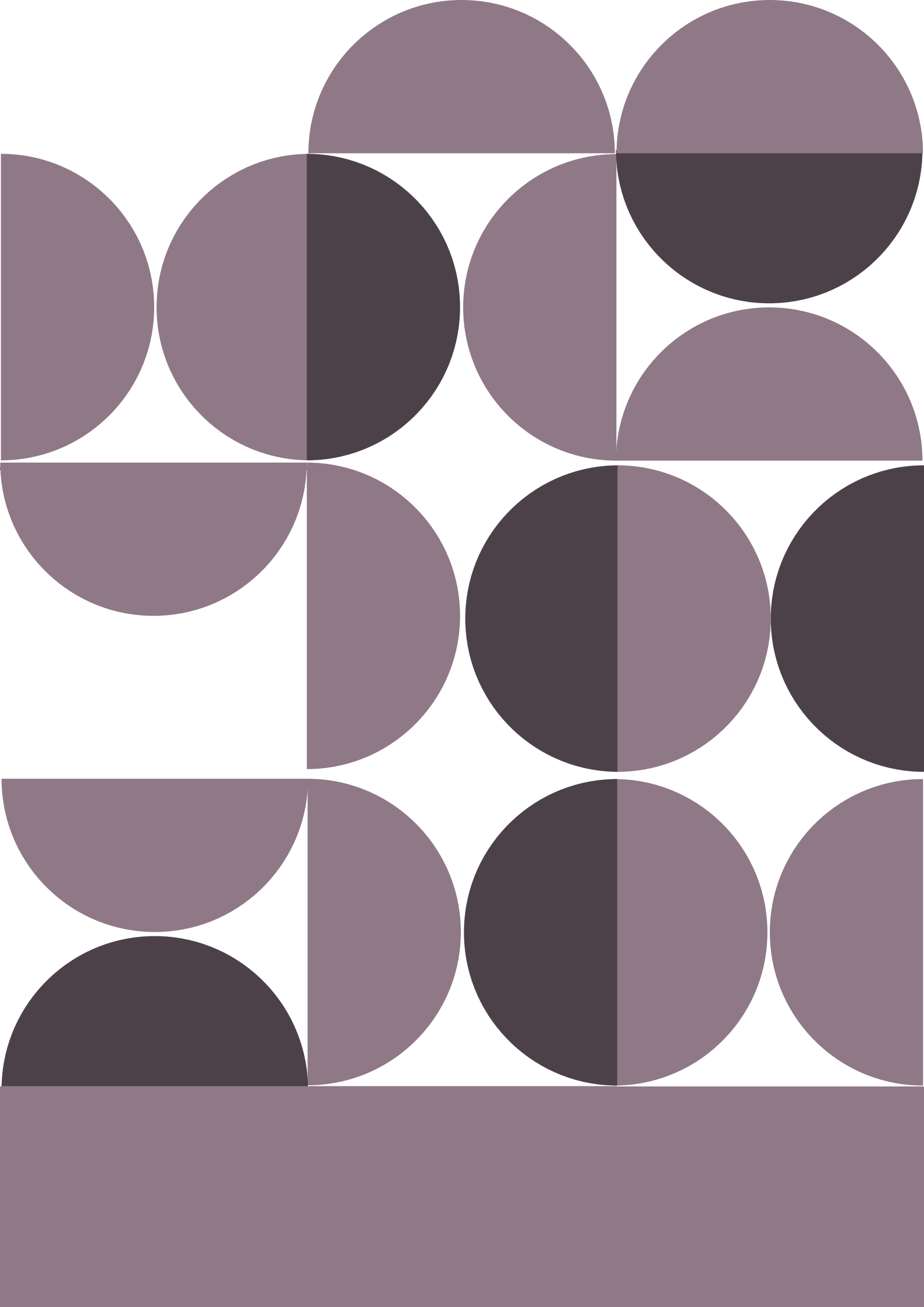
TAVIN, Kevin M. **Antecedentes críticos da Cultura visual na arte educação nos Estados Unidos** in MARTINS, Raimundo.

Visualidade e educação. Goiania. FUNAPE: 2008

KEMP, Philip. **Tudo sobre cinema**. Rio de Janeiro. Sextante.2011.

COUSINS, Mark. **História do cinema: Dos clássicos mudos ao cinema moderno**. São Paulo. Martins Fontes-selo Martins. 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C de T. **Metodologia do ensino da arte: fundamentos e proposições**. 2a ed. Ver. E ampl. Ao Paulo: Cortez, 2009.





ARTE DO ACHADO: CONSTRUÇÃO DE AULAS DE ARTES, A PARTIR DO QUE É ENCONTRADO NA ESCOLA

Gabriel Cerqueira Leite Martire¹

RESUMO: O artigo surge a partir do estudo realizado para a conclusão do curso de especialização em “Ensino da Arte”, que ocorreu, predominantemente, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Porém, diferentemente do trabalho final na pós-graduação, o texto traz novos elementos, os quais emergiram do desenvolvimento e do aprofundamento nas pesquisas realizadas. Assim, tem-se como objetivo geral levantar reflexões que contribuam para (re)pensar ações nas dinâmicas de ensino das artes visuais. Nessa trilha, foram traçados certos objetivos específicos, destacando-se aqui o papel da observação para o processo criador e discursivo, no sentido político. A hipótese é a de que existem asserções para um resultado satisfatório, ao se buscar extrair da precariedade de algumas escolas públicas as soluções que subvertem os problemas de injustiças sociais. Para isso é necessário, antes de tudo, compreender ou mapear como são articuladas as interações sociais nos contextos em que se trabalha o ensino de artes. Visto os aspectos mais singulares desse trabalho, cabe ressaltar que a metodologia utilizada teve como suporte a pesquisa empírica e qualitativa, valendo-se das narrativas pessoais, inclusive, para resguardar a imagem de alguns sujeitos aqui envolvidos. Por fim, também foram utilizadas referências bibliográficas, como fontes teóricas, e imagens das atividades artísticas realizadas pelos discentes, como fonte documental.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de artes; precariedade; subversão; criação.

1 Graduado em Direito pela Unilasalle/RJ e em Licenciatura em Artes pela EBA/UFRJ; professor (servidor) de Artes e de Direito pela SEEDUC/RJ e de Artes pela FME/Niterói; especializado em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade pelo CLAM & IMS & UERJ e em Ensino da Arte pela EAV & Casa França-Brasil & UERJ; especializando em Direito Público e Privado pela Emerj; Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pelo PPGSD/UFF; integrante do grupo de pesquisa Sexualidade, Direito e Democracia – SDD/UFF e do grupo de pesquisa Estudos de Direito, Política e Sociedade Edipos/Unifor. Brasil. E-mail: gclm85@yahoo.com.br



Temos negligenciado o dom de compreender as coisas através de nossos sentidos. O conceito está divorciado do que se percebe, e o pensamento se move entre abstrações. Nossos olhos foram reduzidos a instrumentos para identificar e para medir; daí sofremos de uma carência de idéias expressíveis em imagens e de uma capacidade de descobrir significado no que vemos. É natural que nos sintamos perdidos na presença de objetos com sentido apenas para uma visão integrada e procuremos refúgio num meio mais familiar: o das palavras.

Rudolf Arnheim

O cenário das escolas públicas no Brasil é preponderantemente precário. Essa insuficiência ocorre por inúmeros fatores, o que aqui não será objeto de análise. Contudo, a precariedade é um fator extremamente relevante para o desenvolvimento deste artigo. É com ela que se pretende observar.

Geralmente encontramos em escolas públicas certo descaso das autoridades ou mesmo da própria sociedade, quando o assunto versa sobre investimentos públicos, fiscalização adequada e conservação do patrimônio. Assim, com recorrência encontram-se escolas com paredes sujas e caindo pedaços; falta de materiais didáticos para alunos e professores trabalharem; falta de carteiras em bom estado de uso; dentre inúmeras outras faltas, para o suporte de um ensino de qualidade, eficiente.

Quando se fala em laboratório de artes, então, é um problema sério! Isso porque, algumas escolas sequer têm esses espaços e também os materiais próprios para os alunos explorarem nos trabalhos artísticos. Isso dificulta muito o ensino pelo profissional, pois para os discentes experimentarem alguns materiais como, por exemplo, argilas, tintas, papéis e tecidos é necessário não só ter acessibilidade a esses instrumentos, mas também ter um local adequado para o manuseio deles.

Todos esses desafios fazem parte do cotidiano de muitos alunos e professores da rede pública de ensino. Para superar esses obstáculos, sem deixar de reivindicar constantemente pela igualdade de condições com



as redes de ensino particular, que possuem, na maioria das vezes, uma estrutura oposta a da rede pública, é que se criou este estudo, intitulado: arte do achado.

Cabe destacar que a complexidade envolvida nessa temática não permitiria, no âmbito de um artigo, o aprofundamento e o esgotamento da temática como um todo. Porém, fez-se o possível para responder às questões que envolvem este texto, buscando concluir o estudo com pertinência e comprometimento. Nesse processo, muito embora não seja possível evitar certos descuidos reducionistas e generalizantes, esses elementos – na medida do possível – também foram levados em conta.

Em vista de cumprir com essas atribuições foram traçados alguns objetivos específicos. Assim, o primeiro tópico se encarrega de estabelecer os métodos e as conexões com o campo de pesquisa, assim como os relevos sobre o lugar de fala. Além de delinear alguns referenciais teóricos que correspondem a esses estudos. Outrossim, também esclarece quais fontes serão trabalhadas no âmbito da pesquisa, como também nos dados qualitativos, explicitando como essas análises serão desenvolvidas com relação às contribuições críticas para o ensino de arte.

No momento seguinte, o segundo tópico se encarrega de expor as narrativas sobre o processo de achar, e depois de construir as atividades de aula com os alunos. Por fim, o último tópico segue a mesma linha do anterior, todavia, por outra perspectiva. Nesse caso há o achado de si, ou seja, o reconhecimento dentro da sociedade, buscando, por meio da construção social do sujeito, a força política emancipadora, para traçar os enfrentamentos em relação às opressões sociais.

Uma vez apresentados, de forma introdutória, os elementos fundamentais para o estudo realizado no presente trabalho, segue-se para a seção correspondente ao primeiro tópico.

A METODOLOGIA E A CONTEXTUALIZAÇÃO

Fazendo uma comparação forçada em relação ao método de análise utilizado por Pierre Bourdieu, é possível encontrar vestígios de uma



organização social brasileira sob uma estrutura simbólica patriarcal, colonizadora e escravocrata. As administrações das escolas derivaram desse passado, mantendo alguns traços familiares, ainda que novos e singulares. Isso porque, as regulamentações internas, que normatizam as funções e os papéis de cada sujeito, foram estabelecidas por um determinado grupo hegemônico, ou seja, de maioria homens, burgueses, brancos e criados nos moldes de um discurso machista, colonizador e heteronormativo (BOURDIEU, 2017² e 2004).

Esses foram produtos de uma história que marcou profundamente o Brasil e, conseqüentemente, influenciou a composição da paisagem escolar. A atribuição de funções nas escolas, muitas vezes, segue, na prática, uma barganha, reproduzindo uma relação opressora pré-existente. Isso se dá por conta de uma organização estabelecida pelos votos em relação ao gestor ou à gestora, que não é um técnico, mas sim um docente.³

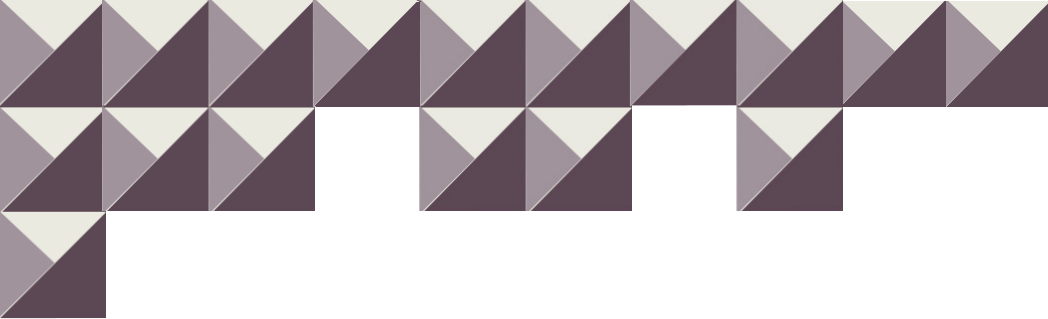
Todo o desconforto com as injustiças sociais – reproduzidas pelas pequenas práticas institucionais, inclusive no que tange à precariedade no ensino público –, quando ingressei na escola pública do Estado do Rio de Janeiro, por meio de um concurso público, como professor de educação artística, despertou em mim o interesse em produzir conhecimento sobre a temática, pouco discutida por esse viés administrativo e regulamentar no campo acadêmico.

Nesse sentido, ter voz é fundamental, visto que, constantemente, o professor de escola pública, do ensino básico, é desautorizado ou desqualificado a falar sobre os problemas do seu cotidiano. Normalmente isso decorre de convenções sociais, que atribuem a responsabilidade da fala a outro sujeito ou a uma instituição, que teria, então, legitimidade para falar pelo docente do ensino básico.

Essa é uma questão que não pode ser abordada por meio da empatia. Assim, o reconhecimento do profissional do ensino básico só pode ser superado se ultrapassarmos a ideia de empatia, abrindo espaço para

2 Foram utilizadas nesse trabalho edições contemporâneas, republicadas. De forma análoga, o mesmo ocorreu no caso de outros autores e autoras constantes ao longo do texto

3 Para uma compreensão mais aprofundada sobre a discussão, ver: MARTIRE, 2018. In: OLIVEIRA, Celso Maran de; et al. (Org.), 2018.



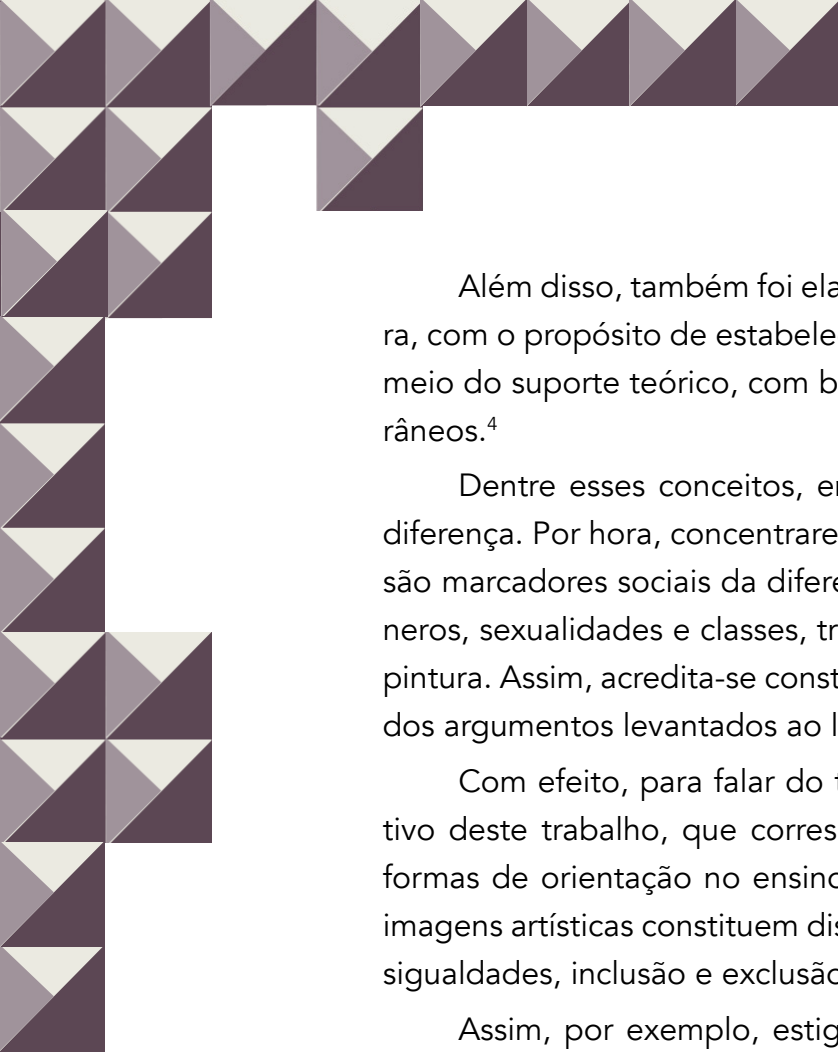
conhecer o que o corpo pode revelar como um lugar de saberes, por ser testemunha viva das experiências por ele transpassadas. Desse modo, o papel não é encontrar sujeitos a partir da teoria, mas observar como a teoria pode ser (re)configurada pelas práticas cotidianas. Das (2012, p. 343-344) reacende essa questão ao dizer que “[...] é da natureza da vida cotidiana que a significância dos eventos não seja dada no momento de sua ocorrência e é da natureza da experiência que seu significado nos diga respeito”.

Assim, o lugar de fala é significativo, pois, como ponto de partida, deve reconhecer que ser um sujeito no mundo implica estar imerso em determinadas posições de poder/discurso. Ao tomar esse cuidado de avaliação das pré-concepções é possível identificar sobre quais configurações de poder/discurso emerge determinado enfoque analítico. Por sua vez, isso possibilita não falar pelo subalterno, mas falar contra a subalternidade, falar contra a opressão da norma definidora (SPIVAK, 2010; BUTLER, 1998).

Nessa linha, as narrativas vividas cotidianamente se tornam fontes de estudo, assim como as imagens registradas em fotografias. Desse modo, em diversos momentos irei aqui recorrer, sem sair da órbita científica, aos relatos de experiência.

Esse enfoque, de cunho qualitativo, é relevante para um posicionamento crítico e contextual. Dessa forma pretende-se provocar inquietações sobre o ensino de arte e o ambiente escolar, alertando para formas de combate às injustiças sociais.

Visto isso, as minhas aulas de artes visuais, realizadas no Colégio Estadual Conselheiro Macedo Soares, localizado na cidade de Niterói, serviram de fontes epistemológicas sobre como lidar com um ensino de artes visuais trabalhando com achados.



Além disso, também foi elaborada uma parte com revisão de literatura, com o propósito de estabelecer a abordagem de alguns conceitos, por meio do suporte teórico, com base em referenciais clássicos e contemporâneos.⁴

Dentre esses conceitos, encontra-se a ideia de marcador social da diferença. Por hora, concentraremos em esclarecer, de forma breve, o que são marcadores sociais da diferença nos atravessamentos entre raça⁵, gêneros, sexualidades e classes, trazendo como exemplo a imagem de uma pintura. Assim, acredita-se construir um suporte para melhor compreensão dos argumentos levantados ao longo do texto.

Com efeito, para falar do tema deste tópico, integrando-o ao objetivo deste trabalho, que corresponde à possibilidade de ampliação das formas de orientação no ensino de artes visuais, observaremos como as imagens artísticas constituem discursos e relações de poder, operando desigualdades, inclusão e exclusão seletiva.

Assim, por exemplo, estigmas perpetrados contra a raça negra no Brasil foram incorporados e ainda são fatores de grande influência nas causas de exclusão social seletiva e no sucateamento das escolas públicas. Há uma notória desigualdade entre negros e brancos⁶, principalmente quando se trata de diferenças entre o ensino público e o ensino privado no Brasil, sendo um dos principais fatores de exclusão seletiva a condição

4 Ver: FOUCAULT, 2009; BOURDIEU, 2004; BUTLER, 2003; CORREA, 2016; SOUZA, 2004; e, HOOKS, 2008.

5 É importante ressaltar que os avanços nos estudos da genética vêm apresentando contrapontos à ideia de divisão em raças distintas da espécie humana. Porém, a categoria sociológica de raça está presente na sociedade. De acordo com o Prof. Dr. Kabengele Munanga (antropólogo social pela Universidade de São Paulo), o conceito de raça foi usado para classificar a diversidade humana, porém, esta foi hierarquizada, permitindo assim um caminho para o racismo, ou seja, a divisão social por raça. Surge, assim, a raciologia, cujo objetivo era manter a hierarquização das raças para justificar e legitimar os sistemas de dominação racial.

6 Para ajudar a compreender alguns conceitos sobre o que significou a divisão social pelo conceito de raça no Brasil, trabalharemos com a ideia de construção social, observando em que medida a colonização pelos europeus ajudou a criar e a nomear brancos e negros, por exemplo.

econômica mais alta ou mais baixa do sujeito⁷.

A origem do que representou a naturalização e incorporação de um Brasil livre de racismo teve sequência na construção de projetos que promoviam uma ideia de igualdade entre brancos e negros. Porém, esses mecanismos definiam uma situação muito confortável e favorável à manutenção dos privilégios e hierarquias sociais de brancos sobre negros (SOUZA, 2004, p. 94).⁸

A obra "Redenção de Cam" (1895), uma pintura de autoria de Modesto Brocos é um registro importante para entender como foram articuladas novas formas de cristalizar o racismo no Brasil. A imagem mencionada pode ser observada na figura 1. Trata-se de uma representação familiar destacando três gerações. O que mais chama a atenção são as variações de cor da pele dos personagens da tela. A escala de cor vai do negro (avó) ao branco (neto)⁹.

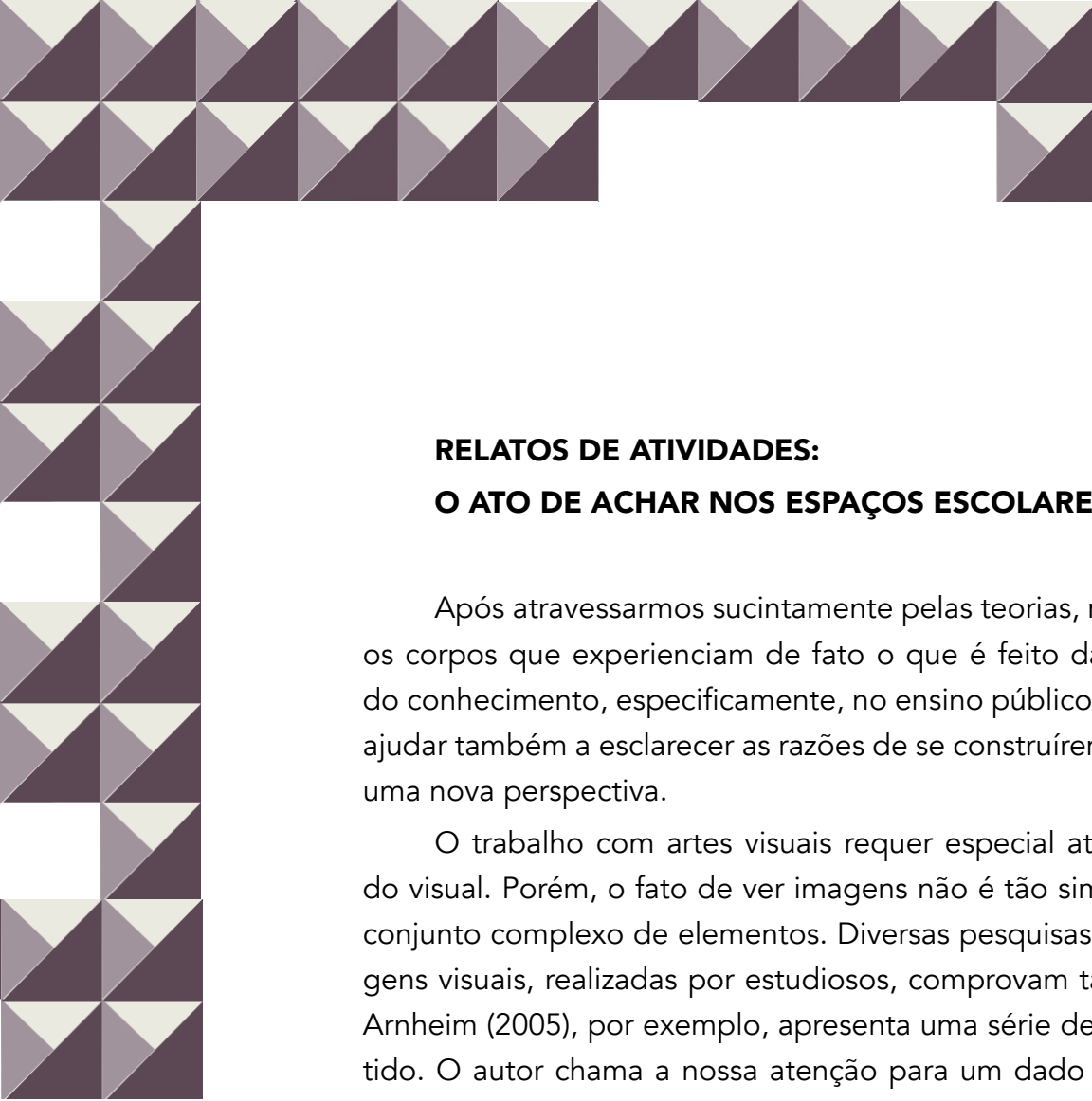
-
- 7 Em matéria noticiada sobre a população negra no Brasil, "[...] no Conselho de Direitos Humanos, a ONU aponta que houve 'um fracasso em lidar com a discriminação enraizada, exclusão e pobreza enfrentadas por essas comunidades' e denuncia a 'criminalização' da população negra no Brasil". Segundo aponta Rita Izak, relatora sobre direitos de minorias na Organização das Nações Unidas, a porcentagem de afro-brasileiros vivendo em extrema pobreza no Brasil é superior a de brancos. Em um levantamento de dados estatísticos da ONU, "[...] os salários médios dos negros no Brasil são 2,4 vezes mais baixos que o dos brancos e 80% dos analfabetos brasileiros são negros". Além disso, os índices ressaltam o ínfimo número de negros em cargos e funções máximas das instâncias do Poder Legislativo e Judiciário. Em regiões como a Bahia "[...] 76,3% da população se identifica como afro-brasileira, apenas 9 dos 470 procuradores do Estado são afro-brasileiros", por exemplo. Os casos de violência e criminalização direcionados contra essas pessoas também registram números altos, em torno de 56 mil homicídios no Brasil por ano, 30 mil envolvendo pessoas entre 15 a 29 anos de idade, dentre as quais 77% eram garotos negros (CHADE, 14/04/2016, *on-line*).
- 8 Essa observação vem sendo constatada por demais autores contemporâneos. Para maior aprofundamento, ver artigo "Diferenças e desigualdades negociadas", de Laura Moutinho (2014), onde a autora coleciona uma série de pesquisas que criticaram as bases do "nós nacional".
- 9 Para um maior aprofundamento sobre a imagem, ver: LOTIERZO, 2013.



Figura 01: A 'Redenção de Cam". Pintura. Modesto Brocos . 1895

Tal obra, além de ter sido premiada na época, também foi utilizada por João Batista de Lacerda, diretor do Museu Nacional, no "I Congresso Mundial das Raças" em 1911, justificando as argumentações do cientista para o embranquecimento no Brasil em três gerações.

Por fim, espera-se ter esclarecido como se cristalizaram determinadas práticas ou formas de se naturalizar determinadas violências, por meio de marcas sociais, produzidas no decorrer da história. Também, demonstrou-se como a metodologia foi arrematada. Assim, é possível seguir para o próximo tópico.



RELATOS DE ATIVIDADES: O ATO DE ACHAR NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Após atravessarmos sucintamente pelas teorias, nos deparamos com os corpos que experienciam de fato o que é feito das regulamentações do conhecimento, especificamente, no ensino público estadual. Isso pode ajudar também a esclarecer as razões de se construírem aulas de artes sob uma nova perspectiva.

O trabalho com artes visuais requer especial atenção com o sentido visual. Porém, o fato de ver imagens não é tão simples, e envolve um conjunto complexo de elementos. Diversas pesquisas no campo das imagens visuais, realizadas por estudiosos, comprovam tal afirmação. Rudolf Arnheim (2005), por exemplo, apresenta uma série de estudos nesse sentido. O autor chama a nossa atenção para um dado específico sobre “a descoberta de que a visão não é um registro mecânico de elementos, mas sim a apreensão de padrões estruturais significativos” (ARNHEIM, 2005, pp. XVII-XVIII).

Da mesma forma, achar é uma expressão utilizada aqui no sentido de desafiar o olhar, tanto como fonte epistemológica, como também para pensar novas ações na dinâmica de ensino. Em razão disso, o ato de achar nos espaços escolares propõe aulas estratégicas no ensino de artes visuais, visando aguçar o olhar das pessoas, em especial no ambiente escolar, para o que antes estava imperceptível ou invisível, mesmo diante dos olhos.

Nesse sentido, iniciando o relato sobre as atividades realizadas na escola, nas aulas de artes visuais, sugiro uma série de propostas de ação possíveis, a partir dos conceitos anteriormente explicados.

Em primeiro lugar, foi necessário construir estratégias que envolvessem o menor consumo de materiais comprados. Isso resolvia um dos problemas iniciais: a má administração pública em relação ao abastecimento de materiais didáticos para as aulas de artes visuais com os discentes. Isso porque, comumente, há uma grande dificuldade das direções das escolas



atenderem às demandas dos materiais solicitados pelo professor ou pela professora de artes. Isso, independentemente se há ou não verbas suficientes nas escolas públicas estaduais. Costuma faltar cola, tesoura, papéis, fitas adesivas, tintas etc. Não se sabe aqui a razão dessa insuficiência sobre as verbas, contudo, acredita-se que ela possa estar ligada a uma má administração do dinheiro público.

De qualquer modo, era preciso lidar com tal escassez de materiais, mesmo quando se conseguia algum deles. Isso porque, dificilmente alunos e alunas costumam se preocupar com a economia dos materiais, nos usos com as atividades. Contudo, isso pode estar atrelado ao desconhecimento sobre todo o conjunto que envolve a dificuldade de conseguir tais materiais escolares, assim como as regras legais envolvidas.

Esses materiais facilitam a elaboração de trabalhos práticos. Mas, às vezes, lidar com o não uso de tais materiais, pode ser uma forma de achar assuntos, tais como: o que é possível trabalhar sem material escolar? O que poderia ser feito dentro da escola, somente com o que já existe nela? Por que existe na sociedade a construção de necessidades de consumo? Se o uso dos materiais fosse excessivo, o que isso poderia implicar para a sociedade e, conseqüentemente, para os indivíduos? Seria interessante conhecer o processo de construção de tais materiais escolares, a partir das aulas de artes visuais? Como tais materiais surgiram na sociedade, e por que se tornaram materiais escolares?

Lidar com o achado é lidar com o olhar atento, crítico e contextual, por isso é importante o trabalho de integração entre teoria, prática e cotidiano, explorando tudo o que os achados podem ofertar enquanto objetos educativos, fazendo com que a sensibilidade dos alunos e das alunas seja aguçada diante do reconhecimento de si e do seu próprio entorno, possivelmente desenvolvendo autonomia e êxito em suas atividades.

Seguindo essa linha de raciocínio, minha proposta foi trabalhar com diversos materiais em desuso encontrados na escola. Para isso, foi necessário, acima de tudo, trabalhar com o olhar. Caminhar pela escola, conhecendo-a, registrando-a minuciosamente com o olhar, pesquisando-a. Como resultado desse passeio, alguns exemplos de materiais encontrados para trabalhar com alunos e alunas foram: telhas de cerâmica quebradas e entulhadas pela escola, para serem descartadas; folhas de árvores que



cresciam no interior da escola; cadeiras, mesas e telas de arame, todas quebradas e em desuso, empilhadas aguardando o procedimento burocrático de descarte de patrimônio público; madeiras cortadas das árvores secas e queimadas no interior da escola, assim como tantos outros objetos que iam aos poucos surgindo com o passar do tempo.

Mas, esses materiais também podem ser achados fora da escola, nas residências dos alunos e das alunas, por exemplo. Por isso, a proposta do trabalho se encaminhou dessa forma, visto que poderia fazer com que as pessoas da comunidade escolar percebessem como poderiam reaproveitar materiais encontrados nos mais variados ambientes. Assim, os planejamentos das aulas de artes visuais foram estruturados com base nos materiais achados, buscando correlacionar teoria e prática.

Com os materiais em mãos, a etapa seguinte foi tentar fazer algumas correspondências com os conteúdos de artes visuais, apresentando diversas imagens de obras de arte, seus contextos e processos utilizados pelos(as) artistas, em distintas épocas. Isso poderia estender ainda mais o repertório estético de alunos e alunas, com as possibilidades de fazer artístico que eles e elas teriam. Por conseguinte, isso poderia também trazer mais autonomia para os(as) alunos(as) desenvolverem as suas obras.

Cabe ressaltar que, quando se está diante de uma turma de discentes, não se pode perder de vista que se está diante de seres pensantes, cada um com sua própria vivência, cada um com seus anseios e necessidades. Assim sendo, tive que me organizar para produzir aulas que atendessem da melhor maneira possível o público alvo em sua diversidade.

Visto isso, concomitantemente aos achados, a primeira etapa do processo foi conhecer os(as) alunos(as), seus espaços e seus anseios. Da mesma forma, já se fazia presente saber quais eram as propostas de trabalho na escola que eu atuava e na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A partir de então eram elaborados os conteúdos da disciplina de artes visuais.

No decorrer das aulas era possível estabelecer pontes interdisciplinares, ou seja, entre duas áreas diferentes, ou mesmo transdisciplinares, muitas áreas diferentes sendo desenvolvidas juntas; permitir espaços para diálogos e dúvidas de alunos; fazer comparações entre trabalhos artísticos de diferentes épocas e etnias; trabalhar com outras linguagens artísticas,

ou seja, música, dança, teatro; para, por fim, usar os materiais encontrados no espaço escolar, explorando as riquezas criativas com base nos conceitos e nas técnicas apresentadas. O encerramento da atividade demandava uma breve fundamentação dos trabalhos desenvolvidos, bem como a exposição destes para a comunidade escolar.

A título de ilustração, a seguir, serão descritas algumas dessas aulas ministradas no segundo ano do ensino médio. A primeira delas versava sobre conteúdos ligados às texturas, às formas, aos volumes e às esculturas. Eu passei as informações teóricas e pedi para os(as) alunos(as) pesquisarem sobre formigas. Os(as) alunos(as) ficaram assustados(as) e indagavam o absurdo de trabalhar com pesquisas referentes às formigas. Argumentavam que a aula era de artes, e não de biologia.

Insisti na temática e solicitei pontos específicos que deveriam pesquisar sobre o assunto, tais como as imagens de tipos diferentes de formigas anatomia dos corpos, tipos de alimentação, locais que habitavam etc. Assim, a temática recebeu o nome Formigas. Durante um bom tempo os(as) alunos(as) me apelidaram de Professor das Formigas. Chegou a ser descontraído, pois era perceptível a resistência dos(as) alunos(as) no início do trabalho. Por fim, após a pesquisa, passamos a fazer uso dos objetos achados.

Assim, usamos garrafas, papéis, papelões, arames de caderno, potes de refresco, canudos, papéis de bala, dentre outros. Foi ministrada uma aula mostrando diversas formas possíveis de técnicas que poderiam ser utilizadas para criar volumes e formas com os materiais achados. Feito isso, cada aluno criou uma formiga com os materiais que tinha – figura 2. Foi uma aula trabalhosa, mas rendeu bastante, porque, pela primeira vez, os(as) alunos(as) falaram que tinham feito trabalhos artísticos para além do desenhado no papel.



Figura 02: Fotografias. Gabriel Martire

Em uma segunda aula trabalhamos com a técnica de mosaico¹⁰ e a teoria sobre cores. Para isso, utilizamos pedaços de papel colorido encontrados em revistas, aplicando esses papéis nas cadeiras quebradas da escola – figura 3. No início, a maioria dos(as) alunos(as) encontrava bastante dificuldade para explorar os materiais com a teoria e a técnica, mas depois não queriam mais parar. O sinal do intervalo ou da saída batia para liberá-los da escola, porém, grande parte queria permanecer lá concluindo o trabalho, mesmo podendo terminar em outra aula.



Figura 03: Fotografias. Gabriel Martire

O que me chamou a atenção foi observar que alguns alunos(as), além de selecionarem as partes coloridas nas revistas, também aproveitavam para ler alguns trechos. Outros(as) alunos(as) chegavam a fazer associações entre o trabalho que realizavam e algumas imagens que encontravam nas revistas, pedindo para que eu deixasse eles colarem figuras nas cadeiras também. Eu costumava deixar eles bem à vontade na hora de elaborarem seus trabalhos, evitando projetar minhas percepções sobre o que deveriam construir. Apenas orientava para os critérios objetivos que serviriam de base para a avaliação.

10 Sobre esta técnica, ver: SOLER, 1999; SEVERINI, 1988; e, HOWARTH, 2002.

Uma terceira atividade foi realizada com um conjunto de materiais. Dentre os objetos achados estavam madeiras, folhas e carteiras quebradas. Foi sugerido que eles(as) re-significassem aqueles materiais, transformando-os em coisas figurativas e simbólicas. Assim, olhar o objeto e, a partir dele, pensar novas formas, novas associações, criando o que imaginassem ser ou ver, tal como carros, aeronaves, casas, animais, frutas, árvores, pessoas, partes do corpo, aparelhos eletrônicos etc. Figura 4.

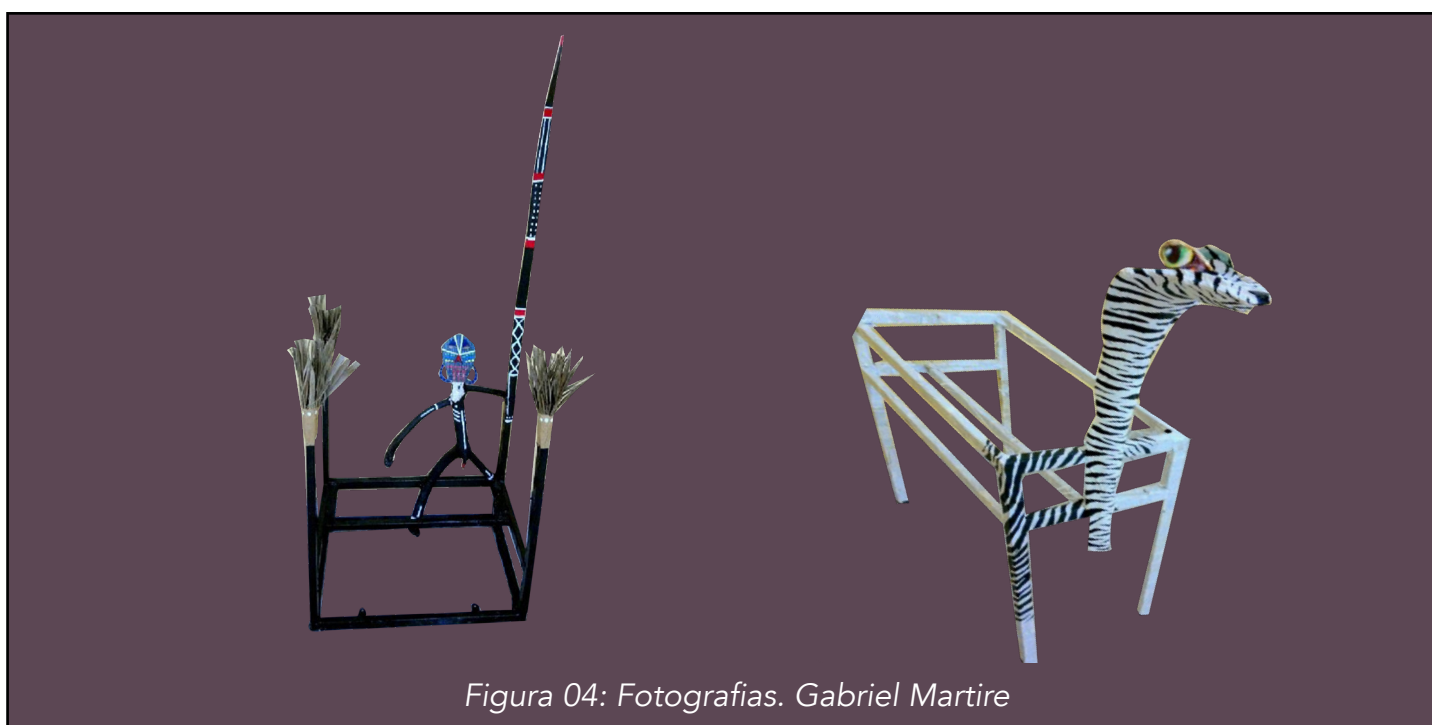


Figura 04: Fotografias. Gabriel Martire

Como o trabalho foi realizado em vários grupos, os relatos surgidos dessa atividade foram variados conforme os trabalhos. Havia um grupo que era só de meninos, e eles construíram uma vassoura. Mas, como a vassoura não tinha um apoio para ser exposta, falei para eles colocarem como suporte a cadeira quebrada. Eles aceitaram a sugestão e colocaram a vassoura equilibrada sobre galhos em cima da cadeira. Para pintar a cadeira usaram pedaços de papel colorido de revistas. Quando acharam uma pintura de uma mulher nua, colaram ela na cadeira também.

A princípio, estavam fazendo aquilo de zombaria, mas, fui conversando com eles sobre a questão, que abriu espaço para tratar sobre os conceitos de estereótipos e de injustiças sociais. A partir da conversa os alunos começaram a compor o trabalho levantando a temática sobre a



importância dos movimentos feministas para o respeito às diferenças e as lutas contra desigualdades sociais.

Outro trabalho, que também começou com um ar de deboche, foi realizado no grupo de um aluno que viu uma imagem semelhante a um pênis no tronco da árvore. Ele achou que eu fosse penalizá-lo com uma advertência em razão do ocorrido. Contudo, ele se equivocou. A situação abriu espaço para falar sobre sexualidades e temas ligados ao nu artístico.

O rapaz ficou um pouco envergonhado, por ter visto a imagem semelhante ao pênis. Todavia, após ele ter chamado atenção para a forma, todos os integrantes do grupo, inclusive eu, passamos a perceber a semelhança. Então, disse para eles explorarem a ideia e dar prosseguimento ao trabalho a partir daquela semelhança. Por fim, da integralidade do trabalho surgiu uma bela figura de um caçador tribal nu.

Outra aula nessa linha foi trabalhando com cacos quebrados das telhas da escola, que até então estavam amontoados num canto, sem qualquer utilidade. Cabe ressaltar que a escola não possuía qualquer condições de conseguir um forno para aulas práticas de cerâmica, e sem condições para comprar lixas de madeira para todos os discentes. Assim, criei estratégias com os achados. Foram utilizados os cacos para uma aula com as temáticas sobre cerâmica¹¹, escultura, artesanato e diferenciações entre figurativo e abstrato.

Na parte teórica da aula foram apresentadas as origens e os diferentes contextos da escultura em cerâmica ao longo da história da arte. Também falei sobre as técnicas do procedimento de extração do barro, os tipos diferentes de substâncias usadas para fazer cerâmica, até o processo de queima. Outrossim, fizemos a distinção entre imagem figurativa e abstrata, e também vimos as características específicas do artesanato e da arte popular brasileira, mostrando a relevância dos pontos turísticos e da renda produzida com a venda do artesanato pelo turismo.

Por fim, foi realizado o trabalho prático com os cacos de telhas que

11 Técnica que tem como processo a queima do material. No caso, trabalhamos com a cerâmica pronta (cacos de telhas), tendo por matéria-prima a argila ou o barro, já moldado e queimado em altas temperaturas.



deveriam ser escolhidos pelos(as) alunos(as). Foi proposto como atividade que eles transformassem os cacos de telhas, até então abstratos, em imagens figurativas. Caso precisassem desbastar o material, deveriam ir para o pátio da escola e usar o chão de cimento como lixa (desbastador). Nesse ponto, eu conduzia a aula apenas orientando aqueles(as) que tinham mais dificuldade. Caso houvesse alguma necessidade para a completude da obra, os(as) alunos(as) poderiam acrescentar alguma colagem com papel.

Para o acabamento, as peças eram pintadas, mas isso só se houvesse necessidade. Fiquei impressionado com as imagens que surgiram desse trabalho. Alguns viraram pingentes, outros viraram ímãs de geladeira – figura 5. Os(as) alunos(as) tiveram ótimos resultados, inclusive, no comportamento e aproximação com o professor e com a escola.

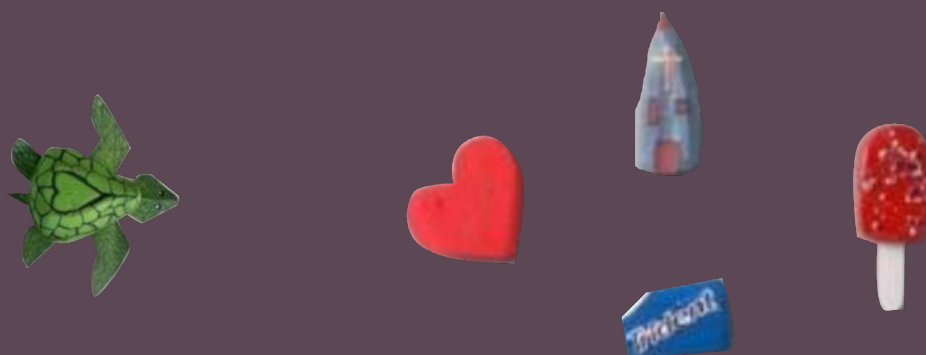


Figura 05: Fotografias. Gabriel Martire

Em avaliações escritas, solicitadas sobre o desenvolvimento das minhas aulas e atividades com os(as) alunos(as), recebi deles diversos elogios, inclusive, posteriormente, com muitas mensagens de carinho e agradecimento pelas redes sociais.



Os resultados das propostas foram significativamente produtivos. Muitos alunos(as) que no início do ano letivo demonstravam-se desestimulados, terminaram o ano mais empenhados e confiantes de si para a realização do fazer artístico. Alguns pediam constantemente para terem aulas de artes no terceiro ano do ensino médio, mas a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro não oferece aulas de artes nem para o primeiro ano do ensino médio nem para o terceiro ano do ensino médio.


Cabe também esclarecer que, o sucesso das aulas só foi possível porque convergiram diversos outros fatores. Por exemplo, o funcionamento das atividades dependia de compromisso profissional, tal como a pontualidade do professor na sala de aula, o respeito do professor com os momentos de cada aluno e aluna, o tempo dedicado a ouvir mais todos e todas, e a dedicação com a justificativa sobre tudo aquilo que era realizado com eles e com elas.

Além disso, tudo era transmitido de forma didática, objetiva, com uma linguagem acessível e muitos suportes conceituais. Desse modo os(as) alunos(as) se sentiam mais acolhidos(as) e mais motivados(as). Por isso, não bastou somente passar os conteúdos e as atividades práticas, mas também notar as especificidades de cada contexto, para trabalhar como o público, fosse com atividades em grupos, integrando aqueles(as) alunos(as) isolados, fosse conversando com alunos(as) individualmente em espaço mais reservado, para tentar solucionar algum problema.

Em muitas situações, se os(as) alunos(as) não compreendem determinado assunto ou atividade, cabe ao professor tentar manter a calma e buscar novas estratégias para explicar aquilo que ele pretende transmitir. Isso é algo que integra o papel do(a) professor(a), pois lidar com pessoas é lidar com relações complexas.

Costuma ser comum alunos e alunas demonstrarem alguma resistência no início dos trabalhos. Às vezes eles querem pular etapas, e pode ser que demorem a exercer o autocontrole, a paciência, contudo, também se mostram dispostos a novas experiências, refletindo sobre a relevância e o significado daquilo que fazem e aprendem.

O trabalho do achado foi se desenvolvendo. Atualmente trabalhamos com questões ligadas à preservação do meio ambiente e do ecos-



sistema na elaboração de trabalhos artísticos. Também criamos formas de autonomia financeira e subsistência com a confecção de materiais que os alunos possam deixar de gastar, negociar ou alienar.

Visto isso, seguimos para o último tópico, apresentando os achados sobre o próprio sujeito.

ACHADOS NÃO SE RESTRINGEM ÀS COISAS

No tópico anterior vimos como o olhar é essencialmente relevante para as aulas de artes visuais. Seguindo essa mesma linha, veremos neste tópico em que medida o achado pode estar para além dos objetos. Ver também abrange a estética de si mesmo e do seu entorno. Assim, achar, para além das coisas, pode ser um achado de si, reconhecendo a si mesmo, podendo (re)significar-se, subverter estéticas hegemônicas, desenvolver a crítica a padrões ou não de determinados contextos ou estereótipos.

Logo, a leitura visual dessa forma de achado está atrelada aqui à ideia de estabelecer um olhar de si, voltado ao contexto das injustiças sociais. Por isso, o exemplo de aula de artes visuais que será apresentado neste tópico tem por suporte os fundamentos anteriormente apresentados sobre marcadores sociais e os contextos das escolas públicas estaduais do Estado do Rio de Janeiro. Isso porque, a escola onde foi realizada a aula de artes visuais, apresenta todas as especificidades propícias para a realização desse trabalho.

O exemplo da primeira aula de artes visuais ocorreu no ano de 2015. O trabalho foi intitulado: Lançando Moda. A ideia dessa aula não surgiu espontaneamente. Essa atividade estava integrada a um resultado final, que era um desfile. Os desfiles já ocorriam no colégio, a partir da idealização da “Semana Afro-Brasileira”.

Assim, a subversão está em romper com as imposições estéticas naturalizadas e hegemônicas sobre o corpo. Nesse sentido, a ação se faz presente como forma de enfrentar as desigualdades sociais que alimentam o cotidiano regional do Estado do Rio de Janeiro e, muito provavelmente, o contexto nacional. Por isso, os marcadores de gêneros e de raça ganharam



a marca do desfile. Isso porque, presenciávamos constantemente violências verbais entre alunos e alunas no espaço escolar. Muitas das ofensas¹² eram direcionadas às meninas negras, em especial, quando apresentavam um tom de pele mais escuro¹³, e também quando insistiam em manter seus cabelos crespos naturais ou mesmo quando usavam penteados que reforçavam a estética de matriz africana.

O desfile foi ganhando tanto destaque nos primeiros eventos, em 2014, que algumas alunas da escola foram me procurar, enquanto professor de artes visuais, esboçando e solicitando “ousar ainda mais no trabalho de representatividade cultural afro” – assim elas diziam. Tão logo a proposta fosse acolhida pelo professor, as pesquisas e atividades começavam a ganhar corpo. No entanto, somente em 2015 o desfile se efetivou com a minha orientação, acrescentando outros assuntos, para além dos conceitos sobre os usos dos cabelos.

Quanto ao método de trabalho, sendo eu uma pessoa branca, prossegui da seguinte forma: primeiramente, foi solicitado a uma das alunas, cuja participação se fez presente em desfiles anteriores, para que ela se encarregasse de reunir outras meninas que gostariam de desfilar, isso porque, ela já tinha consciência da finalidade do desfile; em seguida, foi elaborado um plano de decoração do espaço onde ocorreria o desfile, pensado a partir de trabalhos artísticos confeccionados pelos alunos e alunas, sobre o racismo social no Brasil; para isso, as turmas desenvolveram releituras de obras eruditas, criando novas obras como fundo decorativo

12 Eram chamadas de “macacas”, “Darth Vader” (personagem de Star Wars); “cabelo duro”, dentre outras ofensas que, claramente, estabelecem referências às produções e reproduções de estereótipos ligados ao que já analisamos anteriormente em termos da construção de naturalizações e inferiorizações da raça negra.

13 Sobre a questão, ver: “Colorismo: o que é e como funciona?”. Em síntese, Aline Djokic (2015), em artigo on-line destaca: “o colorismo ou a pigmentocracia é a discriminação pela cor da pele e é muito comum em países que sofreram a colonização européia e em países pós-escravocratas. [...] quanto mais pigmentada uma pessoa, mais exclusão e discriminação essa pessoa irá sofrer”. Disponível em: < <http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/> >. Acessado em 17 de janeiro de 2017.

– alunos e alunas trabalharam as imagens, enfatizando significados a partir de códigos que apontassem, para eles e elas, o povo negro e o racismo sentido socialmente; uma última atividade foi uma conversa sobre o filme “Flor do Deserto”¹⁴, apresentado para as meninas que desfilariam e para algumas turmas do ensino médio – figura 6.



Figura 06: Fotografias de David Emmanuel da Silva Souza. Trabalho: Lançando Moda, Niterói, 2015.

O desfile foi realizado com três momentos. No primeiro, com a releitura de vestimentas de povos autóctones da região do Vale do Omo, na África. Em segundo lugar, com as releituras sobre formas de expressão de grupo religioso do Candomblé. Por último, com os trajes próprios delas no cotidiano, representando-as enquanto mulheres negras.

Cabe ressaltar que tudo era feito a partir dos alunos e das alunas, enquanto protagonistas de suas identidades. Assim, o professor de artes estava presente somente enquanto intermediário e orientador no suporte técnico artístico. Desse modo, eram as meninas que escolhiam as roupas que usariam; que escolhiam como poderiam ser pintadas ou maquiadas; quais as combinações de roupas e materiais vestiriam; e, quais as músicas seriam tocadas no desfile. O professor dava apenas o auxílio que as alunas necessitavam, bem como trazia conteúdos que pudessem ser desenvolvidos no trabalho, ajudando a sensibilizá-las e encorajá-las na hora do desfile.

Como formas de incentivos para o desfile, as releituras das vestimen-

14 Disponível em: < retteeinekleinewuestenblume.de/en/waris-dirie.html >. Acessado em: 21 de julho de 2015.

tas tiveram um papel significativo, tanto para as meninas que desfilaram, quanto para o público que presenciou elas desfilando – “essa atividade pode ter valor criativo, na medida que, por meio da referência ao original, constrói uma nova imagem” (PEGORARO, Carla R. & HOFFMAN, Dayane, 2013, p. 4, *online*).

Tudo foi pensado para que as meninas se sentissem poderosas na passarela. Assim, consegui ajuda de uma equipe de amigas para auxiliar no momento da troca de roupas e maquiagens das alunas. Também foram realizados ensaios e emprestados adereços, tais como fios-de-conta e balangandãs para uso nos desfiles, bem como tintas específicas para pintura na pele. Por fim, foi chamado um fotógrafo para o registro do desfile.

Esse método de trabalho, a partir do fazer artístico, sugere mais comprometimento com a diversidade cultural. Aliás, ultimamente, trabalhar com toda essa abordagem faz parte de uma responsabilidade não só legalmente exigida do(a) “Arte-Educador(a)”, mas também um compromisso ético (BARBOSA, 2008, pp. 19-20).

Tudo isso abriu espaço para o reconhecimento crítico e emancipatório das meninas, diante do espaço social que ocupam. Notamos claramente as mudanças de postura e valorização dos alunos e das alunas com as manifestações culturais de matriz africana. Esse foi um engajamento de sucesso no compromisso pela igualdade social. Isso pode ser constatado em alguns dos resultados de todo esse processo do achado em si, após as atividades artísticas do “Lançando Moda”, que depois avançou em mais dois desfiles nos anos seguintes, incluindo outras temáticas e pessoas. Figura 7



Figura 07: Fotografias de David Emmanuel da Silva Souza. Trabalho: Lançando Moda I e II, Niterói, 2016 e 2017.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim de toda essa abordagem, primeiramente, foi possível perceber que teoria e prática foram trabalhadas de modo integrado.

Nesse pequeno espaço de texto foi possível observar os desafios que professores e discentes precisam enfrentar no ensino de artes visuais, ao buscarem construir espaços horizontalizados de poder.

Este trabalho não pretende ser uma receita de ensino para as artes visuais. Ao contrário, a proposta é tentar contribuir com ideias para novas criações, que ampliem as formas de orientação no ensino de artes visuais.

Para isso, tomou-se como exemplo a observação participativa e as atividades realizadas nas aulas de artes visuais, ocorridas na escola pública estadual, localizada em Niterói.

Por isso, não basta que haja mecanismos que regulamentem a educação. É preciso que se criem formas de participação democrática efetiva. Daí, nossa proposta de resistência crítica e contextual sintoniza com a (re)invenção de saberes sobre a educação.

Nesse cenário, compartilhamos uma visão que nos situe na periferia. Isso porque, esse é o espaço de voz da resistência, que grita para dizer: existimos e somos gente também, com direitos, com deveres, com sentimentos, com vida; queremos respeito, liberdade, igualdade, distribuição das riquezas, dignidade!

Portanto, diante dos resultados apresentados neste trabalho, a proposta seria apostar em estratégias de resistência, forçando a implementação de um ensino de artes visuais que caminhem, de fato, com passos de igualdade rumo ao encontro da justiça social e do bem comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. Nova versão. Tradução: Ivonne Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. Disponível em: < https://monoskop.org/images/9/92/Arnheim_Rudolf_Arte_e_percepcao_visual.pdf > Acessado em 22 de janeiro de 2017.

BARBOSA, Ana Mae (org.), et al. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. 4a ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 4a ed. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.

_____. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.


_____. **Fundamentos contingentes**: o feminismo e a questão do "pós-modernismo". In: "Feminismo(s) contemporâneo(s)". Cadernos pagu, n. 11, 1998, p.

11-42. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634457>> Acessado em 28 de fev. de 2018.

CHADE, Jamil. **Políticas de igualdade racial fracassaram no Brasil**, afirma ONU, in: Estadão: portal do Estado de S. Paulo. São Paulo, Brasil, 14 de março de 2016.

Disponível em: < <http://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,politicas-de-igualdade-racial-fracassaram-no-brasil--afirma-onu,10000021133> >. Acessado em 02 de fevereiro de 2017.

CORRÊA, Sonia. **"A categoria mulher não serve mais para a luta feminista"**. Entrevista concedida à Laura Daudén e Maria A.C. Brant. In: **SUR** (Revista Internacional de Direitos Humanos) 24, v. 13, n. 24, 2016, p. 215-224. Disponível em: < <http://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2016/12/20-sur-24-por-sonia-correa.pdf> > Acessado em 28 de fev. de 2018.



DAS, Veena. **Entre palavras e vidas**: um pensamento de encontro com margens, violências e sofrimentos. In: *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, vol. 5, no 2, 2012, p. 335-356. Entrevista concedida a MISSE, Michel; WERNECK, Alexandre et al. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7331/5910> > Acessado em 28 de fev. de 2018.

DJOKIC, Aline. **Colorismo**: o que é, como funciona. Artigo online, in: **Blogueiras Negras**, 2015. Disponível em: <<http://blogueirasnegras.org/2015/01/27/colorismo-o-que-e-como-funciona/>>. Acessado em 17 de janeiro de 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 36. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HOOKS, bell. **Linguagem**: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. In: **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, 2008, p. 857-864. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v16n3/07.pdf> > Acessado em 28 de fev. de 2018.

HOWARTH, Maggy. **The art of pebble mosaics**: creative designs and techniques for paths and patios. Great Britain: Search Press, 2002.

LOTIERZO, Tatiana Helena P. **Contornos do (in)visível**: “A redenção de Cam”, racismo e estética na pintura brasileira do último Oitocentos. Orientadora Lília Katri Moritz Schwarcs. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social. São Paulo: 2013.

MARTIRE, Gabriel C. L. **A REGULAMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO**: análise crítica do discurso constitucional sobre educação e ensino. In: Celso Maran de Oliveira; Luzia Cristina Antoniossi Monteiro; Vania Aparecida Gurian Varoto; Sara Corrêa Fattori; Nayara Mendes Silva. (Org.). **Novos Direitos**: Direito, Estado e Constituição. 1a ed., São Carlos: CPOI/U1FSCar, 2018, v. 8, p. 09-26.19

MOUTINHO, Laura. **Diferenças e desigualdades negociadas**: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. Dossiê Antropologia, Gênero e Sexualidade no Brasil: balanço e perspectivas. *Cadernos Pagu*, no 42, 2014, pp. 201-248. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n42/0104-8333-cpa-42-00201.pdf> >Acessado em 15 de fevereiro de 2017.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/component/rsfiles/download?path=Uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf&Itemid=573>>. Acessado em 16 de fevereiro de 2017.



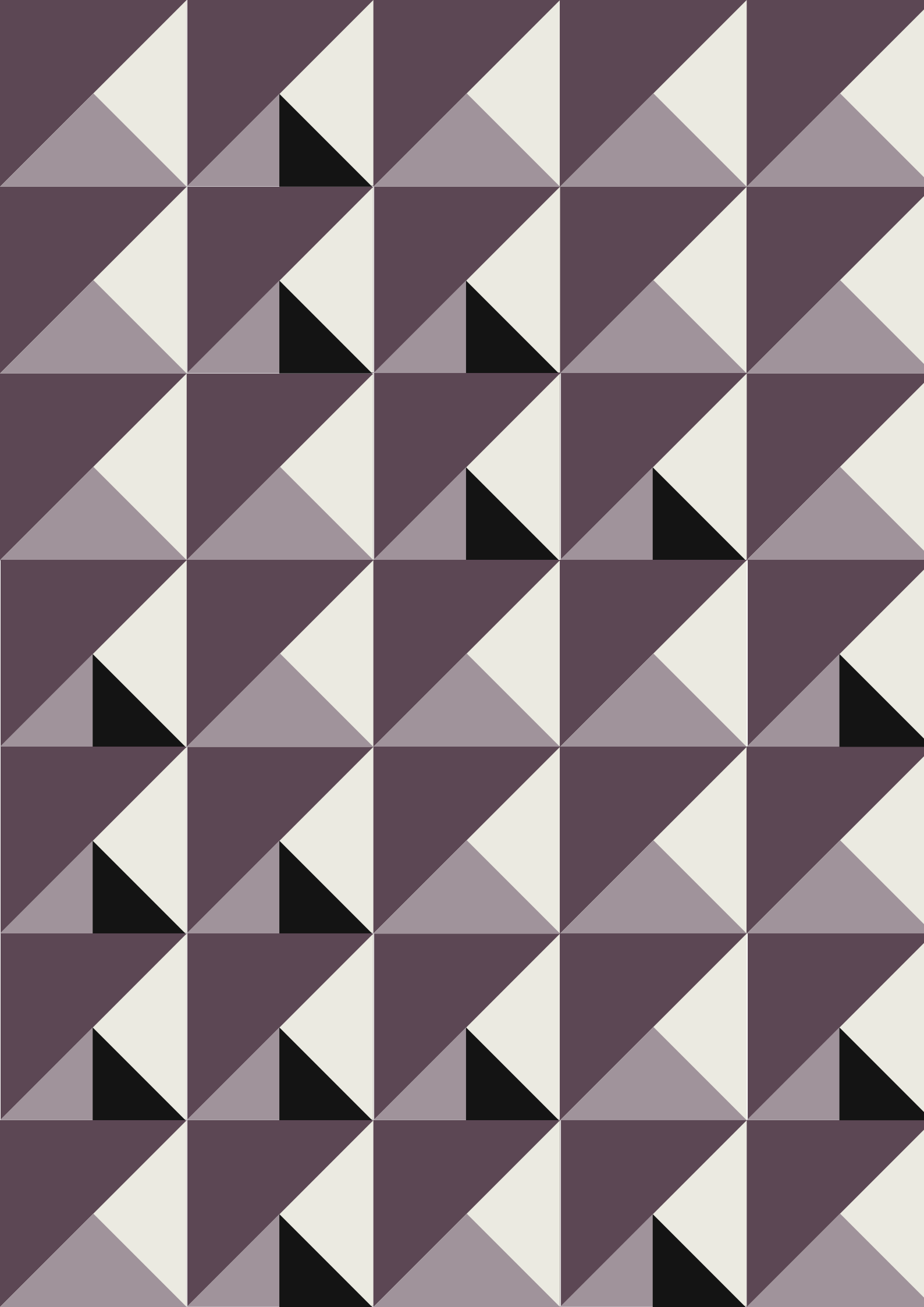
PEGORARO, Carla Roberta. HOFFMAN, Dayane. **A releitura no ensino da arte**. Artigo, 2013. Disponível em: <http://www.univel.br/sites/default/files/conteudo-relacionado/a_releitura_no_ensino_de_arte.pdf>. Acessado em 20 de janeiro de 2016.

SEVERINI, Gino. **Lezioni sul mosaico**. Italia: Longo Editore – Ravenna, 1988.

SOLER, Fran. **Artes & ofícios dos mosaicos: técnicas essenciais & projetos clássicos**. Ed.: Livros e Livros, 1999.

SOUZA, Jessé. **A gramática social da desigualdade brasileira**. Artigo. Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol. 19, no 54, 2004, pp. 79-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v19n54/a05v1954.pdf>> Acessado em 15 de fevereiro de 2017.


SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. Disponível em: <<https://perspectivasqueeremdebate.files.wordpress.com/2013/10/spivak-pode-o-subalterno-falar.pdf>> Acessado em 28 de fev. de 2018.





O DIÁRIO GRÁFICO E SEU USO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE ARTE

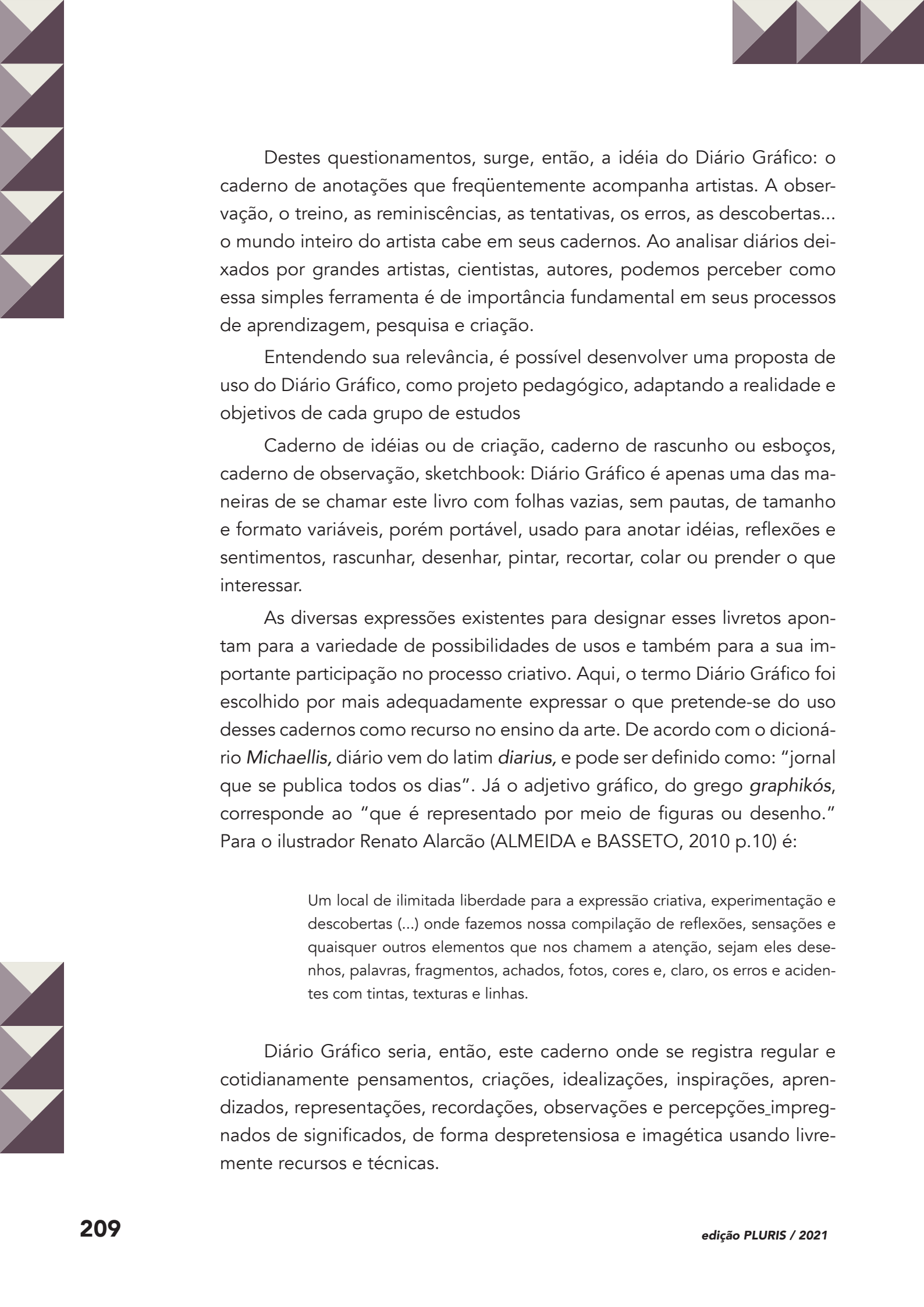
Lívia Lage Abreu¹



Quando se pratica o ensino da arte na escola freqüentemente surgem questões relativas aos métodos e procedimentos educacionais que utilizamos. Como educadores devemos sempre estar atentos ao que se passa ao nosso redor para que possamos desenvolver estratégias de aprendizado que toquem nossos alunos. Como criar caminhos para reconhecimento e compreensão da arte, seus significados e simbolismos? Como mobilizar o desejo e interesse por arte e atividades artísticas? Como atender a necessidade de cultura artística no mundo contemporâneo?

Dentro do contexto da cultura visual do século XXI, inundados de informações e imagens, que chegam pelas mais diversas mídias, é importante que os cidadãos tenham capacidade de interpretar criticamente também o que vêm no dia a dia. Como o ensino de arte pode partir dessas cotidianidades, colocando a realidade cultural do aprendiz em foco, abrindo espaços para essa discussão? Como estimular e orientar os estudantes para possam assumir o papel de protagonistas dos seus aprendizados, desenvolvendo capacidades como autonomia, observação, curiosidade, pesquisa e conseqüentemente maior capacidade crítica?

1 Lila Abreu é designer, formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/2003), licenciada em Artes Visuais pela Universidade Cândido Mendes (UCAM/2017) e possui especialização em Ensino da Arte (EAV-UERJ/2017). Além de atuar como designer, desde 2018 é professora do curso Técnico em Empreendedorismo da Escola Ort e em cursos extra curriculares em diversas escolas da cidade do Rio de Janeiro.



Destes questionamentos, surge, então, a idéia do Diário Gráfico: o caderno de anotações que freqüentemente acompanha artistas. A observação, o treino, as reminiscências, as tentativas, os erros, as descobertas... o mundo inteiro do artista cabe em seus cadernos. Ao analisar diários deixados por grandes artistas, cientistas, autores, podemos perceber como essa simples ferramenta é de importância fundamental em seus processos de aprendizagem, pesquisa e criação.


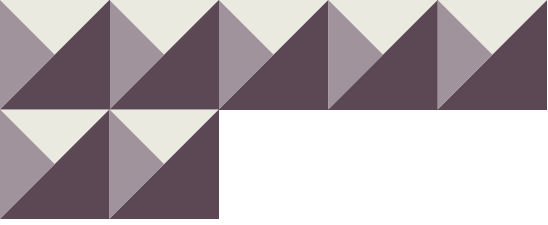
Entendendo sua relevância, é possível desenvolver uma proposta de uso do Diário Gráfico, como projeto pedagógico, adaptando a realidade e objetivos de cada grupo de estudos

Caderno de idéias ou de criação, caderno de rascunho ou esboços, caderno de observação, sketchbook: Diário Gráfico é apenas uma das maneiras de se chamar este livro com folhas vazias, sem pautas, de tamanho e formato variáveis, porém portátil, usado para anotar idéias, reflexões e sentimentos, rascunhar, desenhar, pintar, recortar, colar ou prender o que interessar.


As diversas expressões existentes para designar esses livretos apontam para a variedade de possibilidades de usos e também para a sua importante participação no processo criativo. Aqui, o termo Diário Gráfico foi escolhido por mais adequadamente expressar o que pretende-se do uso desses cadernos como recurso no ensino da arte. De acordo com o dicionário *Michaellis*, diário vem do latim *diarius*, e pode ser definido como: "jornal que se publica todos os dias". Já o adjetivo gráfico, do grego *graphikós*, corresponde ao "que é representado por meio de figuras ou desenho." Para o ilustrador Renato Alarcão (ALMEIDA e BASSETO, 2010 p.10) é:

Um local de ilimitada liberdade para a expressão criativa, experimentação e descobertas (...) onde fazemos nossa compilação de reflexões, sensações e quaisquer outros elementos que nos chamem a atenção, sejam eles desenhos, palavras, fragmentos, achados, fotos, cores e, claro, os erros e acidentes com tintas, texturas e linhas.

Diário Gráfico seria, então, este caderno onde se registra regular e cotidianamente pensamentos, criações, idealizações, inspirações, aprendizados, representações, recordações, observações e percepções impregnados de significados, de forma despretensiosa e imagética usando livremente recursos e técnicas.




O ser humano é uma criatura visual; dos cinco sentidos, a visão é o que nos fornece o maior número de informações. Através de imagens não apenas nos comunicamos como aprendemos e pensamos: grande parte de nossas lembranças e memórias são organizadas e arquivadas em forma de imagens em nosso inconsciente. Daí a necessidade ancestral de expressar graficamente nossas visões de mundo, sentimentos e imaginações: as evidências mais antigas já encontradas de figuras feitas pelo homem estão nas cavernas de Lascaux, no sul da França e de Altamira, na Espanha e datam do período pré histórico do Paleolítico, aproximadamente 32.000 anos atrás, são “tão antigas quanto qualquer vestígio existente da habilidade humana” (GOMBRICH, 1999, p.17). Estes desenhos – modos primais de comunicação simbólica – estabelecem um marco na história da arte e na história da linguagem, que a partir daí seguem em constante evolução.



No entanto a prática e a possibilidade de registrar espontaneamente qualquer observação, idéia ou devaneio, de forma íntima e pessoal (se assim o desejar) em um caderno é relativamente recente na nossa história. Acredita-se que este hábito tenha se estabelecido apenas na renascença - graças ao crescente interesse em pesquisa e a popularização do papel. A partir da percepção de que registrar suas observações, experiências, inspirações e ideias é fundamental no processo de geração de idéias, os cadernos passam a ser utilizados sistematicamente por artistas, arquitetos, designers, escritores, cientistas. Alguns exemplos a seguir.


Um dos primeiros cadernos de esboços que se tem notícia é o deixado por Villard de Honnecourt, mestre construtor francês do século XIII. O caderno, ou o que restou dele - aproximadamente metade ou um terço de suas folhas originais desapareceram, permanecendo 33 fólios - mede cerca de 14cm por 22cm, é composto por folhas de pergaminho e capa de couro, é mantido atualmente pela *Bibliothèque Nationale de France*.



A Figura 1 apresenta uma composição de alguns fólios desse caderno excepcional. O primor dos desenhos, a qualidade dos esboços, a precisão dos planos são notáveis. Neste caderno encontram-se rascunhos e desenhos projetuais de catedrais góticas e de seus elementos e pormenores, motivos decorativos e ainda observações sobre as técnicas de construção da época. O conhecimento técnico é muitas vezes acompanhado de figuras enigmáticas, cavaleiros, rostos humanos, figuras de animais e outras tantas. O manuscrito de Villard de Honnecourt é um testemunho revelador do período de mudança e progresso, imensa curiosidade intelectual, interesse pela mundo e pela experimentação que se manifestam na Europa Ocidental neste período, em conseqüência do renascimento das cidades.



Figura 01: Fólhos do caderno de Villard de Honnecourt.
 Fonte: <http://classes.bnf.fr/villard/feuille/index.htm>



Leonardo da Vinci (1452-1519), grande observador da realidade, também era entusiasta do uso do caderno, deixando milhares de páginas de anotações que resistiram até aos dias atuais.

Pintor, escultor, arquiteto, engenheiro, inventor. Um dos principais nomes do Renascimento, Da Vinci iniciou o hábito de fazer notas e desenhos de suas idéias por volta de 1480, quando trabalhou como engenheiro militar e naval para o Duque de Milão. Uma infinidade de diagramas, sketches detalhados, estudos, insights e observações, pois acreditava que a função do artista era investigar o mundo visível. Mais de cinco mil páginas dos manuscritos de Leonardo resistiram aos anos porém acabaram sendo reagrupados de forma diferente da original em códices: *Codex Arundel* (1478-1518) (Figura 2) que pertence hoje a British Library, é preenchido por diagramas, desenhos e textos breves e notas pessoais; *Codex Atlanticus* (1478-1518) que está preservado na Biblioteca Ambrosiana em Milão; *Codex Trivulzianus* (1487-1490) o “caderno de notas de Leonardo”, conservado pelo Arquivo Histórico Cívico e Biblioteca Trivulziana do Castelo Sforzesco, Itália, sua peculiaridade é a presença de longas listas de palavras e termos em latim aprendidas ou copiadas de glossários e gramáticas, uma documentação da tentativa do artista em enriquecer seu vocabulário e sua educação, visto que Da Vinci não recebeu ensino formal; *Codex Leicester* (1504-1510) caderno de 72 páginas e hoje pertence ao empresário estadunidense Bill Gates, contém observações e teorias de Leonardo sobre astrologia, as propriedades do movimento da água e estudos de geologia; *Codex Forster* volumes I, II e III (três cadernos utilizados entre os anos 1452-1519), com estudos de perspectiva, luz e sombra, desenho da figura humana, notas sobre a prática e história da arte e da pintura, lista de materiais artísticos, sketches de quadros, esculturas, arquitetura, anatomia e fisiologia e diversas outras anotações e finalmente o *Codex sobre o vôo dos pássaros* (1505-1506) que está na Biblioteca Real de Turim, repleto de anotações e desenhos detalhados de Leonardo sobre o vôo dos pássaros e sua análise em relação ao equilíbrio, ao movimento, os efeitos do vento e das correntes de ar, a função das penas, à direção, à descida e à subida dos pássaros durante o vôo, e ainda, esboços sobre máquinas voadoras (prevendo tanto um planador como um helicóptero), apontando uma série de observações e conceitos que viriam a ser usados na produção de um avião que voaria com êxito no início do século XX.



Assim esses códices, nos apresentam detalhadamente a diversidade de assuntos pelos quais Da Vinci se interessava: arte, arquitetura, anatomia, biologia, botânica e zoologia, mecânica, ótica, geometria, o curso dos rios, geologia, astronomia, tecnologia, comprovando sua curiosidade acentuada sobre tudo que o cercava. Destacam sua aplicação e determinação em seus objetos de estudos, além do seu olhar analítico e do seu pensamento criativo.

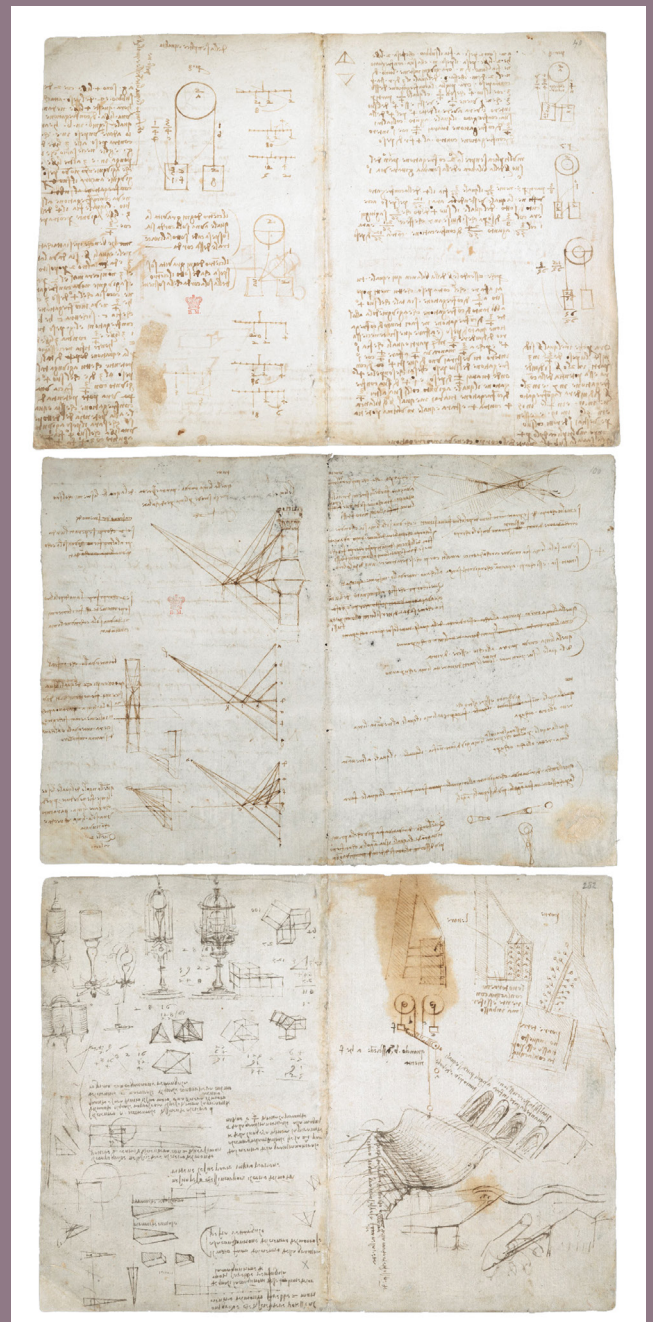




Figura 02: Páginas do Codex Arundel. Fonte: http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Arundel_MS_263



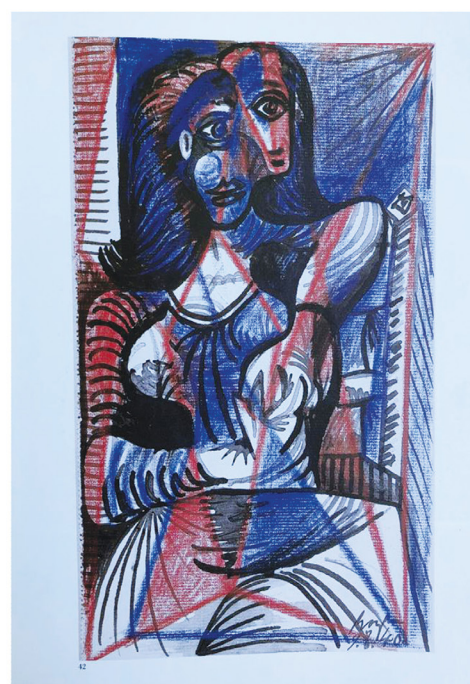
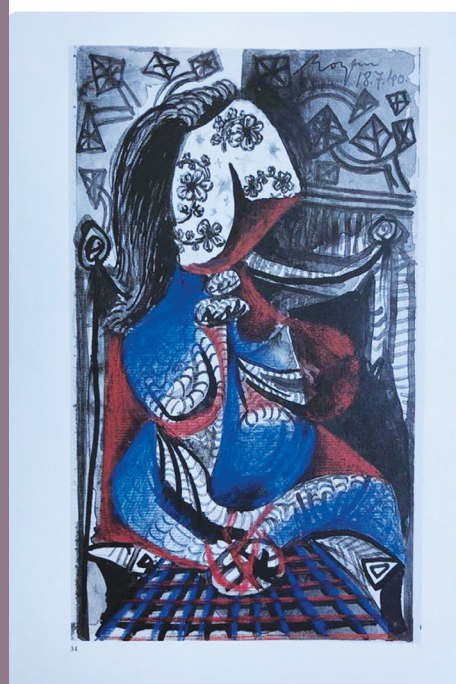
Ao observar o trabalho de Pablo Picasso (1881 – 1973) pode se imaginar que suas obras são criadas instintivamente, diretamente sobre as telas, graças a fluidez de seus traços. Mas o artista deixou ao menos 175 cadernos que comprovam que boa parte de seu trabalho foi resultado a partir de estudos e experimentos extensivos fundamentados no desenho: apenas a obra *Les demoiselles d'Avignon* foram dedicados oito cadernos, a *Sal-timbancos*, cinco e quatro para *Lanche na relva*. Na Figura 03 um mosaico feito com algumas páginas do caderno nº 110 mostram alguns desses estudos e a evolução dos desenhos e das ideias.

Estes cadernos são constituintes fundamentais da obra de Picasso, a partir da análise dos esboços de Picasso pode se contemplar o processo de materialização de algumas de suas obras primas. Na capa do 40º caderno, uma inscrição feita pelo próprio artista: “*Je suis le cahier*” - “Eu sou o caderno” - ratifica esta ligação e a importância destas anotações para o entendimento do próprio artista, que começou a registrar seus estudos em cadernos com apenas 13 anos e continuou pelos 70 anos seguintes (de 1894 a 1967).

Essa afirmação de identidade é fundamental para a compreensão dos cadernos de desenhos como partes vitais e interdependentes do desenvolvimento da obra de Picasso. De modo inverso, podemos dizer que os cadernos de desenhos são Picasso. Representam o legado pelo qual podemos decifrar o processo da criatividade de Picasso e compreender a totalidade coerente de sua obra. (GLIMCHER, 1986, p.02)

Picasso usou diversos modelos e tamanhos de cadernos ao longo dos anos, os cadernos pequenos levava consigo e eram usados para registro do seu cotidiano, observações e interpretações do que via e vivia. Os cadernos maiores eram usados no estúdio para esboços e estudos preparatórios para obras maiores, para a busca de soluções técnicas e estilísticas e, muitas vezes, para desenhos que, por si só, são obras refinadas e finalizadas.

Figura 03: Mosaico com imagens do caderno nº 110. Fonte: Os Cadernos de Picasso

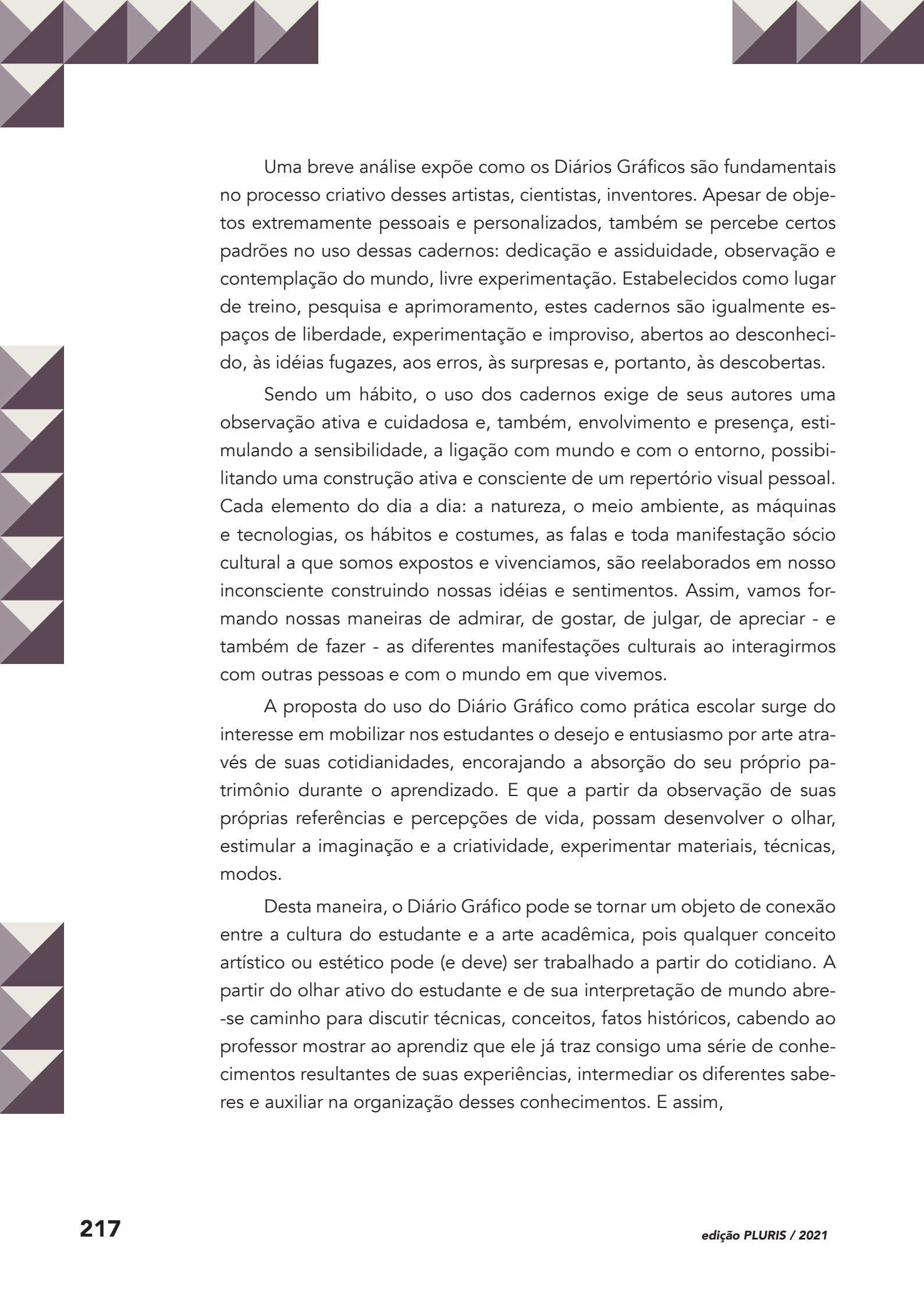


Constituem uma aventura, de uma página para a outra, de capa a capa – um diário do pintor, as camadas de tinta sobre uma tela, finas ou espessas. São as anotações que levam a alguma coisa ou decorrem de outra, talvez de uma escultura que vira um quadro e depois retorna a idéia original. As páginas dos cadernos são os desenhos para quadros, mas muitas vezes são também um pós-fácio. Há momentos em que sobressaem como obras elaboradas por sim mesma. Os cadernos de Picasso são degraus para trampolins e saltos mortais.” (GLIMCHER, 1986, p.05)

Figura 04: Páginas do Diário de Frida Kahlo.
Fonte: O Diário de Frida Kahlo



Reconhecida por sua pintura marcadamente pessoal e autobiográfica, Frida Kahlo (1907-1954), uma das mais interessantes figuras do modernismo mexicano, produziu aproximadamente cem quadros que retratam de forma singular sua vida intensa, apaixonada e sofrida. Tendo passado grande parte da vida em uma cama se convalescendo das diversas cirurgias por que passou em consequência da poliomielite que contraiu na infância e de um grave acidente que sofreu na juventude, a solidão era sua companheira e por consequência o auto retrato é tema recorrente em sua produção. Em seus últimos dez anos de vida, a artista também produziu um diário íntimo onde registra, entre textos e desenhos coloridos, enérgicos e viscerais, seus pensamentos, reflexões, seu processo criativo, seus sentimentos por Diego Rivera, como podemos ver na figura 04. Este diário foi publicado integralmente 40 anos após sua morte e desnuda o próprio espírito da artista e do seu trabalho de tal maneira que “ler o diário de Frida Kahlo é sem dúvida um ato de transgressão, um empreendimento com inevitável toque de voyeurismo. O diário é uma expressão profundamente pessoal de seus sentimentos, e ela jamais o escreveu pensando em publicá-lo” Sarah M.Lowe no Diário de Frida de Kahlo.

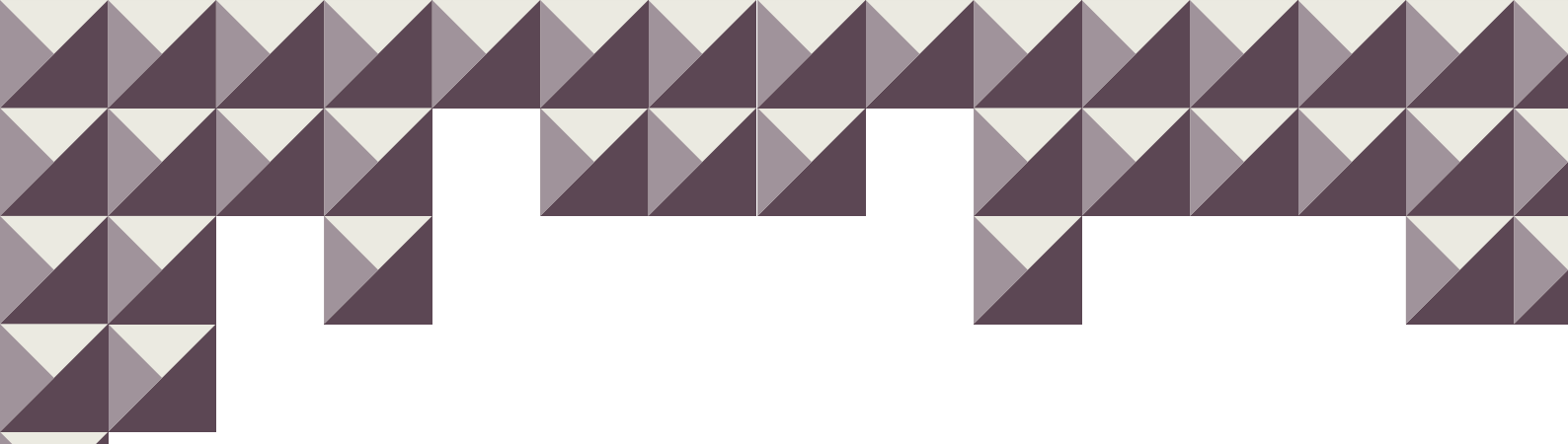


Uma breve análise expõe como os Diários Gráficos são fundamentais no processo criativo desses artistas, cientistas, inventores. Apesar de objetos extremamente pessoais e personalizados, também se percebe certos padrões no uso dessas cadernos: dedicação e assiduidade, observação e contemplação do mundo, livre experimentação. Estabelecidos como lugar de treino, pesquisa e aprimoramento, estes cadernos são igualmente espaços de liberdade, experimentação e improviso, abertos ao desconhecido, às idéias fugazes, aos erros, às surpresas e, portanto, às descobertas.

Sendo um hábito, o uso dos cadernos exige de seus autores uma observação ativa e cuidadosa e, também, envolvimento e presença, estimulando a sensibilidade, a ligação com mundo e com o entorno, possibilitando uma construção ativa e consciente de um repertório visual pessoal. Cada elemento do dia a dia: a natureza, o meio ambiente, as máquinas e tecnologias, os hábitos e costumes, as falas e toda manifestação sócio cultural a que somos expostos e vivenciamos, são reelaborados em nosso inconsciente construindo nossas idéias e sentimentos. Assim, vamos formando nossas maneiras de admirar, de gostar, de julgar, de apreciar - e também de fazer - as diferentes manifestações culturais ao interagirmos com outras pessoas e com o mundo em que vivemos.

A proposta do uso do Diário Gráfico como prática escolar surge do interesse em mobilizar nos estudantes o desejo e entusiasmo por arte através de suas cotidianidades, encorajando a absorção do seu próprio patrimônio durante o aprendizado. E que a partir da observação de suas próprias referências e percepções de vida, possam desenvolver o olhar, estimular a imaginação e a criatividade, experimentar materiais, técnicas, modos.

Desta maneira, o Diário Gráfico pode se tornar um objeto de conexão entre a cultura do estudante e a arte acadêmica, pois qualquer conceito artístico ou estético pode (e deve) ser trabalhado a partir do cotidiano. A partir do olhar ativo do estudante e de sua interpretação de mundo abre-se caminho para discutir técnicas, conceitos, fatos históricos, cabendo ao professor mostrar ao aprendiz que ele já traz consigo uma série de conhecimentos resultantes de suas experiências, intermediar os diferentes saberes e auxiliar na organização desses conhecimentos. E assim,


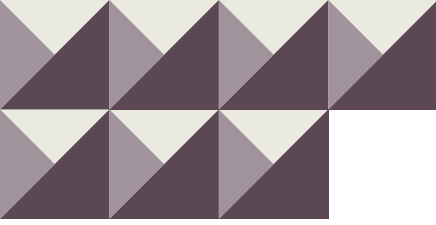


nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, pg.13)


A observação atenta e o registro do cotidiano estimula uma maior conscientização e entendimento das relações dos estudantes com os objetos, imagens, lugares, pessoas, práticas sociais das culturas e classes sociais em que estão inseridos, conseqüentemente fortalecendo a auto estima, a valorização da diversidade de manifestações e de saberes artísticos e o desenvolvimento da consciência crítica .

A medida que vão sendo criados, os cadernos vão se tornando objetos mnemônicos, bibliotecas portáteis de experiências e idéias que podem ser sempre consultadas, revistas e correlacionadas impulsionando conexões e o potencial criativo. A percepção de mundo é individual e própria de cada indivíduo, cada um de nós percebe e interpreta a realidade de acordo com o que nos é significativo. E, assim como os valores culturais nos quais estamos inseridos são referências para nossa formação, a forma como apreendemos e interpretamos as experiências que vivemos define nossos modos e comportamento. Quanto mais experimentamos e transitamos pelo mundo mais repertório é construído, ampliando nossa capacidade de interpretação.

A percepção envolve um tipo de conhecer, que é um apreender o mundo externo junto com o mundo interno e ainda envolve, concomitantemente, um interpretar aquilo que está sendo apreendido. Tudo se passa ao mesmo tempo. Assim, no que se percebe, interpreta-se; no que se apreende, compreende. Essa compreensão não precisa necessariamente ocorrer de modo intelectual, mas deixa sempre um lastro dentro de nossa experiência (OSTROWER, 1977, pg. 57).

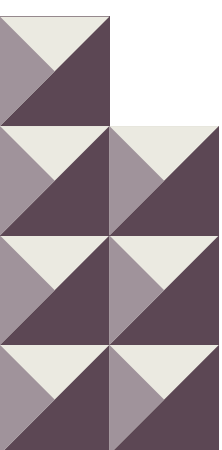


Com o estabelecimento do modo de vida urbano, do avanço tecnológico em ritmo cada vez mais acelerado e com a propagação da cultura e dos meios de comunicação em massa discute-se sobre nossa capacidade de absorver essa nova quantidade de estímulos disponível - muito maior do que estávamos acostumados a receber a milhares de anos - e como isso nos afeta. Logo na introdução de seu livro *“Criatividade e processos criativos”*, publicado algumas décadas antes da popularização da internet, Ostrower já aponta que apesar de, ou graças a, todo o conhecimento e meios disponíveis, o ser humano vive isolado de si mesmo:

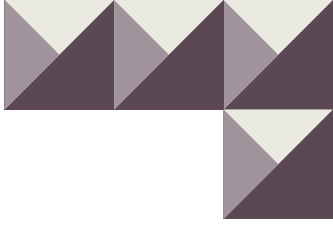
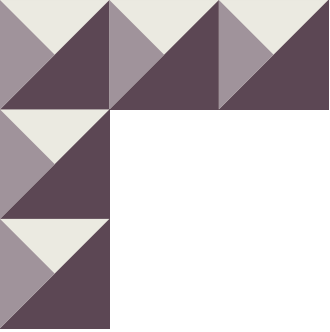


o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico da vida, em vez de integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e realizar em sua vida conteúdos mais humanos. (OSTROWER, 1977, pg. 6)

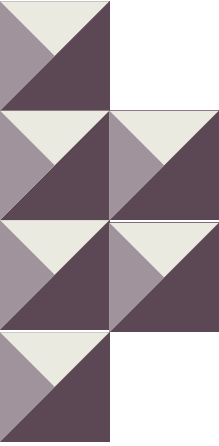
O tema também é preocupação das arte educadoras Maria Heloísa Ferraz e Maria Resende e Fusari, que reproduzem o seguinte texto de Frederick Frank no livro *Metodologia do Ensino da Arte*:




“nós olhamos muito; olhamos através de lentes, telescópios, tubos de televisão.... O nosso olhar torna-se aperfeiçoado dia a dia – mas nós vemos cada vez menos. Nunca foi tão urgente falar sobre ver. Cada vez mais aparelhos e objetos, de câmaras a computadores, de livros de arte a vídeo tapes, conspiram para assumir o controle do nosso pensar, do nosso sentir, do nosso experimentar, do nosso ver. Nós simplesmente assistimos, somos espectadores (...) Milhões de pessoas, sem o prazer de ver, zunem pela vida em seu semi-sono, batendo, chutando e matando o que mal conseguiram perceber. Eles jamais aprenderam a ver, ou esqueceram que os homens tem olhos para ver, para **experienciar**.” FERRAZ e FUSARI (1991, pg. 58).




Para acordar deste “sono” as autoras propõem um ensino da arte fundamentada na educação da percepção e seu conseqüente efeito sobre o pensamento artístico e estético: “A medida que trabalhamos para desenvolver a percepção ajudamos a ver melhor, ouvir melhor, fazer discriminações sutis e ver as conexões entre as coisas” (FERRAZ e FUSARI, 1991, pg. 59). As aulas de arte constituem um dos espaços onde os estudantes podem ter a oportunidade de exercitar suas potencialidades perceptivas, cabendo ao educador propor condições que conduzam esse desenvolvimento de forma ativa e crítica.



O registro gráfico das cenas, passagens e experiências cotidianas que despertem interesse nos diários é um exercício de observação que demanda atenção e presença, coloca o aluno em estado contemplativo para perceber o mundo em que vive, no momento em que vive. Exige um olhar mais cuidadoso, reflexivo, analógico, conduzindo a um melhor entendimento das formas, cores, volumes, luz e sombras, texturas, dos diferentes pontos de vista. Encoraja o envolvimento ativo em suas experiências pessoais e daí uma maior compreensão da própria relação do observador com o mundo. Descobrir e acumular imagens da natureza e da arte e como usá-las criativamente, a prática ainda exige a tomada de decisões e escolhas: sobre o que deve/vale ser registrado - que é também escolher entre o que se tem mais valor ou significado para si - e daí como isto será elaborado e, então, representado a partir da própria personalidade individual.



Para Vygotsky “quanto mais veja, ouça e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais elementos da realidade disponha em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Desta maneira, o educador deve possibilitar experiências artísticas que estimulem os sentidos de diferentes formas, ampliando a visão e leituras de mundo e intermediar o aprendizado, mediando discussões sobre as descobertas perceptivas e o debate sobre qualidades formais e compositivas desta maneira contribuindo para ampliação do repertório de análise.

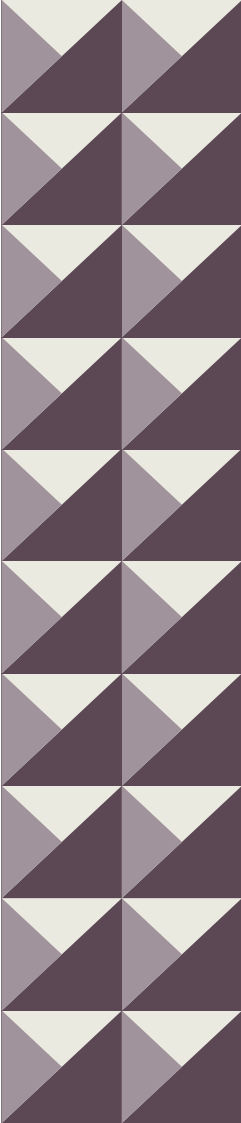


Analisados em retrospectiva, os cadernos podem ajudar no entendimento dos processos e métodos de seu autor, e, algumas vezes, mais do que isso, expõem sua essência mais íntima. São espaços de reflexão e análise, permitindo a visualização do processo mental e criativo até se chegar a idéia final. Neste sentido os Diários Gráficos são quase bibliográficos sobre os trabalhos e obra de seus criadores.

Quando trabalhava no quadro Guerra e Paz e na série desses desenhos, consultava meus cadernos todos os dias, dizendo a mim mesmo: 'o que poderei aprender a meu respeito que ainda não saiba?' E quando não sou mais eu quem está falando, mas sim os desenhos que fiz, quando eles escapam e zombam de mim, então sei que alcancei meu objetivo. (PICASSO)

O conhecimento, a percepção, a intuição, o inconsciente são partes fundamentais do processo criativo, mas é fundamental aliar o que se sabe, o que se conhece, o que se pensa e o que se imagina. Muitas vezes, essa ordenação aparece de maneira "mágica": é o *insight*, o momento da visão intuitiva, da iluminação. No entanto, esses momentos de inspiração são na verdade resultado de processos - conscientes ou inconscientes - que envolvem a memória, a seleção, a relação e a integração dos dados do mundo externo e interno, com o objetivo de transformá-los para alcançar um sentido mais completo.

A prática do Diário Gráfico pode se tornar uma ferramenta facilitadora desses processos ao transformar livros em branco em objetos mnemônicos: verdadeiros acervos de idéias, percepções e conhecimentos acumulados. Uma ferramenta que conduz a construção de repertório e dá ao criador a possibilidade acompanhar, ficar a par de seus pensamentos e também enxergá-los mais adiante sob um novo ponto de vista, estimulando o surgimento de novas conexões e combinações, de novas idéias. O cadernos se tornam, então, lugares de processos, caminhos, ao acomodar a pesquisa, observação, prática, experimentação, tentativa e erro, pois, de acordo com Alarcão (ALMEIDA e BASSETO, 2010, p.9),



Acredito que é justamente esta possibilidade de encontrar-se com o acaso e com o não planejado que enriquecemos a experiência do processo criativo. Ao abrir portas não exploradas e relativizar a questão do erro, podemos incorporar novas descobertas a nossa biblioteca do fazer artístico.

Como visto, o Diário Gráfico é um espaço de total liberdade, cada um usa de modo diferente, sendo uma imagem prática das experiências e reflexões pessoais. Não existindo um modelo ideal o que se espera é que se molde a partir da vivência do seu autor. Para seu emprego como projeto pedagógico é necessária adaptação, planejamento e mediação do professor. Sempre estimulando seu uso original como diário pessoal e o hábito disciplinado, periodicamente, ao longo do projeto devem ser distribuídas a turma atividades direcionadas. Nos diários gráficos cabem a experimentação de práticas e técnicas, registros de observação ou da imaginação, pesquisas e estudos a partir de artistas, obras, estilos e épocas e também a autoria artística e estética do estudante. Abaixo, alguns exemplos do que pode ser trabalhado nos cadernos:

REGISTROS PERCEPTIVOS

Experiências e cotidianidades: passeios e visitas, percursos, transporte, próprio corpo, a moradia, família, lazer

Espaço externo

Espaço interno

Perspectiva

Proporções

Luz/sombra

Movimento

Sons, cheiros, gostos, sensações

REGISTROS TRANSVERSAIS

Receitas de culinária

Diálogo entre escrita e imagem

Profissões

Fauna/flora local, etc

REGISTROS DE OBSERVAÇÃO

Modelo vivo

Natureza morta

Paisagens

Objetos

Imagens e obras pré existentes


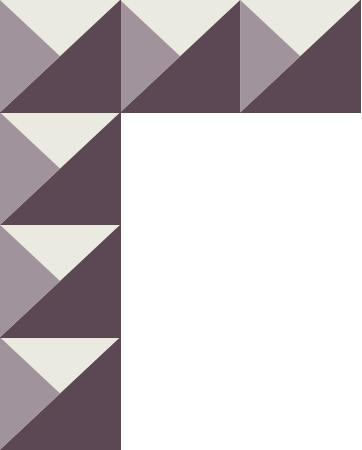
REGISTROS TÉCNICOS

Estudos de elementos visuais (linha, ponto, forma, cor)


Estudos de materiais

Modos de registro (desenho, pintura, aquarela, colagem, frottage, impressão, etc)


Contextualização histórica



Apesar de exercício fundamentalmente prático, de produção artística, o Diário Gráfico, quando bem direcionado, permite que o estudo da arte aconteça de forma triangular (fazendo, fruindo, contextualizando). Ao professor cabem as orientações e estímulo, a mediação da prática. Ao estudante, a prática disciplinada. E então, a partir da vivência e do olhar do estudante, abre-se espaço para as mais variadas discussões: história, contextualização, análise crítica da arte ou introdução de obras e movimentos artísticos academicamente relevantes. Da mesma maneira, o estudo histórico ou apreciação de determinado momento ou obra artística também podem/devem ser sempre registrados de forma gráfica e personalizada: estudos, cópias, reinterpretações, visitas a museus, teatros e apresentações, tarefas programadas e registros espontâneos e pessoais, tudo cabe no diário, e dão a oportunidade de viver arte dentro e fora da escola, transformar o dia a dia em arte e apreciar a arte a partir da vida.



Cada Diário acaba sendo único e refletindo a essência do seu autor e, desta maneira, promove a diversidade e pluralidade e também permite que os educadores conheçam mais sobre seu grupo, entendam melhor sobre os valores de sua cultura visual, ampliando as conexões. E a partir dessas representações, possam promover junto a turma análises críticas e debates sobre diversos aspectos culturais.



Ferramenta versátil para o ensino da arte, o Diário Gráfico pode ser facilmente adaptado para outros objetivos que envolvam observação, análise e desenvolvimento de idéias. Pode ser, um espaço para trabalhar temas transversais, integrando disciplinas e linguagens. Em um mundo com mudanças velozes, cada vez mais digitalizado e virtual, bombardeado por informações nem sempre claras ou verdadeiras, estimular um tempo meditativo, para parar, observar, sentir, refletir e ser capaz de relatar e se expressar em diferentes linguagens deveria fazer parte do planejamento de todas as disciplinas. É importante que os jovens estejam atentos e conscientes, percebam seu tempo e espaço no mundo, que tenham capacidade de analisar informações e construir conhecimento de forma crítica. O Diário Gráfico, como ferramenta de aprendizado, acaba por tornar seu autor mais observador, presente e também com mais coragem de experimentar, arriscar e de aceitar os erros - conscientes de que estes fazem parte do aprendizado - e compreendendo o caminho necessário para a construção ativa de pensamentos e aprendizados.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Cezar; BASSETO, Roger. **Sketchbooks: As páginas desconhecidas do processo criativo**. São Paulo: Ippis, 2010.

GOMBRICH, E.H. **A História da Arte**. 16.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999

CAMPOS, A. **Breve História do Livro**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1994

BIBLIOTHEQUE NATIONALE DE FRANCE. **Classes: Les cathédrales et Villard de Honnecourt**. Disponível em <<http://classes.bnf.fr/villard/>>

Acesso 04 de Maio de 2019.

BRITISH LIBRARY. **Digitised Manuscript: Arundel MS 263**. Disponível em <http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Arundel_MS_263>

Acesso 04 de Maio de 2019

BIBLIOTECA AMBROSIANA. **Codex Atlanticus**. Disponível em <<https://codex-atlanticus.it/>> Acesso: 05 de Maio de 2019

CASTELLO SFORZESCO. **Archivio Storico Cívico e Biblioteca Trivulziana**, 2012. Disponível em <<https://trivulziana.milanocastello.it/en/content/leonardos-notebook>> Acesso: 05 de Maio 2019.

VICTORIA AND ALBERT MUSEUM. **Leonardo da Vinci's Notebooks**, 2019. Disponível em <<https://www.vam.ac.uk/articles/leonardo-da-vincis-notebooks?fbclid=IwAR0QuWldvJ9dvc4De6LWgYSd5BF8C9mC1SnUq2d9WDYyIGREJ16B9kldgU>> Acesso: 11 de Maio de 2019.

BIBLIOTECA DIGITAL MUNDIAL. **Códice sobre o vôo dos pássaros**, 2017. Disponível em <<https://www.wdl.org/pt/item/19477/>> Acesso: 11 de Maio de 2019

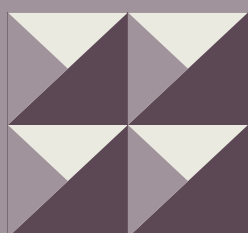
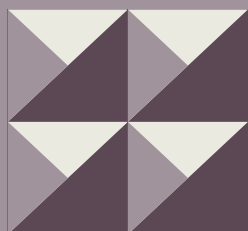
DARWIN ONLINE. Darwin papers and manuscripts, 2006. Disponível em <<http://darwin-online.org.uk/manuscripts.html>> Acesso: 11 de Maio de 2019

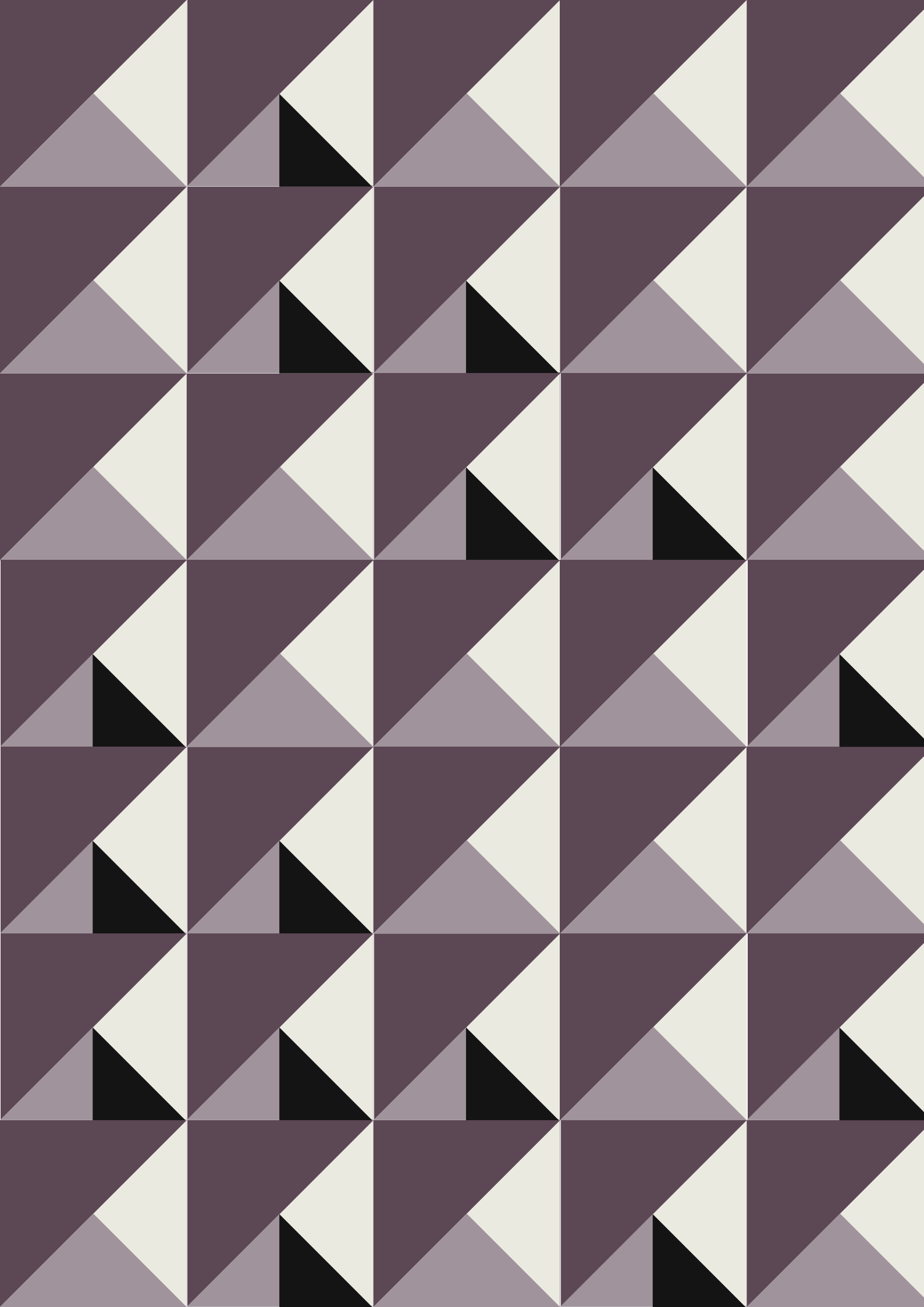
BRITISH LIBRARY. **Digitised Manuscript: Add MS 5228**. Disponível em <http://www.bl.uk/manuscripts/FullDisplay.aspx?ref=Add_MS_5228> Acesso: 12 de Maio de 2019

GLIMCHER, A.; GLIMCHER, M. **Je suis le cahier: Os cadernos de Picasso**. Rio de Janeiro: Record, 1986

KAHLO, Frida. **O diário de Frida Kahlo: um autorretrato íntimo**. 3.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 30. ed. Petrópolis, Vozes,







POSSIBILIDADES DE ENSINO DE CINEMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luciana Martins Ribeiro¹

INTRODUÇÃO

“Onde surgem interesses desiguais e, depois, antagônicos, o processo educativo, que era unitário, torna-se partido, depois, imposto. Há educações desiguais para classes desiguais; há interesses divergentes sobre a educação, há controladores. Grupos desiguais não só participam desigualmente da educação — dos nobres, dos funcionários, dos artesãos — como são também por ela destinados desigualmente ao trabalho: para dirigir, para executar, para produzir.”

(BRANDÃO, 2007, p.47)

Discutir as possibilidades de ensino de cinema na educação básica se mostra muito importante nesse atual momento em que coloca-se em dúvida a relevância do ensino de arte em todas as séries escolares².

-
- 1 Luciana Martins Ribeiro é formada em Cinema e audiovisual pela UFF, atuou por cinco anos no setor de audiovisual do Conselho Regional de Administração, no projeto CRA- RJ Play. Também é especialista em ensino da arte e busca ampliar seus estudos em artes visuais e educação.
 - 2 Com a MP 746, de 2016 e as críticas ao seu foco profissionalizante o debate em torno da importância da inserção de disciplinas como arte, filosofia e sociologia em todos os anos do ensino médio se intensificou. <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992> Acesso em 17 de abril de 2018.



Pensando a partir da defesa da centralidade da cultura, Moreira e Candau afirmam que não se pode conceber uma experiência pedagógica que esteja de fora da cultura, “desculturizada”.

“A escola é, sem dúvida, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.” (CANCAU; MOREIRA, 2003)

Esses autores defendem que no contexto complexo da nossa sociedade a escola deve ser vista mais como “um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” do que como a transmissora da cultura “verdadeira”, contrapondo-se a uma visão monocultural da educação que veicula uma padronização dos conteúdos e uma homogeneização dos sujeitos presentes no processo educacional. E, como a escola tende a sentir-se mais confortável na padronização e homogeneização, abrir espaço para a diversidade e a diferença é o grande desafio posto.

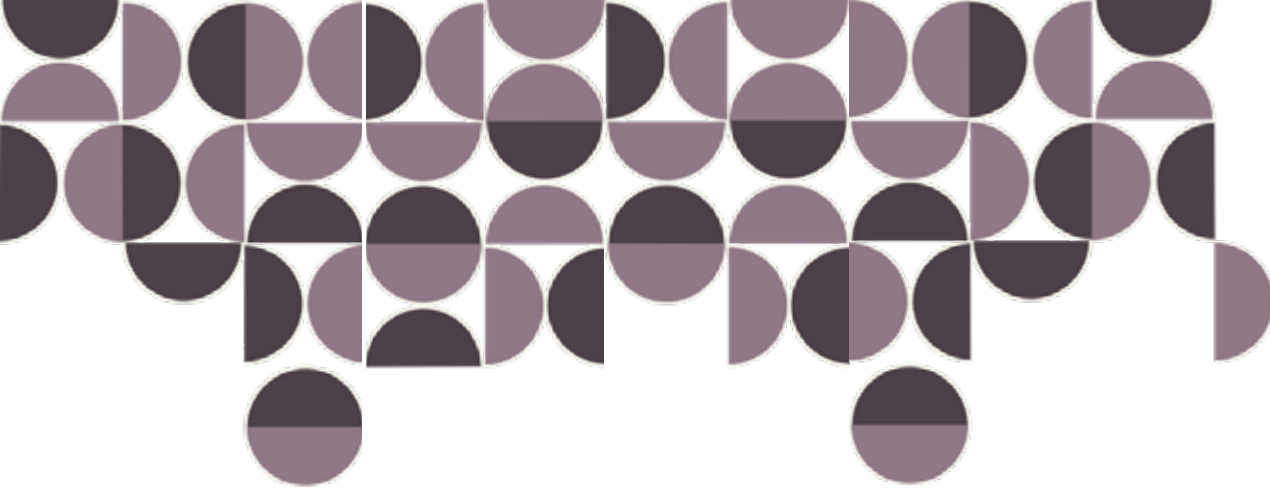
A introdução do cinema no ambiente escolar seria uma forma de manter pulsante a desestabilização criativa que a arte consegue provocar na instituição escolar. “Se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p.33). E esse encontro com o cinema tem a potencialidade de promover respeito à diversidade, contribuindo para que a comunidade escolar reconheça e valorize a diversidade cultural, construindo uma forma de atuar sobre os mecanismos de exclusão e discriminação que alimentam as desigualdades sociais.



Assim como no cinema as vontades do realizador devem se adequar à realidade das possibilidades de filmagem, esse texto também não se inclina à ingenuidade de traçar formas inalcançáveis de trabalho para um professor de educação básica. O mais importante é sugerir uma forma de abordagem do cinema em sala de aula e incentivar a criação de uma cultura de cinema que não seja limitada às aulas de arte.

Utilizando o trabalho do Bergala (2008) como ponto de partida pretende-se esclarecer o que é trabalhar uma “pedagogia do cinema” do ponto de vista da criação, análise da criação e experiências de criação, e, também apresentar possibilidades de criação de uma cultura de cinema na escola. Refletindo em que medida a lei 13.006/2014 poderia funcionar como uma possibilidade de iniciação de uma cultura de cinema escolar que não fosse propriedade somente dos professores de arte ou de cinema. Mesmo que a lei se atenha à exibição de filmes nacionais, - não propiciando de forma tão ampla o contato com a alteridade defendida por Bergala - ainda assim seria uma oportunidade de contato com filmes de fora do circuito comercial³ capazes de proporcionar com narrativas diversificadas.

3 Por circuito comercial faço referência ao circuito dos filmes exibidos em salas de exibição comercial, ou seja, que são um agente econômico exibidor, segundo o artigo V da INSTRUÇÃO NORMATIVA nº 91, de 01 de dezembro de 2010: Agente Econômico Exibidor - Agente econômico que, no seu instrumento de constituição, apresente como atividade econômica, principal ou secundária, a exibição cinematográfica, classificada na subclasse CNAE 5914-6/00. Confira em: <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-91-de-01-de-dezembro-de-2010>. Acesso em 07 de fevereiro de 2017.



Para o trabalho em salas de aula as indicações de filmografias precisam ter a constante preocupação em renovar e ampliar os cânones, buscando sempre apresentar cineastas mulheres, de países periféricos, introduzindo obras cinematográficas de lugares mais distantes, ou de fora do eixo EUA e Europa, também obras menos conhecidas, ou seja, obras que não costumam ter uma grande circulação nem em salas de exibição e nem em televisões por assinatura ou abertas.

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE CINEMA E EDUCAÇÃO

É importante não perder de vista que o processo educacional formal nunca é apartado da sociedade e não pode ser pensado como “abstração isolada das determinações mais gerais do processo social, o que inclui a afetação tecnológica.” (FRAGA, 2012, p. 17). O cinema é uma instância cultural plena de significados e sentidos, mas precisamos ter cuidado para não apenas “escolarizar” ou “didatizar” instrumentalmente o cinema, isso seria trata-lo de forma empobrecida, nota-se uma tendência em se utilizar dos filmes como material complementar às “verdadeiras” atividades educativas como por exemplo a leitura de textos. Sendo assim,

“(…) parece urgente pensar em uma outra possibilidade de ensinar as novas gerações a ver filmes, tendo como objetivo construir conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade do que veem e para a ampliação de sua capacidade de julgamento estético, partindo do princípio de que o cinema é uma das mais importantes artes visuais da atualidade, com um imenso poder de atração e indiscutível potencial criativo” (DUARTE, 2009, p. 82).



Rosália Duarte defende que se busque um aprimoramento de uma competência para ver tanto quanto a escola se esforça em desenvolver as competências de ler e escrever. Ao se debruçar sobre a recepção a autora reflete sobre as possibilidades de “ensinar a ver”, entendendo “que a significação de filmes é gradual e articulada aos modos de ver do grupo de pares e aos diferentes discursos produzido em torno dos filmes”. (DUARTE, 2009, p. 67). Ela faz uma analogia com o uso de obras literárias como recursos didáticos em que os professores sabem minimamente apontar a relevância artística e cultural dos textos selecionados, e questiona o fato de o mesmo não ser feito com obras cinematográficas. Sendo assim, um professor de história por exemplo deveria saber usar uma obra como “Noite e neblina” (RESNAIS, 1955) não apenas como mera ilustração sobre o Terceiro Reich e o Holocausto, mas sabendo esmiuçar as questões estéticas e poéticas que fazem deste documentário de trinta minutos uma obra cinematográfica tão importante.

“Resta encarar esta obra como uma revisão poética e engajada sobre um período histórico, que no fundo é uma experiência estética em si. A transcendência de obras assim não pode ficar limitada no tempo, para que não sejam necessárias novas atrocidades para que autores cinematográficos realizem documentários extraordinários como este. Um filme de 30 minutos que conseguiu ser tão importante, não se deu simplesmente por causa do seu período histórico, mas por todos os aspectos da realização, que mesclou poesia, engajamento, horror e estética.” (CONSIGLIO, 2014).



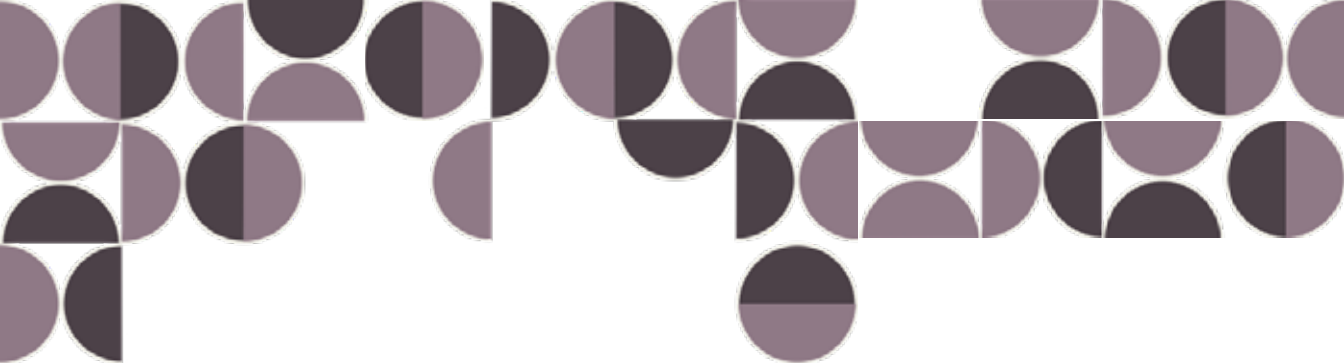
Em seu livro *Cinema & educação* Duarte (2009) narra uma experiência com crianças entre 7 e 13 anos de comunidades em que fez um levantamento dos filmes que essas crianças assistiam com que frequência e nas companhias de quem. Ela concluiu na experiência que a maioria dos filmes assistidos por aquelas crianças era de um mesmo tipo, filmes comerciais americanos, e que essas crianças não tinham elaborado um critério próprio de classificação dos filmes entre melhores e piores. A autora observa que “o acesso à diversidade é uma fonte importante de aquisição de conhecimentos que tornam possível a elaboração de critérios pessoais de avaliação de qualidade.” (DUARTE, 2009, p.83). Não eram esperados julgamentos de qualidade estética por saberem que estes demandam um conhecimento específico que ainda não faziam parte do repertório daquelas crianças, mas mesmo assim elas mesmas não conseguiam criar seus próprios critérios devido à homogeneidade das produções a que tinham acesso. Assim, “o gosto pela arte cinematográfica, é fruto do conhecimento e da intimidade com essa arte e se constrói ao longo de muitos anos de fruição, contato e envolvimento com filmes.” (DUARTE, 2009, p.83).

Recorrendo ao trabalho de Fernando Hernandez (2011) que argumenta que aquilo que é visto atua na verdade como espelho de quem vê, descentrando o olhar do objeto, porque o que vemos forma parte do que somos e ao mesmo tempo produz um discurso que regula não apenas o olhar, mas também quem olha, alcança-se uma dilatação na concepção do “ensinar a ver” presente no trabalho de Duarte (2009). Contribuindo com uma outra narrativa para que a escola possa ser um lugar no qual se aprenda com sentido, a cultura visual “(...) pode se articular como um cruzamento de relatos em rizoma (sem uma ordem pré-estabelecida) que permite indagar sobre as maneiras culturais de olhar e seus efeitos sobre cada um de nós.” (HERNANDEZ, 2011, p.44).



De acordo com Hernandez (2011), “a contribuição principal da perspectiva da cultura visual é propor (argumentando seu sentido) uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê.”. (HERNANDEZ, 2011, p.35) A perspectiva tradicional coloca o foco nos objetos, considerado texto a ser decifrado, ou no sujeito que produz, a partir da concepção de autor-criador. O objeto e seu autor-criador lançariam o enigma ao espectador que precisa decifrá-lo com a ajuda das disciplinas do olhar como a história da arte, a semiótica, a psicanálise. “Desta maneira, a escola ou o museu se articulam como lugares simbólicos que ensinam a disciplinar o olhar (para ver “bem” o que “deve” ser visto) e que outorgam, como moeda de câmbio e recompensa à submissão disciplinar, o gozo derivado de decifrar o “enigma” associado ao poder “ver” além da superfície do que se vê.”. (HERNANDEZ, 2011, p.35). Esse autor propõe então que se facilite experiências artísticas às crianças, jovens e educadores ao invés de apenas dedicar-se ao ensinamento de como ver, o que pode acabar se tornando uma atividade “colonizadora”.

A partir da sua experiência à frente de um projeto pedagógico de implementação do ensino de cinema nas escolas francesas, Alain Bergala desenvolveu o que ele chama de *hipótese-cinema* (BERGALA, 2008). Segundo a *hipótese-cinema* defendida por Bergala seria preciso priorizar “à abordagem do cinema como arte (criação do novo), e não àquela canônica, do cinema como vetor de sentido e de ideologia (reiteração do já dito e do já conhecido).”. (BERGALA, 2008, p. 34). Além disso, defende a necessidade de mudar a pedagogia de uma abordagem crítica de leitura, para uma abordagem do ato, da realização. O mais importante seria uma



pedagogia que desse conta não de interpretar os filmes, de fazer uma análise colocando o espectador⁴ como alguém que decifra o filme, mas conseguir no âmbito do espectador trazer questões sobre a realização, como se deu a escolha de planos, de montagem, além da própria introdução ao fazer cinematográfico.

“(...) talvez fosse preciso começar a pensar – mas não é fácil do ponto de vista pedagógico – o filme não como objeto, mas como marca final de um processo criativo como arte. Pensar o filme como a marca de um gesto de criação. Não como um objeto de leitura, decodificável, mas, cada plano, como a pincelada do pintor pela qual se pode compreender um pouco seu processo de criação. Trata-se de duas perspectivas bastante diferentes.”
(BERGALA, 2008, p. 33-34)

Como método de trabalho, Bergala (2008) sugere que os professores trabalhem com a pedagogia da articulação e combinação de fragmentos. Ele defende que pode ser interessante o uso de trechos de filmes previamente escolhidos, que podem ser de épocas, contextos culturais, e estéticas diferentes para falar de um determinado tema em comum entre eles.

4 Sobre a definição de espectador: “Esse sujeito não é de definição simples, e muitas determinações diferentes, até contraditórias, intervêm em sua relação com uma imagem: além da capacidade perceptiva, entram em jogo o saber, os afetos, as crenças, que, por sua vez, são muito modelados pela vinculação a uma região da história (a uma classe social, a uma época, a uma cultura). Entretanto, apesar de enormes diferenças, que são manifestadas na relação com uma imagem particular, existem constantes, consideravelmente trans-históricas e até interculturais, da relação do homem com a imagem em geral”. (AMOUNT, 1993, p. 77)

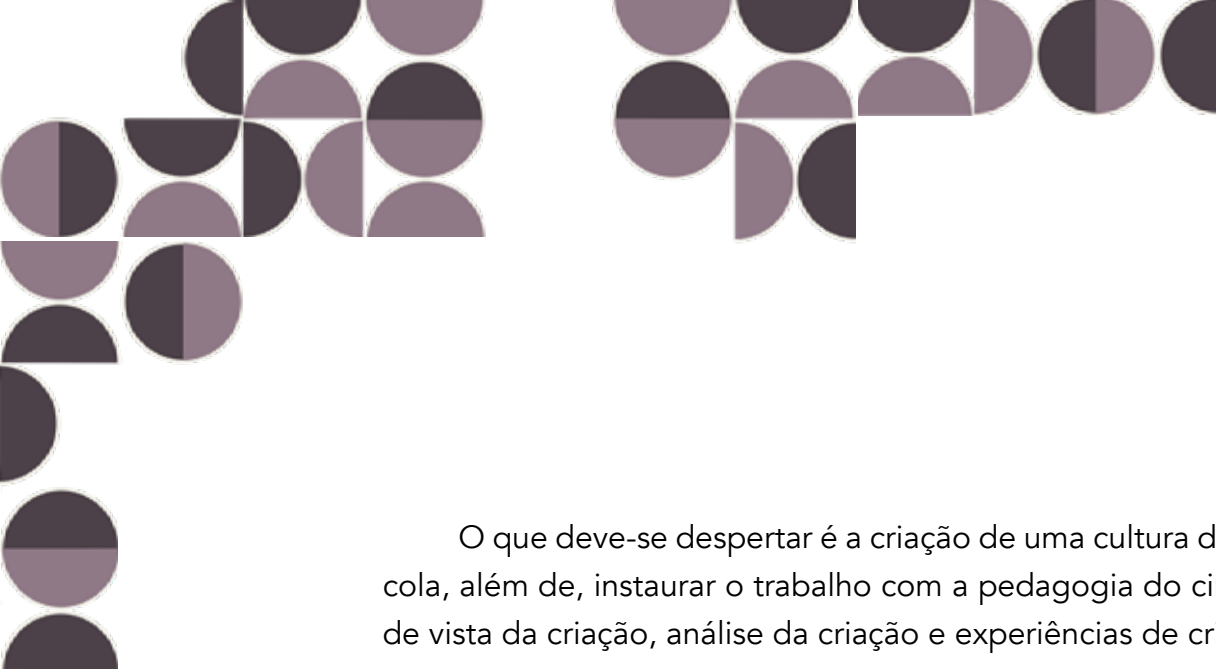


Segundo ele isso contribui para a construção de ligações entre os filmes, e também torna possível a exibição de algum filme que, talvez, exibido inteiro, não fosse ideal para a idade-série dos alunos, mas a exibição do trecho já corrobora para que aquela obra configure no imaginário dos alunos mesmo que parcialmente. Esse método também instiga os alunos, que diante da suspensão da exibição do filme, ficam curiosos em conhecer o resto do filme.

“Um plano bem escolhido pode ser suficiente para testemunhar simultaneamente a arte de um cineasta e um momento da história do cinema, na medida em que implica ao mesmo tempo um estado da linguagem, uma estética (necessariamente inscrita numa época), mas também um estilo, a marca singular de seu autor.” (BERGALA, 2008, p. 125)

Bergala (2008) defende que se proporcione a experimentação da realização cinematográfica como processo artístico, sem tanta cobrança para a elaboração de um “produto” terminado. Segundo ele, a experimentação deve explorar os conceitos de escolha, disposição e ataque, processos mentais simultâneos que ocorrem em todas as etapas de produção, do roteiro à montagem. Dessa forma, filmar um plano, por exemplo, seria uma operação de escolher o que será filmado, dispor os elementos para tal filmagem e “atacar” executando a filmagem.

De uma forma resumida podemos dizer que a melhor forma de aprender sobre cinema é vendo filmes, mas não adianta vermos o mesmo tipo de filme, onde as estruturas narrativas sempre se dão da mesma forma, nos quais as referências culturais vêm sempre do mesmo lugar, e os objetivos principais da produção são de entretenimento e comercialização.

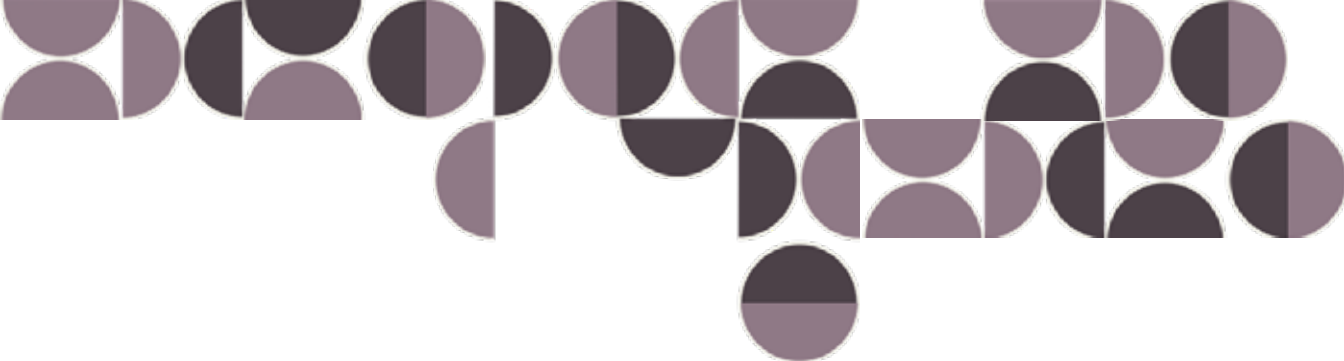


O que deve-se despertar é a criação de uma cultura de cinema na escola, além de, instaurar o trabalho com a pedagogia do cinema do ponto de vista da criação, análise da criação e experiências de criação.

Bergala (2008) defende que é ainda na infância e começo da adolescência que uma pessoa define seu modo de relação com o cinema a partir dos filmes com que se tem contato nessa fase, criando seus próprios cânones a partir dos filmes que produziram marcas mais profundas. Por isso um devido esforço deve ser feito para colocar em contato um maior número de estudantes com filmes que “eles terão cada vez menos chances de encontrar em espaços fora da escola” (BERGALA, 2008, p. 63).

“Uma das principais funções da escola, hoje mais problemática do que nunca, consiste em tecer alguns fios condutores entre as obras do presente e do passado, formando laços, alguns esboços de filiação sem os quais o face-a-face com a obra tem todas as chances de ficar asfixiado, ainda que a obra seja de qualidade. ” (BERGALA, 2008, p.68)

Para propiciar a criação dessa cultura de cinema na escola, Bergala recomendou a elaboração de uma DVDteca. Ainda durante seu trabalho como conselheiro do Ministério da Educação francês nos anos 2000, ele elaborou uma seleção de obras para compor uma coleção de DVDs para serem distribuídos para as escolas francesas. Pela sua narração esse projeto não teve continuidade, somente foi feita uma primeira coleção para distribuição. O intuito dessa coleção era equipar as escolas, tanto quanto estas são equipadas com livros em suas bibliotecas, e promover um acervo de filmes acessíveis para os corpos docente e discente (BERGALA, 2008). Em relação ao Brasil, a lei 13.006/2014 pode ser uma oportunidade de se estabelecer uma cultura de cinema no ambiente escolar.



O papel da escola como um lugar de encontro com filmes que fogem ao sistema hegemônico de exibição deve ser ressaltado para de fato propiciar esse contato com os mais variados modos de produções cinematográficas. E é por isso que uma formação mínima dada aos professores é de extrema importância. Não é aconselhável usar somente um filme para ilustrar uma parte de um conteúdo programático, tampouco adianta a elaboração de cineclubes ou atividades a fins para a exibição de filmes que os alunos já teriam acesso facilmente fora da escola.

O ensino e o debate sobre a história do cinema na sala de aula são fundamentais para o entendimento de que as narrativas a que estamos tão acostumados a acompanhar nos filmes clássico-narrativos não são a única forma possível de utilização audiovisual, e que até essa linguagem elaborada ser construída e amplamente aceita e entendida pelo público houve um longo processo. Portanto por mais que ela nos pareça natural, ela foi estruturada ao longo do tempo. Também é preciso desmistificar o cinema como apenas entretenimento produzido por norte-americanos, existem obras cinematográficas espalhadas por todo o globo, e existem filmes com interesses mais artísticos que comerciais.

A LEI 13.006/2014

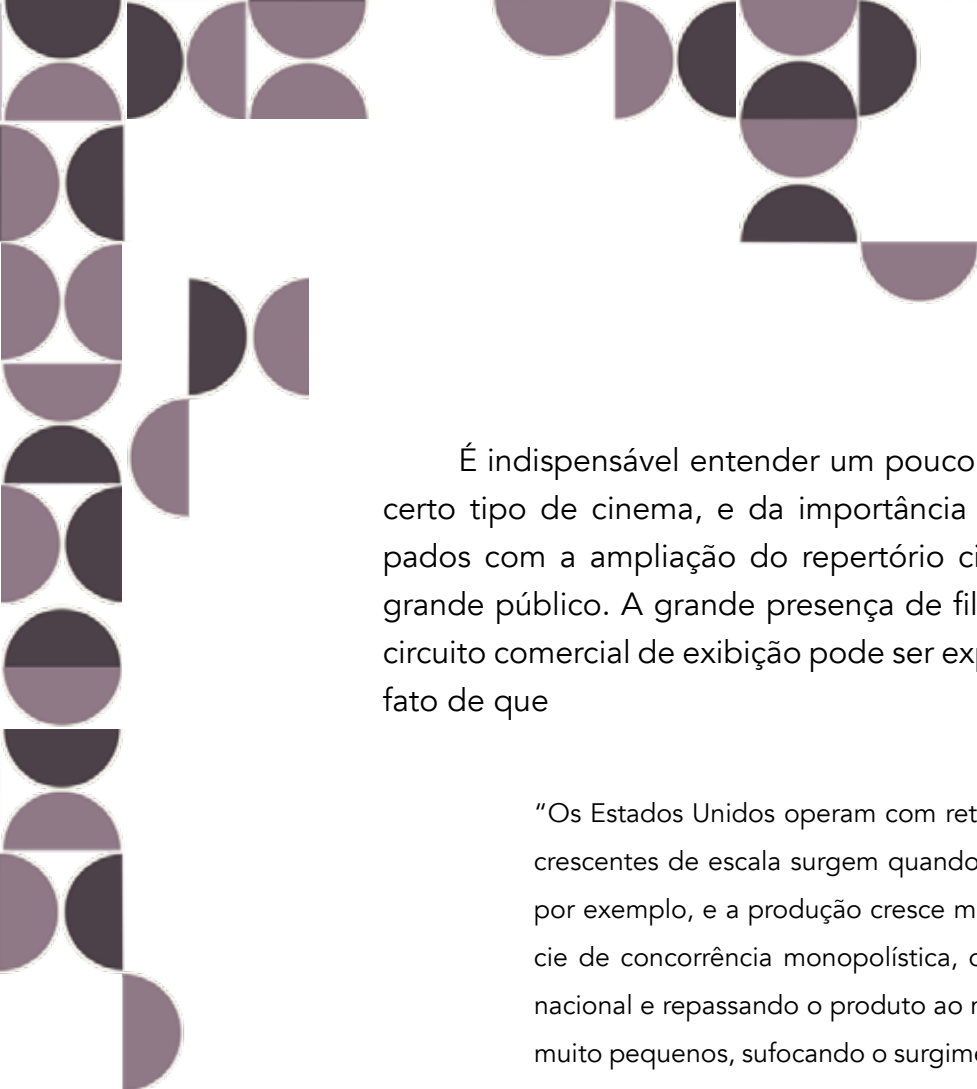
Em 2014 foi sancionada a lei 13.006 que “acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.”. (BRASIL. Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014).



É uma lei não regulamentada, o que torna a sua aplicação difícil e um pouco imprevisível, sabemos também que ela foi proposta por um parlamentar, e não por um grupo de especialistas em educação ou cinema.

“Embora esse fato não invalide sua necessidade e importância, ele não pode ser esquecido. Uma vez mais os professores recebem uma determinação legal, com desdobramentos na escola, na docência, nos currículos. Mais um pacote cai sobre a escola. Resta-nos, contudo, entrar na disputa, continuar nessa história, para que a Lei se realize a favor dos projetos e propostas de uma educação emancipatória no melhor sentido do que aprendemos com Freire. De outra parte, devemos perguntar por que a Lei só atinge as escolas ou por que não se alargou para outros espaços e instituições públicas: das praças às rodoviárias, das salas de cinema aos aeroportos, aos hospitais, às repartições públicas, por exemplo”. (AZEVEDO, GRAMMONT, TEIXEIRA, p. 84)

Os produtos audiovisuais guardam características peculiares em relação a outros, “sua não-fungibilidade (o fato de não se gastar) torna o seu consumo não-rival (no tempo e no espaço) ” (GALVÃO, p. 54), essas características são responsáveis por possibilitar o consumo de produtos audiovisuais por muitas pessoas ao mesmo tempo e em um mesmo espaço físico, operação de exibição que pode ser repetida diversas vezes sem a implicação de grandes custos para o exibidor, “uma vez produzido o conteúdo, o custo de sua replicação é desprezível, dado o baixo valor unitário do suporte com relação ao conteúdo”. (BARRADAS; PRADO, 2014, p. 8). Ou seja, das três etapas – produção, distribuição e exibição – a produção é a que tem um maior investimento financeiro e é também a mais arriscada.



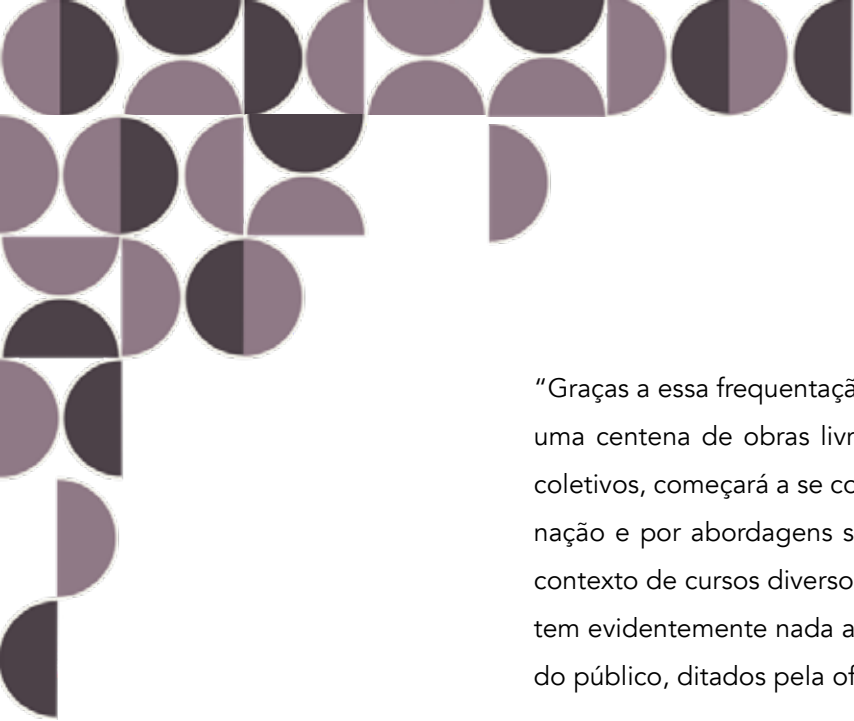
É indispensável entender um pouco as razões da hegemonia de um certo tipo de cinema, e da importância da criação de espaços preocupados com a ampliação do repertório cinematográfico disponível a um grande público. A grande presença de filmes norte-americanos no nosso circuito comercial de exibição pode ser explicada, entre outras coisas, pelo fato de que

“Os Estados Unidos operam com retornos crescentes em escala – retornos crescentes de escala surgem quando a quantidade de insumos é dobrada, por exemplo, e a produção cresce mais que o dobro – e agem numa espécie de concorrência monopolística, diluindo seus custos fixos no mercado nacional e repassando o produto ao mercado externo com custos marginais muito pequenos, sufocando o surgimento de indústrias cinematográficas em outros países”. (JUNIOR, 2008, p. 20)

Essas são algumas das justificativas econômicas utilizadas para a atuação estatal no setor audiovisual, e é relevante ressaltar que a Lei 13.006/2014 foi criada aparentemente com uma preocupação muito maior com a formação de plateias para o cinema nacional⁵ do que com a preocupação de introduzir o cinema na escola como prática pedagógica.

Mas podemos encarar a existência dessa lei como uma forma de iniciar a tal cultura de cinema na escola defendida por Bergala (2008), lá na França, ele sugeriu a criação de uma DVDteca de sala ou de escola que seria uma forma de fazer o cinema se “integrar” ao ambiente escolar, e que dela fizessem uso alunos e professores com liberdade e em momentos variados e não apenas daquele reservado ao cinema.

5 “Durante o trâmite da Lei, o senador a justificou conferindo um lugar especial à necessidade de apoiar a indústria cinematográfica nacional. O parlamentar explica que “a única forma de dar liberdade à indústria cinematográfica é criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas, dando uma economia de escala”. (FRESQUET, MIGLORIN, p. 5)



“Graças a essa frequência regular, gradual, ao longo da escolarização, de uma centena de obras livres das modas e dos entusiasmos passageiros e coletivos, começará a se constituir, no seio da escola, por uma lenta impregnação e por abordagens sucessivas, sob ângulos de ataque variados e no contexto de cursos diversos, as primícias de um gosto pelo cinema que não tem evidentemente nada a ver com o que se chama ainda hoje os “gostos” do público, ditados pela oferta comercial.” (BERGALA, 2008, p. 95)

Aqui, no Brasil, poderíamos aproveitar a já existência da lei para promover esse encontro “regular” e “gradual” com filmes diferentes dos disponíveis nos circuitos comerciais. A lei torna obrigatória a exibição de duas horas mensais de obras audiovisuais brasileiras, o fato de a lei obrigar a exibição somente de conteúdo brasileiro limita a ideia de proporcionar o máximo de contato com a diversidade de produções audiovisuais realizadas pelo mundo além de Hollywood, mas pode sim ser uma ótima forma de iniciar esse contato com o diverso.

“A existência de uma legislação que não somente apoie, mas que garanta a experiência com o cinema nas escolas brasileiras pode significar a ampliação da circulação de múltiplas vozes, múltiplos saberes e modos de ser e de compreender o mundo no cotidiano da escola, podendo ainda contribuir para a reinvenção de um currículo que contemple outras performances culturais: saberes e práticas silenciados por uma lógica colonial que insistem em frequentar muitas escolas e seus currículos.

Perguntas tais como “Quem são os representados nessa obra estética?”, “Quem narra?”, “Como emerge no material proposto a multiplicidade de vozes, de sonhos, saberes, que consistem afinal em possibilidades de emancipação dos sujeitos?”, “Essa é uma obra que contribui para uma educação para/com as diferenças (culturais, sociais, raciais, de gênero, geracionais etc.)?”, em nosso ponto de vista, são fundamentais tanto para a formação de público, mas principalmente para processos de ressignificação e de deslocamento de sentidos. ” (SOARES; PASSOS; ALVES; PEREIRA, p. 69)



Apenas não se pode desconsiderar o fato de que dentro do nosso modelo de produção audiovisual, também temos as nossas produções comerciais, que para além de qualquer julgamento sobre seus valores, não devem ser as obras escolhidas para uso na escola por serem de muito mais fácil acesso ao grande público.

“Mas a diversidade precisa balizar também o próprio acervo cinematográfico, pois muitas são as formas e as condições de se produzir e de se fazer circular cinema no Brasil. Tal exigência se deve ao fato de que também a história do cinema brasileiro é marcada por um poder hegemônico de produção e distribuição de grandes empresas que competem em condições desiguais com a diversidade de filmes que o país produz. Pensar o cinema na escola como experiência estética implica construir uma ética em que o cinema possa ser um exercício de liberdade e não uma fonte alimentadora de um hegemônico mercado cinematográfico brasileiro que veja na infância a formação de um mercado consumidor.” (SOARES; PASSOS; ALVES; PEREIRA, p. 70)

Como implementar e cumprir com efetividade a lei nas escolas é o desafio a ser enfrentado. Sabe-se que para proporcionar um encontro com o cinema minimamente proveitoso as escolas precisarão de equipamentos de projeção e de som, além de um lugar específico para essa atividade, uma sala confortável e com a iluminação adequada. A falta de regulamentação faz com que dependa de cada escola traçar sua estratégia para alcançar esse investimento em infraestrutura. Além disso, como será a escolha dos filmes? Seria importante a elaboração de um catálogo com informações sobre os filmes e da criação de uma logística que possibilite que os filmes cheguem nas escolas, respeitando inclusive a lei de direitos autorais.



As exibições de filmes na escola devem estar comprometidas em proporcionar o debate, o aprender a ver filmes, gerando um conhecimento específico que normalmente é desenvolvido no que conhecemos como movimentos de cineclube e cinefilia em que os participantes “preservam e propagam conhecimentos sobre o cinema numa rede de parcerias que possibilita troca de saberes e produção/reprodução de valores e crenças compartilhados na comunidade interpretativa da qual participam” (DUARTE, p.67). É importante pensar no debate como parte integrante desse momento do assistir ao filme, como ressalta Adriana Hoffmann Fernandes em sua pesquisa, inicialmente os alunos entendem que a fala deve ser dada aos “especialistas”, sejam os próprios professores ou pessoas convidadas, mas “com o tempo, tendo sempre esse espaço aberto e eles sendo chamados e respeitados nessa fala, o espaço do debate começa verdadeiramente a acontecer.” (FERNANDES, p. 101)

Além disso, precisamos ressaltar que a inclusão do cinema na escola não deve ser somente da exibição, mas também da prática.

“Podemos pensar que esse avanço é muito pequeno diante da potência do cinema na educação, principalmente num momento histórico em que a democratização das tecnologias digitais torna a produção de audiovisuais uma realidade vivida no cotidiano de uma parcela cada vez maior da sociedade. Uma primeira pergunta se impõe: Se há um reconhecimento da importância do cinema na educação, o seu lugar seria apenas na formação de um público espectador quando qualquer um de nós pode ser um produtor de audiovisual?” (PINHEIRO, p. 77)



CONCLUSÕES

“A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender”. (HOOKS, 2013, p.25)

Conforme Bell Hooks (2013) ressalta em seu trabalho, abraçar a diversidade cultural não é necessariamente um movimento conciliatório, mas aceitar e saber lidar com o conflito é imprescindível para que de fato possa se construir uma educação comprometida com a busca do conhecimento. Tornar o aprendizado uma experiência de inclusão através de um ponto de vista multicultural é um desafio, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.”. (HOOKS, 2013, p.56)

O ensino de cinema na educação básica pode favorecer os professores ao ter que abordar um tema não apenas por uma única perspectiva, mas de modos múltiplos, respaldando uma educação capaz de promover o pensamento sobre a diferença e as desigualdades sociais.

As reflexões aqui apresentadas surgiram da observação da dificuldade e resistência relatadas por professores de artes visuais em trabalhar com cinema em suas aulas. Apesar da existência de pesquisas sobre o tema há ainda pouco material disponível e pouca formação específica aos professores o que justifica tanto a resistência e dificuldade em se ensinar cinema.

O que existe de pesquisa e prática no Brasil sobre ensino de cinema é de modo geral convergente com o que foi pensado e desenvolvido por Alain Bergala (2008). Como por exemplo, Adriana Fresquet (2013) que em

seu trabalho no Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual⁶ da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolve práticas e pesquisas sobre cinema e educação baseadas nos pensamentos do autor, que até fez uma consultoria ao projeto CINEAD⁷ (Cinema para Aprender e Desaprender).

Outra experiência de trabalho voltado para a prática é o trabalho desenvolvido pelo projeto Inventar com a diferença, na Universidade Federal Fluminense, com o recente produto de pesquisas o *Cadernos do Inventar: cinema, educação e direitos humanos*⁸ que é um ótimo exemplo de atividades elaboradas com o foco de desenvolver uma reflexão para a alteridade a partir dos dispositivos audiovisuais.

Deve-se levar em consideração a relevância da articulação dos campos de conhecimento em artes visuais, cinema, comunicação e educação, e buscar cada vez mais aproximações entre as teorias de ensino de arte e as investigações em cinema e audiovisual, almejando produzir e ampliar as pesquisas realizadas nas inter-relações do cinema e educação.

6 LECAV-UFRJ. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/ppge-infra.html>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

7 Disponível em: <<http://www.cinead.org/>>. Acesso em: 02 jul. 2017.

8 Disponível em: <https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a>. Acesso em: 08 fev. 2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques. **A imagem**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

AZEVEDO, Ana Lúcia F.; GRAMMONT, M. Jaqueline; TEIXEIRA, Inês Assunção de C.. **O cinema pela escola: aproximações à lei 13.006/2014**. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: a lei 13.006, Reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCação%20a%20lei%2013.006.pdf>>. Acesso em: 16 jul. 2017. p. 82- 91.

BARRADAS, Ary; PRADO, Luiz Carlos Delorme. **Economia do cinema e do audiovisual: Uma resenha**. Instituto de Economia da UFRJ. Disponível em <<http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro: propostas para uma história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei nº 13.006**, de 26 de junho de 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm>. Acesso em: 13 julho 2017.

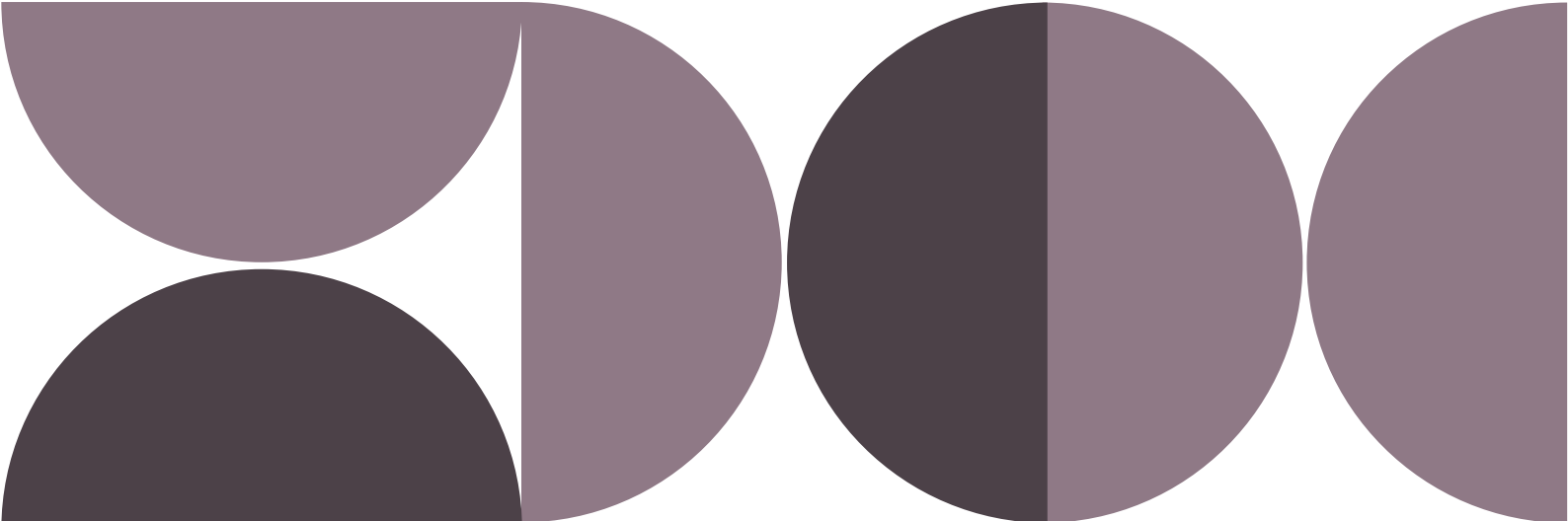
CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

CONSIGLIO, 2014. **Noite e Neblina** (Alan Resnais, 1955). Disponível em:

<<http://www.rua.ufscar.br/noite-e-neblina-alain-resnais-1955>>/. Acesso em: 07 fev. 2017.

DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERNANDES, Adriana Hoffmann. **A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme - a obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação**. IN:



FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: A lei 13.006, Reflexões, perspectivas e propostas.** Universo Produção. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>>. Acesso em: 16 julho 2017. p. 99 – 107.

FERNANDES, Adriana Hoffmann; CORDEIRO, Kelly Maia. **O cinema pelo olhar dos jovens: percepções de suas relações na escola e nas redes.** Revista entreideias: educação, cultura e sociedade, V. 6, N. 1, 2017.

FRAGA, Paulo Denisar. **Sobre cinema e educação estética.** Revista Espaço Acadêmico – nº 137. Outubro, 2012. p. 16-22.

FRESQUET, Adriana (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006, reflexões, perspectivas e propostas.** Universo Produção. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20lei%2013.006.pdf>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

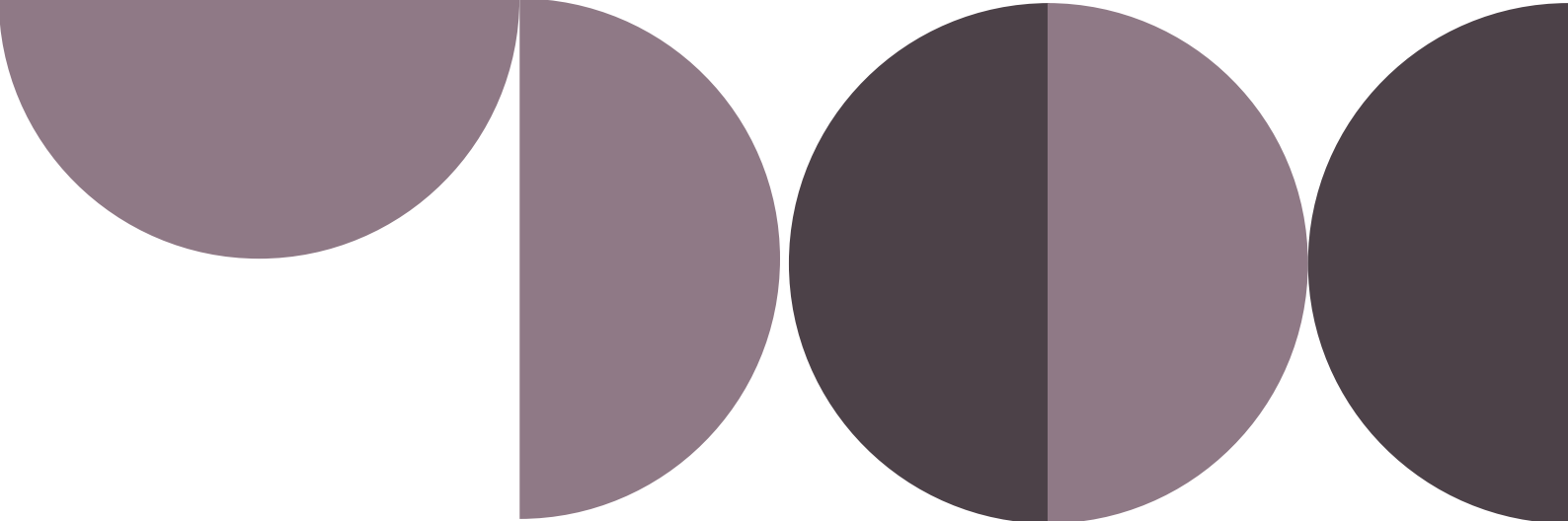
GALVÃO, Alex Patez. **A cadeia de valor ramificada: uma ferramenta analítica para a análise econômica do setor audiovisual.** In: MOREIRA, Sonia Virgínia (org.). **Indústria da comunicação no Brasil: dinâmicas da academia e do mercado.** UERJ: Rio de Janeiro; Intercom: São Paulo, 2015.

HERNÁNDEZ, Fernando. **A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito.** In: MARTINS, R.; TOURINHO, I. (Orgs.) **Educação da cultura visual: conceitos e contextos.** Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. P. 31-50.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MIGLIORIN, Cezar (et al.). **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos** - Universidade Federal Fluminense - UFF, KUMÃ - Laboratório de Pesquisa e Experimentação em Imagem e Som. Disponível em: <https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

MIGLIORIN, Cezar (et al.); Ilustrações Fabiana Egrejas. **Cadernos do inventar: cinema, educação e direitos humanos.** Niterói: EDG, 2016.



MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 N° 23. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>> acesso em 02 de junho de 2017.

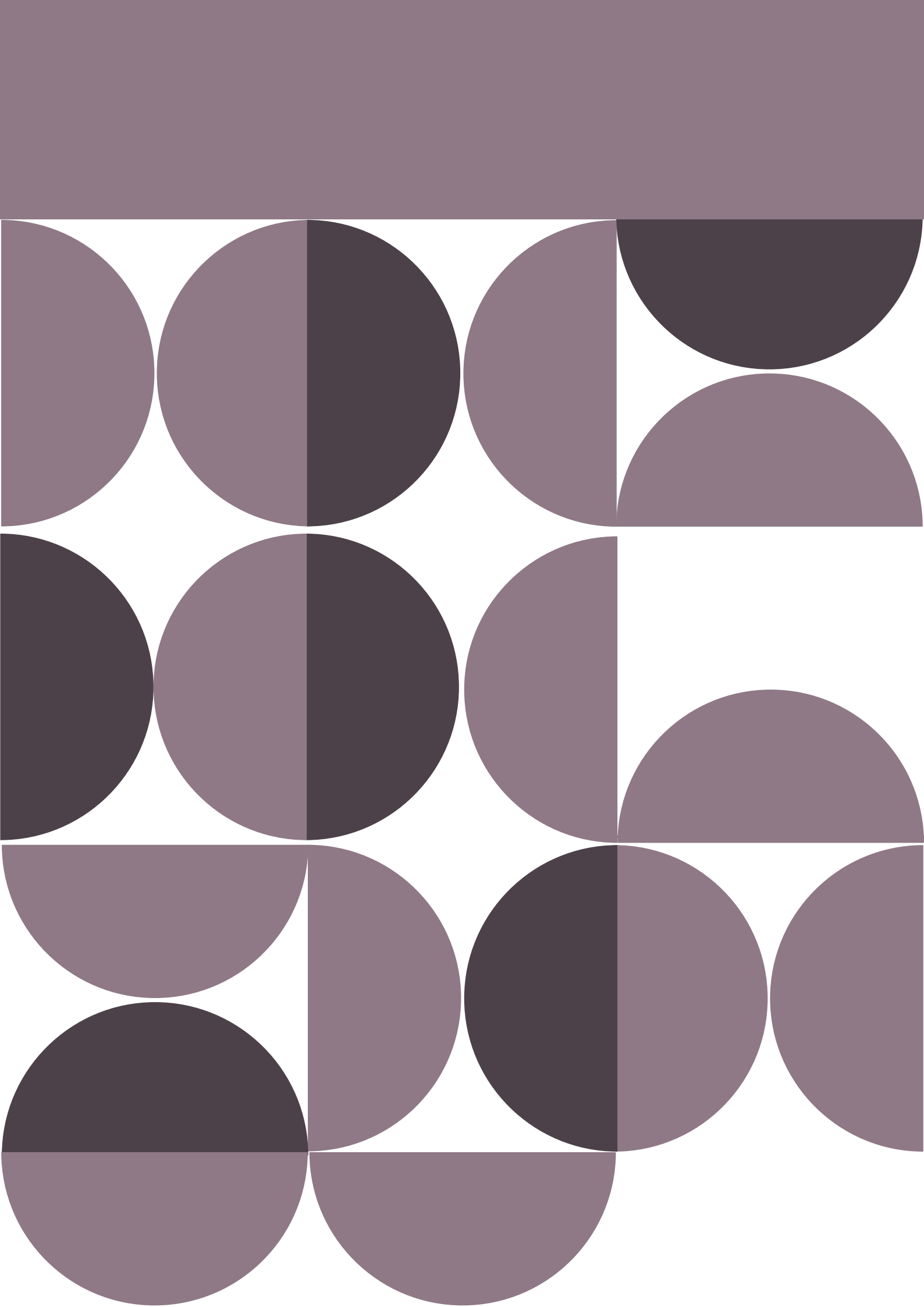
PINHEIRO, Jane. **E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola?** In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: A lei 13.006, Reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCação%20a%20lei%2013.006.pdf>. Aceso em 16 de julho de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **Brasil: educação para a elite e exclusão para a maioria (entrevista a Roseli Fígaro)**. In: Revista Comunicação & Educação, São Paulo, ano III, n. 8, p. 63- 77, 1997. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/comeduc/article/view/4048/3799>>. Acesso em: 20 de jun. 2010.

SEEDUC-RJ. **Currículo Mínimo Arte** – Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://conexaoescola.rj.gov.br/curriculo-basico/arte>>. Acesso em: 13 de julho de 2017.

SOARES, Maria da Conceição Silva; PASSOS, Mailsa Carla Pinto; ALVES, Nilda; PEREIRA, Rita Ribes. **Como na faculdade de educação da UERJ estamos praticandopensando cinema e o significado da lei n. 13.006/2014**. In: FRESQUET, Adriana (org.). Cinema e educação: A lei 13.006. Reflexões, perspectivas e propostas. Universo Produção. Disponível em <http://www.educacao.ufrj.br/portal/livros/Cinema%20e%20eduCação%20a%20lei%2013.006.pdf>. Aceso em 16 de julho de 2017. P. 67- 76.

WINK JUNIOR, Marcos Vinício. **Economia do audiovisual: uma análise teórica e empírica da demanda por cinema nacional**. UFRGS, Porto Alegre, 2008.





SAMICO E AS SERPENTES

Marcela Tavares¹

INTRODUÇÃO

Não tenho vontade de ser animal, ser bicho homem já é uma coisa atrapalhada, mas até que ser serpente é uma boa pedida. Não é que nunca tinha pensado nisso?

Gilvan Samico

Gilvan José Meira Lins Samico nasceu em 1928 na cidade de Recife, em Pernambuco. Foi gravador, pintor, desenhista e professor. No início de sua carreira foi autodidata, tendo sido seu primeiro professor o artista Abelardo da Hora (1924-2014). Em 1952, junto com seu professor e outros artistas, Gilvan Samico funda o Ateliê Coletivo da Sociedade de Arte Moderna do Recife – SAMR, que tinha como proposta produzir “uma arte engajada politicamente”. (FONSECA, 2011, p.21)

¹ Marcela Tavares é Professora do Instituto Federal do Rio de Janeiro (Campus Duque de Caxias). É bacharel e licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Rio de Janeiro (2009), mestre em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Ouro Preto (2012) e Especialista em Ensino de Arte pela Universidade Estadual de Rio de Janeiro (2017). Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais (PPGAV) da Universidade Federal de Rio de Janeiro, atuando na linha de Pesquisa em História e Crítica de Arte. E-mail: marcela.tavares@ifrj.edu.br



No entanto, em 1957 devido ao incentivo de artistas como Aluísio Magalhães e Francisco Brennand, mudou-se para São Paulo para estudar com um dos grandes expoentes da gravura brasileira, Lívio Abramo (1903 – 1992), na Escola de Artesanato do Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAM/SP. Em suas aulas, por questões financeiras, Lívio trabalhava apenas sobre o linóleo², mas incentivou o aluno pernambucano a explorar as possibilidades da madeira: “Ande pelos becos que cruzam a avenida São João e você vai encontrar caixotes de maçãs jogados fora”. (LEAL, 2012, p.18) A partir dessas caixas de feira, Samico começou a desenvolver suas primeiras xilogravuras³ na capital paulista. Entretanto, apesar da precariedade desta madeira, o artista realizou trabalhos incríveis, como *A mão* (Fig. 1), superando os limites da maciez excessiva desta madeira, que dificulta o trabalho de entalhe com as goivas.

Em 1958, Samico muda-se para o Rio de Janeiro após deixar o curso de Lívio Abramo e na Escola Nacional de Belas Artes – Enba passa a ter aulas com Oswaldo Goeldi (1895 – 1961), quiçá o gravurista mais renomado do Brasil. Neste curto período, Samico produziu poucas gravuras, pois estava mais interessado em escutar o que Goeldi dizia do trabalho dos outros: “Com Goeldi, o que aprendi foi ouvindo e observando”⁴, disse Samico. No entanto, esse ainda não era o Samico que hoje desperta o interesse de grandes galerias e percorre exposições no Brasil e no mundo. Durante os anos 50, suas gravuras ainda eram noturnas e formadas pelo alto contraste entre o branco e o preto, ambas características presentes nas gravuras de Abramo e Goeldi. (Fig. 2) Entre 1957 e 1959 produziu 56 matrizes, sob orientação de Abramo e Goeldi, de acordo com Leal esse período foi um “tempo de fatura larga na composição da arte, que o aproxima da arte do oriente.” (LEAL, 2005, p. 32)

2 O linóleo é fabricado prensando pó de cortiça, pó de minerais e óleo de linhaça sobre uma trama de juta. Mais barato do que a madeira, o linóleo é macio ao corte e tem grande resistência para várias impressões. A gravura que utiliza o linóleo como matriz é chamada de Linoleogravura.

3 A xilogravura é a gravura que utiliza placas de madeira como matriz para a impressão.

4 Autor desconhecido. In.: <http://artepopularbrasil.blogspot.com.br/2011/09/samico.html>
Acesso em: 10 de Maio 2017.

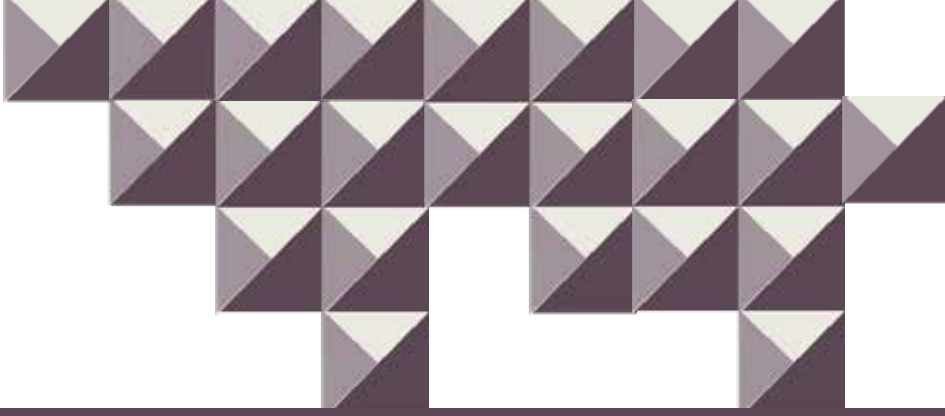
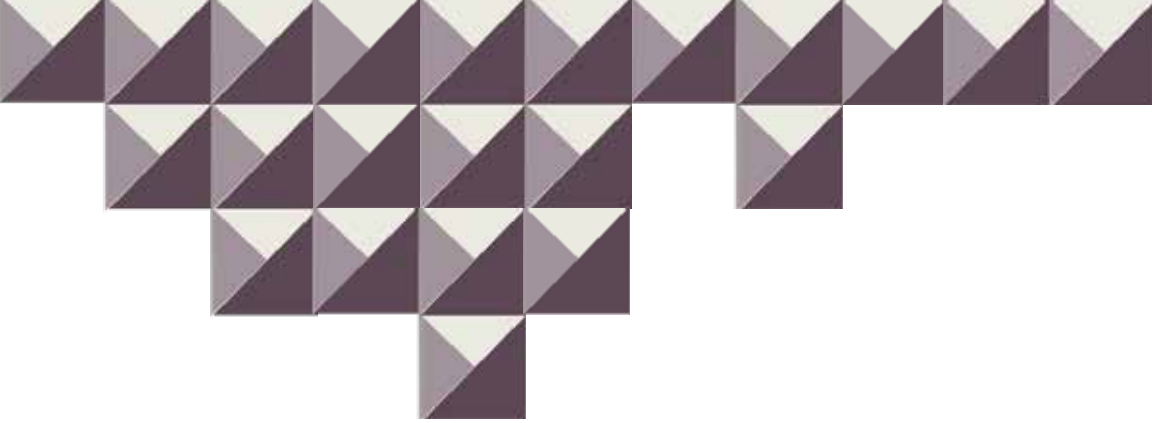


Figura 01: Gilvan Samico. *A mão*, 1957. Xilogravura, 28,50 cm x 28,50 cm
Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.



Figura 02: Gilvan Samico. *Homem e cavalo*, 1958. Xilogravura, 24,0 cm x 35,5 cm
Fonte: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras.



Entretanto, um encontro potente ocorreu no final da década de 60 em uma de suas visitas à capital pernambucana. Nesse período, Samico conhece Ariano Suassuna (1927-2014) – dramaturgo, romancista, ensaísta, poeta e professor – um dos maiores pesquisadores e defensores da cultura popular nordestina. Suassuna, então, aconselha ao amigo gravurista um mergulho no mundo do cordel, dos gravadores populares. É a partir desse encontro e de sua inserção no Movimento Armorial, fundado por Suassuna, que a obra de Samico se aprimora e assume a clareza e um refinamento plástico, que de acordo com Weydason Barros Leal (2005, p.32-33), “permitirá, até para os leigos, o reconhecimento imediato de uma obra que só pode ser de Samico.”

No cordel e no Movimento Armorial – ambas expressões artísticas que misturam a realidade do nordeste sertanejo com referências à cultura medieval ibérica, que imiscuem a escatologia ameríndia nas narrativas bíblicas, e que apresentam diversas concepções de natureza e um novo olhar sobre a cultura – encontramos as raízes da linguagem visual de Samico. De acordo com Moacir dos Anjos, somente a partir da década de 60, época do encontro do artista com Suassuna, a obra de Samico se constitui como uma linguagem nova e original, quando “o artista confronta às técnicas adquiridas com o romanceiro popular do nordeste do Brasil.” (ANJOS, 2005, p.6) Nessa época, o artista fixa residência em Olinda e passa a ter como ponto de partida as narrativas locais, com o intuito de traçar “uma história visual que engloba cosmologias sobre a formação do mundo”. (CARVALHO, 2016, p.172) Samico atuou também como professor de xilogravura da Universidade Federal da Paraíba. E a partir de 1975, iniciou sua célebre produção de uma única gravura anual até seu falecimento em 25 de novembro de 2013.

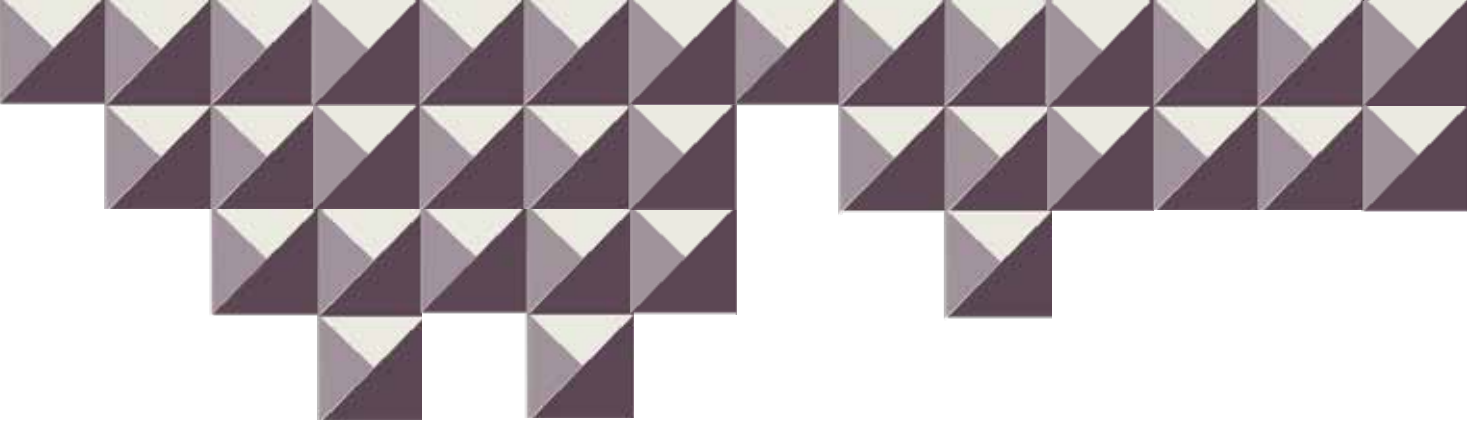


Dentre as várias leituras que a obra do artista nos permite, discutiremos brevemente neste texto a ênfase dada por ele na representação da serpente, animal caro ao historiador da arte Aby Warburg e nossa principal referência na pesquisa em andamento no doutorado em História e Crítica de Arte, no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais na UFRJ. Portanto, pretendemos defender a potência e relevância do trabalho de Gilvan Samico nos dias de hoje e o diálogo que suas obras podem ter com as noções de sobrevivência e anacronismo que encontramos na obra de Aby Warburg.

SAMICO E AS SERPENTES

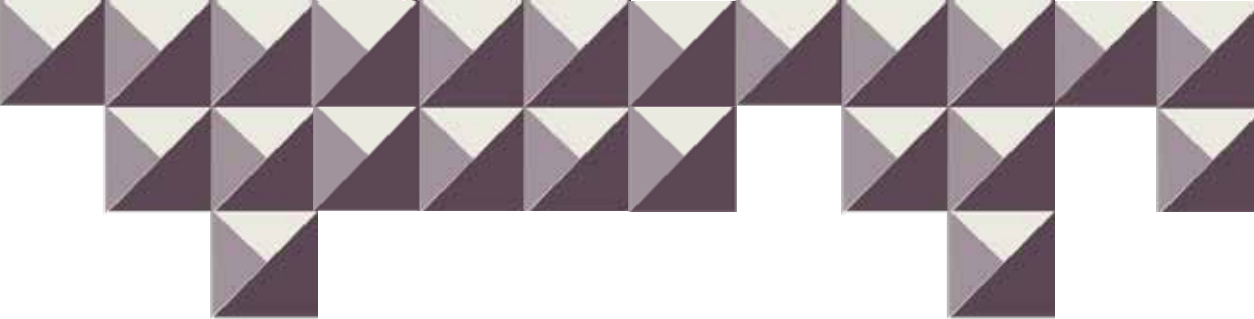
Em diversas culturas, a serpente sempre foi um animal sagrado e cultuado pelos homens. Talvez, seja ela um dos animais que possuem a iconografia mais rica, funcionando como um símbolo de arquétipos dicotômicos: o bem e o mal; conhecimento e desrazão; a vida e a morte; o divino e o profano; a construção e a desconstrução, etc...

Em 1923, o historiador da arte e antropólogo das imagens, Aby Warburg (1866 – 1929) apresenta, na forma de uma conferência, um texto que lhe garantiu tanto a saída da instituição aonde se encontrava internado, por funcionar como um atestado de sua sanidade, como também, impulsionou seu retorno ao trabalho de investigação sobre a sobrevivência de certas imagens em tempos históricos distintos. Em seu texto, *O Ritual das Serpentes* (Schlangenritual Ein Reisebericht), Warburg relata sua viagem que ocorreu há 27 anos atrás, quando havia estado entre os Índios Pueblo, que viviam na região sudeste dos Estados Unidos, principalmente Novo México e Arizona. Seu texto foi redigido a partir das fotografias e das memórias que ele conseguiu juntar durante seu período de internação.



Nesse texto, Warburg discute as características essenciais da humanidade primitiva e pagã e sua sobrevivência ao longo da história. Para isso, o autor associa a prática ritualística dos Pueblo com serpentes vivas ao mito grego de Laocoonte, que para Warburg, representa a “encarnação evidente do suplício humano extremo.” (WARBURG, 2005, p.23). Justamente na Grécia, berço da cultura ocidental, também se praticavam estes tipos de rituais. Por exemplo, no culto orgiástico a Dionísio, as Mênades também dançavam com serpentes vivas, levando-as em uma mão e sobre a cabeça como se fosse um diadema, enquanto que com a outra mão sustentavam o animal que devia ser separado durante a ascética dança sacrificial em honra a deus. Diferentemente do ritual dos indígenas norte-americanos, o delírio do sacrifício sangrento era o ponto culminante e a razão fundamental da dança religiosa grega. A serpente participa sempre neste processo de sublimação religiosa: sua relação com o homem pode servir como medida para determinar o grau de transformação que ocupa a religião entre o fetichismo e a crença na redenção divina.

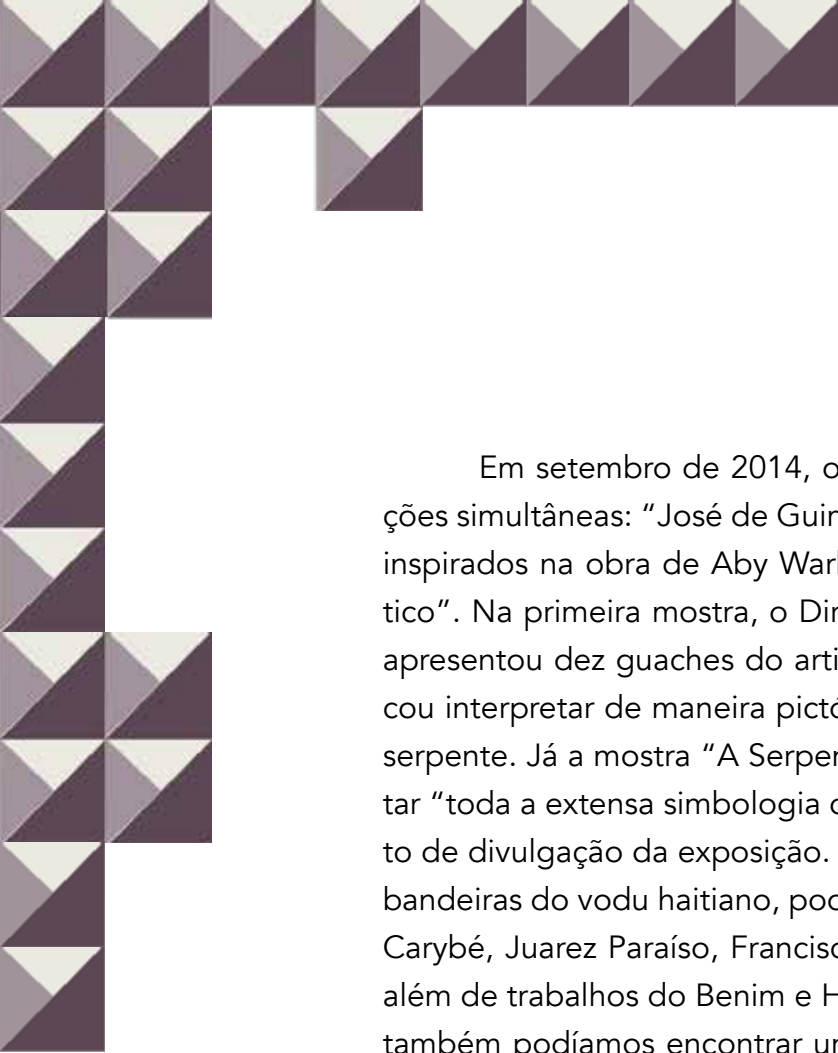
Mas, o que mais chamou a atenção de Warburg nessa viagem foi o fato de que um país como Estados Unidos, quase tão ocidentalizado como Europa, podia ainda abrigar comunidades humanas primitivas e pagãs. Para nós, brasileiros, não é tão assombroso já que aqui os povos nativos, que muitas vezes se aculturam para garantir a sobrevivência, ainda exercem suas práticas mágicas de caça e agricultura e mantêm certos costumes, que a sociedade eurocêntrica muitas vezes ainda entende como sintomas de um atraso humano.



Para Warburg, longe de caracterizar um certo tipo de concepção mágico-fantástica ou esquizofrênica da realidade, para os próprios indígenas se configura numa “uma experiência libertadora do poder de comunicabilidade entre o homem e o ambiente.”. (WARBURG, 2005 p. 10) Mesmo os ornamentos que a principio apenas parecem servir de adorno, possuem símbolos cosmológicos. Para ele:

O tema específico do simbolismo religioso é revelado na ornamentação em cerâmica. Um desenho que obtive pessoalmente de um indígena demonstrará como ornamentos pura e aparentemente decorativos devem, de fato, ser interpretados simbólica e cosmologicamente; e como, emparelhada a um elemento básico da imagem cosmológica – o universo concebido na forma de uma casa –, uma figura de animal irracional aparece como demônio misterioso e temível: a serpente. Mas a forma mais drástica de culto índio animístico (isto é, inspirado na natureza) é a dança com máscaras que mostrei, primeiro, na forma da pura dança animal, depois na forma da dança de adoração à árvore e, finalmente, como a dança com serpentes vivas. Um olhar rápido em fenômenos similares na Europa pagã nos trará, finalmente, a seguinte questão: em que grau essa visão pagã mundial – uma vez que ela persiste entre os indígenas – dá-nos lastro para pensar o desenvolvimento a partir do paganismo primitivo, passando pelo paganismo da Antiguidade clássica, até o homem moderno? (WARBURG, 2005, p.10)

Se entre os Pueblo no Novo México, a serpente representa a vida e a morte associada aos períodos de chuva e seca, aqui no Brasil a serpente também aparece em diversas cosmologias ameríndias e nosso xamã das artes visuais, Gilvan Samico, também viu a potência desse símbolo e nos aproximou desse animal em suas xilogravuras. Insistimos nesse caráter xamânico do trabalho de Samico, pois, de acordo com Mario Geraldo, “o que o diferencia [um xamã] de uma pessoa, diria ‘normal’, é que ele pode entrar no mundo do mito e dele sair para contar o que nesse mundo viu e com quem conversou por lá. (GERALDO, 2013, p.298)

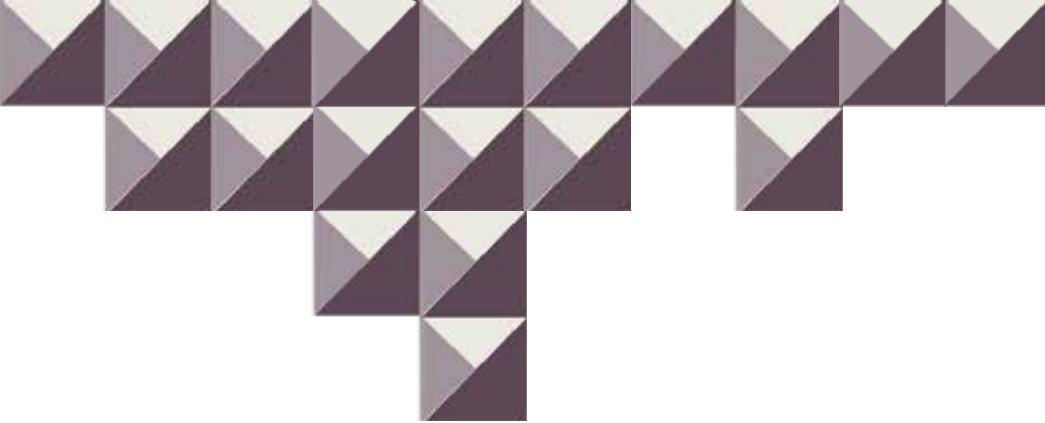


Em setembro de 2014, o Museu Afro Brasil inauguro duas exposições simultâneas: “José de Guimarães - O Ritual da Serpente: 10 Guaches inspirados na obra de Aby Warburg” e “A Serpente no Imaginário Artístico”. Na primeira mostra, o Diretor-Curador do Museu, Emanuel Araújo, apresentou dez guaches do artista plástico José de Guimarães, que buscou interpretar de maneira pictórica o texto de Warburg sobre o ritual da serpente. Já a mostra “A Serpente no Imaginário Artístico” procurou captar “toda a extensa simbologia da serpente nas artes”, como afirma o texto de divulgação da exposição. No meio de máscaras gueledé, garrafas e bandeiras do vodou haitiano, podíamos encontrar obras de Mestre Didi, de Carybé, Juarez Paraíso, Francisco Graciano, Noemisa Batista dos Santos, além de trabalhos do Benim e Haiti. No meio dessa diversidade de obras, também podíamos encontrar uma gravura de Gilvan Samico. Na xilogravura “A virgem dos cometas” (Fig. 3), que faz parte do acervo do museu, vemos uma mulher talvez sendo carregada por cometas que viajam em direção a uma estrela-sol-girassol. No entanto, há uma serpente ao seus pés que ameaça a virgindade e pureza dessa divindade cósmica, mas que também a conectaria diretamente à realidade telúrica, terrestre, em que a serpente se encontra.

Mas essa não é a primeira nem a única obra em que a serpente aparece como signo do devir, das subidas e descidas da natureza. Em diversas outras gravuras, a serpente aparece e nos arriscamos a dizer que talvez tenha sido o animal mais representado pelo mestre gravurista. Na maioria das gravuras que víamos na exposição da Bienal a serpente estava presente, principalmente, nas gravuras com temática de origem da humanidade (“A mãe dos homens”, “A Criação”), origem do tempo (“O fazedor da manhã”, “O senhor do dia”), sobre a sexualidade humana (“O encontro”, “O diálogo”, “A bela e a fera”), sobre viagens (“O Retorno”) sobre o divino e as divindades (“O sagrado”, “A virgem dos cometas”, “Criação das Sereias”), sobre a natureza (“Fruto Flor”), sobre o mau e a ameaça (“O devorador de estrelas”, “A espada e o dragão”, “Rumores de Guerra em Tempos de Paz”), sobre a relação do homem com a natureza (“Júlia e a Chuva de Prata”).



Figura 03: Gilvan Samico "A virgem dos cometas", 1991 Xilogravura 91 x 53 cm
Fonte: Pinterest

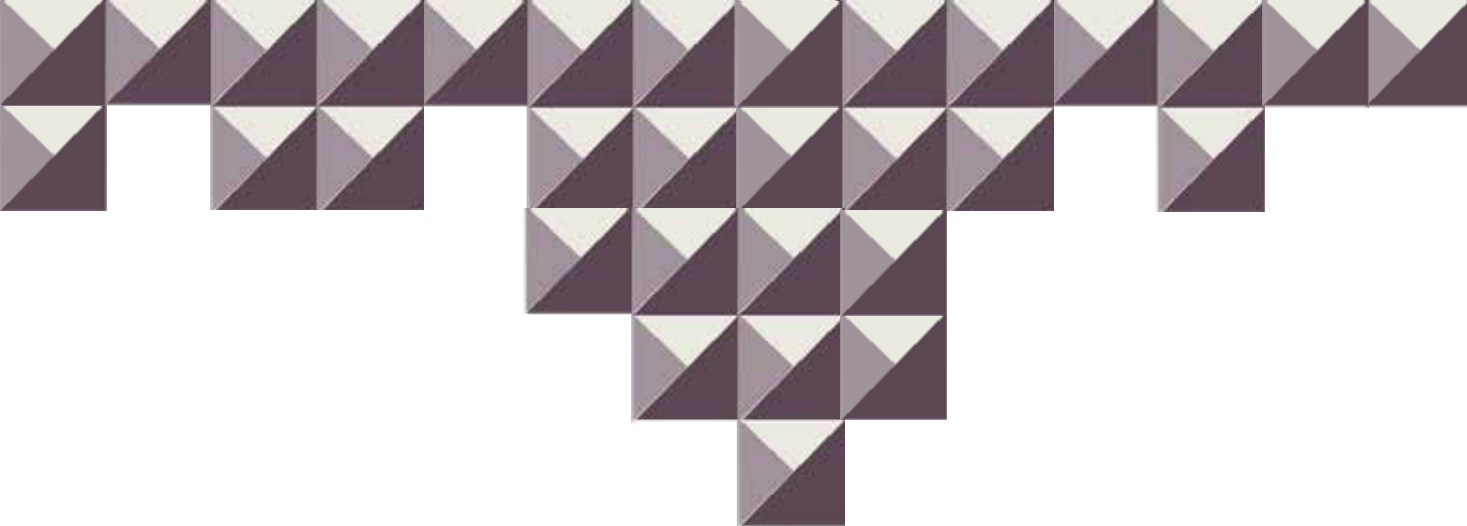


Warburg tentou entender: “quais são as propriedades da serpente que a tornam uma metáfora relevante na literatura e na arte”? (WARBURG, 2004, p. 53). Em uma nota de rodapé, o pesquisador enumera cinco características que, de acordo com ele, podem ser as principais características desses animais ofídicos razões que justifiquem seu uso como metáfora temporal. Nessa ordem ele as enumera:

- 1) A experiência através do seu ciclo biológico anual, que a leva da profunda letargia do sono da morte até a vitalidade extrema.
- 2) A troca de pele e sua permanência exatamente igual.
- 3) Não ser capaz de caminhar e poder, entretanto, impulsionar-se a si mesma com grande velocidade, acompanhada de sua arma letal que são seus dentes venenosos.
- 4) Ser praticamente invisível para o olho humano, especificamente quando, através do fenômeno do mimetismo, assume a cor do deserto, ou quando sai de seus esconderijos secretos na terra.
- 5) O falo.

São estas qualidades que colocam a serpente como símbolo relevante e indestrutível da ambivalência da natureza: da morte e da vida, do visível e do invisível (já que seu ataque é imprevisível e mortalmente perigoso) (WARBURG, 2004, p. 53-54)

Todas essas características se encontram nos temas de Samico. No entanto, a serpente como um símbolo do tempo, desse tempo de sobrevivências, de anacronismos, de morte e de renascimentos que povoa a concepção dos povos nativos da América Latina, talvez, seja melhor representada em duas xilogravuras de Samico, que demonstram que a serpente é um símbolo de coesão das sociedades indígenas e origem das mesmas.



Em “Via Láctea – constelação da serpente” (fig. 4) e “Via Láctea – constelação da serpente II” (Fig. 5), talvez as duas únicas gravuras siamesas do artista, podemos ver a serpente ao redor de um conjunto de malocas, o que confirma a ideia da coesão, ao mesmo tempo em que o artista transforma a Via Láctea, galáxia espiral da qual o Sistema Solar faz parte, em uma constelação ofídica. A serpente ocupa, dessa maneira, um lugar central dentro dos cultos ameríndios, pois é o símbolo próprio da realidade temporal na qual nós, seres humanos, estamos inseridos.

Para Warburg, os Pueblo viviam entre o mundo da lógica e o da magia, e seu instrumento de orientação é o símbolo. Em suas palavras:

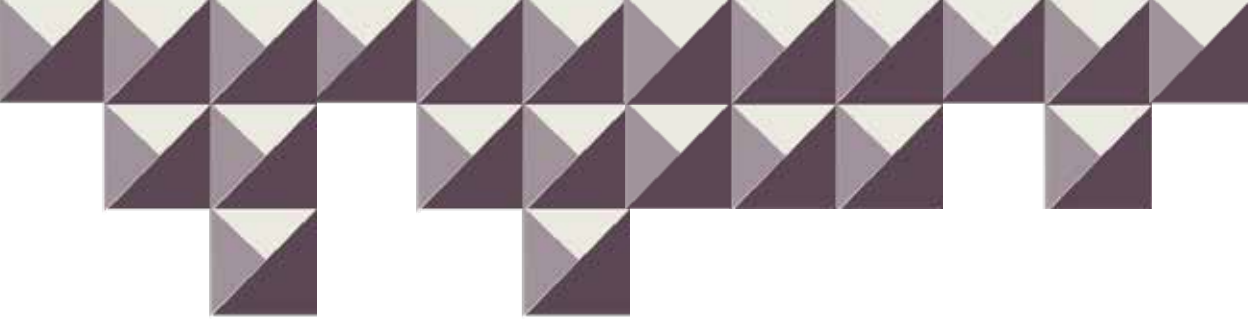
A sincronia [Nebeneinander] entre a civilização lógica e a causalidade mágica demonstra o estado peculiar dos Pueblo, de hibridez e transição. Eles claramente não são mais primitivos dependentes de seus sentidos, para os quais não pode existir ação dirigida ao futuro; mas também não são europeus tecnologicamente seguros, esperando que os eventos futuros sejam orgânica ou mecanicamente determinados. Situam-se em um meio-termo, entre a magia e o logos, e seu instrumento de orientação é o símbolo. Entre a cultura do toque e a do pensamento há a cultura da conexão simbólica. E, no que diz respeito a esse estágio de pensamento e conduta simbólica, as danças dos Pueblo são exemplares. (WARBURG, 2005, p. 16)



Figura 04: Gilvan Samico "Via Láctea – constelação da serpente", 2005. Xilogravura, 56,0 x 94 cm
Fonte: Samico / Xilogravura. Galeria Estação



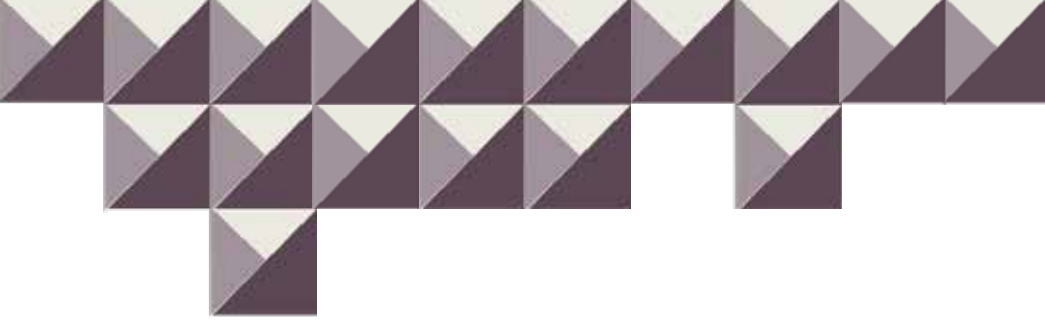
Figura 05: Gilvan Samico "Via Láctea – constelação da serpente II", 2005. Xilogravura, 92,70 x 47,5 cm
Fonte: Samico / Xilogravura. Galeria Estação



Porém, a serpente como símbolo de uma constelação também é encontrada no mito de Asclépio, o deus da saúde e da medicina, que tem como símbolo a serpente enrolada em seu bastão. Deus das almas defuntas, tem suas raízes no mundo subterrâneo, já que como a serpente, as almas extintas dos defuntos podem reaparecer. Em um Calendário espanhol do século XIII, Asclépio aparece como patrono do signo de escorpião, Deus serpente que se converte em totem, é o progenitor daqueles que nascem no mês em que a constelação é mais visível. A imagem da constelação da Grande serpente no céu, é utilizada para definir a dimensão do universo. Nas palavras de Warburg:

Assim Asclepius é, de uma só vez, um sinal de esboço matemático e um transportador de fetiche. A evolução da cultura na direção da era da razão é marcada, na mesma medida, pela textura tangível e grosseira da vida que desaparece rumo a uma abstração matemática. (WARBURG, 2005, p.25)

Em Samico encontramos a sobrevivência do hermetismo antigo, mesmo nesse mundo racional e descrente sobrevivem simbolismos morais ou cosmológicos. Por isso, chamamos o artista de xamã, pois soube nos contar tantos mitos que são comuns à humanidade como um todo e principalmente nos lembrou da força do símbolo da serpente, pois este de todos os símbolos é o mais difícil de destruir. De acordo com Warburg, existe uma “elemental indestrutibilidade do mito da serpente”, pois, é “resistente a toda tentativa de refutação religiosa e iluminista, e nos indica, de maneira retrospectiva, o caminho recorrido pela imagem da serpente pagã.” (*Ibidem.*)



Na obra de Samico como um todo, podemos seguir a serpente que não é apenas a dona de uma mordida letal, sempre pronta a atacar, mas é o animal que ao mudar de pele, demonstra que ainda que abandonemos e nos dispamos de nossa pele podemos seguir vivendo de uma maneira renovada, como uma forma de renascimento. Seu movimento em direção ao subsolo e sua subida para a superfície, faz com que a serpente seja um símbolo natural da imortalidade e da ressurreição, o animal que consegue circular tanto nas trevas quanto na luz. O que nosso xamã nos ensina, afinal, é que a concepção mítica do mundo sobrevive nos dias de hoje e nos ajuda a superar a visão limitada e limitante, científico-genética do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No dia 25 de novembro de 2013, Gilvan Samico faleceu aos 85 anos em Recife e deixou atrás de si uma obra singular. O figurativismo dos gravadores populares, as cosmogonias ameríndias, algumas narrativas bíblicas, vários mitos inventados, diversos animais sagrados e heróis clássicos se misturaram através de traços, perspectivas e cores. De acordo com Moacir dos Anjos:

Se está claramente imerso no repertório da cultura popular, faz referências diversas ao campo simbólico erudito; se é dedicado à organização do plano com figuras de animais e gentes, dialoga também com os arranjos urdidos pelo construtivismo. De modo deliberado ou não, avizinha ainda símbolos judaicos, cristãos e referências visuais a religiões de origem não-ocidental

(ANJOS, 2005, p.12).





Sua produção traz ao mundo, marcado pela racionalidade cientifista, um paganismo das mitologias originárias que povoam à cultura brasileira, que é híbrida, por excelência. Na gravura encontrou a maneira de expressar seu mundo, ou melhor, seu reino, de uma maneira própria e original. Reconhecemos facilmente “um Samico”, pois sua maneira única de gravar e colorir suas matrizes revelou ao Brasil e ao mundo, a grandeza desse suporte, que não pode ser considerado inferior em detrimento às outras técnicas artísticas. Embora, almejasse ser reconhecido como pintor, Samico elevou a gravura ao seu mais alto grau, não apenas pela sua qualidade técnica, mas também porque suas imagens nos permitem pensar o tempo histórico-social brasileiro.

Como vimos, o tempo é o grande tema da obra de Samico, seja o tempo arcaico das mitologias, seja o tempo anacrônico da sua contemporaneidade, seja o tempo próprio do artista, que vemos na sua maneira particular de produzir. Nas palavras de João Câmara Filho:

É o tempo o grande assunto ou preocupação intrínseca da gravura de Samico. Ele está presente na escolha de temas pretéritos, tanto quanto arcaicos e bíblicos, tempos biográficos da vida dos santos. Está suspenso nas patas dos cavalos dos peregrinos, nas asas dos grandes pássaros, na viagem dos Barcos do Destino, nas lentas correntezas dos rios da vida, nas onduladas trilhas de curvas vagarosas abertas pelo aço da goiva, na espera perpétua da ‘Louca do Jardim’, na deliberada estereotipia dos personagens. Tempos fluentes e tempos congelados” (FILHO, apud: MORAIS, 2005, p.59)

Seu estudo das tradições emblemáticas, da magia em suas diversas manifestações (a magia natural, a angélica, a maléfica e a teúrgica), do hermetismo e da cosmologias, nos permitem fazer um paralelo da obra de Samico com as pesquisas de Aby Warburg no começo do século XX. De acordo com Emilio Burucúa (2012), diversos artistas sulamericanos inovaram, com suas iconografias, os sistemas cristãos e políticos da representação, se apropriando de fontes herméticas clássicas para explorar a questão psicológica da memória individual e coletiva. Podemos colocar Samico no hall desses artistas que se relacionam com o tempo através de anacronismos e dissociações. Pois, Samico perseguiu o “rastros energético que o vivido deixa na memória de um indivíduo ou de uma comunidade.” (BURUCÚA, 2012, p.263)

As serpentes em Samico, nos fazem mergulhar na obscuridade do passado mítico, onde o tempo não se apresenta de forma linear, mas como o jogo de sobrevivências: “um jogo de ‘pausas’ e de ‘crises’, de ‘saltos’ e de ‘retornos periódicos’, tudo isso que forma não uma narração da história, mas um emaranhado da memória. Essa escuridão, que só quem é contemporâneo pode ver, pois, de acordo com Agamben:

Contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente.” (AGAMBEN, 2009, pp. 62-63)

As imagens de Samico que, ao mesmo tempo, apresentam a obscuridade dos tempos passados que se acumulam, também resplandecem o presente com seu brilho, sua fulguração, tornam o nosso tempo legível, preservando o outrora no agora da cognoscibilidade. Elas também cristalizam desejos, pois nelas se misturam o novo com o antigo, o passado imemorial com a aspiração à transfiguração da ordem social, ou seja, a sobrevivência com a novidade. Na obra de Samico passado, presente e futuro coexistem num grande ninho de serpentes.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução de Vinícius Nicastro Honnesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANJOS, Moacir dos. **"O outro lado do rio"**. In.: Gilvan Samico. (Artistas do MAMAM)

Textos de Weydson Barros Leal, Agnaldo Farias, Frederico Moraes, Ariano Suassuna, Moacir dos Anjos, Ferreira Gullar. Recife: MAMAM, 2005.

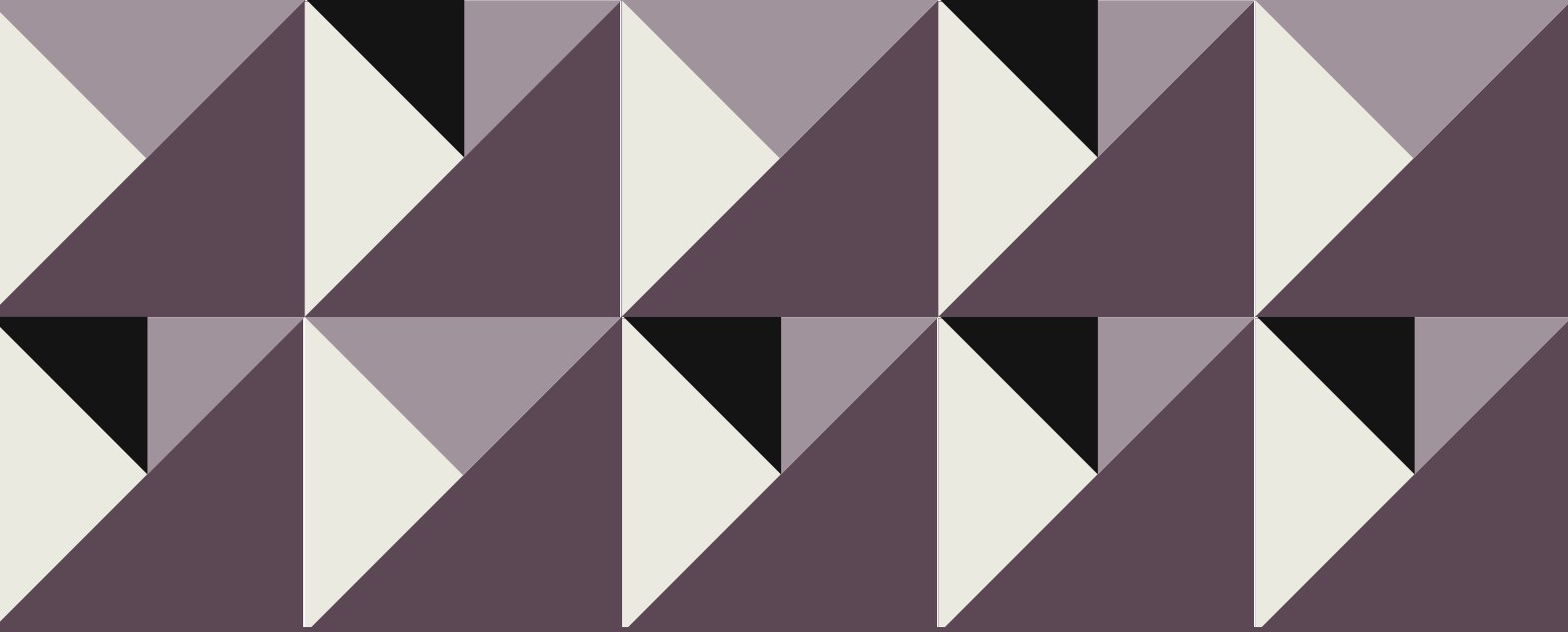
BURUCÚA, José Emilio. **"Repercussões de Warburg na América Latina"** in.: Revista Concinnitas, volume 02, número 21, dezembro de 2012. p.252-280.

CARVALHO, Paulo. **"Gilvan Samico"**. In.: Catálogo 32 a Bienal de São Paulo: Incerteza Viva. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2016. p.172-175

ARAÚJO, Emanuel. **Texto de divulgação das exposições "José de Guimarães - O Ritual da Serpente: 10 Guaches inspirados na obra de Aby Warburg" e "A Serpente no Imaginário Artístico"**. Museu Afro Brasil. Setembro-Dezembro de 2014.

FONSECA, Fabio. **O bestiário medieval na gravura de Gilvan Samico**. Dissertação de conclusão de mestrado apresentada ao Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Visuais. Brasília, 2011.

GERALDO, Mário. **A Cobra e os poetas**. Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Literatura Comparada. Belo Horizonte, 2013.



GILVAN Samico (1965 : Rio de Janeiro, RJ). In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/evento244055/gilvan-samico-1965-rio-de-janeiro-rj>>. Acesso em: 09 de Mai. 2017. Verbetes da Enciclopédia.

LEAL, Weydason Barros. **"A arte de um mestre"**. In.: Catálogo Samico/Xilogravuras. São Paulo: Galeria Estação, Junho 2012.

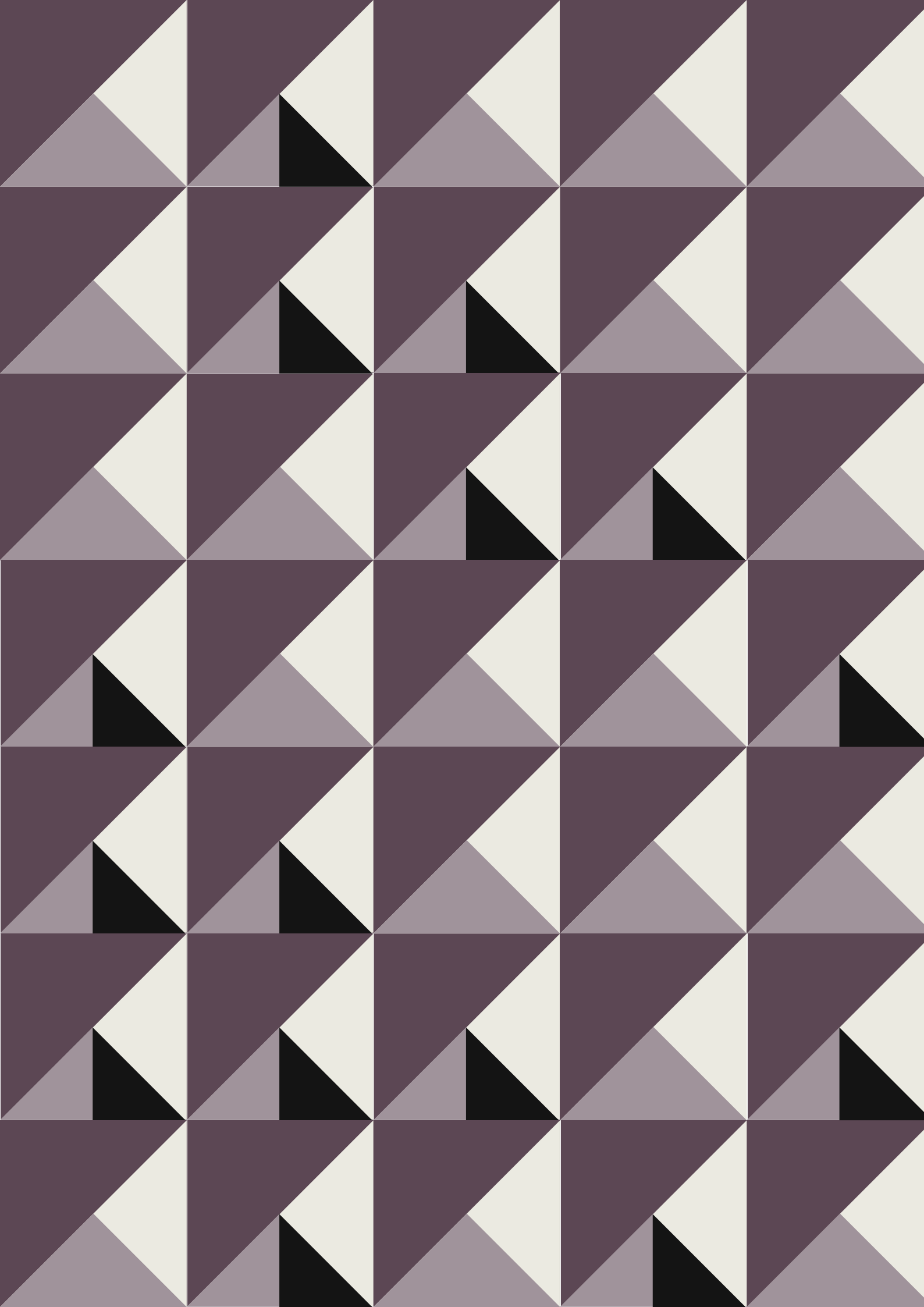
MORAIS, Frederico. **"Encantamento"**. In.: Gilvan Samico. (Artistas do MAMAM) Textos de Weydson Barros Leal, Agnaldo Farias, Frederico Moraes, Ariano Suassuna, Moacir dos Anjos, Ferreira Gullar. Recife: MAMAM, 2005.

SAMICO, Gilvan. **Gilvan Samico: obras de 1980 - 1994**. São Paulo: Sylvio Nery da Fonseca Escritório de Arte, 1995.
Samico: 40 anos de gravura, Rio de Janeiro/Recife, Centro Cultural Banco do Brasil/ Museu de Arte Moderna Aloisio Magalhães, 1997/1998

SAMICO, Gilvan. **Samico: do desenho à gravura**. São Paulo : Pinacoteca do Estado, 2004.

SAMICO, Gilvan. **Samico**. Rio de Janeiro : Centro Cultural Banco do Brasil, 1998.

WARBURG, Aby. **Imagens da região dos índios Pueblo da América do Norte**. Tradução Jason Campelo. Revisão técnica Roberto Conduru. In.: Revista Concinnitas, Rio de Janeiro, Ano 6, volume 1, número 8, julho 2005.





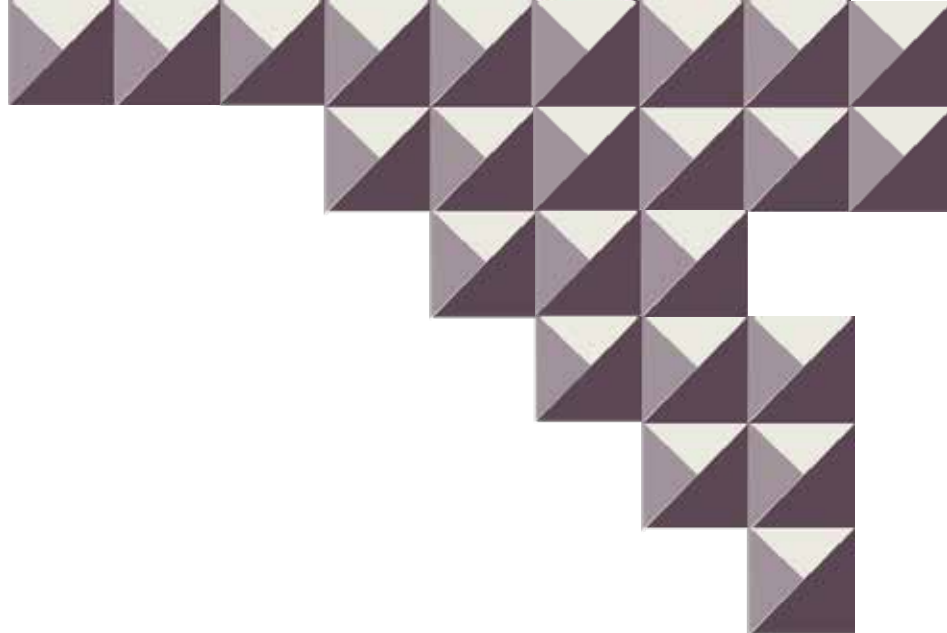
DANÇA NA ESCOLA: ARTE E ENSINO

Maria Andréia Menezes¹

RESUMO: Esta pesquisa aborda a dança na escola, no ensino regular, discorrendo a trajetória e importância enquanto linguagem artística dialogando sobre os potenciais e contribuições do ensino da dança para educação do indivíduo. Abordamos também sobre o processo de inserção da arte/dança enquanto componente curricular obrigatório a partir da metodologia bibliográfica apontamos as dificuldades e perspectivas para o ensino da dança/arte na educação básica de acordo com reflexões acerca dos documentos oficiais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; arte; escola.

1 Maria Andréia Menezes é Professora há oito anos com atuação na Educação Básica da rede pública e particular de ensino, cursos de capacitação e projetos sociais. É Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Alagoas (2014), Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário UNINTER (2018) e Especialista em Ensino de Arte pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2017). E-mail: mandartes@gmail.com



INTRODUÇÃO

A dança é inerente à vida humana, presente em diferentes acontecimentos da existência dos povos, faz parte das transformações ao decorrer dos anos. A dança está interligada às demais linguagens artísticas, é uma linguagem de natureza dupla “ela possui tanto características espaciais organiza a inter-relação física, corporal dos dançarinos e o espaço cênico, como é temporal, organiza o ritmo através dos movimentos, que passam a ter a função de signos gestuais” ROBATTO (1994, p.94).

Tempo, espaço, forma e movimento são os elementos que compõem a dança. A organização das relações e proporções entre os dois fatores na dança, o tempo e o espaço é que determinará a dinâmica e seu resultado formal, tanto de cada segmento como da unidade estética da estrutura coreográfica.

Os recursos básicos da linguagem da dança são o movimento e o gesto, diferentes dos movimentos motores usuais, pois se transformam em dança a partir de fatores espaciais, temporais, rítmicos, dinâmicos que exigem novas posturas e atitudes. Transformam-se a partir da intenção neles impressa.

Para Dalcroze, o gesto em si nada significa, seu valor reside inteiramente no sentido que o inspira: “A dança, a mais rica em combinações técnicas de atitudes corporais, jamais terá validade se suas bases não estiverem calcadas em movimentos e emoções humanas, em sua total plenitude e verdade” (GARCIA, 2003, p. 44).

A partir dos estudos de Rudolf Laban, uma grande referência para os estudos da dança, faz-nos entender que o corpo do cotidiano que não é preparado especialmente para a dança, pode dançar a partir dos movimentos funcionais que possui: “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, executando e interpretando seus ritmos e formas, preocupamo-nos exclusivamente como manejo de seu material, que é o próprio movimento” (LABAN, 1990 p. 108).

Tanto Laban quanto Dalcroze defendem, em suas concepções, que o indivíduo perceba o ritmo interno e externo e consiga respostas motoras dinâmicas e eficientes para suas práticas. Laban nos diz que movimento é conhecimento, há uma conexão entre dança e as questões psíquicas de cada indivíduo. “Estudos relacionados à antropologia e à sociologia também indicam a relação corpo-dança como uma relação entre corpo, intuição, emoção e conhecimento indireto” (MARQUES, 2011).

A dança dialoga com as demais linguagens o tempo todo. Sendo uma experiência corporal, possibilita aos alunos novas formas de expressão e comunicação, levando-os à descoberta da sua linguagem corporal, que contribuirá para o processo ensino aprendizagem. A dança enquanto instrumento educativo, vai além de obtenção de aptidões corporais, ela colabora para o aperfeiçoamento das habilidades mais simples, movimentos básicos, no desenvolvimento das potencialidades humanas e seu contato exterior.

Como instrumento pedagógico beneficia a capacidade criadora e contribui no processo de ensino aprendizagem. Desse modo, realizar um estudo sobre a dança na escola faz-se necessário; esta pesquisa é qualitativa, inserida na metodologia de pesquisa bibliográfica tem como objetivo refletir sobre a importância da dança na escola, potenciais e contribuições para formação de sujeitos críticos, e capazes.



ARTE/DANÇA NO ENSINO REGULAR

O ensino de Arte historicamente era entendido como recreação no âmbito escolar, a Educação Artística no Brasil era considerada uma atividade escolar e não uma disciplina do currículo da educação básica, desde aprovação da Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional 5. 692/71.

Com a LDB n. 9.394/96 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, a presença da Arte nos currículos escolares começa a tomar rumos diferenciados. No que se refere a dança, esta situação só foi alterada nacionalmente no ano de 1977, quando, pela primeira vez na história do país, por meio dos PCN's, a dança é mencionada e sugerida em documento nacional como parte integral da educação em Arte. (MARQUES, 2012)

A LDB n. 5.692/71 instituiu o ensino de Educação Artística nas escolas e também a polivalência como característica na formação do professor, a LDB mais recente a 9.394/96 modificou a nomenclatura "Educação Artística" por "Arte" e a polivalência passou a ser repudiada a partir da década de 1990 defendendo a substituição dos cursos de Educação Artística por Licenciaturas nas linguagens específicas da arte.

Até a década de 1980 o ensino de Arte tinha como foco principal o ensino de Artes Visuais, enquanto que as outras linguagens artísticas eram esquecidas. Apenas em 1990 houve uma preocupação com a inclusão das demais linguagens artísticas no currículo.

Segundo MARQUES, as sugestões contidas na reforma educacional *content-centered educacion* (educação centrada no conteúdo) anos de 1960 deram parâmetros para a criação da proposta *discipline-based art education* (DBAE) que combatia a exclusão da arte do currículo básico nos Estados Unidos, eram a favor de um ensino de arte que tirasse o psicologismo e a colocasse em iguais condições de ensino-aprendizado das outras disciplinas escolares. "Esta luta ficou conhecida como a implantação do quarto "R" na educação básica, o "R" da Arte" (BARBOSA, 1991).



Essa afirmação de BARBOSA é devido ao movimento *back to basics* (volta ao básico), surgido nos Estados Unidos que priorizava os três “Rs” da educação, *wRiting*, *Reading* e *aRithmetics* (ler, escrever e contar), a intenção era fazer os professores e pesquisadores presentir a exclusão da arte no currículo escolar obrigatório.

Ana Mae Barbosa 1987 definiu uma metodologia triangular para o ensino de Artes visuais pensando nos princípios básicos para o ensino nas escolas se referindo a Oswald de Andrade como um “pós-colonialismo cultural, antropofágico e canibalesco” que “deglute, desconstrói e reorganiza as influências da Europa e dos Estados Unidos” (Barbosa, 1995).

Os movimentos internacionais DBAE, nos Estados Unidos, *Escuelas al Aire Libre* no México, o *critical studies* inglês e a proposta triangular de Ana Mae Barbosa no Brasil defendiam a arte no currículo escolar enquanto forma de conhecimento, a intenção era dissociar a arte do fazer espontâneo; sem excluir as crenças de arte como *técnica* e como *expressão*. A discussão não é apenas sobre arte é conhecimento, mas, sobre o que seria o conhecimento em arte. Que o fazer arte é tão importante quanto o pensar e entender arte.

A arte hoje está inserida no nosso cotidiano de maneira descentralizada, sendo a arte parte da vida das pessoas de maneira interativa, pois, hoje podemos tocar nas obras, entrar na dança e dançar junto com os bailarinos. Marques afirma que a arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o *ensino* de dança.

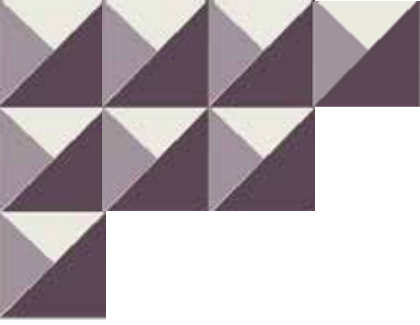
O nosso sistema escolar que exige uma avaliação quantitativa não colabora para uma prática que dialogue com subjetividade e que valorize a realidade histórica, social e cultural do aluno; também não possibilita uma ação crítica e consciente, como defende a pedagogia freiriana. Nesse sentido, a avaliação qualitativa seria um ideal transformador a ser seguido para o ensino da arte/dança na escola.

As décadas de 1960 e 1970 influenciaram positivamente o ensino de dança, houve um avanço no modo de se fazer e pensar a dança.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a auto expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento (MARQUES, 2003).

A área da dança avançou significativamente nos últimos dez a quinze anos com a criação de cerca de quarenta novos cursos espalhados pelo país, no entanto, ainda é uma área que luta para conquistar um lugar de relevância dentro dos currículos. A educação a partir do movimento citada acima diz respeito ao que propunha LABAN “A partir da compreensão das qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana, o aluno, harmonicamente, poderia ser educado *através* do movimento/dança.” (ibid., p. 79)

Ao estudar profundamente as estruturas do movimento humano que geravam a dança, Laban introduziu uma análise minuciosa do movimento à arte da dança e, conseqüentemente, à da educação. Através da ciência que chamou de coreologia (choreology) e de seus estudos das dinâmicas (eukinetics), do espaço (choreutics), da escrita da dança (kinetography), Laban viabilizou também um maior conhecimento da “ordem oculta da dança”, ou seja, de seu código, ou elementos estruturais. (ibid.)



As propostas mais atuais para desenvolvimento do ensino de arte nas escolas estão embasadas de acordo com MARQUES nos trabalhos de Ana Mae Barbosa, Paulo Freire e Rudolf Laban de modo a trabalhar com a Coreologia, com a arte enquanto área de conhecimento e com o tema gerador; essa proposta foi consequência de debates entre instituições educacionais defendendo a autonomia das escolas de modo que cada uma desenvolva seu projeto pedagógico sem impor conteúdos curriculares. Preston-Dunlop argumenta que esta maneira de ensinar possibilita ao aluno relacionar “o que já sabe em muitos níveis e inicia o processo de entendimento, discriminação e avaliação da qualidade do texto imediatamente” (apud MARQUES, 2012, p. 79).

Mesmo não havendo conteúdo específico para ensinar dança na escola é possível introduzir a partir da coreologia a composição coreográfica, a improvisação possibilitando ao aluno a criação de repertório próprio e por meio da proposta triangular de Ana Mae Barbosa o aluno pode apreciar e comentar criticamente apresentações de dança, sem esquecer do “tema gerador” de Freire que corresponde ao objeto de estudo. “O tema gerador deve ser capaz de provocar situações de debate, relações, *insights* e necessidade de informação e conhecimento.” (ibid, p.83).

Além disso, o professor deve ser capaz de manter a significação dos temas, ser investigador de modo que possa transitar de maneira fluente entre as possibilidades da dança, e ainda: “A necessidade de o professor compartilhar com seus alunos a arte da dança dançando, coreografando, dirigindo, enfim, FAZENDO dança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário encarar o ensino da dança como uma atividade educativa, recreativa e criativa de acordo com OSSONA (1988). A dança deve ser vista como área do conhecimento capaz de transformar o indivíduo num sujeito crítico-reflexivo que compreenda a si próprio e o meio em que está inserido.

É necessário ainda, que o professor se torne um artista-docente desenvolvendo seus planos de ensino de acordo com o que se propõe MARQUES, é necessário ser interlocutor da realidade do aluno e dos conhecimentos específicos da arte/dança a partir do contexto desenvolver temas no seu planejamento capaz de garantir que o aluno desenvolva sua capacidade de reflexão dançando e criando seu próprio repertório à medida que percebe suas habilidades e possibilidades de movimento.

Diante disso, observamos que para a dança contribuir no processo ensino aprendizagem, é importante que antes, possamos entendê-la como uma atividade educativa, capaz de auxiliar o desenvolvimento global do aluno. Precisamos usar a dança em nossas atividades pedagógicas, de forma a permitir ao aluno maior vivência corporal possível, contribuindo assim com o seu desenvolvimento, “nossas crianças são dotadas de enorme potencial psicofisiológico, e nós somos responsáveis pelo aprimoramento desse potencial” (OSSONA,1988).

Incumbindo ao professor a tarefa de ser um incansável pesquisador, investigador a fim de possibilitar essa interação entre sujeito e sociedade. Ainda é importante ressaltar que a dança, enquanto processo de aprendizagem contribui para a formação de um corpo vivo, que além de ocupar espaço e ter formas, possui expressão, desejos e interage com as coisas da natureza. Ao longo do tempo foi sendo sustentada uma ideia estereotipada para a dança, sendo vista e tida apenas como recreação nas escolas durante décadas até os dias atuais. Passou a existir uma resistência para a compreensão da dança enquanto área de conhecimento, sua importância dentro do currículo da educação básica, como disciplina, bem como para a sociedade como um todo.

A Arte/Dança conquistou espaço nos documentos oficiais que regem a educação no Brasil, mas, ainda não é o suficiente. Precisamos garantir o cumprimento dos mesmos, assegurar condições dignas e essenciais para o desempenho do trabalho nas escolas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia: um caminho para a percepção corporal**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ARTAXO, Inês e MONTEIRO, Gisele de Assis. **Ritmo e Movimento**. São Paulo: Phorte, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia geral e Brasil**. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana**. São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.

BERTONI, Íris Gomes. **A dança e a evolução: O ballet e seu contexto histórico; Programação didática**. São Paulo: Tans do Brasil, 1992.

BOURCIER, Paul. **História da Dança no Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/ SEF, 1997.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro, Sprint, 1999.

CORDEIRO, Analívia. **Nota – Anna: a escrita eletrônica dos movimentos do corpo baseada no método Laban**. São Paulo: Annablume: FAPESP, 1998. In ARTAXO, Inês e MONTEIRO, Gisele de Assis. Ritmo e Movimento. São Paulo: Phorte, 2008.

CUNHA, M. **Aprenda dançando, dance aprendendo**. 2 ed. Porto Alegre:Luzatto, 1992.

FARO, Antônio J. C. **História da Dança**. 2. ed. Rio de Janeiro: 1986. 149p.

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e Cena: uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro**. 2008. 151f. Dissertação de Mestrado. Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, 2008.

FERREIRA, S. (Org.) **O Ensino das Artes: Construindo Caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FIAMONCINI, Luciana. **Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética**. Revista Pensar a prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FREINET, C. **Conselho aos pais**. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1974.

- FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FUSARI, M. F. e Ferraz, M. H. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FUX, Maria. **Dança, experiência de vida**. 3ª Ed. São Paulo, Summus, 1983.
- GARCIA, Â.; HAAS, A. N. **Ritmo e Dança**. 2. ed. - Canoas: Ulbra, 2006.
- GEHRES, Adriana de Faria. **A dança popular na pré-escola e no primeiro grau menor**. *Cóporis – Revista da Escola Superior de Educação Física da UPE*, ano 1, v. 1, n. 1, jul./dez. 1996.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LEVY, Tatiana. **Trazendo a dança para a educação infantil**. Monografia de Especialização. Rio de Janeiro, PUC- Rio, Departamento de Educação, 1998, mimeo.
- LIMA, Welington Fernandes de. **Dança litúrgica: modismo ou manifestação cultural**. Artigo publicado em *Anais do III Congresso Internacional de História da UFG/ Jataí: História e Diversidade Cultural*. Realizado pelo Realização Curso de História, 2012.
- MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. 6. Ed. São Paulo, Cortez, 2011.
- MARQUES, I. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais**. *Revista Ensino de Arte.*, no.2, ano I, 1998.
- MARQUES, I. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MOMENSOH, Maria e PETRELA, Paulo (Org.) **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.
- MORANDI, C. **A Dança e a Educação do cidadão sensível**. In: STRAZZACAPPA, M. *Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança*. Campinas: Papyrus, 2006.
- NANNI, Dionísia. **Ensino da Dança**. Rio de Janeiro: Shape Editora e Promoções Ltda, 2003.
- NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Princípios, Métodos e Técnicas**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação – Pré-escola à Universidade**. Rio de Janeiro: Editora Sprint, 1995.

OSSONA, Paulina. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PEREIRA, SRC et all. **Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento**. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

PEREIRA, Ana Cristina C. **Linguagem e Cognição: Uso de Analogias e metáforas no Ensino do Balé em Escolas** de Belo Horizonte: Belo Horizonte. 2005. 183f. Dissertação (Mestrado). Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

REINA, M. J. M. **Medición del ritmo basada em la sincronización mediante um programa informático**. Tese de doutorado apresentada na Universitat de Barcelona dividió de Ciències de L'educació. Barcelona, Noviembre de 2001. In: ARTAXO, Inês e MONTEIRO, Gisele de Assis. Ritmo e Movimento. São Paulo: Phorte, 2008.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

ROBATTO, L. **Dança em Processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

REVISTA DIÁLOGO EDUCACIONAL. **Formação para o ensino de dança**. Curitiba, jan./abr. 2008 REVISTA KINESIS. Porto Alegre, n. 25, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara**. 32ª edição – Campinas, Autores Associados, 2003.

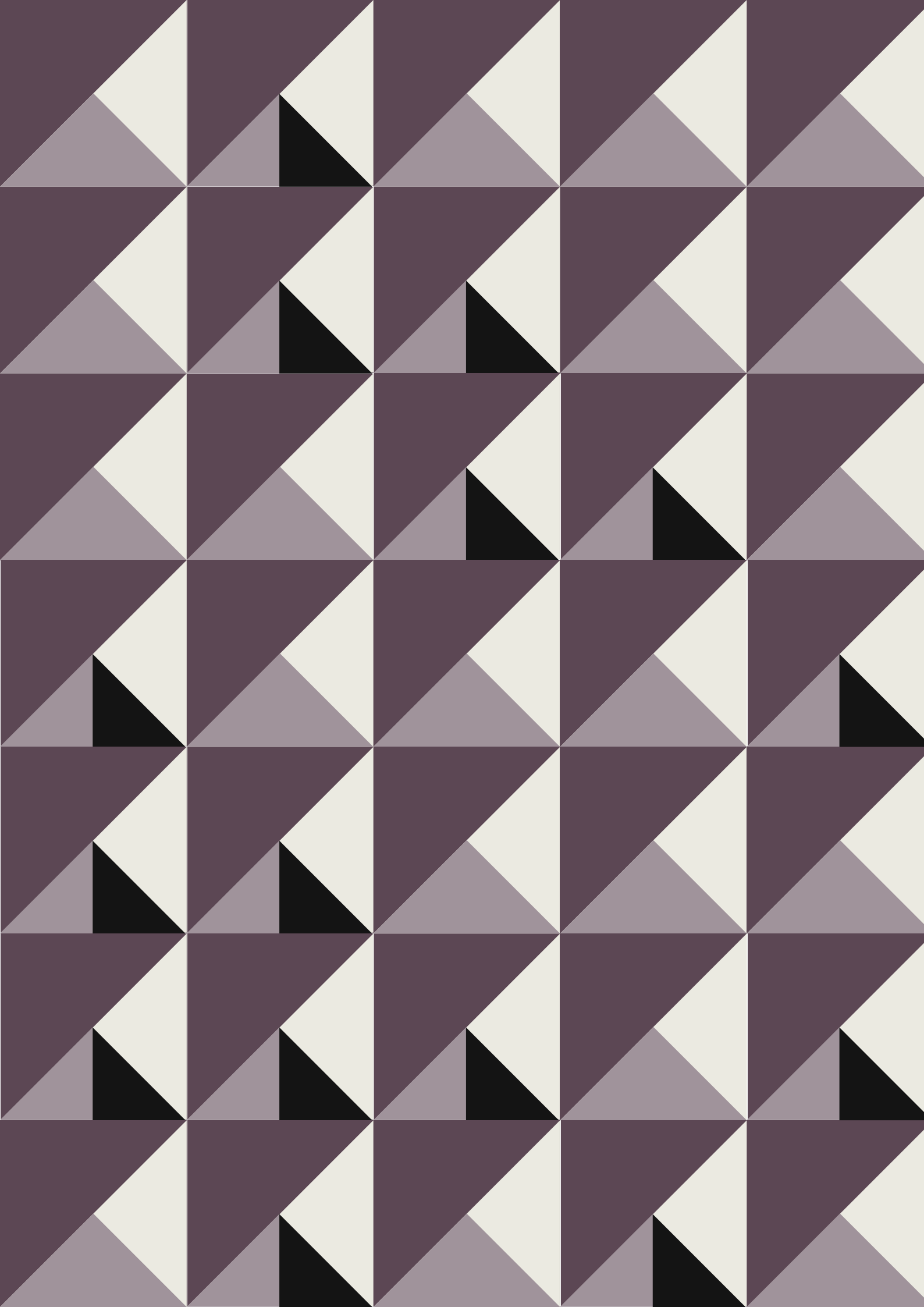
STRAZZACAPPA, M. **A Educação e a Fábrica de Corpos: a dança na escola**. Caderno Cedes, Campinas, ano XXI, n. 53, abr./ 2001.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de Conhecimento**. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2007.

VERDERI, EB. **Dança na escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

VIANNA, K.; CARVALHO, M. A. de. **A Dança**. São Paulo: Siciliano, 1991.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





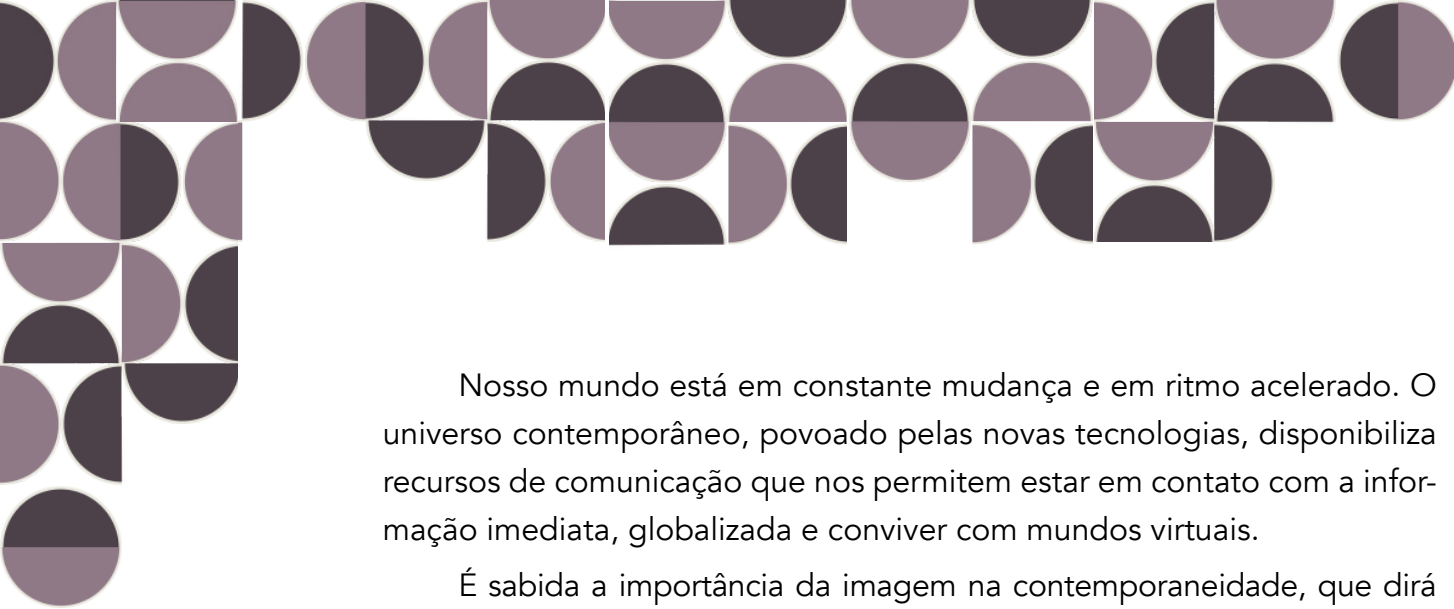
AUTORRETRATO DIGITAL: A AUTORREPRESENTAÇÃO DA IMAGEM DO ADOLESCENTE NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Mariana da Costa Paixão¹

RESUMO: A realização desta pesquisa foi motivada pela análise do cotidiano de vários adolescentes. Essa proximidade possibilitou uma observação de um comportamento que a meu ver é emblemático de uma sociedade altamente tecnológica, a saber: a reinvenção de si mesmo por meio da imagem. O estudo, de cunho bibliográfico foi realizado a partir de observações a partir da rede social *facebook* e do comportamento que os adolescentes apresentam nesta rede. Os autores HALL (2006), SEIXAS (2009) e WOLFGANG (2005) têm centralidade, além de outros citados ao longo do trabalho. As considerações finais apontam que as redes sociais estão repletas de adolescentes de todas as idades e que o poder de comunicação de uma imagem é indiscutível, o que faz com que ela seja utilizada muitas vezes com o objetivo de influenciar o comportamento e o consumo das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: identidade; autorretrato; imagem; ensino das Artes; adolescência.

1 Especialista em História da Arte e da Arquitetura no Brasil, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Especialista em Ensino da Arte, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mestranda em Práticas de Educação Básica, pelo Colégio Pedro II.



Nosso mundo está em constante mudança e em ritmo acelerado. O universo contemporâneo, povoado pelas novas tecnologias, disponibiliza recursos de comunicação que nos permitem estar em contato com a informação imediata, globalizada e conviver com mundos virtuais.

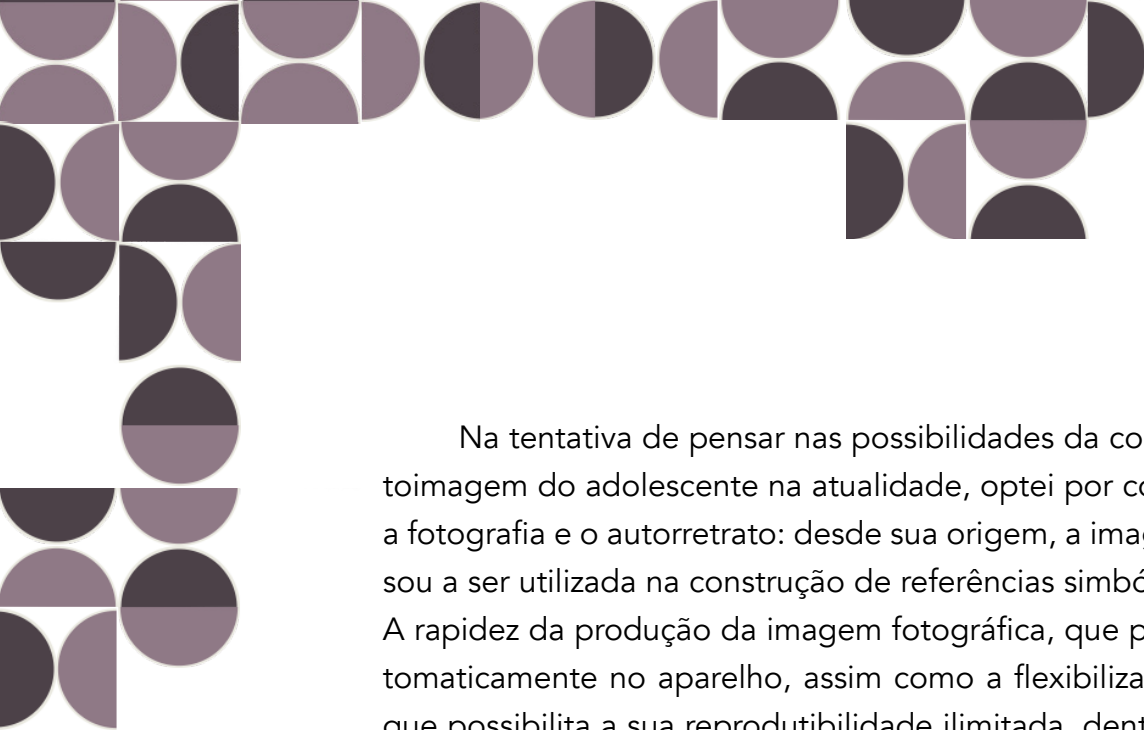
É sabida a importância da imagem na contemporaneidade, que dirá quando a consideramos no contexto urbano, permeado e invadido por imagens a cada esquina ou a cada instante que nos influenciam a ponto de ditar comportamentos, formas de ver e agir no mundo, transformando a maneira como nos vemos, como vemos o outro e como somos vistos por ele.

A realização dessa pesquisa foi motivada pela observação do cotidiano de vários adolescentes. Essa proximidade me possibilitou observar um comportamento que a nosso ver é emblemático de uma sociedade altamente tecnológica, a saber: a autorrepresentação da imagem do adolescente.

Tanto a arte quanto a educação contemporânea têm que lidar em suas investigações com as problemáticas da humanidade, seus conflitos, seus estigmas, suas estruturas falidas, suas relações de alteridade. Portanto, questões plurais e complexas perpassam as relações humanas na atualidade, revelando-se também no cotidiano escolar e na criação visual.

O tema investigado se deu a partir de alguns dados relevantes que estão a se processar na cultura contemporânea, dados estes que dialogam intensamente com uma série de fatores da história da cultura e da arte. O autorretrato, a influência midiática na cultura, as múltiplas identidades e o consumo e suas relações, as quais são problematizadas e investigadas sob o título "Autorretrato digital: A autorrepresentação da imagem do adolescente no mundo contemporâneo".

Torna-se relevante para o campo da arte e da educação, que nós educadores tenhamos compreensão de como se estruturam fenômenos sociais que envolvam processos criativos. Esses processos resultam de experimentações imagéticas aliadas à utilização da tecnologia. O meu intento é levantar e debater questões em torno desse processo criativo inundado de significações, para que também possa ser desdobrado e aprofundado por demais pesquisas no campo da arte, da educação e das novas tecnologias.



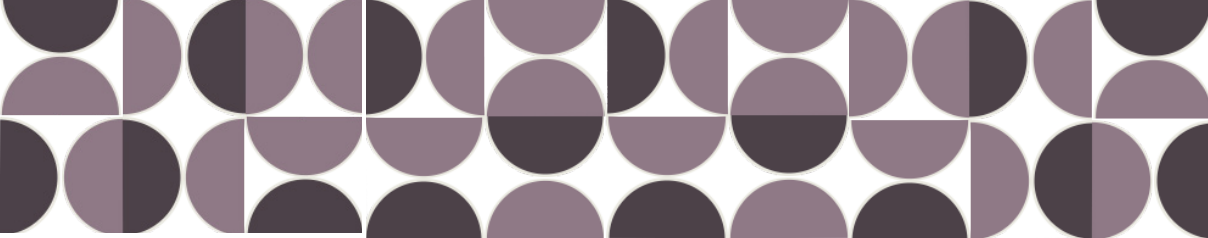
Na tentativa de pensar nas possibilidades da construção de uma autoimagem do adolescente na atualidade, optei por começar investigando a fotografia e o autorretrato: desde sua origem, a imagem fotográfica passou a ser utilizada na construção de referências simbólicas dos indivíduos. A rapidez da produção da imagem fotográfica, que passa a ser criada automaticamente no aparelho, assim como a flexibilização do seu suporte, que possibilita a sua reprodutibilidade ilimitada, dentre outros fatores, alteram o modo como o homem constrói o conhecimento de si e dos outros.

No início do século XIX, as descobertas científicas na área da ótica e química convergiam para a produção de uma nova forma de arte: a fotografia. A fotografia foi um dos inventos da modernidade que revolucionou as relações humanas assim como as formas da representação do indivíduo. (STRICKLAND, 2004).

Durante o percurso dessa pesquisa constatei que a descoberta da imagem técnica, ou sua fixação, foi uma obsessão de cientistas em vários países que, simultaneamente, realizaram pesquisas com materiais distintos. Na França, Inglaterra e até mesmo aqui no Brasil, esses “homens das ciências” estavam sempre muito atentos aos passos e a qualquer manifestação da imprensa e, os boletins das associações científicas, eram marcos significativos até que em 1839 foi anunciada a invenção da daguerreotipia.

Num mundo cada vez mais automatizado, torna-se quase inimaginável que para se criar uma imagem eram necessárias 8 horas de exposição, ou mesmo quinze minutos (como era o caso do daguerreótipo em que o modelo tinha que ficar parado, numa posição estática, sem se mover, para que sua imagem fosse captada). Os equipamentos eram pesados e cheios de componentes, seu manuseio só era possível por meio de pessoa qualificada, conhecedora inclusive de processos químicos e físicos e só os mais favorecidos economicamente podiam se dar ao luxo de ter uma foto sua e de sua família.

Percebi que a simplificação dos processos de captação, armazenagem, impressão e reprodução de imagens proporcionados pelo ambiente digital, aliados à facilidade de integração com os recursos da informática,



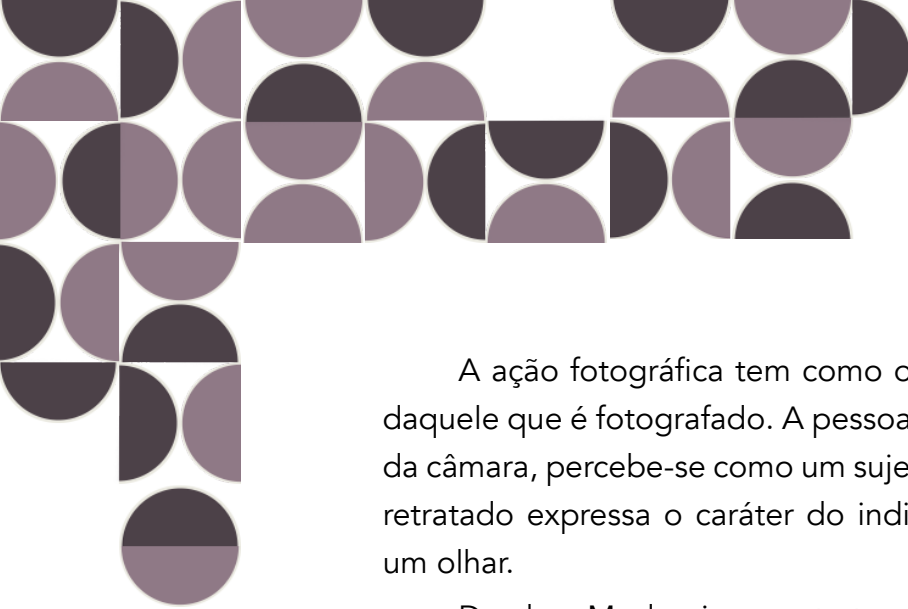
como organização em álbuns, incorporação de imagens em documentos e distribuição via *internet*, têm ampliado e democratizado o uso da imagem fotográfica. Atualmente, a facilidade em adquirir um aparelho móvel, que nos possibilita acessar a *internet* através do próprio celular, fazer download de aplicativos de edição de imagem e de redes sociais, aumentam as possibilidades de estar conectado com o mundo virtual. A incorporação da câmera fotográfica aos aparelhos de telefonia móvel tem definitivamente levado a fotografia ao cotidiano particular do ser humano: “Hoje, todos fotografam tudo”. (COSTA, 2009, p.54).

Deste modo, a prática do retrato e, mais especificamente, do autorretrato, disseminam-se pela sociedade, que por sua vez apoia e enaltece o culto e a construção da imagem do indivíduo.

Assim, a própria história da fotografia e seu desenvolvimento técnico, possibilita a contextualização do meu objeto de estudo: a estética do autorretrato fotográfico produzido por adolescentes na contemporaneidade.

O retrato que se afirmou como gênero autônomo no século XIV com o ápice do naturalismo e o humanismo, da mesma forma que o autorretrato, passou a ocupar lugar destacado na arte europeia atravessando diferentes escolas e estilos artísticos. Sobre o retrato, Fabris afirma:

Todo retrato é simultaneamente um ato social e um ato de sociabilidade: nos diversos momentos de sua história obedece a determinadas normas de representação que regem as modalidades de figuração do modelo, a ostentação que ele faz de si mesmo e as múltiplas percepções simbólicas suscitadas no intercâmbio social. O modelo oferece à objetiva não apenas seu corpo, mas igualmente sua maneira de conceber o espaço material e social, inserindo-se em uma rede de relações complexas, das quais o retrato é um dos emblemas mais significativos. (FABRIS, 2004, p.38-39).



A ação fotográfica tem como objetivo centralizar o enquadramento daquele que é fotografado. A pessoa que é olhada pelo fotógrafo, através da câmara, percebe-se como um sujeito existente, de importância. O rosto retratado expressa o caráter do indivíduo, que fotografado nos devolve um olhar.

Desde o Modernismo, retrato e autorretrato passaram por importantes metamorfoses:

No Cubismo a figura se transforma em objeto e se funde com os demais elementos da composição; no Futurismo, na Bauhaus e no Construtivismo o retrato torna-se seqüencial. Para Mogholy-Nagy e Rodchenko, o retrato jamais poderia ser uma imagem única, para mostrar a multiplicidade do ser, deveria ser seqüencial. Já no Surrealismo, o retrato se elabora mediante recursos retóricos e simbólicos. Nas Vanguardas a subjetividade na execução é uma das características marcantes do retrato, os personagens representados existem segundo sua relação com a experiência do criador como criatura. [...] A fragmentação do eu, já motivo de preocupação do artista moderno, é ainda percebida na expansão da subjetividade na Arte Contemporânea. O auto-retrato é uma manifestação artística que consiste em aprofundar a reflexão sobre si mesmo. [...] Carla Gottlieb destaca as características mais importantes do auto-retrato do século XX: “‘a cabeça fragmentada’, ‘auto-retrato em série’, ‘o objeto como álter ego’, ‘o disfarce’, ‘o narciso’, ‘a auto-biografia visual’ e ‘o par, a família e o grupo’ ”. (ARAÚJO, 2005, p.217).

Hoje uma infinidade de pessoas de diferentes classes sociais, etnias e faixas etárias registram livremente uma quantidade exorbitante de fotos que podem ser apagadas, refeitas e tratadas pelas possibilidades abertas graças ao mundo digital.

Das experiências plásticas popularizadas na produção artística desde a Renascença (séc. XIV–XVI), destaquei para a análise o autorretrato fotográfico em suporte digital produzido por adolescentes do Brasil até dezessete anos de idade e que ganhou espaços virtuais onde podem ser exploradas de maneiras diversas na busca da criação de uma identidade visual virtual, a saber: redes sociais. Entretanto, percebi que muitas



imagens produzidas por esses adolescentes guardam certas similaridades, uma aparente busca da construção de uma autoimagem distante do real e próximo à ideia de padrões propagados pela mídia (programas de TV, jornais, revistas, músicas, propagandas, filmes, moda, *internet*, etc). A partir da identificação deste dado, questiono: como os autorretratos manifestam as identidades culturais juvenis da contemporaneidade? E o quanto as imagens midiáticas reverberam nessa produção?

Em um mundo tecnológico, integrar novas tecnologias à sala de aula e estar atento as suas novidades pode proporcionar uma aproximação entre alunos e professores e ser útil em muito conteúdos de maneira mais interativa. Embora muitas escolas não possuam recursos, como datashows, notebooks e *internet* em todas as salas, os nossos estudantes estão rodeados de aparelhos celulares, que possuem funções que podem ser desenvolvidas em sala de aula, sem a necessidade da internet. O estudante deixa de ser um mero espectador, que só observa e muitas vezes não compreende, para um sujeito mais participativo e ativo.

O mundo revela cada vez mais o seu pluralismo, causando a sensação de que a identidade, cultura, política, deixam de ter a aparente estabilidade de outrora. Nos dias atuais - as fronteiras, sejam elas de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade- estão cada vez menos definidas.

Stuart Hall (2006) apresenta três concepções de identidade, a partir do conceito de sujeito: a do sujeito iluminista (individualista); a do sujeito sociológico (interacionista); a do sujeito pós-moderno que efetiva a "celebração móvel", nas palavras do autor. Permanência, certeza e continuidade, são condições que se desmancham no ar na contemporaneidade.

A amplitude e a variedade de obras que trabalham a questão da crise da identidade dentro do universo fotográfico contemporâneo resultam em inúmeras tendências em diversos autores.

Em seu livro, Fabris (2004) analisa diferentes estratégias de representação do indivíduo e apresenta algumas modalidades de construção de uma identidade ficcional através do autorretrato fotográfico, como por exemplo: a encenação crítica da imagem da mulher calcada em estereótipos derivados da indústria cultural (*Stills cinematográficos sem título e Projeções num Telão*) e a desconstrução das convenções históricas do gênero (*Retratos históricos*), ambos problematizados por Cindy Sherman.



Figura 01: Cindy Sherman, *Untitled Film Still#58*, 1980, fotografia, 16 x 24 cm.



Figura 02: Cindy Sherman, *Untitled Film Still#03*, 1977, fotografia, 18 x 24 cm

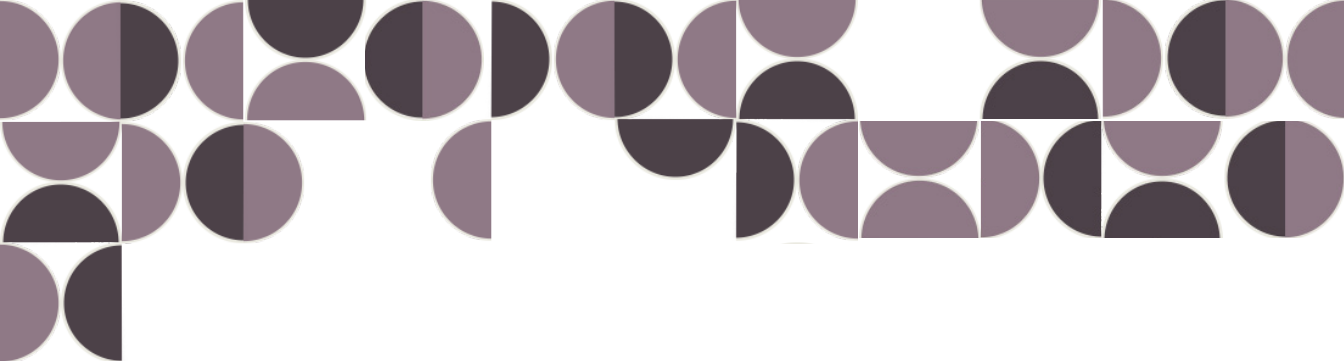


Figura 03: Cindy Sherman, *Untitled#96*, 1981, fotografia, 61 x 121.9 cm



Figura 04: Cindy Sherman, *Untitled#93*, 1981, fotografia, 61 x 121.9 cm

Cindy Sherman, fotógrafa e diretora de cinema estadunidense, procura discutir sobre o papel e a representação das mulheres na sociedade. Ser o outro, centenas de imagens, conhecidas, desconhecidas, imaginárias. Atriz noir, menina, manequim, prostituta, bronzeada, grotesca, viajante, imperfeita... Uma galeria infinita de personagens e personas nas diferentes fases de sua carreira.



Por volta de 1980 iniciou outra série a que chamou Retratos Históricos onde citou pinturas famosas de vários artistas.

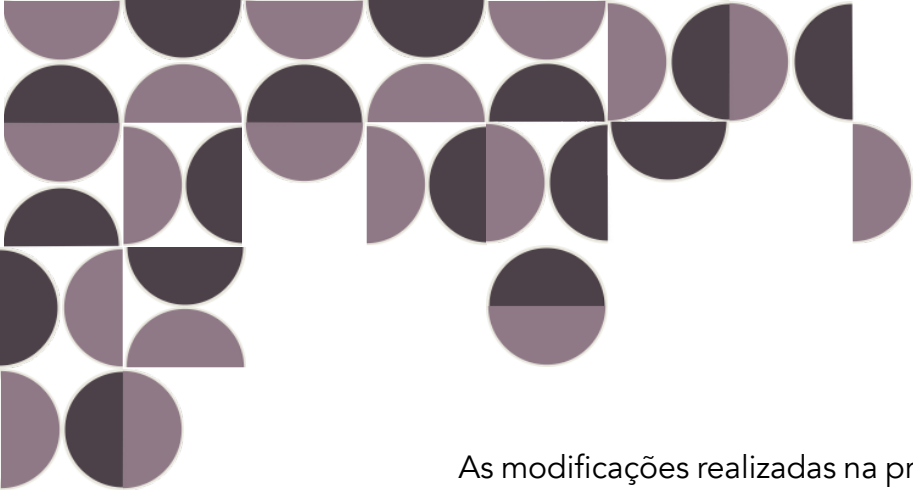


Figura 05: Cindy Sherman, *Untitled#224*, 1990



Figura 06: Caravaggio, *Young Sick Bacchus*, 1593-95

Outro artista que também trabalha uma série de autorretratos reconstruindo obras-primas da história da arte é o japonês Yasumasa Morimura. O seu trabalho cria uma ambiguidade entre a pintura e a fotografia, performance e arte, passado e presente, original e cópia, masculino e feminino. Surpreende e confunde o observador, pondo em questão a noção de ficção e realidade. Ele é seu próprio modelo, maquiador, fotógrafo, design gráfico, figurinista e ator.



As modificações realizadas na própria identidade, que podem ser observadas nas obras de Cindy Sherman e Yasumasa se aproximam das múltiplas transformações executadas pelos adolescentes em seus aparelhos móveis. Enquanto estes artistas desfrutam das possibilidades de serem várias pessoas, os adolescentes se apoderam dos aplicativos de celulares, com o intuito de modificar a cor de seus olhos, o estilo do seu cabelo e do seu corpo e até inserem imagens (coração, letras, orelhas e focinho de animais, laços no cabelo) que dialogam com o retrato escolhido. No final das modificações corporais realizadas através da fotografia, torna-se difícil reconhecer a verdadeira identidade do adolescente.

Também se faz necessário destacar a noção de Canevacci (2005) sobre culturas intermináveis, ancoradas no consumo midiático e no prolongamento constante da juventude enquanto possibilidade de experimentação identitária, seja através das tecnologias digitais ou de fenômenos como as modificações corporais, cirurgias estéticas e moda.

A artista francesa Orlan, conhecida principalmente por seu trabalho de intervenções no próprio corpo feito em meados de 1990, que envolveu uma série de cirurgias plásticas no decurso das quais a artista começou a transformar-se em algumas das obras de arte mais conhecidas do mundo. Ao que parece, o objetivo dessas cirurgias é adquirir o ideal de beleza, como sugerido por homens que representaram as mulheres ao longo da história da cultura ocidental. Com isso, Orlan pretende fazer sua crítica contra uma sociedade que baseia sua identidade na beleza física, questionando sobre o estado do corpo nesta sociedade. Ao concluir as operações que realizou no ano de 1990, Orlan adquiriu o queixo da Vênus de Botticelli, o nariz de Psiquê Jean-Léon Gérôme, os lábios da Europa de François Boucher, os olhos de Diana (como descrito no século XVI na pintura da Escola de Fontainebleau), e a testa da Mona Lisa de Leonardo da Vinci.

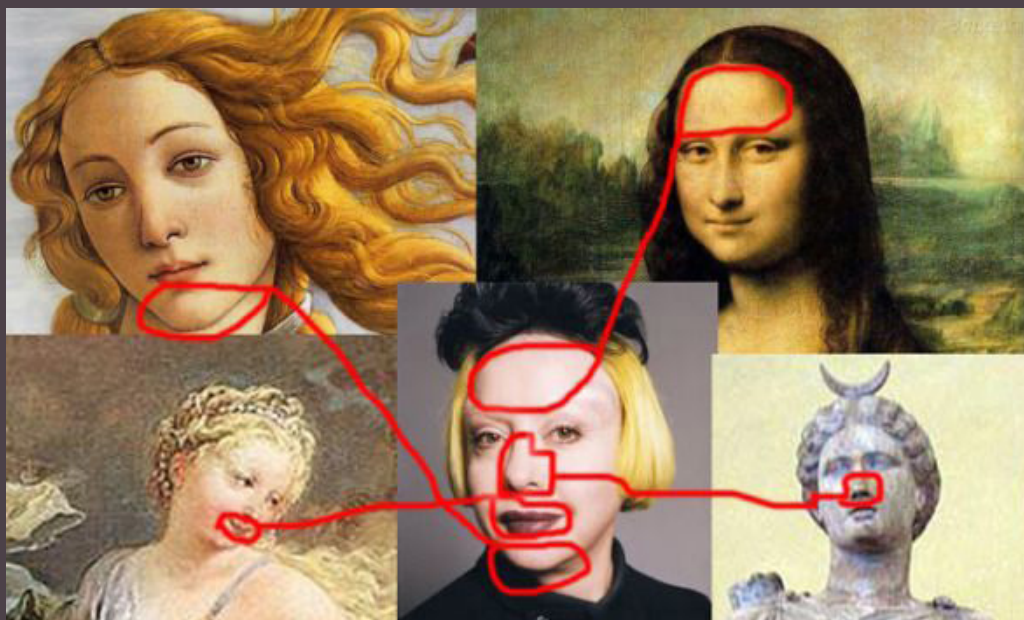


Figura 07: Orlan, *Saint Orlan's Reincarnation*, 1990.

Cada um dos artistas citados, mesmo tendo questões e problemáticas variadas, convergem suas poéticas em um detalhe primordial de sua produção: a transformação/manipulação de sua autoimagem, modificada, recriada, construída, conduzida, fruto de suas inquietações. A arte interroga e atribui novos significados ao se apropriar de imagens, não só as que seguem cânones da história da arte europeia, mas também as que habitam o cotidiano. Experimenta novos materiais, mistura as linguagens, questiona o visível, critica a si mesmo, no exercício de conceber uma variedade de performances numa infinidade de contextos através dos mais inusitados suportes.

Na concepção de Canevacci (2005), as novas identidades são dissidentes de si mesmas, não mais sedentárias, mas diaspóricas, múltiplas e que, não necessariamente podem ser categorizadas ou logicamente enunciadas, encontram-se inscritas nos corpos, em suas marcas, nas modas, nos desejos de provocar desejos, na sedução da instabilidade. Os corpos podem ser percebidos como panorama cultural. Os eus comunicacionais não se submetem a tipologias, uma vez que os fluxos narrativos são descentralizados, acelerados. A possibilidade de conexões tecnológicas permite que o eu-conectivo navegue na Internet, faça amigos no facebook, publique fotos no instagram, esteja sempre disponível no whatsapp, baixe uma música, veja um filme, mande e-mails: realiza um percurso em que pode assumir identidades diferentes, múltiplos eus.



A síntese desse pensamento pode ser observada nas diversas comunidades das redes sociais, nas quais seus membros coexistem em distintos espaços e podem assumir a identidade que lhes for mais conveniente ou interessante para cada momento ou situação.

A internet possibilita o acesso amplo a diversas informações que variam de pequenas pesquisas a outras atividades, como comunicação e entretenimento. Para os adolescentes, a internet funciona como um instrumento que ultrapassa a função de entreter. As amizades do mundo off-line são transportadas para a tela, quando o objetivo é ter mais amigos (visto como um bem a ser adquirido). Quanto mais amigos, mais recados, o que significa ser mais popular. Essas ligações virtuais estabelecidas não duram “para sempre” e são desfeitas e refeitas de acordo com as necessidades do indivíduo. Tornar-se amigo de alguém é possível com apenas um clique: nasce daí uma conexão, que pode ser desfeita com outro clique.

O cadastro no facebook também possibilita a publicação de um álbum de fotografias digitais, conforme dito anteriormente, que passa a ser visto por todos aqueles que visitam o perfil, podendo controlar, inclusive, a acessibilidade dos grupos à essas publicações. Ao escolher uma determinada fotografia ou citação (no campo “no que você está pensando?” do perfil) o indivíduo apresenta-se aos outros usuários da maneira que deseja ser visto, consumido. Para Sontag (2010, p.105), consumir significa: “queimar, esgotar – e, portanto, ter de se reabastecer. A medida que produzimos imagens e a consumimos, precisamos de ainda mais imagens; e mais ainda”.

As ferramentas da rede permitem que o membro construa uma nova identidade imagética. Atualmente, inúmeras possibilidades se abrem para modificar a autoimagem: aplicativos para edição de imagem, roupas, acessórios, cosméticos, academias, tatuagens, piercings, entre outros, que, ao modificarem a imagem podem modificar, também, aspectos identitários. A forma como se vestem, falam e agem, os produtos que consomem e os lugares que frequentam parece uma demarcação simbólica, material e social de suas diferenças e de seus pertencimentos. Alguns adolescentes constroem uma imagem no intuito de fazer parte de um determinado grupo, para se sentirem aceitos, acolhidos, importantes, para não ficarem de fora, excluídos do “mundo”.

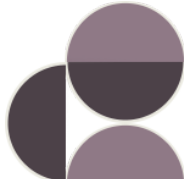


Os aplicativos para edição de fotografias são ferramentas presentes na maioria dos aparelhos móveis dos adolescentes na atualidade. Esses aplicativos são de fácil manuseio e permitem que você recorte, gire, aplique efeitos nas suas imagens mudando o estilo do cabelo, a cor dos olhos e até possibilita inserir uma maquiagem na fotografia escolhida.

Atualmente, existem vários modelos de aplicativos nos aparelhos celulares que possibilitam a edição de fotografias. Após escolher o programa que deseja, o adolescente faz um download do programa em seu telefone móvel e instala o aplicativo. Após isto, é possível fazer diversas modificações na imagem selecionada. A maioria dos aplicativos é gratuita e pode ser excluída ou trocada por outro quando for necessário. A quantidade de modificações oferecidas é grande e por isso, o aplicativo necessita de atualizações, possibilitando, cada vez mais, inúmeras opções. Se o aplicativo de edição de fotos não for aprovado pelo adolescente, ele exclui e seleciona outro editor disponível na loja virtual (disponibiliza todos os aplicativos destinados à plataforma, assim como jogos, músicas, filmes, livros e editores) do seu aparelho.

Os padrões atuais veiculados na mídia parecem determinar que os corpos devem ser magros, “sarados”, jovens e bronzeados, e essa imagem idealizada vem associada a discursos de beleza, saúde e felicidade. Em busca dessa imagem ideal eles lançam mão de todo tipo de artifício para transformar a autoimagem e se encaixar no padrão de beleza em voga. Quando se fotografam, procuram o ângulo que mais lhes favoreça a fim de melhorar sua aparência e utilizam aplicativos que possam ajudá-los nessa busca pela fotografia ideal. Por vezes, podemos vê-los em poses sensuais ou publicando selfies que são modificadas logo após o disparo da câmera, tornando-se, na maioria das vezes, um alguém com uma fisionomia diferente daquele adolescente que se encontrava perante a câmera fotográfica.

Procurei investigar em “Autorretrato digital: A autorrepresentação da imagem do adolescente no mundo contemporâneo” temas como o autorretrato, as múltiplas identidades e o consumo. Ter a consciência de que vivemos em tempos de incertezas, onde nada parece estável, infalível,



indestrutível, nem mesmo aquelas instituições que por tanto tempo se diziam sustentar a sociedade – família, religião, trabalho, etc –, torna-se de grande importância para a compreensão da ideia de uma identidade fragmentária, na qual as pessoas assumem diversas identidades dependendo da conexão que elas estejam estabelecendo em determinado momento.

Neste contexto, considere o conceito de “identidade” muito complexo tornando-se impossível oferecer afirmações conclusivas ou fazer julgamentos seguros sobre alegações e proposições teóricas a esse respeito. Portanto, as discussões aqui apresentadas são provisórias e abertas à contestação.

No decorrer da pesquisa constatei que as redes sociais estão invadidas por adolescentes de todas as idades. E que o poder de comunicação de uma imagem é indiscutível, o que faz com que ela seja utilizada muitas vezes com o objetivo de influenciar o comportamento e o consumo das pessoas – são imagens comerciais, com uma linguagem estereotipada, prontas para atingir uma determinada parcela da população.

Neste sentido uma educação em arte, mediada pela imagem/linguagem fotográfica, cumpre o papel de formar um observador mais crítico, que esteja apto a decodificar as imagens às quais está exposto, em todos os sentidos (formal e conceitual), que seja capaz de exercer seu poder de reflexão e decisão diante das investidas da mídia de maneira mais consciente, produtiva e transformadora.

A cada dia e com mais intensidade a tecnologia se faz presente e vai se tornando indispensável em nosso cotidiano, possibilitando o intercâmbio de informação, o acesso e socialização do conhecimento. Como educadores, estamos em condição de preparar os jovens para as demandas do mundo contemporâneo? A julgar pela resistência que as novas tecnologias encontram em nossas escolas, ao que tudo indica, continuaremos a educar para o passado pela incapacidade de educar para os novos tempos. A escola, ainda nos dias de hoje, ignorando o forte apelo das imagens continua priorizando a comunicação verbal e escrita e o ensino quase que exclusivamente por meio delas.

Os processos de desenvolvimento das novas gerações apresentam peculiaridades absolutamente novas e as práticas escolares, seus currículos e metodologias precisam se atualizar para acompanhar essas mudanças

no intuito de formar cidadãos críticos e plenos para atuarem na sociedade.

O papel do professor de artes é ajudar o aluno a desenvolver o seu lado criativo, sua sensibilidade e principalmente, estar conectado as inovações tecnológicas. Ser professor é observar o seu estudante, perceber os seus interesses e diminuir a distância entre os conteúdos de uma aula e os alunos. Essa relação não é uma regra, mas sim, uma maneira de buscar aproximação com os estudantes e também de relacionar as suas ações com as produções artísticas. Os alunos produzem poesias, letras de músicas, desenhos, grafites, edições de imagens e estar atento a isso tudo nos possibilita uma maior compreensão do adolescente.

Trazer o tema da autorrepresentação da imagem pode, quem sabe, inspirar e fomentar a transformação de outras imagens cristalizadas em nossa cultura. Torço para que a fácil recriação da imagem física em tempos de reestruturação da subjetividade humana graças à convivência com as novas tecnologias, seja o anúncio de outras mudanças ainda mais profundas que irão atingir diferentes pilares de nossa estrutura social, corrompendo cânones enferrujados, fragilizando velhas concepções de mundo, de educação e de arte. Que elas também se tornem cada vez mais multifacetadas e plurais, recriadas com facilidade assim como esses autorretratos, a cada dia se adaptando a uma nova necessidade nascente.





REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa & ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARAÚJO, Virgínia Gil. **O auto-retrato fotográfico: Um estudo sobre a construção fisionômica como arbitrariedade em Artur Barrio**. 2005. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/chaa/eha/atas/2004/ARAÚJO,%20Virgínia%20Gil%20-%20EHA.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.

CANEVACCI, Massimo. **Culturas eXtremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

COCCHIARALE, Fernando. **Quem tem medo da arte contemporânea?** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2006.

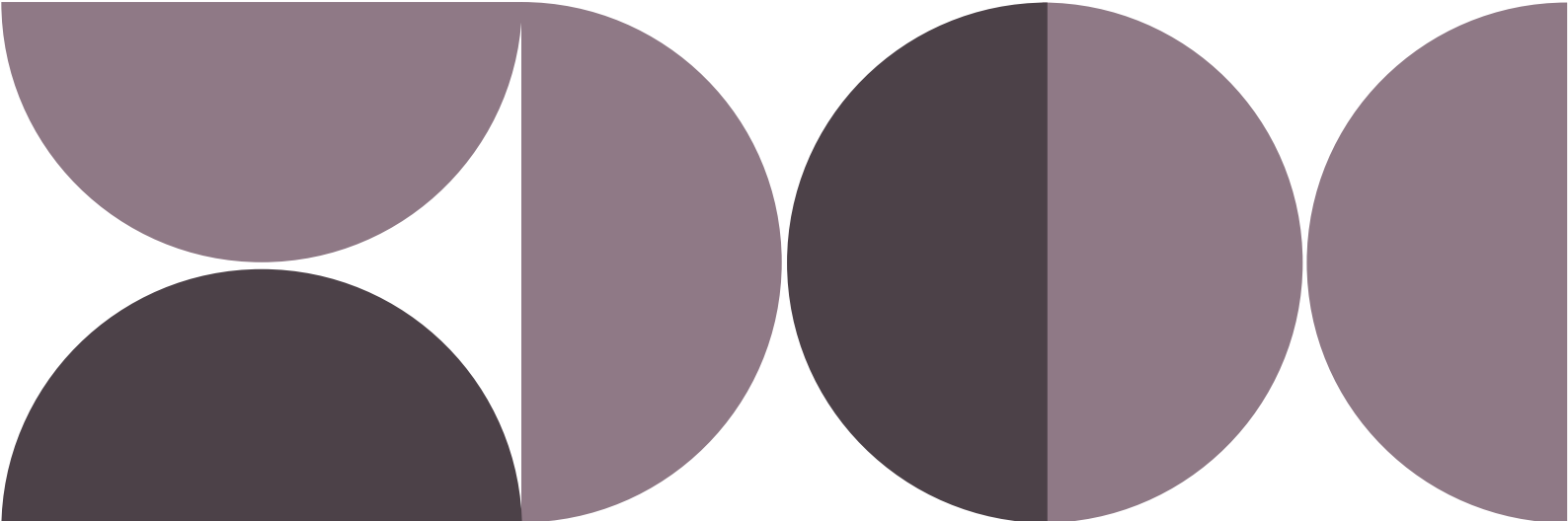
COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000: Movimentos e Meios**, Alameda. Editorial, São Paulo, 2004.

CUNHA, Fabíola da Silva. **Orkut e o jovem: socialização e visibilidade**. São Paulo: 8ª mostra acadêmica, UNIMEP, 2010. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostracademica/anais/8mostra/5/471.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2011.

FABRIS, Annateresa. **Identidades Virtuais: uma leitura do retrato fotográfico**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

FIGUEIRA, Márcia Luiza. **A revista Capricho e a produção de corpos adolescentes femininos**. In: LOURO, Guacira, NECKEL, Jane e GOELLNER, Silvana (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST43/Quadrado-Ribeiro_43.pdf>. Acesso em: 05 maio. 2017.

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



LIMA, Amauri de. **Identidade, memória, oralidade e escrita em Narradores de Javé**. 2009. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/letras/amauri_de_lima.pdf>. Acesso em: 04 mai, 2011.

LOURO, Guacira. **Corpo, escola e identidade**. In: Educação & Realidade, Produção do corpo. Porto Alegre. 2000. Disponível em: <<http://vsites.unb.br/ih/his/gefem/labrys10/livre/fab.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2011.

MEDEIROS, Rosângela de Araújo. **A relação de fascínio de um grupo de adolescentes pelo Orkut: Um retrato da modernidade líquida**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-150730/pt-br.php>>. Acesso em 21 abr. 2011.

MORIMURA, Yasumasa. **Biografia e fotos**. Disponível em: <<http://www.morimura-ya.com/>>. Acesso em: 03 jun. 2011.

NOVAES, Joana de Vilhena. **O corpo pós-humano: notas sobre arte, tecnologia e práticas corporais contemporâneas**. 2010. Disponível em: <<http://www.uva.br/trivium/edicoes/edicao-ii-ano-ii/artigos-tematicos/3-corpo-pos-humano-notas-sobre-arte-tecnologia-praticas-corporais-contemporaneas.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

ORLAN. **Biografia e fotos**. Disponível em: <<http://www.orlan.net/works/photo/>>. Acesso em: 03 jun. 2011.

SÁ, Alexandre. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade turística**. In: Arte & Ensaios. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais/ Escola de Belas Artes, UFRJ. 2006. Disponível em: <<http://www.eba.ufrj.br/ppgav/lib/exe/fetch.php?media=revista:e13:alexandresa.pdf>>. Acesso em: 23 maio. 2011.

SEIXAS, Renato. **Identidade cultural pós-moderna: uma abordagem por meio de mensagens publicitárias**. 2009. Disponível em: <<http://renatoseixas.files.wordpress.com/2009/06/identidade-cultural-pos-moderna.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2011.



STRICKLAND, Carol. **O nascimento da fotografia**. In: Arte Comentada: da Pré- História ao Pós- Moderno. 15.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

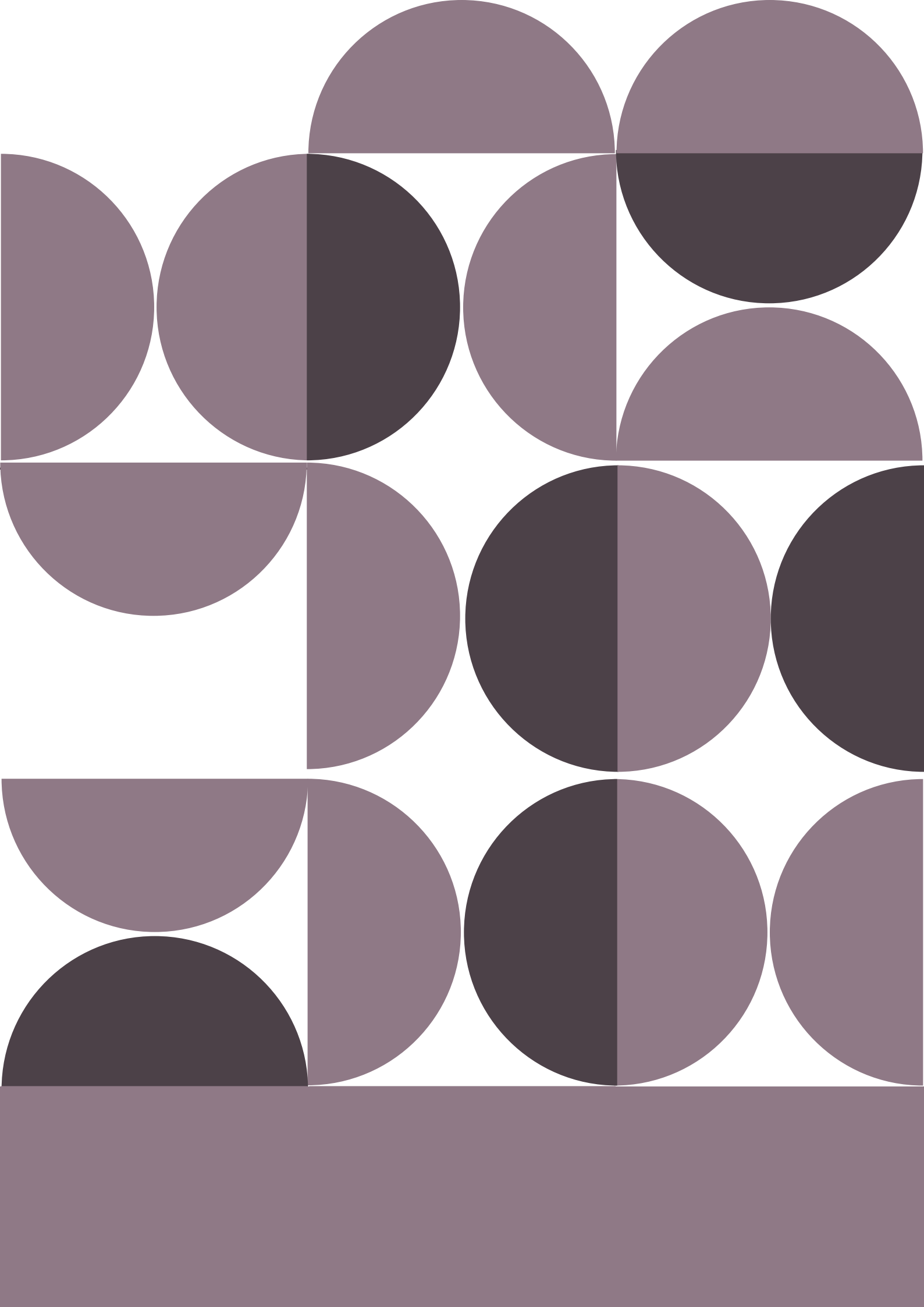
SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

TACCA, Fernando de. **Imagem fotográfica: aparelho, representação e significação**. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822005000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 22 mar. 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO (UERJ). **Roteiro para apresentação de teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Organização, Simone Faury Dib, Neusa Cardim da Silva; colaboração, Kalina Rita Oliveira da Silva, Rosane Lopes Machado – 2. ed. rev. atual. e ampl. – Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012. 142 p. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/roteiro_uerj_web.pdf> Acesso em: 09 jul.2017

VERZA, Fabiana. **O uso do celular na adolescência e sua relação com a família e grupo de amigos / Fabiana Verza**. <Porto Alegre, 2008. Disponível em: http://tede.pucrs.br/tde_arquivos/20/TDE-2009-04-17T063754Z-1833/Publico/411130.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2017.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: <<http://srvapp2s.urisan.tche.br/seer/index.php/direitosculturais/article/viewFile/366/223>>. Acesso em: 25 abr.2017.





ESTÉTICA DA RESISTÊNCIA: AS NARRATIVAS E PROCESSOS CRIATIVOS DOS ARTISTAS DA CIDADE DE SÃO JOÃO DE MERITI - BAIXADA FLUMINENSE

Michelle Lima Pereira¹



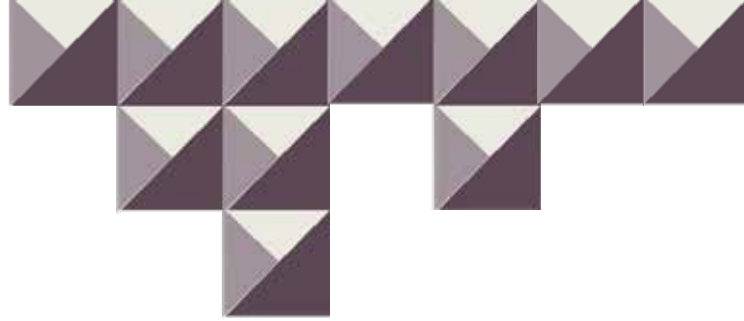
INTRODUÇÃO

O que eu passei me transformou no que eu sou. Sou da Baixada e política transtornou. Me pergunta que eu te respondo sem gracinha. Mon-Ra da onde tu vem? São João de Mentinha! Aonde eu ia e vinha sem medo aí eu fui crescendo me envolvendo e vendo que nós mesmos amarramos a venda.

Mon-ra, rapper morador de São João de Meriti.

Esta epígrafe exemplifica a trajetória de muitos moradores de São João de Meriti, Baixada Fluminense, Rio de Janeiro. Cidade conhecida como “o formigueiro das Américas” por sua densidade demográfica ser uma das mais altas do continente. No último Censo, em 2010 o município tinha 458.673 habitantes, com 13.024,56 hab/km².

1 Michelle Lima Pereira, 1988. Graduada em Licenciatura em Português e Literatura pela UNESA (2011). Coursou ensino técnico em Artes Cênicas pela Escola Técnica Estadual de Teatro Martins Penna (2014) e possui especialização em Ensino de Arte pela UERJ (2018). Atualmente é Coordenadora e Professora do Programa de Artes da Instituição Rede Primeiros Passos.



Sou moradora de São João de Meriti desde os quatro anos de idade, sempre acreditei compreender bem os códigos da cidade, as relações, os trâmites políticos e os territórios por onde eu circulava. Fui a típica criança meritiense que brincava na rua e conhecia todos os vizinhos, já na fase da adolescência, como grande parte da população, passei a lidar com a região de forma distanciada, reproduzindo afirmações como: “_ Esse povo não tem jeito!”; “São João não vai para frente”; “Esse povo é sem educação”. Sem me ver como parte desta população. Na fase adulta, com a minha aproximação com a arte, me tornei mais consciente sobre o meu território. Em 2012 ingressei na Escola Técnica de Teatro Martins Penna, durante todos os processos de investigação para as criações cênicas observei que muitos dos meus caminhos de pesquisa me conduziam para a cidade onde cresci. Muitas das minhas referências artísticas partiam do longo trajeto do Bairro de São Mateus até a Central do Brasil, Região Central do Rio de Janeiro onde está localizada a Escola de Teatro Martins Penna. A amálgama de pessoas que compõem os transportes públicos, os bordões dos vendedores ambulantes, que conseguem com destreza e criatividade burlar as regras e vender seus produtos no metrô e todas as personalidades que lidam de forma singular com a precariedade que é locomover-se no Estado do Rio de Janeiro, foram elementos estruturantes de muitos dos meus processos artísticos.

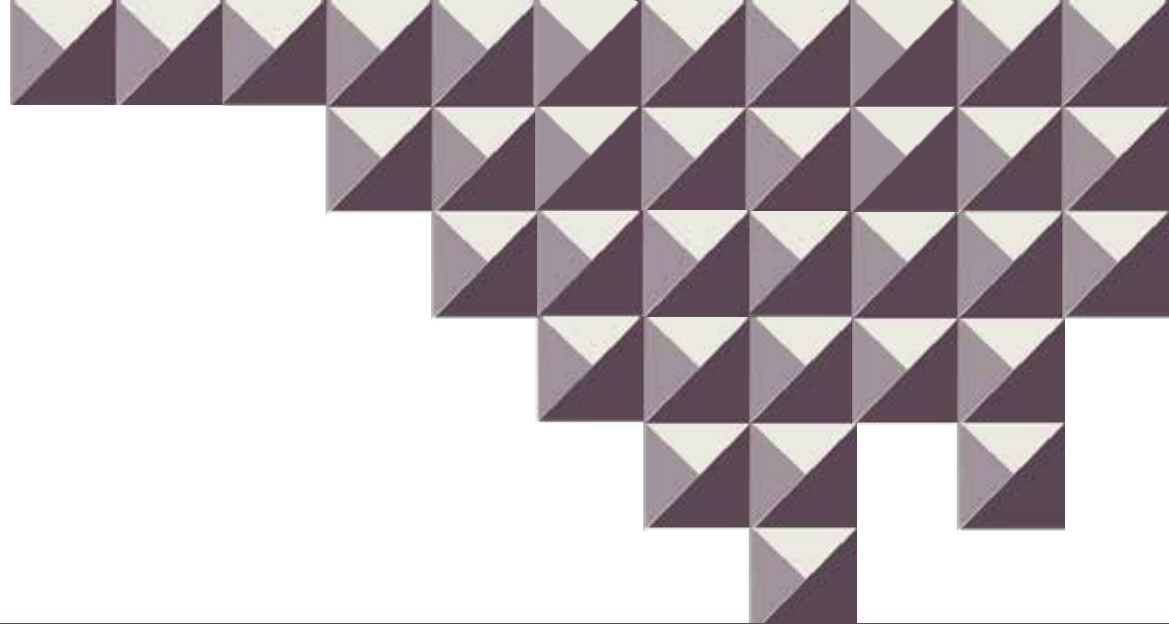
No trabalho de conclusão do curso montamos o espetáculo “O Juízo Final”, inspirado nos quatro cavaleiros do apocalipse. Durante o processo, o diretor Marcos Henrique Rêgo, propôs que cada ator escolhesse o seu cavaleiro. Segundo a bíblia, o cavaleiro branco representa pureza e santidade; o cavaleiro vermelho representa sangue, assassinato e guerra; o preto simboliza a obscuridade e a maldição e o cavaleiro amarelo retrata a peste. As nossas discussões eram voltadas sobre quem ou o que caracterizaria cada cavaleiro do apocalipse na contemporaneidade. Para guiar o meu processo de criação do espetáculo teatral escolhi o cavaleiro branco.



Pensar sobre as características do cavaleiro branco: a verdade, a justiça e a pureza conectadas à minha localidade me fez perceber tudo o que eu “fingia” não ver no meu território. Os meus olhos não estavam atentos aos elementos que me atravessavam no dia a dia. Para treinar um olhar verdadeiro e justo em uma sociedade que nos estimula ao automatismo em todas as relações, fiz uso da tática da deriva². Transformei o meu percurso cotidiano da estação de metrô Pavuna - RJ até o bairro de São Mateus, onde residia na época, em um caminho livre dos padrões que conduzem a nossa percepção diária, com um olhar atento a todos os estímulos. Retraturei paisagens e elementos que eu ignorava, com o auxílio da fotografia. Permiti-me perder por lugares que julgava conhecer com a palma da minha mão e ser surpreendida em cada esquina, podendo assim redecifrar e me reapropriar do meu lugar.

Inspirados nesses registros surgiram alguns outros trabalhos de criação cênica, mas ainda me sinto na obrigação de falar sobre Cidade e este sistema que incentiva o nosso distanciamento diário de seus elementos. Neste trabalho, ainda sob o eixo poético “Os lugares que finjo não ver”, iniciado em 2014 com os registros fotográficos, decidi explorar questões sobre as características das práticas artísticas contemporâneas na Baixada Fluminense. Conhecer processos criativos e realizações artísticas que provocaram e provocam, como na letra “São João de Mentirinha” do rapper Mon-Ra, a retirada da venda que nós mesmos amarramos e por consequência, nos distanciamos de nossos bairros e cidades. O que acontece, principalmente, em espaços estigmatizados pela sociedade; compreender a importância do deslocamento pendular nos processos criativos dos artistas de São João de Meriti, Baixada Fluminense; discutir sobre o que é ser um artista periférico e encontrar diferenças e semelhanças dentro de cada processo criativo.

2 Deriva é um modo de comportamento experimental criado pelos situacionistas entre as décadas de 1950 a 1970, ligado às condições da sociedade urbana. É um procedimento de estudo psicogeográfico _ estuda as ações do ambiente urbano nas condições psíquicas e emocionais das pessoas. Partindo de um lugar qualquer e comum à pessoa ou grupo que se lança à deriva deve seguir deixando que o meio urbano crie seus próprios caminhos.



A marcha pela cidade como forma de representação.



Figura 01: fotografia trajetos em São João de Meriti Fonte: elaborado pela autora.



Grande parte da população de São João de Meriti e outras regiões da Baixada Fluminense desloca-se diariamente para trabalhar e estudar na cidade do Rio de Janeiro, esta migração diária é um fenômeno denominado deslocamento pendular. Os artistas não ficam à parte dessa modalidade de locomoção. A concentração de escolas técnicas, universidades, espaços culturais está localizada na metrópole. A cidade do Rio de Janeiro é considerada uma metrópole global, por centralizar em torno de suas atividades uma área que vai além do território nacional.

O modelo hierárquico entre as cidades gera o processo de conurbação³, por estabelecer as relações econômicas de interdependência entre os municípios que se conurbam. Santos, Milton (2008) defende que por esse ângulo, as migrações brasileiras são migrações forçadas, por estarem ligadas ao consumo e à falta de acesso a serviços essenciais.

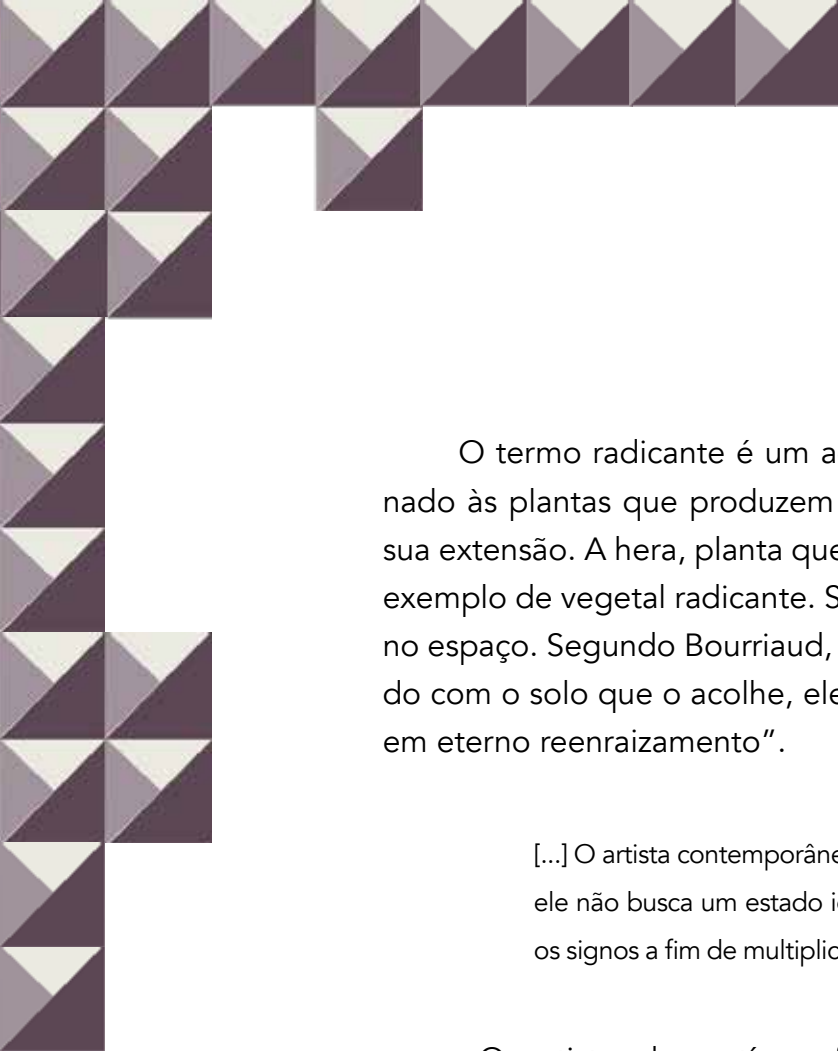
As cidades da região da Baixada Fluminense, são consideradas cidades-dormitório. Ojima, (2010, p.396), problematiza o termo, que no Brasil geralmente é utilizado com uma carga pejorativa, referindo-se a lugares com precárias condições no nível econômico e social e com clara dependência econômica a um pólo regional, porém na literatura internacional o termo cidade-dormitório é comumente associado ao processo de "suburbanização" da classe média e alta que busca moradia em municípios mais distantes para adquirir maior qualidade de vida.

3 A conurbação é um fenômeno urbano que ocorre quando duas cidades limítrofes expandem-se ao ponto de encontrar-se, compondo um único núcleo urbano. No Brasil, em geral, a conurbação dá origem às chamadas regiões metropolitanas, que são conjuntos de municípios vizinhos interligados no espaço geográfico por meio das relações econômicas e das práticas sociais.

Apesar dessas divergências, o elemento fundamental que define a ideia de uma “cidade-dormitório” nesses dois pólos do fenômeno é o mesmo: áreas residenciais com elevadas proporções de pessoas que realizam suas atividades cotidianas (trabalho, estudo ou lazer) “em outra cidade, geralmente na sede metropolitana, originando os fluxos de deslocamento pendular”. (Ojima et al., 2010, p.396).

Durante meu período na escola de teatro, um companheiro de turma me fez um elogio peculiar que não saiu na minha cabeça: _ “Seu trabalho é ótimo, é uma pena você sempre andar tão cansada”. Além de conciliar trabalho com estudo, o meu cansaço estava diretamente ligado ao tempo de deslocamento da Baixada Fluminense até a Central do Brasil. Após ouvir esta frase, busquei aprofundar a reflexão sobre a minha condição como artista e a observar o processo de outros artistas periféricos, possivelmente tão ou mais “cansados” do que eu. Percebi que essas pessoas no ofício da cena expressavam de alguma maneira um acúmulo de informações e acontecimentos presentes em seus trajetos. Coincidência ou não, a energia provida desse acúmulo, geralmente se manifestava com tamanha potência, causando um misto de incômodo e encantamento nos espectadores. Passei carinhosamente a interpretar estas inúmeras experiências diárias que me atravessam pelos longos percursos como algo a meu favor, ou melhor, a favor da minha criação artística.

Nicolas Bourriaud, no livro *Radicante* (2011), define o artista-criador contemporâneo como um caçador de signos pelos trajetos onde passa. Diferente da estética modernista e seus desdobramentos nas vanguardas do século XX, que buscavam uma incessante volta às raízes a fim de constituir uma nova linguagem, para o sujeito pós-moderno a raiz representa o rótulo de sua identidade, podendo ser recusada ou ser um objeto de supervalorização.



O termo radicante é um adjetivo oriundo do léxico botânico, destinado às plantas que produzem raízes em diversos pontos no sentido de sua extensão. A hera, planta que se estende por diversas superfícies, é um exemplo de vegetal radicante. Suas raízes são geradas conforme avançam no espaço. Segundo Bourriaud, o sujeito radicante se desenvolve de acordo com o solo que o acolhe, ele se traduz e recria raízes, é um “indivíduo em eterno reenraizamento”.

[...] O artista contemporâneo procede por seleção, acréscimos e multiplicações: ele não busca um estado ideal do Eu, da arte ou da sociedade, e sim organiza os signos a fim de multiplicar uma identidade por outra (Bourriaud, 2011, p. 50).

Os artistas de contínuos fluxos de deslocamento nem sempre conseguem identificar os atravessamentos contidos em sua trajetória, porém de qualquer maneira, este corpo responde aos estímulos da cidade. Como afirmou João do Rio em *Alma Encantadora das Ruas* (1908) “A rua é transformadora das línguas”. A rua ressignifica corpos, palavras e por consequência identidades. O acúmulo de elementos, fornecidos pelas ruas, nos torna indivíduos híbridos. Anjos, Moacyr dos (2005) exemplifica o termo hibridismo como o prato cubano *moros con cristianos*, semelhante ao prato tipicamente brasileiro *baião-de-dois*. O prato mesmo tendo o cozimento do arroz, feijão e de outros ingredientes em uma mesma panela, é possível reconhecê-los visivelmente e pelo paladar, sugerindo assim, a impossibilidade de uma completa fundição entre diferentes elementos de uma relação.

O radicante implica o sujeito. Este, porém, não se resume a uma identidade fechada e estável sob si mesma. Existe apenas sob a forma dinâmica de sua “errância” e pelos contornos do circuito de que ele traça a progressão, que são seus dois modos de visibilidade: em outras palavras, o movimento é que permite in fine a constituição de uma identidade. (BOURRIAUD, 2011, p. 53).



A obra de Gabriel Orozco, “yielding stone”, 1992 é composta por uma espécie de plasticina em formato de círculo, que é rolada pelas ruas e sua camada maleável absorve os resíduos do caminho, a intenção é que a obra com o tempo tenha o mesmo peso do autor. Assim como a obra de Orozco (1992) o corpo radicante se apropria da forma que a trajetória lhe oferece.

Experienciar e interpretar a cidade é um exercício. Saber ler os fluxos é tornar-se um “semionauta”, um caçador de signos (BOURRIAUD, 2011, p. 52), é compreender que cada imagem que passa em um piscar de olhos pela janela do transporte público, as conversas nas esquinas, as feiras livres, os bares, cada praça, as fachadas das casas e o que o trabalhador carrega nos ombros, podem gerar material para criação artística. É praticar a arte de flunar mesmo durante as “migrações forçadas”.

O Canal Plá, projeto que produz “memória audiovisual” sobre diversas iniciativas que fomentam ações socioculturais em regiões periféricas no Rio de Janeiro, lançou em 2017 “Trajetos”⁴, uma *websérie* que retrata “relações humanas e afetivas nos transportes públicos urbanos”. Dentre as seis personagens que o canal Plá acompanhou, três relatos mostraram familiaridade com a linha de pesquisa discutida neste trabalho.

A artista Lid Oliveira, por exemplo, utiliza o percurso de aproximadamente três horas entre o bairro Parque Paulista, Duque de Caxias e a Central do Brasil, como seu espaço de criação, é no ônibus onde surgem os seus desenhos, poesias e músicas. “Ô coisa pra fazer a gente pensar é janela de ônibus”. A artista Adrielle Vieira de Austin - Nova Iguaçu passa

4 CANAL PLÁ. Trajetos – Road série do Plá. 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLJKixpm8lolvtWrAIJ2DMWAeJEyIf-dy5>>

seis horas, ao todo, dentro de um transporte público e durante esse período passou a escrever poemas e músicas. “O meu primeiro poema foi no trem Japeri no trajeto de Austin até a Central.” Laís Dantas é a primeira personagem da *websérie* e também utiliza seus trajetos mais comuns como fonte de inspiração. “Às vezes as pessoas reclamam: ônibus cheio! Trem cheio, mas eu gosto muito, você tem uma outra visão de mundo, você vê as pessoas de uma outra forma.”

Ressignificar as relações com a cidade também faz parte de um dos pensamentos da IS (Internacional Situacionista). Este grupo de ativistas e pensadores compreendiam o meio urbano como um “terreno de ação”, um lugar para se habitar de formas alternativas, criando formas de intervenção, substituindo o tempo útil pelo “tempo lúdico construtivo”, combatendo a “ausência de paixão”, presente no cotidiano moderno. “Nada pode obrigar que a vida não seja obrigatoriamente apaixonante. Nós sabemos como fazer”. (Texto do grupo Internacional Letrista, Potlach nº2, apud Paola Berenstein Jacques).

No colóquio⁵ “Cidades experimentação social e criatividade política” (USP - 2015), o filósofo e professor Ricardo Fabbrini diz que Bourriaud afirma que a estética radicante é um desdobramento do situacionismo dos anos 70 e 60. Ambos inventam espaços na vida cotidiana, assim como no poema “Palavra Andarilha” de Ivone Landim, moradora de Belford Roxo, Baixada Fluminense.

5 ESTÉTICA E CRÍTICA DE ARTE USP. A tradição do modernismo nas ruas: do flâneur ao urbanismo insurgente situacionista. 2016. (2:07:46). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1r9wMvrYRsc>>

A palavra Andarilha abre trincheiras

Existência

Experiência

A palavra resolve se anda

Se cai...

Se escorre...

Às vezes se esconde

Ou inesperadamente se mostra

A palavra se desloca

E cria e recria territórios

(Landim, 5-14).

Espaço vigiado por amigos.



Figura 02: fotografia trajetos em São João de Meriti Fonte: elaborado pela autora.



O pesquisador Guilherme Peres em seu livro *Perfis Meritienses*, 2011, executou uma rica pesquisa sobre a memória da cidade de São João de Meriti compartilhando com o leitor registros sobre cidadãos que fizeram parte da história da cidade.

Muitos dos relatos apresentados têm em comum o exercício da cidadania inerente a cada percurso. Como a história de Hilcias Marinho Nunes que chegou a São João de Meriti em 1932, associou-se aos movimentos de emancipação dos municípios “em busca da tão sonhada liberdade administrativa”. Graças à dedicação do grupo que, juntamente de Hilcias, integrava o movimento, em 20 de junho de 1947, o 2º distrito de Duque de Caxias instituiu-se no município de São João de Meriti. Homem de posicionamento socialista dedicou sua vida às lutas de cunho social. Em 1946 iniciou a angariação de fundos para a construção do Hospital Geral, trabalho de intensa articulação com os pequenos comerciantes da época, vendas de rifas e participações em leilões. O hospital foi inaugurado dez anos depois, em 1956. Segundo Peres (2011, p. 47), conforme citado por Gênesis Torre no livro “Em busca da memória”. “O hospital pronto, virou o grande referencial, da capacidade organizadora da sociedade meritiense.” Descreve relatos sobre a vida do Padre Paul Jean Guerry, conhecido como Padre Paulo, designado a tomar posse da paróquia de São Mateus em 1956. Um dos importantes feitos do Padre foi a criação da Escola Paroquial São Francisco de Assis, destinada aos jovens locais em busca de oportunidades no mercado de trabalho. As áreas de estudo oferecidas eram: cerâmica, artes gráficas, carpintaria, mecânica e eletricidade. Relatos afirmam que Padre Paulo sempre esteve presente nas postulações dos moradores, cedendo o espaço da Igreja para reuniões das associações e encontros políticos. Pregava a favor da união popular e em prol de suas lutas. A “tia Chica”, Francisca Jeremias de Silveira Menezes, dedicou os últimos anos

de sua vida ao ensino de crianças provenientes das senzalas. Até hoje no município, temos a tradicional Escola Estadual Prof^o Francisca Jeremias de Silveira e Menezes, uma singela homenagem a “Tia Chica”. Dentre outros exemplos, temos a figura do Marinheiro João Cândido, líder da Revolta da Chibata (1910), dispensando maiores apresentações, o “Almirante Negro” a partir de 1917 tornou-se morador do município e permaneceu até o seu falecimento no dia seis de dezembro de 1969. Seu último endereço foi na Rua Turmalina, Lote 18, Quadra 50, em Coelho da Rocha.

Augusto Boal em uma das suas célebres frases disse que o “Cidadão não é aquele que vive em sociedade; é aquele que a transforma”, mas como ser cidadão em uma sociedade onde os indivíduos são diariamente desrespeitados pelo Estado sob diversas justificativas? O que conseqüentemente nos faz sentir com os pés e mãos atados diante de todos os signos das cidades e as burocracias criadas pelos homens na tentativa de “organizá-las”.

Na obra “Espaço de Cidadãos” (1967, p. 82), Milton Santos afirma que apesar das limitações sociais, jurídicas e políticas a cidadania se aprende, e assim como a liberdade não é uma dádiva e sim uma conquista, a cidadania é uma aquisição que deve ser preservada.

Santos (1967, p. 78) defende ainda que o progresso material do Brasil nos últimos anos teve como base a aceitação extrema de uma racionalidade econômica que parte das grandes empresas, estrangeiras ou nacionais. Essas condições de produção avançaram para uma forma de capitalismo mais potencializada, assim, a noção de direitos políticos e individuais além de desconsiderados, foram anulados.

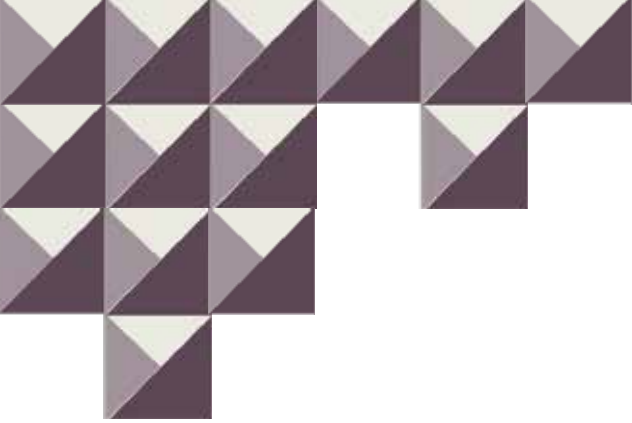


O próprio sistema educacional, por muito tempo, estimulou um regime repressivo, não apresentando aos estudantes os estímulos necessários para a compreensão dos direitos básicos do indivíduo, priorizando uma filosofia de vida em prol dos bens materiais, enaltecendo o egoísmo, a ferramenta principal para a ascensão social.

O modelo econômico atual propaga promessas sedutoras para a população, que é incentivada a ampliar o consumo. Esse condicionamento consumista é o maior obstáculo ao exercício da cidadania, pois a vida comunitária baseada na solidariedade social perde espaço para dar lugar às sociedades competitivas que comandam a busca por status.

Dentre vários perfis da região, quem é morador ou frequentador assíduo da cidade de São João de Meriti percebe, tanto nas ruas quanto nas redes sociais, uma compreensível descrença em relação ao desenvolvimento da cidade como um reflexo do descaso dos governantes. Historicamente, um das principais funções da Baixada Fluminense foi arcar com as necessidades da metrópole do Rio de Janeiro, principalmente por atuar como rota estratégica para o transporte de mercadorias, por esse motivo acabou recebendo poucos estímulos para o desenvolvimento autônomo.

A história política da Baixada Fluminense é famosa pela presença de coronéis, justiceiros e milicianos. Segundo o Relatório do Fórum Grita Baixada (2015) em um cenário de diversos conflitos, surgiram figuras como Tenório Cavalcanti, “O Homem da Capa Preta” que dominou a Baixada Fluminense nos anos 50 e 60. Recebeu o famoso apelido por usar sempre uma capa preta, onde escondia uma metralhadora, a “Lurdinha” e um colete a prova de bala.



O “grande saque” (1962) foi dos eventos que delineou caminho da segurança pública na Baixada. Em um período de incerteza econômica para o trabalhador, aproximadamente 20.000 pessoas que esperavam o trem, na Praça do Relógio e do Pacificador, Duque de Caxias, iniciaram um saque que, por uma semana, se estendeu por outros municípios. A solução imediata do Estado foi criar o 6º batalhão da Polícia Militar e sancionou a contratação de seguranças particulares, que eram conhecidos na época como “Corpo de Milicianos”, o que justifica a forte presença do poder da milícia nas regiões da Baixada.

Tanto figuras como o homem da capa preta e a milícia, forma de poder que ainda está presente na Baixada Fluminense, consolidaram o medo e o sentimento de impotência em muitos moradores da região.

Na época atual, uma forte onda de violência tem assolado toda a Baixada Fluminense, atribuída por muitos, pela implementação das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) nas favelas da cidade do Rio de Janeiro. Muitos moradores experienciaram mudanças expressivas no “formato” do crime organizado na Baixada Fluminense: a migração de traficantes; o crescimento de pontos de venda de drogas; o aumento de assaltos e o controle da circulação de carros com “barricadas” que bloqueiam a passagem.

Independente do cenário, grupos populares da Baixada reagem diariamente com estratégias de resistência em diferentes camadas. No percurso fotográfico, um dos espaços registrados que me chamou a atenção foi uma pequena praça improvisada por moradores e o aviso pendurado na árvore “Espaço vigiado por amigos. Não jogar lixo. Obrigado.” Quem conhece a região sabe que não é necessário andar muitos quilômetros para se deparar com uma grande quantidade de lixo exposto nas ruas. Alguns alegam que é reflexo da coleta irregular ou culpabilizam os próprios moradores da região pela falta de conscientização, outros tentam resolver

queimando o lixo aglomerado. É evidente, que os “amigos” representados na placa, são pessoas que se reuniram para criar e preservar um espaço de interação e lazer. Atualmente todo o local foi reestruturado pela prefeitura da cidade, se tornando a primeira ciclovia⁶ São João de Meriti.

Este tipo de organização territorial feita pela própria população é um exemplo do modelo cívico, sugerido por Santos (1967), autônomo e não subordinado ao modelo econômico. “Devemos partir do cidadão para a economia e não da economia para o cidadão.” O modelo cívico nasce de dois elementos essenciais: a cultura e o território.

“O modelo cívico territorial” de Milton Santos preza pela realização material e imaterial, incluindo a economia e a cultura de cada indivíduo, independente de onde este se localize. Este novo tipo de gestão se impõe para criar uma nova forma de cidadania, que se apresente como respeito à cultura e como busca da liberdade.

Apesar da cidade, aos olhos de muitos, parecer impalpável com sua amálgama de signos aparentemente desconexos, como afirma Santos (1967), que nos causa sensação de impotência. Muitos moradores e moradores-artistas da Baixada Fluminense rompem as barreiras políticas e sociais e executam um novo modo de intervenção social e/ou cultural na região.

Brasil, Wesley no artigo “São João de Mentirinha pode tornar-se uma cidade de verdade” (2017), apresenta um panorama das manifestações culturais que resistem em São João de Meriti, apesar da péssima gestão do antigo Prefeito Sandro Matos “no ponto de vista da cultura” e a falta de verba. Wesley menciona o Jardim dos Estranhos, local de encontro da MPB - Música Popular da Baixada, localizado no Bairro de Coelho da Rocha; o CGB - Cineclube de Guerrilha da Baixada, que acontecia no Bar do Caramujo no Centro de São João; a Escola de música de São João de Meriti;

6 O projeto original iniciou as obras da ciclovia em 2011, porém com as mudanças de governo e outros favores específicos, a população meritiense recebeu a ciclovia estrutura apenas em 2018.



a Orquestra Sinfônica de São João de Meriti; personalidades como o compositor Serginho Meriti, o humorista Paulinho Gogó e o Rapper Slow da BF dentre outras manifestações culturais, nomes de artistas locais e coletivos de criações artísticas.

Muitos desses artistas e articuladores culturais, mesmo com a falta de verba e dificuldade de diálogo com o poder público, reinventam as dinâmicas organizativas e formas de manutenção de suas atividades, construindo assim, uma nova realidade social. Como é o caso da RCPS - Roda Cultural da Praça do Skate, que ocupa as ruas de São João de Meriti desde 2015, resistindo e lidando com inúmeras questões burocráticas se tornou uma das principais Rodas de Rima do Rio de Janeiro.

Ações semelhantes à RCPS são atos de reconciliação com o uso do espaço público. Seria a arte reconhecendo a sua condição inicial, se reconectando com a sua natureza, e movendo-se para servir à sociedade urbana e à vida cotidiana nessa sociedade (Lefebvre 2001). Retomar a amizade com o espaço é vigiá-lo, é negar o espaço que virou mercadoria, é reconhecê-lo como um lugar de ação, é caminhar contra a lógica individualista e lutar para que a condição de vida coletiva se desenvolva. Quando modificamos o espaço, o espaço nos modifica.

Em 2017, a Rede Baixada em Cena fez história ao ganhar o prêmio SHELL na Categoria inovação pelo movimento que discute a criação estética e o poder de mobilização de 18 coletivos de 13 cidades da Baixada Fluminense. O projeto nasceu do desejo de reunir grupos de teatro provenientes da Baixada Fluminense para pensar sobre o fazer teatral e valorizar a cultura e o teatro da região, superando o estigma de território que não tem "nada". Segundo Cesário Candhí, ator e diretor da Cia Arte Popular,

quando os grupos se reuniram foi mais fácil avançar, caminhar de forma individualizada faz com que os obstáculos tornem-se maiores. Em junho do mesmo ano, o coletivo BGA (A Baixada Grita Arte) realizou a primeira roda de conversa no SESC de São João de Meriti levantando pautas como: regionalidade e a importância da valorização da cultura na Baixada.

O trecho de apresentação do evento do BGA resume bem o sentimento que une os agentes culturais e artistas da região, sempre lutando por valorização e espaço.

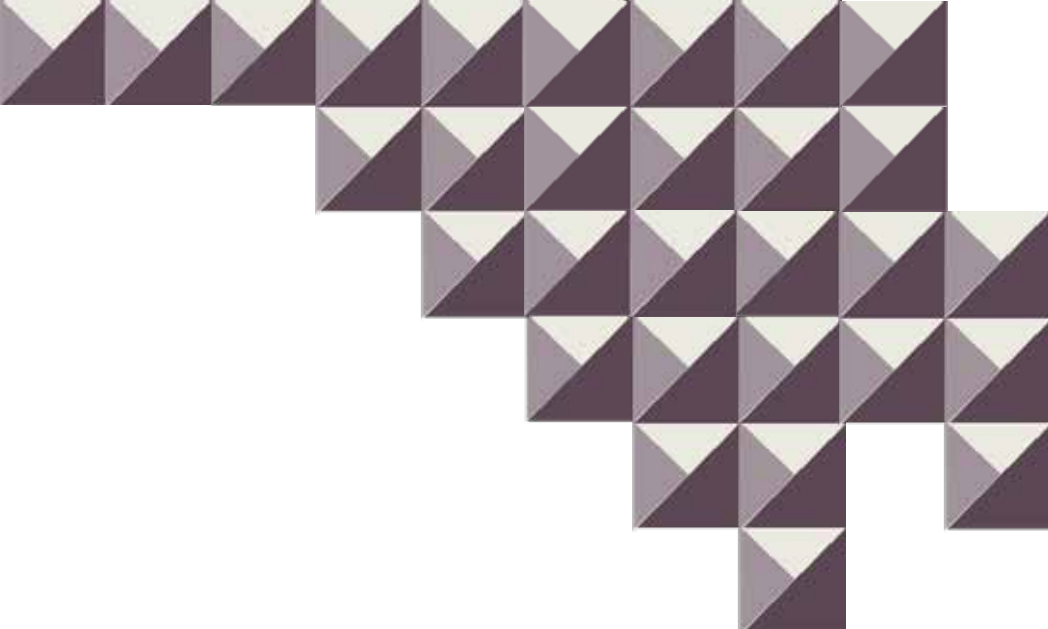
A baixada é gritadora, nossa resistência é natural. Somos descendentes de um povo que lutou até o último suspiro. Gritamos dor pelos fatos históricos, somos as veias em linhas ferroviárias que modernizaram nossos caminhos estereotipados pela natureza cosmopolita dos que subjagam a essência da tradição regional.

Trecho de apresentação do evento⁷ “Primeira roda de conversa do coletivo BGA

Entre 2017 e 2018 entrevistei alguns artistas, nascidos ou criados em São João de Meriti, conversamos sobre suas relações com a cidade, sobre deslocamento pendular e como o lugar influencia em suas criações artísticas.

A maioria dos artistas entrevistados considera São João de Meriti e cidades vizinhas ricas fontes de inspiração para criação. O músico e artista plástico Phill Fernandes afirma que as calçadas da Baixada, local onde é comum ver grupos de amigos interagindo, foi uma das suas primeiras inspirações. Assim como, o músico João Azevedo que criou o conceito Música Popular de Terreiro, inspirado no seu quintal ou terreiro de sua casa na infância e nos terreiros religiosos que representam um dos maiores símbolos de resistência na região da Baixada Fluminense.

7 A BAIXADA GRITA ARTE. Primeira roda de conversa do coletivo BGA. 2017. Disponível em: < <https://www.facebook.com/events/sesc-s%C3%A3o-jo%C3%A3o-de-meriti/1%C2%AA-rodadeconversa-do-coletivo-bga/1342980745785356/>>



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
E SECRETARIA MUNICIPAL DE CULTURA
APRESENTAM

JOÃO AZEVEDO



13 Abril
19h

Sala Zaira de Oliveira
Memorial Municipal Getúlio Vargas
Praça Luís de Camões, s/n - Glória RJ
R\$ 20 inteira R\$ 10 meia/lista

CULTURA+ RIO PREFEITURA

Figura 03: Cartaz de uma das apresentações do músico João Azevedo, criador do conceito Música Popular de Terreiro.

O cineasta Ricardo Rodrigues, pertence ao grupo de artistas que fez da cidade seu suporte de inspiração, produção e criação. Segundo ele, histórias e personagens surgem pela cidade a todo instante, desfilando em uma passarela imaginária. Basta querer enxergá-los.



Figura 04: Cartaz do curta-metragem *O Mendigo* de Ricardo Rodrigues.



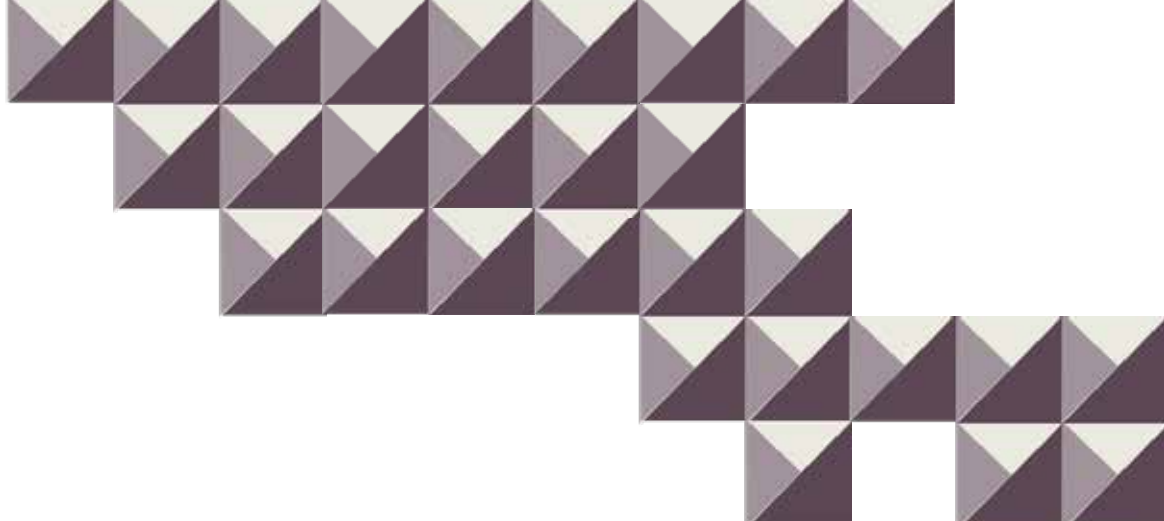
Os Artistas que vivem e trabalham na cidade, precisam manter um diálogo direto com o poder público e empresários locais em busca de financiamento. Como é o caso da bailarina e coreógrafa Adriana Rodrigues, que relatou sobre a falta de verba e interesse dos órgãos públicos em projetos da região.

Muitos reconhecem a necessidade dos deslocamentos, principalmente para a qualificação profissional. Como citou o ator Marcelo Almeida, “por onde me desloco encontro guerreiros de cidades próximas com sonhos parecidos em relação às suas cidades e ao mundo” (Almeida, 2017). Além do longo tempo de locomoção, outro ponto citado é a falta de transporte público a partir de um determinado horário. “É bastante cansativo, pois os transportes não ajudam, e nunca posso passar de certa hora, caso contrário, fico sem voltar para casa.” (Rodrigues, 2018).

Não podemos deixar de citar os valores exorbitantes do transporte público no Estado do Rio de Janeiro como um dos fatores que tolhem o direito de mobilidade do cidadão, e fazem muitos artistas periféricos pensarem em desistir de seus ofícios. Problemas semelhantes também servem como enredo para a criação de projetos culturais.

Quando estava trabalhando com o BAC (Balé Afro Contemporâneo), sempre quis trabalhar com algo revolucionário, então pegava elementos que me incomodavam, tais como: o transporte, a falta de interesse pela cultura e arte, a desigualdade social, que há em todos os lugares e a intolerância Religiosa, que vem crescendo a cada dia na Cidade.

RODRIGUES, Adriana. Entrevista concedida a Michelle Lima Pereira.
Rio de Janeiro, 2018.



Ilê Asé Opó Afonjá RJ e BAC - Balé Afro Contemporâneo

apresentam o espetáculo

GÁS COMO COMBUSTÍVEL DE LUTA

10 e 24 JULHO às 20h

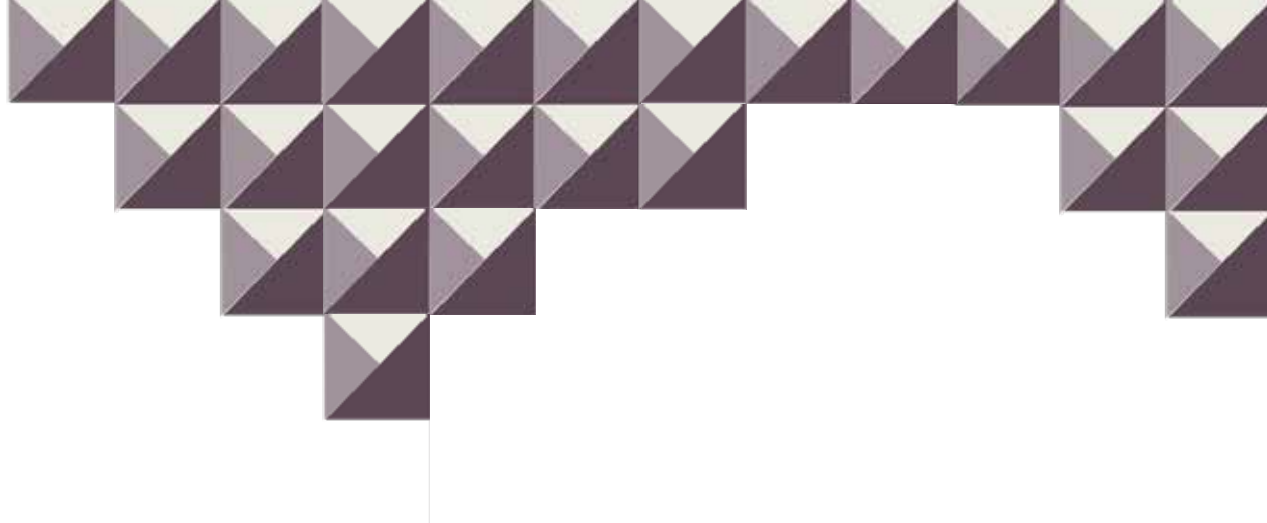


Agradecimento
IYÁ REGINA LÚCIA DE YEMANJÁ

Agradecimento
MÃE MARLENA

Inteira R\$10 e Meia R\$5

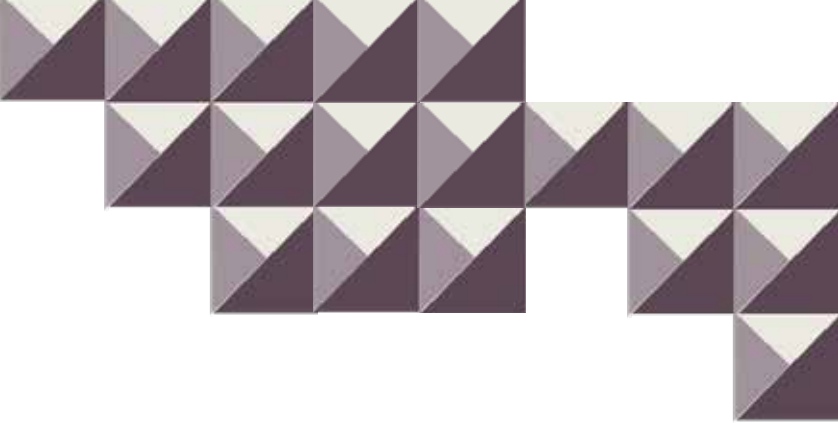
Figura 05: Cartaz de apresentação do Balé Afro Contemporâneo BAC. Teatro Raul Cortez 2015



Os longos períodos nos transportes públicos, apesar de serem extremamente cansativos, inspiram muitos artistas meritienses: o emaranhado de imagens, as fachadas de casas com varanda e imagens de santos na parede, o estilo de vida das pessoas, dentre outros elementos, servem como dispositivos artísticos. Segundo o artista plástico Márcio Grafite, é o cotidiano influenciando na criação de novas visões para a produção artística (Grafite, 2018). “Essas coisas da rua” como fonte de criação, mencionou o artista João Azevedo (2018) ao falar sobre a manifestação que é observar e compreender o funcionamento da cidade.

Phill Rodrigues, (2018a) declara ser um grande privilégio ser artista em São João de Meriti. E complementou (2018b) que há vários artistas na cidade e ainda não sabem que são.

Marcelo Almeida, (2017a) falou sobre a necessidade dos artistas da Baixada terem outros meios de sobrevivência além do ofício artístico: “[...] todos que exercemos a arte, por aqui, temos outros meios de sobrevivência, filho de pobre né?!” Ao mesmo tempo isso não o desanima, segundo o ator (2017b) lutar é a função de quem quer ser chamado de artista em qualquer cidade do mundo.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Interpretar atravessamentos nos longos percursos diários, que nos são apresentados como indispensáveis, como um acervo de possibilidades para criações artísticas é um roteiro seguido por muitos artistas de São João de Meriti e outras cidades de Baixada Fluminense. O deslocamento pendular obriga moradores periféricos se tornarem sujeitos de eterno reenraizamento, com suas raízes que se estendem e se adaptam em diversas superfícies.

O deslocamento/movimento forma a identidade de muitos artistas moradores da Baixada. Mesmo inconscientemente o corpo se apropria e se harmoniza no formato que o trajeto lhe oferece. Muitos destes sujeitos híbridos, que carregam os acúmulos de elementos disponibilizados pelas ruas, passam a compreender a observação e leitura dos fluxos e signos urbanos como linguagem artística. Essa transformação de uma condição maçante do cotidiano em um período criativo-constructivo, onde são coletados materiais para o fazer artístico, é ressignificar a relação com a cidade, modelando a existência conforme os desejos, independente das dificuldades e impossibilidades.

Quando esse artista de eterno reenraizamento cria projetos, na localidade ou não, com narrativas do seu território, geralmente, estigmatizado e pouco representado, ele muda paradigmas e ameniza dicotomias entre o centro e a periferia. Processos criativos como esses, também estimulam a percepção e reconciliação do morador com o seu território. Enxergar a cidade e de fato experienciá-la é o início da transição do simples morador de uma cidade dormitório para um morador-cidadão, aquele que ao se apropriar de sua localidade, conseqüentemente a modifica segundo as insatisfações e necessidades coletivas.

Ao reestabelecer raízes com a própria localidade, de forma direta ou indireta, constituem novos cenários e possibilidades. Assim, nos aproximamos de um formato de cidadania que nasce de dois elementos essenciais: a cultura e território (Santos, 1967), respeitando a cultura, reinventando dinâmicas organizativas em busca de liberdade, uma relação com a cidade não subordinada ao modelo econômico.

Os artistas que acolhem e administram toda a energia gerada pelo acúmulo dos atravessamentos durante o deslocamento pendular, resistem e se reinventam diariamente, na maioria das situações, conciliando o trabalho formal com os projetos artísticos.

Para concluir esta pesquisa, citarei o depoimento do músico João Azevedo ao abordar a questão sobre o que é ser um artista na Baixada.

“[...] eu sou planta de raiz forte rasgando o cimento do canteiro. Eu sou a Baixada, sou o subúrbio sou a música popular de terreiro [...] E é isso que eu carrego como força pra me manter como artista. Porque a gente vive aqui em um cenário que nem sempre é favorável, é tudo muito distante, o acesso às coisas é mais complicado, por mais influências ricas que a gente tenha. Aí eu volto nessa planta de raiz forte que tem que vencer, tem que subir. Ela rompe, ela quebra esse cimento que a forçou que ela estivesse ali dentro de um canteirinho e não junto de outras plantas. Eu me considero como artista aqui da Baixada, como alguém em expansão, com um sentimento de liberdade muito forte, sentimento de abraçar a nossa história.”

Azevedo, João. Entrevista concedida a Michelle Lima Pereira.
Rio de Janeiro, 2018.

Somos planta de raiz forte, somos radicantes, somos resistência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANJOS, Moacir dos. **local/global: arte em trânsito**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BÌBLIA, N. T. **Apocalipse**. Disponível em: < <https://www.bibliaonline.com.br/acf> >. Acesso em: 15 de maio 2018.

BOURRIAUD, Nicolas. **Radicante** _ Por uma estética da Globalização; tradução Dorothy de Bruchard. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

JACQUES, Berenstein Paola (org.). **Apologia da Deriva** _ Escritos situacionistas sobre a cidade. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

JOÃO, do Rio. **A alma encantadora das ruas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

KAMP, Renato. **As Belezas da Baixada Fluminense**. São Paulo: Petrobrás Sumiutt, 2003.

LANDIN, Ivone. **Palavra Andarilha**. Rio de Janeiro: Maple, 2014.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. Tradução Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

PERES, Guilherme. **Perfis Meritienses**. Rio de Janeiro: Amigos do Patrimônio Cultural, 2011.

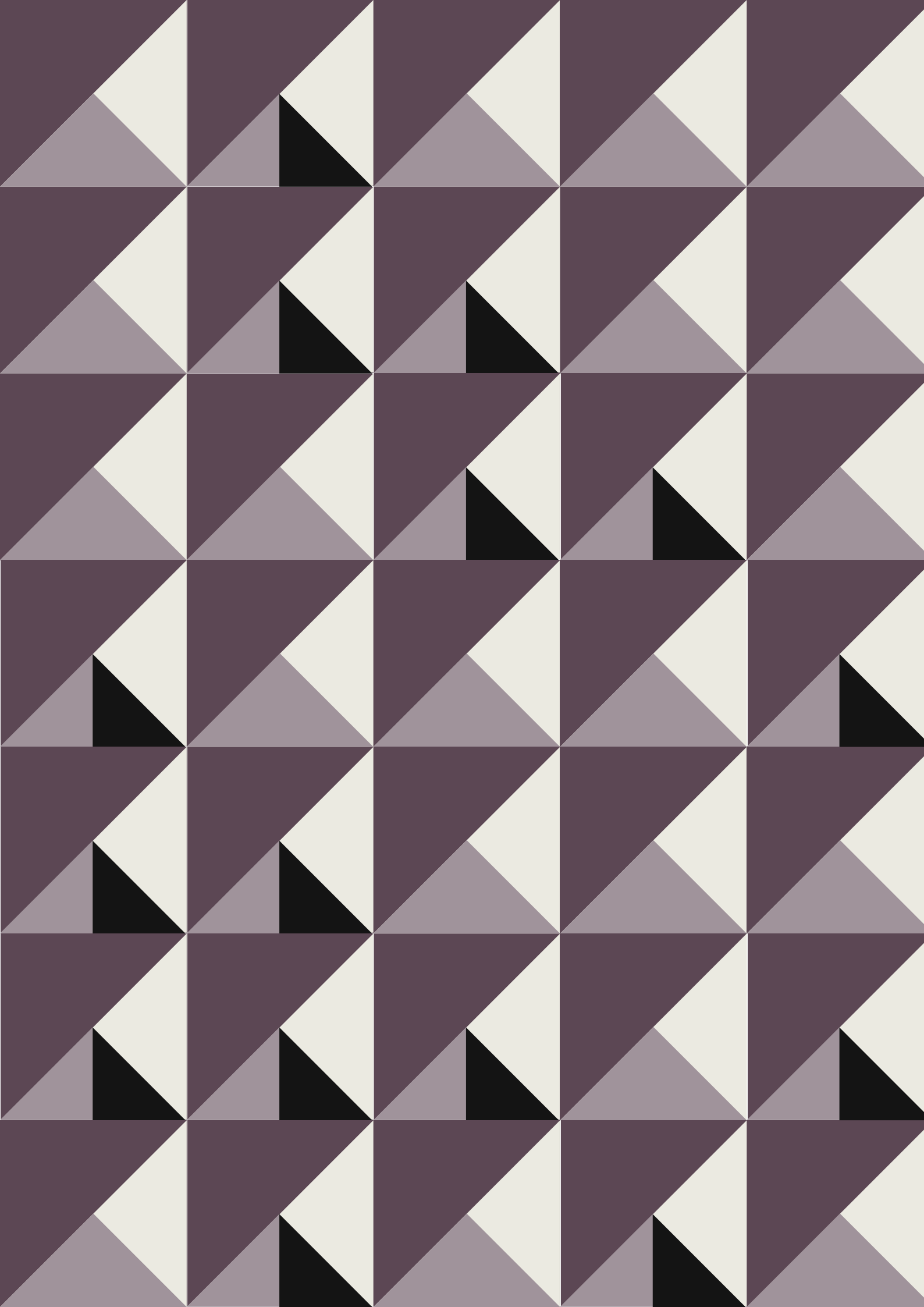
Fórum Grita Baixada (org.). **Um Brasil dentro do Brasil pede socorro** _ Relatório denúncia sobre o descaso estatal para com a vida humana na Baixada Fluminense e possíveis soluções urgentes. Nova Iguaçu: 2016. Disponível em: < <http://www.cddh.org.br/assets/docs/Um%20Brasil%20dentro%20do%20Brasil%20pede%20socorro.pdf> > Acesso em: 19 de julho 2018.

OJIMA, Ricardo et al. **O estigma de morar longe da cidade** _ Repensando o consenso sobre as cidades-dormitório no Brasil, Caderno Metropolitano, São Paulo, v.12, n. 24, 2010.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização** _ do pensamento único à consciência global. 13 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2006.

_____. **O Espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011 (Coleção O pensamento político Brasileiro; v.3).

SIMÕES, M.R. **A Cidade Estilhaçada: Reestruturação Econômica e Emancipações Municipais na Baixada Fluminense**. 2006. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociência, Universidade Federal Fluminense, Niterói.





A CIDADE COMO MATÉRIA-PRIMA PARA O ENSINO DA ARTE

Gisele Litério Cáceres¹
Tarsila Aparecida Monteiro²

RESUMO: A ideia é criar um diálogo entre a cidade e a escola através das experiências dos alunos. É romper o muro entre rua e sala de aula e fomentar discussões com base na coleta de dados, com base na matéria-prima que está contida na própria urbes. A pesquisa se sustenta em elementos da cidade e na prática da leitura de imagem e suas possibilidades de interpretação e percepção. Desta maneira, o ensino da arte nas instituições propicia experimentar e abordar através da ludicidade inerente à disciplina da arte, problemáticas sociais, culturais, políticas, econômicas do cotidiano e propicia incentivo à transformações no ambiente de convivência social. Quando o aluno, em sala de aula, adquire conhecimento e referências de seu ambiente social, o aprendizado se torna muito mais prazeroso e com resultados positivos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da arte; cidade; leitura de imagem; percepção visual.

- 1 Gisele Litério Cáceres, 44 anos, de São Paulo, artista há 26 anos, iniciou desde muito nova sua trajetória na Arte conciliando sua carreira como arquiteta. Participou de salões e exposições de Arte, atuou como atelierista em espaços recreativos e voluntária no MAM-SP. Bacharel pela Belas Artes e licenciatura em Arte e Pedagogia, atualmente leciona no Ensino Fundamental. Após a maternidade, o desejo de ensinar se destacou como foco, conectando Arte e Educação em seu trabalho na escola. Toda sua trajetória acadêmica a levou a pesquisar como as relações da arte com a cidade podem estabelecer um processo de aprendizagem e reflexões no ensino da Arte.
- 2 Tarsila Aparecida Monteiro, 35 anos, de São Gonçalo, RJ. Iniciou ainda no Ensino Médio um curso de pintura e desenho que foram um atravessamento em sua vida. A encantou de tal forma, que buscou, passando em terceiro lugar para o curso Pintura na Escola de Belas Artes da UFRJ. Participou de várias exposições coletivas e individuais, fazendo seu desejo em trabalhar em museus e galerias de arte só aumentar. Atuou como arte educadora nos principais museus e centros culturais da cidade de Niterói e do Rio de Janeiro. Tal atividade só aumentou a vontade de estar mais próxima às crianças e adolescentes que frequentavam tais espaços culturais. Sendo assim, cursou a pós graduação em especialização no ensino da arte, uma parceria entre a UERJ e a Escola de Artes Visuais do Parque Lage. Após sua conclusão, ingressou na complementação pedagógica em artes visuais, visando a docência nos ensinamentos fundamental e médio das redes públicas e privadas. Toda a sua pesquisa nos últimos anos a levou a relacionar a arte e às cidades. Como as cidades onde seus alunos vivem podem ser matéria-prima para a constante reflexão e o ensino da arte.



INTRODUÇÃO

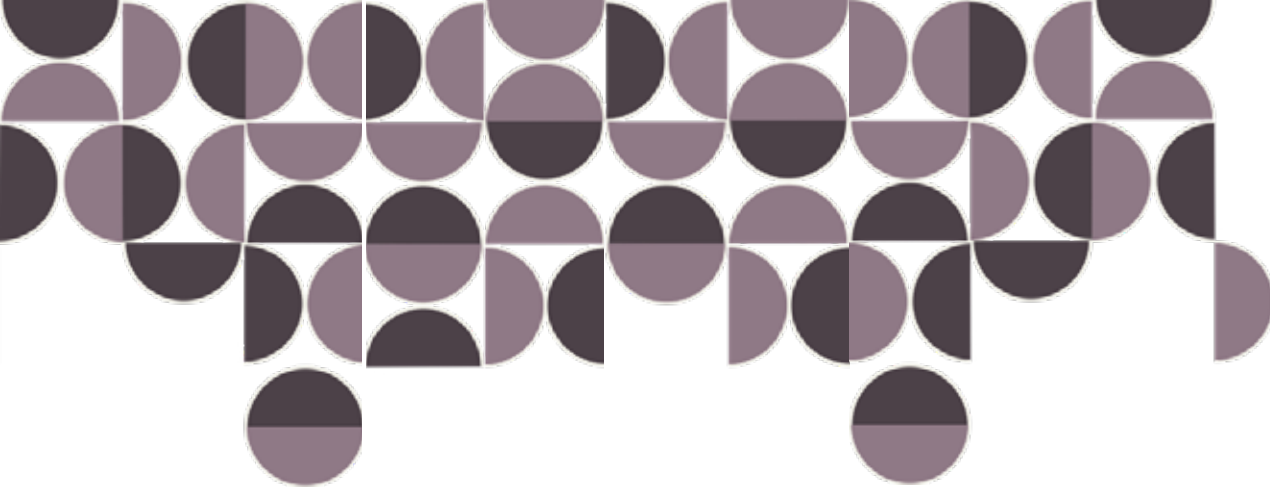
O presente artigo tem por intuito pesquisar e investigar como a cidade pode ser utilizada como subsídio, matéria-prima para a prática do ensino da arte nas instituições de ensino formal públicas e privadas. É verificar a importância do desenvolvimento do olhar, caminhar, viver, sentir e refletir do estudante através da arte, o seu local, rua, quarteirão, bairro e cidade. É analisar estratégias, conceitos e questionamentos de teóricos e artistas e desenvolver a importância da arte no estudo da cidade nas escolas. Como levar todos os conhecimentos e sofrimentos da cidade, do entorno de cada indivíduo para a sala de aula e como tirar do espaço escolar esse estudante e levá-lo de forma turística e etnográfica para conhecer e estudar sua cidade. Comparar e avaliar dados que permitam identificar a necessidade de se ampliar os estudos relacionados ao tema do artigo nos planejamentos das aulas de arte, procurando assim oferecer aos estudantes maior experiência artística em sua rua, bairro e localidade.

O artigo está basicamente realizado a partir de pesquisas bibliográficas de obras que abordam o tema cidade em variadas análises e, também a educação do olhar no ensino da arte, que apesar de temas distintos, têm ligação direta com o nosso estudo. Partimos também de artigos científicos já publicados e textos de profissionais qualificados, como depoimentos de artistas. Por exemplo, a autora Analice Dutra Pillar conduz o leitor a refletir a respeito dos conceitos de leitura de imagens; “modos de constituição do olhar nas interações do sujeito com o mundo; da educação do olhar no ensino da arte em diferentes linguagens visuais”. (PILLAR, 1999). Já na obra *Ver a cidade*, de Lucrécia D’Aléssio Ferrara, o assunto principal é a semiótica do ambiente urbano: estudos e pesquisas dos elementos da



cidade como seu uso, características físicas, transformações do ambiente e suas relações, que resultam em leituras e percepções da imagem urbana. O que leva a interpretações e informações sobre a cidade. Nelson Brissac Peixoto, em *Paisagens Urbanas*, apresenta um panorama da cidade e como o cidadão está inserido nela refletindo a respeito da arte em relação ao lugar e, seu foco principal é sobre o olhar para as paisagens: “as cidades são as paisagens contemporâneas”. O autor Marc Augé define em seu texto, os chamados não-lugares como um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade. Na direção de fundamentar sua assertiva, ele discute a capacidade decisiva da antropologia de analisar e compreender a sociedade de hoje, definida por ele como supermodernidade. E finalmente, em *Caminhando pela Cidade*, Michel Certeau defende o ato de caminhar como um ato de enunciação. Compara o ato de caminhar com o falar. Para ele, a cidade e suas diferentes interpretações são percebidas como uma linguagem.

As obras que selecionamos apontam questões de leitura da imagem, percepção visual, características físicas, contextuais e signos do ambiente urbano e, suas relações com o usuário, linguagens da arte que dialogam com a cidade e promovem uma nova visão e transformação do espaço. Pretendemos conectar essas questões à nossa problematização que, basicamente é de que maneira, junto aos alunos da disciplina de artes, podemos buscar conhecimentos na cidade e levar para a sala de aula, sendo a cidade objeto espacial com importante potencial para a aprendizagem. Em consequência dessa ação, a experiência adquirida por eles pode ser devolvida em benefício da própria cidade, da vida dos alunos e da comunidade.



Os questionamentos, conceitos e métodos apresentados acima, e a escolha do ambiente da cidade como palco para o nosso trabalho, formam um conjunto de ações e pensamentos experimentados ao longo dos últimos anos, período em que trabalhamos com o espaço da cidade e em sala de aula. Durante essas vivências, as relações de espaço foram trabalhadas de maneira a construir em nós, uma percepção espacial que influenciou diretamente na escolha do objeto cidade no ensino da arte para este Trabalho de Conclusão de Curso. Para complementar essa introdução, segue abaixo uma reflexão de filósofo francês Merleau Ponty (1908-1961), do livro *Fenomenologia da Percepção* (1971), a respeito do nosso campo de percepção que é constituído de coisas e vazios entre as coisas:

“Temos que ver a cidade como uma concatenação de coisas desejadas e produzidas pelo homem - as coisas resultam em uma textura de lugares. Os lugares são compostos por edifícios, ruas, parques, etc. A constante participação e envolvimento dos artistas e comunidade são necessários para moldar nossas cidades e torná-las co-municativas, e essa noção parece ter sido tragicamente esquecida (...). Entender a cidade como uma figura tridimensional e dinâmica, acompanhar e inflectir seu processo de auto geração, tecer e estender seu tecido exige (...) uma compreensão de como as formas con-struídas são transformadas em imagens pela experiência”. (RYKWERT apud PONTY, 2004, p.348, 349)

O ensino da arte agrupa todo um repertório de linguagens: fotografia, pintura, escultura, performance, desenho, etc, e a cidade incorpora um pouco de cada uma. Desde a modernidade (início do sé. XX), as vanguardas rompiam fronteiras, se preocupavam com uma multiplicidade de linguagens e estabeleciam diálogos entre as diferentes formas de apresentação da obra de arte (por exemplo, o método da colagem utilizado nas artes



plásticas, no cinema, na literatura). É uma característica da contemporaneidade as criações serem tão abertas que não dá mais para enquadrá-las exatamente em uma única categoria específica. As ideias que originam as obras não obedecem mais à fronteiras, e se confirma uma hibridização na mistura de categorias. Assim, colocamos a cidade como palco para apresentar um inter-relacionamento entre diferentes protagonistas, que são as di-versas linguagens artísticas, as quais buscam referências e diálogos em áreas distintas mas que se entrelaçam ao se propor, por exemplo, em sala de aula, uma experiência de imersão na metrópole. O trabalho de um grafiteiro pode aparecer num projeto de arquitetura (*Gigante, São Paulo, 2009* - Os Gêmeos), os edifícios podem ser a tela de projeções (*Transit, 2001* - Regina Silveira), ou um filme de cinema, rios que podem abrigar esculturas flutuantes (*Pets, 2008* - Eduardo Srur). O principal elemento que agrupa todo esse repertório de linguagens é essencialmente o espaço, portanto a cidade contida no espaço tridimensional é objeto de interesse para coletar dados para o aprendizado e ensino das artes visuais. Apesar da escultura ser classificada como tridimensional, nosso trabalho permite que os alunos da disciplina de artes, alarguem as fronteiras da escultura, as quais podem ser agora construídas, ou desconstruídas, ou não-construídas no espaço e no tempo ao caminhar pela metrópole, coletando material, explorando momentos de contemplação, isolamento, permanência, visibilidade, reconhecimento. As cidades estão, portanto, repletas de coisas permanentes e de coisas transitórias e, refletem a variada complexidade da realidade, o que possibilita um garimpar de matéria-prima muito rica e potencial para o ensino da arte.



DESENVOLVIMENTO

Partindo das teorias da arte e do ensino da arte do livro *A educação do olhar no ensino das artes*, podemos ampliar os estudos sobre as variações de leitura de imagens, seus conceitos e significados. A autora afirma que o ensino da arte, na década de 80, passou por um processo de revisão a partir das pesquisas contemporâneas em arte e teve início uma nova forma de pensá-lo conceitualmente. Isso inclui introduzir na prática docente a leitura da imagem e o contexto histórico nas criações das crianças e jovens, e inclui também o exercício das releituras, que nada mais são que criar trabalhos autorais tendo obras de arte como referência.

(...) “a leitura e a releitura tem sido uma prática amplamente difundida, sem que muitas vezes se compreenda o que está implicado nessas dimensões do conhecimento da arte. Assim, problematizar a leitura e a releitura no ensino de arte poderá auxiliar a entender suas similaridades e diferenças no contexto da sala de aula”. (PILLAR, 1999, p.11)

A partir de estudos de alguns teóricos Pillar analisa o que resulta do ato de ler. Cita Piaget, o qual defende a ideia de que o indivíduo formula dentro de si suas próprias reflexões adquiridas a partir de dados analisados e de percepções, decodificados pela leitura naquele exato momento que ele faz do objeto, subjetivamente e racionalmente: características formais, conhecimento, deduções lógicas, imaginação e informações do leitor sobre o mesmo.

Desse modo, o observável tem sempre a marca do conhecimento, da imaginação de quem observa, ou seja, depende das coordenações do sujeito, das estruturas mentais que ele possui no momento, as quais podem modificar os dados. Assim, duas pessoas podem ler uma mesma realidade e chegar a conclusões bem diferentes. Isto porque, o que o sujeito apreende em relação ao objeto depende dos instrumentos de registro, das estruturas mentais, das estruturas orgânicas específicas para o ato de conhecer, disponíveis naquele momento. (PILLAR, 1999, p.13)

Também é discutido ao longo da leitura sobre como os indivíduos observam uma mesma paisagem e a interpreta de modos diferentes. Na verdade, a palavra *mesma* não está colocada apropriadamente, como analisa Ernst Cassirer (um dos autores abordados por Pillar em suas análises), porque o olhar de dois sujeitos, como por exemplo dois artistas pintando uma paisagem, nunca será idêntico. Cada qual fará a sua própria análise interpretativa, conforme sua experiência estética, seu conhecimento tácito, do seu momento e do contexto temporal que está inserido.

Assim, há uma construção de conhecimentos visuais. O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações, etc. O que se vê não é o dado real, mas aquilo que se consegue captar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo. Desse modo, podemos lançar diferentes olhares e fazer uma pluralidade de leituras do mundo. (PILLAR, 1999, p.13-14)

Sobre a leitura do mundo e como se dá a inter-relação entre a leitura como linguagem e leitura como realidade, o leitor só poderá fazer realmente uma análise crítica, conclusiva e significativa de um texto (ou imagem), após se informar a respeito dos contextos social, político, econômico, da origem do autor, entre outros. "Ler é aprender as significações de um objeto". Para Freire (1982, apud PILLAR, 1999, p.14), "ler é adentrar nos textos, compreendendo-os na sua relação dialética com os seus contextos e o nosso contexto.(...) O que preciso é ter clara esta relação entre o contexto do autor e o contexto do leitor". A autora conclui:

(...) poderíamos dizer que, ao lermos uma obra de arte, estamos nos valendo de nossos conhecimentos, artísticos ou não, para dar significados à obra. (...) Considero, portanto, que leitura e releitura são criações, produções de sentido onde buscamos explicitar relações de um texto com o nosso contexto. (PILLAR, 1999, p.20)



Nesse sentido, o docente em sala de aula pode estabelecer com os alunos uma relação de práticas através de exercícios de leitura de imagens. Leituras pautadas não somente no diálogo do leitor com a obra, mas também inserida no contexto espaço-tempo em que aquela obra foi criada. Um exercício que se estende, não só entre cada aluno e seu objeto de análise, mas também estendido a uma mostra de variadas leituras, nas quais cada um encontra seu próprio método de olhar. Assim, ao sair da escola para coletar informações na cidade esses alunos terão um olhar muito mais apurado.

Em sequência à prática da leitura de imagens apresentamos como utilizá-la no espaço da cidade. No livro *Ver a Cidade*, o teórico Peirce desenvolveu conceitos da semiótica do ambiente urbano em seus estudos, pesquisando “a relação entre características físicas, uso e transformação do ambiente urbano”, as quais podem gerar, numa linguagem da ciência, “operações de percepção, leitura e interpretação”. Para absorver o conhecimento sobre a imagem da cidade, decifrar seus códigos e entender sua construção, a percepção urbana vem em primeiro lugar, antecipando outras fases do processo que abrange o entendimento da imagem urbana, a qual contém dados informativos sobre a cidade. “É uma operação que retém e gera informação sobre a cidade; percepção é informação”. (FERRARA, 1988)

A autora apresenta *fragmentos habituais* (imagem física da cidade, praça, rua, quarteirão) como elementos homogêneos, ilegíveis, e dificultam a percepção ambiental de modo que as informações da cidade vêm de forma incompleta, vêm “como processo que se desenvolve entre signos aglomerados sem convenções, que criam uma membrana de opacidade, de neutralidade significativa da linguagem urbana”. (FERRARA, 1988). Na tentativa de decifrá-los através de combinações de linguagens que os constituem, reconhecer seus elementos, de quebrar a homogeneidade e criar elementos de qualificação é criada o *modus operandi* da percepção urbana. É desafiador para o ser humano captar essa imagem, é estar sensível para as informações impactantes, aptas para gerarem reação e respostas na linguagem e comportamento.



O objeto do contexto urbano é formado por signos que configuram sua realidade própria como os edifícios, casas, ruas, praças, museus, igrejas, e, também estão contidos nele as linguagens como publicidade, arquitetura, programação visual, urbanização, tecnologia, veículos de comunicação, e o botão que liga todo esse cenário é o usuário. “A transformação da cidade é a história do uso urbano como significado da cidade. Sua vitalidade nos ensina o que o usuário pensa, deseja, despreza, revela suas escolhas, tendências e prazeres”. (FERRARA, 1988). A dinâmica das relações entre o usuário e a cidade, conforme seu contexto e seu uso, não se dá através de estudos intelectuais em livros e laboratórios, mas se dá através da interpretação e observação *in loco* da imagem na própria cidade, vivenciando a suas transformações.

Paisagens Urbanas, de Peixoto nos trouxe um panorama da cidade e como o cidadão está inserido nela refletindo a respeito da arte em relação ao lugar e, seu foco principal é sobre o olhar para as paisagens: “as cidades são as paisagens contemporâneas”. Ele se utiliza das mais variadas linguagens para desenvolver seu estudo: fotografia, cartografia, artes plásticas, cinema, arquitetura, urbanismo, literatura, filosofia. A problematização apontada é que a cidade se tornou fragmentada, caótica e opaca e, é justamente a partir desse caos que os espaços utilizados pelo indivíduo urbano se rearticulam, através de uma arte multidisciplinar que transita entre uma linguagem e outra. Essas articulações trazem uma motivação para reinventar, redescobrir a cidade, com novas experiências, novos pontos de vista, de escala, de distância, “paisagens urbanas que nos confrontam com o que não tem proporção, contornos sem fim”. (PEIXOTO, 1996).

Os textos aqui apresentados situam-se neste território intermediário, de transição, entre diferentes suportes (...). Formam um quadro necessariamente fragmentado (...). Cada capítulo corresponde a um recorte possível – e inteiramente diferente – da relação entre arte e cidade. O resultado é um caleidoscópio que talvez sintetize melhor a paisagem urbana. (PEIXOTO, 1996, p.13)



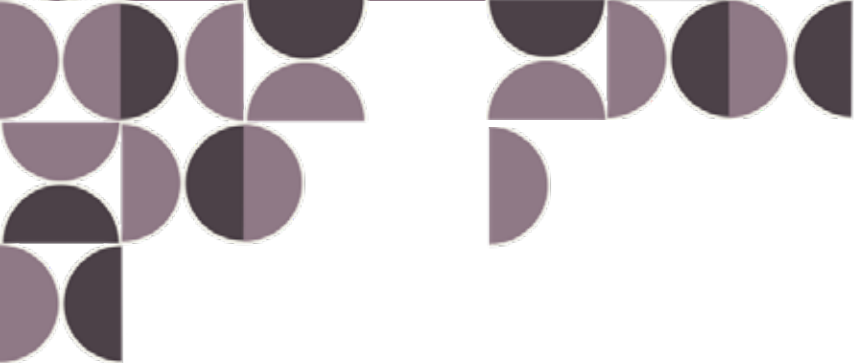
Nesse contexto recortamos um capítulo que discorre sobre a dificuldade em mapear uma estrutura urbana de uma metrópole desarticulada, com ocupações improvisadas, indevido uso do solo, economia informal. Mutações constantes que prejudicam uma medição da delimitação territorial. Ao mesmo tempo, lugares como monumentos, também não se pode mensurar: quando o indivíduo está muito próximo perde-se a referência, ou se houver um distanciamento perde-se a escala. “Impossível cartografar esse espaço desprovido de limitações”. (...) em que mapa desenhar essas propagações, esses movimentos imprevisíveis? Trata-se da relação entre o local e o global”. (PEIXOTO, 1996)

O ensino da arte pode se apropriar da cartografia como recurso para a observação da paisagem urbana. O mapa consegue abranger “o que nenhum ponto de vista pode abarcar”. Um instrumento do exercício do olhar “a pé” para um olhar visto de cima. A amplitude da visão através dos mapas, substitui a relação do foco centrado no objeto para um panorama em grande escala e, cria outras possibilidades de análise da cidade gerando um movimento do micro para o macro, da fusão do real e do abstrato. “A metrópole constitui-se num espaço desmedidamente ampliado, para além de toda experiência individual”. O autor apresenta trabalhos artísticos com foco em grandes escalas para ilustrar as questões de confronto das “extensões sem contorno e sem limites”. Eles projetam uma imagem fora do nosso alcance e nos coloca a “uma distância incomensurável daquilo que pode ser dado pela experiência” da metrópole. (PEIXOTO, 1996). E que outras relações pode-se fazer entre a cartografia, o ato de andar consciente e intencional e a utilização do GPS, como recursos de ensino-aprendizagem da cidade? Se antigamente só era utilizado o mapa impresso, o que significa hoje o uso do GPS? Um sistema em que sempre a imagem é fragmentada, isto é, o mapa é visualizado por partes conforme se navega por ele. Pensamos também



na ideia do andarilho (aquele que anda sem rumo) e do *flâneur*³, e o que significa ter um GPS que sempre tem um rumo, uma voz que conduz, onde não se tem escolhas porque é o aparelho que fornece as coordenadas e direções. Cremos que o GPS (se utilizado de forma isolada como instrumento para pesquisa na cidade), não possibilita uma abrangência do espaço, fecha a visão da paisagem ao redor e impede vivenciar amplamente o lugar, pelo fato de ser um sistema racional, lógico e que pré-define os trajetos. Impede a elaboração de um mapa mental, por exemplo, pois impõe um rumo que não permite experienciar o caminho para criar elementos que se fixe na memória, a fim de criar uma imagem mental do lugar. O professor como mediador e veiculador dessas ferramentas para serem utilizadas numa pesquisa dentro da cidade, apresenta essas questões aos alunos de forma a suscitar discussões e ampliar as possibilidades de leitura urbana. E, a ferramenta da cartografia e do GPS, acreditamos que possam ser um método complementar que auxiliam na leitura da cidade e numa nova percepção do olhar vista por outros ângulos, além do olhar para o contexto e vivência do dia a dia do indivíduo na metrópole. Permite instigar os docentes à reflexões sobre uma produção artística que retrata o território do seu percurso, por exemplo, ou que retrata o espaço físico a partir de uma delimitação de um espaço da cidade, além de permitir a liberdade de vivenciar o espaço com o corpo ao caminhar, tanto na rua como no próprio processo e desenvolvimento da criação artística. Possibilita capturar o que é mais marcante da experiência e cartografar, através de um plano simbólico, o imaginário do aluno de uma totalidade do mundo.

3 Para falar da relação entre o dentro e o fora dos muros da escola, já que os docentes levam elementos externos para o interior da sala de aula, o *flâneur* - aquele que vagueia pela multidão, também tem a rua como extensão do interno: (...) "as ruas se transformavam para ele em interiores, agora são esses interiores que se transformam em ruas (...). Nesse mundo o *flâneur* está em casa; a rua se torna moradia para o *flâneur* que entre as fachadas dos prédios, sente-se em casa tanto quanto o burguês entre suas quatro paredes.



Na sequência, Marc Augé também pesquisa a cidade e sua relação com cada indivíduo. Ele nos diz que: “se um lugar pode se definir como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode se definir nem como identitário, nem como relacional, nem como histórico definirá um não-lugar”. (AUGÉ, 2012). Segundo o autor, a ideia será de que a supermodernidade acabará sendo produtora de não-lugares. A esse não-lugar ele vai determinar duas realidades distintas: uma seria o espaço firmado em relação a fins específicos, como comércio, lazer e transporte, por exemplo, e a outra seria a relação que cada indivíduo vai manter com esses espaços. Indagamos se um desses não-lugares poderá vir a ser a instituição de ensino formal: escolas públicas e/ou privadas. Uma vez que, parte delas realizam com seus estudantes trabalhos sobre memória e pertencimento, social e local, de maneira muito superficial ou, não realizam. A consequência disso, pode ser que as escolas tornem-se “ilhas” isoladas, isto é, lugares circunscritos e específicos de saber, propiciando cada vez mais uma individualidade solitária.

O autor prefere utilizar o termo supermodernidade com o objetivo de apresentar uma continuidade. Para ele, melhor supermodernidade do que pós-modernidade, pois o último termo parece muito mais descritivo do que analítico. Se os não-lugares são o espaço da supermodernidade esta, não pode, portanto, pretender as mesmas ambições da modernidade. (AUGÉ, 2012).

Marc Augé define os chamados não-lugares como um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade. “Pois os não lugares medeiam todo um conjunto de relações consigo e com os outros que só dizem respeito indiretamente a seus fins: assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária”. (AUGÉ, 2012). Nesse sentido, relacionamos a possibilidade de na contemporaneidade, a escola, enquanto instituição de ensino público ou privado,

ser um não-lugar ou se tornar um não-lugar. Pensamos que o espaço escola deve ser justamente o contrário. Um lugar que possibilite um vínculo específico, afetivo, que propicie a formação de identidades distintas, que mesmo sendo um lugar provisório, onde cada indivíduo permanece alguns anos, não seja somente um lugar de circulação de pessoas e saberes específicos.

É preciso deixar claro que o autor Marc Augé, não estabelece a escola como exemplo de um não-lugar. Nós entendemos que a escola, como vem se desempenhando enquanto instituição de ensino através de seus currículos, cada dia mais, na supermodernidade, se comporta como um não-lugar. Logo, pensamos, investigamos e propomos que através do estudo da cidade, bairros e ruas ao redor das escolas, pode-se contribuir para que a escola não seja um não-lugar. Faz-se necessário que a escola seja um espaço antropológico, pois assim, as relações interpessoais e as criações de identidade serão verdadeiramente estabelecidas. Para tal tarefa ousamos que, de fato, somente com uma mudança no currículo conseguiremos alcançar tais objetivos de uma maneira ampla e para todos. Sabemos que, atualmente, vivemos mais uma mudança na base nacional comum curricular. Esperamos que novas propostas quanto ao ensino da arte sejam de fato relevantes e auspiciosas e, que o assunto cidade não seja somente tratado como um mero capítulo do livro didático.

O último autor que trazemos para nossa discussão é Michel Certeau que, em *Caminhadas pela Cidade*, defende o ato de caminhar como um ato de enunciação. Ele compara o ato de caminhar com o ato de falar. Para ele a cidade e suas diferentes interpretações são percebidas como uma linguagem. A ação de caminhar consciente, a atenção ao próprio corpo que perambula pela cidade nos afazeres do dia a dia, não deve ser alheia aos problemas e conflitos, principalmente sociais e políticos, enfrentados por todos. Podemos dizer que, caminhar na cidade tem relação de como estamos



inseridos no mundo. Esse ato enunciativo induz singularidades, sendo assim, molda espaços, cria uma forma de estabelecer identidade e particularidades com os lugares. Através do ensino da arte, podemos utilizar diversos meios, como a fotografia, por exemplo, para experimentar e relacionar esse fragmentário ato etnográfico. Percorrer o entorno da escola com os estudantes e elaborar uma produção fotográfica (através dos próprios celulares dos alunos), mediante uma perspectiva etnográfica, pois a caminhada é nesse sentido um exercício de observação, de pertencimento, de entender as faltas diárias e de relato, tendo como objetivo a discussão e a ressignificação do que for retratado por eles como, por exemplo, os espaços negligenciados pelo abandono político local.

Deste ponto de vista, depois de ter aproximado das formações linguísticas os processos caminhatórios, pode-se rebatê-los para o plano das figurações oníricas, ou ao menos descobrir nessa outra face aquilo que numa prática do espaço é indissociável do lugar sonhado. Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente à procura de um próprio. A errância, multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar. (CERTEAU, 2013, p.183)

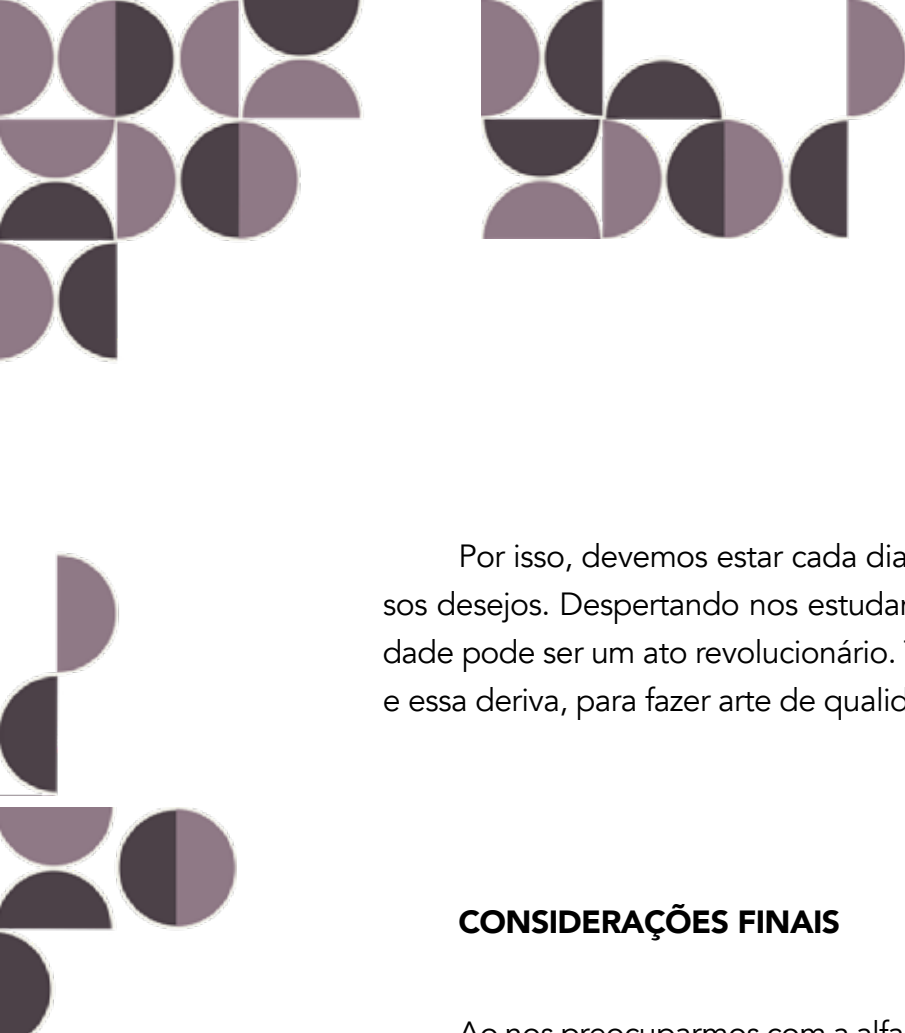
A cidade pode e deve ser um instrumento facilitador e produtor de conhecimentos e interfaces, especificamente no ensino da arte. Mediando vínculos dos estudantes com o seu espaço, bairro, rua, enfim, sua cidade e, não esquecendo em momento algum que na coexistência dos lugares e não-lugares existem diversos obstáculos, sendo talvez o maior e mais poderoso deles a política, sobretudo a política local. É preciso estabelecer meios nas instituições de ensino, públicas e privadas, de ensino formal e não

formal para que nossos estudantes, especialmente na disciplina de artes, possam desenvolver plenamente e individualmente sua *pulsão escópica*⁴ sobre suas cidades, seus lugares, seus pertencimentos. “Assim funciona a cidade-conceito, lugar de transformações e apropriações, objeto de intervenções mas sujeito sem cessar enriquecido com novos atributos: ela é aos mesmo tempo a maquinaria e o herói da modernidade”. (CERTEAU, 2013)

Assim, como Michel Certeau nos diz que “a vontade de ver a cidade precedeu os meios de satisfazê-la. As pinturas medievais ou renascentistas representavam a cidade vista em perspectiva por um olho que, no entanto jamais existira até então” (CERTEAU, 2013), hoje na contemporaneidade tecnológica que nos mantém, qual seria ainda a nossa vontade real de ver as nossas cidades? Acreditamos que com o criterioso ensino da arte possamos conquistar novas vontades e reinventar novos olhares através do que nos move e impulsiona: o desejo.

Somos o tempo todo mobilizados pelo desejo. Quando passamos a observar um local, ele se modifica. Tudo se modifica: quem observa e o que é observado. Quando comparamos a escola com um pedestre, que faz sempre o mesmo fluxo contínuo, pode acabar passando anos e anos realizando o mesmo movimento e pouco ou quase nada irá se modificar, pois sabemos que em um ambiente escolar as regras são rígidas e feitas para serem seguidas. Assim, acreditamos que a presença da arte na escola deve ser na sua essência perturbadora, no sentido de desestabilizar os rotineiros costumes, ações e comportamentos. A arte irá sempre incomodar, se ela não estiver desestabilizando o fluxo da vida escolar, é sinal de que ela pode ter sido sufocada ou convencida e/ou, seu representante pode ter se cansado e dado por vencido.

4 Os psicanalistas Sigmund Freud e Jacques Lacan adotaram esse termo, sendo que Freud só tratou do conceito e Lacan o nomeou, discutindo a respeito do olhar como desejo e prazer, como satisfação pulsional (na psicanálise o olhar pulsional está na ordem do inconsciente, da subjetividade que é o que faz do ser alguém singular), inerente ao seu objeto. HASSAN, Sara Elena. Pintores e poetas no roteiro da pulsão escópica: anotações preliminares. In: Revista Virtual de Psicanálise e Cultura. Número 9. www.acheronta.org. Argentina: Julho, 1999.



Por isso, devemos estar cada dia mais ativos e em sintonia com os nossos desejos. Despertando nos estudantes que o simples caminhar na sua cidade pode ser um ato revolucionário. Trazer a arte para junto desse caminhar e essa deriva, para fazer arte de qualidade e de responsabilidade na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos preocuparmos com a alfabetização de crianças, jovens e adultos, pela leitura de imagem através das artes visuais, os preparamos para decifrar a sintaxe das mais variadas imagens. E esta leitura não está apenas na contemplação de obras de arte, mas também ampliando seu sentido para a interpretação. Há dois sentidos na leitura: denominar o que sabemos e refletir sobre o que vemos. O indivíduo conseguirá julgar, interpretar, discutir sobre uma imagem pela leitura que fará dela e pelo significado que irá atribuir a ela. E esse significado irá depender de um contexto de onde vem a obra de arte e em qual cultura o indivíduo está inserido. Portanto, a leitura acontece quando há interação entre leitor (em seu contexto), e imagem. É muito prazeroso ler uma imagem e descobrir suas variadas significações e diferentes interpretações. Cada leitor faz, individualmente, as relações que estabelece com o texto visual compreendido por ele. A apreciação pessoal depende também do seu estado cognitivo e do contexto político, social, cultural e econômico em que vive naquele momento. E o momento presente da nossa contemporaneidade propicia ampliarmos as possibilidades de leituras. A leitura sob a forma de apreciação, percepção, apreensão, acesso, fruição, compreensão, são todas formas úteis para manifestar o processo de vivência entre o leitor e a imagem



(ou obra), nos mais variados lugares: museu, galeria, sala de aula, na rua.

A cidade, por ser um ambiente de efemeridade e de constantes mutações continua sendo assunto de pesquisa em diversas áreas do conhecimento e aqui a escolhemos para dialogar com a arte, para ser um lugar de leitura de imagem. A paisagem urbana reflete o lugar da arte na cidade e suas relações com o cidadão. Os espaços de convivência, articulados pelas mais diversas linguagens artísticas, motivam o indivíduo a buscar novas experiências, buscar sua identidade, buscar ferramentas que auxiliam na coleta de dados para uma leitura diagnóstica da imagem que ele vê. As ferramentas que buscamos para estabelecer um diálogo com o ensino da arte, encontramos, na leitura dos mapas cartográficos, nos não-lugares, nos trajetos e caminhadas pela cidade.

Já que a arte ousa falar de tudo, ela se faz altamente necessária em nosso cotidiano, seja imaginando, representando, sentindo na arquitetura de um prédio, nos muros da cidade, nos mapas e percursos, no chão que pisamos, no encontro das pessoas ou apenas nos olhos de quem vê. E a escola pode ser um veículo propagador dessa arte.

Faz-se mais que urgente às instituições de ensino adotar em suas práticas pedagógicas a valorização de questões como memória local, identidade, pertencimento e territorialidade, estimulando e valorizando as produções de artistas e artesãos locais e regionais. Porém para isto, precisa-se permitir conhecer minimamente desde a história familiar dos estudantes, a vizinhança, como a paisagem, a cidade em que se vive, ou seja, investigar o contexto histórico, político, cultural e social da região. Quando o aluno em sala de aula adquire conhecimento e referências de seu ambiente social, o aprendizado se torna muito mais prazeroso e com resultados positivos, e ainda possibilita transformações de seu espaço de convivência.

O professor precisa constantemente olhar para suas ações pedagógicas e se autoavaliar. Muitas vezes, o fracasso e o desinteresse pela disciplina artes é responsabilidade do professor. Para isso, acreditamos que além de uma formação consistente, o futuro docente deve se valer sempre do sentimento de pertencimento, identidade e memória, principalmente dos locais em que for atuar. O professor precisa falar e viver com seus educandos uma realidade concreta onde haja reconhecimento, caso contrário, a chance de uma turma inteira não acreditar na disciplina será grande. Para tal, acreditamos que a arte através da investigação pela cidade com as diversas linguagens já mencionadas anteriormente, como grafite, colagem, pintura, escultura, performances, pode ser uma opção de sucesso.

Este artigo é apenas um recorte sucinto, o qual apresenta questões sobre a leitura de imagem e, a respeito de uma percepção apurada e voltada para o objeto cidade, e esta reúne informações que podem ser selecionadas como material para planejamento na sala de aula. A essas informações chamamos de matéria-prima. Por isso, este texto suscita ainda muitos desdobramentos e nos instiga a pesquisar ainda mais outras relações e dinâmicas de trabalho, para o desenvolvimento de um ensino da arte pertinente com o contexto local e que dialoga com a contemporaneidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. **Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. In: Lugares Aos Não Lugares. 9ª. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 71 – 105.

BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Obras escolhidas III. São Paulo, Brasiliense, 1989. p. 34, 35, 51.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano. Vol. 1. Artes de Fazer**. In: Caminhadas pela Cidade. Voyeurs ou caminhantes. 20ª ed. São Paulo. Vozes, 2013. p.169 – 172.

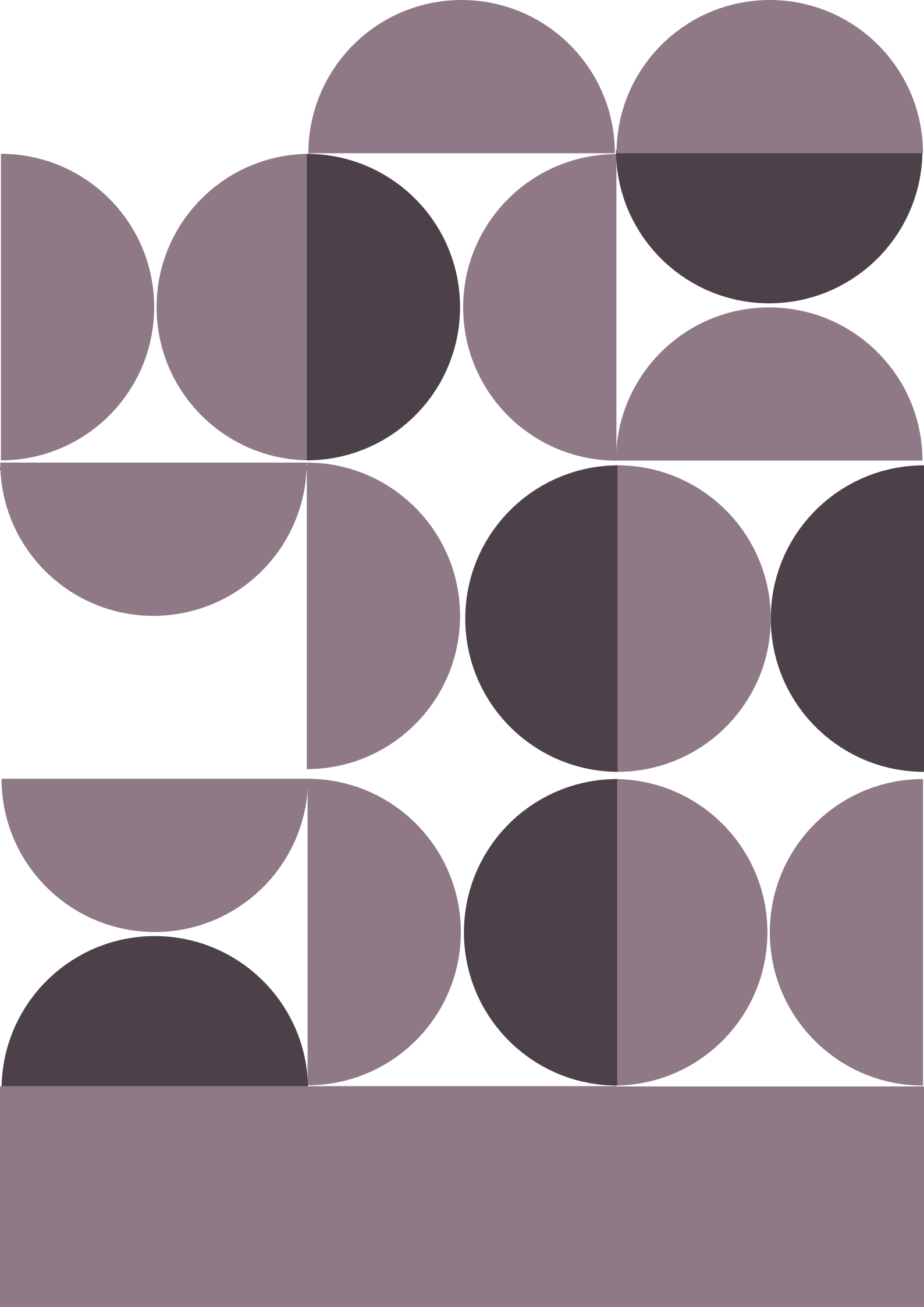
FERRARA, Lucrécia. D’Alessio. **Introdução e Leituras do Ambiente Urbano**. In: Ver a cidade: cidade, imagem, leitura. São Paulo: Nobel, 1988. p. 3-5, 40-45.

HASSAN, Sara Elena. **Pintores e poetas no roteiro da pulsão escópica: anotações preliminares**. In: Revista Virtual de Psicanálise e Cultura. Número 9. Argentina: Julho, 1999. Disponível em: < www.acheronta.org >. Acesso em: 12 mai 2017.

PEIXOTO, Nelson Brissac. **Informe: urbanismo e arte nas megacidades**. In Paisagens Urbanas. São Paulo: Editora Senac, 2009. p. 407-415.

PILLAR, Analice Dutra (Org.). **Leitura e Releitura**. In: A educação do olhar no ensino de arte. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 9-21.

RYKWERT, Joseph. **A sedução do lugar: a história e o futuro da cidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.



~~D~~