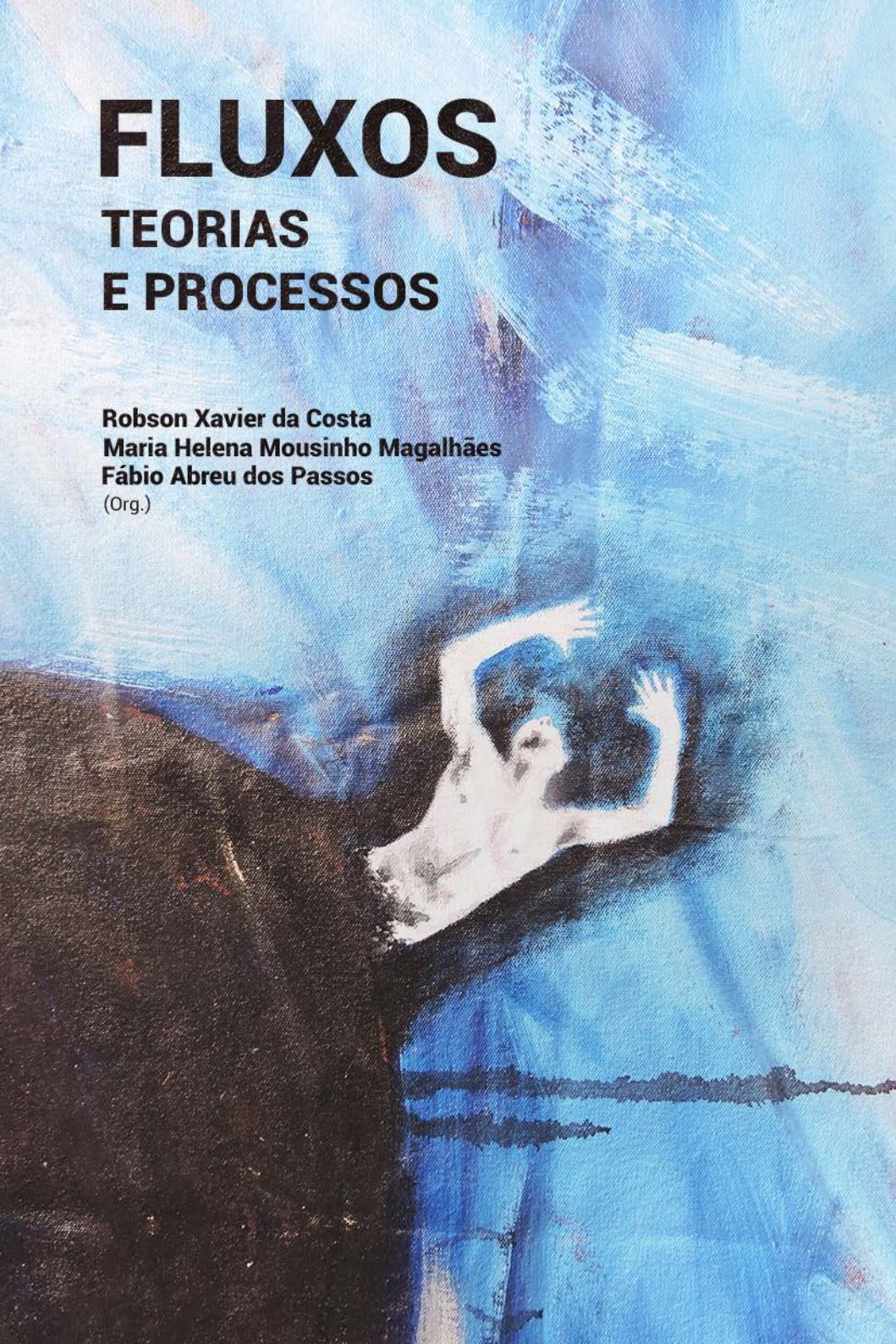


FLUXOS

TEORIAS E PROCESSOS

Robson Xavier da Costa
Maria Helena Mousinho Magalhães
Fábio Abreu dos Passos
(Org.)





PPGAV
PROGRAMA ASSOCIADO
DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM ARTES VISUAIS UFPB/UFPE



FLUXOS: TEORIAS E PROCESSOS

Robson Xavier da Costa
Maria Helena Mousinho Magalhães
Fábio Abreu dos Passos
(Orgs.)

Todos os direitos reservados aos autores. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem a devida autorização de seus autores.

ORGANIZAÇÃO

Robson Xavier da Costa

Maria Helena Mousinho Magalhães

Fábio Abreu dos Passos

PROJETO GRÁFICO E CAPA

Leandro Ismael de Azevedo Lacerda

IMAGEM DA CAPA

Robson Xavier, "Ausência II", acrílica sobre tela, 68x48cm, 2021.

Ficha catalográfica elaborada na Biblioteca Setorial do CCTA da Universidade Federal da Paraíba

F647 Fluxos: teorias e processos [recurso eletrônico] / Organização:
Robson Xavier da Costa, Maria Helena Mousinho
Magalhães, Fábio Abreu dos Passos. - João Pessoa:
Editora do CCTA, 2022.

Recurso digital (4,35MB)

Formato: ePDF

Requisito do Sistema: Adobe Acrobat Reader

ISBN: 978-65-5621-227-2

1. Artes Visuais. 2. Arte Contemporânea. 3. Arte e
Educação. I. Costa, Robson Xavier da. II. Magalhães, Maria
Helena Mousinho. III. Passos, Fábio Abreu dos.

UFPB/BS-CCTA

CDU: 7.01

Elaborada por Susiquine R. Silva – CRB 15/653

APRESENTAÇÃO

As discussões empreendidas no transcurso da disciplina "Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais", ofertada pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e UFPE (PPGAV UFPB/UFPE), e ministrada no primeiro semestre de 2021 pelo Prof. Dr. Robson Xavier da Costa (UFPB), em parceria com os professores convidados Dr^a. Maria Helena Magalhães (UFPB) e Dr. Fábio Abreu dos Passos (UFPI), tendo como mote principal refletir sobre o papel das artes visuais na contemporaneidade diante dos desafios de uma arte plural, inclusiva e acessível, em diálogo com as investigadoras internacionais Dr^a Maria Luisa Bellido Gant, da Universidad de Granada, Andaluzia, Espanha e a Prof^a. Dr^a. Laura Utrera, da Universidad de Rosário, Argentina.

Nessas discussões, ficou latente o quanto as pessoas que se colocam na tarefa de pensar e de fazer arte na contemporaneidade anseiam por colaborar na edificação de uma estética que seja capaz de abarcar a pluralidade humana, que pulula com força e vigor, no afã de fazer emergir as diversas vozes silenciadas por séculos de ideologia colonialista, reivindicando o direito de possuírem "lugares de fala", a partir dos quais ecoem o gritos de luta e a resistência de grupos invisibilizados como mulheres, negros, indígenas, quilombolas, comunidades LGBTQIA+, pessoas com deficiências, etc.

Os processos artísticos, ao longo da história, ajudaram a edificar narrativas excludentes, que, em sua maioria, representavam o homem europeu, branco heterossexual, dotado de poderio econômico e ideológico, que se posiciona como superior, diante dos grupos "inferiores" e heterônomos, que eram determinados dessa forma em razão de paradigmas fomentados por ideologias limitadoras e excludentes.

Foi assim, por exemplo, que as mulheres, por séculos, foram representadas nas pinturas e nas esculturas como virgens, mães ou prostitutas; o indígena, como exemplar humano exótico que necessitava ser civilizado; e a pessoa com deficiência, como monstruosamente anormal, feia e doente.

Diante desse cenário de subjugação de significativa parcela da sociedade, corroborada por algumas manifestações artísticas, busca-se construir outros olhares. Nesse sentido, os textos que, ao serem compilados, fomentam a presente obra gravitam em torno de um eixo aglutinador, a saber, propor reflexões sobre a própria arte, problematizando o lócus do fazer artístico na contemporaneidade.

As temáticas presentes nos capítulos desse livro convergem para um lugar comum: pensar a arte como expressão capaz de congrega a pluralidade humana que, segundo a filósofa alemã-judía Hannah Arendt (1906-1975), constitui a lei da terra. Para tanto, faz-se necessário romper com os paradigmas dominantes que direcionaram por séculos a arte e o fazer artístico, relegando as corporeidades e idiosincrasias não hegemônicas, às

periferias invisibilizadoras. A ruptura com esses paradigmas será capaz de proporcionar a emergência de diversas poéticas artísticas, capazes de visibilizar narrativas e corpos não hegemônicos.

No intuito de pensar processos artísticos que edifiquem novas histórias, os textos aqui apresentados abrem um leque de discussão a partir de diversos fenômenos que, ao final, se interpenetram em um movimento que converge para um denominador comum: teorias e práticas artísticas que têm como intuito propor resistências em formas de arte.

Assim, abordou-se a questão do ensino da arte como forma de lançar luz sobre as existências invisibilizadas pelas práticas colonialistas; a questão do corpo da pessoa com deficiência enquanto realidade invisibilizada por padrões de beleza normativos; a arte no campo ampliado; a questão do consumo colaborativo da arte; os desafios em torno da estética relacional e os espaços museológicos tradicionais; a arte indígena a partir de uma visada decolonial; a representatividade de corpos plurais nos jogos de videogame; as questões relacionadas ao racismo estrutural, bem como o tensionamento entre o corpo feminino e a tirania de padrões estéticos.

Embora com vertentes diversas, os textos aqui compilados possuem um fio condutor comum: refletir acerca de vivências invisibilizadas por práticas ideologicamente autoritárias, que encontram nas manifestações artísticas tradicionais um campo de propagação de suas ideologias discriminatórias.

Diante desse quadro argumentativo, os textos dessa obra discutem as possibilidades de se construir lugares que possibilitem que essas vivências invisibilizadas sejam trazidas para o espaço público plural, fomentando a discussão a partir da arte contemporânea.

Desejamos uma excelente leitura!

Robson Xavier da Costa (PPGAV UFPB/UFPE)
Maria Helena Mousinho Magalhães (UFPB)
Fábio Abreu dos Passos (UFPI)

SUMÁRIO

EIXO I – REFLEXÕES TEÓRICAS

**CORPOS “ABJETOS”: CORPOS
INVISÍVEIS.....14**
Fábio Abreu dos Passos

**¿DE DÓNDE PROVIENE NUESTRA EDUCACIÓN
SENTIMENTAL? UNA MIRADA A LA
REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS
ARGUMENTOS DE LAS TELENOVELAS
LATINOAMERICANAS.....23**
Laura Utrera / Mercedes Posada Meola

**MUSEOLOGÍA Y TICS: LA TECNOLOGÍA Y LA
REINVENCIÓN DE LOS MUSEOS (EN TIEMPOS
PANDÉMICOS).....54**
Maria Luisa Bellido Gant

**DO CAMPO AMPLIADO DA ESCULTURA ÀS
DIMENSÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NAS
PRÁTICAS DE SITE-SPECIFICITY.....70**
Maria Helena Mousinho Magalhães

DA PÓS-PRODUÇÃO AOS PROCESSOS RELACIONAIS NA ARTE CONTEMPORÂNEA.....	83
Robson Xavier da Costa	

EIXO II – EDUCAÇÃO EM ARTES VISUAIS

A INVISIBILIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS SALAS DE ARTE.....	95
Analine Santos / Ana Cláudia de Oliveira Freitas	

ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORAS/ES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL.....	102
Auvaneide Carvalho	

PROFESSORES DE ARTE E DESOBEDIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: UM DIÁLOGO ENTRE PERSPECTIVAS DE PERNAMBUCO E DO AMAPÁ.....	114
Carla Priscila Antunes dos Santos / Jayse Antonio da Silva Ferreira	

A ESTÉTICA RELACIONAL E OS ESPAÇOS MUSEAIS TRADICIONAIS.....	125
Eva Caroline de Sena Castro / Raísa Filgueira Soares Gomes	

**ARTE INDÍGENA: UMA ABORDAGEM
DECOLONIAL NO E PARA O ENSINO DE ARTES
VISUAIS..... 133**

Flávia Roberta Alves Costa

**A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E SEUS
ACERVOS: SEBASTIÃO PEDROSA..... 142**

Maísa Cristina da Silva

**A FUNÇÃO DO MEDIADOR DE ARTE NO ENSINO-
APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS..... 152**

Mayele Maria Souza de Oliveira / Raquel Nascimento de Brito

**COLONIALIDADE/DECOLONIALIDADE E O PAPEL
DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE PARA A
POPULAÇÃO AFRO-BRASILEIRA..... 164**

Renata da Silva Cardoso Moraes

**EIXO III – O CORPO NA ARTE
CONTEMPORÂNEA**

O OUTRO LADO DA SOMBRA..... 179

Cris Peres / Natália de Araújo Costa

**CORPO ABJETO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E
A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES..... 189**

Ediel Barbalho de Andrade Moura

**PRÁTICAS COM A TERRA COMO RESISTÊNCIA
DO CAMPESINATO: A ARTE NO CAMPO
AMPLIADO.....199**

Elis Marina Rigoni Perlini

**REFLEXÕES SOBRE O ARTEFATO CULTURAL
SURDO, ARTES VISUAIS, A ARTE E A NUDEZ DA
MULHER FORA DA PADRONIZAÇÃO
SOCIAL.....207**

Everton de Lima Silva

**BRANCO SAI, PRETO FICA: A VISIBILIZAÇÃO DE
CORPOS OUTROS E UMA POSSÍVEL NARRATIVA
DECOLONIAL.....222**

Kaísa Lorena Oliveira Andrade / Pablo Menezes Nóbrega

**O CORPO FEMININO, O CÂNCER DE MAMA E
SEUS
SÍMBOLOS.....236**

Ana Elizabete de Gouveia / Lourena Kallahan Soares
Pequeno

**POSE CLÁSSICA NA PINTURA, A MULHER
SENTADA: PROCESSO EM ARTES VISUAIS COMO
REGISTRO HISTÓRICO NA PANDEMIA DA COVID-
19.....241**

Luciene Torres de Carvalho

**INSURREIÇÃO NAS ARTES VISUAIS:
A(R)TIVISMO DISSIDENTE SEXUAL E DE GÊNERO
NO CARIRI CEARENSE.....251**
Wellington Soares Gomes

**EIXO IV – INTERFACES: DIÁLOGOS
ENTRE ARTE, MODA E TECNOLOGIA**

**RELATO DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE
INTERVENÇÃO SONORA E VISUAL NO ESPAÇO
PÚBLICO - DIONÍSIAS.....261**
Ana Paola Ottoni / Louise Gusmão

**VISUALIDADES DA MODA: A IDENTIDADE
CULTURAL SUL BAIANA ILUSTRADA.....269**
Cássia Dominguez

**UTILIZAÇÃO DE INTERFACES CÉREBRO-
MÁQUINA PARA AVALIAÇÃO DA FRUIÇÃO
ARTÍSTICA.....279**
Edvaldo de Vasconcelos Vieira da Rocha Filho

**O CONSUMO COLABORATIVO DA ARTE E O
CRESCIMENTO DA UTILIZAÇÃO DE
PLATAFORMAS DE STREAMING DE VÍDEO NA
PANDEMIA DA COVID-19.....288**
Elthon Ferreira Ribeiro

**GAME ARTE: AS REPRESENTAÇÕES DOS
CORPOS NOS GAMES.....296**

Jefferson Valentim

ONDE ESTÁ A SUA MÁSCARA?.....304

Jucinaldo Herculano Pereira / Emanuelle Cristina Rigoni

**ARQUITETURA GLOBAL: DO EXPERIMENTO À
GENTRIFICAÇÃO.....316**

Leandro Ismael de Azevedo Lacerda

**ROBÓTICA E REPORTAGEM: NA BUSCA DE UM
FAZER PEDAGÓGICO NÃO-VIOLENTO, QUE
DESPERTE O INTERESSE DOS
ESTUDANTES.....324**

Rosângela Carvalho do Nascimento / Vinícius Filgueiras
de Oliveira

CORPOS “ABJETOS”: CORPOS INVISÍVEIS

Dr. Fábio Abreu dos Passos

Ao realizarmos um movimento reflexivo sobre alguns fenômenos transcorridos na modernidade, que possuem desdobramentos sobre a contemporaneidade ou pós-modernidade – como alguns estudiosos denominam o nosso tempo –, percebemos que há um grande número de dispositivos de controle que buscam esquadrihar os corpos por meio de maquinarias, a exemplo dos padrões estéticos estabelecidos pela cultura dominante que, ao edificar e impor sobre o restante da população normas e idealizações corporais, exclui aqueles que não se adequam a elas. As imagens ideais do corpo humano possuem uma força ainda mais coercitiva quando este corpo é tencionado na nudez considerada monstruosa, defeituosa e feia, a exemplo dos corpos das pessoas com deficiência.

Nessa perspectiva, acreditamos na urgência de pensar vias possibilitadoras da libertação da corporeidade das assinaturas colonizadoras e dominantes. Para isso, é preciso desativar ou, ao menos, mitigar as forças coercitivas dos dispositivos de controle, no intuito de dar visibilidade para corpos não hegemônicos e antinormativos.

Nessa esteira argumentativa, é necessário compreender o que vem a ser os dispositivos de controle e dominação que urgem ser desarticulados. Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, nos alerta que o poder disciplinar tem como premissa fabricar sujeitos, adestrar seus corpos por meio de dispositivos de controle, a exemplo da vigilância. O domínio sobre o corpo se dá fundamentalmente por meio de um mecanismo de poder que realiza a combinação entre vigilância hierárquica e sanção normalizadora, que conflui no exame disciplinar. "A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação" (FOUCAULT, 2005, p. 302). É nesse sentido que podemos dizer que quando nos despimos vestimos outras indumentárias, pois mesmo na reclusão de nossos espaços privados nossos corpos continuam sendo vigiados pelos "olhares" de uma sociedade normalizadora, olhares esses que não precisam estar no rosto de outrem, pois já foram introjetados no outro que habita em nós. Ou seja, no ego pensante que, ao invés de manter uma relação conosco, mesmo na busca de significação do que "há" no mundo, nos recrimina com a voz normalizadora de uma sociedade que dita o nosso modo de ser, de vestir e de nos mostrarmos despídos.

É por ressoar em nós a voz da normalização que a pessoa com deficiência esconde de si mesma sua própria nudez, pois ela não é adequada para ser vista, visto não se enquadrar na norma do "corpo belo". Para ser vista, antes a nudez precisa estar bronzeada, magra e com músculos torneados, isto é, precisa estar "perfeita". Contudo, esses artifícios não são capazes de autorizar os corpos das pessoas com deficiência a se mostrarem despídos, pois

estes têm como característica constitutiva serem destituídos de alguns de seus membros ou, caso os possuam, alguns destes estão num grau de atrofiamento ou não estão num funcionamento “normal”. Em razão dessas características, sob os olhares dos “normóticos”, esses corpos sempre deverão estar reclusos na escuridão da invisibilidade.

Mas o que vem a ser o poder que nos disciplina, nos normaliza, e, assim, nos subjetiva? Para Michel Foucault, o poder não é uma “coisa” que uns têm em detrimento de outros que são privados de possuí-lo. O poder, ao contrário, “[...] deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia”, em rede, e, “[...] nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo” (FOUCAULT, 2005, p. 35). Contudo, para o filósofo francês, só há relações de poder onde o indivíduo consegue escapar dessa tentativa de direcionamento de sua conduta, o que, em outras palavras, significa que o poder só pode ser exercido onde as possibilidades de resistência estiverem sempre em latência, uma vez que a liberdade é condição para o exercício do poder: “[...] toda relação de poder implica [...], pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (FOUCAULT, 1995, p. 248).

Não há, portanto, relação de poder sem pontos de insubmissão, de dissidências. É preciso que haja sempre, na parede sólida de um muro, uma rachadura por onde uma pequena gota de água possa infiltrar-se ou uma fresta de luz possa romper com o breu da escuridão. Contudo, é importante salientar que, embora existam resistências e

enfrentamentos, sempre haverá novos mecanismos de poder, novas respostas a cada contraofensiva, investimentos “[...] que não têm mais a forma de controle-repressão, mas de controle-estimulação: ‘Fique nu... mas seja magro, bonito, bronzeado!’” (FOUCAULT, 2016, p. 236). Em outras palavras, em cada estratégia de luta levada a cabo contra os dispositivos de poder, esses se reinventam, constroem novas maquinarias para domesticar e redirecionar aquele ou aqueles que, por um instante fugaz, vivenciaram a força de uma existência antinormativa, não hegemônica. Esses dispositivos, acrescentados às tecnologias políticas do corpo e levados a cabo pela biopolítica, procuram gerir a vida, no sentido de proporcionar uma melhor utilização dos corpos. O que se tem, portanto, é o cruzamento das normas disciplinares com a regulação. Os corpos assujeitados são aqueles que, por meio dessa maquinaria, tornam-se dóceis e úteis; aqueles que se insurgem contra essas técnicas de controle e dominação são os anormais, os que não se enquadram na norma, naquilo que comumente se crê ser o “normal”.

Percebemos que há, nos apontamentos foucaultianos, uma preocupação em construir uma genealogia dos sujeitos modernos, no intuito de responder à pergunta “de onde nós viemos?”. Seguindo as trilhas reflexivas abertas por Foucault, podemos inferir que nós somos subjetivados a partir de construções históricas e culturais, atravessadas pelas maquinarias de controle e subjetivação que, entre outras prerrogativas, procuram nos encaixar em determinados grupos sociais, edificando, assim, o binarismo normativo: “homem x mulher”; “heterossexual x homossexual”; “normal x anormal”; “belo x feio”; “eficiente x deficiente”. Esses são modos de

adestramento que incidem sobre os corpos e que são mantidos em todo o seu rigor e eficácia pela normalização.

Há pontos de fuga diante desse cenário de subjetivação? Na obra *O cuidado de si e dos outros*, Foucault afirma que o cuidado implica na necessidade de se ter um guia, um conselheiro que nos diga a verdade. Estamos, assim, diante do falar franco, da parresía, da coragem de dizer a verdade. A parresía está inserida nas técnicas de governamentalidade e da constituição da autorrelação. “O dizer-a-verdade do outro, como elemento essencial do governo que ele exerce sobre nós, é uma das condições essenciais para que possamos formar a relação adequada conosco mesmos, que nos proporcionará a virtude e felicidade” (FOUCAULT, 2010, p.44), por meio de um ato corajoso do dizer a verdade. Esse ato corajoso, que não somente tem efeitos sobre quem se dirige a fala, mas também sobre a pessoa que está proferindo-a de forma verdadeira, constitui-se em uma reflexividade prática, uma maneira de se relacionar consigo mesmo, para se construir, para se elaborar, que é denominada por Foucault de cuidado de si.

Nas reflexões acerca do cuidado de si, Foucault fez um giro argumentativo revivendo as filosofias dos estóicos e epicuristas como Marco Aurélio, Catão e Sêneca, no intuito de construir um arcabouço teórico que servisse como prática de liberdade, como uma direção espiritual, que não é reativa, que não “reage” aos jogos de poder infligidos sobre o indivíduo, mas é ativa, toma posição.

Diante do exposto, podemos asseverar que não há distinção entre o fato de que todo exercício do poder

implica resistência e, do outro, de que a ética do cuidado de si implica a produção de práticas de liberdade, uma vez que tanto a resistência ao poder quanto o cuidado de si pertencem a esse fundo comum que é justamente a liberdade.

Essas tomadas de posição ativa levariam, por exemplo, a pessoa com deficiência a lidar com as múltiplas formas corporais, a partir do relacionamento com sua própria existência, sem as amarras dos ideais estéticos. Para tanto, é preciso que ela saia da lógica social perversa e culturalmente imposta pelos corpos normativos sobre os antinormativos: as “prateleiras” superiores, as mais elevadas, estão reservadas para os corpos que importam. Os demais corpos têm como destino as “prateleiras” inferiores, as dos corpos “abjetos”. “[...] O abjeto [...] não se restringe de modo algum a sexo e heteronormatividade. Relaciona-se a todo tipo de corpos cujas vidas não são consideradas ‘vidas’ e cuja materialidade é entendida como ‘não importante’” (BUTLER, 2002, p. 161). Os corpos das prateleiras inferiores são compreendidos por Butler como corpos não inteligíveis, que não têm uma existência legítima, acarretando uma impossibilidade de se materializarem.

Seguindo a linha argumentativa desenvolvida por Judith Butler, podemos dizer que as pessoas com deficiências, às quais têm sido negada a possibilidade de terem seus corpos visibilizados, devem ser tomadas reflexivamente como dotadas de corpos “abjetos”, não materializáveis, não corporificados. Seus corpos não se tornam reais, ou seja, não são considerados “objetos” merecedores de atenção por parte de um espectador. Seus

corpos, quando são tencionados como reais, são denominados de “deficientes”, de “falhos”, nos quais “falta” algo... mas o quê? A “normalidade”? Mas o que é ser “normal”? O que significa possuir um “corpo normal”?

No intuito de subverter a lógica imposta sobre os corpos não normativos, marcados com o selo do “abjeto”, é preciso construir um corpo desviante, isto é, um que não se submeta aos ideais normativos. Necessário se faz, pois, constituir novas possibilidades que permitam movimentos e aberturas dos corpos em sua pura existencialidade.

A resignificação dos corpos permite propor novas percepções acerca das pessoas com deficiências, percepções estas que devem ser tomadas como enfrentamento à “abjeção”. “A arte contemporânea contribui para a subversão dos códigos e categorias identitárias e apresenta novos modos de produção de conhecimento que são articulados de maneira interdisciplinar. Torna-se um espaço de compartilhamento e desenvolvimento de pulsões” (SILVA; BLANCA, 2018, p. 18). Os corpos das pessoas com deficiências apresentam-se como questionadores e desestabilizadores dos padrões normativos impostos.

Enquanto artista, pesquisador e pessoa com deficiência, procuro tencionar, em minhas reflexões, o que experiencio cotidianamente, a saber, a invisibilidade, a não materialidade do corpo de uma pessoa com deficiência. A partir desse fio condutor da vivência, pretendo demonstrar o que as pessoas nessas condições fazem com o que lhes acontece. Portanto, não é nossa intenção somente apresentar um fenômeno, o ocultamento dos corpos das

peças com deficiência, mas, sobretudo, apresentar nossa relação com esse fenômeno e como damos forma a ele. Essa linha de raciocínio argumentativo aponta para a necessidade de se pensar a edificação de um mundo possível, o qual possa contrapor-se ao mundo que atualmente nos abriga. O mundo que queremos contrapor é moldado a partir de normalizações excludentes, que ditam quem pode ser visto e apreciado, sobre quem pode incidir a luz da publicidade e quem será marcado com o selo da "abjeção". O nosso mundo possível é regido por leis que emanam participação plural. No mundo que desejamos edificar, os corpos nus das pessoas com deficiência serão vistos, tencionados e despertarão nos "outros" um espanto admirativo (thaumadzein) e suscitarão perguntas tais como: o corpo de uma pessoa com deficiência não possui uma estética? O que é um corpo perfeito? Ele existe, já existiu, existirá? Quem outorga a sentença que determina o que é normal e o que é anormal? É normal sermos oriundos de um mesmo princípio modelador, idealizador, ou normal é ser plural, diferente?

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria**. (Entrevista). PRINS, Baukje e MEIJER, COSTERA, Irene. Estudos Feministas. Ano 10, 2002, p. 155-167.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4ª. Ed. Rev. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, Michel. Sujeito e Poder. In: DREYFUS, H. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramallete. 42ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

PASSOS, Fábio Abreu dos. A nudez antinormativa da pessoa com deficiência: Por uma nova estética. Missões: **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v.6, n.4, ago-dez, 2020.

SILVA, William da; BLANCA, Rosa. Nudez masculina: homoerotismo e artes visuais no Rio Grande do Sul. **Revista Seminário de História da Arte**. Volume 01, nº 07, 2018, p. 1-21.

¿DE DÓNDE PROVIENE NUESTRA EDUCACIÓN SENTIMENTAL? UNA MIRADA A LA REPRESENTACIÓN DE LAS MUJERES EN LOS ARGUMENTOS DE LAS TELENOVELAS LATINOAMERICANAS

Dra. Laura Utrera

Msc. Mercedes Posada Meola

"Aquella noche un vagabundo, cambió tu risa en amargura y sin permiso entró en tu mundo, para robarte la ternura..."¹

"No deseo que las mujeres tengan poder sobre los hombres, sino sobre sí mismas" (Mary Wallstonecraft, 1792)"

"La instrucción de la mujer debe estar reducida únicamente a sentir, amar a su esposo y a sus hijos y a saber educar a sus hijas para que sean lo que ellas deben ser: buenas esposas y buenas madres" (Severo Catalina, 1858)

¹ Tema musical de la telenovela venezolana, Leonela (1997). Título: "Ladrón de tu amor" interpretado por Gualberto Ibarreto.

INTRODUCCIÓN²

En 1762 Jean Jacques Rousseau, considerado uno de los filósofos más liberales de la historia, escribió Emilio, un tratado en el que proclama que la educación de las niñas debería orientarse a enseñarles lo necesario para desempeñar las funciones “naturales” que a las mujeres les corresponde:

“La educación de las mujeres debería ser siempre relativa a los hombres. Complacerlos, serles de utilidad, hacer que las amen y las estimen, educarlos cuando son jóvenes y cuidarlos de viejos, aconsejarlos, consolarlos, hacerles la vida fácil y agradable: estos son los deberes de todos los tiempos y lo que debe enseñárseles en la infancia” (Abbate, 2020)

Doscientos años después, como calcados del Emilio, los guiones de las telenovelas latinoamericanas producidas entre los años ochenta hasta nuestros días, han reiterado, en el argumento de sus tramas, la sumisión, la obediencia, el sacrificio, la dulzura, la pureza y la subordinación de la mujer, como “cualidades femeninas”. Mary Wollstonecraft en 1792 advertía que virtudes como estas no son más que falsos elogios que encubren una debilidad forzada que se les enseña a las mujeres. Para ella, la idea de inocencia (equiparable a la pureza, atributo ampliamente ponderado en la educación sentimental

² Agradecemos el trabajo de Sofía Villalba, estudiante de Comunicación Social de la Universidad Tecnológica de Bolívar, quien se dedicó a reunir la información de las telenovelas al que este trabajo apunta. Agradecemos su dedicación, su trabajo fue clave para este capítulo de libro.

patriarcal) no es más que una máscara para fomentar el infantilismo y la ignorancia, y, agregamos, encriptar la misoginia, un concepto que se refiere al "conjunto de ideas que han servido durante siglos para legitimar la marginación de la mujer en la vida, sometiéndola a la supremacía masculina" (Caballé, 2019, pág. 13).

Si se tiene en cuenta que, como ha advertido Gramsci (Hendel, 2019) "la penetración ideológica es uno de los elementos fundamentales para lograr la dominación del bloque hegemónico de una sociedad sobre el resto de la población" y que el melodrama, como asegura el investigador Ricardo Chica Gelis (2020), es uno de los géneros televisivos más consumidos por las audiencias latinoamericanas, analizar las representaciones que de las mujeres han circulado a través de este formato, merece toda la atención en el propósito de entender la complejidad del entramado heteropatriarcal para legitimar prácticas sociales y discursos que le resultan funcionales.

La forma en la cual es naturalizada la violencia contra las mujeres, las niñas y, en general, contra las personas con orientaciones sexuales diversas en los melodramas, anticipamos, se caracteriza por la reproducción de estereotipos de género. Las mujeres encarnan la figura moral de la trama –como buenas, puras y sumisas, y como objeto constante de violencia por parte de los demás- o son una amenaza para las otras mujeres (dado que pretenden arrebatarse el amor del protagonista), o una tentación para el protagonista masculino, al mejor estilo del relato bíblico, en el que es Eva la que es creada de la costilla de Adán, la que lo tienta y la que ocasiona la expulsión del paraíso.

Para el desarrollo de esta investigación, por una parte, nos inspiramos en la experiencia de Judith Butler, quien cuenta que una de sus motivaciones al estudiar las cuestiones de género fue el deseo de comprender cómo en su familia migrante, judía – para asimilarse a la nueva cultura (la norteamericana)- trataron de encarnar los estereotipos masculinos y femeninos de las estrellas de Hollywood. “Entonces, mi madre, lento pero seguro, se convirtió en una especie de Joan Crawford”, aseguró en un documental realizado por Paule Zajdermann (2006).

A partir de nuestra propia experiencia, como mujeres latinoamericanas, encontramos en los melodramas una fuente importante de nuestra educación sexual y sentimental, nos asumimos como sujetas participantes de esta investigación; hicimos una revisión documental de más 50 telenovelas que sistematizamos en un instrumento de corte cualitativo con datos y reflexiones sobre la forma en que las mujeres, los hombres y las personas diversas, han sido representadxs en las historias. Para aproximarnos a la perspectiva del interlocutor, realizamos 10 entrevistas en profundidad a personas cuyas edades oscilan entre 35 y 50 años (edades cercanas a la generación que ha consumido las novelas estudiadas). El análisis ha sido desarrollado desde una postura dialógica en la que conversan los feminismos, algunas teorías de la comunicación (principalmente el análisis de cultivo y la agenda setting), las tramas de las telenovelas, el mito del amor romántico, el discurso como lenguaje y el lenguaje como la vida misma. Reunir tantos mensajes, testimonios y experiencias acumulados sobre la mujer, fue un ejercicio en cierto modo doloroso, pero, al tiempo, enriquecedor. Permitted evidenciar que aunque ha variado la

argumentación y muchas de las producciones míticas hoy no tendrían cabida en el mundo del espectador posmoderno, los rasgos comunes que mantiene el discurso patriarcal y sus prácticas, prevalecen a lo largo de los años. El resultado de todo este análisis se encuentra en las siguientes páginas.

AMOR ROMÁNTICO Y MISOGINIA

Aunque no hay que olvidar las inmensas conquistas que en el plano de los derechos, la igualdad, y la participación política han alcanzado las mujeres, es necesario reconocer que todavía hay resistencia a incorporar las demandas de los movimientos feministas al pensamiento político y que los medios de comunicación, especialmente la televisión, continúan reproduciendo estereotipos de género relacionados con la discriminación, el prejuicio en función del poder y el estatus social.

Para entrar en materia, un buen ejemplo de esto lo encontramos en varios pasajes de telenovelas como Topacio (escrita por Delia Fiallo y emitida en 1984). La trama de esta producción narra la historia de una chica pobre, ciega, inocente, ilusa y frágil. Su sueño es casarse con un hombre bueno que le cambie la vida. Topacio se enamora de Jorge Luis, un chico rico, culto, profesional, dueño de una finca a la que le da permiso de atravesar y estar en su terreno. En una escena de esta telenovela Evelio, el hermano de Violeta (la mejor amiga de Topacio), se pelea a golpes con Jorge Luis luego de que éste la besara en una fiesta. Cuando Topacio le cuenta a Violeta lo sucedido, ésta le responde: "Él lo hace porque te quiere, además tú no tienes un papá ni un hermano que te hagan

respetar. Por eso está muy bien que haya hecho eso". En una posterior discusión entre Topacio y Evelio sobre lo sucedido ella le dice: "¿Por qué peleaste con Jorge Luis? No has debido hacerlo", evidenciando su molestia y desacuerdo. A lo que Evelio responde "¿Te defiendo y te vas a poner así? ¿No me lo agradeces?"

La escena descrita se repite varias veces en la historia y también en otras telenovelas. Los hombres son los salvadores de mujeres sumisas, puras y vírgenes que han estado expuestas a maltratos y que, sin embargo, han resistido con estoicismo y resignación las violencias padecidas hasta que llega "un príncipe azul" y las rescata de su tragedia. Esta es una idea que revela cómo desde las mediaciones sociales y, especialmente desde el melodrama, se ha impuesto la valoración del amor romántico en modo estereotipo.

Leonela (1983), Topacio (1984), Cristal (1984), Esmeralda (1997), El privilegio de amar (1998) y todas las novelas escritas por la libretista cubana Delia Fiallo, comparten una trama redundante ampliamente consumida en Latinoamérica que además ha servido para reforzar el mito del amor romántico (otro hijo legítimo del patriarcado) sobre el que Kate Millett, en una entrevista concedida a Lidia Falcón, en 1984, (Hendel, 2019, pág. 169) declaró:

"El amor ha sido el opio de las mujeres, como la religión, el de las masas. Mientras nosotras amábamos, los hombres gobernaban. Tal vez no se trate de que el amor en sí mismo sea malo, sino de la manera en que se empleó para engatusar a la mujer y hacerla dependiente, en todos los sentidos. Entre seres libres (el amor) es otra cosa".

-“De Los Ricos también lloran -(novela mexicana emitida en 1980)- me gustaba esa trama de la niña pobre que resulta ser la dueña de todo. Así eran la mayoría de las novelas: una niña pobre llegaba y se enamoraba del dueño de la casa o del hijo del dueño de la casa, la maltrataban, la humillaban y al final terminaba siendo la dueña de todo”, afirma Edith, una mujer cartagenera de 46 años quien creció viendo estas novelas. Sobre la práctica de ver televisión, Edith recuerda que era un momento de reunión familiar: -“Junto con mis hermanos y mi mamá nos sentábamos a ver la novela, compartíamos y comentábamos la trama”.

El mito del amor romántico, presente en las más de 50 telenovelas que analizamos para los fines de esta investigación, refuerza la idea de que las mujeres perdonan más las infidelidades que los hombres (Hendel, 2019, pág. 170). De igual forma, los abusos, las violaciones, la cosificación, la infidelidad y las burlas contra las mujeres son presentados como conductas socialmente aceptadas. Los celos y amenazas por parte de los maridos, los hermanos y los hijos contra las esposas, las hermanas y las madres, constituyen el hilo conductor de los argumentos, que en la mayoría de los casos, incluyen escenas donde las mujeres son víctimas de violación y acoso sexual (Lo que la vida me robó, 2013; María Bonita, 1995; Bodas de Sangre, 1983, Leonela, 1983), de secuestro (Amor en Custodia, 2009), de amenazas de muerte (Amores cruzados, 2006).

Volviendo a Hendel (2019), el amor romántico “sigue siendo una pieza constitutiva de la identidad, no de la naturaleza, de las mujeres desde pequeñas. No se lleva

en los genes, se enseña en las escuelas patriarcales, lo reproducen los modelos poco conscientes de las jerarquías que se marcan, se refuerza en la concepción de los roles de la familia" y, nos atrevemos a agregar, se cultiva y se consume a través del melodrama y otras instancias productoras de sentido impartida por los medios de comunicación y otras instancias de poder. El amor romántico, "es una violencia estructural que es más grave porque se ejecuta en nombre del amor, y se legitima y tolera gracias a esa denominación" (Hendel, pag: 175).

Un buen ejemplo de esto que enunciamos lo constituye la telenovela colombiana *Perro Amor* (1998). La novela narra la historia de un hombre infiel que cosifica y sexualiza constantemente a las mujeres. El protagonista no llega a ser sancionado socialmente por ser infiel, sino todo el contrario, es perdonado y tiene un final feliz al lado de la protagonista (típica mujer sumisa que le ha aguantado y perdonado todo), mientras que la antagonista (quien se comportaba igual que él), es sancionada socialmente y repudiada por sus familiares cuando salen a la luz sus infidelidades, posteriormente, es abandonada por su esposo y muere trágicamente. -"Fue mi novela preferida a finales de los noventa. Me causaba gracia el cinismo del protagonista, sus "perrerías", pero en el fondo hacía fuerza para que cambiara y se enamorara de Sofía, que aunque era tonta, se merecía ser feliz", nos cuenta Luz, una administradora de empresas de 40 años que en sus años de universidad recordó haber visto esta telenovela.

La infidelidad justificada para los hombres y sancionada moralmente para las mujeres también es un tema recurrente en las telenovelas de la época, en algunas

ocasiones esta se legitima detrás de la idea del "amor verdadero" o el mito del "amor romántico".

Cuántas veces nos enseñaron en las conversaciones cotidianas, en la escuela y en los melodramas que consumimos en la juventud que quienes provocan a los hombres son las mujeres, que el hombre que no cela no ama y que para una mujer no hay nada mejor que el amor y la protección de un hombre. Esto y mucho más, forma parte de los argumentos de telenovelas latinoamericanas muy exitosas y muy vistas, cuyas historias redundantes, predecibles y obvias fueron las encargadas de reunir cada tarde a las familias frente a la pantalla y establecer los temas de conversación en distintos espacios de discusión. El peligro de esto es que si bien los medios de comunicación de masas, y en especial la televisión, probablemente no modifican conductas en el corto plazo (como evocaba el famoso paradigma de la aguja hipodérmica) sí son importantes en el reforzamiento de actitudes preexistentes (Katz, Jay, & Gurevich, 1986) que responden a los intereses de ideologías dominantes (en este caso, del patriarcado).

De esta manera, cada telenovela traspasaba las fronteras y, subliminarmente, educaba desde el orden político patriarcal y burgués. Así, se obtienen modelos de familia, de mujer y de hombre ideales que, casi como un gesto natural, son salvados por el perdón cristiano, el olvido y el dinero. Estos formatos, como ya lo hemos dicho, reproducían estereotipos sociales que regulaban y modelaban las conductas de las mujeres cuyos destinos estaban siempre ligados a alcanzar la felicidad a través del matrimonio o, a lo que resulta aún más incomprensible, por

medio de la resignación y el perdón frente a los abusos (sexuales y de poder) por el mandato de la masculinidad del que habla Rita Segato. Muchas de estas narraciones relatan los ecos del síndrome de Estocolmo desde el tono del absolutismo patriarcal que tuvo en el rito de ver televisión, una herramienta para cultivar y legitimar valores como la sumisión, la naturalización del abuso, la supremacía del hombre sobre la mujer, entre otros.

En virtud de todo esto, como investigadoras y mujeres que, por aquellos años, consumimos las telenovelas de las que hemos venido hablando nos preguntamos: ¿Cómo podíamos conversar con nuestras amigas y vecinas sobre el beso arrancado a la protagonista sin la experiencia de ver las escenas de la novela, sin identificarnos con la actriz? ¿Cuántas veces habíamos escuchado de la boca de nuestras madres y abuelas que una mujer que camina sola por una playa o una calle oscura está destinada a convertirse en víctima de algún depravado? ¿Qué idea del amor podría formarse la generación que creció viendo "Leonela", por ejemplo, una novela de principio de los años '80 en la que la protagonista se enamora de su propio violador? ¿Cómo fue posible una producción como "María Bonita", telenovela colombo mexicana de 1995, que inicia con una violación en una playa y el violador -después de la violación- le dice a su víctima: "Voy a marcarla como se marcan las potrancas en los establos"?

-“El amor prima, ante todo, a pesar de todo el sufrimiento de la protagonista. Los personajes eran de buenos sentimientos y todo lo que hacían las protagonistas era por amor”, responde Cristina, una mujer de 59 años,

madre de familia que entrevistamos para este trabajo. -“El amor es fiel y prevalece a pesar de cualquier circunstancia o situación que se esté viviendo”, asegura Leonardo Medina, un hombre de 44 años quien nos contó que su novela preferida fue “Amar y vivir”, telenovela colombiana de 1988 que cuenta la historia de un amor que siempre tiene que enfrentar la adversidad. -“De las novelas que vi, aprendí que el amor no tiene estratos sociales, no se fija solo en el físico ni en lo superficial, sino que puede ir más allá de los prejuicios sociales dándole importancia a la integridad y al ser interior de las personas”, dice Ruby, mujer de 44 años, cuya novela preferida fue Betty la fea (exitosa novela colombiana de finales de los años '90).

Si tenemos en cuenta el enorme poder de penetración que tienen los medios y, especialmente, la televisión, en el mundo de las audiencias, es inevitable también preguntarse: ¿Cómo ha sido posible la lucha feminista cuando la inmensa mayoría de las instituciones productoras de sentido han reforzado un modelo de dominio masculino a partir del sometimiento de las mujeres? “No basta la posición de víctima”, afirma la antropóloga Rita Segato, en una entrevista. “El victimismo no es buena política para las mujeres”. “Es necesario ayudar a construir una sociedad donde haya más bienestar para más gente”, agrega.

Si bien es cierto que los tiempos han cambiado, algunos hechos no permiten considerar el destierro definitivo de la misoginia. Pervive en el interior de las casas, en las relaciones de pareja, en los modelos de consumo (Caballé, 2019) y, agregamos, en las tramas de las telenovelas más vistas de ayer y hoy. Lo vimos en Leonela

(1983), en María Bonita (1995) y muchas otras historias: Si caminas sola por una playa y en venganza te violan; si no cumples con tus "deberes" de esposa, te violan; te resistes, te violan... Dos mujeres un camino (1993); Alma Rebelde (1999), La Mentira (1999), El derecho de nacer (2001), Amor real (2003), Lo que la vida me robó (2013), todas estas telenovelas tienen en común la naturalización de la violencia física y emocional hacia la mujer como forma de "saldar cuentas". Al igual que en relato bíblico o en las epopeyas griegas, la mujer es representada como causante de guerras y objetos de venganza.

"EL FEMINISMO ES UN HIJO NO QUERIDO DE LA ILUSTRACIÓN"

Han transcurrido más de dos siglos desde que al unísono la sociedad ilustrada francesa decretó la igualdad, la libertad y la fraternidad, como principios universales de vida. Sin embargo, como bien lo afirma Amelia Valcárcel, "el feminismo es un hijo no querido de la Ilustración" (2014). Este movimiento nació por cuenta del ímpetu de las mujeres que advirtieron que, pese al carácter emancipador de la revolución, la desigualdad prevalecía, que el principio de fraternidad no las incluía y que vendría un largo camino por recorrer para defender el derecho a tener derechos. ¿Cómo proclamar la mayoría de edad del ser humano sin percibir siquiera que las mujeres seguían en minoridad perpetua? ¿De qué servía hablar de ciudadano para referirse sólo al varón y a sus derechos? ¿O proclamar la libertad, sólo como privilegio de la condición masculina? Pero así fue en el principio de los tiempos y aunque no hay que olvidar las inmensas conquistas que en el plano de los

derechos, la igualdad, la inclusión y la participación política han alcanzado las mujeres, es necesario reconocer que hoy como ayer persisten las resistencias a incorporar las demandas del movimiento feminista al pensamiento político. Los medios de comunicación continúan reproduciendo estereotipos de género relacionados con la discriminación, el prejuicio en función del poder y el estatus social. "Es violencia la invisibilidad, la discriminación y el opacamiento. La ausencia de mujeres protagonistas y en funciones activas es la expresión de un impedimento implícito a convertirlas en modelo y referencia de otras personas que seguirán así construyendo modelos masculinos de referencia" (Hendel, 2019, pág. 345)

En el mismo sentido y, tal como lo exponen las investigadoras Pérez & Leal (2017), citando a Ganahl (2003), "Es común ver en la publicidad a las mujeres en papeles familiares o de dependencia, casi siempre como objeto decorativo y exaltando su sociabilidad más que su competencia. En cambio, los hombres son exaltados como independientes y en ámbitos públicos. -"La figura del hombre era imponente independientemente de su trabajo, ya que normalmente eran presentados con mucha autoridad y carácter sobre su familia. Los hombres eran quienes llevaban la comida a la casa y eran bastante celosos con sus hijas y esposas", recuerda Dolis, mujer de 40 años cuya novela preferida fue "La Fiera".

Pérez & Leal hacen una extrapolación entre lo que sucede en el mundo de la publicidad con las telenovelas y afirman: "La telenovela, por su parte, sigue el mismo formato que la publicidad en cuanto a la representación de las mujeres. Las dóciles son ubicadas en espacios

domésticos, mientras que a las antagonistas se les observa en espacios públicos como a los hombres; sin embargo, contrario a ellos, se caracterizan por ser seres carentes de moral y de poder público" (p. 172)

-“En las novelas que vi, las protagonistas mujeres siempre eran humildes, pobres, pertenecientes a estratos bajos, sufrían mucho; pero eran personas que tenían una gran calidad humana. Los hombres eran prepotentes, malos, orgullosos, celosos, mujeriegos. Las protagonistas eran puras, virginales. A final se enamoraban y ellos cambiaban por ellas”, nos contó Edenia, a sus 53 años.

Por otro lado, pasaba en las novelas y pasa en la realidad: la mujer en la vida cotidiana, resulta culpable por el solo hecho de serlo. Así lo había advertido desde hace muchos años Simone de Beauvoir a partir de sus diálogos con Jean-Paul Sartre. Ambos eran existencialistas, burgueses y probablemente no entendían en primera persona la opresión de clase, pero ella sí tenía muy clara la opresión de un sistema de dominación mucho más profundo: el patriarcado³. Su libro “El segundo sexo” (1949) parte de hecho de una pregunta: “¿Qué ha supuesto para mí el hecho de ser mujer?”. Al principio, se respondió que nada: “Nunca había tenido sentimientos de inferioridad

³ Concepto político feminista, introducido por la activista y escritora Kate Millet y desarrollado por innumerables feministas desde los años 70 en adelante. Se trata de un sistema de dominaciones basado en el modelo de la dominación de las mujeres y en la dominación y desprecio por todo lo considerado femenino, que data de la antigüedad antes del Capitalismo

por ser mujer. La feminidad nunca había sido una carga para mí", pero luego reconoce que al hablar del tema con Sartre, cayó en cuenta de que no había sido educada como un hombre (Varela, 2008) y de estas reflexiones nace su libro, uno de los textos más subversivos del siglo XX, escrito justo un año después de la segunda guerra mundial y que hoy representa una lectura obligada y vigente para quien quiere entender la condición de la mujer en la sociedad.

De hecho, a partir del análisis documental del que venimos conversando, encontramos que durante la época de los 80's y 90's las telenovelas se caracterizaron por presentar una trama redundante y predecible. Casi todas representaban la historia de una mujer joven, pobre que termina siendo millonaria y adquiriendo un comportamiento refinado (propio de la sociedad hegemónica burguesa) gracias a que se casa con un hombre millonario quien es representado como su salvador. Los ejemplos abundan: *Los Ricos también lloran* (1979, emitido en 1984 en Colombia), *Rosa Salvaje* (1987), protagonizadas por Verónica Castro; La trilogía de las María: *María Mercedes*, *Marimar* y *María la del barrio*. Las tres telenovelas, fueron estrenadas entre los años 1992 y 1995 y en todas se repetía la misma trama.

En estas telenovelas también se advierte una relación de poder entre los hombres y las mujeres protagonistas en las que el hombre por lo general es el jefe o "patrón" de la mujer o la mujer le debe favores a él por darle educación, dinero, o ascenso de clase. En este sentido, Pierre Bourdieu (2000), (citado por Pérez & Leal Larrarte, 2017, pág. 173), se refiere a la jerarquización de

los géneros como violencia simbólica. Ésta se ejerce a través de esquemas de percepción, de apreciación y de acción porque se imponen como una cuestión natural gracias a su internalización en las estructuras sociales, la división sexual del trabajo y las percepciones de los individuos. En este proceso de división de los sexos se crean esquemas de pensamiento al igual que del ejercicio de poder, de tal forma que parecieran ser un asunto natural. Mientras que los varones trabajan para mantener o aumentar su capital simbólico, las mujeres son tratadas como objetos de intercambio que circulan como signos de alianzas en el capital masculino.

Otro aspecto recurrente en las novelas analizadas tiene que ver con la violencia verbal y física. La agresión y el maltrato están normalizados y no son repudiados incluso cuando el agresor es el "galán" o protagonista. También se evidencia la poca sororidad entre mujeres ya que, por lo general, existe una constante competencia entre ellas y se les ve como rivales que compiten por el amor de un hombre (tipificando las conductas femeninas y cristalizando el sentido de "competencia"). Una de las pocas excepciones a esta regla, la constituye la telenovela colombiana "El último matrimonio feliz" (2008) la cual propone una visión distinta a la que tradicionalmente se le venía dando a las mujeres, pues en su argumento la sororidad y el empoderamiento femenino juegan un papel importante. Las mujeres protagonistas desde el principio de la historia buscan liberarse de aquellos patrones machistas que las venían oprimiendo en el espacio familiar y laboral y establecen vínculos afectivos y de contención que les ayudan a reconocer y tramitar las situaciones de violencia a las que están expuestas. Como también la

telenovela argentina "Carola Casini" (1997) en la que la protagonista es corredora de autos, profesión de varones, para muchos. Así como lo que también ocurre con los dos protagonistas masculinos uno rubio y el otro moreno, donde quien gana el amor de Carola es el moreno.

Por otro lado, el clasismo y el racismo (dos "ismos" propios de la sociedad burguesa) también se repiten en estas telenovelas. Las personas que son negras o tienen rasgos indígenas, suelen encarnar personajes de la servidumbre y de estratos socioeconómicos bajos. Por lo general, son ordinarios, poco educados y de actitud sumisa. En el mismo sentido, todos los personajes principales cumplen con los estereotipos hegemónicos de la belleza. Todos son de piel blanca, contextura delgada, jóvenes (en muchas ocasiones las actrices mujeres son muchos años más jóvenes que la mujer del papel que representan). A quienes no cumplen con estas características o se salen de la heteronorma, se les limita a papeles secundarios y son cosificados, convertidos en objetos de burla. De allí que con toda razón García & Larrarte afirmen que "Sin duda, las telenovelas se convierten en uno de los medios que promueven este sistema discursivo que abona a la inequidad social al igual que a la cultural. (Pérez & Leal-Larrarte 2017, pág. 173)

La heteronormatividad es recurrente en las telenovelas estudiadas, sin embargo, en los pocos casos en los que aparecen figuras LGBTQ+, los personajes son hombres homosexuales que generalmente se dedican a la moda o la peluquería. Además, su manera de actuar, hablar y sus gestos son fuertemente feminizados, caricaturizados. Es decir, se impone un estereotipo sobre

los hombres homosexuales y se hace más difusa la diferencia entre orientación sexual e identidad de género. Asimismo, el ser gay en América Latina, deviene en discriminación: el marica. Sujetos al determinismo de clase y de color: no resulta lo mismo ser marica en Perú que gay en Nueva York, pero también, no resulta lo mismo ser gay en Nueva York siendo peruano o chileno o colombiano o argentino (porque no deja de ser un marica). Algunas de estas muestras están dadas y expuestas en la literatura de Reinaldo Arenas o Pedro Lemebel (por solo tomar dos ejemplos). Lemebel argumenta en una de sus crónicas que cuando llega a la Gran Manzana su cara medio mapuche no tiene ningún atractivo y llega a la decisiva conclusión: "lo gay es blanco".

La virginidad de las mujeres también juega un papel importante en las telenovelas estudiadas, pues a las mujeres que son vírgenes hasta el matrimonio les va bien y son vistas como puras, mientras que a las que no lo son les va mal, tienen embarazos no deseados, son vistas como impuras y sin honor.

Los padres y hermanos de las mujeres suelen ser controladores de su vida sexual y afectiva, al punto de matar o golpear a quien las pretenda pues las consideran "su propiedad". En cambio, esto no pasa con los hombres, quienes tienen libertad para ejercer su vida sexual y enamorarse de quien deseen.

Pasaron entre treinta y cuarenta años desde el estreno de aquellas telenovelas. Y, ciertamente, los distintos avances conquistados por colectivos sociales que vienen, desde hace años, militando y luchando por la

igualdad de derechos y en contra de la violencia de género, se suman a desarrollos teóricos sobre feminismos los cuales han conseguido la horizontalidad y pluralidad que merecen los enfoques críticos contemporáneos y seguramente también tienen todo que ver en que producciones televisivas como las que hemos analizado hoy no tendrían la aceptación que otrora tuvieron en el mundo de las audiencias. Todo esto ha dado lugar a la creación de estudios transversales con los que, como se ha visto, dialoga este trabajo aunque aún hoy se sigan reversionando telenovelas famosas, como es el reciente caso de "Pasión de Gavilanes".

Dicho diálogo adquiere contenido más aún cuando la comprensión dialógica (formas emocionales y valorativas) se articula con reflexiones de los feminismos cuyas prácticas teóricas son prácticas políticas por cuanto tienen de transformadoras de la realidad. Entre ellas, las que reflexionan sobre el presente político del(os) feminismo(s) a cargo de Rita Segato, de Diana Maffía y de Dora Barrancos; junto a las lecturas tradicionales e insustituibles de Simone de Beauvoir y Judith Butler, por citar algunas de las consagradas; o Virginie Despentes, quien en su texto Teoría King Kong (2006) hace explotar el mito del amor romántico (tan reforzado en las novelas latinoamericanas) y advierte, de hecho, que nos tenemos que cuidar de él.

"Aunque nunca se habla de nosotras en las novelas de hombres, que sólo imaginan mujeres con las que querrían acostarse. Siempre hemos existido (las mujeres feas), pero nunca hemos hablado. Incluso hoy que las mujeres publican muchas novelas, raramente

encontramos personajes femeninos cuyo aspecto físico sea desagradable o mediocre, incapaces de amar a los hombres o de ser amadas" (Despentes, 2019).

Claramente, los argumentos de estas telenovelas latinoamericanas de las décadas de los 80's, 90's y 2000, se desploman frente a los espectadores actuales o, al menos, resultan conflictivos, violentos y discriminatorios gracias al avance material, legal y discursivo de las conquistas feministas. Por caso, las nociones teóricas de Género (y su uso), sexualidad y cultura. Estos conceptos comenzaron a aparecer en las agendas públicas de los Estados a través de la creación de una secretaría o ministerio de gobierno y/o también formalizaron leyes en las legislaturas. Con la vuelta de la Democracia, en Argentina, en 1985 el estado reconoció los derechos reproductivos y derechos sexuales como derechos humanos mediante la ratificación de la convención de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; Ley de patria potestad compartida n° 23.264 -1985-; Ley de Divorcio vincular n°23515 -1987-; Ley de educación Sexual Integral ESI n° 26150 -2008-2009-; Ley de Medios n°26522 -2009-; Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales n°26485 -2009-; Ley de matrimonio igualitario n°26818 -2010-; Ley de identidad de género n°26743 -2012-; Ley paridad de Género en el ámbito de participación política 27412 -2017-. En Colombia tenemos la Ley 1257 de 2008, la cual identifica los tipos de violencias contra las mujeres, los derechos de las mujeres víctimas y las medidas de protección a otorgar para prevenir la ocurrencia de nuevas violencias; la Ley 1719 de 2014 que establece estándares

internacionales para la atención a mujeres víctimas de violencia sexual en el marco del conflicto armado y la Ley 1761 de 2015 que crea el delito de feminicidio, entre otras normas que buscan prevenir, investigar y sancionar las violencias contra las mujeres, así como reparar a las víctimas.

EL VALOR DE UN ENUNCIADO

No hay comprensión alguna del valor de un enunciado sino se coloca ese enunciado en relación con el contexto, con la sociedad cuyas voces interactúan con ese enunciado en ese tiempo (porque entran, salen, discuten, acuerdan). Desde estos términos, la valoración es el momento necesario del conocimiento dialógico. Toda comprensión representa la confrontación de un enunciado con el otro. Cuando un texto es comentado, se produce ese efecto dialógico. En los años 80, los comentarios de aquellas escenas de las telenovelas no tenían el singular efecto social que hoy revisten. Queremos decir con esto que existían escasas posibilidades de que aquellos diálogos que reafirman como meta vital de toda mujer tener un marido, casarse y tener hijos, se registraran los alcances de las violencias, los discursos estereotipantes, los micromachismos (o actitudes que se traducen en una violencia que no es fácil de percibir pero que afectan emocionalmente a las mujeres), el dominio del patriarcado sobre las vidas de las mujeres y de los hombres aunque hoy veamos su resistencia o persistencia a través de instancias de poder que legitiman discursos normalizadores de la violencia de género de manera casi imperceptible. Y allí, en esa arena movediza, también están los hombres que muchas veces quedan atrapados por las jerarquías

malignas, "víctimas del orden corporativo autoritario y cruel que impera al interior de la propia corporación masculina, que los obliga a dar pruebas de narcisismo y de crueldad todo el tiempo" (Segato: 2017).

Las valoraciones sociales actualizan esas escenas porque se realizan en un contexto otro y porque adquieren otros sentidos determinando la elección del contenido como la elección de la forma. Asimismo, establecen la fisonomía individual y la época a la que pertenecen.

Esta raíz se estructura en desandar el camino marcado por lo que la opinión pública instituye como verdadero: la doxa repite gregariamente y afirma autoritariamente cristalizando el (un) sentido sin la contingencia de suspenderlo o ensayar, al menos, su pluralidad. Cuando transmito un sentido intervengo una realidad. Dicha comprensión dialógica se vertebrará en algunos vínculos entre los feminismos y el problema de la ética, su inclusión en el carácter fragmentario y perecedero del sujeto humano⁴.

⁴ Adriana Boria en su artículo "La comprensión dialógica. Una ética para la teoría feminista" postula la conexión de la teoría de Mijail Bajtín con reflexiones de los feminismos. Dicho contacto será analizado en esta lectura. Asimismo, nuestro recorrido adopta el plural, feminismos, para señalar no solamente la diversidad de perspectivas teóricas que hay al respecto sino antes bien porque adherimos a la dinámica crítica en permanente conformación de este campo problemático y porque junto a Rita Segato, compartimos la idea de diversos proyectos feministas en curso.

En este contexto, es posible conectar el pensamiento de Mijaíl Bajtín con los presupuestos teóricos de los feminismos y el contrasentido de las tramas analizadas en las novelas porque, para el pensador ruso, el lenguaje es vida. El discurso es siempre lenguaje en uso, en acción, en interacción con el otro. Bajtín cree en la vida de las palabras como flujo temporal de distinciones, de prohibiciones y de exclusiones que determinan las condiciones reales del presente y reorganiza el (un) contexto social (nuevo) en el cual se interactúa. Resulta muy interesante volver sobre estas narraciones para conversar desde el lugar del conflicto y establecer un infinito rumor intermitente e incesante que caracteriza al ser humano como creador de la cultura y como productor de los cambios culturales. El lazo entre las narraciones de aquellas telenovelas, la sociedad, la reconstrucción de esas historias familiares, la ética y la recepción de esos discursos sociales, en aquel contexto, modifica la conversación y nos interpela sobre los alcances desplazados y reacentuados que en el presente se hace del discurso patriarcal.

Los discursos sociales resultan ser el espacio que modeliza conductas, aprueba y adelanta estados ideales del buen vivir. Pero también, resultan ser espacios de resistencia responsiva y responsable como los habilitados por los feminismos, la diversidad sexual, los discursos disidentes y la transversalidad teórica de la deconstrucción: ¿cómo se educa a los hombres?, ¿cómo se educa a las mujeres? Responsabilidad y cultura como creación y como deuda social (individual y colectiva). ¿Cómo propiciar nuevos relatos en las telenovelas de hoy con un enfoque de género que contribuya a visibilizar de

manera respetuosas a las expresiones no binarias, es decir, a las comunidades LGBTQ+, que de igual forma han venido siendo caricaturizadas o estereotipadas en producciones televisivas ampliamente recordadas y consumidas como "Yo soy Betty, la fea", por ejemplo, novela colombiana de finales de los noventa en la que aparecía un personaje de orientación sexual diversa y era representado como chismoso, pretencioso y burlón. Pero aunque quedan residuos y mucha tela por cortar sobre el tema, las reivindicaciones vienen buscando su espacio en las agendas mediáticas y televisivas y cada vez se ven más reflejadas, por ejemplo, en la música, la televisión, el arte, las series de hoy y la vida misma.

La teoría de Bajtín nuevamente nos invita a pensar desde la praxis vital, desde los enunciados de la vida cotidiana (comunicación directa) como los que relatan las telenovelas: qué dicen esos enunciados, qué no dicen y qué relatan del contexto extraverbal. Nos encontramos con el hablante y su visión de mundo (ideología), la situación y entonación de los que se dice, de cómo se lo dice y de lo que no se dice, los sobreentendidos sociales, sus valoraciones, emociones, el objeto de su discurso y el sistema de la lengua. Y para comprender responsivamente habrá que detenerse en la intencionalidad, las emociones y la expresión de los enunciados que es lo mismo que decir en la actitud valorativa del hablante que expresa un tema. Todos ellos aparecen en una capa profunda y esencial que actúa por fuera de lo verbal como fondo dialogizador de su percepción. El hablante siempre partirá de su visión del mundo para componer un núcleo de valoraciones que expresen multiplicidad de sentidos y en los que se oirán voces ajenas que, una vez que hayan sido absorbidas y

reacentuadas por él, se convertirán en palabras propias, en una voz que expresa sentidos y valoraciones sociales pero que también exclama a gritos la necesidad de una respuesta. Por esto la comprensión en Bajtín no refiere a la idea de un sujeto trascendente y unitario: "no existe la palabra adánica" (Bajtín 2002: 254). El sujeto se construye siempre en vinculación activa con otro del que se diferencia y con el que se completa. Una voz-sujeto(a) que no puede escapar del poder, que está obligada a decir, que adhiere a múltiples codificaciones y cuya reflexión se halla permanentemente amenazada por las cristalizaciones de sentidos impuesta por prejuicios, evaluaciones sociales y estereotipos, como se ha visto en el análisis documental realizado a más de 30 novelas que fueron emitidas durante 40 años (1980-2010).

Pero también y para decirlo con Adriana Boria, esta postura de acontecimiento del otro que propone Bajtín, esta otredad (Judith Butler, 2006) en varias circunstancias vitales remite a posturas a las que adscriben diversas teóricas feministas. Como sabemos la respuesta del otro no es solo un consentimiento, sino que abre a la polémica, a la disputa y a la diferencia. La ética bajtiniana es capaz de incluir un pensamiento otro y de concebir una idea de diferencia como diferencia radical, puesto que el dialoguismo remite a una idea de suspensión como permanencia de las diferencias. En este sentido, el juego entre lo dado y lo creado en todo discurso, acontece de manera diferente porque lo dado no remite a una idea ontológica sino ante bien, los sujetos, al igual que los enunciados son inacabados y abiertos. Hacerse varón o mujer es siempre histórico, situado y casual y dichos conceptos pululan en nociones aparentemente

contradictorias. De hecho, cuando Simone de Beauvoir, afirma, en el Segundo sexo (1949) que “no se nace mujer sino que se llega a serlo”, intenta desentrañar lo que la humanidad ha hecho con la mujer y con ello sienta las bases sobre las que el feminismo –y especialmente Judith Butler–, construirá la teoría del género. Poulain de la Barre, Wollstonecraft o Harriet Taylor ya habían hecho hincapié en que no hay nada biológico que justifique la discriminación de las mujeres y que una cosa era el sexo –diferencias biológicas– y otra lo que la cultura decía que tenían que ser y cómo comportarse un hombre y una mujer, pero ninguno lo había expuesto de manera tan profunda, sencilla y resumida como lo haría Simone de Beauvoir: “No se nace mujer, se llega a serlo”, con ello, explica Nuria Varela (2008), la filósofa insiste en separar naturaleza de cultura y profundiza en la idea de que el género es una construcción social, aunque para ello aún no utilice la palabra género (que sería una aportación más bien de Judith Butler), entendido como un rol culturalmente asignado por la sociedad para definir cómo se es hombre o mujer.

Estas contradicciones o construcciones sobre lo que socialmente implica hacerse varón o mujer de cualquier forma nos inducen a transformar nuestra mirada sobre el mundo, apuntando a modos de vida y posiciones críticas que rechazan el individualismo o la manera hegemónica de ser pero, también, aquellas que paralizan la creatividad. “Todo esto nos permite dejar de percibir al otro (y de percibirnos) como cosa, para instalar, a través de la comprensión dialógica la jerarquización de la voz como acto ético, individual y social” (Boria, 2016) que nos salvan del silencio propio de los objetos y nos sitúan como sujetos y sujetas de derecho.

Por todo esto, y volviendo a la ética bajtiniana, conviene reflexionar sobre la forma en que los procesos de recepción, circulación y consumo de los mensajes que subyacen a los melodramas televisivos de los años 80, hasta la primera década del 2000, ayudaron a reforzar esos valores, ritos e ideologías que han servido para legitimar un orden social opresivo y de dominio masculino como el patriarcado.

El peligro de los mensajes subyacentes de estas novelas es, como lo hemos expresado, su contribución a reforzar y naturalizar las violencias, especialmente, las violencias de género, práctica con la cual se perfilan lo que la escritora africana Chimamanda Ngozi Adichie ha denominado como "relatos únicos". En este caso, refuerzan el repertorio de valores que han sido funcionales al patriarcado y que, en consecuencia, han alimentado la violencia de género. O también, por qué no pensarlo, como lo hace Rebeca Solnit quien argumenta que en las artes, la tortura y la muerte de una mujer hermosa, se representa siempre como algo excitante y erótico por lo que, pese a la existencia de políticas que luchan en contra de este lugar cristalizado para la mujer, el deseo se glorifica en películas como las de Alfred Hitchcock, Brian de Palma, Quentin Tarantino, entre otros, así como en las telenovelas los videojuegos y novelas negras. Si mirásemos los argumentos de las novelas como una simple trama que no afecta la cotidianidad, que no perturba la mentalidad de una generación que, por cierto, creció viendo las novelas estudiadas y que también pudo haber incorporado esos valores a su vida y especialmente a su educación sentimental, diríamos que esto no tiene nada que ver con la reproducción de estereotipos que cosifican a la mujer. Sin

embargo, lo que observamos a lo largo de este trabajo y en diálogo con especialistas es su incorporación en el imaginario y práctica social.

REFERÊNCIAS

ABBATE, Florencia. "Biblioteca feminista. Vidas luchas y obras, desde 1789 hasta hoy"(2020). Buenos Aires: Planeta.

BAJTIN, Mijaíl. "Arte y responsabilidad", "El problema de los géneros discursivos", "El problema del texto en la lingüística, la filología y otras ciencias humanas. Ensayo de análisis filosófico", "De los apuntes" y "Hacia una metodología de las Ciencias Humanas", en *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.

BARRERA, Ambar. (2015) La imagen de la mujer en los medios es la misma desde los setentas. Recuperado 22 de octubre de 2020, Lado B: <http://ladobe.com.mx/2015/06/la-imagen-de-la-mujer-en-los-medios-es-la-misma-desde-los-70s/>

BARTHES, Roland. "Lección inaugural". *El placer del texto y Lección inaugural*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2011. 1. Facultad de Humanidades y Artes | UNR Análisis del Texto (Comisión 1) 2 BARTHES, Roland. "La muerte del autor", "De la obra al texto" y "Escribir la lectura". *El susurro del lenguaje*. Buenos Aires, Paidós, 1987.

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. (Selección). Caracas, Monte Ávila Editores, 1978.

BENJAMIN, Walter. Discursos interrumpidos I. Buenos Aires, Alfaguara-Tauru, 1989

BEAUVOIR, Simone de. (2000). El segundo sexo. Madrid: Cátedra (1ª ed. francesa, 1949).

BORIA, Adriana. "La comprensión dialógica. Una ética para la teoría feminista" en La herencia de Bajtín. Reflexiones y migraciones. Editora Pampa Arán. Universidad Nacional de Córdoba, Editorial del Cea, Córdoba, 2016.

BUBNOVA, Tatiana. "Voz, sentido y diálogo en Bajtín" en Acta poética 27 (1): Universidad Autónoma de México, México, 2006

BUTLER, Judith. El género en disputa. México, Paidós, 2001.

BUTLER, Judith (2007): El Género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad, Barcelona, ed. Paidós (trad. de la edición inglesa de 1999).

BUTLER, Judith. Vida Precaria. El poder del duelo y la violencia. Barcelona, Paidós,

CABALLÉ, Anna. "Breve historia de la misoginia. Antología y crítica" (2019). Barcelona: Ariel.

CHARLOIS, Adrien. (2011) De la historia de la telenovela a la telenovela histórica. Las características del formato de telenovela a través del desarrollo de la industria televisiva. Recuperado el 01 de octubre de 2016, Folios N.º 26. Disponible en

<https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/folios/article/viewFile/11158/10234>

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie(2011). El peligro de la historia única. Editorial: Literatura Random House, 2011.

DESPENTES, Virginie. (2019). Teoría King Kong. Random House.

GARCÍA, Rosa, AGUADED, J. Ignacio; y RODRÍGUEZ Ana Isabel. (2014). Propuesta de alfabetización mediática ante los estereotipos de género en los medios de comunicación; Resultados y valoración de "Rostros de Mujer". Obtenido de:

https://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/numeros/13/secciones/abierta/pdf/a_03_alfabetizacion_mediatica_576-609.pdf

GARCÍA Judith (2015). El entretenimiento educativo en las telenovelas. Revista Internacional de Humanidades, V. 4, N.º 1:

GERBNER, George, & CROSS, Larry. (1983). "El mundo del teleadicto". En La ventana electrónica: Tv y comunicación. México: Ediciones Eufesa.

HENDEL, Liliana. (2019). "Violencias de género. Las mentiras del patriarcado". Buenos Aires: Paidós.

KATZ, Elihu, BLUMLER, Jay G. y GUREVITCH, Michael (1986). "Usos y gratificaciones de la comunicación de masas", en Miquel de Moragas (ed), Sociología de la

comunicación de masas: II. Estructuras, funciones y efectos. Barcelona: Gustavo Gili, Mass Media.

MORAGAS, Miquel de (1981), Teorías de la Comunicación. Gustavo Gili, Barcelona.

NÚÑEZ, Sonia.: (2005) Género y televisión. Estereotipos y mecanismos de poder en el medio televisivo. Comunicar: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15825092.pdf>

PASCUAL, Alicia. (2016). Sobre el mito del amor romántico. Amores cinematográficos y educación. DEDICA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES, 10 (2016). 63-78

PÉREZ, Martha; Leal-Larrarte Sandra. "Las telenovelas como generadoras de estereotipos de género: el caso de México". En: Anagramas rumbos sentidos común. vol.16 no.31 Medellín July/Dec. 2017. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-25222017000200167

SEGATO, Rita. "Una falla del pensamiento feminista es creer que la violencia de género es un problema de hombres y mujeres". Entrevista realizada por Florencia Vizzi y Alejandra Garneró. La tinta, periodismo hasta marcharse, 22 de septiembre de 2017. <https://latinta.com.ar/2017/09/rita-segato-falla-pensamiento-feminista-violencia-genero-problema-hombres-mujeres/>

SOLNIT, Rebeca. "Recuerdos de mi inexistencia" (2021). Barcelona: Lumen.

VALCÁRCEL, Amelia, entrevista publicada en el Periódico La Nueva España. (21 de 03 de 2014). "El feminismo es uno de los grandes pensamientos de la modernidad" Obtenido en <https://www.lne.es/sociedad/2014/03/21/valcarcel-feminismo-grandes-pensamientos-modernidad20072234.html#:~:text=En%20%22Sexo%20y%20filosof%C3%ADa.,la%20ilustraci%C3%B3n%20no%20lo%20buscara.>

VARELA, Nuria. (2008). Feminismo para principiantes. Barcelona: Ediciones B, S. A.

A MUSEOLOGÍA Y TICS: LA TECNOLOGÍA Y LA REINVENCIÓN DE LOS MUSEOS (EN TIEMPOS PANDÉMICOS)

Dra. María Luisa Bellido Gant

“En la actualidad, el 89 % de todos los bienes del Patrimonio Mundial están total o parcialmente cerrados. Los museos y otras instituciones culturales están perdiendo millones de dólares en ingresos cada día. Los artistas de todo el mundo no pueden llegar a fin de mes. La UNESCO está movilizando a la comunidad internacional para mejorar el acceso a la cultura y el patrimonio en línea, para fomentar la capacidad de resiliencia de los artistas y para reunir a los gobiernos con el fin de encontrar soluciones de política” (UNESCO, 2020).

En marzo de 2020 el mundo se paró a todos los niveles, pero el ámbito de la cultura, y el de los museos en particular, se enfrentó a un panorama, como poco incierto,

al no saber como ese parón del orden mundial iba a afectar a estas instituciones.⁵

Es cierto que aunque los museos, casi en su totalidad, «estaban cerrados pero no estaban parados»⁶ iniciaron una frenética carrera por llevar a cabo actividades que pudieran suplir la falta de visitas reales y permitieran no perder el contacto con sus usuarios. Por aportar solo algunos datos del número de visitantes en España en 2019 frente a 2020: el Museo del Prado pasó de 3,2 millones de visitas a 852,161.000, el Museo Guggenheim de Bilbao de 1.170. 669 visitantes a 315.908, y el Museo Reina Sofía de 4.4 millones en 2019 a 1,2 en 2020.

Evidentemente en este contexto las llamadas «nuevas tecnologías» se han convertido en un instrumento, yo diría que imprescindible, para llevar a cabo esta nueva programación. Basta hacer un breve repaso por alguna de las iniciativas puestas en marcha por estos museos para darnos cuenta de que la inventiva y originalidad se ha convertido, aliada con lo tecnológico, en una forma de programar actividades en estas instituciones.

⁵ Sobre este tema han surgido varias noticias recientemente. Se puede consultar «El museo del futuro se despide de las exposiciones de masas» en <https://elpais.com/cultura/2020-04-13/el-museo-del-futuro-se-despide-de-las-exposiciones-de-masas.html> (consultado el 15 de abril de 2020).

⁶ Esta idea de Manuel Borja Villeda fue presentada en el I Encuentro Bienal 2020 «Pensar futuros posibles», celebrado por streaming el 9 de mayo de 2020.

Esta pandemia lo que ha hecho ha sido, fundamentalmente, acelerar el proceso de inclusión de lo tecnológico en aquellas instituciones que todavía tenían cierta reticencia, cierto temor a lo que podía suponer la implantación de estas tecnologías. Evidentemente se ha visto que la única forma, casi de sobrevivir en estos meses de aislamiento ha sido con el uso de las TICs.

En aquellas otras instituciones que ya llevaban años implementando estas tecnologías lo que hemos detectado ha sido el desarrollo mayor de estos contenidos, y sobre todo, ha servido para visibilizar a las instituciones, en aquellos casos donde no estaban tan activos con estas tecnologías y ha servido para atraer a un nuevo tipo de público. Un público que quizás tradicionalmente no asistía de forma regular a museos, exposiciones temporales y visitas patrimoniales, y que sin embargo, estos meses de confinamiento han descubierto, a través de lo tecnológico, a estas instituciones.⁷

⁷ Rosas Reyes, Rodolfo (2017): "El museo y su relación con la tecnología", en *Revista de Museología*, n. 66.

Figura 1 – Museo Thyssen-Bornemisza, Madrid, España.



Fonte: Museo Thyssen. Disponível em: <
<https://www.museothyssen.org/>>

En España, museos como el Thyssen-Bornemisza han mejorado sus recursos on-line, lo que les ha llevado a incrementar las visitas de su página web un 40%. Han puesto en marcha mecanismos basados en una app para móvil, ordenador y televisión que ofrece visitas virtuales, recorridos temáticos por la colección, charlas de conservadores, diálogos de artistas, visualización de cuadros en 3D y «asistencia» a exposiciones temporales ya finalizadas. Además crearon un concurso/juego titulado Arte en emergencia⁸, mediante el cual los participantes tuvieron que relacionar durante 17 días (30 de marzo hasta el 15 de abril de 2020) un cuadro de la colección

⁸ Este concurso forma parte del IV Encuentro de Educación en Museos «Cuando todo arde. Museos y educación en tiempos de emergencia», que se celebrará en 2021.

permanente con uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible propuestos por la ONU.

Figura 2 - Museo Nacional Centro Reina Sofia, Madrid, España.



The screenshot shows the website of the Museo Nacional Centro Reina Sofia. At the top, there is a navigation menu with links for 'VISITA', 'COLECCIÓN', 'EXPOSICIONES', 'ACTIVIDADES', and 'PUBLICACIONES'. Below the navigation, the main headline reads 'El Museo continúa abierto online'. A large image shows the museum's exterior with colorful triangular flags. Below the image, there is a text block stating: 'En conformidad con lo establecido por las autoridades competentes para la contención del coronavirus (COVID-19), se comunica el cierre temporal de todas las salas del Museo al público desde el 12 de marzo hasta nuevo aviso.' Below this, there is a 'Multimedia' section with three video thumbnails: 'Adam Curtis: Baile y cibernética (English audio)', 'Otoño de 2009' by Isidoro Valcarlos Medina, and 'Entrevista a Rogelio López Cuenca: Yendo leyendo, dando lugar'. At the bottom, there is a 'Videos' section with three video thumbnails: 'ADAM CURTIS SIN ESPEJO' and 'MONUMENT.COM/OTHERS'.

Fonte: Museo Reina Sofia.

Disponível em: <www.museoreinasofia.es>

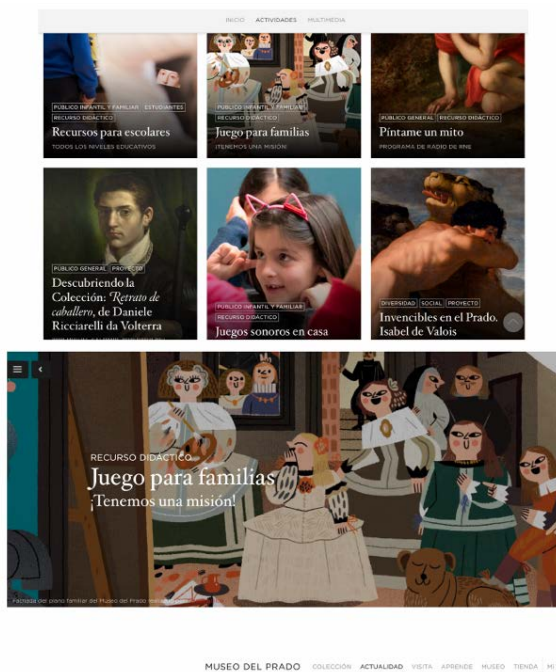
El Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, a través de #GiraEnTuCasa, migró las actividades que antes se desarrollaban en sus salas al ámbito digital. Se trataba de propuestas para realizar en familia y fomentar el diálogo, la reflexión y el juego a través de prácticas artísticas. Las

diferentes acciones se dieron a conocer a través de las redes sociales para lograr la máxima difusión y, sobre todo, para animar a la participación del público. También en Instagram lanzaron «Gigapixel», un espacio web que permite explorar obras de la Colección, con resolución ultra-HD9. Otra iniciativa fue organizar una exposición virtual de fotografía, titulada «Desde el umbral» compuesta por 30 imágenes del fotógrafo Clemente Bernad, tomadas en Madrid durante el confinamiento y que puede verse en la web del museo.¹⁰

⁹ <https://gigapixel.museoreinasofia.es/> (consultada el 21 de abril de 2020)

¹⁰ <https://www.museoreinasofia.es/prensa/nota-de-prensa/exposicion-virtual-umbral-acerca-imagenes-tomadas-fotografo-clemente-bernad> (consultado el 3 de mayo de 2020)

Figura 3 – Detalles do site do Museo Nacional del Prado, Madrid, España.



Fonte: Museo Del Prado. Disponível em:
<www.museodelprado.es>

Otra institución madrileña, el Museo del Prado, puso en marcha el proyecto El Prado contigo, un programa de acciones online a través de las redes sociales. Todos los días ofrecía en su perfil de Instagram vídeos en los que algún experto explicaba una obra de arte, un proceso de restauración de una pieza o una charla sobre algún artista y los seguidores podían hacer comentarios y preguntas en

directo. Además ofertó, de forma gratuita, dos cursos online (uno sobre el Bosco y otro sobre Velázquez), para acercar la vida y obra de estos autores y actividades para estudiantes de primaria tituladas Color[Observa] como alternativa a los recorridos habituales a las salas del museo. Según las noticias publicadas, la web del museo creció en un 300 % de uso y consulta.

A nivel internacional también son muchas las iniciativas surgidas durante el confinamiento. Destacamos el British Museum que ofrecía diversas maneras de acercarse al museo desde casa: visita virtual con Google Street View, presentación de podcasts para conocer las colecciones a través de científicos, conservadores, autores y artistas, cursos de aprendizaje gratuitos para jóvenes, visitas audioguiadas por los conservadores del museo, uso del canal de Youtube, a través de Google Arts and Culture y usando su web y blog que se actualizaban regularmente. ¹¹

El Museo del Louvre puso en marcha durante el confinamiento el proyecto LouvreChezVous donde disponía de visitas virtuales gratuitas en su web para descubrir los secretos de las obras maestras y vídeos divulgativos para acercarse a las colecciones. También en Instagram subían cada día fotos con explicaciones de las obras (aunque esta actividad ya se hacía antes del Covid-19). Ofrecieron tres exhibiciones que se podían recorrer de forma virtual: las antigüedades egipcias, los restos del foso

¹¹ <https://www.britishmuseum.org> (consultada el 21 de abril de 2020)

del Louvre y la Galería d'Apollon, que fue destruida por un incendio en 1661 y restaurada recientemente.¹²

En Alemania, los museos estatales de Berlín, ofrecieron datos online, historias, entrevistas, galerías de imágenes y testimonios personales de los profesionales de los museos y sus colecciones. Todas estas iniciativas se unieron en un mismo hastag #digitalmuseum o #DigSmus para facilitar a los usuarios su accesibilidad.

Por último el Palacio del Belvedere de Viena tuvo la iniciativa de hacer recorridos en streaming por las salas para ver cada una de las obras de la colección permanente Upper Belvedere, a través de las redes sociales de Twitter, Instagram, Facebook y YouTube. Además ofrecieron visitas guiadas por el museo en su página web y pusieron a disposición del público la aplicación para móvil Artivive, que permite ver las diferentes obras del artista Egon Schiele con Realidad Aumentada y el uso de rayos X, infrarrojos y macro desarrolladas por el Departamento de Restauración.

El MOMA de Nueva York ofrecía recursos para que padres, profesores y estudiantes aprendieran más sobre sus obras. Crearon un breve vídeo sobre cómo iniciar una conversación sobre arte, además de otros disponibles en Youtube sobre colecciones y exposiciones. También facilitaban audios de artistas, personal del museo y curadores que explicaban las colecciones y ofrecían cursos en línea sobre arte moderno y contemporáneo. Por último

¹² <https://www.louvre.fr/en/visites-en-ligne> (consultada el 24 de abril de 2020)

pusieron a disposición del público la colección virtual del museo, que abarca más de dos millones de obras de arte de todo el mundo y todas las épocas, incluyendo a casi todos los grandes maestros europeos. Otros grandes museos que han puesto su colección a disposición de los visitantes virtuales, a través de su página web y sus redes sociales son el Museo Arqueológico de Atenas o la Galería Nacional de Londres, por citar alguna de ellos.

En el ámbito latinoamericano, destacamos las actividades del Museo de Arte de Sao Paulo¹³ (Brasil) que ha creado #maspemcasa donde ofrecía contenidos digitales, conversaciones entre los conservadores del museo y los asistentes, comentarios sobre obras de la colección por parte de expertos, un programa educativo pensado para público infantil pero también adulto y uso de las redes sociales donde se recuperan contenidos históricos pero también nuevas propuestas artísticas.

Sin duda, debemos reseñar las actividades diseñadas por el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA) con una programación especial titulada Malba virtual¹⁴ que recogía un abundante contenido online. El museo puso en marcha varias propuestas con visitas comentadas a las exposiciones, los

¹³ <https://masp.org.br/eventos/emcasa> (consultado el 10 de mayo de 2020)

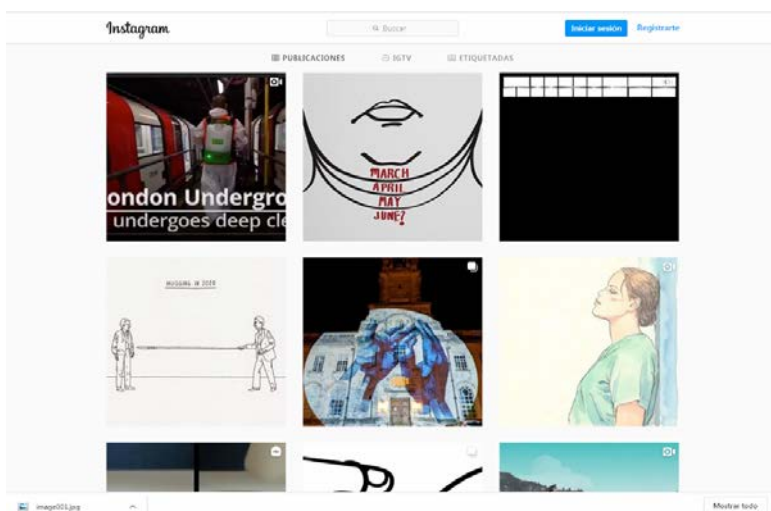
¹⁴ <https://malba.org.ar/evento/malba-virtual/> (consultado el 10 de mayo de 2020)

procesos de montaje, las tareas de conservación, restauración de algunas obras y la colección digital con sus fichas técnicas completas. También la cartelera de Malba Cine con cine argentino comentado por sus directores, Malba Literatura con encuentros sobre el estado de la literatura contemporánea y Malba Educación con lecturas, actividades y propuestas para jugar y aprender junto a las obras de la colección permanente del museo y sus exposiciones temporales.

Pero la epidemia no solo ha cambiado la programación y actividades de los museos, enriqueciéndola en muchos casos, como acabamos de ver, sino que ha retrasado la inauguración de otros, como es el caso del Museo Nacional de la Civilización Egipcia que decidió posponer su inauguración y ofrecer visitas virtuales de cada una de sus obras mediante su canal de YouTube. Su inauguración se realizó en abril de 2021¹⁵.

¹⁵ Ver <https://elpais.com/espana/catalunya/2020-04-12/el-gran-museo-egipcio-se-retrasa-hasta-2021-pero-se-puede-hacer-una-visita-de-obras-virtual-desde-casa.html> (consultada el 12 de abril de 2020)

Figura 4 – Imágenes da página do Instagram de museos.



Fonte: Instagram, páginas variadas.

Y por último el Covid-19 también ha propiciado la creación, en Instagram, de The Covid Art Museum. Se trata de un museo digital formado por una colección de imágenes que hacen referencia a la cuarentena y a todas las vivencias relacionadas con ellas. Está creado por tres publicistas españoles, Emma Calvo, Irene Llorca y José Guerrero, con piezas multidisciplinares realizadas desde casa durante la pandemia¹⁶.

¹⁶ <https://www.instagram.com/CovidArtMuseum/> (consultada el 24 de abril de 2020)

Tras esta situación sin precedentes han surgido proyectos a nivel internacional que han intentado calibrar las repercusiones reales que todo esto ha tenido en el mundo de la cultura. Uno de los más completos es el realizado por la consultora Museum Booster que publicó el Museum Innovation Barometer 2021¹⁷ para calibrar el uso de las tecnologías digitales en los museos a lo largo del 2020. Para ello realizó encuestas en 200 museos internacionales de contenido artístico e histórico.

Algunos de los resultados de esta encuesta son:

- La pandemia ha acelerado la producción y el uso de vídeo y contenido digital, y ha fomentado, además, la consideración y la implementación de soluciones digitales con objetivos de gestión y mejora de la infraestructura.

- Las instituciones culturales comenzaron a participar activamente a través de plataformas digitales: redes sociales, transmisiones en vivo, exposiciones en línea, recorridos virtuales, videojuegos, webinars y podcasts. Muchos se lanzaron a probar nuevos softwares digitales y canales sin explotar.

- La transmisión en vivo, los recorridos y las exposiciones en línea, los podcasts y los desafíos de las redes sociales se encuentran entre los formatos digitales más utilizados para ofrecer contenidos y mantenerse conectados con las audiencias.

¹⁷ <https://museumbooster.com/wp-content/uploads/2021/08/Museum-Innovation-Barometer-2021.pdf> (consultado el 20 de octubre de 2021)

- Muchos museos aprovecharon los cierres para actualizar su sitio web y sus aplicaciones digitales.

- En cuanto a las nuevas tecnologías, herramientas y formatos digitales previstos para su implementación dentro de las exposiciones en el futuro, aún prevalecen los elementos de audio y vídeo (78%). Otras herramientas relevantes son las exposiciones online (67%), las pantallas de información visual (59%) y las proyecciones (52%).

- Las tecnologías que afrontarán un crecimiento en el uso (más del 10%) son: elementos 3D, realidad virtual, realidad aumentada y especialmente exposiciones en línea. Sin embargo, los elementos de audio y video seguirán siendo en los próximos tres años, las herramientas más utilizadas.

- Las principales razones para aplicar las nuevas tecnologías en 2020 estuvieron relacionadas con la audiencia: atraer más visitantes en línea, diversificar las audiencias de los museos y fomentar la relevancia y visibilidad en la creación de contenidos y la mediación.

- El futuro de los museos será híbrido y, aunque hayan reabierto en 2021, los formatos digitales se mantendrán junto a los físicos.

- Los museos comenzaron a buscar formas de mantenerse financieramente y generar nuevos ingresos a partir del contenido digital.

- A pesar de todos los efectos negativos la pandemia ha sido un verdadero acelerador para la

transformación digital y la implementación de nuevas tecnologías en los museos.

Estas ideas vienen a confirmar que el uso de las tecnologías digitales en los museos se ha convertido en una herramienta imprescindible para su desarrollo. Internet y las herramientas 2.0 aumentan el potencial cívico, creativo y la circulación de contenidos patrimoniales. Cuando el conocimiento circula libremente se producen múltiples y simultáneas reproducciones, generándose lo que los economistas llaman “efecto red”: vale más cuanto más gente lo comparte.

Las instituciones deben comprender que la elaboración de contenidos debe ser fruto de la colaboración y el intercambio entre el museo y la comunidad. Por ello los museos han estado compartiendo sus colecciones en línea. La digitalización de las obras representa una gran oportunidad para la promoción del patrimonio, para reforzar su relación con los visitantes más allá del museo y, sobre todo, para fomentar los procesos de co-creación con el público.

REFERÊNCIAS

«El museo del futuro se despide de las exposiciones de masas» en <https://elpais.com/cultura/2020-04-13/el-museo-del-futuro-se-despide-de-las-exposiciones-de-masas.html> (consultado el 15 de abril de 2020).

BELLIDO GANT, M. L. (2001): **Arte, museos y nuevas tecnologías**. Gijón: Trea.

BELLIDO GANT, M^a Luisa (coord.) (2013). **Arte y museos del siglo XXI: entre los nuevos ámbitos y las inserciones tecnológicas**. Barcelona: UOC.

CARRERAS MONFORT, C., MUNILLA CABRILLANA, G. (2005): **Patrimonio digital**. Zaragoza: Editorial UOC.

COLORADO CASTELLARY, A. (2003): **"Nuevos lenguajes para la difusión del patrimonio cultural"**, en PH. Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico. Sevilla. Junta de Andalucía, n. 46.

LIPOVETSKY, G. (1993): "Cultura de la conservación y sociedad postmoderna" en **La cultura de la conservación**. Madrid: Fundación Cultural Banesto.

MUÑOZ FERNÁNDEZ, Jesús (2018): "El museo como generador de contenidos multimedia", en **Revista de Museología**, n. 71.

ROSAS REYES, Rodolfo (2017): "El museo y su relación con la tecnología", en **Revista de Museología**, n. 66.

VELTMAN, K.H. (2003): "Desafíos de la aplicación de las TIC al patrimonio cultural", en PH. **Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico**. Sevilla. Junta de Andalucía, n. 46.

DO CAMPO AMPLIADO DA ESCULTURA ÀS DIMENSÕES ESPAÇO-TEMPORAIS NAS PRÁTICAS EM SITE-SPECIFICITY

Dra. Maria Helena Mousinho Magalhães

Discutimos aqui conteúdos relacionados a site-specific art e o desdobramento contextualizado dessas práticas desde os anos de 1960. Iniciamos a nossa abordagem analisando o influente ensaio de Rosalind Krauss, publicado em 1979, intitulado *Sculpture in the Expanded Field*. Esse texto reflete sobre as transformações ocorridas nas práticas artísticas e aborda a expansão do conceito e entorno da escultura nos anos de 1960/70. Nesse sentido, Krauss (2008) aponta para orientações dessas práticas com base na elaboração de um diagrama organizado em duas fases, onde o campo de inserção da escultura tem sido tensionado. Reflete sobre a passagem da escultura moderna, apoiada em uma visão que transcende as relações espaço-temporais e que demonstra, por sua vez, a autonomia da obra em relação ao seu local de inserção. Em contrapartida, observa que, nas práticas emergentes da época, o entorno espacial é definido com base na materialização e contextualização do lugar em que o trabalho artístico é inserido.

Migrando de uma visão idealista para uma visão materialista, o contexto de inserção da obra artística é acionado, e, nesse sentido, observa-se a polinização entre artes e outras formas de conhecimento. Krauss (2008) conclui que o pós-modernismo se torna o referencial teórico-prático para justificar o início de uma nova fase da produção artística na ocasião. Conforme essa visão, as reflexões trazidas envolvem as novas relações de práticas artísticas e meio de expressão, com o uso de materiais e procedimentos artísticos que estruturam formas mais apropriadas para se repensar o conceito de escultura, rompendo, dessa maneira, com prerrogativas do modernismo. Conforme assinala Krauss:

A ampliação do campo que caracteriza este território do pós-modernismo possui dois aspectos já implícitos na descrição acima. Um deles diz respeito à prática dos próprios artistas; o outro, à questão do meio de expressão. Em ambos, as ligações das condições do modernismo sofreram uma ruptura logicamente determinada. (KRAUSS, 2008, p. 136).

A concepção de site-specific art, desde então, observa que o trabalho artístico e o site (campo de inserção da obra), dialogam em uma determinada dimensão espacial. Em análise sobre a ampliação do campo da escultura, Krauss (2008) menciona um conjunto de práticas que se aproximam de contextos e versões envolvendo estruturas fundamentais de pensamento localizadas entre arquitetura/cultura e paisagem/natureza e desdobramentos contextualizados. Na expectativa de neutralizar as complexidades baseadas em contradições de um sistema de pensamento ocidental, cujos elementos

citados se organizam em formas distintas, Krauss (2008, p. 135) ressalta que: "Por motivos ideológicos o complexo permaneceu excluído daquilo que poderia ser denominado a clusura da arte pós-renascentista. Nossa cultura não podia pensar anteriormente sobre o complexo, apesar de outras culturas terem podido fazê-lo com maior facilidade."

Krauss (2008) observa padrões na representação de certas obras, cujas inclinações poderiam ser abordadas a partir do entendimento do que seria um espaço social/cultural. Ao enfatizar, o que ela chamou de espaço social da escultura, refuta características presentes em obras de uma tendência artística anterior, a Minimal Art. Em específico, considera que o espaço perceptivo/psicológico de interação entre obra e espectador, através de uma experiência fenomenológica, observados na Minimal Art, seriam substituídos por componentes sociais/culturais, como prerrogativa para análise de práticas vigentes na ocasião.

Com base inicial nas ideias de Krauss (2008), traçamos uma outra estratégia para atualizarmos o nosso entendimento sobre site-specificity, buscando analisar/observar práticas mais recentes, cuja mobilidade do site torna-se evidente, assim como o vetor discursivo que o desloca juntamente com o trabalho artístico. Para isso, orientamos as nossas reflexões em outro texto, intitulado One Place After Another: Notes on Site Specificity, de Miwon Kwon, publicado em 1997.

Buscando o entendimento sobre as práticas pós-minimalistas, Kwon (2008) observa uma ampliação maior

do campo em direção à ideia de site-specific, site-specificity e site-oriented. Os argumentos trazidos com a polinização de outras formas de conhecimento agregadas a discursos artísticos mais recentes, especificamente a partir da década de 1980, tornaram-se objeto de deslocamento discursivo e entendimento para essas práticas que se acomodaram a novos entornos espaço-temporais. Ao final, as particularidades contextualizadas nos processos de globalização são também observadas em transformações relacionadas as práticas em site-oriented.

Porém, ao abordarmos alguns tópicos do próximo texto, situamos uma lacuna na análise feita por Krauss (2008) em relação a certas práticas artísticas presentes na ocasião. Nesse sentido, a ideia de mobilidade do site e a referência ao componente fenomenológico refutado por Krauss (2008) torna-se presente em certas práticas artísticas realizadas na ocasião. A prática escultórica de caminhar, dos artistas britânicos Richard Long (1945) e Hamish Fulton (1946) foi um exemplo disso. Por um lado, a ampliação do campo permitiu que essas práticas se adequassem ao entorno de novos materiais e procedimentos, e isso formalizaria o uso do corpo como prática ou categoria escultórica (abordagem distinta de happening e, posteriormente, performance como categorias artístico-expressivas). E, apesar de Krauss (2008) considerar as marcas deixadas por esses dois artistas como sendo uma ação com referentes culturais, observa-se que essa ação envolve deslocamento do site/no site e, conseqüentemente, uma nova dimensão temporal mais complexa. Portanto, a fixidez do site não se aplica à abordagem dessas práticas onde há

deslocamento. Sendo assim, os rastros ou marcas não se resumem à ação como um todo. A ação de caminhar envolve componentes culturais e fenomenológicos, sendo estes associados a uma experiência direta com o posicionamento do corpo no ambiente/natureza, conforme observamos em nosso estudo (MOUSINHO MAGALHÃES, 2013).

Ao comentar sobre o componente fenomenológico da Minimal Art, Kwon (2008) se refere a algo similar à experiência fenomenológica que estaria também presente na prática escultórica de caminhar.

O objeto de arte ou evento, nesse contexto, era para ser experimentado singularmente no aqui-e- agora pela presença corporal de cada espectador, em imediatidade sensorial da extensão espacial e duração temporal (KWON, 2008).

Observamos ainda alguns limites na abordagem do diagrama que neutralizam componentes da estrutura de um sistema de representação utilizado na época. Ao seguirmos adiante com a nossa análise, a partir das ideias de Miwon Kwon (2008) e um estudo mais atualizado sobre as práticas em site-specificity, notamos que, se anteriormente o site era visto como um elemento fixo em um determinado espaço, na abordagem de Krauss (2008, p. 136), conforme explicitado abaixo: "Portanto, o campo estabelece tanto um conjunto ampliado, porém finito, de posições relacionadas para determinado artista ocupar e explorar, como uma organização de trabalho que não é ditada pelas condições de determinado meio de expressão."

Após vários anos, algumas prerrogativas nas práticas atuais demonstram entornos diferentes. De acordo com Kwon (2008, p. 173):

na prática das artes avançadas dos últimos 30 anos, a definição operante de site foi transformada de localidade física – enraizada, fixa, real – em vetor discursivo – desenraizado, fluido, virtual. Mesmo se o domínio de uma formulação particular de site-specificity emerge em um momento e desaparece em outro, as mudanças, todavia, nem sempre são pontuais ou definitivas.

Nesse sentido, ao atualizar reflexões sobre as práticas em site-specificity, Kwon (2008) ressalta os componentes, culturais, fenomenológicos, institucionais e discursivos presentes simultaneamente nas práticas artísticas mais recentes, embora não os condicione a uma ordem específica.

Dessa forma, especialidades e temporalidades se distribuem a partir da constatação da mobilidade do site e do entorno contextualizado em novas práticas existentes. E, de fato, o caráter discursivo do site torna-se vetor fundamental. Kwon (2008, p. 173) assinala que:

Desse modo, os três paradigmas de site-specificity que esquematizei aqui – fenomenológico, social/institucional e discursivo – embora apresentados de forma cronológica, não são estádios em uma trajetória linear de desenvolvimento histórico. Preferivelmente, são definições que

competem entre si, sobrepondo-se uma à outra e operando simultaneamente em várias práticas culturais hoje (ou mesmo dentro de um projeto específico de um artista).

Os elementos apontados por Kwon (2008) demonstram um conjunto de situações que nos fazem refletir sobre recentes entornos que se aproximam de um panorama globalizado, onde novas percepções espaço-temporais se deslocam nas relações entre global e local, se acomodando à realidade contemporânea. Conforme assinala Kwon (2008, p. 173): “as possibilidades de conceber o site como algo mais do que um lugar – como uma história étnica reprimida, uma causa política, um grupo de excluídos sociais – é um salto conceitual crucial na redefinição do papel ‘público’ da arte e dos artistas”.

Ao abordar o paradigma envolvendo as instâncias do cultural/fenomenológico/institucional e discursivo, Kwon (2008) reflete sobre certas práticas artísticas pensadas como fenômeno de resistência às forças atreladas ao sistema de artes e a operacionalização do mercado. Dessa maneira, a cena artística poderia estar desvinculada de um circuito de produção referenciado por um modelo econômico e adentraria em uma espécie de organização da vida contemporânea. De acordo com Kwon (2008, p. 173):

Não obstante, esse afastamento da interpretação literal do site e da expansão múltipla do site em termos conceituais e físicos parece mais acelerado hoje do que no passado. E o fenômeno é abraçado por muitos artistas e críticos como um avanço que oferece vias mais eficientes para resistir

a forças institucionais revisadas e mercadológicas que hoje comercializam práticas artísticas "críticas". Além do mais, formas atuais de arte site-oriented, que prontamente se apropriam de questões sociais (com frequência por elas inspiradas) e que rotineiramente incluem a participação colaborativa de grupos de público para a conceitualização e produção do trabalho, são vistas como uma forma de fortalecer a capacidade da arte de penetrar a organização sociopolítica da vida contemporânea com impacto e significado maiores.

Mas, mesmo com o deslocamento do site, acompanhado pela mobilidade e elasticidade das proposições artísticas contemporâneas indagamos até que ponto há de fato o distanciamento das produções artísticas. Isso, em relação a um conjunto de fatores atuantes no sistema de arte imbricado em uma estrutura socioeconômica presente. Novos direcionamentos da produção artística, acomodados à ideia de site-oriented, buscam democratizar o processo de representação e distribuição do "produto artístico" por meio de práticas artísticas que supõem contrapor um mercado e uma estrutura institucionalizada da arte.

Observamos, porém, que, nos limites da autonomia da produção artística em formatos atualizados, ainda se percebe o comprometimento com a extensão de fatores reverberantes de um sistema econômico, que influencia diretamente o mercado de arte e as práticas institucionais e operativas. Nesse sentido, a condução de alguns formatos de produção artística e suas vozes mediadoras, por vezes, estariam contribuindo com as devidas

atualizações do sistema de institucionalização da arte. Conforme Bishop (2011, n.p.): “De acordo com a advertência de Hal Foster em meados dos anos 1990, ‘a instituição pode vir a ofuscar o trabalho que, de outro modo, seria o destaque: ela se torna o espetáculo, agrega capital cultural e o diretor-curador torna-se a estrela’”.

Em proposições artísticas mais recentes, voltadas para a Estética Relacional, teorizada por Nicolas Bourriaud (2009), a relação com público já não se limita ao indivíduo no espaço expositivo, mas a um grupo de pessoas (ideia de comunidade) envolvendo a criação de um ambiente a partir de situações elaboradas pelo artista. Por meio dessas práticas, as relações intersubjetivas são motivadas, onde pessoas se agrupam em torno de um mote e formam temporariamente uma espécie de comunidade. Entretanto, ao indagar sobre o engajamento “sociodemocrático” das práticas relacionais, buscamos, muitas vezes, entender algumas contradições do pensamento de Bourriaud (2009). De acordo com Bishop (2011, n.p.):

Estou simplesmente me perguntando como decidimos o que constitui a “estrutura” de um trabalho relacional e se isso é separável do tema visível no trabalho ou se é permeável a seu contexto. Bourriaud quer igualar o julgamento estético ao julgamento ético-político das relações produzidas por um trabalho de arte. Mas como medimos ou comparamos essas relações? A qualidade das relações em “estética relacional” nunca são examinadas ou colocadas em questão. Quando Bourriaud afirma que “encontros são mais importantes que os indivíduos que os compõem”, percebo que essa questão (para ele) é desnecessária; todas as relações que

permitem “diálogo” são automaticamente presumidas democráticas e, portanto, benéficas. Mas o que “democracia” de fato significa nesse contexto? Se a arte relacional produz relações humanas, então, a próxima pergunta lógica a se fazer é quais tipos de relações estão sendo produzidas, para quem e porquê.

Observando trabalhos em site-oriented, Bishop (2011, n.p.) informa que:

Os trabalhos de Hirschhorn e Sierra, são oriented-sites que se posicionam contra as reivindicações de estética relacional de Bourriaud, as comunidades microutópicas de Tiravanija e o cenário formalista de Gillick. O posicionamento “de bom moço” adotado por Tiravanija e Gillick são refletidos em sua presença ubíqua na cena artística internacional e sua condição como favoritos constantes de alguns curadores que se tornaram conhecidos por promoverem sua seleção de artistas preferidos (e portanto tornando-se eles mesmos estrelas de brilho próprio). Em tal situação tão confortável, a arte não sente a necessidade de se defender e se rende ao entretenimento compensatório (e autoindulgente). Os trabalhos tanto de Hirschhorn quanto de Sierra são melhor arte não por serem simplesmente melhor política (apesar de ambos artistas agora terem igual grande visibilidade no principal circuito da arte). Os trabalhos deles reconhecem as limitações do que é possível como arte (“Eu não sou um animador, professor nem assistente social”, afirma Hirschhorn) e sujeita a escrutínio todas as afirmações fáceis de uma relação transitiva entre arte e sociedade. O modelo de subjetividade que

ancora sua prática não é o sujeito fictício e completo de uma comunidade harmoniosa mas um sujeito dividido, de identificações parciais, abertas ao fluxo constante. Se a estética relacional requer um sujeito unificado como pré-requisito para uma comunidade-como-unidade, então Hirschhorn e Sierra fornecem uma modalidade de experiência artística mais adequada para o sujeito incompleto e dividido de hoje. O antagonismo relacional a que me refiro não seria baseado na harmonia social, mas na exposição daquilo que é reprimido ao se sustentar uma aparência de harmonia. Ele, portanto, proveria bases mais concretas e polêmicas para repensar nossa relação com o mundo e uns com os outros.

Mesmo imersos em um processo de ampliação do campo da arte em direção a um entendimento sociocultural e político, supomos que a relação complexa e imbricada entre o social e o estético continua oscilando entre utopias e descontentamentos. E isso ocorre possivelmente entre recortes na imersão de práticas artísticas que indicam o referente social e de práticas artísticas que se aproximam de fato de uma realidade social. Nesse sentido, com certa desconfiança, concluímos que as práticas orientadas para aquilo que corresponde ao mundo real, sejam talvez as mais imprescindíveis no mundo do imaginário. Mas que, por enquanto, os ajustes no sistema de arte serão sempre providenciados, de uma forma ou de outra.

Finalmente, concluímos essa reflexão atentos às recentes orientações nos processos de ampliação do campo da arte. E, ao analisarmos o esquema elaborado por Miwon Kwon (2008) sobre o contexto atual de site-

specificity, baseando-se em três paradigmas: social/fenomenológico, institucional e discursivo, receamos que os dois últimos sejam talvez o maior desafio no que se refere à transposição de um conjunto de fatores atuantes no sistema de arte em geral em um entorno econômico global.

REFERÊNCIAS

BISHOP, C. Antagonismo e estética relacional. Tradução de Milena Durante. Revisão de Clarissa Diniz. **Revista Tatuí**, 12. ed., n.p., 2011. Disponível em: <http://www.revistatatui.com.br/edicao/revista-tatui-12/> . Acesso em: 2 mar. 2021.

BORRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DEUTSCHE, R. **Evictions: Art and Spatial Politics**. Cambridge: MIT Press, 1996.

FOSTER, H. (ed.) **Art since 1900: modernism, antimodernist, postmodernism**. London: Thames and Hudson, 2004.

FRIED, M. Arte e objetividade. Tradução de Milton Machado. **Revista Arte & Ensaios**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 9. ed., p. 130-147, 2002. Disponível em: <https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/Arte-e-objetividade-Michael-Fried.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.

JONES, A. (ed.). **A Companion to Contemporary Art Since 1945**. UK: Blackwell, 2006.

KRAUSS, R. A escultura no campo ampliado. Tradução de Elizabeth Carbone Baez. **Revista Arte& Ensaios**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 17. ed., p. 128-137, 2008. Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wp-content/uploads/2012/01/ae17_Rosalind_Krauss.pdf. Acesso em: 2 mar. 2021.

KRAUSS, R. **The Originaly of the Avant-Garde and the Others Myth**. Cambridge: MIT Press, 1995.

KWON, M. **One Place after Another: Site-Specific Art and Locational Identity**. London, Massachusetts: MIT Press, 2004.

KWON, M. **Um lugar após o outro: anotações sobre site-specificity**. Tradução de Jorge Menna Barreto. Revisão técnica de Paulo Roberto Stolz e Ivair Reinaldim. *Revista Arte& Ensaios*, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 17. ed., p. 166-187, 2008.

LEWIS, J. **Cultural Studies**. London: SAGE Publications, 2008.

MOUSINHO MAGALHÃES, P. M. H. **Space-time and creation in art: three practice-led experiments**. 2013. 137f. Thesis (PhD in Philosophy) – School of Arts and Culture, Newcastle University, 2013. Disponível em: <http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/2313>. Acesso em: 1 nov. 2021.

DA PÓS-PRODUÇÃO AOS PROCESSOS RELACIONAIS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Dr. Robson Xavier da Costa

INTRODUÇÃO

Na disciplina 'Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais', ofertada pelo Mestrado em Artes Visuais, do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, das Universidades Federais da Paraíba e Pernambuco (PPGAV UFPB/UFPE), no semestre 2021.1, trabalhamos com diversos conceitos e abordagens teóricas sobre arte contemporânea.

A turma foi composta por 34 estudantes matriculados(as) nos cursos de mestrado em artes visuais (PPGAV UFPB/UFPE) e no mestrado em computação, comunicação e artes (PPGCCA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A heterogeneidade das propostas de pesquisas dos(as) estudantes tiveram um ponto em comum, abordaram a arte contemporânea. Lidando com pesquisadores(as) em formação oriundos de áreas distintas, artes visuais, computação, comunicação, etc., foi possível estabelecer diálogos multidisciplinares a partir de

temáticas atuais que envolvem a produção, circulação e consumo das artes visuais.

A amplitude e complexidade das discussões em sala de aula, permitiram o tensionamento dos conceitos de pós-produção e decolonialismo na arte; glocalização e arte útil; arte participativa e práticas colaborativas na arte contemporânea, a partir recortes multidisciplinares, partindo da formação e atuação dos estudantes e docentes.

Para discutirmos pós-produção e decolonialismo na arte contemporânea, partimos do livro 'Estética relacional: como a arte reprograma o mundo contemporâneo', de Nicholas Bourriaud, publicado originalmente em 2004. No livro o autor partiu do termo 'pós-produção' utilizado largamente na área de cinema e eventos, para designar a montagem, acréscimo de imagens e fontes auditivas, legendas, efeitos especiais, etc., associando as produções de diversos artistas, que desde os anos 1990, vem trabalhando com apropriação e reexposição.

Podemos dizer que esses artistas que inserem seus trabalhos nos dos outros contribuem para abolir a distinção tradicional entre produção e consumo, criação e cópia, ready-made e obra original. Já não lidam com uma matéria-prima. Para eles, não se trata de elaborar uma forma a partir de um material bruto, e sim de trabalhar com objetos atuais em circulação no mercado cultural, isto é, que já possuem uma forma dada por outrem. Assim, as noções de originalidade (estar na origem de...) e mesmo de criação (fazer a

partir do nada) esfumam-se nessa nova paisagem cultural, marcadas pelas figuras gêmeas do DJ e do programador, cujas tarefas consistem em selecionar objetos culturais e inseri-los em contextos definidos. (Bourriaud, 2009, p. 8).

A partir da perspectiva da apropriação e reuso de obras existentes o autor citou diversos artistas e suas produções, apresentando um recorte que consideramos excessivamente hegemônico e colonialista.

No livro o autor abordou produções que recorrem a reprogramação de obras existentes, ao habitar de formas e estilos historicizados, ao uso de imagens já produzidas, a visão da sociedade como repositório de formas, à moda e os meios de comunicação e a apropriação de objetos.

Essas práticas artísticas fazem parte do cotidiano dos(as) artistas/pesquisadores(as) dos dois cursos de mestrado citados, o que possibilitou estabelecermos diálogos ricos e produtivos, considerando as experiências como referências para o contexto da sala de aula da pós-graduação.

GLOCALIZAÇÃO E ARTE ÚTIL

No segundo momento discutimos o conceito de 'glocalização', surgido na década de 1980, que se refere ao um produto ou serviço produzido e consumido globalmente, mas adaptado aos hábitos e características locais. Amplamente divulgado nos meios corporativo e econômico, passou a ser empregado no campo cultural a partir dos anos 1990. Segundo Lourenço, o

termo glocalização aparece na década de 1980, sendo consagrada no *The Oxford Dictionary of New Words*, referindo-se ao processo de «telescoping global and local to make a blend». O conceito foi inicialmente construído a partir do vocábulo japonês *dochakuka* que originalmente se referia à adaptação das novas técnicas agrícolas às condições locais de produção. Rapidamente adoptado e vulgarizado no mundo dos negócios, o seu significado mais comum refere-se a um produto ou serviço concebido e distribuído globalmente mas adaptado aos hábitos e costumes locais (Lourenço, 2014, p. 2).

Partimos da discussão local x global a partir das ideias postas pelo curador Moacir dos Anjos no livro 'local/global: arte em trânsito', no qual o autor discute a questão a partir da arte contemporânea fora do eixo, partindo do seu lugar de fala, o nordeste brasileiro, para contextualizar e problematizar as diversas abordagens postas sobre os dois aspectos citados e discutindo o lugar da produção artística nordestina no contexto nacional e internacional.

Trazer essa discussão para o contexto da formação de artistas/investigadores no nordeste brasileiro é central para que suas práticas criativas sejam abordadas e pensadas a partir da sua inserção no sistema de arte brasileiro e internacional. Considerando o enfrentamento necessário para com a perspectiva hegemônica e a dominância do eixo Rio/São Paulo no cenário artístico nacional.

Ao abordar os impactos da globalização Dos Anjos (2005) afirmou que o contato contínuo e a interconexão global entre localidades antes isoladas por suas fronteiras territoriais e barreiras identitárias, passou a mesclar características culturais por meio do fluxo mundial dos bens simbólicos, distinguindo a cultura local pela alteridade e inserção no cenário nacional e internacional.

Por meio da intensificação do fluxo mundial de bens simbólicos por ela gerada [a globalização], os tempos e os espaços em que se desenrolam ação e pensamento são comprimidos e as fronteiras que separam lugares distintos são flexibilizadas, promovendo a proposição e a permuta incessantes de posições diferentes no mundo. Ainda que os espaços de vida permaneçam fixos, os locais vividos, nos quais se articulam e se criam os produtos culturais que registram a individualidade de grupos, sofrem um processo de permanente desterritorialização e estranhamento, de desmanche da geografia e da distensão temporal específicas em que se fundam e se afirmam sistemas de representação (Dos Anjos, 2005, p. 13 e 14).

Refletir coletivamente sobre as práticas artísticas e docentes desenvolvidas pelos(as) artistas/investigadores(as) vinculados aos(as) mestrados(as) em artes visuais (PPGAV UFPB/UFPE) e computação, comunicação e artes (PPGCCA UFPB), é promover novos olhares sobre as produções desenvolvidas no nordeste/norte brasileiro a partir de uma perspectiva decolonial e não hegemônica.

Temas relativos aos conceitos de gênero, etnia, espiritualidade, questões sociais e culturais permeiam os projetos de pesquisa em desenvolvimento nos dois programas de pós-graduação, mergulhados em plena pandemia do Covid-19, onde as universidades públicas continuaram sua atuação via sistema remoto, saindo da aura acadêmica dos campus universitários, descendo do pedestal e entrando nas casas dos discentes e docentes, tocando o cotidiano, se aproximando da vida real, das dificuldades e impedimentos para permanência e continuidade dos discentes no ensino superior e na pós-graduação.

Ao discutirmos a partir da vida e para a vida cotidiana, foi possível perceber a identificação dos(as) artistas/investigadores(as) com seus temas de pesquisa, a aderência e necessidade de estarem juntos, mesmo à distância. Os recursos digitais online, como as plataformas para reuniões e aulas online, possibilitaram a manutenção das atividades acadêmicas e a continuidade das pesquisas em desenvolvimento. Nunca em outro momento a importância da arte e da investigação foi tão sentida no cotidiano discente e docente.

Passamos cada vez mais a trabalharmos coletivamente, os recursos digitais online possibilitaram a realização de estudos e trabalhos em grupos, aproximando estudantes espalhados por todo o país. Que tiveram a oportunidade de desenvolver seus trabalhos sem saírem de casa. Esses desafios nos levaram a abordar os conceitos de colaboração na arte contemporânea.

Ao avançarmos nessa discussão abordamos o conceito de 'arte útil' elaborado pela artista Tânia Bruguera (2019), argumentando que a arte contemporânea não deve ficar apenas no universo da proposição, que deve incorporar a aplicação na realidade, tornando-se parte do que existe, da esfera do real e funcional, auxiliando a transformação concreta da vida das pessoas nas comunidades, objetivando transformações de longa duração e continuidade, que possam beneficiar as pessoas que mais precisam no cotidiano.

Portanto, os limites de um projeto de Arte Útil são determinados pelo relacionamento com as pessoas para as quais ele é feito e as transformações das condições em que cada trabalho é realizado. O momento perfeito aparece quando o projeto já está em movimento, quando as pessoas para as quais ele foi feito o entendem, quando eles o desapropriam do artista e o tomam para si. Arte Útil intervém na vida das pessoas e é esperado que se torne parte dela (Bruguera, 2019, s/p).

Ao propor a arte útil como uma expressão engajada e ativista, vinculada as questões sociais, ligadas as populações em situação de vulnerabilidade socioeconômica e culturais, bem como, a todos os grupos de pessoas marginalizadas e excluídas dos contextos hegemônicos, incluindo os(as) artistas situados fora do eixo dominante, a questão atingiu o cotidiano dos artistas/investigadores(as) participantes da disciplina, promovendo reflexões sobre suas próprias práticas e o papel da arte nas suas vidas.

ARTE PARTICIPATIVA E PRÁTICAS COLABORATIVAS NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Para iniciar a discussão sobre arte participativa e práticas colaborativas, partimos do debate sobre 'arte útil' e dos textos 'a virada do social: colaboração e seus desgostos' de autoria da Claire Bishop (2008) e 'arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida' de autoria da Rita Aquino (2016).

No texto referencial Claire Bishop (2008) apresenta, analisa e compara criticamente os projetos estéticos colaborativos, baseada no conceito de 'espectador emancipado' de Jacques Rancière (2012), enquanto arte contemporânea, considerando que os critérios para avaliação dessas práticas tem sido oriundos do campo social, a autora aponta que seus produtores tendem a pensar os aspectos estéticos e sociopolíticos juntos.

Esse domínio expandido de práticas relacionais atualmente é conhecido por uma grande variedade de nomes: arte socialmente engajada, arte baseada em comunidades, comunidades experimentais, arte dialógica, arte litoral, participatória, intervencionista, arte baseada em pesquisas ou colaborativa. Tais práticas estão menos interessadas em uma estética relacional do que nas recompensas criativas de uma atividade colaborativa – seja trabalhando com comunidades preexistentes, seja estabelecendo sua própria rede interdisciplinar. Datar o surgimento dessas práticas do início dos anos 90 é tentador; foi

nessa época que a queda do comunismo privou a esquerda dos últimos vestígios de uma revolução que outrora vinculara o radicalismo político e o estético. Muitos artistas agora não fazem mais distinção entre sua obra dentro ou fora da galeria (Bishop, 2008, p. 147).

Rita Aquino em seu texto buscou aproximar a mediação cultural e a curadoria compartilhada do contexto da arte relacional (Bourriaud, 2009), esmiuçando o conceito de arte relacional, adotando o termo 'arte participativa' seguindo Bishop (2012) que afirmou:

A participação redefine as relações entre artista, objeto de arte e público. O(a) artista se desloca de um indivíduo criador de objetos para um colaborador(a) que produz "situações". O trabalho artístico também se afasta da ideia de obra – produto finito e portátil – para se configurar como um "projeto" que se estende no tempo, no qual início e fim não necessariamente são bem definidos. Por fim, o público, se reposiciona: não corresponde mais ao(a) espectador(a) convencional, passando a ser compreendido como um correalizador ou "participante" (Bishop, 2012 apud Aquino, 2016, p. 91).

Os conceitos e teorias aqui apresentados objetivaram provocar os artistas/investigadores(as) em formação na área de artes visuais, a saírem da zona de conforto, a se aventurarem em outras perspectivas e abordagens, a repensarem suas práticas artísticas, a trabalharem juntos(as) em colaboração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Questionar a tradição arraigada do campo das artes visuais, do artista trabalhando isolado em seu ateliê, demonstrando práticas colaborativas desenvolvidas em todo o mundo, pode motivar os(as) estudantes para ações coletivas, artísticas e políticas.

Acreditamos que os conceitos e abordagens estudados e debatidos na disciplina de 'processos teóricos e históricos em artes visuais' do PPGAV UFPB/UFPE em plena pandemia do Covid-19, foi fundamental para que os artistas/investigadores(as) em formação pudessem revisitar seus projetos de pesquisas, suas produções artísticas e/ou educacionais.

Considerando o conhecimento como comprometimento com as causas sociais, culturais e políticas e como um reflexo da realidade das pessoas, as artes visuais podem e devem tornar-se um fator de transformação social. Em pleno século XXI, a palavra central é a interconexão, seja virtual ou presencial, o importante é participar, fazer a diferença, se comprometer com a vida e as necessidades humanas. No âmbito acadêmico cabe às universidades públicas fomentar nas novas gerações a empatia com as pessoas e promover a interação com as comunidades.

Acreditamos na aproximação da academia com a diversidade humana, na responsabilidade social da educação superior, no papel transformador da pós-graduação, na arte que muda realidades e vidas. Apostamos nas novas gerações de

artistas/investigadores(as), por visualizá-los(as) como agentes de transformação, aqueles que vão semear novas ideias, fomentando o compromisso social e se comprometendo com a vida no e pelo planeta.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rita. arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida. In: **Repertório**. Salvador, nº 27, 2016, p. 90-103.

BISHOP, Claire. A virada social: colaboração e seus desgostos. In: **Concinnitas**. Ano 9, vol. 01, nº 12, Jul 2008.

BORRIAUD, Nicolas. [2004]. **Estética relacional**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BRUGUERA, Tânia. Reflexões sobre arte útil. O que pode ser mais gratificante do que vê sua ideia incorporada na vida cotidiana das pessoas? In: **Select**, nº 42, 14 de maio de 2019. Disponível em: Reflexões sobre Arte Útil - seLecT. Acesso em: 16 de dezembro de 2021.

DOS ANJOS, Moacir. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2015.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o local e o global. In: **Mulemba** (Online). Revista Angolana de Ciências Sociais, Vol 4, Edição 8, 01 de novembro de 2014. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/mulemba/203>. Acesso em: 26 janeiro 2021.

RANCIÈRE, Jacques. [2012]. **O espectador emancipado**.
Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

A INVISIBILIDADE DA ARTE CONTEMPORÂNEA NAS SALAS DE ARTE

Analine Inês de Carvalho Santos
Ana Cláudia de Oliveira Freitas

INTRODUÇÃO

Pensar nas aulas de arte nas escolas brasileiras é naturalmente complexo, embora haja o reconhecimento da sua importância como componente curricular, há múltiplas questões que dificultam sua contextualização em sala de aula, proporcionando a incerteza pautada no que, de fato, deve estar presente nas aulas de arte.

Nossa vivência em diferentes espaços educacionais, nos permite perceber que estes ainda refletem um ensino centrado em paradigmas tradicionais, voltados aos modelos eurocêntricos e copistas como recursos, supostamente naturais, a serem utilizados.

Neste ensaio, propomos refletir a presença da arte contemporânea no ensino de arte, como possibilidade de aproximação da arte com a realidade do indivíduo no âmbito escolar, para tanto, podemos nos apoiar na potencialidade presente nas produções da arte

contemporânea, visto que a mesma provoca o(a) observador(a) e o(a) aproxima de realidades culturais e artísticas, afinal, como nos indicou Borriaud (2009, p. 32) “[...] a obra de arte pode consistir num dispositivo formal que gera relações entre pessoas, ou nascer de um processo social [...]”, conseqüentemente, a arte contemporânea transforma-se em um espaço de ressignificação de conceitos e signos, inserindo novas narrativas que podem se tornar significativas a partir de um processo formativo que permita ao(a) aluno(a) se reconhecer como sujeito presente e atuante no mundo.

De modo a validarmos esta conversão nas aulas de arte, entendemos ser oportuno ultrapassar os conteúdos, por vezes estabelecidos e engessados em seu ensino, nos propondo a romper com a linearidade conteudista, ainda vista em alguns espaços do ensino formal, que se apoia em produções cristalizadas na historicidade da arte e reconhecemos a urgência de expor a intensidade de obras produzidas por seres humanos que, por necessidades diversas, exploram possibilidades materiais e conceituais, procurando compreender seu espaço e seu tempo.

A partir dessas reflexões, introduzir a arte contemporânea, nas aulas de arte, se faz necessário quando o interesse é trazer para o ambiente educacional questões que reflitam as realidades que vivenciamos. Pensar a arte contemporânea se torna imprescindível num espaço que pretenda provocar discussões e problematizar posturas muito mais do que replicar conceitos.

A ARTE CONTEMPORÂNEA NAS AULAS DE ARTE

A arte contemporânea, como mote de debate em sala de aula, apresenta conhecimentos contextualizados com questões sociais e culturais não só da localidade onde a escola está inserida, mas aponta provocações que podem despertar no(a) estudante o sentimento de seu importante papel como sujeito ativo no ambiente social ao qual se encontra imerso.

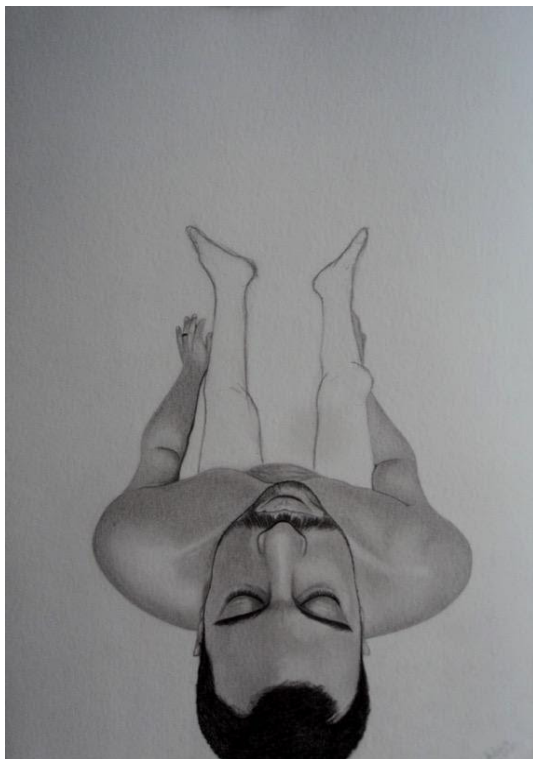
Partindo da proposta de trabalhar a arte contemporânea nas aulas de arte, pretendemos reafirmar sua importância, trazendo como referência o professor e artista Fábio Passos, cuja produção artística se direciona para a desconstrução de modelos, estimulando o espectador a gerar um novo olhar sobre corpos humanos considerados fora do padrão de perfeição eurocêntrico, como os apresentados na Série (In) VISÍVEIS, composta por 24 obras, dentre as quais selecionamos duas, Abjeto III (Imagem 1) e Abjeto IV (Imagem 2), em que, o artista torna poético e visível corpos ocultados, segundo suas palavras, por

[...]uma maquinaria de poderes que [...] constrói [...] uma compreensão binária da corporeidade humana: de um lado, os normais, os sadios, os belos, do outro, os anormais, os doentes, os feios" (PASSOS, 2021, p.1).

Seu trabalho reflete a potência que a arte contemporânea consegue apresentar na junção de materiais simples, como papel e grafite, agregados a

questões tão necessárias e urgentes por valorização e reconhecimento em nossa sociedade e em nossas salas de aula.

Figura 1 – Fábio Passos, Abjeto III, grafite sobre papel, 29,7x42cm, 2020.



Fonte: Acervo pessoal de Fábio Passos, 2021.
Disponível em: <fabiopassos.com>

Figura 2 – Fábio Passos, Abjeto IV, grafite sobre papel, 29,7x42cm, 2020.



Fonte: Acervo pessoal de Fábio Passos, 2021.
Disponível em: <fabiopassos.com>

Assim, temas antes invisíveis, ou deliberadamente escondidos, tomam forma nas materialidades e estéticas contemporâneas. E se antes a arte se apresentava confinada a questões consideradas próprias ou apropriadas, hoje o que se vê é

A busca de maior engajamento com o mundo externo e a vida cotidiana [...] que inclui os espaços não especializados, instituições não especializadas e questões não especializadas. (KWON, 2008, p. 171)

A partir de uma construção dialógica, mediada pelas análises dos elementos visuais e conceituais presentes nas obras (Imagens 1 e 2), os estudantes podem elaborar opiniões e percepções a respeito dos caminhos traçados pelo artista, conjugando as imagens postas, relacionando-as com sua vida cotidiana, como possibilidade de refletir questões existentes, mas não vistas. Desta forma, a arte contemporânea pode se tornar um importante recurso de conhecimento humano e reconhecimento de pertence, pois, direciona seu olhar não apenas para o que é visto, mas também para questões escurecidas e invisibilizadas, assim como, para materialidades escurecidas e invisibilizadas. As aulas de arte precisam se apropriar das temáticas e da estética do mundo atual que não se limita ao previsível, mas que transforma inclusive tempos e espaços.

Partindo desse pensamento, fica cada vez mais claro que, a escola necessita oportunizar, aos(as) estudantes, conhecimentos de arte contemporânea. No que se refere ao ensino da arte, se torna urgente aproximar os caminhos trilhados pelo universo da arte e dos(as) artistas "devolvendo a arte à arte-educação" como já nos aconselhou Lanier em 1984 (2008, p. 43).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Continuar com um ensino de arte centrado em paradigmas tradicionais, voltados aos modelos eurocêntricos e copistas é negar a necessidade presente de refletir o próprio tempo, afinal, os elementos estéticos presentes na arte contemporânea trazem múltiplos significados para diferentes pessoas e variadas culturas. Nesse contexto, os(as) estudantes, de modo geral, podem explanar suas opiniões e percepções de acordo com suas subjetividades, apreciando, criticando e analisando tudo que pode ser permutado nas aulas de arte contemporânea.

REFERÊNCIAS

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Trad. Denish Bottmann. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

KWON, Miwon. **Um lugar após o outro**: anotações sobre site-specificity. Revista Arte & Ensaio. Ed. 17, 2008. Disponível em: https://www.ppgav.eba.ufrj.br/wpcontent/uploads/2012/01/ae17_Miwon_Kwon.pdf. Acesso: 02/03/2021

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (org.) **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7 ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

PASSOS, Fábio. **(In)VISÍVEIS**. 2021. Disponível em Série **(In)VISÍVEIS** | fabiopassos. Acesso: 13/06/2021

A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E A FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORAS/ES NA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Auvaneide Carvalho

O Movimento Escolinhas de Arte (MEA) se dá em meados do século XX e restabeleceu a valorização da arte como livre expressão e ganhou força após a experiência bem sucedida da Escolinha de Arte do Brasil (EAB), criada em 1948 no Rio de Janeiro por Augusto Rodrigues, Margaret Spencer e Lucia Alencastro Valentim (SILVA; SANTOS; AZEVEDO, 2013). E com essa prática da educação por meio da arte incorporado pelo MEA que resultou na criação de 132 Escolinhas de Arte por diversos estados do país e algumas Escolinhas até mesmo fora do Brasil. (CARVALHO; SILVA; SILVA, 2017), e muitas dessas escolas permaneceram resistindo no século XXI, como é o caso da Escolinha de Arte do Recife (EAR) em funcionamento até hoje.

Figura 1 – Fachada da Escolinha de Arte do Recife, 2021.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2021).

Em 06 de março de 1953 a Escolinha Arte do Recife foi fundada “por intelectuais, educadores e artistas, tais como Abelardo Rodrigues, Aloísio Magalhães, Anita Paes Barreto, Augusto Rodrigues, Elza Freire, Francisco Brennand, Noêmia Varela, Paulo Freire...” (CARVALHO; SILVA; SILVA, 2017). A EAR é uma instituição sem fins lucrativos tendo definido em seu estatuto os objetivos tanto de proporcionar formação artístico/pedagógica de arte/educadores quanto à formação artístico/estética das crianças, jovens e adultos das diferentes cidades da Região Metropolitana do Recife.

Atualmente a EAR desenvolve dentro de sua prática pedagógica uma série de atividades educativas, culturais e artísticas, constituídas por ações como as oficinas, grupos de estudo e cursos regulares e de férias. Sendo a Escolinha

de Arte do Recife uma importante instituição formadora de arte/educadoras/es no Estado de Pernambuco e no Nordeste.

Fez-se importante compreender como se dão as práticas formativas nesse espaço diante de dilemas como: os de movimentos sociais organizados que reivindicaram equidade de direitos tais como os movimentos feministas, dos povos originários, dos LGBTQI+, dos negros, das periferias urbanas, de pessoas com deficiência e defesa do meio ambiente. E qual a concepção de formação de arte/educadoras/es se estabelece nesse espaço formativo? Sendo assim, trago aqui relatos de estratégias que propiciaram as/os arte/educadoras/es vivências e experiências práticas formativas que buscam criar uma reflexão crítica sobre o processo de produção do conhecimento em arte partindo de uma perspectiva decolonial.

POR UMA FORMAÇÃO DE ARTE/EDUCADORAS/ES DECOLONIAL

Dentro dos diferentes olhares desse campo de conhecimento da Arte/educação, o enfoque deste texto está relacionado à formação da/o educadora/or no século XXI tendo em vista que os seus dilemas de uma arte/educação decolonial, este conceito surge como alternativa que fissa toda e qualquer prática de exclusão de invisibilidade e subalternidade gerada pelas hegemonias sociais.

Segundo OLIVEIRA e CANDAU (2010), a partir das reflexões de Walsh: “decolonialidade é visibilizar as lutas

contra colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e política" (p. 24). Ainda segundo os mesmos autores "a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Suas metas è a reconstrução do ser, do poder e do saber" (p.24).

Nesse sentido, pensar uma formação de arte/educadoras/es decolonial não significa deslegitimar o saber artístico na perspectiva da Europa e dos Estados Unidos, e sim romper com os padrões ditatoriais eurocêntrico/estadunidense de nossa sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTQIA+fóbica e racista (MOURA, 2018). E podendo assim construir uma consciência política, uma potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos em favor do pensar/ fazer/ ser/ sentir e lutando para estabelecer uma sociedade justa. já nos propõe pensar esse campo de conhecimento por um viés anti-colonialista e decolonial em nossas práticas pedagógicas:

Essas são as qualidades que nós gostaríamos de ver empregadas amplamente na sociedade democrática. Nosso objetivo é que os estudantes se vejam capazes de valorizarem sua vida, abraçando a integridade e sendo defensores e ativistas pela justiça. Isso só é possível por meio de um currículo integrado, que tenha uma demanda acadêmica e que esteja conectado conceitualmente à vida dos estudantes (DANIEL; STUHR; BALLENGEE-MORRIS, 2010, p. 268).

Dessa forma, pensar a formação das/os arte/educadoras/es por meio da lente decolonial será possível resgatar as nossas identidades centradas a partir de nós mesmos, do que produzimos nas artes e culturas visuais, causando deslocamentos importantes na construção do conhecimento da arte em espaços formais e não formais da educação a fim de superar as colonialidades que nos aprisionam.

Nesta direção, é possível afirmar que na Escolinha de Arte do Recife podemos encontrar nos seus cursos de formação para arte/educadoras/es ações que problematizam dilemas de viés decolonial como o que trouxeram à tona questões como: a presença da mulher na arte, negritude, arte africana, sustentabilidades, vulnerabilidades e Cultura Popular. Como podemos visualizar nas ações abaixo.

AÇÕES DE FORMATIVAS

Fazendo uma análise nas ações formativas realizadas na EAR, para arte educadores que atuaram nos cursos de férias como:

DIÁRIO DAS FRUTAS: AS MULHERES NA ARTE (2015), teve como objetivo conhecer e valorizar artistas mulheres e sua produção estética. Rendendo a homenagem a artista visual pernambucana Tereza Costa Rêgo. Como ações formativas desenvolvidas para os arte/educadores tivemos: Roda de Diálogo com Prof. Dr. Vitória Amaral "As Mulheres na Arte/Educação"; Excursão Didática para a Cidade de Tracunhaém para conhecer a família da artista Severina Batista; Roda de Diálogo com

Prof. Dr. Karina Valença "Educação para as Relações de Gênero"; Excursão Didática para o atelier de Tereza Costa Rêgo; Participação na oficina "Expressões do Feminino" MAMAM.

Figura 2 – Encontro com Tereza Costa Rego e os arte/educadores.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2015).

DA LAMA AO CAOS: O MOVIMENTO MANGUEBEAT (2016), propõem uma experiência no mundo de imagens, sonoridade, sabores e saberes do Movimento Manguê Beat, rendendo as suas homenagens ao artista pernambucano Chico Science em diálogo com o escritor Josué de Castro e as ações formativas desenvolvidas foram: Excursão didática a Praia do Paiva para tomar banho de argila; Visita ao Centro Josué de Castro; Visita ao Memorial Chico Science; Palestra "Movimento Manguê Beat, Arte e Juventude: A Reinvenção de uma Geração", com Ana Nogueira (Independente); Palestra "Movimento Hip Hop: Arte, Juventude, Poder e Gênero". Com Jaileila de Araújo (UFPE); Passeio pelo Rio Capibaribe; oficina de dança "Hip Hop Freestyle" com Ranielly costa da Silva.

Figura 3 – Banho de argila com os arte/educadores.



Fonte: Acervo pessoal de Everson Silva (2016).

Figura 4 – Vista do Rio Capibaribe.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2016).

LIXO EXTRAORDINÁRIO (2018), inspirado em diferentes artistas que estabelecem o diálogo entre arte e lixo (EcoArt) e assim buscou estabelecer uma conexão com questões relacionadas com a preservação do meio ambiente, sustentabilidade dos recursos naturais, reaproveitamento dos resíduos sólidos e as problemáticas sociais do lixo. A partir dos artistas visuais Vik Muniz, Jacaré, Zé Bezerra e André Soares e para isso foi proposta essas ações formativas: Encontro formativo no ECO Núcleo Jaqueira, na Associação de Catadores da Torre e no CRT-PE de Igarassu; Oficina de Pinhole; conversa com os eco artistas Jacaré e André Soares (Movimento Catamista); Participação no I Encontro de Educadores Ambientais do Recife: Educação Ambiental para uma Cidade Resiliente e Sustentável.

Figura 5 – Visita ao Eco Núcleo Jaqueira.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2018).

Figura 6 – Conversa com Maria.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2018).

OLINDA ARTE EM TODA PARTE (2020) Rendendo as suas homenagens aos artistas visuais Guita Charifker, Tiago Amorim, Iza do Amparo e Bajado de Olinda/PE, Cidade que, além de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade, é considerada pela crítica especializada como “Cidade dos Artistas”. Como estratégia formativa para as/os arte/educadoras/os tivemos: Pesquisa de Etnoturismo em Olinda (Alto da Sé/Carmo/Amparo); Conversa no atelier de Tiago Amorim e Iza do Amparo; Visita a Prefeitura de Olinda para Ler as obras de Bajado; Oficina de Estamparia com a artista Rafa q faz; Visita a exposição Guita Charifker: Paisagem Onírica na Caixa Cultural; Visita a exposição “Olhares Pioneiros” e “Tânia Carneiro Leão – pinturas” no Centro Cultural Mercado Eufrásio Barbosa.

Figura 7 – Conversa com a artista Iza do Amparo.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2018).

Figura 8 – Beco de Olinda.



Fonte: Acervo pessoal de Auvaneide Carvalho (2020).

Analisando as atividades acima é possível afirmar que na Escolinha de Arte do Recife encontramos nos cursos de formação para arte/educadoras/es ações que

problematizam discussões sobre decolonialidade, através das práticas formativas desenvolvidas, trazendo à tona questões como: (1) a presença da mulher na Arte; (2) vulnerabilidade social; (3) a Arte Marginal; (4) a sustentabilidade; (5) Consumismo; (6) Cultura Popular. Podemos afirmar que encontramos na referida instituição estratégias formativas que propiciaram aos arte/educadoras/es vivências e experiências estéticas com a Arte e uma reflexão crítica sobre o processo de produção do conhecimento em Arte partindo de uma perspectiva decolonial.

Esse exercício além de nos ajudar na ampliação do repertório de temáticas fundamentais na contemporaneidade, contribui para identificar a atualização das ações que vem sendo desenvolvidas na Escolinha de Arte do Recife diante das necessidades que se apresentam na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. **Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela**, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. Anais do 26o Encontro da Anpap. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.4406-4420. Disponível em: http://anpap.org.br/anais/2017/PDF/S01/26encontro____CARVALHO_Auvaneide_Ferreira_de__SILVA_E

verson_Melquiades_Ara%C3%BAjo__SILVA_Maisa_Cristina_da.doc.pdf. Acessado em 19 de junho de 2020.

DANIEL, Vesta A. H.; STUHR, Patricia L.; BALLENGEEMORRIS, Christine. Questões de diversidade na educação e cultura visual: comunidade, justiça social e pós-colonialismo. In BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias internacionais**. 3° ed. São Paulo – SP: Cortez, 2010.

MOURA, Eduardo Junior Santos. **Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América latina (Brasil/Colômbia)**. 2018. 249f. Tese (Doutor em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – MG, 2018.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. In Educação em Revista. Belo Horizonte. v.26. n.01. p.15-40. 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf>. Acessado em 19 de junho de 2020.

SILVA, Maria Betânia; SOUZA, Amanda Priscila; AZEVEDO, Milena Leite Santos. **Memórias não são só memórias: Escolinha de Arte do Recife (1953-2013)**. Recife: editora Universitária da UFPE, 2013.

PROFESSORES DE ARTE E DESOBEDIÊNCIA DOCENTE NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO: UM DIÁLOGO ENTRE PERSPECTIVAS DE PERNAMBUCO E AMAPÁ

Carla Priscila Antunes dos Santos
Jayse Antonio da Silva Ferreira

INTRODUÇÃO

Apesar das oscilações nas políticas públicas quanto ao componente curricular de arte, é inegável o avanço das discussões a respeito da importância do ensino de Artes nas escolas públicas do Ensino Médio do Brasil. Sabemos que a arte amplia e potencializa diversos saberes que contribuem para que o estudante tenha uma percepção mais ampla do mundo. Mas este ensino de Artes tem reforçado ou questionado sua origem eurocêntrica na sala de aula? Será que estamos preparados para abordar as mais variadas formas de Arte que o estudo da decolonialidade nos convoca?

Estas questões estão sendo apresentadas nesse ensaio crítico/analítico pela visão de dois docentes que atuam em regiões bem distintas do país (Amapá e Pernambuco) mas que se encontram na busca inquietante de pensar o fazer pedagógico que ultrapasse a mera transmissão de conteúdos e passa a fazer sentido para todos.

Para fundamentação das discussões aqui apresentadas utilizamos autores como Eduardo Moura que aborda a desobediência docente e Ana Mae Barbosa sobre práticas de arte educação disruptivas. Também serviram de base teórica Zulma Palermo e Aníbal Quijano, no que tange às questões de decolonialidade e Olavo Batista, que se refere às políticas públicas no Brasil.

UMA PERSPECTIVA DOCENTE QUE VEM DO PERNAMBUCO

Ao completar 13 anos neste dia 10 de julho, o programa de ensino integral do estado de Pernambuco, vem mostrando que investir seriamente em uma política pública de formação continuada de todos os educadores da rede, sejam professores, gestores e demais membros da equipe pedagógica pode transformar positivamente a escola pública. Repensar o currículo e dar mais autonomia ao aluno, estimulando seu pensamento crítico e seu protagonismo tem sido uma das marcas de sucesso do programa. Porém, grande parte desse êxito se deve claramente aos professores, responsáveis por implementar essa política em suas salas de aula.

Uma recente pesquisa realizada por Olavo Batista Filho mestrando da FGV sobre a efetividade das reformas educacionais demonstrou que mudanças profundas no nível da escola só são atingidas quando há intenção, compromisso e ação coletiva daqueles que a compõem; ou seja, quando responsabilidades individuais de cada professor estão alinhadas a um projeto colaborativo de melhorias e uma cultura de frequente iteração e correção de rota.

Essa autonomia do fazer pedagógico proposta pela ideologia das escolas em tempo integral, me fez refletir sobre o quanto nós, arte educadores, realmente estamos aplicando-a numa perspectiva decolonial tendo em vista que o currículo dessa disciplina ainda tem suas raízes muito profundas nas abordagens eurocêntricas da Arte.

Desse ponto, é possível inferir que há nas escolas de Educação Básica, um ensino/aprendizagem de Artes Visuais euro/nortecêntrico, reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica; que reclama um pensar decolonial, que não significa a deslegitimação do conhecimento europeu/estadunidense, mas a legitimação de epistemologias outras da/na América Latina. (MOURA, 2019)

Atuando a mais de 10 anos como arte educador em uma escola estadual, tenho percebido que este apagamento do currículo das artes não hegemônicas se dá em parte por uma comodidade maior dos professores em terem acesso a este tipo de conteúdo em especial no final do seguimento da educação básica: Ensino Médio onde

ainda somos muito cobrados a ministrar a história da arte porque é “assuntos que cai no ENEM”.

Mesmo tendo o respaldo da Lei 11.645/08 que foi uma das grandes conquistas para o reconhecimento social do negro e do indígena pois torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena em todas as escolas brasileiras, públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, ainda percebo que poucos professores se sentem seguros de sair da bolha eurocêntrica e trabalhar em suas aulas de Artes conteúdos que abordem não só a Arte negra e indígena bem como das minorias esquecidas ou propositalmente apagadas da história da arte.

Porém, propor uma narrativa mais inclusiva implica reconhecer que há uma forma hegemônica de a arte contemporânea representar o país, à qual se sugere referir como representação partida. Partida, em primeiro lugar, por ser, como qualquer forma de representação, uma equivalência da realidade e, como tal, não se confundir com a realidade representada (Anjos, 2015).

Esses enfrentamentos ao sistema ou “desobediência docente” como forma de conhecer, reconhecer e problematizar a nossa produção artística/poética, ao invés de legitimar se uma única história (ocidental – Europa/EUA)” como nos fala em seu texto o professor e pesquisador Eduardo Junior Santos Moura da UFMG.

No Brasil, essa liberdade de cátedra nos é assegurada pela Constituição Federal de 1988 em seu

artigo 206 que diz: liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Mesmo sendo de grande importância esse aparato da Lei, o que realmente faz a diferença no fim das contas é o professor. É ele que terá o bom senso em abordar em suas aulas questionamentos acerca dos temas que envolvam a decolonialidade, a importância da Arte como promotora do respeito à diversidade e a pluralidade artística e cultural dos povos, sobretudo neste momento em que as discussões em torno da decolonialidade ainda estão sendo amadurecidas.

Convocar os alunos a repensem o papel da Arte não só como disciplina curricular na escola mas como algo vivo que deve e pode ser criado e usufruído por eles e pela comunidade vem ganhando mais espaço na educação brasileira, prova disso são as disciplinas eletivas propostas pelas escolas integrais onde percebemos o uso das Artes perpassando por todas elas.

Ainda há um longo caminho a ser percorrido para que a disciplina de Artes ganhe o status e a importância que lhe é merecida, porém a resistência e a insistência é uma marca reconhecida dos artistas que, como bom brasileiro, não desistem nunca.

UMA PERSPECTIVA DOCENTE QUE VEM DO AMAPÁ

A perspectiva que aqui apresento parte de minhas vivências a partir de um corpo mulher/professora/artista/mãe/amazônida em constante

movimento coletivo e profunda preocupação pessoal com a construção de uma educação local menos violenta, mais acolhedora, justa, democrática, diversa e decolonial, fortalecida pelos mundos identitários e questões sociopolíticas culturais dos envolvidos em seus processos.

Somam-se a isto, minha trajetória pessoal no universo da educação e da arte/educação formal e informal, assim como os estudos acerca de políticas públicas, práticas e fundamentos educativos contemporâneos e, sobretudo, a compreensão da arte enquanto habilidade humana essencial à vida e ao devir social a qual precisa ser exercitada, explorada e potencializada no campo educacional.

Nos encontramos em tempos de forte necessidade de libertação da autoimagem distorcida resultante do reflexo gerado pelo “espelho” eurocêntrico (Quijano, 2005) através do qual temos nos enxergado desde a colonização.

Assumo aqui a visão de arte educação defendida por Barbosa (1998) em toda a sua trajetória de pesquisa e produção acadêmica, que em suma é permeada por uma busca pela “perturbação” intencional da “consciência colonizada” na docência em artes.

Acredito que o conceito de arte herdado do pensamento europeu, ao admitir a ideia de artista como um tipo específico de pessoa, ou de contexto, possuidor do que Walter Benjamin (1955) chama de “aura”, ignora e subalterniza os contextos de produção de arte vivenciados

a partir de outras concepções culturais, existenciais e sociais.

A partir desta concepção, as criações artísticas em contextos de culturas originárias, ou mesmo nos países de origem colonizada, tendem a ser inferiorizadas em detrimento a arte "oficial", feita pelos "artistas" igualmente oficiais e assim surgem termos como "arte primitiva", que levados a fundo não passam de uma visão externa e preconceituosa para a arte dos que são considerados "outros."

Apesar desta constatação, esta, assim como muitas outras perspectivas hegemônicas, mostra-se crucial na fundamentação das aulas de arte na educação básica no Brasil. O pensamento eurocêntrico aparece no conteúdo - sobretudo pautado na história da arte europeia, suas concepções estéticas clássicas e vanguardas artísticas - e o norte-americano na forma - principalmente nas metodologias e conceitos estimulados por políticas públicas originadas de projetos neoliberais de educação.

O que gera experiências didáticas profundamente ligadas aos primórdios da chamada "educação artística" no Brasil, apresentando métodos ora tecnicistas, ora reprodutivistas, ora lúdicos e/ou catárticos per si, desprovidos de grandes intencionalidades.

Para além das regras, me instigam e encantam as exceções e seus desvios. Apesar da massiva fonte colonizada de saberes, é possível perceber também atuações docentes dissidentes, professores e professoras que "fora da curva" desafiam o que está posto criando

modos de resistência únicos, carregados de nuances, desdobramentos, questionamentos e sentidos muito potentes através de suas práticas.

Este quadro me conduz à busca por compreender trajetórias de desobediência docente, em especial as que se constroem nas margens do Brasil de maneira profundamente próprias e transformadoras.

Acredito que este universo de atuação docente que flui por entre as brechas da escola pública brasileira carece de pesquisa aprofundada a fim de compreender e potencializar estes saberes teóricos e práticos que permeiam e sustentam uma infinidade de metodologias de ensino-aprendizagem realizadas anonimamente por arte-educadores no chamado Brasil profundo.

Defendo que estes saberes em muito podem servir de base para a construção de uma educação intercultural, decolonial, democrática e significativa, uma vez tendem a valorizar as vozes, culturas e contextos sociais de seus estudantes assim como proporcionar experiências de engajamento e reflexão crítica a partir destes contextos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos a dimensão artística como uma das mais comprometidas e eficazes mantenedoras do projeto “moderno/colonial” na América Latina, confluindo forças com a dimensão religiosa e a da língua materna (Moura, 2019) faz sentido que se estude o universo da arte educação como um dos pontos fundamentais de para a o giro decolonial na educação como um todo.

Mas afinal, seria possível então se pensar uma arte/educação oficialmente comprometida com as perspectivas decoloniais? Segundo Moura (2019), este compromisso não significaria deslegitimar o arcabouço de saberes em arte oriundos da perspectiva colonizadora; mas sim, implicaria, necessariamente, em legitimar os saberes da América-Latina neste campo, através da "potencialização de questionamentos anti-hegemônicos e anti-hierárquicos" que visem um "pensar/ fazer/ ser/ sentir decolonial."

Segundo Palermo (2018) se mostra imprescindível que, para se fortalecer bases sólidas para a reestruturação social necessária nesse sentido, seja retomado o "pensamento profundo de cada sociedade" em seus contínuos movimentos.

Neste contexto de pensamento profundo se inserem de forma muito nítida as práticas de desobediência docente e pensamentos dissidentes na educação brasileira em artes por contribuírem para que seja encarado nosso real reflexo no espelho e não mais a pseudo imagem que reflete apenas nossos colonizadores.

Ainda há muito a ser superado no universo da Arte/educação brasileira, desde a formação inicial e continuada de professores, passando pelas políticas públicas de educação, entretanto, enxergamos na atuação transgressora de muitos professores que conduzem a arte/educação no país como sinalização de transformações em curso, as quais enquanto não se dão totalmente através dos lugares oficiais que ocupam, se dão

- e devem mesmo se dar - pela via da desobediência docente.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir. **Cães sem Plumas**. Lua Nova, São Paulo, 96: 163-175, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/47ZzxTHXPJxCxcQgcVgC44m/abstract/?lang=pt> Acesso em 30/06/2021

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**.- Belo Horizonte: C/Arte, 1998. Disponível em: http://repep.fflch.usp.br/sites/repep.fflch.usp.br/files/Topicos%20Utopicos%20BARBOSA_A.pdf Acesso em 30/06/2021

BATISTA Filho, O. **Reformas educacionais de terceira geração e sua efetividade: o debate teórico à luz dos casos cearense e pernambucano**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getulio Vargas. - Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/30408> Acesso: 01/07/2021

BENJAMIN, W. **A Obra de Arte na Era de Sua Reprodutibilidade Técnica**. In. Magia e Técnica, Arte e política. Obras escolhidas I. Trad. Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 1955.

MOURA, Eduardo J.S. **Desobediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina**. 313 Revista GEARTE, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.

PALERMO, Zulma. **Lugarizando saberes** - Cadernos de estudos culturais, Campo Grande, MS, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2018. Acesso: 18/06/2021 Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7774>

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina em A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Acesso: 12/06/2021 - Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf

A ESTÉTICA RELACIONAL E OS ESPAÇOS TRADICIONAIS MUSEAIS

Eva Caroline de Sena Castro
Raísa Filgueira Soares Gomes

INTRODUÇÃO

É notório que os processos teóricos que perpassam a história e o desenvolvimento do conceito de arte e do próprio fazer artístico, chegam até hoje por uma série de desdobramentos e ressignificações. Partindo da perspectiva do campo expandido da arte e como isso ampliou o olhar artístico e dos próprios espaços de exposições, isso nos leva a analisar como essa ampliação influenciou, não só a produção artística contemporânea, mas a maneira de se pensar e de se fazer exposições. Uma das questões relevantes que permeiam as exposições atuais, mas que só foi possível devido a essas transformações, é justamente a interrelação entre a arte e o público.

Como aponta Bishop (2011), a estética relacional contribuiu para que o público passasse de um papel simples de receptor de informações, para um coautor da obra de arte. Essas mudanças acabam por proporcionar a

interação do público na exposição e no próprio fazer artístico. A partir daí, todo o sistema da arte é influenciado por essas novas ideias e isso inclui não só a produção de artistas contemporâneos, mas também o espaço do museu e a própria maneira de se conceber uma exposição, ainda que essa não seja de arte contemporânea.

EXPOSIÇÃO E PÚBLICO: ANÁLISES E RESULTADOS

Gomes, (2016, p. 21) afirma que “um museu sem público é um território onde o patrimônio jaz debelado”. A partir dessa perspectiva do público enquanto sujeito ativo nas exposições, tomamos como ambientes de análise O Museu de Arte Sacra Escritor Maximiano Campos, localizado no município de Goiana (MASEMC), em Pernambuco, e o Centro Cultural São Francisco (CCSF), localizado em João Pessoa, Paraíba.

A partir de análise, por meio de uma metodologia de observação, da atual exposição do MASEMC, foi possível notar que não existe uma ordem estabelecida pelo layout a ser cumprida pelo público, oferecendo assim autonomia no percurso expositivo. Além disso, entendendo o público como coautor, a exposição não se preocupa em recontar uma história religiosa sob uma perspectiva Cristã-Católica, de uma hegemonia branca e dominante, possibilitando, assim, novos diálogos, e a criação de novos discursos a partir da leitura e interpretação do público sobre a exposição. Entretanto, pontua-se que essa iniciativa ainda se dá de maneira tímida e inicial, tendo em vista a própria disposição do acervo no espaço onde alguns objetos de

arte sacra estão em maior evidência em detrimento dos objetos de arte popular.

Já no que se refere ao acervo de Arte Popular do CCSF, o mesmo sofre hoje um processo de transformação da sua expografia e relocação. Porém, a sua relação com o público, pelo que foi observado através de visitas in loco, ainda apresenta similaridade com a configuração espacial e expográfica original.

Aquino (2016) traz reflexões sobre arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas, nesse sentido percebemos que há um desafio em tecer um paralelo entre essas práticas e as exposições tradicionais, como a de Arte Sacra e Arte Popular, citadas no presente ensaio. No que diz respeito ao acervo de Arte Popular há divisões por Artistas e suas respectivas naturalidades, dessa forma, percebe-se uma fragmentação na experiência da visitação. O passeio por entre as peças expostas apenas se torna um pouco mais interativo devido a painéis que explicam algumas obras, artistas e do imaginário onde a produção foi realizada. Essa vivência é a que mais se aproxima da arte participativa, levantando a necessidade de se rever esses espaços e como essas conexões acontecem. Toda essa vivência pode ser considerada estática e ainda dentro dos padrões já conhecidos, quando se pensa no que é pontuado por Aquino (2016). Já no caso da atual exposição do MASEMC, apesar de permitir ao público um percurso próprio de visitação em seu layout, ainda apresenta vitrines de vidro em dimensões muito maiores que a proporção humana, reproduzindo assim uma separação da obra para com o

público e sacralizando o objeto de arte como “inacessível”.

Aquino (2016, p. 02) defende que a participação redefine as relações entre artista, objeto e público. Sendo assim, como defender essa relação no caso do público e a visitação durante o acervo, uma vez, que a Arte Popular passou e ainda passa por processos estruturais de invisibilização e apagamento? Nesse cenário nem todas as narrativas são evidentes e sujeito e objeto estão desassociados. Assim sendo, cabe a seguinte pergunta: como relacionar artista, objeto e público se muitas vezes o artista e sua narrativa não são vislumbrados? Ao público só é evidenciado o que se convém, e muitas convém mostrar a esse público, que muitas vezes tem um perfil turístico, uma única narrativa, que é colonial. Outra questão a ressaltar em relação a exposição e ao público que a visita, é que em decorrência de um processo pandêmico as visitas têm ficado cada vez mais escassas. As atividades turísticas estão reduzidas e limitadas e muitas escolas não tem praticado as visitas. Nesse sentido, a tecnologia poderia auxiliar, contudo, o CCSF e o MASEMC, como muitas outras instituições, não se adequaram a nova realidade.

Dessa forma, nesses moldes de exposição onde percebemos a ausência do sujeito artista, também é notória a passividade do sujeito expectador. Ou seja, o que seria essencial para essas novas maneiras de relação, muitas vezes é ausente ou incipiente.

A ARTE PARTICIPATIVA NA HISTÓRIA

O texto de Aquino (2016) aponta para os três momentos históricos que assinalam a existência da arte participativa, segundo falas de Bishop (2006,2012). O primeiro momento remete ao Futurismo Italiano, o segundo se dá em relação ao construtivismo russo e o terceiro diz respeito ao dadaísmo. É válido ressaltar dessa contextualização que há uma relação entre esses três movimentos e que a participação do público ganhou outra dimensão. Porém, essas transformações não alcançaram boa parte dos espaços, principalmente as instituições museais brasileiras. Essa realidade é bastante visível tanto no CCSF, inaugurado na década de 1980, a estaticidade e a pouca interação do público abrange as duas exposições fixas, sacra e popular, quanto MASEMC inaugurado em 1950, que ainda expõe parte desse acervo sacro no sentido de suas funções primariamente litúrgicas, fazendo com que o museu se aproxime mais esteticamente a um templo religioso, do que um aparelho cultural.

SOBRE A DISTÂNCIA ENTRE ARTE E ESPECTADOR

Nesse aspecto de apontar para a necessidade da criação de canal de vínculo com as exposições, no CCSF a visitação é meramente contemplativa e não participativa, o expectador não se sente parte da exposição. Talvez uma mediação adequada pudesse auxiliar nesse processo, mas não há.

Quanto à mediação cultural a ideia é que haja diálogos, intercâmbio e produção de conhecimento, em detrimento de uma conduta unilateralizada, uma vez que o propósito é que exista um componente relacional na criação de vínculos entre as narrativas sociais.

Porém, na realidade da mediação cultural existirão os pontos de conflito, que é inerente a esses contextos. A ideia não é apaziguá-los e sim identificá-los, com o propósito de melhor conduzir as situações. E no caso do CCSF, os conflitos existem, porque a narrativas se divergem, do ponto de vista histórico e geográfico.

Já no que tange o MASEMC, essa distância é percebida também pela ausência de legendas e informações sobre o acervo exposto na atual expografia, bem como pelas vitrines de vidro que separam os objetos do visitante, reforçando ainda mais a sacralidade dos objetos e o distanciamento e intocabilidade destes para com o público.

DESAFIOS DA ARTE PARTICIPATIVA

Os textos citados no presente trabalho em associação com as experiências das pesquisas mencionadas reiteram a necessidade de criar estratégias que permitam uma relação interativa entre artista, objeto e público.

Esses desafios devem perpassar o campo do conhecimento, da criação e da experimentação. É preciso conhecer os espaços, os sujeitos e suas narrativas, bem como os seus públicos. Além do mais, é necessário se abrir

para experimentações, mesmo que de forma embrionária, e a partir daí criar. A criação deve vislumbrar a transformação desses espaços institucionais mais engessados e ainda resistentes às práticas relacionais. Dessa forma, os desafios se dão na tentativa de expandir os horizontes, elaborando estratégias e convivendo com os conflitos, não para superá-los, e sim entendê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante desse contexto, os presentes relatos e reflexões objetivaram evidenciar as problemáticas que envolvem os modelos de exposições tradicionais compreendendo a necessidade de transformações. Mas ressaltamos que as discussões ainda são muito incipientes, principalmente no que tange os espaços tradicionais e conservadores, e, desse modo, não se esgotam com a presente análise. Esses lugares carregam a assinatura do colonialismo e muito apresentam para desconstruir e ressignificar, até avançar nesse campo.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rita. Arte Participativa, Mediação Cultural e Práticas Colaborativas: Perspectivas para uma curadoria expandida. **Repertório**: Salvador, nº 37, p. 90 – 103, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/20616/13242> Acesso em: 18 jun. 2021.

BISHOP, Claire. Antagonismo e estética relacional. **Revista Tatui**: Recife, 2011, p. 109 – 132. Disponível em: <http://www.revistatatui.com.br/wp/wp-content/uploads/2011/10/revista-tatui-12.pdf> Acesso em: 14 jun. 2021.

GOMES, Talita Veiga. **Estudo de público e não público em Museus soteropolitanos**. Dissertação (Mestrado em Museologia) Universidade Federal da Bahia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/20016/3/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Gomes%2c%20T.%20V.%202016.pdf> Acesso em: 15 jun. 2021.

ARTES INDÍGENAS: UMA ABORDAGEM DECOLONIAL NO E PARA O ENSINO DAS ARTES VISUAIS

Flávia Roberta Alves Costa

INTRODUÇÃO

Esse texto não tem a pretensão de ensinar como se deve trabalhar as artes indígenas na escola e sim oferecer uma contribuição do exercício de um pensar e agir pedagógicos decolonial fundamentados também na interculturalidade crítica, nos trazendo mais questionamentos que certezas.

Dessa maneira, proponho esse pensar a partir de referências de/com arte indígenas e não sobre. Para tal, sugiro como material pedagógico a exposição Vexoa: Nós Sabemos de curadoria da Naine Terena Jesus, realizada em 2020/2021 na Pinacoteca de São Paulo.

Corroboro com o apontamento de Moura (2016), que na formação dos(as) docentes de artes visuais há uma hegemonia euro/nortecêntrica que reflete diretamente nas

escolas de Educação Básica, em um ensino/aprendizagem de Artes Visuais na mesma perspectiva. E que pensar o ensino de arte numa perspectiva decolonial não significa abandonar ou negar o conhecimento europeu/estadunidense, mas legitimar também outras formas de pensar e fazer arte na América Latina.

No entanto, um ensino de artes numa perspectiva decolonial vai além de inserir imagens de produções indígenas no seu currículo. É assumir um trabalho na intenção de romper com as estruturas hegemônicas vigentes questionando as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade. Estruturas essas, que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH, 2009).

Apesar dos diversos movimentos e modificações que ocorreram nos currículos de artes visuais nos últimos anos serem importantes como a Lei nº 11.645/2008 que regulamenta ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena no ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 2008), a produção artística indígena muitas vezes nos é apresentada pelo olhar e ideais estéticos do não indígena. Inserindo-as majoritariamente apenas na categoria de artesanato e/ou outras artes ainda de forma genérica, cristalizada e localizadas no passado. Produção essa que sempre foi contemporânea no Brasil.

Há um segregacionismo nos conteúdos de arte tanto na escola quanto nas exposições coletivas, que segundo Naine Jesus (2020), traz as artes indígenas como

um anexo, oferecendo um pequeno espaço para cumprir uma rota de “inserção” e de falso reconhecimento.

POSSIBILIDADES PARA DESCOLONIZAR OS OLHARES

A interculturalidade é comumente utilizada como aporte teórico quando relacionada ao ensino das temáticas indígenas e africanas na escola. Contudo é preciso estar atenta(o) de qual interculturalidade se fala e se pratica para não recorrer ao erro de reforçar estruturas hegemônicas que trata as artes indígenas como “outras” e não questiona as relações de poder que as exclui da História da Arte Brasileira.

A interculturalidade que se utiliza seria, de acordo com Catherine Walsh (2009), a funcional que assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do Estado nacionais deixando de fora os dispositivos e padrões de poder que mantêm a desigualdade ou a interculturalidade que crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença, questionando o modelo de sociedade vigente?

Interessa aqui, usar as lentes da interculturalidade crítica que se entrecruza conceitualmente e pedagogicamente com a decolonialidade, em perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir (WALSH, 2009).

Assim, para esse estudo, recorro a exposição Véxoa: Nós sabemos, que parte de um esforço decolonial e

de interculturalidade crítica por incorporar os tradicionalmente excluídos dentro das estruturas existentes (mesmo que temporariamente), fazendo uma exposição de arte brasileira contemporânea com indígenas e não apenas sobre eles. Feita por 24 artistas e coletivos de origem indígenas, curada por Naine Terena de Jesus.

Os trabalhos apresentados na exposição variaram entre pinturas, desenhos, objetos e esculturas, para vídeos, performances e instalações sonoras, tanto dos artistas reconhecidos internacionalmente como Denilson Baniwa como os que emergiram no circuito da arte mais recentemente e de todas as regiões do país, de diferentes etnias e tempos de produção.

Quero aqui ressaltar que essa exposição é um recorte da produção artística dos povos originários e que de forma alguma pode ser generalizada como A Arte indígena brasileira, visto que temos mais de 350 diferentes etnias no nosso país, segundo o IBGE de 2010.

A mostra foi pensada de forma a não parecer com as mostras antropológicas de arte como artefato. Ainda que traga trabalhos de arte contemporânea indígena, o que deve ser inédito para muitos, não categoriza as artes tradicionais e arte contemporânea. É arte.

[...] Ela foi impulsionada a partir de provocações a respeito do apagamento da arte indígena pelas instituições, por curadores, pelo circuito de arte no Brasil e por todos aqueles que pensavam (ou pensam) que os lugares dessas produções são apenas os museus etnográficos ou os grupos de

venda de artesanato indígenas. (JESUS, 2020, p. 13)

Alguns trabalhos apresentados representam identidades indígenas, aproximando as linguagens, utilizando e experimentando recursos e técnicas contemporâneas, mas mantendo sua codificação de um universo próprio.

A exemplo a artista baiana Yacunã Tuxá que utiliza as tecnologias digitais para fazer uma arte ativista feminina discutindo contextos de violência de gênero (figura 1). Ou do Artista Amazonense Denilson Baniwa com a performance Nada que é dourado permanece (figura 2). Uma ação de plantio de flores, ervas medicinais e pimenteiras do lado de fora da Pinacoteca, em território "externo", cujo crescimento foi transmitido por câmeras de segurança para o interior do museu.

Figura 1 –Yacunã Tuxá, Mulher indígena e sapatoõ, ilustração digital, 2019.



Fonte: Vexoá: Nós sabemos, 2020.

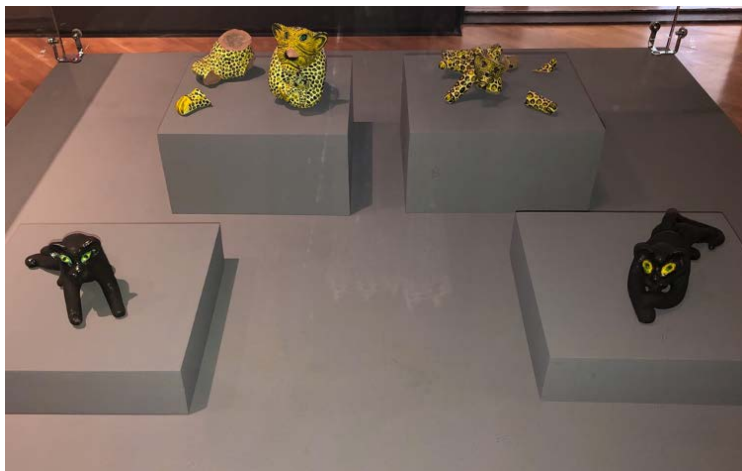
Figura 2 – Denilson Baniwa, Nada que é dourado permanece, site specific, 2020.



Fonte: Vexoá: Nós sabemos, 2020.

Por fim, uma das imagens emblemáticas para o debate decolonial nesse texto é da artista baiana Tamikuã Txihi do povo Pataxó, com as obras Áxiná, exna (onça fêmea e sua cria), Nuhwāy (fortaleza), Kuypô (vento) e Txahab (fogo) (figura 3). Em 2019, as três primeiras peças citadas sofreram ataques motivados por racismos em relação aos povos indígenas durante uma Mostra de Artes Plásticas na cidade de Embu das Artes. Em resposta ao ataque elas foram expostas quebradas e criadas Kuypô e Txahab para serem guardiãs da memória.

Figura 3 – Tamikuã Txihi, Axiná, Exna e Nuhwāy, Kuypô e Txahab, 2019.



Fonte: Vexoá: Nós sabemos, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de arte de matriz euro/nortecêntrica no Brasil, há muito não faz mais sentido. É urgente questionar acerca do apagamento, do silenciamento, do esquecimento e da invisibilidade das Artes indígenas.

O que se sabe sobre os indígenas quase sempre é genérico, e a escola é um lugar de poder que pode e deve operar nessa desconstrução. Por esse motivo, é principalmente nas escolas não indígenas que as temáticas indígenas devem ser debatidas.

É necessário questionar como recontar ou até mesmo contar a História da Arte do Brasil. Problematizar as hierarquias e inclusões estruturais das instituições para que haja uma efetiva descolonização nos museus e da arte.

Apesar da exposição Véxoa: Nós sabemos ser um marco na História da Arte Brasileira, aconteceu apenas em 2020. Além disso, só em 2019 a Pinacoteca de SP (fundada em 1905) incorporou em sua coleção trabalhos de arte brasileira produzidos por artistas indígenas. Uma exposição tardia de um processo que não é novo, que sempre foi contemporâneo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Presidência da República (Casal Civil: Subchefia de assuntos jurídicos). Brasília, DF, n.187, 10 março. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: junho de 2021.

JESUS, Terena. Véxoa: Nós sabemos. In: **Catálogo da exposição Véxoa: Nós sabemos**. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2020.

MOURA, Eduardo. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wpcontent/uploads/sites/35/2016/12/MOURA_SP12AnaisdoIIsegundoSimp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf. Acesso em: junho de 2021.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009 – p. 12-42.

A ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE E SEUS ACERVOS: SEBASTIÃO PEDROSA

Maísa Cristina da Silva

INTRODUÇÃO

A Escolinha de Arte do Recife - EAR é sociedade sem fins lucrativos, fundada em 1953, por intelectuais, educadores e artistas, tais como Aloísio Magalhães, Anita Paes Barreto, Augusto Rodrigues, Elza Freire, Noêmia Varela, Paulo Freire, agregando, neste espaço formativo, diversos profissionais sensíveis à importância da arte no processo educativo.

Atualmente, a Escolinha de Arte do Recife desenvolve, dentro da sua prática pedagógica, uma série de atividades educativas, culturais e artísticas, que tem como objetivo a formação artístico/pedagógica de arte/educadores e a formação artístico/estética das crianças, jovens e adultos das diferentes cidades da Região Metropolitana do Recife.

É importante destacarmos, que ao longo de sua trajetória a Escolinha de Arte do Recife, tem documentado, arquivado e salvaguardado um conjunto de acervos

compostos por documentos, livros, imagens e objetos artísticos, conforme aponta pesquisa Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Nôemia de Araújo Varela de (CARVALHO; SILVA; SILVA, 2017)

Observou-se na pesquisa anteriormente citada que o acervo da instituição se configura por diversas coleções entre elas: a de Produções Artísticas, O acervo Bibliográfico, O acervo Documental, O acervo Pessoal de Arte/Educadores e acervo Objetos Artísticos.

Cabe ressaltar neste texto o acervo de objetos artísticos que é constituído por pinturas, desenhos, gravuras, esculturas. Produzidas por importantes artistas da História da Arte Brasileira, a exemplo de Mestre Vitalino, Tereza Carmem Diniz, Gil Vicente, Ariano Suassuna, Sebastião Pedrosa. Entre outros artistas.

Ao realizar um breve levantamento sobre o artista de Sebastião Pedrosa é possível identificar que suas produções podem ser localizadas em importantes acervos internacionais e nacionais como o National Art Library, Victoria & Albert Museum, London, Paul Johnson, Paper Art, Manchester, Inglaterra, Kate van Houten, Paris, França, The Nomad Museum, Lisboa, Portugal, Departamento de Cultura da Cidade de João Pessoa, Departamento de Extensão Cultural da UFPE, Recife, PE. Como também, não podemos deixar de acrescentar a esta relação de instituições o acervo da Escolinha de Arte do Recife.

Sendo assim, esta pesquisa tem como finalidade apresentar a coleção Artística Sebastião Pedrosa sob a

salvaguarda da Escolinha de Arte do Recife. Bem como delinear a relação do artista com a instituição. A metodológica utilizada partiu de levantamento bibliográfico e documental para coleta de dados. Quanto aos fins a pesquisa se configura como descritiva.

SEBASTIÃO PEDROSA NA ESCOLINHA DE ARTE DO RECIFE

Sebastião Pedrosa, artista visual, nascido em Vivencia zona da mata de Pernambuco suas experiências estéticas perpassam desde do entalhe, gravura, pintura, a objetos artísticos livros de artista e também na EAR em períodos e distintos de sua vida.

Desde a adolescência Frequenta a EAR em cursos curtos de arte como desenhos para crianças e adolescentes, entalhe com José Babosa e Tereza Carmem. No horário do contra turno do curso científico. (SILVA, 2010)

Participa em 1988, da Exposição Retrospectiva em comemoração aos 35 anos da EAR, realizada no Museu do Estado de Pernambuco com a tela Construção. Conforme registrado no catalogo do mesmo ano.

Noemia Varela no Livro Memória da Escolinha de Arte do Recife- 1953 a 1996, ao delinear o atelier de Gravura da instituição aponta Sebastião como referência em Pernambuco ao lado de Thereza Carmen e Gil Vivente. Sebastião Pedrosa integrou o Clube de Gravura Aloísio Magalhães.

No período de 1995 a 1999, Pedrosa integrou a equipe administrativa da EAR como presidente. (SILVA, 2013). Esteve no hall dos artistas homenageados no curso de férias “A redenção do Robô” ministrado para crianças em julho de 2017 na EAR.

Figuras 1 e 2 – “Unidade Cósmica” e “Sistema 001/003”



Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Recife, 2021.

A coleção Sebastião Pedrosa sob custódia da EAR é composta de 06 produções artística. As produções são identificadas por diferentes técnicas e períodos como: acrílica sobre papel de 1984, conforme figura 2; Xilogravura com cinecolé de 1988, observada na figura 1; Xilogravura em 1993, vista na figura 3; Objeto/livro de 1998, conforme figura 4.

Figura 3 – Arquétipo I



Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Recife, 2021.

Figura 4 – Relicário



Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Recife, 2021.

Técnica mista sobre papel de 2001, representada pela figura 5; acrílica sobre tela 2013, vista abaixo na figura 6.

Figura 5 – “Letters Abroad”



Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Recife, 2021.

Figura 6 – “Tessituras”



Fonte: Acervo da Escolinha de Arte do Recife, 2021.

Da coleção Sebastião Pedrosa apenas duas obras são inéditas fato que o evidencia com uma produção artista importante para a história da arte pernambucana. Uma vez que as demais produções estiveram exposições individual e coletivas como XXVII salão de Artes Plásticas de Pernambuco, Galeria Dumaresq e na galeria da Universidade Federal de Pernambuco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se ao longo da pesquisa que Sebastião Pedrosa ora atua como aluno, ora como professor, ora como artista, ora como diretor, ora como Artista Homenageado da Escolinha de Arte do Recife ratificando sua relação com a instituição.

Foram localizadas 07 produções artísticas de Sebastião Pedrosa sobre a salvaguarda da EAR, até o presente momento, fato que reforça o valor Histórico, Artístico e Educacional atribuído ao Acervo Artístico da instituição que desde de sua inauguração vem se estabelecendo como um espaço de pesquisa, memória e documentação da Arte e arte/educação brasileira. (CARVALHO; SILVA; SILVA, 2017)

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Auvaneide Ferreira de; SILVA, Everson Melquiades Araújo; SILVA, Maisa Cristina da. Memórias da arte/educação brasileira: um estudo sobre o acervo pessoal de Noêmia de Araújo Varela, In Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 26o, 2017, Campinas. **Anais do 26o Encontro da Anpap**. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2017. p.4406-4420.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **A Formação Do Arte/Educador: Um Estudo sobre História de Vida, Experiência e Identidade**. Universidade Federal de Pernambuco. Tese: Doutorado. 2010, 287p.

SILVA, Maria Betânia. SOUZA, Amanda Priscila Santos de. Azevedo, Milena Leite de. **Memórias não são só memórias: Escolinha de Arte do Recife (1953-2013)**. Recife: editora Universitária da UFPE, 2013.

VARELA, Noemia de Araújo. Gonçalves, Hebe. **Memórias da Escolinha de Arte do Recife- 1953 a 1996**. Recife: Secretaria geral da Escolinha de Arte do Recife, 1998.

A FUNÇÃO DO MEDIADOR DE ARTE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Mayele Maria Souza de Oliveira
Raquel Nascimento de Brito

INTRODUÇÃO

A arte estabelece meios para que o indivíduo se relacione com a história e sua cultura, compreendendo, assim, que está presente ao longo dos acontecimentos históricos.

É por meio da arte que o indivíduo se põe no mundo. Através da leitura, contextualização e do fazer artístico, este ser desperta suas potencialidades, além de exercer a cidadania na sociedade em que vive. Assim, de acordo com Barbosa (1989, p. 1), o “desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido”.

Nessa perspectiva, o ensino de Arte no Brasil busca desenvolver tanto o pessoal quanto o social do indivíduo, de modo que este não seja apenas um mero reproduzidor de

conceitos e opiniões, mas que haja de maneira crítica sobre a realidade que o cerca.

Além disso, propõe-se a alargar as investigações nesse campo e pode possibilitar caminhos para refletirmos mais a respeito de como se desdobram as relações entre aluno e professor, público e arte-educador nos espaços educacionais, também viabilizando quais as contribuições sociais a partir da função que esse mediador enquanto professor ou arte-educador assume no ensino das artes visuais.

O ensaio, que tem como método a pesquisa bibliográfica, traz um apanhado de autores que dialogam sobre a mediação como uma metodologia de ensino-aprendizagem. É importante lembrarmos que dentro do contexto educativo amplo são desenvolvidas diversas formas de estabelecer o aprendizado por meio de metodologias que se adequem a realidade do indivíduo/aluno/espectador que terá como enfoque as artes visuais.

MEDIAÇÃO, O MEDIADOR E SUA FUNÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DAS ARTES VISUAIS

Ressaltando a Abordagem Triangular como uma metodologia de ensino acerca da contextualização histórica, do fazer artístico e da apreciação artística, podemos dizer que essa prática está direta e constantemente envolvida com as funções e competências voltadas para o professor nos espaços formais de

educação e para o mediador cultural, como estamos nomeando esse profissional que lida com os meios artísticos na aprendizagem de espaços culturais e não-formais de educação.

Inicialmente, vale salientar que nos espaços formais e não formais se apresentam questionamentos importantes que vão desde a legitimação e legalização do mediador cultural nos espaços museais, até a instituição da polivalência como método de ensino das linguagens artísticas nas escolas de ensino básico.

Cabe então a nós entendermos que o processo de ensino-aprendizagem que acontece em qualquer espaço educativo pode ser chamado de mediação e nos suscita várias inquietações que permeiam esses campos, pois:

Quando há uma mediação, nasce o que Espinosa (2008) chamava de bom encontro. Uma relação como mediação e bom encontro nunca é composta apenas de dois, mas de três: entre os amigos, a amizade; entre o professor e o aluno, a educação; entre o juiz e o réu, a justiça; entre aqueles que se amam, o amor; entre o museu e o público, a exposição. É o que está "entre" que torna cada parte que se encontra unidas pelo elo: este abre cada parte ao encontro de um todo que não é forma, mas processo, produção. Quando uma relação é reduzida a apenas dois, surge a possibilidade do domínio, ou do duelo, ou da submissão. O comum não é meramente semelhança. O que faz dois amigos terem a amizade como o comum que os liga não é

usarem roupas semelhantes, ou ostentarem posses semelhantes, tampouco terem opiniões semelhantes. O comum faz nascer elos pela diferença (SOUZA, 2013, p. 6).

E sem dúvida o que acontece nesse elo entre o mediador e o mediado se potencializa pelo direcionamento que esse profissional mediador, em qualquer que seja a prática educacional, tende a priorizar sobre o ensino-aprendizagem de forma dinâmica e contemplando conteúdos favoráveis a sua área de formação.

Como exemplo da prática educacional desenvolvida dentro dos museus, citamos atualmente o que tem levado a sociedade a participar e se relacionar criticamente com o patrimônio e/ou o setor educativo transfigurado no mediador cultural, que é o engajamento social caracterizado por Bishop (2008) pela reconfiguração do público agora como correalizador ou participante dos processos educativos e culturais desse tipo de espaço não-formal de educação.

Nessa ocasião é que o mediador de arte poderá se posicionar acerca das metodologias desenvolvidas em sala de aula ou no salão de um museu abrindo espaço para caracterizarmos melhor o que fomenta esse mediador, que segundo Grinspum (2014, p. 275)

deve levar em conta o repertório prévio, a partir do qual o espectador constrói narrativas iniciais e hipóteses, para em seguida, por meio perguntas e respostas advindas dessa “conversa estética”, propiciar condições de visualização dos elementos constitutivos da obra, além de oferecer

informações que não emergem da mera observação, mas que alteram os fluxos de interpretações possíveis para cada momento.

E nos provocar na medida em que a atuação profissional desse mediador depende diretamente do estabelecimento de funções e competências definidas por documentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, o plano museológico ou a Política Nacional de Educação Museal (PNEM) de 2017.

Na busca de entender melhor quem é esse mediador de arte, dentro do processo formativo para as Artes Visuais como linguagem no contexto educacional e quais suas funções, trouxemos esse questionamento e para além disso percebemos uma tendência de delimitação de funções do mediador-professor e uma inexatidão quanto às funções que o mediador cultural/mediador desempenha na maioria dos espaços educativos.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a proposta de trabalho com as quatro linguagens das artes no ensino básico, a partir de 2008, faz-se necessária e faz parte da busca de um processo criativo e sensível dos alunos. Concordamos e de fato o envolvimento do aluno com uma formação ampla das artes vai promover a formação cultural do estudante, mas também a função do professor de artes deverá contribuir para a formação de um ser sensível e crítico no que diz respeito ao seu entorno social.

Porém, à medida que se abrange a prática docente, a maioria dos espaços formais de educação básica não sustentam a possibilidade do desenvolvimento de tais

linguagens como específicas de acordo com a formação acadêmica do docente. Assim, a polivalência tem sido um dos embates para entendermos quais funções são de fato atribuições do mediador, nesse caso professor de arte, com formação em artes visuais, e competente diretamente para trabalhar em qualquer ambiente educacional com essa linguagem. Por isso:

o conhecimento exaustivo de novas teorias pedagógicas e dos novos pressupostos da arte enquanto linguagem é uma tarefa que compete ao professor de arte, que deve se manter como elemento de resistência dentro do sistema escolar. Ele necessita reciclagens sistemáticas e constantes em Arte-Educação, Linguagens Expressivas, Filosofia de Arte, Políticas Educacionais, Antropologia Social, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, para atualização da sua práxis. Além disto, o professor deve reivindicar um espaço físico e temporal condizente com a importância da sua prática, traduzido, concretamente, por uma sala própria para atividade artística dos alunos e uma carga horária que retire a Educação Artística da posição de atividade descartável que ela ocupa no currículo escolar da maioria das escolas. (VALENTE, 1993, p. 66)

Ainda sobre as funções desse professor enquanto mediador e diante de determinações históricas e sociais, podemos ressaltar, dentro do contexto educacional, escolar e nas artes a formação de indivíduos críticos, emancipados e livres. (FERRI, 2013)

Já no contexto não-formal conseguimos visualizar diversas formas de possibilitar a mediação entre o público,

o mediador e o “objeto de interação” de maneira a atender as necessidades que ultrapassam os aspectos educativos e, como menciona Aquino (2016), faz parte de todo um caráter pedagógico vinculado à participação e colaboração mútua, uma vez que a necessidade de aprender “como fazer junto” é uma demanda constante e insolúvel.

Como exemplo disso aparecem os espaços museais que além de lidar com a heterogeneidade de áreas no setor educativo, expõe a multifuncionalidade desse setor, que segundo Trilla (1993), é disperso e heterogêneo, mas enorme quanto à sua realidade atual e potencialidade futura. Essas são características que nas ações educativas e culturais se tornam problemáticas no sentido positivo, mas também negativo, e que incidem nas atribuições do mediador enquanto arte-educador.

A aproximação entre a cultura e/ou obras culturais e as pessoas é uma das funções, que o mediador cultural no espaço não-formal agrega em sua competência profissional. Outra função gira em torno do incentivo para o desenvolvimento da cidadania coletiva e de suas experiências como indivíduo crítico, além de também instigar o ensino-aprendizagem como motivo de mútua colaboração de acordo com as necessidades do público e propostas educativas dos espaços. Nesse sentido, e acerca das multifunções diretamente ligadas à multidisciplinaridade dos mediadores em espaços culturais, Teixeira Coelho (1999, p. 248) afirma que:

Não encontramos o mediador somente em exposições de arte, podemos conhecer as áreas de atuação do mediador cultural, sendo elas “[...] orientador de oficinas

culturais, monitores de exposição de arte, animadores culturais, museólogos, curadores, profissionais de diversas áreas que constituem um centro cultural, bibliotecários, arquivistas e guias turísticos".

Trazendo isso para o campo no qual estamos imersos, a arte deve ser vista como uma forma de conhecimento, e para tal, não deve ser tratada apenas como uma livre expressão, mas também como um processo que permite ao indivíduo o desenvolvimento de sua capacidade crítica por meio da arte/educação.

Nessa área de conhecimento e especificamente no campo das artes visuais, nós como mediadores estamos nesse constante processo de aprender e ensinar a ser crítico e isso é tão mutável quanto as salas de aulas ou um salão de museu. Isso nos chama atenção sobre como esse mediador precisa lidar com a adaptação e transformações do que propomos como ensino-aprendizagem das artes visuais.

Segundo Barbosa (2019), o conhecimento em arte é obtido mediante o encontro entre experimentações, decodificação e informação. Este conhecimento é organizado de maneira que o fazer artístico, a apreciação da arte e a história da arte estejam interligados.

Em vista disso, só há aprendizagem em arte a partir de um fazer consciente, de um ensino estrategicamente montado e colocado em prática. Sobre isso, perpassa no exercício do ensinar, como uma das funções no contexto formal, a promoção da experiência prática e teórica em

relação à cultura mundial e local e como isso repercute no desenvolvimento dos alunos.

No sentido de fazer um paralelo entre as inquietações aqui trazidas e o que Moacir dos Anjos, em seu ensaio sobre arte contemporânea em 2015, menciona como cães sem plumas ou pessoas destituídas de amparo e de uma posição de poder na sociedade, podemos estender essa comparação aos mediadores de arte dos quais estamos dialogando nesse ensaio. Dessa forma, professores de artes formados realmente em artes visuais, estão para além da visibilização no que diz respeito ao ensino das linguagens específicas no ensino básico, ao quantitativo exorbitante de turmas e horas-aula restritas. Assim como também os mediadores culturais ou arte-educadores precisam lidar com a deslegitimação da profissão, que não é legalizada quando nomeados de mediadores e nem tão pouco há uma equivalência salarial e funcional na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das nossas experiências da docência em sala de aula e como também pesquisadoras com formação acadêmica em artes plásticas ou visuais delimitamos esse espaço para deixar aqui algumas inquietações e problematizações no sentido de promover uma reflexão para o profissional mediador e para o público, que nesse caso se traduzem como alunos ou espectadores nos espaços educacionais diversos, pontuando criticamente alguns autores relevantes dentro dos campos da educação e da arte-educação.

De maneira geral são tantos desassossegos nos contextos que trouxemos que as pontuações certamente ficam para além de algumas páginas. Então, é certo que pressupor a atuação profissional desses mediadores demanda mudanças curriculares, institucionais e legais para que no final das contas todo esse cenário não contribua para a desprofissionalização dos professores ou deslegitimação dos arte-educadores.

Seguimos sendo cães sem plumas e debatendo questões significativas para melhores cenários acerca do ensino-aprendizagem das artes visuais, da valorização profissional do mediador de arte e suas perspectivas no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos. **Cães sem plumas: os despossuídos na arte contemporânea brasileira**. Lua Nova, São Paulo, nº 96, p.163-175, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/47ZzxTHXPJxCxcQgcVgC44m/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 4 jul. 2021.

AQUINO, Rita. **Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida**. Repertório, Salvador, nº 27, p.90-103, 2016.2. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/20616/13242>> Acesso em: 28 jun. 2021.

BARBOSA. A. M. **A imagem no ensino da arte**. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

BISHOP, Claire. **A virada social: Colaboração e seus desgostos**. Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 9, v.1, n. 12, p. 144-155, jul. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/22825/16284>> Acesso em: 28 jun. 2021.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**. 1999.

FERRI, Márcia Barcellos. **O trabalho docente e a formação do indivíduo: limites e potencialidade do ensino de artes**. 2013. 158 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10385/1/Marcia%20Barcellos%20Ferri.pdf>> Acesso em: 7 de ago. de 2021.

GRINSPUM, Denise. **Mediação em museus e em exposições: espaços de aprendizagem sobre arte e seu sistema**. Revista GEARTE, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 3, dez. 2014.

Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/52606>>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SOUZA, Elton Luiz Leite. **Comunicação e mediação cultural**. Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Museologia e Patrimônio – PPG-PMUS Unirio | MAST, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://revistamuseologiaepatrimonio.mast.br/index.php/ppgpmus/article/viewFile/242/213>> Acesso em: 9 jul. 2021.

VALENTE, Tamara da Silva. **O Papel do professor de educação artística**. Educar, Curitiba, n.9. Editora URPR. Dez 1993. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/Syk8rKxk3WsXDgrf7m4f5jK/?lang=pt>> Acesso em: 11 de jul. de 2021.

COLONIALIDADE / DECOLONIALIDADE E O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE ARTE PARA A POPULAÇÃO AFRO- BRASILEIRA.

Renata da Silva Cardoso de Moraes

INTRODUÇÃO

Sou professora de Arte do Ensino Fundamental II em duas redes municipais de ensino. Porém, muito antes de cogitar discutir este tema eu já estava imersa nele. Fui estudante de escola pública e sou afro-brasileira assim como a maioria dos meus estudantes. Somos o retrato da maioria da população brasileira. Este é o meu lugar de fala.

Somos afetados e atravessados pelas relações de poder do passado entre colonizador e colonizado e isso reverbera nas questões de valorização/desvalorização étnico raciais de hoje no ensino/aprendizagem das Artes Visuais no Brasil, que tem como ferramenta principal o livro didático de Arte. O repertório imagético de arte, história e cultura de muitos estudantes é sedimentado pelas imagens contidas nesses livros, pois muitos não têm acesso a outras fontes.

Os colonizadores portugueses tinham como objetivo nos manter nas trevas da ignorância e podemos comprovar isto pelo fato de proibirem de termos imprensa por 300 anos. Após 1808, D. João VI, rei de Portugal, para fugir de Napoleão Bonaparte, mudou temporariamente a sede do reinado de Lisboa para o Brasil, no Rio de Janeiro. Nesta mudança, trouxe grande parte da corte e a partir disso começamos a nos desenvolver culturalmente aos moldes europeus, sem reconhecermos antes a nossa própria intercultura construída por três séculos em constante processo de hibridização. Como exemplo, temos que o primeiro manual, livro escolar utilizado aqui no Brasil, veio da França, como grande parcela dos bens culturais da nossa história de país colonizado. Foi o que ocorreu também com o ensino de Arte, que teve início a partir do modelo Neoclássico trazido pela Missão Francesa em 1816.

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa. Neste caso, para atender aos objetivos educacionais da elite nada melhor do que buscar o que havia de produção didática na própria França. Manuais didáticos em francês ou traduzidos para o português eram importados. No Brasil, a imprensa, instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia boas condições para a

produção e publicação de textos didáticos no século XIX. (Silva, 2012, p. 807-808).

Muita coisa aconteceu ao longo da história na Educação brasileira. Houve muitos avanços e entraves. Em se tratando do ensino de Arte, longo é o histórico de lutas e conquistas pelo reconhecimento como área do conhecimento e por espaço nos currículos escolares.

O ensino de Arte foi incluído no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, com o nome de Educação Artística, ainda como "atividade educativa" e não como disciplina.

A Arte na educação escolar, bem como os profissionais da área, ainda não são vistos no mesmo patamar dos profissionais de outros componentes curriculares.

Avanços ocorreram e o ensino de Arte passou a ser obrigatório no nosso país. Podemos dizer que é um acontecimento recente se comparado à entrada de outros componentes no currículo escolar. Na legislação educacional, no artigo 26, parágrafo segundo da LDB nº. 9.394/96 determina que "o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos" (Brasil, 1996).

Com o livro didático de Arte a história é análoga. Existe um percurso histórico de consolidação ao longo das décadas. Porém cada conquista e esforço ainda não foram capazes de nos livrar do pensamento colonizador, pelo contrário, fomos ao longo da história sendo

multiplicadores, mesmo quando alcançamos a independência da nossa nação, pois esse pensamento criou raízes sólidas na nossa cultura, foi naturalizado. Segundo Mignolo (2008, p.301) o "Eurocentrismo não dá nome a um local geográfico, mas à hegemonia de uma forma de pensar", o que no meu entender é muito mais poderoso e porque não dizer, perverso, à medida que se impõe sobre outras culturas, em outrora de maneira autoritária e explícita, hoje, de maneira naturalizada e implícita. Formas de pensar não obedecem a limites geográficos, a globalização está aí anulando as fronteiras e universalizando culturas. Há uma falsa ideia de democratização. Formas de pensar contagiam e dominam comportamentos. Dessa maneira são geradas hierarquias raciais, culturais que possibilitam reproduções de relações de dominação.

Essa forma hegemônica de pensar, não ficou reservada ao período colonial, mas é um fenômeno histórico complexo que se estende até os nossos dias nos mais diversos espaços.

O conhecimento hegemônico descarta e renega a possibilidade de existir outras racionalidades epistêmicas que não sejam do homem/branco/europeu, isto é, da sua própria sociedade.

Os livros tradicionais mais famosos que contam a História da Arte, na verdade contam a História da Arte do homem/branco/europeu. O ensino/aprendizagem da Arte nesse contexto é o ensino/aprendizagem da Arte europeia. Assim, reproduz-se que a cultura ocidental euro/nortecêntrica ocupa uma posição superior em relação

às outras culturas. A cultura e a figura do homem/branco/europeu nas representações imagéticas são predominantes. A colonialidade no ensino da Arte é evidente na História da Arte Ocidental, por conseguinte na América Latina e no Brasil.

Observando o ensino/aprendizagem das Artes Visuais no contexto da Educação Básica no Brasil, sendo este um dos países integrantes da América Latina, temos uma mostra de um quadro maior, em que posso firmemente concordar com Moura (2016, p. 02), que diz:

o que vejo, portanto, a partir da inserção empírica nesse campo por mais de uma década, é uma hegemonia euro/nortecêntrica que pouco ou nenhum sentido/significado traz para o (re)conhecimento das realidades – social, política, cultural, artística (em suas diversas expressões) – latino americanas. Desse ponto, é possível inferir que há nas escolas de Educação Básica, um ensino/aprendizagem de Artes Visuais euro/nortecêntrico, reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica; que reclama um pensar decolonial, que não significa a deslegitimação do conhecimento europeu/estadunidense, mas a legitimação de epistemologias outras da/na América Latina.

Chimamanda Adichie (2019) em seu livro “O perigo de uma história única”, fala sobre a importância de se apropriar de diversas fontes de conhecimento e em sermos cautelosos ao ouvir somente uma versão da história. Quanto mais narrativas conhecermos, melhor e mais

completa será a nossa visão. Porém, não é isso que a realidade conta. Muitas histórias foram apagadas e silenciadas. Por anos e anos a história foi contada e recontada por uma ótica única: a do colonizador. O conhecimento discutido há algum tempo nas universidades, leva anos até chegar aos estudantes das escolas. Chega inicialmente muitas vezes por força de lei, mas ainda esbarra na prática do professor que não reflete e não atualiza suas práticas. O professor precisa se decolonizar. Isto não significa renegar a cultura hegemônica, mas abrir espaços de valorização para todas as culturas.

Moura (2016, p. 03 e 04) diz que:

Nesse panorama de imagens que não representam a América Latina, o desafio para se pensar a desobediência docente em Artes Visuais pelo giro decolonial está em constituir desde a formação docente e na escola, como primeiro espaço democrático de produção de conhecimentos, epistemes outras, e pela via antropofágica, deglutir essa não-representação na busca das imagens do que sempre foi a América Latina, mas foi negado.

Com essa intenção de deglutir essa não representação e obter o espaço devido, foi criada a lei nº 10.639/03 que "altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências." (Brasil, 2003). Vejamos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras." (BRASIL, 2003).

Em 2003 tivemos um avanço considerável apoiados nessa lei. Novos debates surgiram, materiais didáticos e paradidáticos foram atualizados atendendo as novas exigências e conteúdos começaram a ser inseridos no ensino/aprendizagem de Arte. Artistas negros afro-brasileiros como Mestre Didi, Rosana Paulino e Priscila Lima (Witch), foram inseridos nas expografias dos livros.

Felizmente contamos com a força da lei, pois historicamente os negros, os afro-brasileiros/as eram estereotipados, depreciados nas imagens dos livros didáticos. Sobravam imagens de miséria e escravidão e faltavam imagens que exaltavam a história, a arte e cultura afro-brasileira. "Mesmo sendo, reconhecidamente um país com grande diversidade na composição de seus povos, o

Brasil ainda é considerado um dos países mais racistas da América Latina e do mundo, sendo essa herança um elemento gerador de violências” (Moura 2016, p.11).

Neste contexto das relações de poder com vistas ao passado colonizado e em uma contemporaneidade com reflexos coloniais, está inserida a instituição escolar e com ela os livros didáticos de Arte, dois instrumentos importantíssimos na transformação docente e discente.

Os livros didáticos são as ferramentas mais utilizadas pelos professores e por consequência pelos estudantes, no processo de ensino e aprendizagem para tratar os conteúdos pedagógicos na sala de aula. É no livro didático que o conteúdo programático escolar se encontra sistematizado e os conhecimentos e técnicas fundamentais para dada sociedade é transmitida para gerações futuras (Bittencourt, 1997). Eles podem ter um poder transformador. Além disso, através dos conteúdos elencados pode ser entendido como produtor e reproduzidor de valores, de ideologias e de culturas, bem como de interesses e do saber oficial impostos por setores da sociedade (Bittencourt, 1997; Atienza; Van Dijk, 2010).

Segundo Choppin (2004), o livro didático assume um papel político. Assim como a bandeira é um símbolo importante, bem como a moeda, o livro didático é uma construção simbólica de um país, haja vista que ele traz diversas narrativas acerca do que é estabelecido na política educacional da nação. Bourdieu (1989) coloca que quem assume o lugar de representar e classificar as coisas, são os atores sociais que ocupam espaços de vantagens simbólicas associadas à posse de uma narrativa tida como

legítima, passível de ser reconhecida como identidade nacional. De tal forma, é possível compreender que os livros didáticos não existem por si sós, antes, são produtos de incontáveis e históricas relações de poder.

Os manuais escolares nacionais são instrumentos de estudo considerados recentes, pois foram iniciados como política pública somente no ano de 1929. Porém, só foi executada no ano de 1938, através do Decreto-Lei nº 1.006/38 que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático para tratar da produção, do controle e da circulação das obras.

Das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929/1996), só com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), em 1997, e com a transferência da política de execução do PNLD para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é que começam sua produção e distribuição de forma contínua e massiva. (Lorenzoni, s.d.)

O primeiro livro didático específico para a Educação Artística foi editado na primeira metade do século XX, intitulado de Elementos da Geometria Prática Popular, escrito por Abílio César Pereira Borges. Especula-se que houve cerca de 41 edições e que foi utilizado nas escolas até pelo menos 1959. Neste livro, o autor segue os conceitos e atividades já propostos por Walter Smith, nos Estados Unidos da América (Barbosa e Coutinho, 2011).

Para Bittencourt (1993, p. 109):

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde os seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um status diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura.

Os livros didáticos tem uma característica bastante notória. Eles são bem imagéticos e iconográficos. Têm textos visuais que compõem um material criado com objetivos pedagógicos. As imagens são recursos valiosos para representar, ilustrar e difundir os conteúdos curriculares. As imagens convidam à leitura, comunicam, e, aos poucos, introduzem os estudantes ao mundo do conhecimento e da ciência. Nesse sentido, os livros didáticos da atualidade são caracterizados por denotar uma preocupação editorial por incluir imagens de boa qualidade, serem produções estéticas e gráficas muito bem elaboradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saliento que as imagens e representações visuais expostas nos livros didáticos, sobretudo os de Arte, podem "falar" por si só e estão inseridas nas obras conforme uma intencionalidade, voltada a difundir e visibilizar certos princípios ou ideais. As imagens são os melhores guias

para se entender as relações de poder, pois são documentos históricos, testemunhas visuais de uma época e dos eventos mais significativos de uma sociedade.

As imagens dos livros didáticos de Arte são produtos históricos, que revelam narrativas enaltecidas, que priorizam símbolos de certos grupos sociais. Sendo assim, as imagens, assim como os textos escritos que as acompanham, compõem expografias que merecem e precisam ser analisadas criticamente. Os componentes simbólicos incutidos nessas expografias dos livros didáticos estão diretamente ligados à formação do estudante, às concepções alimentadas sobre a sociedade atual. As páginas dos livros contam uma história, revelam modos de ver e pensar o mundo. O repertório imagético gravado nos processos de ensino e aprendizagem é capaz de reforçar ou libertar do pensamento colonial prejudicial.

Exatamente por tudo que já foi explicitado que vejo o livro didático como um aliado na consolidação do ensino/aprendizagem de Arte decolonial, tendo como força e apoio para tal, a lei nº 10.639/03 da LDB, que abriu novos olhares para a arte e cultura africana e afro-brasileira e mais na frente teve sua ampliação inserindo os indígenas com a lei nº 11.645, sancionada no dia 10 de março de 2008.

Concluo que as imagens de representação do negro/a ganharam espaço nos livros didáticos de Arte com os avanços advindos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº. 10.639/03 que propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana, isso não significa que os problemas referidos neste ensaio

tenham acabado. Bem sabemos que não. A lei permitiu avanços, mas não é nenhuma fórmula capaz de erradicar cada ferida causada pela colonialidade. O pensamento decolonial precisa ser capaz de mudar as nossas ações no ensino/aprendizagem das Artes Visuais, aqui no Brasil, na América Latina e onde mais se fizer necessário.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ATIENZA, E.; VAN DIJK, T.A. Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. **Revista de Educación**, nº 353, p. 67-106, 2010. Disponível em: <<http://servidorman.es/mciud/bibliografia/documentos/articulo%20revista%20de%20educacion.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da Arte no Brasil: Aspectos históricos e metodológicos**. UNESP: São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40427/3/2ed_art_m1d2.pdf>. Acesso 25 jun. 2020.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: Uma história do saber escolar. 1993. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

BITTENCOURT, C. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: BITTENCOURT, C (Org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997. p. 69-90.

BOURDIEU, P. **A identidade e representação: elementos para uma reflexão crítica sobre a ideia de região**. In: _____ . O poder simbólico, Lisboa, Difel, 1989. p. 107-132.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Diário Oficial da União , Brasília , 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em:10 de jun. 2021.

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte.** Educação e Pesquisa. São Paulo, vol. 30, nº. 3, sep./dez., p. 549-566, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2020.

LDB – **Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394.** 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2020.

LORENZONI, Ionice. **Livro didático: 75 anos de história.** Brasil, MEC. Disponível em: <<http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnld/5164-livro-didatico--75-anos-de-historia>>. Acesso em 10 jul. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Eduardo. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina.** Disponível em: <https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MOURA_SP12-Anais-do-II-Segundo-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>>. Acesso em 25 jun. 2021

O OUTRO LADO DA SOMBRA

Cris Peres
Natália de Araújo Costa

“A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.”

(Conceição Evaristo, Cadernos negros, 1990)

INTRODUÇÃO

O poema de Conceição Evaristo, se apresenta como uma elucidação para as inquietações geradas no decorrer das discussões, de sobre, onde e como as mulheres negras constroem narrativas a partir de suas vivências.

No videoperformance “Alomorfia, Ato n° II”, concebemos que a práxis da sombra se apresenta comumente em uma espécie de borrão escuro, formatado

pela incidência da luz em alguma forma. Este fenômeno é produzido pela obscuridade advinda da interceptação dos raios luminosos por um corpo opaco ou por um espaço menos iluminado, sobre o qual não incide luz direta. As cores das sombras apresentadas neste trabalho (Figura 1) são escuras e ocupam o setor subjetivo da representação, da mesma forma quando utilizada em outras linguagens artísticas para evidenciar determinadas formas existentes nas imagens, porém o título do trabalho revela o revés da ausência.

Figura 1 – Natália Araújo, Alomorfia, Ato n.º2, videoperformance, 2021.



Fonte: Acervo pessoal de Natália Araújo, 2021.

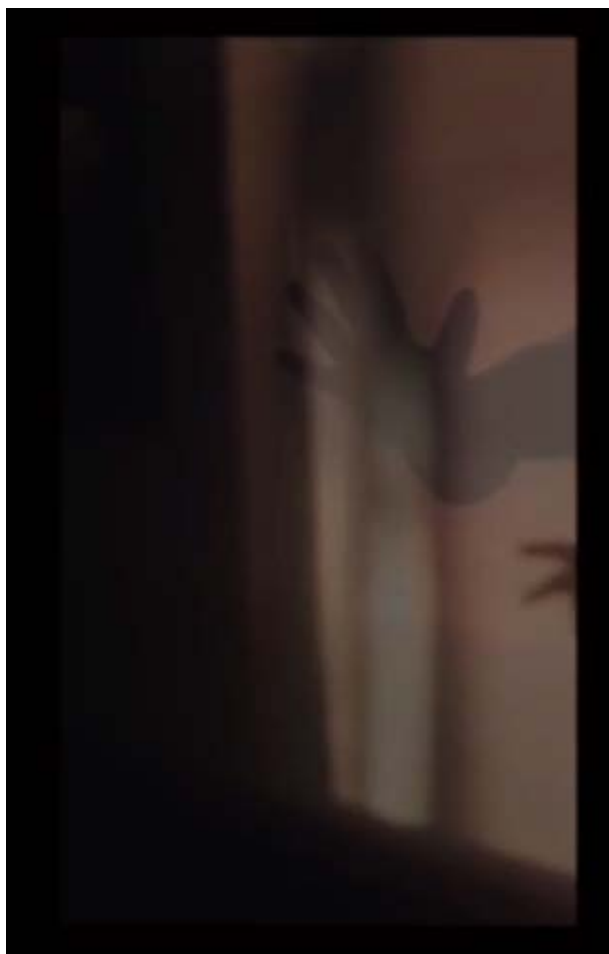
De acordo com o dicionário, alomorfia significa “passagem de uma forma para outra diferente” (DICIO,2021), contudo, a metamorfose sugerida pela artista

se encontra na resistência do seu corpo pela busca de si, sendo assim, o aspecto alomorfe neste contexto pretende manter as características, com maior expressão na potência e significados emancipados das sombras.

Paralelo a isto e para além dos mecanismos técnicos, o aparecimento da sombra se apresenta enquanto exaltador do elemento oculto, escuro e definidor, se assemelha as leituras dos corpos pretos na incursão social do cotejo histórico brasileiro, apresentados nas artes visuais especialmente na pintura do século XIX. (...)

Os lugares ocupados pelos corpos racializados foram subjugados ao fundo das imagens, restringidos às atividades laborais ecoadas pelo violento cativo escravo. A artista brasileira Rosana Paulino descreve estes sinais identificáveis aos negros descendentes como “a problemática de uma possível sombra que se projeta sobre a sociedade brasileira como decorrência das marcas deixadas no país pela escravidão” (PAULINO, 2011, p. 73). Os recortes da videoperformance (Figura 2) traduzem a existência de um corpo animado pela luz em projeção latente, cuja presença abre lugar a virtualização obscurecida, tanto pela condição técnica da representação artística, como através da conjuntura social inoculada ao corpo negro.

Figura 2 – Natália Araújo, Alomorfia, Ato n.º2, videoperformance, 2021.



Fonte: Acervo pessoal de Natália Araújo, 2021.

A COR DA SOMBRA FÊMEA

Os últimos trechos do trabalho não se referem diretamente à mulher negra, por esse motivo, algumas questões se impõem a nossa reflexão. Uma delas diz respeito ao cerne desta pesquisa acerca do apagamento destes corpos nos contextos referidos como "oficiais" (AQUINO e SANTANA, 2013), onde se desdobram narrativas e representações imagéticas, muitas vezes estereotipadas pela construção ideológica racista, "cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial" (GONZALÉS, 2020 {1979}, p.55).

Desse modo, a representação por meio da "não presença" advinda de uma mulher negra, sinaliza a busca de um lugar de reconhecimento, por meio da narrativa poética. A cor preta da sua pele retinta recebe o douramento do ocaso ao final do expediente laboral, como boa filha de Oxum - orixá que representa o sagrado feminino-, estes tons aparecem como contraste ao preto, o espelho, elemento comum a orixá se apresenta na impressão do movimento corporal nas paredes inertes. Assim, a artista reconstrói e descoloniza os signos como uma espécie de movimentos diaspóricos, ancestrais e alomorfes.

As silhuetas visíveis e invisíveis procuram metaforizar a ausência da lembrança feminina na construção social, e por se tratar de uma artista negra a discussão engaja relevo crítico acentuado. Natália captou as imagens em seu ambiente de trabalho, logo, a cor preta nesta proposição tenciona para além das relações cromáticas da ausência de luz, transcorre como tentativa

poética de documentar a presença dos seus pares por meio da mancha e da narrativa, neste caso, o preto se torna figura e não fundo.

Segundo Rosana Paulino, a ideia de uma sombra delimita “um lugar social para uma determinada parcela da população” (PAULINO, 2011, p. 73,) e está intimamente ligada a eventos do passado que se refletem na conjuntura social até os dias atuais “como vultos que insistem em nos perseguir” (idem). Estes eventos que demarcaram as tentativas de dissolução étnica e que vulgarmente ficou conhecido como “descobrimento” pelo continente europeu, reivindicam aos dias atuais, revisão política acerca da leitura desses corpos, a começar pelas terminologias por meio da cor. A partir do século XX as terminologias direcionadas a cor da pele dos afrodescendentes se estabeleceram por meio das ações políticas afim de reaver suas existências das sombras, exemplo disso se encontra no uso da palavra Black nos países da América do Norte como forma de distanciamento das terminologias coloniais correntes até a década de 1960.

A palavra em inglês se relaciona ao significado direto da cor preta, escrita com a inicial maiúscula “para sublinhar o fato de que não se trata de uma cor, mas de uma identidade política”. (KILOMBA, 2019, p.16). Do nosso lado, em português, a tradução remete a raça e não a cor, lida como negro/a. É apresentada também como termo político, mas parece incontornável a âncora colonial que representa, estando “intimamente ligado a uma história de violência e desumanização” (idem, p. 17).

A cor para nós mulheres negras existe como indício de luta constante, em alerta, trago neste cotejo final as palavras da poetisa e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo, onde pontua poeticamente que a “noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas”, pois precisamos estar sempre atentas em vigília às sombras dos olhos pretos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao exposto, nos parece tácito pontuar, mesmo que com tom redundante, porém aguerrido, a relevância de se estabelecer lugares de fala, neste contexto, por meio da representação artística. Estas práticas nos conduzem ao fortalecimento da teia descolonizadora, com especial atenção ao corpo preto feminino, manipulado no Brasil como provas concretas da “democracia racial” (GONZALÉS, 2020 {1979}, p. 59) e continua sob forte estigma sexista.

Exercer o lugar de fala, segundo Djamila Ribeiro (2017) é “uma postura ética” (p.47) que nos permite refletir sobre o lugar de onde falamos frente as hierarquias de desigualdade inoculadas. Com o trabalho da artista negra Natália Araújo, podemos alcançar eixos diversos de abordagens sobre a resistência contínua dos corpos racializados no âmbito social, agregando simbolicamente a ressignificação (alomorfe) dos estigmas violentos que nos fazem existir/resistir às margens e sob às sombras.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Mirian Albuquerque; SANTANA, Vanessa Alves. Práticas de organização e representação da informação étnico-racial em bibliotecas universitárias: necessidade de preservação da memória de negros. **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**. v.6, n.2. ago./dez. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/87523>>. Acesso em: 10/07/2021.

GONZALÉS, Lélia {1979}. **Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Organização: Flavia Rios, Márcia Lima. 1° Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. 1° Ed. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019.

PAULINO, Rosana. **Imagens de Sombras**. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicação e Arte, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em <<http://www.rosanapaulino.com.br/blog/wp-content/uploads/2012/07/TESE-CARTA-BIBLIOTECA-ECA-1.pdf>> acesso em: 09/07/2021.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** 1° Ed. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ALOMORFIA. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2021. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alomorfia/>> Acesso em: 09/07/2021.

Cadernos Negros Poesia e Contos. Conceição Evaristo. vol. 13, São Paulo: Edição dos Autores, 1990.

CORPO ABJETO: A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Ediel Barbalho de Andrade Moura

INTRODUÇÃO

Sobre o processo de construção de identidades na pós-modernidade, Stuart Hall (2011) nos anuncia que devido o fenômeno da globalização, identidades definidas social e historicamente são questionadas. O que ocorre é um deslocamento da construção identitária pelas diferenças, para a construção pelas semelhanças por aquilo que constitui aproximações dentro de um grupo. Tal deslocamento, segundo Hall (2011), promove novas articulações culturais e epistemológicas que ampliam as identidades [também reafirmam as já existentes]. Segundo o autor a consciência dos guetos sobre si, seus saberes e processos, rompe com a lógica de homogeneização social, cultural, científica e econômica, ou seja, com a perspectiva imposta de "pureza" [padrões rígidos de conhecimento, cultura e fazer]. Nessa perspectiva, podemos relacionar o rompimento dessa lógica observada por Hall (2011) com a visão de Loïc Wacquant (2004) que enfatiza a importância da atuação dos guetos no desempenhar do papel de incubador simbólico da produção de uma identidade, de superação dos limites impostos. Para ele, quando o gueto

ao se deparar com a sua riqueza cultural (identitária) que possui passa a requerer reconhecimento, seu lugar de fala, ou seja, passa a ser agente ativo no processo de construção de mundo e subjetividades.

A SOCIEDADE E O CORPO ABJETO

Nesse processo de conscientização de existências sinalizado por Wacquant (2004) ocorre um deslocamento do eixo estético, cultural e epistemológico. Nesse sentido podemos acrescentar que tanto para ele quanto para Hall (2011) a pluralização da identidade é algo inevitável. Tal pluralização pode ser compreendida como algo que vai contra os interesses de grupos dominantes, pois ela promove abalo nas idealizações (verdades) fundadoras de uma construção social que os privilegiam.

Podemos associar também o ato de homogeneização social e cultural ao processo de dismantelamento das práticas culturais e estéticas de determinados grupos não hegemônicos, pois tal prática visa a manutenção do controle de uma estrutura de poder. Diante do que observamos a partir da realidade apontada pelos autores, fazemos referência à Judith Butler (2002) para direcionar nossa percepção a respeito do processo de negação de uma pluralidade, ao trazemos para debate a ideia de que alguns corpos foram intencionalmente excluídos dos espaços e visualidades tornando-se abjetos.

Butler (2002), nos apresenta o significado do que seriam estes corpos abjetos, para depois nos fazer refletir sobre o reconhecimento da existência desses corpos. Para autora os corpos abjetos são todos aqueles rejeitados,

negados, que são considerados como degradados, diferentes dos padrões estabelecidos,

[...] poderia enumerar muitos exemplos do que considero ser a abjeção dos corpos. Podemos notá-la, por exemplo, na matança de refugiados libaneses: o modo pelo qual aqueles corpos, aquelas vidas, não são entendidos como vidas. [...] Assim, recebemos uma produção diferenciada, ou uma materialização diferenciada, do humano [...] Então, não é que o impensável, que aquilo que não pode ser vivido ou compreendido não tenha uma vida discursiva; ele certamente a tem. Mas ele vive dentro do discurso como a figura absolutamente não questionada, a figura indistinta e sem conteúdo de algo que ainda não se tornou real (BUTLER, 2002, p.162).

Os corpos abjetos, como exemplificado pela autora, não possuem uma materialidade, ou seja, não existem oficialmente, não são percebidos dentro da sociedade. Esta não existência, objetificação no sentido de ter consistência (ser materializado) é a grande questão que Butler (2002) critica. O apagamento do corpo, de outras formas de ser, de outros saberes pode ser compreendido como consequência das relações de poder, que incidem sobre todos os corpos definindo quais devem aparecer, quais devem ser valorizados e quais devem sumir. Para a autora os corpos que importam são aqueles que servem a manutenção de um sistema de domesticação e dominação social e toda a produção (estética, cultural, econômica) dela emanada.

Podemos, nesse sentido, dizer que o abjeto é uma matriz excludente que se compreende pelo sistema dominante por seres não sujeitos, condenados a uma invisibilidade política, jurídica, artística, etc. A partir do momento que espaços públicos, leis, produções imagéticas e acadêmicas são pensadas levando-se em consideração um modelo padrão, ideal, de corpo/sujeito, impõe-se o afastamento, a inacessibilidade e o não reconhecimento de identidades e corpos. Butler (2002) salienta que tal inaceitabilidade da existência por códigos de inteligibilidade elaborados para uma homogeneização, pontuada por nós, manifesta-se principalmente na política e por meio de políticas. Podemos citar como exemplos desta condição observada pela autora alguns casos como: o cabelo afro da pessoa negra e toda uma mobilização estética/mercadológica para reproduzir (durante anos) a ideia do cabelo da pessoa negra como código de inteligibilidade negativo, que caracterizou o corpo negro como abjeto, possuidor de um cabelo diferente do cabelo do corpo dominante. Outro exemplo mais específico é o caso das pessoas com deficiência (PCD), que também por anos foram associadas a um código negativo de invalidez e castigo, que as relegaram por meio da inacessibilidade e incompreensão de seus corpos.

Os dois corpos exemplificados são corpos que vivem em regiões ocultas da existência, que não possuem códigos de aceitabilidade, que lutam por afirmação. A esse respeito, Michel Foucault (2016) contribuiu para a construção da ideia de Butler (2002) ao dizer que a construção do corpo esquisito, fora do padrão, é um processo de domesticação social. Tornar dócil um corpo potencialmente perigoso (diferente) para a existência da

estrutura do poder dominante é tornar tal corpo útil para a perpetuação da relação dominado e dominador. Foucault (2014) enfatiza que durante séculos várias engrenagens (metáfora do poder como uma máquina) foram articuladas e impostas para que os corpos abjetos fossem invisibilizados, retendo-os na região sombria, de apagamento, a fim de que os mesmos não se rebelassem, ao passo que os corpos considerados úteis e dóceis, os autorizados a possuírem visibilidade, se tornando referência para os demais.

Foucault (2016) nos ajuda a compreender a origem de certas relações opressoras, que impõe padrões, verdades (subjetividades) e constroem Histórias. A respeito da construção de subjetividades o autor nos ajuda a compreender que a relação das verdades com a estrutura de poder pode estar sobre o controle de um grupo, mas não pertence a um grupo. A verdade pode ser questionada, rejeitada e recriada, ou seja, podemos refletir sobre a necessidade de revermos os problemas políticos atentos os mecanismos e instâncias que distinguem o verdadeiro do falso, o aceitável e o excluído. Quando ele afirma que “a verdade não existe fora do poder, ou sem o poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, p.12, 2016) ele se refere ao conjunto de procedimentos regulatórios de produção, das leis, de instituições, mostrando-nos que a “verdade” está diretamente ligada a sistemas de poder que produzem e apoiam um “regime da verdade”, regime necessário para a existência do capitalismo. Então ao criar padrões a sociedade determina o que é puro e verdadeiro. Invisibiliza ou dá visibilidade ao que é diferente. É nesta dinâmica que

se insere a existência dos corpos objetos (corpos materializados), conforme compreendemos de Butler (2002). Diante da imposição de condições (verdades) os corpos tomam formas e vão ganhando, ou não, existência segundo o interesse de quem estiver no poder.

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DE SUBJETIVIDADES

Assim como pensa Wacquant (2004) sobre a construção de identidades, Foucault (2016) também argumenta que essas verdades foram sendo criadas e canonizadas historicamente por grupos sociais hegemônicos possuidores de um “bom senso”. Quando se trata da construção de verdades a respeito das PCD, dentre esses grupos destacamos a participação de dois profissionais: médicos e acadêmicos. Para pensarmos como foram construídas as subjetividades a respeito das pessoas com deficiência, para elas, primeiramente partimos da compreensão de que o conhecimento, seja científico ou técnico, buscou uniformizar uma perspectiva sobre o corpo da PCD através de métodos cartesianos, sendo produzido e reproduzido um conhecimento, como leis, a respeito desses corpos.

Para Foucault (2016) tais conhecimentos sobre um corpo, na contemporaneidade, entram em crise ao se colocar em questão a origem deste conhecimento, a norma sujeito-objeto instituída. Ele “Interroga as relações entre estruturas econômicas e políticas de nossa sociedade e o conhecimento, não em seus conteúdos, falsos ou verdadeiros, mas em suas funções de poder-saber” (FOUCAULT, p.118, 2016), ou seja, ele nos leva a refletir

sobre os conhecimentos produzidos para se justificar uma estrutura social e científica dominante.

Áreas como medicina, psiquiatria, justiça penal se encarregaram ao longo dos anos de definir verdades e normas sobre corpos não hegemônicos. Um exemplo debatido pelo autor sobre o que afirmamos é a invenção da "casa dos loucos", dos hospitais de internação e surgimento de estudos sobre pessoas com deficiência. Esses espaços, instaurados no século XIX, segundo Foucault (2016), tomaram para si a responsabilidade de formular uma teoria da hospitalização e conseqüentemente a concepção do que seria doença. Nesse sentido, o autor compreende que apoiado em uma autoridade científica o médico passou a ser um criador de subjetividades inquestionáveis, "o médico tinha tido até então o papel de produzir a verdade crítica da doença. E eis que o corpo do médico, o amontoamento hospitalar apareciam como produtores da realidade da doença" (FOUCAULT, p.120, 2016).

Antes da chamada institucionalização da internalização da loucura, que passou a considerá-la como um erro ou desvio, o autor nos leva a imaginar que certos tratamentos, em especial na Idade Clássica, eram menos agressivos, "os lugares reconhecidos como terapêuticos eram primeiramente a natureza [...] As prescrições médicas eram de preferência a viagem, o repouso, o passeio, o retiro, o corte com o mundo vão e artificial da cidade"(FOUCAULT, p.120, 2016), buscava-se inclusive através da arte dar vazão as quimeras que inquietavam o sujeito.

Foucault (2016) questiona o poder instituído ao hospital psiquiátrico, no século XIX, assim como a figura do médico como mestre da loucura. Para ele estes espaços funcionaram como hortas de espécies de doenças, doenças criadas, classificadas e cultivadas. Assim como os hospitais de tratamento as escolas (outra instituição também citada pelo autor), tomou para si a missão de estabelecer uma separação entre os considerados "normais" (educáveis) e não normais, ou seja, entre aqueles que tem o poder e os que não tem. A academia e a escola instituíram uma estrutura arquitetônica, padrões avaliativos e procedimentos pedagógicos que por anos excluíram a PCD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar a existência de um corpo, como por exemplo o corpo da pessoa com deficiência, suas extensões como: produções artísticas e formação artística, precisamos considerar a existência de um poder que perpassa toda a malha social, que constrói subjetividades a respeito deste corpo. Ao entender que o poder para Foucault (2016) não é apenas aquele repressor, antes é também construtivo (um poder que permite a elaboração de realidades e subjetividades) podemos pensar que promover a redefinição do corpo abjeto é também uma prática de poder (poder que se coloca contra o poder dominante). Assim, diante do que foi apresentado acreditamos investigar e conhecer corpos abjetos, seus processos criativos em arte e de formação artística, olhando com outros olhos é uma maneira de trazer para a visibilidade existências excluídas da História, contribuindo, portanto, para a criação de subjetividades

diversas sobre e para corpos e extensões destes. Por em prática o poder que nos é possível para se contrapor as lógicas de exclusão e apagamento estabelecidas.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria**. (Entrevista). PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costera. Estudos Feministas. Ano 10, 2002, p.155-167.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 4. Ed. Organização, Introdução e Revisão 15 Técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2016.

_____, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Trad. de Raquel Ramallete. 42. Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____, Michel. **História da sexualidade** (Vol. II: O uso dos prazeres). Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____, Michel. **História da sexualidade** (Vol. III: O cuidado de si). Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FIGUEREDO, Fernanda Padrão de. Arte de viver, modos de vida e estética da existência em Michel Foucault. **Revista Itaca**: Revista dos alunos de Pós-graduação em Filosofia. Número 15. pág 290-299. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/262>. Acessado em junho de 2021.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2011

WACQUANT, Loïc. **Que é gueto?** Construindo um conceito sociológico. Revista da Sociologia Política, nº.23. Curitiba. PR. Nov.2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782004000200014&script=sci_arttext&tlng=pt Acessado em junho de 2021.

PRÁTICAS COM A TERRA COMO RESISTÊNCIA DO CAMPESINATO: A ARTE NO CAMPO AMPLIADO

Elis Marina Rigoni Perlini

SOBRE O SOLO QUE SE PISA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002)

A experiência, segundo Bondía (2002) só é possível de existir quando ela nos transpassa, individualmente ou coletivamente, não podendo ser levada à cabo apenas por acontecer: ela precisa de algo que toque e que se comunique com a existência de quem a está sentindo.

Ao caminhar pelas cidades, muitas vezes nos esquecemos que por baixo de tanto asfalto e concreto existe terra, solo que ao receber umidade da chuva por meio de microfissuras em meio à solidez, acaba fazendo com que plantas espontâneas surjam, mesmo em um ambiente desafiante.

Nesta mesma direção, buscando formas de respiros e sentidos dentro do cotidiano, a Arte Relacional brota em espaços que antes aparentavam estar inférteis: no livro *Conversation Pieces* (2004), o professor Grant Kester diz que a arte é colocada, unicamente, para contra-atacar um mundo em que “estamos reduzidos a uma pseudocomunidade atomizada de consumidores, com as sensibilidades entorpecidas pelo espetáculo e pela repetição”, trazendo diversas práticas artísticas colaborativas para elucidar o princípio de que a arte possui a tarefa de fortalecer os elos sociais.

Ao compreender que o solo que pisamos e os alimentos que ingerimos são os principais elos de conexão entre nós, busco mostrar prática artísticas que ocorreram na região do Cariri Cearense, no ano de 2020, no ciclo de encontros chamado Manejo Movente.

CULTIVAR EM COMUNIDADE

Manejo Movente – MM - trata-se de um ciclo de encontros que ocorreu durante os meses de agosto, setembro, outubro e novembro de 2020, construído em parceria com moradores de duas comunidades rurais do município do Crato, Ceará. Um eixo em comum une as duas comunidades, distantes fisicamente 40km uma da outra, chama-se Cinturão das Águas do Ceará – CAC, uma obra pública de grande escala que tem trazido de forma lamentável, distintos níveis de consequências negativas à essas comunidades.

É importante comentar que a água que passará pelo canal não poderá ser utilizada pelos moradores das localidades.

Diante deste cenário, há mais de seis anos que as comunidades se encontravam juntamente aos movimentos sociais, surge o MM como um impulsionador de respiros, uma vez que os moradores não tinham tempo para se encontrar e se conhecer, apesar das lutas em comum.

Lucy Lippard, crítica de arte e ativista, em seu livro intitulado *Undermining: A Wild Ride Through Land Use, Politics, and Art in the Changing West* (2014), discute sobre problemas ambientais, como a mineração e o fracking, contextualizando eles com uma escala maior na globalização. Passa também pelas discussões a respeito da terminologia Land Art, propondo a utilização de Land Use, buscando relações ambientais e sociais dentro do contexto da arte contemporânea, trazendo a ideia do Land Use enquanto conceito social e político para ser abraçado pela arte, uma vez que ao relembrar das Land Arts das últimas décadas fica sempre o questionamento do quanto realmente tais obras não impactaram negativamente o ambiente que estavam alocadas.

Ao propormos o descanso como tema da proposta Zona Temporária de Descanso, na Figura 1 abaixo, refletimos sobre a jornada de trabalho desses protagonistas que lidam com a terra para seu sustento e que são os próprios gestores de suas atividades, ficando assim, muitas vezes, sem folga planejada e tempo livre para o lazer e, também, um descanso-respiro em relação à

espera e transtornos referentes aos impactos da construção do CAC.

Figura 1 – Zona Temporária de Descanso. Proposição de redário no Manejo Movente, 2020.



Fonte: Manejo Movente, 2020.

Ao propormos o descanso como tema da proposta Zona Temporária de Descanso, na Figura 1 acima, refletimos sobre a jornada de trabalho desses protagonistas que lidam com a terra para seu sustento e que são os próprios gestores de suas atividades, ficando assim, muitas vezes, sem folga planejada e tempo livre para o lazer e, também, um descanso-respiro em relação à espera e transtornos referentes aos impactos da construção do CAC.

Segundo Bishop (2008)

Esse domínio expandido de práticas relacionais atualmente é conhecido por uma grande variedade de nomes: arte socialmente engajada, arte baseada em comunidades, comunidades experimentais, arte dialógica, arte litoral, participatória, intervencionista, arte baseada em pesquisas ou colaborativa. Tais práticas estão menos interessadas em uma estética relacional do que nas recompensas criativas de uma atividade colaborativa – seja trabalhando com comunidades preexistentes, seja estabelecendo sua própria rede interdisciplinar.

Indo além de nomenclaturas, os encontros realizados durante o MM buscaram criar e recriar os significados entre práticas artísticas e participantes/protagonistas/observadores/criadores/colaboradores, por meio de atividades em que a terra e o solo pudessem ser um eixo conector entre os envolvidos, seja na construção de um banco de adobe, seja por meio de práticas de manejo agroflorestais do solo.

Os momentos compartilhados ao assar beijus em uma casa de farinha tradicional de uma das comunidades mostra um cenário em que a arte contemporânea pode estar inserida, na busca por mundos comuns (LADDAGA, 2012) em que o cotidiano possa ser experienciado, e não apenas passado.

Afinal, quais são as urgências dos artistas contemporâneos?

Todo homem é um artista. Isso não significa, bem entendido, que todo homem é um pintor ou escultor. Não, eu falo aqui da dimensão estética do trabalho humano, e da qualidade moral que aí se encontra, aquela da dignidade do homem (BEUYS, 1993).

A herança do artista alemão Joseph Beuys, ao apresentar a ação 7000 Carvalhos na abertura da Documenta 7, em Kassel, Alemanha, foi visto localmente como um gesto de renovação urbana

verde, levou cinco anos para ser concluído e se espalhou para outras cidades ao redor do mundo. O artista propunha que os aspectos artísticos estivessem em consonância com as dimensões estéticas e morais do ser humano, uma vez que a arte, em sua visão, sempre se muniu dos âmbitos culturais, políticos e sociais em que estava.

Se hoje há inúmeras mega obras em comunidades locais, desmatamento de florestas, hectares de agronegócio utilizando agrotóxicos em quaisquer cantos do país, cabe a nós, artistas, buscarmos maneiras de trabalhar com o campo ampliado da realidade em si para

ressaltar tais cenários, que as experiências dos outros que não pudemos conhecer ainda tenham fôlego ao lembrarmos que estamos todos na mesma terra.

REFERÊNCIAS

BARRETO, J. M. M. . **Restauo: Environmental Sculpture**. Palestra apresentada na Rietveld Academie, 2019.

BARRETO, J. M. M. **O Alimento no Campo Expandido**. Periódico Permanente, v. 3, n. 5, 2014. Disponível em: <<http://www.forumpermanente.org/revista/numero-5/textos/o-alimento-no-campo-expandido>>. Acesso em jun, 2021.

BEUYS, J. Polentrasnport 1981: entrevista debate conduzida por Ryszard Syanislawisk. In **Et tous ils changet le monde**. Lion, 1993. Catálogo da 2ª Bienal de Arte Contemporânea de Lion.

BISHOP, Claire. A virada do social: colaboração e seus desgostos. **Revista concinnitas**, ano 9, volume 1, número 12, p. 145 - 155, julho, 2008.

BISHOP, Claire. Antagonismo e Estética Relacional. Trad. Milena Durante. Revisão: Clarissa Diniz. In: **Revista Tatuí**. Ed.12, 2011.

BONDÍA, Jorge Larossa, Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira da Educação**, N° 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002.

BOURRIAUD, N. **Estética relacional**. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora S.A, 2006.

LADDAGA, R. **Estética da Emergência**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

LIPPARD, L. Undermining: **A Wild Ride Through Land Use, Politics, and Art in the Changing West**. Nova Iorque: New Press, 2014.

RIGONI, E. **Articulturas do Sensível**. Florianópolis: Editora Caseira, 2016.

REFLEXÕES SOBRE O ARTEFATO CULTURAL SURDO, ARTES VISUAIS, A ARTE E A NUDEZ DA MULHER FORA DA PADRONIZAÇÃO SOCIAL

Everton de Lima Silva

INTRODUÇÃO

A arte é vista sob diversas perspectivas. Através dela seus autores exprimem suas ideias e impressões. Neste sentido, as pessoas com surdez também têm sua forma peculiar de ver e se manifestar através da arte.

Na perspectiva social, por vezes, o corpo, está aprisionado a imposições, restrições, julgamentos e proibições. Por outro lado, os instrumentos de digitalização corporal têm tido um significativo crescimento, demonstrando uma reorganização de acordo com as normas estabelecidas.

Nessa perspectiva, há uma dupla compreensão do corpo: a primeira, vê o corpo como algo saudável, bonito, normal e eficiente, a segunda, vê o doente, feio, anormal e deficiente. Esse dualismo estabelece uma estrutura hierárquica em que as pessoas do

primeiro grupo devem controlar as pessoas do segundo grupo, dizendo quem ele é e o que ele é para destruir "eu" não deveria ser.

Ademais, é inegável a subjetividade dos indivíduos com características diferentes. Assim como, as características que marcam os corpos das pessoas com deficiência exprimem diversidade.

No entanto, é inegável que ainda exista uma tolerância rígida para essas diferenças. A deficiência física e suas características físicas podem ser revelam a diferença entre o todo e fragmentos, perfeitos e imperfeitos, carregados de preconceitos e valores que empurram a deficiência física para as margens da sociedade (PACHECO; ALVES, 2007).

Nesse sentido a pessoa com surdez estão inclusas neste grupo de pessoa com deficiência, a princípio sua marca não é perceptível, fisicamente, mas esta ligada e padrões social que impõe a fala oral como única forma de expressão e comunicação e assim as pessoas surdas por vezes sofrem preconceitos linguísticos, sendo subjugadas e marginalizadas.

Nesta perspectiva, podemos observar que a arte é meio de inclusão, capaz de gerar um ambiente no qual se podem formar cidadãos livres, no qual os próprios artistas transformam suas vidas em obras de arte e estabelecem seu próprio significado físico em todos os aspectos, inclusive a nudez, justificando assim, o desenvolvimento do presente trabalho, o qual possui relevância nos meios social, profissional e educacional.

Tem-se como objetivo refletir sobre o artefato cultural surdo, artes visuais, bem como questões ligadas a nudez feminina e a deficiência. E, como objetivos específicos analisar aspectos acerca Do artefato cultural surdo, e a arte visual, refletir sobre o conceito de deficiência.

A pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa bibliográfica, a qual se executará "a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos" (FONSECA, 2002, p. 3)

Ainda, é classificada quanto a sua abordagem como qualitativa, uma vez que busca conhecimento sem se deter em números, mas em explicar o sentido dos fatos estudados (PRODANOV; FREITAS, 2013).

REFLEXÕES ACERCA DOS CONCEITOS ATRIBUÍDOS À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Por séculos, o conceito de pessoa com deficiência estava ligado a incapacidade. Assim há registros que por volta do século XVIII, a deficiência estava associada atividades misteriosas e de risco social. No século XIX a deficiência recebe uma ligação patológica. Porém, foi somente no século XX que um movimento começou a mudar o conceito de deficiência, focando não apenas na deficiência dos indivíduos, mas também em suas visões sobre as relações sociais (LOMÔNACO; CAZEIRO, 2006).

Assim, na antiguidade a deficiência, era entendida como um castigo dos deuses, uma tragédia pessoal o que resultava em um sofrimento para as pessoas com

deficiência e suas famílias. A deficiência assim era vista como uma limitação e/ou incapacidade a pessoa que assim possuía. Portanto, a própria deficiência era entendida como um obstáculo fatal ao "desenvolvimento humano" ou à "vida humana completa" (VEHMAS, 2004).

Além disso, nos dicionários o termo deficiência, traz consigo um peso histórico enraizado pelos preconceitos dentre eles encontramos: perda, deficiência, restrição, limitação, defeito e deficiência, também mostra que o uso dessas expressões negativas não é acidental, pois do ponto de vista histórico, deficiência pessoal Ser marginalizado.

A abordagem tradicionalista, entendi que as pessoas com deficiência não possuíam capacidade de realizar determinadas atividades devido a uma ou mais disfunções.

Logo, a deficiência impusera ao indivíduo o rótulo de incapaz, uma vez que não pudera comprovar sua capacidade clinicamente. Nesta perspectiva, o conceito de defeito é um defeito ou falha do corpo (MICHAILAKIS, 2003).

Ao contrário dessa visão, os estudos surdos baseados na visão socioantropológica não veem as pessoas com surdez como deficiência, ou como "pessoas incompletas". Mas como pessoas que possuem um diferencial linguístico.

No mesmo sentido, estas pessoas, entendem que são capazes e precisam de mecanismos de acessibilidade para se desenvolver com igualdade de condições.

Portanto, dois modelos podem ser listados para entender o que é deficiência. O primeiro é um modelo biomédico que trata a deficiência como resultado inevitável de deficiências físicas, cognitivas ou sensoriais. Ou seja, a deficiência é um fenômeno estabelecido a partir de um diagnóstico ou exame médico. Portanto, as barreiras para a igualdade de participação existem principalmente no indivíduo, pois é o indivíduo que carece de certas habilidades necessárias para alcançar a autonomia (MICHAILAKIS, 2003).

O segundo modelo socioantropológico, como barreira física, em última análise, que garante que a desvantagem não seja uma consequência natural do corpo, mas uma situação imposta por um ambiente social que não é sensível às diferenças físicas. Nesse modelo, a deficiência é uma questão de justiça social, o conhecimento biomédico deve ser utilizado para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência e o ambiente deve ser mudado e disponibilizado a todos (BARBOSA, DINIZ, SANTOS, 2009).

Nesse sentido, no Brasil foi aprovado com quórum qualificado tendo sido publicado o Decreto 186/2008 em Diário Oficial da União em 10/07/2008. A definição de pessoa com deficiência, como aquelas que apresentam barreiras físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa duração que, ao interagir com várias barreiras,

podem perturbar a sua plena e efetiva participação na sociedade nas mesmas condições que as outras pessoas.

Diante deste exposto, podemos entender que a deficiência se torna um obstáculo quando não é garantido a pessoa com deficiência o direito a acessibilidade, baseada no princípio da equidade com igualdade de condições afim de que os obstáculos sejam superados total ou parcialmente, sem causar maiores danos à pessoa afetada.

O ARTEFATO CULTURAL SURDO, AS ARTES VISUAIS, A NUDEZ E A DEFICIÊNCIA

Como vimos anteriormente, as pessoas com deficiência por vezes eram vistas como serem incompletos que necessitavam de cura e assim eram impostas medidas de reabilitação, educação e tratamento.

No entanto, Diniz, Barbosa e Santos (2009), defendem que dentre as formas de se entender a pessoa com deficiência esta a perspectiva de vê-las como a manifestação da diversidade humana.

No entanto as barreiras sociais, ignoram as diferenças, e assim estes corpos sofrem com a desigualdade social. Assim, repressão não é uma característica das limitações físicas, mas o resultado da rejeição social.

O oposto deste posicionamento é a tolerância e o respeito as diferenças. Logo, pensar nas questões envolvidas das pessoas com deficiência é uma questão social, moral

e de direitos humanos. Conforme, Skliar (2000), as pessoas com deficiência não é um grupo especial. No entanto as negligências por parte das políticas públicas que negam suas histórias, direitos e culturas representam o primeiro fato discriminatório, e todas as outras discriminações civis, sociais, linguísticas, políticas, comunitárias, culturais se entrelaçam posteriormente. É nessa perspectiva que a arte existente, em todas as nações e culturas de diferentes, surge como sendo uma expressão humana, e, portanto, reflete uma certa visão do mundo e da sociedade, dependendo, todavia, do contexto em que foi criado (FELICIO et al, 2011).

Nesta perspectiva, os sujeitos surdos são entendidos como sujeitos culturais que expressam uma cultura própria. Conforme Strobel (2008, p. 24) Cultura Surda é

o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das "almas" das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Nesta visão, o sujeito surdo é aquele que de acordo com suas impressões visuais, até mesmo pelo fato de sua ausência de visão, interage com o mundo por meio deste canal visual, o que também envolve sua língua e costumes.

Assim, (STROBEL, 2008), descreve oito artefatos culturais que fazem parte da vida da pessoa surda, e um deles é a arte visual. Neste artefato, os surdos manifestam

sua arte a partir de suas vivências com base na visualidade que norteia toda a sua vida enquanto sujeito, que interage com o mundo principalmente através da visão.

Nestas obras estão marcadas as marcas de sua cultura visual como olhos, mãos, ouvidos e em alguns casos bastante cores, como podemos ver no exemplo a seguir:

Figura 1 – “Sem Título”



Disponível em:

<<https://br.pinterest.com/carloswto/sinais-libras/>>.

Acesso em: 01 out. 2021.

Na obra acima, podemos ver que as mãos, objeto de produção da fala dos surdos, e olhos são expostos em um mosaico que estão ligados a outra mão que tem uma orelha. O que pode representar que as mão que produzem a fala dos surdos e os olhos que captam a mensagem estão como objeto de interlocução da fala assim como as orelhas para a captação da voz.

Corroborando com Vianna e Strazzacappa (2001), a prática artística proporciona o exercício da imaginação, que é a função mental básica e avançada das pessoas. Assim, a relação estabelecida pelo ser com o meio ao seu redor, e o contato com a arte aflora a expressão e a sensibilidade, diante das subjetivas formas de expressão humana, podendo se manifestar através da artes musical, poesia, artes plásticas, dança, teatro etc.

A IDEALIZAÇÃO DOS PADRÕES DOS CORPOS

Como sabemos, na atualidade, o corpo tem sido objeto de idealizações rígidas que buscam padrões estéticos estabelecidos pela hegemonia social, e assim, buscam seguir as normas e padrões sociais e excluem aqueles que não são adequados (PASSOS, 2020).

Foucault, em Vigiar e Punir, expõe que o controle do corpo é um meio de fabricar sujeitos e treinar e disciplinar seus corpos. O que envolve basicamente a vigilância, sendo também parte importante dos equipamentos de produção e dispositivo específico do poder disciplinar.

Oliveira (2019) assevera que o corpo está ligado a subjetividade humana e assim foi criado para poesia, composto por símbolos, subjetividade e metáfora. Igualmente, essas percepções permeiam o entendimento acerca do impacto sobre a origem social no corpo, visto que cada sujeito traz consigo sua própria história.

Nesse contexto, as obras de arte com performance nuas, aparecem como uma forma de quebrar essa ordem Social. Todavia, o artista ter o seu corpo despido por vezes

e visto como uma ofensa que é expressamente proibida por lei proibida, passível de condenação, conforme regulamenta do Código Penal Brasileiro no artigo 233.

Na contramão vemos exposto pela mídia os corpos nus como objeto de mercado, sendo por vezes expostos com e como mercadoria idealizadoras vendável, neste tipo de nudez, há uma clara padronização de quem pode expor estes corpos. Neste processo, de acordo com Passos (2020), há imposições de normas sociais que prescrevem as regras de conduta, aprovadas, padronizando qual o corpo é ideal a ser seguido.

Conforme explica Michel Foucault (1987), o processo social padronização do corpo envolve o treinamento do sujeito para a reprodução da ordem social. Assim, ao falar que o corpo ligado a norma social inserido é um corpo dócil, que busca educar corpos físicos a estas normas.

A NUDEZ FEMININA NA ARTE E A RUPTURA DE MODELOS PADRONIZADORES COMO MEIO DE INCLUSÃO

Como vimos discutindo, e segundo Pacheco; Alves, (2007), na história da arte a nudez é um dos temas bastante discutido, seja por seus padrões que definem a nudez é como objeto ofensivo, indecente e agressivo. Isto posto, uma vez retratada em ambiente público, têm a função de restringir o sujeito à reprodução da ordem social.

Do mesmo modo, Michel Foucault (1988), em seu discurso, atribuiu a classe médica como os principais sujeitos e agentes de controle dos sujeitos modernos, ressaltando-se que, assim como na medicina, a arte do século XIX também estudou e investigou o corpo feminino.

No entanto, quanto a nudez feminina, houve uma ruptura com a tradição da Vênus clássica, pois nem todas as obras seguiam a mesma perspectiva de nudez feminil por meios de adereços das deusas do passado, quebrando a tradição de várias maneiras (BARRETO, 2014).

Barreto (2014) demonstra que embora o corpo feminino na arte, historicamente seja representado por um olhar masculino sob um ponto de vista patriarcal e controlador, passar a existir na atualidade como um símbolo da cultura ocidental.

Nesse sentido, a arte contemporaneidade subverte normas de identidade favorecendo novas formas de conhecimentos expressos interdisciplinarmente, tornando-se um espaço de partilha e impulsionadores do desenvolvimento (PACHECO; ALVES, 2007).

Exemplos desta subversão podem ser vistos na obra de artistas plásticos como Daniel Molas, Adriana Maria dos Santos e Rafael Monteiro, através de suas obras onde são apresentadas novas possibilidades de corpos não hegemônicos, corpos que fogem do padrão da normalidade, sendo visto como corpos estranhos.

Assim, o corpo do deficiente passa a ser considerado desafio, questiona e influencia os sentidos,

inquietando e fomentando discursões sobre o padrões e compreensões acerca do que é tido como corpos “normais” e belos na estética, que se materializa através da produção de imagens (PASSOS, 2020), conforme demonstrado na figura abaixo.

Figura 2 – Nudez Feminina



Fonte: Passos (2020).

Assim, a existência de pessoas com deficiência passa a ser expressa e a existir e=registros como esses na arte. Logo emerge um questionamento seguido pelo possível enfraquecimento das normas e padrões impostos.

A exibição do corpo de uma pessoa com deficiência busca dentre outros objetivos, romper com senso comum da padronização dos corpos. Ao tempo que permite a visibilidade questiona e atinge os sentidos e o corpo do público, rompendo com um único modelo de corpo, tido como padrão e normal. Conforme Passos, (2000) a

separação do dito normal para o não normal inspirou reflexões sobre a dureza da interação entre corpos com deficiência, tecnologia e cultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A rotulação das pessoas com deficiência face a marginalização imposta pela sociedade se estende por séculos de história. No entanto com o passar dos anos, visões socioantropológicas e humanitárias têm sido adotadas. Assim, a arte surge uma forma de humanização capaz de incluir este grupo através de atitudes e posturas expressas sejam por eles ou por outrem nas artes.

É importante ressaltar que as pessoas com deficiência são um grupo heterogêneo e assim as pessoas surdas, ao expressarem suas artes irão marcá-las através de suas experiências.

Sendo a nudez uma poesia. No tocante a pessoa com deficiência, percebeu-se que ela é um estilo de arte apropriada para ressignificar ideias pré-estabelecidas rompendo com modelos de corpos ideais construído por séculos, favorecendo e dando visibilidade a estas mulheres respeitando a sua pessoalidade feminina.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Elizabeth Alice Barbosa Silva de; FERRAZ, Fernando Basto. O CONCEITO DE PESSOA COM DEFICIENCIA E SEU IMPACTO NAS AÇÕES AFIRMATIVAS

BRASILEIRAS NO MERCADO DE TRABALHO. **O XIX Encontro Nacional do Conpedi**, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 1-9, jun. 2010

BARRETO, Nayara Matos. **O CORPO FEMININO NAS ARTES VISUAIS: NUDEZ, SEXUALIDADE E EMPODERAMENTO**. 2014. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23052/23052.PDF>. Acesso em 01 de jul de 2021.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos**, [S.L.], v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009

FELICIO, Paula Gonçalves et al. ARTE E DEFICIENCIA. **Anais da Semana de Pedagogia da UEM**. Volume 1, Número 1. Maringá: UEM, 2012

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Abordagem Qualitativa Na Pesquisa Em Administração: Um Olhar Segundo a Pragmática da Linguagem**. 2013.

LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt; CAZEIRO, Ana Paula Martins. **Concepções de deficiência e reabilitação**: um estudo exploratório com graduandos de

fisioterapia. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 83-97, jun. 2006.

MICHAILAKIS, Dimitris. The Systems Theory Concept of Disability: one is not born a disabled person, one is observed to be one. **Disability&Society**, [S.L.], v. 18, n. 2, p. 209- 229, mar. 2003

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social. **Actia fisitrica**. V 14, n 4, 2007

PASSOS, Fábio Abreu dos. A nudez da pessoa com deficiência: por uma nova estética antinormativa. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. V. 4, n. 6, 2020.

SKLIAR, Carlos. Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. **Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad**, p. 1-13, 2000.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2008, p.118. ISBN 978-85-328-0428-0.

VEHMAS, Simo. Ethical Analysis of the Concept of Disability. **Mental Retardation**, [S.L.], v. 42, n. 3, p. 209-222, jun. 2004.

VIANNA, T.; STRAZZACAPPA, M. **Teatro na educação: reinventando mundos**. In O ensino das artes: construindo caminhos. Sueli Ferreira (org). Campinas. São Paulo: Papyrus, 2001. Cap. 2, p. 115-138.

BRANCO SAI, PRETO FICA: A VISIBILIZAÇÃO DE CORPOS OUTROS E UMA POSSÍVEL NARRATIVA DECOLONIAL

Kaísa Lorena Oliveira Andrade
Pablo Menezes Nóbrega

INTRODUÇÃO

“Branco Sai, Preto Fica” (2014), dirigido por Adirley Queirós foi filmado na Ceilândia, periferia do Distrito Federal e baseado em um acontecimento real ocorrido nos anos 80, em que houve uma batida policial no Quarentão, baile de black music, acompanhamos o entrelaçar da história de dois homens afetados pela violência da polícia, ou os “pé de bota”, como Marquim vai contando no seu programa de rádio. Um deles perdeu uma perna e o outro ficou paraplégico. O ataque dentro do baile, espaço de expressão corporal, da dança, cultura e identidade negra, teve alvo e é onde origina-se o título do filme: os policiais liberaram os brancos, que deveriam sair do local e apenas os negros deveriam ficar, numa nítida demonstração de coerção e marginalização de corpos negros. No capítulo “Marcas do corpo, marcas de poder”, do livro “Um corpo

estranho", Louro (2004) questiona as marcas que os corpos carregam - de raça, de gênero, de etnia, de classe, de nacionalidade - como características significadas como tal pela cultura que distinguem sujeitos e se constituem em marcas de poder. Pensamos o corpo historicizado pelo que ele é na cultura, relacionado com nossa identidade, para além de um dado natural. Corroboramos com o pensamento de Goellner (2003), de que um corpo não é só um corpo:

"É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos." (GOELLNER, p.1, 2003)

O longa traz uma hibridização de gêneros, que flerta com a ficção científica e o documentário. Em entrevista à pesquisadora Carol Almeida, o diretor problematiza a construção do personagem periférico, comumente retratado num lugar de sofrimento e piedade, nas pautas "sociais" dos telejornais, e propõe, em contrapartida, que:

"o narrador periférico apareça dentro de um arquétipo de ficção. E aí acho que esse personagem chega num certo ponto, em que não existe uma orientação de corte, e ele tem que responder à própria fruição do pensamento, e aí ele começa a ter gagueira. E isso eu acho massa. Na gagueira sai o filme. Ele se livrou daquele espírito do homem cordial, e passa a atuar a partir de sua

memória, e aí ele começa a se emocionar. Acho que minha busca é no limite dessas coisas: a narrativa enquanto documentário e a narrativa desse cara ficcional." (QUEIRÓS, 2015)

O personagem Dimas Cravalanças é um agente enviado do futuro numa missão de coletar provas sobre esse evento, "chave para incriminar o estado brasileiro por crimes praticados contra populações periféricas" ... "novidade", diz Dimas, ironicamente. Quando penso nessa fala, penso na necropolítica promovida por aqueles que estão atualmente no poder público no Brasil e incrustada em um pensamento colonial e em artistas e obras que sustentam e perpetuam formas de discriminação contra minorias, continuando a mutilar corpos de muitos Sartanas e Marquims. Trago como exemplo as peças produzidas pelo artista Rodrigo Camacho, com projéteis de fuzil em que ele reproduz o rosto de políticos como o presidente Jair Bolsonaro (Fig. 1) e o ex-governador do Rio de Janeiro, Wilson Witzel, filiado ao Partido Social Cristão (PSC) (Fig. 2). Esses artefatos glorificam e fetichizam o exército - rememorando a ditadura militar de 1964 - e o policiamento que atira para matar corpos periféricos, negros, LGBTs e qualquer outro que fuja do padrão do homem, hétero, cis, branco e de classe alta, que são privilegiados pelo sistema capitalista e colonial. Segundo Louro (2004), as normas regulatórias "voltam-se para os corpos para indicar-lhes limites de sanidade, de legitimidade, de moralidade ou de coerência. Daí porque aqueles que escapam ou atravessam esses limites ficam marcados como corpos - e sujeitos - ilegítimos, imorais ou patológicos." (LOURO, 2004, p. 82).

Para BOURRIAUD (2009), “os objetos sociais, desde as roupas até as instituições, passando pelas estruturas mais banais, não ficam inertes. Introduzindo-se no universo funcional, a arte revive esses objetos ou revela sua inanidade.” (BOURRIAUD, 2009, p. 85) Esse tipo de arte serve para reforçar o status-quo, localizada em um lugar comum, que não questiona e é meramente panfletária e nos remete à crítica que Adirley faz do documentário “Lixo Extraordinário” (2010), que acompanha o trabalho do artista Vik Muniz em Jardim Gramacho, na cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, um dos maiores aterros sanitários do mundo. Adirley classifica o filme como “perverso, reacionário” em que os personagens estão “enquadrados nessa leitura do pobre que transforma, mas que conhece seu lugar” (QUEIRÓS, 2015).

Figura 1 – Rodrigo Camacho e Jair Bolsonaro



Fonte: Jornal O Globo. Disponível em:
<<https://oglobo.globo.com/epoca/brasil/nao-sou-de->

direita-diz-artista-que-faz-esculturas-com-municao-da-
pm-23851187?versao=amp>

Figura 2 – Wilson Witzel com quadro de Rodrigo Camacho



Fonte: Extra/Globo. Disponível em: <
<https://m.extra.globo.com/noticias/rio/witzel-recebe-do-bope-quadros-feitos-com-balas-de-fuzil-um-deles-com-seu-rosto-23372477.html>>

A informante do futuro diz que a vanguarda cristã assumiu o poder. Dimas prontamente responde: "E eu vou fazer o que aí com essa nova mudança?". O futuro é o hoje, fora da narrativa, em que os políticos, como os citados Bolsonaro e Witzel, se utilizam de uma suposta moral cristã para atacar as minorias sociais. Esses discursos produzem efeitos práticos no cotidiano dos corpos-alvos que esses projéteis atingem, já que, "é no corpo e através do corpo que os processos de afirmação ou transgressão das normas regulatórias se realizam. Assim, os corpos são marcados social, simbólica e materialmente - pelo próprio sujeito e pelos outros." (LOURO, 2004, p. 82). Onde cabem os corpos que fogem da norma? esses corpos são relegados à abjeção, que, segundo Butler "a abjeção de

certos tipos de corpos, sua inaceitabilidade por códigos de inteligibilidade, manifesta-se em políticas e na política, e viver com um tal corpo no mundo é viver nas regiões sombrias da ontologia" (BUTLER, 2002, p.157).

Em outro momento, o mesmo personagem, simulando tiros em gestos com as mãos, dispara: "toma aí, paga pau do progresso! (...) racista que não vai mudar a cara nunca! Toma, Europa do inferno!" e no final da cena, direciona os tiros para câmera, para nós, espectadores, quebrando a quarta parede. Ele é a pessoa que dá nome às coisas, às injustiças do seu cotidiano e à "falta de fazer as coisas", nas suas palavras, dos que estão no poder. Dessa forma, a partir do olhar de pessoas racializadas que Adirley visibiliza, por meio da sua potente narrativa fílmica, podemos pensar nos conceitos de olhar opositivo - termo cunhado por bell hooks (1992) - e também em espaços de agenciamento "dentro do qual podemos tanto interrogar o olhar do Outro, mas também olhar para trás, e para nós mesmos, nomeando o que vemos." A autora conceitua o olhar como um lugar de resistência para o povo negro colonizado ao redor do globo, no qual:

"Os subordinados em relações de poder aprendem com a experiência que existe um olhar crítico, que "olha" para documentar, que é opositivo. Na luta pela resistência, o poder do dominado para garantir o agenciamento ao reivindicar e cultivar a "consciência" politiza as relações "do olhar" – aprende-se a olhar de um certo modo para resistir." (HOOKS, 1992)

A fala de Sartana, lembrando o momento que acordou e se percebeu sem perna, revela um sentimento de

morte, pois, "o corpo deficiente faz lembrar a finitude apodrecida de nossa própria abjeção, nossa morte." (PORCHAT, 2015, p.42). Isso nos leva a pensar nas definições de corpo abjeto conceitualizadas por Butler. Segundo Porchat, os corpos abjetos são:

"corpos cujas vidas não são consideradas vidas e cuja materialidade é entendida como não importante. Entre eles Butler cita: não-ocidentais, pobres, pacientes psiquiátricos, deficientes físicos, refugiados libaneses e turcos, etc. (Idem, p.7). Os corpos abjetos não são inteligíveis e não tem existência legítima (Ibidem, p.6)" (PORCHAT, 2015, p.43)

Ainda segundo Porchat, "Butler desenvolve a ideia de que gênero e deficiência convergem em muitas maneiras, mas principalmente ambos nos fazem repensar o que o corpo pode fazer." (p. 41) Dessa forma, podemos inferir que existem diversas formas de fazer uma representação dos personagens, de acordo com a proposta que se pretende narrar. Adirley nos mostra através dos personagens reais corpos negros, periféricos, deficientes e ativos, que resistem, apesar da violência que sofreram: "quando fiz o filme, pensava também que a própria leitura da câmera sobre o corpo dos caras era também extremamente erótica, tem cena fechada no cara malhando e tal. Partiu dessa ideia que a gente poderia ressignificar o corpo da gente, pois ele é constantemente policiado" (QUEIRÓS, 2015). Sartana desenha, fotografa, joga bola e malha se pendurando no teto. Uma das primeiras imagens que o filme nos mostra é Marquim descendo, sozinho, no elevador em sua cadeira de rodas e também o vemos dirigindo um carro. O diretor nos traz traços do dia a dia dos

personagens, numa realidade ficcionalizada. Para BOURRIAUD (2009), o que se costuma chamar de realidade é uma montagem e aqui, podemos fazer um paralelo desse pensamento com a montagem cinematográfica. Assim, ele nos instiga a questionar:

“Mas a montagem em que vivemos será a única possível? A partir do mesmo material (o cotidiano), pode-se criar diferentes versões da realidade. Assim, a arte contemporânea, apresenta-se como uma mesa de montagem alternativa que perturba, reorganiza ou insere formas sociais em enredos originais. O artista desprograma para reprogramar, sugerindo que existem outros usos possíveis das técnicas e ferramentas à nossa disposição.” (BOURRIAUD, 2009, p.83)

Podemos relacionar a fala de Bourriaud à própria fala de Queirós quando diz da busca pelo limite: o limite do testemunho enquanto documento, ou seja, uma história pessoal convertida em narrativa ficcional, e um personagem dito da ficção advindo de um evento transformado em testemunho histórico. Na perturbação dos gêneros cinematográficos, o cineasta constrói o seu projeto ético e estético, criando uma zona própria onde a realidade própria ao filme, às personagens, ao corpo delas. O corpo como narrativa.

Na conferência “O corpo utópico”, proferida em 1966, o filósofo Michel Foucault discute que o corpo no mundo moderno ocidental foi castrado pelo mito da alma. “A alma, as tumbas, os gênios e as fadas se apropriaram pela força dele, o fizeram desaparecer em um piscar de olhos, sopraram sobre seu peso, sobre sua feiúra, e me

restituíram um corpo fulgurante e perpétuo." No entanto, a utopia do corpo, pondera Foucault, existe e desenvolve a sua resistência com seus próprios recursos, seus lugares profundos e fantásticos. "Para que eu seja utopia, basta que seja um corpo." (FOUCAULT, 2010).

Foucault coloca que o corpo, quando submetido à intervenção – ele utiliza como exemplo as máscaras, as tatuagens e a maquiagem, mas podemos pensar na prótese do nosso personagem principal – transforma-se em uma linguagem "enigmática, cifrada, sagrada e secreta", que "(...) coloca o corpo em outro espaço, o faz entrar em um lugar que não tem lugar diretamente no mundo, faz desse corpo um fragmento de um espaço imaginário." (FOUCAULT, 2010).

No ano seguinte, na conferência "Dos outros espaços", Foucault cria o conceito de heterotopia e o diferencia da utopia: o primeiro diz respeito a espaços reais dentro da sociedade que estão fora da mediação das instituições formais, enquanto as utopias não possuem um espaço fixo. Para Foucault, encontram-se nas heterotopias os conflitos e os discursos submersos nas teias constituintes da sociedade; portanto, são espaços onde a fragmentação, a contestação e os contrapositionamentos são imanentes. As heterotopias são espécie de utopias; entretanto, o que as diferencia é serem espaços concretos, físicos, reais e efetivamente localizáveis, ainda que plurais, caóticos e desenhados de modo não-universal.

"Em vez de partir da premissa de que o sujeito é um viajante metafísico preexistente, Butler descreve-o como um sujeito-em-processo que é construído no discurso pelo

atos que executa." (SALIH, 2012). No filme, o personagem de Dimas Cravalanças embarca numa viagem ao passado para registrar, coletar, entender e reconstruir um percurso de uma nação descarrilada, criando uma constante ponte entre passado e futuro nessa mesma política de marginalização social imposta no Brasil desde sempre.

Pensando em Michel Foucault quando coloca o seu conceito de corpo como aquele que perpetuamente fulgura, "com seus recursos próprios e fantásticos", com discursos que nascem deste próprio corpo – para, talvez, voltarem-se contra ele num futuro –, cria-se um elo entre as proposições de ambos os filósofos.

Para que eu seja utopia, basta que seja um corpo. Todas essas utopias pelas quais esquivava o meu corpo, simplesmente tinham seu modelo e seu ponto primeiro de aplicação, tinham seu lugar de origem em meu corpo. Estava muito equivocada há pouco ao dizer que as utopias estavam voltadas contra o corpo e destinadas a apagá-lo: elas nasceram do próprio corpo e depois, talvez, se voltarão contra ele. (FOUCAULT, 2013, p. 11)

O corpo utópico seria esta permanente transformação porque comporta em si a paisagem vista e a desejada; os medos e os impulsos; a utopia do infinito vir-a-ser, opaca e transparente, objeto e vida. É o corpo dos marginais – dos ritos, dos artistas, dos ladrões, dos demarcados pelos desvios sociais de conduta –, é o corpo que não aceita ser estabelecido linearmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa é situada em uma comunidade distópica, regulada pela Polícia "do bem Estar Social", dividida numa espécie de apartheid que separa a periferia de Brasília, as pessoas precisam ter sempre os documentos em mãos para conferência e um passaporte para entrar na capital. Nesse sentido, ficam explícitas as relações sociais entre periferia e centro. Ao citar Castro-Gómez (2005), Moura (2016), no artigo "A AMÉRICA LATINA EXISTE! NOTAS PARA PENSAR A DECOLONIALIDADE E A DESOBEDIÊNCIA DOCENTE EM ARTES VISUAIS", diz que os indivíduos de diferentes condições como mulheres, empregados, loucos, analfabetos, negros, hereges, escravos, índios, homossexuais, dissidentes, ficam reclusos ao âmbito da marginalidade, e as imagens, os artefatos e as identidades advindas desses diferentes grupos sociais, em diferentes categorias e condições, serão relegadas à inferioridade, à negação, ao silenciamento, ao esquecimento e ao apagamento. E é neste lugar que os personagens que acompanhamos estão localizados e a todo tempo lembrados de qual lugar eles devem estar, para que não causem nenhum transtorno. Entretanto, de forma subversiva, suas vivências e vontades nos remetem a uma tentativa de resistência.

Temos um sujeito que realiza uma viagem do futuro e dois que vivem à margem, em uma comunidade distópica. Louro (2004) utiliza-se da metáfora da viagem para discutir ideias de "deslocamento, desenraizamento, trânsito. Na pós-modernidade, parece necessário pensar não só em processos mais confusos, difusos e plurais, mas, especialmente, supor que o sujeito que viaja é, ele próprio,

dividido, fragmentado e cambiante." (LOURO, 2004, p.13). É interessante nos voltarmos para questões de fronteiras, ao vermos os personagens em lugares outros, que não os centrais e o gesto final do filme, em que os desenhos, no mesmo traço que vemos Sartana desenhar, nos traz para um lugar literalmente de confronto, quando vemos o plano deles em causar uma explosão em Brasília tomar forma através dos desenhos. A fronteira, para a autora, "é lugar de relação, região de encontros, cruzamentos e confronto. Ela separa e ao mesmo tempo, põe em contato culturas e grupos" (LOURO, 2004, p. 19). É justamente nesse espaço entre, dos corpos, da temporalidades, de lugares nas cidades, da mobilidade - e da falta dela - que está em jogo.

É preciso estarmos presentes como artistas para ter propriedade sobre nossas produções que são socialmente engajadas e buscam realizar uma crítica social, ou em outras palavras "não se denuncia nada de fora." (BOURRIAUD, 2009, p. 83). Adirley consegue criticar as engrenagens de poder que atuam sobre os corpos que visibiliza. Para ALMEIDA (2015), o diretor "é hoje uma das pessoas de maior articulação retórica para falar sobre o lugar do cinema feito na periferia, com as questões próprias do ser periférico".

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carol. Entrevista: Adirley Queirós, diretor de Branco Sai Preto Fica. Site fora de quadro, 2015. <<https://foradequadro.com/2015/03/19/entrevista-adirley-queiros-diretor-de-branco-sai-preto-fica/>>

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria.** (Entrevista). PRINS, Baukje e MEIJER, Irene Costera. Estudos Feministas. Ano 10, 2002, p.155-167.

BUTLER, Judith P. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3a ed., 2010.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo".** In: LOURO, G. L. (org.) O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo.** Tradução Denise Bottman. São Paulo: Martins, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade.** São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as heterotopias.** São Paulo: N-1 Edições, 2013.

FOUCAULT, Michel. Of Other Spaces: Utopias and Heterotopias. In: Architecture, Mouvement, Continuité, n. 5. Nova York: MoMa, 1984.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L. et al. Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo. Petrópolis: Vozes, 2003.

HOOKS, BELL. **O olhar opositivo – a espectadora negra,** tradução por Maria Carolina Morais, 2017. Originalmente publicado "The Oppositional Gaze: Black Female

Spectators" em *Black Looks: Race and Representation* (Boston: South End Press), 1992. Acesso em 18/06/2021 <<https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra-por-bell-hooks/>>

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho - Ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MOURA, Eduardo Junio Santos. **A AMÉRICA LATINA EXISTE! NOTAS PARA PENSAR A DECOLONIALIDADE E A DESOBEDIÊNCIA DOCENTE EM ARTES VISUAIS**. Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina, Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, 2016.

PORCHAT, Patrícia. **Um corpo para Judith Butler**. *Periódicus*, Salvador, n. 3, v. – Revista de estudos indisciplinados em gêneros e sexualidades. Publicação periódica vinculada ao Grupo de Pesquisa CUS, da Universidade Federal da Bahia – UFBA, 2015.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

O CORPO FEMININO, O CÂNCER DE MAMA E SEUS SÍMBOLOS

Ana Elizabete de Gouveia
Lourena Kallahan Soares Pequeno

O CORPO FEMININO, O CÂNCER DE MAMA E SEUS SÍMBOLOS

Ao longo das histórias das civilizações a presença feminina estabelece diversos papéis e símbolos, é possível encontrar em qualquer livro de história geral imagens de vênus de diversas épocas, desde a vênus de Willendorf com seus grande seios e barriga farta a vênus de Milo, esguia de seios pequenos e barriga negativa, ambas representando padrões cada uma a sua época e espaço.

Como diz Perrot (2003), "No palco do teatro, nos muros da cidade, a mulher é o espetáculo do homem" não há novidade alguma nessa afirmação, a indústria da beleza nos mostra todos os dias imagens de corpos manipulados modificados no photoshop, é extremamente fácil nascer o desejo de uma rinomodelagem (procedimento estético a qual é injetado pequenas quantidades de ácido hialurônico no intuito de corrigir pequenos defeitos), a todo momento recebemos um bombardeio de informações e possibilidades via redes sociais ou propagandas, está cada vez mais fácil achar imperfeições em nossos corpos, a

pergunta que sempre fiz foi: – Imperfeito por qual motivo, uma vez que cada corpo é único? Somos nossa própria assinatura.

Muitas autoras falaram sobre os efeitos midiáticos nas mulheres e seus corpos, O mito da beleza de Naomi Wolf (2020) exemplifica bem esses efeitos:

Por que motivo a ordem social sente necessidade de se defender evitando a realidade das mulheres, nossos rostos, nosso corpo, nossa voz, e reduzindo o significado das mulheres a essas “belas” imagens formuladas e reproduzidas infinitamente. (pág.36)

Existem regras para ser mulher em qualquer sociedade, patriarcal, machista e racista, existem muitos critérios para se performar a feminilidade, ter um corpo dentro do padrão, mostrar apenas o que se deve mostrar, ter uma personalidade contida, mas ao mesmo tempo assertiva tudo na medida certa, nada deve ser muito extravagante “Essa manipulação, modelagem ou disciplina dos corpos busca a criação dos “corpos dóceis” [...]” (MARQUES, R.L.P e BERARDO, R.M 2013, pág. 542).

A Rosa Maria Berardo em seu artigo, fala da necessidade de deseducar esse corpo, de um “corpo não apenas como espaço social reflexivo, mas também, como campo de tensões: o lugar da crise.” (pág. 540).

Esse “lugar da crise” se encontra agora num corpo mutilado, mastectomizado uma nova realidade que me encontro e que venho ressignifico através de autorretratos. Ao ser posta nessa nova condição voltei o olhar para esses

corpos e as novas possibilidades, percebi que muitas mulheres de várias idades se encontram nesse lugar de uma mulher sem peitos. Mas o que isso significa a final?

Seio – teta – peito – o símbolo da feminilidade, o que é fonte de alimento, o que todos os mamíferos possuem. Mas por qual motivo somente os seios femininos são sexualizados e tão explorados na mídia? E uma mulher que não os tem, seria tão mulher quanto as normativas?

Figura 1 – Lourena e Livia Kallahan, Luminal B, fotografia, 2021.



Fonte: Acervo pessoal de Lourena Kallahan.

O silêncio que envolve os corpos de mulheres mutiladas pelo câncer é tremendo, é difícil achar fotografias ou publicidades que não sejam as fotos de campanhas de prevenção ao câncer, aquelas fotos com as mulheres cobrindo o seio ou a falta dele com lenços cor de rosa. Mas por fim ninguém sabe ao certo como é dar de cara com uma sociedade cheia de expectativas sob o corpo feminino, ao estar sem um seio. Ninguém fala.

Não é muito comum falar abertamente sobre corpos femininos, e quando eles não obedecem a normalidade vigente então:

Há muito que as mulheres são as esquecidas, as sem-voz da história. O silêncio que as envolve é impressionante. Pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal de reprodução. [...] Objeto do olhar e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam não devem falar dele. O pudor que encobre seus membros ou lhes cerra os lábios é a própria marca da feminilidade. (PERRO, Michelle. Pág. 13)

Os estereótipos que envolvem o feminino são muitos e todos eles ou quase todos são relacionados ao corpo e o silêncio sob esse corpo é o que mais doe e adestra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar e produzir sob corpo feminino não normativo envolve todo um aparato de vivências e leituras por vezes, um tanto quanto doloridas.

O câncer mutila, mas a sociedade é a responsável por calar as pessoas, se tem medo de falar e por outro lado se tem medo de ouvir e não saber como interagir e assim como um efeito em cadeia, as discussões e as visualidades sob esses corpos são soterradas pelo silêncio cada vez mais.

Este é um dos temas a ser abordado em minha dissertação, desejo aprofundar mais sobre em breve. Fica

aqui minha provocação sobre a temática e o chamamento do olhar as questões fora de sua zona de conforto.

REFERÊNCIAS

ABREU DOS PASSOS, F. A nudez da pessoa com deficiência. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 6, n. 4, p. 148-164, 29 abr. 2021.

MARQUES, Roberta Letícia Pereira; BERARDO, Rosa Maria. Corpo monstro: estratégias de deseducação do corpo feminino a partir de uma poética visual. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual** Goiânia: UFG, FAV, 2013, p. 539-549.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S. de. e SOIHET, Rachel. **O corpo feminino em debate**. São Paulo, 2003. p.13-27.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução Waldéa Barcellos. 12^a ed. Rosa dos tempos. Rio de Janeiro, 2020.

POSE CLÁSSICA NA PINTURA, A MULHER SENTADA: PROCESSO EM ARTES VISUAIS COMO REGISTRO HISTÓRICO NA PANDEMIA DA COVID-19

Luciene Torres de Carvalho

INTRODUÇÃO

A criação da pintura, "Mulher Sentada" no contexto da contemporaneidade tem a arte como necessidade de vida neste cenário pandêmico da covid 19 no ano de 2021. Trata-se de uma pose clássica da figura humana na pintura e que foi realizada por vários artistas no decorrer da história da arte e que a partir da sua análise é possível perceber o registro do tempo, do cenário, e da inserção histórica. O eu sujeito, artista deixa como legado a experimentação deste encontro para melhor convivência neste cenário, provocar o diálogo interior e exterior, além disto existir humanamente neste contexto social, político, econômico e de saúde pública, onde se faz necessário mudanças nos hábitos, precisando urgente de novas adaptações no modo de vida para sobreviver. É uma

criação para apascentar o eu sujeito trazendo a arte como uma necessidade vital.

Neste cenário pandêmico, para além da doença e das mortes, houveram desmontes generalizados no contexto social, político e cultural. De forma potencializada o ser humano, o sujeito, vive a angústia da existência finita, e vê que este processo de finitude pode ser mais rápido e em massa. Os valores foram sacudidos e estão sendo peneirados de forma circunstanciais. Grandes mudanças na estrutura relacional do sujeito e seu modo de vida.

A produção da Arte Contemporânea com toda a sua diversidade de linguagens e materiais, não se esquivou da pose clássica da figura humana da mulher sentada, trazendo toda a sua retórica, sua poética, sua estética, o devir, além de outros não ditos no imaginário do espectador e na produção artística. A construção narrativa como se vê é elaborada a partir de um tema do cotidiano, mas, atestam as crenças de que a “transformação ocorre no nível do comum” (FOSTER, 2021, p, 95), assim a proposta é de um trabalho em artes na linguagem da pintura de uma mulher sentada, uma pose simples, comum e clássica nas artes, procuro contribuir, também para a não ausência das mulheres artistas e suas produções neste cenário pandêmico.

DESENVOLVIMENTO

Sobre a pintura da figura humana da mulher sentada ao longo da história da arte se apresenta como uma pose clássica, principalmente proveniente da produção dos ateliers dos artistas, utilizando inicialmente

a figura humana para estudos da ciência onde cabia aos artistas retratar essa operação de análise do corpo humano como uma investigação científica. Depois a presença do “modelo vivo” nas escolas de artes e nos atelieres, sendo que essas mulheres sentadas foram representadas, na sua maioria por homens artistas. Apresento um pequeno recorte, incluindo todos os gêneros de artistas, de períodos e estilos diversos que tiveram esta produção: Abigail de Andrade, Amadeo Modigliani, Antonio De Puga, Bruno Giorgi, Camille Pissarro, Cloude Monet, Candido Portinari, Edgar Degas, Egon Schiele, Edward Hopper, Frida Kahlo, Flavio de Carvalho, Fernando Botero, Gustav Klimt, Henri Matisse, Joan Miró, José Pedrosa, Paula Rego, José Pancetti, Johanne Vermeer, Lasar Segal, Mary Cassatt, Mario Zanini, Paul Cezanni, Pierre-Auguste Renoir, Rembrandt Van Rijn, Seurat, Tomaz lanelli, Vicent Van-Gogh e Vicente do Rego Monteiro.

O corpo da mulher sentada tem uma fala, tem significâncias, onde o fundo e figura têm outros elementos que podem ser visualmente observados além da subjetividade. Os não ditos fazem parte desta subjetivação do observador e do artista, compreendem eventos da memória, dos afetos, dos sentidos e traduzidos individualmente e únicos. Acessar essas imagens é um processo individual. Observando a imagem da mulher sentada, fica a provocação do que quer dizer esta mulher sentada neste cenário atual.

O corpo é situação, ao mesmo tempo, um locus de interpretações culturais, “uma realidade material que já foi localizada e definida dentro de um contexto social” e a

situação de ter de tomar e interpretar esse conjunto de interpretações recebidas (BUTLER, 1986).

Verifica-se que é menor o número de mulheres artistas nesta averiguação, mas é importante estar ciente de que foram invisibilizadas pela história da arte, houve o apagamento das mulheres artistas nesta cultura patriarcal ocidental, "a linguagem da história da crítica de arte, nem sequer reconhecia as mulheres para que pudesse negá-las" (ARCHER, p, 125). A linguagem da fotografia, também favoreceu esta prática de retratar a "figura humana" nesta pose clássica da mulher sentada, para depois serem "reproduzidas na pintura, a fotografia potencializou a reprodução da figura humana e outras imagens". (BENJAMIN, 1955).

O artista, Pablo Picasso (1881-1973), considerado um forte ícone das artes visuais no século XX, grande nome da história da arte, teve uma vasta produção somente de mulheres sentadas, iniciando esta pose antes do cubismo.

Figura 1 – Pablo Picasso, Mulher sentada junto a uma janela, óleo sobre tela, 146x114cm, 1932.



Fonte: Google Imagens, 2021.

A Figura 1, apresenta uma obra de Picasso, que teve uma alta valoração financeira neste período pandêmico, de acordo com os meios de comunicação a venda confirma a vitalidade do mercado de arte em maio de 2021, e sobre esta obra, "Mulher sentada junto de uma janela" é uma técnica de pintura óleo sobre tela, no estilo cubista, elaborado em outubro de 1932 no seu estúdio de

Boisgeloup, perto de Paris, o quadro representa a amante de Picasso, Marie-Thérèse Walter, com apenas 17 anos.

Figura 2 – Paula Rego, Sentada (Série mulher-cão), pastel sobre tela, 120x160cm, 1994.



Fonte: Google Imagens, 2021.

A Figura 2, apresenta uma obra de artista contemporânea, portuguesa, Paula Rego (1935), que faz parte de uma série, "Mulher-cão", produzida nos anos 90, são mulheres pintadas com a técnica de pastel sobre tela

e sentadas no chão, na cadeira, na cama, sobre outros objetos, marcando o início de um novo ciclo de mulheres fortemente simbólicas na sua produção, são mulheres representadas sozinhas, mas aparentemente escravizadas a espera de algo ausente ou no imaginário. Segundo a pintora, a “Mulher-cão” tem boas razões para ser agressiva, “Ela precisa ter coxas grossas para ter força a fim de saltar e morder os homens. Porque ela é presa”.

Figura 3 – Luciene Torres, Mulher sentada, técnica mista, 120x80cm, 2021.



Fonte: Acervo pessoal de Luciene Torres (2021).

A mulher sentada, Figura 3, é uma pintura em técnica mista sobre tela, realizada pelo eu sujeito, uma mulher, adulta, discente, artista plástica, designer social,

periférica, do nordeste do Brasil, inserida e impactada neste cenário, e que fez uma produção de arte, no segmento da pintura durante a pandemia, nos primeiros meses do ano 2021, ciente da existência desta pose clássica da figura humana na história da arte, não utilizou de um modelo vivo, trouxe da memória esta imagem. Foi criado primeiramente em desenho e depois retratado em uma tela. Está sentada neste cenário atual. Uma ação imbricada com a sobrevivência, uma ação de existir num período de grande tensão política, social, de saúde pública e ambiental. Uma procura por meio desta prática de um diálogo interior para construir-se neste cenário, para apascentar o eu como sujeito. Simplesmente, a arte como necessidade de vida.

Habitar estilos e formas historicizados, para citar apenas alguns, adaptam estilos minimalistas, pop ou conceituais às suas problemáticas pessoais, chegando a reproduzir sequências inteiras de outras obras de artes existentes (BOURRIAUD, p.10).

Vou me deter um pouco mais quanto ao entendimento desta mulher ativa, sem cabelos, preocupada com o tempo e a estética. Conquistou sua autonomia, traz questões sobre gênero, fala da ceifa dos povos pela pandemia, dos povos que nascem no âmago desta mulher. Mulher isolada, com proteções nos olhos e no ar que respira. Precisa da arte para atravessar o tempo, procura suportar o devir, mas o coração está suspenso quanto às incertezas que permeiam esta mulher. Está expresso o dito na sua incompletude, mas, para além do dito, este corpo sentado chega com as referências, vivências e experimentações de si e do outro.

O corpo também pode ser compreendido como o "lugar da construção de sentidos, espaço de investigação, e criação de novas realidades em conexão com diferentes meios e que se apresenta como um aparelho produtor de linguagem" (MELLO, 2002, p. 219).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O corpo da mulher na obra de Picasso, de Paula Rego, e no trabalho de criação do eu sujeito, mostram cenas construídas a partir da subjetividade, das técnicas aliadas ao estilo próprio dos artistas, criador de situações a partir da memória e dos sentidos. A investigação procura contemplar a relação da vida, da arte e da criação com o sujeito do mundo visível e sensível. É uma averiguação cuja importância da mulher sentada, também é para o questionar a relação deste sujeito neste cenário pandêmico.

REFERÊNCIAS

ARCHER. Michael. **Arte Contemporânea: uma história concisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BENJAMIN, W. **A Obra de Arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In. Magia e Técnica, Arte e política. Obras escolhidas I. Trad. Rouanet S. P. São Paulo: Brasiliense, 1955.

BOURREAUD, Nicolas. **Pós-produção. Como a arte reprograma o mundo contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BUTLER, Judith. **Sexo & gênero en El segundo sexo de Simone de Beauvoir**. Mora, v. 4, 1998

FOSTER, Hal, 2020. **O que vem depois da farsa?** São Paulo. Ubu Editora, 2021.

MELLO, Christiane. **Corpo em tempo real**. In: Corpo e imagem. LYRA, Bernadette; GARCIA, Wilton (Org). São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 210 -221.

INSURREIÇÃO NAS ARTES VISUAIS: A(R)TIVISMO DISSIDENTE SEXUAL E DE GÊNERO NO CARIRI CEARENSE

Wellington Soares Gomes

1ª INSURREIÇÃO: INTRODUÇÃO E CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS

É perceptível que dentro do ambiente educacional há um apagamento e extermínio de subjetividades outras, que não se encaixam aos padrões pré-estabelecidos de gênero, sexualidade e raça, como também das questões socioeconômicas e culturais. Assim, esse estudo dialoga com os pesquisadores e as pesquisadoras do pós-estruturalismo, que organizam o pensamento a partir de corpos e subjetividades que antes não entravam dentro dos ambientes educacionais. Nesse sentido é fundamental compreender como são elaboradas as discussões e quais são os sujeitos que as tencionam. Desse modo é necessário analisar quais são as contribuições das dissidências sexuais e de gênero e das questões raciais para o campo das artes visuais. É notável que dentro do ambiente educacional há uma dinâmica colonial que separa os corpos, as sexualidades, os gêneros, as raças, as etnias e as classes sociais.

Nos estudos que venho realizando sobre o ensino de Artes Visuais, sobre as metodologias e principalmente sobre currículo da disciplina de Artes, ficou explícito que os temas sobre sexualidade e gênero são grandes tabus, tanto por parte dos/as professores/as que não conhecem sobre a temática, como também, pelos/as professores/as que devidos suas crenças religiosas decidem por não trabalharem com essas temáticas, por acreditarem que isso não é moral perante os valores cristãos. Porém quando vamos analisar e investigar sobre raça e etnia, os/as professores/as trabalham as temáticas, no entanto sem nenhum pensamento crítico, esses temas entram dentro dos ambientes escolares nas datas comemorativas, como por exemplo: dia do índio ou o dia da consciência negra.

Nos estudos que venho desenvolvendo não tenho como premissa criar um manual que deve ser reproduzida por outros/as pesquisadores/as, nesse sentido destaco que o diálogo talvez seja um interessante caminho nessa investigação. Nessa perspectiva, esse caminho investigativo é uma caminhada intelectual, um bate papo literário/acadêmico. Tal estudo surge como uma oportunidade ficcional/real de (RE)criar possibilidades investigativas nas artes visuais, quando organizo o entendimento de insurreição nas artes visuais tomo como alicerce as dissidências sexuais e de gênero, a teoria queer e sobre questões étnico-raciais. Quando vamos pensar sobre sexualidade e gênero, é necessário ir além das lógicas que conhecemos – que mulheres devem submeter-se a um status inferior aos homens, que homossexuais são lendas urbanas e que o sujeito branco é o centro do mundo.

Fundamentando esse estudo em eixos, dentre esses a sexualidade, que para Bruno Bimbi (2017) a sexualidade é mais complexa, desse modo não conseguimos explicar de forma matemática, única ou imutável a sexualidade. Usando como arcabouço teórico as/os pesquisadoras/es Leandro Colling (2018) para pensarmos as dissidências sexuais e de gênero, Richard Miskolci (2021) e muitas/os outras/os pesquisadoras/es que abordam sobre os temas que vão ser tratados nessa inquirição. Com os avanços dos estudos decoloniais, da teoria queer, das teorias do sul do mundo e de “novas” epistemologias, assim temos um aparato significativo para ancorar essa pesquisa.

Segundo Leandro Colling (2018), no artigo “a emergência dos ativismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade” aponta que nos últimos anos emergiram na cena artista muitos/as artistas que “[...] surgiram na cena político-cultural com variadas produções potentes, criativas e provocadoras, com fortíssimo apelo das dissidências sexuais e de gêneros” (p. 154), essas/es artistas estão elaborando uma outra perspectiva criativa e curatorial nas artes visuais. Ancoramos esse estudo nas descendências sexuais e de gênero, por compreender a sua contribuição para o rompimento do pensamento colonial, e por perceber nessa teoria a possibilidade de pensar outras tecnologias e epistemologias.

Os debates sobre as lutas por melhorias sociais, avanços nas discussões sobre a liberdade sexual e a livre expressão de gênero não são assuntos novos. Em relação aos trabalhos artísticos que abordam sobre raça,

dissidências sexuais e de gênero já existem a anos. Como por exemplo New Look, um trabalho realizado em 1956, a performance do artista Flávio de Carvalho é um marco importante para pensarmos sobre as discussões de gênero e sexualidade no Brasil. Pedro Lemebel (CHILE, 1952 - 2015) é outro importante artista para compreendermos sobre as dissidências sexuais e de gênero no continente americano, sua produção artística tenha como recorte a AIDS (SIDA) e questões políticas, Lemebel questionava na sua prática artística a ditadura de Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (CHILE, 1915 – 2006). Segundo José Veranildo Lopes da Costa Junior (2020) “A temática principal da narrativa de Pedro Lemebel, incluindo as diversas crônicas publicadas, as fotografias e as performances, é o autoritarismo chileno e os seus desdobramentos na vida cotidiana de pessoas “comuns”” (JUNIOR, 2020, p. 93).

As práticas artísticas desses dois artistas e de muitos outros servem como referência, trabalhos e artistas que dialogam com o conceito de ativismo dissidente sexual e de gênero. Leandro Colling nos seus últimos estudos vem organizando uma vasta pesquisa sobre as dissidências sexuais e de gênero aqui no Brasil, apontando e destacando que temos muitas/os artistas que são dissidentes sexuais e de gênero, porém grande parte dos/as artistas que ele apresenta são da área da música, tal ponto possibilitou pensar: onde estão as produções artísticas de artistas visuais dissidentes sexuais e de gênero residentes no Cariri cearense? Quais são os grupos e/ou coletivos de artistas que estão produzindo sobre corpo, gênero e sexualidade no Cariri cearense?

Grupos e coletivos de artistas estão criando um circuito artístico/artivista na região do Cariri Cearense, tencionando sobre as questões dos corpos, das sexualidades e gêneros que foram expulsos dos ambientes de convivência, como por exemplo a escola, as galerias, museus de artes e a própria família. Nas últimas décadas, devido às transformações que vêm ocorrendo e avanços mínimos nas políticas públicas, culturais, e com o ingresso de pessoas dissidentes sexuais e de gênero nas universidades está fazendo explodir essas discussões, possibilitando a entrada dessas/es artistas nos espaços que antes eram negados.

Aqui busco uma "epistemologia de fronteira/marginal" como a apresentada por Cristiano Rodrigues (2007), ou melhor dizendo uma epistemologia da bixa preta, periférica/rural. E nesse sentido aponto para a seguinte argumentação, que nossa existência bixa preta é uma revolução sistemática e que nossa sobrevivência, permanência na educação e nas artes visuais é uma das nossas melhores armas contra o conservadorismo e contra os/as racistas. A epistemologia marginal por sua vez, segundo Rodrigues é uma abertura para "o debate teórico sobre o outro que fuja dos binarismos bárbaro-civilizado, racional-emocional, desenvolvido-atrasado" (RODRIGUES, 2007, p. 124).

Outro ponto importante é a dominação de determinados sujeitos sobre outros tidos como "subalternos, inferiores ou marginalizados" como também a manutenção desse status quo, Cristiano Rodrigues (2007, p. 117) apresenta a seguinte informação de como são representados os/as sujeitos/as lidos/as como inferiores,

descrevendo da seguinte forma “os dominados são representados como os “outros”, tendo suas formas de vida e expressões estereotipadas e desvalorizadas socialmente”, nesse ponto faço uma intersecção com as artes visuais, ou melhor com a história da arte.

Renata Felinto (2013), aponta sobre a representação do negro na arte, destacando que éramos representados/as de forma “alegórica”, acrescento aqui que éramos representados de forma folclorizadas. Ela ainda destaca que com o tempo passamos a desenvolver outra visão sobre nossas vidas, cultos e existências. Aqui dialogo, apontando que em relação a produção artística da bixa preta os avanços são mínimos ou até mesmo inexistentes. Sobre a produção artística ela ainda diz que as produções que tencionam sobre “racismo, a homofobia, a transfobia, o machismo e o feminismo, a cena queer precisa ser transformada em acervo que ressignifica existências” (SANTOS, 2017, pag. 04). Para além dessas perspectivas de invisibilização das dissidências sexuais, de gênero e das relações étnico-raciais, temos as questões da gordofobia e da sorofobia que são outras formas de violência sofridas pelo/as sujeitos/as que não se encaixam nas normas impostas pela colonialidade.

2ª INSURREIÇÃO: PRÁTICAS ARTÍSTICAS, RAÇA E DISSIDÊNCIAS SEXUAIS E DE GÊNERO

No Cariri cearense temos várias/os artistas que articulam em suas obras, questões como: sexualidade, feminismo, gênero e raça. Podemos listar várias/os que

estão ganhando espaço no circuito artístico, como por exemplo: Maria Macêdo (BRASIL, 1996), mulher negra, artista retirante, professora e pesquisadora. Em seu trabalho "Tálamo", uma performance realizada nos anos de 2018 (Fortaleza – CE) e 2019 (Crato – CE) a artista neste trabalho aborda sobre a violência sofrida por mulheres, é importante destacar que a região do Cariri apresenta índices altíssimos de feminicídio e violência de gênero.

Wellington Soares Gomes (BRASIL, 1996), Bixa preta (Homem gay), artista visual, professor, pesquisador e produtor cultural. Vem produzindo trabalhos autobiográficos, na sua prática artística ele tenciona sobre suas experiências, amores, desejos e infância. No trabalho "Lei", desenvolvido no ano de 2020, o artista faz um resgate nas suas lembranças, assim trazendo na linguagem da fotografia os traumas que sofreu na infância. A fotografia é uma das linguagens que o artista utiliza na sua produção artística, o trabalho é uma fotografia encenada na qual o resultado final é um autorretrato do artista, na imagem podemos perceber que há algumas palavras escritas na cor branca, como por exemplo: Viado, bixa, objeto, vida, mãe e morte. Segundo o artista, essas palavras dizem muito sobre suas pesquisas recentes.

Esses artistas apresentados anteriormente produzem trabalhos que dialogam com as dissidências sexuais e de gênero e com a teoria queer, ambos artistas interseccionam gênero, sexualidade e raça, desse modo criam outra visão sobre arte, dialogando nesse sentido com o pensamento queer. Segundo Soares "o queer desafia a normalidade, a singularidade e a estabilidade, transgride as concepções sociais estabelecidas sobre o que é ser homem

ou mulher, não fechando os limites a um leque restrito de possibilidades" (SOARES, 2012, p. 13-14). Ainda podemos listar muitas/os outras/os artistas dissidentes sexuais e de gênero.

O Bixórdia - Laboratório de Estudos e criação é outro importante grupo/coletivo de artistas dissidentes sexuais e de gênero no cariri cearense, elas/es vêm atuando artisticamente e produzindo atividades culturais, formativa e difundindo as produções de artistas residentes no Cariri Cearense. Nos anos de 2020 e 2021 o Bixórdia realizou um importante projeto, que teve como tema/título "Corpo, gênero e sexualidade: para que te quero?", foi um projeto/exposição de Artes Visuais, que contou com a participação de 15 Artistas Visuais, sendo elas/es: Alex Sousa (Crato - CE), Caeu (Crato - CE), Isadora Ravena (Uruburetama - CE), Sy Gomes (Fortaleza - CE), Eliana Amorim (Exu - PE / Juazeiro do norte - CE), Indja (Juazeiro do norte - CE), Soupixo (Crato - CE), Nayra Nayara (Juazeiro do Norte - CE), Divine Kariri e Manguebicha (Barbalha - CE), Rawan Carvalho (Crato - CE), Marsonilia Duarte (Marilândia - PE / Crato - CE), Lucas Tavares (Crato - CE), Charles Lessa (Crato - CE) e Caju (Juazeiro do Norte - CE). Esses artistas elaboram artefatos culturais (objetos artísticos) que podem ser utilizados nas salas de aula, assim contribuindo para uma educação dissidente e antirracista.

Juntamente com outras/os artistas, coletivos e grupos emerge a cena ativista do cariri Cearense, bixas pretas, mulheres trans e travestis, mães, mulheres negras, lésbicas e gays, corpos/identidades que no circuito da arte eram apagados estão cada vez mais ganhando espaço no

circuito da artístico. A região do Cariri é muito mais que o catolicismo popular, os senhores e senhoras da nata cratense e a exprocrato, aqui estamos lutando contra a LGBTQIA+fobia, feminicídio e contra o racismo que opera em nossa sociedade desde o período colonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a importância das dissidências sexuais e de gênero no Cariri Cearense e destacando que artistas residentes nessa região do Ceará estão criando fissuras nas lógicas coloniais. Esses artistas e debates vêm contribuindo para a produção cultural LGBTQIA+. A partir desse estudo, é possível concluir que é fundamental pensar as artes visuais além da heteronormatividade, da cisgeneridade e da branquitude. Pensar e pesquisar sobre corpos fora da norma é importante para a redução das desigualdades existentes nos circuitos artísticos e culturais da distopia Brasil.

Concluo esse ensaio deixando alguns questionamentos, que foram surgindo no decorrer desta escrita. Dentre eles: Como as discussões de gênero e sexualidade podem contribuir para a cena ativista no Cariri Cearense? Quais são os espaços, galerias, museus e centros culturais que em seus acervos e reserva técnica tem trabalhos de artistas dissidentes sexuais e de gênero? Há fomento para as/os artistas dissidentes sexuais e de gênero no Cariri Cearense?

REFERÊNCIAS

BIMBI, Bruno. **O fim do armário: lésbicas, gays, bissexuais e trans no século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2017.

COLLING, L. **A emergência dos ativismos das dissidências sexuais e de gêneros no Brasil da atualidade**. Revista sala preta | Vol. 18 | n. 1 | 2018.

COSTA, J. V. L. da. **Reelaborações da ditadura chilena na narrativa de um homossexual: tengo miedo torero**, De Pedro Lemebel. Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 35 | p. 92 - 101 | mai/ago 2020.

SANTOS, R. A. F dos. **Não brancos, não héteros, não homens. Não me vejo, mas existo: a sub-representação das minorias na arte brasileira**. Bolg Renata Felinto, 2017.

MISKOLCI, R. **Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica: UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto, 2021.

RODRIGUES, C. **Minorias, reconhecimento e a fronteirização de saberes e experiências militantes**. In: MAYORGA, C; PRADO, M. A. M. Psicologia social: articulando saberes e fazeres. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RELATO DE UMA PROPOSTA COLABORATIVA DE INTERVENÇÃO SONORA E VISUAL NO ESPAÇO PÚBLICO

Ana Paola Ottoni
Louise Gusmão

INTRODUÇÃO

A partir das aproximações entre as pesquisas de mestrado de Louise Gusmão e Ana Paola Ottoni, descobrimos uma grande afinidade de discursos entre nossos objetos de estudo, em especial da postura ativista da Nísia Floresta originária e de coletivos urbanos compostos por "Nísias contemporâneas". Com o objetivo de compreender e analisar a potencialidade de práticas artísticas ativistas e também da nossa própria necessidade de realizar um trabalho coletivo, decidimos criar uma narrativa comum, em torno da experiência contemporânea da intervenção urbana de caráter ativista e feminista.

Nossas pesquisas se abraçam pois, nos propomos a entrar nas narrativas de mulheres artistas que apesar de

estarem distantes temporalmente (século XIX e século XXI), possuem uma urgência e uma potência muito próximas. Falamos de urgências várias desde a necessidade de resistir, de encontrar interlocução, de desenvolver um projeto de reflexão político e estético, de intervir e acionar um espaço. O cotidiano dessas mulheres artistas é a grande fonte de percepção sensível explorada por elas em seus trabalhos. E é no nosso cotidiano que vamos mergulhar também, perceber a maneira que experimentamos os espaços públicos, transitar por eles, e finalmente ativá-los através de intervenções.

Neste processo construtivo localizamos questões sobre o trabalho coletivo, a construção da experiência da intervenção, a localização de um possível público, seu contexto, e espaços de circulação. Para pensarmos juntas a partir de novas leituras e anotações de artistas e pesquisadores, nos apoiamos em autoras contemporâneas. Estarmos abertas ao extraordinário foi uma pré condição para também entrar em contato com o que não conhecemos. Para articulação de conceitos foi necessário também estudar novas referências bibliográficas feministas, suas pautas e questionamentos.

O trabalho coletivo- o trabalho de arte de caráter coletivo tem trocas, é permeável.

Queremos criar ações coletivas que tenham pulso, um desejo por uma prática ativista, política e feminista, que possam inclusive, em um segundo momento, atrair o interesse de outras mulheres ativistas a se engajarem em projetos de autoria coletiva.

Rita de Aquino nos fala de intervenções ativistas e da arte participativa como espaço de relações, onde o artista se desloca de indivíduo criador para um colaborador que produz situações. Essa prática colaborativa envolve algumas questões centrais que podem nortear uma possível metodologia para uma intervenção urbana, que passa pela elaboração da estética e política da experiência, pela ativação do público e do espaço escolhido.

Decidimos atuar diretamente em um espaço simbólico que é a cidade de Nísia Floresta, e a partir daí desenvolver uma estratégia de intervenção urbana. Na tentativa de compreender os levantes e reivindicações feministas deste século, buscamos entender a trajetória de Nísia Floresta, que fez da educação e da literatura a arma para a emancipação feminina no século XIX. Publicado no Brasil em 1832, o *Direito das Mulheres e Injustiça dos Homens*, foi seu primeiro livro. Neste texto, ela confronta os preconceitos contra o sexo feminino, identifica suas origens na dominação portuguesa, e ainda desmistifica a ideia dominante da superioridade masculina e das elites patriarcais.

É preciso pensar em práticas colaborativas contemporâneas que reflitam sobre autonomia e sobre intervenção social, e em como resolver essa contradição. Bishop reflete sobre a estrutura do trabalho de arte e na sua recepção, sem se deixar levar, porém, pelos discursos morais que se disfarçam em crítica ética, que desagrega o discurso da arte, da vida. Limitando e cerceando as discussões que convidam a sociedade à reflexão, o impacto estético de uma obra é essencial, provocando “a abertura de novas perspectivas em nossa condição”. Para

criar Dionísias temos que ter em conta a questão do contexto e seus desdobramentos críticos.

EXPERIÊNCIAS METODOLÓGICAS PARA A COMPREENSÃO DAS INTERVENÇÕES PÚBLICO/CONCEITO/ESPAÇO

A pesquisa para a intervenção tem caráter exploratório, e foi com esse espírito que partimos para conhecer os possíveis espaços de intervenção na cidade de Nísia Floresta. E surgiram perguntas prévias: Para quem será endereçado? Quais espaços públicos se adequam a nossa proposta de intervenção?

Nossa intenção inicial era criar uma peça de arte sonora, potencializando a sensibilidade do ambiente onde transitam várias pessoas. Também surgiu a vontade de intervir visualmente, através de projeções.

Inicialmente pesquisamos lugares na internet, mas rapidamente percebemos que seria impossível nos entrelaçar com o espaço simbólico sem ir até lá.

O processo de criação do artista é um processo aberto. Salles, trata a obra como um objeto mutável, inconcluso. Pode ser descrito como um movimento falível, com tendências, sustentado pela lógica da incerteza, englobando a intervenção do acaso e abrindo espaço para a introdução de ideias novas. Um processo no qual não se consegue determinar um ponto inicial, nem final.

No processo de localização dos espaços para a intervenção, nos deparamos com uma realidade muito

peculiar. Fomos em busca de algum traço, gesto, resquício do pensamento de Nísia que nos provocasse. E encontramos algo muito distinto.

IMPRESSÕES DE UMA TARDE

Cidade de Nísia Floresta. Uma quinta feira nublada e quente. 461 dias de pandemia. Em suas ruas, pouco movimento. Na rodoviária, grupos de homens se reúnem em volta de uma mesa de bilhar. Nenhum usa máscara. Na praça dois funcionários da empresa de iluminação pública descansam. Não vemos mulheres.

Seguimos até o cemitério da cidade. Estava aberto. O coveiro aparece e se apresenta. Nos pergunta se somos da prefeitura. Ele está de saída, e aponta para o muro. Nos diz que se precisarmos de algo é só ligar naquele número de celular.

Entramos em um bairro alto, à direita do cemitério. Casas e quintais em silêncio. Um grupo de homens conversam em uma esquina. A vista do vale é verde. Muitas camadas de Nísia. Na esquina da caixa d'água, vira um ônibus urbano. Duas senhoras descem e atravessam a rua. Na outra esquina um campo de futebol com as grades fechadas. Mato e silêncio. Um carro passa puxando um carrinho de lanche. Uma moça desaparece de uma janela. Será Dionísia? O céu aperta as nuvens e começa a chover. O calor sobe do asfalto carcomido. O limite do urbano é logo ali.

O que encontramos foi uma cidade vazia. Vazia em vários sentidos. Em história, em cultura, em pertencimento.

Todos os ícones relacionados à Nísia e sua história, mal pareciam que pertenciam àquele local. Largados ao descaso, desprovidos de qualquer significado. Poderíamos ter passado por todos despercebidamente, se não soubéssemos onde e do que se tratavam. Um Baobá, atrapalhando o trânsito, um túmulo, na estrada, entre duas casas e um museu que ninguém entra. Todos sem referência visível do que se tratava, salvo a pequena placa na parede do Museu Nísia Floresta. O museu, que se não fosse uma iniciativa privada, não existiria, que na sala de entrada, conta apenas sobre a história do casarão e nada sobre Nísia. Sobre Nísia é contada apenas uma ínfima parte da sua história, existem apenas duas salas, uma onde são expostos alguns exemplares de seus livros e de outros autores sobre ela, e uma sala que homenageia as mulheres, famosas e anônimas, do RN e da cidade, chamada "Útero Materno". A visita termina com a indicação de um caldo de cana com bolo, logo ali em Daniel, na rodoviária. Dionísia não está aqui.

ZONA CONCLUSIVA

Avaliar os espaços para a intervenção não foi uma tarefa complexa. A cidade possui um pequeno núcleo urbano e é principalmente composta por distritos rurais. Igualmente, ainda nos interessa explorar estes espaços rurais. Encontrar o público para nossa interlocução é que se tornou algo realmente inquietante. Onde estão as mulheres de Nísia Floresta? Como se articulam? Por onde transitam? Imediatamente nos remeteu ao chamado de Maria Galindo e as reflexões de Veronica Gago no contexto feminista argentino, mas que bem se aplica ao nosso. Ela nos diz que "tudo está organizado para que não nos

encontremos, para que nos miremos com desconfiança, para que as palavras de outras não nos afetem. Gago nos pergunta "O que pode produzir essa possibilidade de encontro entre trabalhadoras do comércio popular e donas de casa; entre estudantes e trabalhadoras sexuais; entre funcionárias de hospitais públicos e operárias de fábrica; entre desempregadas e trabalhadoras autônomas?"

O que pode produzir este encontro no contexto urbano/rural da pequena Nísia Floresta? Não desistiremos. Seguiremos o processo de criação do projeto Dionísias. Em algum momento, pensamos que encontraremos mulheres interessadas em contar sua própria história, em participar de nossas ações e de quem sabe formarem um público disposto a ouvir e sentir nossas ressonâncias. Uma massa feminina unida em uma experiência sensorial no espaço urbano.

Figura 1 – Vista da cidade de Nísia Floresta, RN.



Fonte: Acervo das autoras (2021).

REFERÊNCIAS

AQUINO, Rita. Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: Perspectivas para uma curadoria expandida. Revista Repertório, Salvador, nº 27, p.90-103, 2016.

BISHOP, Claire. A virada do social: colaboração e seus desgostos. Trad. Jason Campelo. In: Revista Concinitas. Ano09 ,volume 01, número 12, 2008

DUARTE, Constância Lima. Nísia Floresta / Constância Lima Duarte. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010

GAGO, Veronica. La potencia feminista.o el deseo de cambiarlo todo. Madrid. Traficantes de Sueños. 2019

GALINDO, Maria. No se Puede Descolonizar Sin Despatriarcalizar: teoria e propuesta de la despatriarcalización . La Paz, Ed. Mujeres Creando, 2013

SALLES, Cecília Almeida. Redes da Criação: Construção da obra de arte. 2e.d.. São Paulo: Horizonte, 2008.

VISUALIDADES DA MODA: A IDENTIDADE CULTURAL SUL BAIANA ILUSTRADA

Cássia Cristina Dominguez Santana

INTRODUÇÃO

Arte e moda se conectam por meio da linguagem visual desenvolvida por artistas e estilistas nos seus processos criativos. Assim, neste ensaio, costuro arte e moda por meio de visualidades expressas em ilustrações de moda que personificam uma região com inserção de elementos da cultura nordestina.

Embasado nos autores Lourenço (2014), Moura (2016), Hall (2006), Morris (2009), Santos (2020), Santana e Coppola (2021), dentre outros, o ensaio entrelaça considerações sobre cultura glocal, eurocentrismo, diversidade e identidade cultural brasileira inseridas no contexto da ilustração artística de moda. Além disso, exemplifica estas relações com ilustrações autorais de moda desenvolvidas dentro de um processo que mescla artesanato do Nordeste brasileiro, história e cultura da região cacauera da Bahia e identidade cultural, desenvolvidas por meio de técnicas artesanais e saberes tradicionais dos povos nordestinos. Este recorte de estudo

se desenvolve a partir das relações identitárias pessoais com a região do Sul da Bahia e da formação em Design de Moda.

Estas conexões ressaltam o empenho pessoal para realçar valores locais (mescla de local e global) por meio de ilustrações de moda como uma maneira de exemplificar que diante da vasta diversidade de culturas do Nordeste, é possível afastar-se do apelo da moda eurocêntrica, ainda recorrente no universo da moda brasileira.

O conceito visual e representativo das ilustrações aqui apresentadas é desenvolvido por um olhar identitário pessoal. Além de desempenharem o papel de ilustrações artísticas de moda – com inserções de simbologias e visualidades da moda – contribuem com disseminação de pensamento crítico e reflexivo acerca da identidade cultural nordestina.

ENGRENAGEM IDENTITÁRIA

É notável que o Brasil possui uma diversidade cultural marcante decorrente das colonizações e migrações que ocorreram ao longo de sua história. Essa riqueza proporciona a cada região do país características e tradições próprias. No Nordeste, uma das manifestações culturais mais ricas é o artesanato têxtil, em que os artesãos unem seu talento à herança cultural das gerações anteriores para representar seus estados e garantir sua subsistência.

A cultura regional é formada pelas manifestações culturais de uma determinada região e está diretamente

ligada à noção de identidade local. Nesse contexto Lourenço (2014) explica que a noção e significado de local e de localidade seguem um processo de construção social.

A globalização contribuiu para a ascensão acerca das identidades locais e regionais devido às migrações de povos com deslocamentos entre identidades culturais que, conforme Hall (2006), gerou um hibridismo de culturas. Assim, as culturas nacionais em que estamos inseridos se estabelecem como uma das principais fontes de identidade cultural (HALL, 2006).

O artesanato brasileiro tornou-se um legado artístico. O resgate de técnicas e saberes tradicionais e demais elementos culturais locais de diversas regiões do Brasil tem ganhado maior visibilidade na atualidade. O uso do elemento cultural tem sido explorado por criadores, designers e artesãos como forma de distinção. (SANTANA; COPPOLA, 2021)

Alguns processos oriundos da Europa, como técnicas e saberes tradicionais, sofreram mudanças no modo de disseminação e construção no Brasil e transformaram-se em saberes com características brasileiras, como é o caso da renda irlandesa, técnica utilizada pelas rendeiras de Divina Pastora em Sergipe, que foi incluída, em 2009, como Patrimônio Cultural do Brasil (IPHAN, 2020). Esse mesmo processo pode ser visto com técnicas de macramê e técnicas de tecer com bilros, muito presente no Nordeste, ambas de herança portuguesa.

O Sul da Bahia apresenta uma miscigenação de culturas com características acentuadas da cultura

indígena. Sua identidade carrega traços europeus marcados na arquitetura e costumes, porém, alguns desses costumes foram adaptados às condições da região e firmaram-se como parte da cultura regional. Dessa forma, a identidade cultural sul baiana se apresenta como glocal por ser marcada pela mescla de culturas com conhecimentos cultivados na região.

Um exemplo é a cidade de Ilhéus, Bahia, antes fortemente marcada pelo eurocentrismo. Os filhos dos detentores do poder da região retornavam de seus estudos na Europa com a ideia de uma sociedade europeia perfeita e implementavam na região uma cópia da arquitetura, moda e comportamentos sociais europeus. Imigrantes árabes, libaneses e sírios também trouxeram elementos culturais que foram absorvidos e ajustados pela região cacauífera. Hoje a cultura local é uma mistura de costumes adaptados que se entrelaçam a culturas nativas, cultura do cacau e culturas modernas, desenvolvendo características locais próprias. O fato de ter enfrentado uma grave crise no final da década de 1980, a praga da “vassoura de bruxa”, e a busca de alternativas para se reerguer contribuiu para uma reestruturação dessa identidade regional e cultural.

ILUSTRAÇÃO DE MODA: COMUNICAÇÃO CULTURAL

A ilustração de moda comunica visualmente a indumentária, o comportamento humano e a identidade cultural de uma sociedade e assim como a moda, não é estática e está em constante metamorfose, se reinventa, acompanha a sua era e registra culturas.

No Brasil, por um longo período, a ilustração de moda esteve moldada pela visão eurocêntrica. As raízes da ilustração de moda, aqui no Brasil, se apresentavam como espelho do que acontecia na Europa, eram copiadas de periódicos femininos que chegavam principalmente de Paris. Santos (2020, p. 172) aponta que a sociedade mais abastada do Brasil colonial buscava “por meio da civilidade e das roupas europeizadas” uma forma de se destacar de outras camadas sociais. Foi a partir de meados do século XX que a criação e ilustração de moda no Brasil passou a ter contornos mais brasileiros, com representações identitárias visíveis, marcadas por características inspiradas em culturas regionais.

Um exemplo atual é o do mineiro Ronaldo Fraga, designer e ilustrador de moda contemporânea, que explora a cultura brasileira em suas criações e desenvolve um diálogo com o mundo contemporâneo. Suas ilustrações são carregadas de cores e simbologias que tão bem representam a diversidade cultural do Brasil. Mariano (2018) explica o trabalho de Ronaldo Fraga:

Os desenhos de Ronaldo Fraga, assim como as coleções que leva às passarelas, transcendem a moda em estado puro para apresentar histórias que precisam ser contadas. Eis a sua marca, seu distintivo, seu carimbo metafórico. O que produz nada tem de banal nem se confina a fins comerciais, mas frequentemente nos leva pela mão ao encontro de um Brasil desconhecido, ignorado, inexplorado. O semiárido, a beleza da maturidade, os refugiados, a ilusão da democracia neoliberal, a transfobia, o desmatamento, tudo ganha voz pelas mãos

hábeis de Ronaldo [...]. (MARIANO, 2018, p. 176).

À luz deste exemplo, o que me proponho neste ensaio é reforçar a ilustração de moda como uma manifestação artística para além do universo da moda, muitas vezes associado apenas ao eurocentrismo e consumismo. A ilustração comunica questões culturais e identitárias de locais. Desta forma, apresento ilustrações autorais que exemplificam esse olhar identitário, com simbologias e características culturais do Nordeste e mais especificamente da cultura glocal da região cacaujeira da Bahia, ainda pouco explorada no campo visual da moda.

A ilustração de moda contemporânea mira o passado na busca por inspirações que se mesclam com métodos modernos. Assim, surgem novas técnicas exploradas além do desenho manual como colagens com materiais criativos, bordados, sobreposições têxteis, esculturas em papel, ilustração digital, dentre outros (MORRIS, 2009). Entretanto, ressalto que o trabalho do ilustrador de moda deve ir além do visual, deve ser capaz de transmitir uma mensagem que conecte o observador à imagem.

Nas ilustrações artísticas autorais de moda aqui apresentadas (figura 1), são trabalhadas, além do desenho gráfico, técnicas como tecelagem artesanal, tramas de rede, rendas, trançados e tecidos de chita presente na cultura nordestina – com sua característica marcante de cores e estampas que lembram a exuberância da flora brasileira. São inserções têxteis que narram histórias e

memórias construtoras da herança e identidade cultural de um povo.

Figura 1 – Ilustrações com referências culturais do Nordeste e da região cacauceira da Bahia.



Fonte: Acervo pessoal de Cássia Dominguez (2021).

Estas ilustrações criam conexões entre sujeitos e espaços por meio de uma linguagem simbólica trabalhada com elementos histórico-culturais da região nordestina. Influências da região cacauceira entram em cena por traços da arquitetura, características físicas e naturais da região, cultura do cacau, elementos literários consagrados e elementos da cultura indígena como a técnica de trançados.

Saberes tradicionais e culturais do Nordeste são expressos entre muitas cores e texturas com o uso do tecido de chita, a tecelagem manual, a técnica de fuxico e bordados manuais e à máquina, assim como costumes de outros países já firmados como parte da cultura brasileira como rendas trabalhadas com agulhas e teares e os macramês. Além do uso de têxteis, os traços da moda são visíveis por meio de representações do vestuário, acessórios, conceitos, atitudes e posturas expressas na persona ilustrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A valorização da riqueza e identidade de cada região é um dos caminhos que pode contribuir para uma linguagem de moda mais brasileira com redirecionamento das lentes eurocêntricas para as culturas glocais e desta forma, conectar as visualidades da moda a características intrínsecas da pluralidade cultural do Brasil.

O desenvolvimento de ilustrações de moda com inserções de elementos que remetem à identidade cultural da região Nordeste do Brasil fortalece as relações entre arte, moda e cultura local. Além de vincular a moda brasileira à identidade de seu povo contribui para disseminação da cultura nordestina.

As ilustrações personificadas da região do Sul da Bahia, aqui apresentadas, traçam um panorama da cultura regional por meio de um olhar particular com reflexos da minha raiz identitária e exemplificam o contexto aqui explanado.

REFERÊNCIAS

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 104p.

IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Modo de fazer renda irlandesa. Brasília - DF, 2020. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/68>>. Acesso em: 06 jul. 2021.

LOURENÇO, Nelson. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba - Revista Angolana de Ciências Sociais**, 4 (8), 2014.

MARIANO, Marcel. **Moda ilustrada**: pinturas, croquis, estampas e desenhos que contam a evolução do vestuário no Brasil / concepção Marcel Mariano; textos Maria Rita. 1. ed. São Paulo: Luste, 2018.

MORRIS, Bethan. **Fashion illustrator**: manual do ilustrador de moda. Título original: Fashion Illustrator. Tradução: Iara Biderman. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2009. 240 p.

MOURA, Eduardo Junio Santos. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL PENSAR E REPENSAR A AMÉRICA LATINA, 2., São Paulo, 2016. **Anais [...]**. São Paulo, 2016.

SANTANA, Cássia Cristina Dominguez; COPPOLA, Soraya Aparecida Alvares. **Moda artesanal: explorando uma**

cultura regional brasileira por técnicas e saberes tradicionais. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 14, n. 1, p. 47-72, jan./abr. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/47468/pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

SANTOS, Heloisa Helena de Oliveira. Uma análise teórico-política decolonial sobre o conceito de moda e seus usos. **ModaPalavra**, Florianópolis, v. 13, n. 28, p. 164–190, abr./jun. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.udesc.br/index.php/modapalavra/article/view/15948/11297>>. Acesso em: 05 jul. 2021.

UTILIZAÇÃO DE INTERFACES CÉREBRO-MÁQUINA PARA A AVALIAÇÃO DA FRUIÇÃO ARTÍSTICA

Edvaldo de Vasconcelos Vieira da Rocha Filho

INTRODUÇÃO

A construção de qualquer sistema ICC de avaliação tem como base, mesmo não aprofundado o estudo do cérebro, cujo o entendimento se tornam essenciais não só para compreender os fundamentos dos sistemas a ser desenvolvido, como também para perceber de que forma podemos interferir para que possamos ter uma avaliação e entendimento melhor dos dados coletados através de sensores de Eletroencefalograma EEG, para que aí possamos fazer as interferências necessárias no estudo, porém dentre todas as funcionalidades do cérebro é importante conhecer um pouco do sistema neuronal do corpo humano.

Martini 003 afirma que o sistema nervoso, é dividido em duas zonas principais: o Sistema Nervoso Periférico – SNP, constituído de nervos e gânglios e espalhados pelo corpo; e o Sistema Nervoso Central SNC, composto pelo

cérebro e medula espinhal responsável por receber e processar as informações.

O cérebro é, entretanto o foco deste projeto pois é o órgão principal de estudo com EEG.

A muito tempo vem verificando as infinitas possibilidades de juntarem o cérebro com as tecnologias existentes de cada época mostrando assim a capacidade de criação de coisas novas e de análises mais fidedignas tanto na área da saúde como áreas de avaliação de padrões, tendo em vista isso o cérebro é um órgão bastante indagado do que se pode fazer em sua plenitude assim cada dia vem sendo mais estudados e sempre somado a tecnologias e formas de estudos mais avançadas.

O cérebro é o principal órgão do sistema nervoso central; encontra-se na parte interna do crânio, com peso variando em torno de 1.3Kg. Possui duas substâncias: a branca, que preenche a parte central, e a parte cinza - cinzenta - que forma o chamado "córtex cerebral". O córtex cerebral é formado pela substância cinzenta (que contém o corpo celular do neurônio), e também é o local do processamento neural mais sofisticado e distinto. É uma fina camada, a mais externa do cérebro dos vertebrados, que possui uma espessura que pode variar de 1 a 4 mm. Esta camada reveste o centro branco medular de todo encéfalo. É considerada uma das partes mais importantes do sistema nervoso, afinal, é no córtex cerebral que irão chegar os impulsos produzidos pelas vias da sensibilidade e onde elas são interpretadas. De lá, saem os impulsos nervosos que iniciam e comandam os movimentos

voluntários, o centro do entendimento e da razão, responsável pela memória, percepção e linguagem [1].

Interação Homem-Computador (IHC) é uma área multidisciplinar, preocupada com o design, avaliação e implementação de sistemas e máquinas computacionais que interagem com o homem, e o estudo dos fenômenos que os rodeiam [1]. A origem dos estudos sobre IHC remete ao início dos sistemas computacionais. Na vanguarda da área de IHC, estudos apontam para uma Interface Cérebro-Computador (ICC), também conhecida como Interface Cérebro-Máquina (ICM), que é um sistema computacional capaz de estabelecer a comunicação entre a atividade neurofisiológica e uma máquina computacional. Pode-se citar como objetivos principais das ICC a reparação ou ampliação das funções motora e cognitiva [2]. Conforme Leuthard [3], ICC é um dispositivo que pode decodificar a atividade cerebral e criar um caminho de comunicação alternativo aos nervos e músculos periféricos. Interfaces Cérebro Máquina (também chamadas de Interfaces Cérebro Computador,

ou Brain Computer Interfaces, em inglês) representam um novo canal de interação humano computador (IHC) [4]. As ICMs adquirem informações de entrada diretamente do cérebro, através do eletroencefalograma (EEG). As ondas neurais são identificadas, lidas e transformadas em dados binários, que podem ser armazenados e manipulados digitalmente por computadores. Dessa forma, é possível gerar interações sem o uso de artefatos, ou media- dores físicos, como teclados, mouses, controles remotos, telas sensíveis ao toque. Essa técnica, chamada da Interação Cérebro

Computador (ICC) [5], corresponde, atualmente, a forma mais avançada de interação humano computador disponível comercialmente.

O principal objetivo da ICC é alimentar sistemas computacionais capazes de interpretar informações codificadas na atividade elétrica de grupos neurais associados a um processo motor, um sentimento ou uma emoção. Os sinais elétricos são analisados em tempo real, traduzidos em comandos e armazenados para controlar artefatos digitais [6]. Tradicionalmente as ICMs são utilizadas na medicina, relacionadas ao fornecimento de novos canais de comunicação e de controle para as pessoas gravemente incapacitadas física ou mentalmente [7]. Porém, os mesmos processos podem ser aplicados também ao mapeamento de atividades cerebrais elétricas relacionadas ao cotidiano das pessoas, identificando padrões de comportamento, sentimento e emoção [8].

Aplicações recentes têm mostrado o potencial da ICC no aprimoramento da interação humano computador [9]. A mudança de paradigma das interfaces físicas para uma ICM torna a interação natural, sem a necessidade de aprendizado do uso de artefatos. Os dados coletados podem ser utilizados imediatamente para gerar uma interação, ou podem ser armazenados para a criação de um perfil de usuário, considerando reações e emoções durante um determinado período de tempo [8].

OBJETIVO

Partindo de uma aplicação prática para uma interface cérebro máquina, esta pesquisa vai analisar sinais de

ondas cerebrais com o objetivo de identificar as emoções que o indivíduo vai sentir quando exposto a imagens (pinturas ou fotografias) nos mais variados cenários e identificar um padrão de mudanças em suas leituras com o passar dos testes. Com os seguintes objetivos:

- a. Identificar o hardware e software mais adequado para a condução da pesquisa;
- b. Implementar ou modificar o software de acordo com as necessidades do projeto;
- c. Testar o hardware e software e avaliar as medições do tempo de leitura e resposta e os dados obtidos para comprovar a fidedignidade dos dados;
- d. Verificar os picos de emoções dos indivíduos e criar um padrão de avaliação de tais emoções.

ARTE E PROJETO

Com o assunto arte útil podemos unir esses dois paradigmas podendo assim trazer uma forma de avaliação verdadeira, sem colocar a parte interpessoal no assunto como a própria Tania Bruguera fala , "o que pode ser mais gratificante do que ver sua ideia incorporada na vida cotidiana das pessoas?" Visando isso, podemos transformar a pesquisa em um produto real sobre o verdadeiro interesse das pessoas baseado nos seus níveis de gostar ou não do que está sendo exposto para ela.

Figura 1 – Parte do código que permite a visualização das ondas em tempo real

```
1  import socket
2
3  PORT = 13854
4  IP = '127.0.0.1'
5
6  s = socket.socket()
7  s.connect((IP, PORT))
8  st = "{ \"enableRawOutput\" : true, \"format\" : \"Json\" }"
9  s.send(st.encode())
10
11 while True:
12     st = s.recv(2048).decode()
13     print(st)
14 s.close()
```

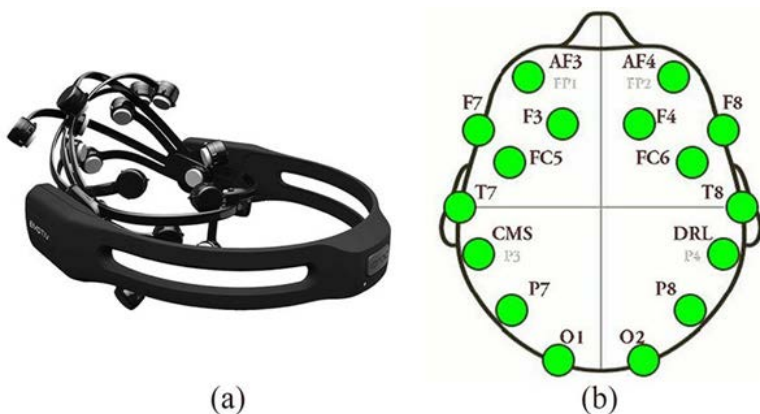
Fonte: Autor (2021)

Figura 2 – A Persistência da Memória - Salvador Dali.



Fonte: Acervo do MoMa, NY, EUA. Data: 1931.

Figura 3 – Emotiv Epoc



Fonte: Emotiv. Disponível em: <www.emotiv.com>

REFERÊNCIAS

Rocha Filho, Edvaldo Vasconcelos Vieira da. Medição da atenção usando EEG para alterar o volume de músicas. TCC, Ciencia da Computação, Centro de Informática, UFPB. 1992.

HEWETT, T. T.; et al. ACM SIGCHI Curricula for Human-Computer Interaction.

WOLPAW, J. R. Brain-computer interfaces as new brain output pathways. *TheJournal of Physiology Online*, 2007.

LEUTHARDT, E. C. et al. Evolution of brain-computer interfaces: going beyond classic motor physiology. *Neurosurg Focus*, 2009.

Tan DS, Nijholt A. Brain-computer interfaces: applying our minds to humancomputer interaction. Springer; 2010.

Van Erp J, Lotte F, Tangermann M. Brain-computer interfaces: beyond medical applications. *Computer* 2012;45(4):26–34.

Barbosa, A. F., B. C. Souza, A. Pereira e A. A. D. Medeiros (2009). Implementação de classificador de tarefas mentais baseado em EEG. *Anais do IX Congresso Brasileiro de Redes Neurais / Inteligência Computacional (IX CBRN)*, Ouro Preto, MG, Brasil.

Wolpaw, J. R., N. Birbaumer, D. J. McFarland, G. Pfurtscheller and T. M. Vaughan (2002). Brain-computer

interfaces for communication and control. *Clinical Neurophysiology*, 113, pp. 767-791.

ABDULKADER, Sarah N.; ATIA, Ayman; MOSTAFA, Mostafa-Sami M. Brain computer interfacing: Applications and challenges. *Egyptian Informatics Journal*, v. 16, n. 2, p. 213-230, 2015

FREY, Jérémy et al. When HCI Meets Neurotechnologies: What You Should Know about Brain-Computer Interfaces. In: *Proceedings of the 2017 CHI Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems*. 2017. p. 1253-1256.

DOMINGUES, Diana . "A Humanização das Tecnologias pela Arte". In: DOMINGUES, Diana (Org.). *A Arte no Século XXI: a humanização das tecnologias*. São Paulo: Editora UNESP, 2003

O CONSUMO COLABORATIVO DA ARTE E O CRESCIMENTO DA UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS DE STREAMING DE VÍDEO NA PANDEMIA DA COVID-19

Elthon Ferreira Ribeiro

INTRODUÇÃO

Da era antiga até os tempos tecnológicos, houve várias transformações na comunicação, permitindo o desenvolvimento social, econômico, científico e cultural do homem, entretanto, uma nova tecnologia se integra a anterior e apresenta novas funções.

Knoll e Ghisleni (2018) afirmam que o uso dos avanços tecnológicos no transporte de informação fez com que as empresas de comunicação criassem novos serviços cada vez mais interativos como as plataformas de vídeos: Globoplay, Netflix e Amazon Prime Vídeo.

Para realizar a presente pesquisa, utilizou-se os procedimentos metodológicos: revisão da literatura sobre os conceitos: consumo, colaboração artística e

apropriação cultural à luz de teóricos que darão aporte e embasamento para as discussões. Posteriormente realizou-se uma breve análise sobre o crescimento do consumo do conteúdo das plataformas de streaming durante a pandemia da Covid-19.

CONSUMO COLABORATIVO

O consumo é definido como um conjunto de práticas socioculturais de adquirir, apropriar e usar produtos, bens e serviços. Ao se comprar algum produto, está se consumindo aquela unidade de forma consciente ou inconsciente.

A abundância dos bens de consumo continuamente produzidos pelo sistema industrial é considerada, frequentemente, um símbolo da performance bem-sucedida das economias capitalistas modernas. No entanto, esta abundância passou a receber uma conotação negativa sendo objeto de críticas que consideram o consumismo um dos principais problemas das sociedades industriais modernas. A partir da construção da percepção de que os atuais padrões de consumo estão nas raízes da crise ambiental (Foguesatto, 2017).

Na era tecnológica, o chamado consumidor digital utiliza seu tempo para assistir aos serviços de streaming de vídeo que podem ainda ser compartilhado com outros usuários, colaborando com a expansão de aprendizados, reflexões e do entretenimento artístico.

A colaboração é fundamentalmente marcada pela reciprocidade ou mutualismo. Constituem, portanto, práticas dialógicas e

não-hierárquicas, que não podem ser dissociadas de uma atitude crítica e política de reconhecimento das relações de produção, e da reinvenção destas em condições concretas de construção e circulação horizontais de conhecimentos (AQUINO, 2016, p.99).

Para o processo da colaboração artística é necessário não só o consumo da arte, mas também a propagação desse conteúdo para outras pessoas, fazendo-as consumir também, dentro de um ciclo participativo.

CONSUMO DA ARTE E AS PLATAFORMAS DE STREAMING DE VÍDEO

O consumidor de streaming de vídeo não é apenas um "receptor" da arte e sim faz torna parte do processo da produção, como afirma Bourriand:

O consumo, longe da pura passividade a que geralmente é reduzido, executa uma quantidade de operações comparáveis a uma verdadeira 'produção silenciosa' e clandestina. Usar um objeto é, necessariamente, interpretá-lo. (BOURRIAUD, 2009, p.21).

Ao consumir determinada produção audiovisual, o indivíduo está realizando a chamada apropriação cultural, como afirma Duchamp (1975), ao atribuir uma nova perspectiva ao objeto selecionado.

Dessa forma, insere o "objeto" em um novo contexto, considerá-lo como um personagem numa narrativa.

O espectador ao inserir o que foi apreendido nessas plataformas em diversos locais como nos debates, nas conversas informais, torna-o ativo, emancipativo.

Outro processo que pode ocorrer é que as pessoas inspiradas nas produções audiovisuais, que gostam de produzir, criticar e refletir de forma sistematizada, tendo compromisso direto com grupos sociais específicos, podem organizar eventos sociais sobre o que foi consumido e criar novos conteúdos, colaborando com a arte de forma coletiva, como tomada de poder.

Apesar de os objetivos e produções desses vários artistas e grupos variarem enormemente, todos eles estão ligados pela crença na criatividade da ação coletiva e nas idéias compartilhadas como forma de tomada de poder (BISHOP, 2012, p.147).

Através do acesso ao conteúdo das plataformas de streaming de vídeo e do seu compartilhamento com outras pessoas, os usuários contribuem para o crescimento do consumo e colaboram para a proliferação de conhecimentos com seus amigos, familiares e colegas.

CRESCIMENTO DAS PLATAFORMAS DE STREAMING NA PANDEMIA

Devido a pandemia do novo Coronavírus, e consequentemente o isolamento social, os hábitos de

consumo e comportamentos foram extremamente afetados. Atividades como frequentar restaurantes, bares, shows, parques, cinemas, circo, teatro foram retiradas do dia a dia. Com isso aumentou de forma o consumo de mídias digitais e tecnológicas já que foi uma das únicas opções de entretenimento, seja para se manter informado com as notícias ou para assistir filmes, séries, novelas, realities shows, conforme SOUSA JÚNIOR et. al. (2020).

Segundo estudo feito pelo Cetic.br e divulgado pela Olhar Digital, o streaming cresceu no Brasil mais de 60% no primeiro semestre, em relação ao ano passado, colocando o país como o sexto maior mercado do mundo no consumo dessas plataformas.

Figura 1- O consumo da Amazon Prime Vídeo pelos diferentes dispositivos tecnológicos



Fonte: Amazon Prime Vídeo (2021)

O relatório da Counterpoint Research (2020), considerou que o crescimento do tempo e de usuários das plataformas de vídeo, se justificaram devido às medidas de

isolamento social e às quarentenas em combate a pandemia gerada pelo COVID 19, já que muitas pessoas permaneceram em casa. A oferta de períodos de teste gratuitos, preços acessíveis e flexibilidade para assistir aos filmes e séries em relação a TV Paga, descontos em diversos pacotes e a divisão de custos através do compartilhamento com outros usuários impulsionaram o crescimento do consume neste período.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos, pode-se afirmar que o brasileiro está atualmente modificando os seus hábitos e consumindo os diversos conteúdos audiovisuais disponibilizados pelo streaming de vídeos.

Os indivíduos se tornam parte do processo de produção ao interpretarem sobre o produto consumido e a partir disso, apropriam e inserem o que foi apreendido em diversos contextos do seu cotidiano, seja de forma positiva ou negativa.

O consumidor ainda pode ser um colaborador, ao dividir os custos da plataforma de streaming de vídeo com outros indivíduos, ou ainda incentivar/ realizar produções audiovisuais semelhantes aquelas que foram consumidas, contribuindo para a arte de forma coletiva.

REFERÊNCIAS

AMAZON PRIME VÍDEO. Bem-vindo. 13 mai. 2021. Disponível em:

https://www.primevideo.com/?_encoding=UTF8&language=pt_BR. Acesso em: 13 mai. 2021.

AQUINO, Rita. Arte participativa, mediação cultural e práticas colaborativas: perspectivas para uma curadoria expandida. *Repertório*, nº 27, p.90-103, 2016.

BISHOP, Claire. *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. New York: Verso, 2012.

BOURRIAUD, Nicolas. *Pós-Produção: como a arte reprograma o mundo contemporâneo*. São Paulo: Martins, 2009.

COUNTERPOINT RESEARCH. Streaming de vídeo é a categoria de aplicativo de smartphone com maior gasto nos EUA. Disponível em: <<https://www.counterpointresearch.com/video-streaming-highest-spending-app-category-usa/>>. Acesso em 05 mai. 2021.

DUCHAMP, Marcel. O ato criador. In: BATTCKOCK. *A Nova Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

FOGUESATTO, Ana Maria et al. A Sociedade de consumo e as implicações para a sustentabilidade no espaço urbano. *Salão do Conhecimento Unijuí, XXII Jornada de Pesquisa – Ciências Sociais Aplicadas*. ISSN: 2318-2385. 2017. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salao-conhecimento/article/view/7768>>.. Acesso em 28 jul. 2021.

KNOLL, Graziela Frainer; GHISLENI, Taís Steffenello. Estratégias de comunicação na ambiência digital: Mapeamento do quadro conceitual. Rio de Janeiro: PUC, 2020. Disponível em:<<http://revistaalceu.com.puc-rio.br/index.php/alceu/article/view/48/45>>. Acesso em: 16 mai. 2021.

ROLFINI, Fabiana. Olhar Digital. Amazon Prime foi o streaming que mais cresceu no Brasil no 1º semestre. Disponível em:<<https://olhardigital.com.br/2020/06/29/noticias/amazon-prime-foi-o-streaming-que-mais-cresceu-no-brasil-no-1- semestre/>>. Acesso em 21 mar. 2021.

SOUSA JÚNIOR, J. H.; RAASCH, M.; SOARES, J. C.; RIBEIRO, L. V. H. A. S. Da desinformação ao caos: uma análise das fake news frente à pandemia do coronavírus (COVID-19) no Brasil. Cadernos de Prospecção, vol. 13, n. 2, pp. 331-346, 2020.

GAME ARTE: AS REPRESENTAÇÕES DOS CORPOS NOS GAMES

Jefferson Valentim

INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, os games são uma das manifestações artísticas que mais possuem disseminação e consumo. Tanto nas sociedades ocidentais, bem como, nas orientais, os games têm sido contemplados e jogados por diversas pessoas. Tal fenômeno ocorre devido os jogos apresentarem diversas narrativas e construções estéticas que podem ser interessantes para o jogador. Dessa forma, crianças, jovens e adultos interagem com narrativas que podem representar um determinado momento da história ou fantasias criadas para interagir com o jogador por meio de um sistema multimídia.

Os games podem ser compreendidos como criações artísticas hipercomplexas em sistemas de multimídia. Pois possuem músicas, ilustrações, roteiro, animações e mecânicas programáveis para interação com o jogador. Eles apresentam em si, uma compilação de inúmeras manifestações artísticas de diversos

profissionais em uma só obra. Dessa forma, eles são uma expressão artística colaborativa que pode ensinar ao jogador sobre diversos fenômenos sociais ou apenas entreter.

Os jogos estão cada vez mais inseridos no cotidiano das pessoas. Estão em ambientes formativos, profissionais, artísticos, de lazer, de entretenimento e até em ambientes voltados para a saúde pública. Tal fenômeno, ocorre devido às possibilidades de construção de narrativas e estéticas personificadas, bem como, o caráter estético e político que essa manifestação artística digital pode assumir.

O ponto de confluência da política e dessa expressão artística multimidiática reside nas ideias representadas no game. Na história e seus elementos discursivos, bem como, na estética de cenas, objetos e corpos que são representados como expressão artística. Desse modo, os jogos produzem maneiras de enxergar o mundo sobre uma estética das coisas e dos corpos.

Essa estética segue por vezes padrões de representações de corpos normativos. Padrões de corpos esteticamente perfeitos e que possuem um binarismo de gênero e performance de excelência em detrimento dos corpos abjetos que são corpos imperfeitos. Corpos cujas vidas não são consideradas essenciais e cuja materialidade é entendida como não importante e estão à margem da sociedade (BUTLER, 2002). Nesse contexto, o ensaio faz uma reflexão inicial dos corpos nos games, da importância de corpos abjetos para as minorias sociais que

interagem com essa expressão artística inserida cada vez mais no cotidiano deles.

O método científico abordado na pesquisa é o indutivo. Ele foi adotado por possibilitar a inferência sobre os dados pesquisados, bem como, por possibilitar a generalização do fenômeno após a observância e análise (DRESCH et al., 2020). Dentro desse contexto, por meio do método foi possível propor as conjecturas reflexivas acerca do fenômeno estudado.

O método de pesquisa adotado foi o bibliográfico. Composto de livros e artigos que norteiam a problemática proposta. Isso, pois conforme Gil (2008) o método proporciona o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais.

DESENVOLVIMENTO

O corpo é uma superfície de experimentações e reconfigurações de poderes e saberes que se articulam estrategicamente na história da humanidade. Ele foi tensionado por filósofos, antropólogos, sociólogos e psicológicos ao longo das décadas. Desse modo, o corpo já foi a metáfora da alma por filósofos, metáfora do sexo por psicólogos e hoje já não é mais metáfora de coisa alguma, é o lugar da metástase (BAUDRILLARD, 1990).

Um lugar de constantes tensões que reverbera em pensar o que é o corpo. Para Villaça pensar o corpo é “pensar suas performances, seus limites, numa visão que o contemple como um dos elementos constitutivos do amplo universo semiótico, no qual se reproduzem

subjetividades" (VILLAÇA, 1998, p. 29). Já para Mello (2002, p. 219), ele é um "lugar da construção de sentidos, espaço de investigação e criação de novas realidades, em conexão com diferentes meios e que se apresenta como aparelho produtor de linguagem". Dentro desse contexto, o corpo é um campo de contestante disputa reflexiva e política.

Um campo que devido às constantes disputas está em crise. Uma crise social que evidencia uma sutil política de exclusão dos corpos abjetos em detrimento de corpos que não são. Os corpos abjetos podem ser compreendidos como aquilo que não queremos ver em nós mesmos: nossos excrementos, nossos excessos e, em última instância, nosso cadáver.

O corpo abjeto é o corpo com enfermidade, moléstia e a anormalidade aos padrões impostos socialmente. É um corpo tido como não enquadrável, o que não se submete a uma norma linear de adequação e com isso é categorizado ao status de corpos objetos. Para Arques e Berardo (2013) o corpo abjeto é são todos os indivíduos situados fora do padrão normativo, e não só homossexuais e transgêneros, mas os que possuem difidências.

Nesse contexto, é possível inferir que os corpos abjetos estão em constante tensão social. Uma tensão julgadora que repercute na forma como esses corpos são representados nas artes, mídias e tecnologias. Tal repercussão tem sempre mostrado o corpo abjeto como um monstro nas mídias. Um corpo anormal, que não possui uma beleza própria e tem que encaixar-se na performance de outros corpos.

Nos jogos digitais, os corpos abjetos foram representados durante muito tempo como o corpo monstro. Entre 1987 e 1996, que foi período da quarta geração de jogos digitais desenvolvido em 16 bits (WILLIAMS, 2017) os corpos abjetos não eram protagonistas de uma narrativa. Eles eram representados como um mal a ser aniquilado, um inimigo a ser vencido, bem como, um obstáculo a ser vencido. Desse modo, eles eram representados como corpos com anomalias ou até zumbis em jogos de terror, ou sujeitos que perderam uma parte física ou psicológica e queriam destruir a humanidade ou deixá-la semelhante a si. Nesse contexto, eram corpos que tinham sua representação artística e performática criada sobre uma ótica do monstro.

Na quinta geração dos jogos digitais começa a ocorrer uma leve mudança na forma como os corpos abjetos são representados. Nesse contexto, entre 1993 a 1999 que foi período da inserção dos gráficos de três dimensões nos jogos, bem como, dos processadores 32 e 64 bits (WILLIAMS, 2017), os corpos abjetos tiveram mais visibilidade nos jogos. Eles passaram a ser representados de forma menos monstruosa, todavia, não os excluíram da representação de monstro e de uma performance que por vezes era a performance do ruim, do anormal e estranho.

Na sexta geração dos jogos digitais, houve uma mudança circunstancial de como os corpos abjetos eram construídos e representados. Entre 1998 a 2005, período que processadores e tiveram uma melhor qualidade de imagens nos games, os corpos abjetos passaram a ser apresentados como corpos que eram possíveis de protagonismo. Foram aparecendo em jogos como os

principais corpos performáticos, bem como, passaram a integrar obras que não faziam parte da narrativa. Nesse contexto, os corpos objetos passaram a ser representados sobre uma nova ótica.

A nova representação possibilitou que os corpos abjetos fossem vistos sob uma nova perspectiva, todavia, essa perspectiva não retirava a visão do corpo falho. Tal fenômeno, ocorre devido as representações que foram criadas, serem representações que buscam ser os corpos normativos. Dessa forma, os personagens homossexuais eram representados por vezes como héteros e tinham apenas um discurso descritivo contando sua homoafetividade, bem como, os personagens deficientes físicos tinham suas qualidades relacionadas às próteses que eram utilizadas e não era explorado uma performance ou qualidade do corpo em si.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O ensaio que teve como objetivo discutir os corpos abjetos na arte, mais especificamente os corpos abjetos nos games digitais, apresentou uma reflexão do que é o corpo abjeto e de como ele foi representado no games. Dessa forma, no trabalho é passado por momentos históricos de desenvolvimento dos games, bem como, das imagens nele. Por meio desse caminho percorrido é possível inferir de forma parcial que os corpos abjetos tiveram uma evolução tênue de sua representação nos games ao longo do tempo em detrimento de corpos normativos.

Nesse contexto, a evolução tênue ocorre devido o corpo objeto ter saído de um estado de uma não representação para uma representação, todavia, essa representação não é totalmente positiva. Tal fenômeno ocorre devido os corpos abjetos terem sido em um primeiro momento representados como um corpo com anomalias ou personagem maléfico em jogos de terror ou ficção como coadjuvante ou sem narrativa, bem como, em posterior momento eles serem representados como corpos que tem como espelho uma performance normativa. Uma performance inspirada no corpo não deficiente, hetero sexual e que não causa um tensionamento crítico.

Ademais, pelas habilidades performáticas dos corpos estarem ligadas aparelhos utilizados para reverter o que seria defeituoso no corpo. Dentro desse contexto, o ensaio tem como conclusão parcial que a forma de representar os corpos abjetos e suas performances nos games produzem uma nova maneira de enxergar esses corpos que vai dialogar diretamente com o interagente de forma positiva ou negativa.

REFERÊNCIAS

ARQUES, Roberta Letícia Pereira; BERARDO, Rosa Maria. Corpo monstro: estratégias de deseducação do corpo feminino a partir de uma poética visual. **Anais do VI Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia: UFG, FAV, 2013, p. 539-549.

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**: ensaio sobre fenômenos extremos. Campinas, SP: Papiurus, 1990.

BUTLER, Judith. **Como os corpos se tornam matéria:** entrevista com Judith Butler. In: Revista Estudos Feministas. Vol10 n°.1 Florianópolis, janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/vy83qbL5HHNKdzQj7PXDdJt/?lang=pt>. Acesso em 19 de jun de 2021.

DRESCH, A.; LACERDA, P. D. JÚNIOR, A.V. **Design Science Research: Métodos de pesquisa para avanço da ciência e tecnologia.** Porto Alegre: Bookman, 2020.

LUZ, Alan Richard. **Vídeos games: história, linguagem e expressão gráfica.** São Paulo: Blucher, 2010.

MELLO, Christiane. **Corpo em tempo real.** In: Corpo e imagem. LYRA, Bernadette; GARCIA, Wilton (Org.). São Paulo: Arte & Ciência, 2002. 210-221.

VILLAÇA, Nízia. Sujeito/objeto. In: LOGOS 25: **corpo e contemporaneidade.** Ano 13,2º semestre, 2006. Online. Disponível em: Acesso em 19 de jun de 2021.

WILLIAMS, A. **History of digital games: developments in art, design and interaction.** Focal Press: Focal Press, 2017.

ONDE ESTÁ A SUA MÁSCARA?

Jucinaldo Herculano Pereira
Emanuelle Cristina Rigoni

INTRODUÇÃO

A máscara é simbólica. Ela pode representar um povo ou uma cultura, mas também pode ser símbolo de uma manifestação artística ou determinar poder, como os grandes heróis das revistas em quadrinhos. Atualmente a palavra "máscara" é sinônimo de proteção contra a Covid-19. Do ponto de vista epistemológico, a palavra máscara possui vários significados. Na Itália, *mashera*, a pessoa com máscara, *disfarçada*. No Latim, *masca*, significa demônio, feitiçaria, bruxaria. Na Arábia, *mashara*, evidencia o bufão e seus personagens ridículos. Desde os rituais primitivos, a máscara é um recurso concreto, "calçado" no rosto, ocultando a verdadeira face de quem a usa. Dessa forma, "o mascarado tem permissão para ser um outro". (HOUAISS, 2002). No dia 11 de julho de 2021, produzimos um ensaio fotográfico com o ator Rafael Angelo, que interpreta a Drag Queen Ágatha Blublam. O ensaio traz uma abordagem sobre o universo da Drag e a representação do corpo ancorado no uso das máscaras teatrais e busca através de um olhar poético, registrado através das objetivas, compreender o fenômeno na manifestação do corpo performático.

Figura 1 - Ator Rafael Angelo montando-se de Agatha Blublam.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

Para quem assiste, a ação da máscara no corpo ocorre uma transformação, a magia de ser um uma outra pessoa diferente daquele que calçou ou vestiu a máscara. Entre as diversas possibilidades de transformação, as máscaras sempre estiveram presentes nas mais variadas culturas, sendo usadas como recurso por contadores de histórias, grupos teatrais e até nas manifestações da cultura popular brasileira. Mas a nossa discussão gira em torno da revelação/ocultamento que a máscara proporciona ao usuário. A máscara não serve apenas para ocultar, mas para revelar algo que o corpo deseja e não pode falar sozinho. Por isso a pergunta que intitula esse

ensaio gira em torno do lugar onde você está, ou seja, onde está a sua máscara?

A MÁSCARA QUE REVELA

Ana Maria Amaral abre um dos capítulos do livro *Teatro de Animação* com a pergunta: "Porque a máscara está sempre associada ao teatro, aos ritos, à magia?" (AMARAL, 2007 p. 63). Acredita-se que os homens pré-históricos utilizavam de recursos teatrais para seus rituais ou suas celebrações, e para isso, em muitas festividades usavam a máscara como necessidade de sair de si, de se revelar outra pessoa, de se disfarçar. Essas experiências os transformaram em deuses e animais.

A máscara revela algo maior do que aparenta, ela "é uma transferência de energia. Tem sentido de mutação" (AMARAL, 2007 p. 64). Mesmo com a separação das máscaras com os rituais, elas continuam representando conceitos, ideias e recriando personagens que permeiam os grandes grupos teatrais do mundo inteiro e do Brasil como é o caso do grupo Moitará (RJ) e do Centro de Pesquisa da Máscara (SP). No processo de criação de espetáculos ou personagens o uso da máscara tem gerado reflexões sobre esse objeto primitivo que interfere na personalidade de quem a usa.

Figura 2 - Performance de Agatha Blublam com as máscaras teatrais.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

Para Jacques Lecoq (2010), o uso da máscara neutra “é o começo da viagem” para descobrir as diversas possibilidades corporais na preparação do ator:

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito neutro, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o estado de neutralidade que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior. (LECOQ, 2010, p. 69).

O uso da máscara neutra revela a presença do ator no espaço em cena, ela desenvolve os diversos sentidos do

corpo como o olhar, o sentir e o tocar. A máscara neutra revela o corpo do ator em sua maior intensidade. Dessa forma, Ana Maria Amaral reforça o princípio da máscara teatral: ela deve está viva. Por isso, "a máscara em cena deve dar sinais de vida, seja pela respiração, pela concentração de seu olhar ou por seus movimentos." (AMARAL, 2004, p. 48).

O ator, ao usar a máscara neutra ou outro tipo de máscara, experimenta exercícios que estimulem o Estado-racional que é "perceber, deduzir, manifestar" (AMARAL, 2004, p. 50). O corpo do ator ao receber os estímulos, irá descobrir do que se trata, ou seja, vai identificar e revelar sua identidade ou personalidade através de suas reações físicas.

Seja a máscara neutra, larvárias, expressivas, as Dell'Arts ou qualquer outra, elas têm sempre a função de estender, potencializar, alongar ou amplificar o corpo do ator revelando o poder da máscara em transformar o usuário em outra pessoa ou se fazer perceber pelo público, um outro ser, revelando uma nova identidade, uma nova personagem.

Figura 3 - Performance de Agatha Blublam.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

A MÁSCARA QUE OCULTA

O mundo é um palco; os homens e as mulheres, meros artistas, que entram nele e saem. Muitos papéis cada um tem no seu tempo: sete atos, sete idades. (Como gostais, Shakespeare)

Uma máscara tem muitas faces: ao mesmo tempo em que garante o ocultamento, ela também persuade para que fiquemos em um espaço confortável, só nosso, criando uma representação para fora. Estamos cem por cento do tempo atuando para o externo e em torno das expectativas que o outro constrói sobre nós: precisamos ser jovens o suficiente, ter o peso ideal, acompanhar os ditames da

moda, o padrão heteronormativo, as expectativas do pós-patriarcado. Por trás do palco, quando estamos sós, olhamos para o espelho e conversamos francamente com o que vemos, escolhemos a aparência que desejamos ter e quem desejamos ser, ao invés de aceitar o que as forças sociais impõem. A outra face, aquela que sobe ao palco, funciona como armadura - ou como cárcere.

Figura 4 - Ator Rafael Angelo transformando-se em Agatha Blublam.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

Mas será que, mesmo inseridos em ambientes íntimos a nós, não estamos usando máscaras? Quando não respondemos às expectativas de uma sociedade, provamos o sentimento de desprezo e repulsa. Sociedade essa que, desde muito cedo, desloca uma criança de "bebê"

para "menina" ou para "menino" e, nessa nomeação, a menina é "feminilizada" por essa denominação que a introduz no terreno da linguagem e do parentesco por meio da interpretação de gênero. (BUTLER, 2020, p. 25). Na descrição da travestilidade teatral masculina, Drag significa "Vestido Semelhante a uma Menina", ou "Vestido como Menina", o que vai de encontro a todos os ideais e padrões construídos por uma sociedade. E o que destoa - ou se destaca - incomoda, é rejeitado. Ser um homem, vestir-se como menina e "fazer coisas de menina", abala estruturas e causa vaias.

Precocemente, aprendemos a diferença entre os sexos e o valor que cada um tem na construção social, bem como o lugar que cada um ocupará para manter o mundo movimentando sem ruídos. Ouvimos frases como "homem não chora" e "isso não é coisa de menina" frequentemente e, inconscientemente, usamos essa máscara. Escolhemos roupas que harmonizem com o papel do espetáculo, vocabulários que agradem a plateia e gestos que se enquadram com o nosso gênero. Sair do script é embrenhar uma esfera desconhecida, de negação e repúdio. E para confirmar a selvageria que se dirige aos desertores, o grupo dominante faz questão de não considerar parte (ou material) quem se opõe ao sistema, quem tira e rasga a máscara em pleno espetáculo. Como escreveu Simone de Beauvoir "se lhe ouvíssemos a voz, seríamos obrigados a reconhecer que é uma voz humana".

Figura 5 - Performance de Agatha Blublam.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

Esse sentimento de exclusão e discordância o qual evitamos, que nos obriga a escolher máscaras para viver em grupo, gira em torno, também, do benefício de instituições que lucram com o aumento das inseguranças e mudanças comportamentais de tempos em tempos. Sempre que a transformação de quem está por trás da máscara ressurgir, as forças motoras da sociedade convulsionam e recriam ideais, frustrando e mutilando o curso da vida de todos. A partir da revolução industrial, a sociedade de consumo substituiu a consciência infeliz por uma consciência feliz e reprova qualquer sentimento de culpa (BEAUVOIR, 2018), fazendo com que lidemos com a necessidade de usar máscaras adentrando nosso território

íntimo, para provar que somos úteis e cada vez mais capazes para nós mesmos.

Figura 6 - Performance de Agatha Blublam.



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

Somos nós os mais interessados em nos libertar das pressões sociais e optar por utilizar a máscara como metamorfose e não como defesa de nós mesmos. O nós que é construído pelo outro; ele quem escreve nosso lugar, levando pouco em conta a idiossincrasia individual. A atitude natural será sempre de recusa ao que questiona, enfrenta, modifica. Aquele que desconstrói ainda é definido pela fraqueza e hediondez, não pela bravura. E, diferente da exibição maçante dos indistintos, que seguem os códigos e são numerosos, profetizou Shakespeare "a pequena tolice dos sábios dá um belo espetáculo!".

Figura 7 - Performance de Agatha Blublam



Fonte: Acervo pessoal dos Autores (2021)

REFERÊNCIAS

HOUAISS, Antonio. **Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2002.

WOLF, Naomi. **O mito da Beleza**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

AMARAL, Ana Maria. **O ator e seus duplos: máscaras, bonecos, objetos**. São Paulo: Editora SENAC. 2004

LECOQ, Jacques. **O corpo poético: uma pedagogia da criação teatral**. São Paulo: Editora SENAC. 2010.

BEAUVOIR, Simone. **A Velhice**. 2a ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que importam**. São Paulo, 2020.

ARQUITETURA GLOBAL: DO EXPERIMENTO À GENTRIFICAÇÃO

Leandro Ismael de Azevedo Lacerda

INTRODUÇÃO

Este ensaio crítico é parte das atividades do componente curricular de Processos Teóricos e Históricos em Artes Visuais - de responsabilidade dos professores Maria Helena Magalhães, Robson Xavier da Costa e Fábio Abreu dos Passos; e ofertado ao Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes (PPGCCA-UFPB) pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV-UFPB/UFPE).

Durante este primeiro semestre letivo de 2021, a disciplina percorreu temas como a globalização (ex.: LOURENÇO, 2014) e as relações entre arquitetura, paisagem e escultura no campo ampliado (ex.: KRAUSS, 1979). Diante da interseccionalidade destas discussões com outras áreas de conhecimento e de haver certa distância entre meu tema de dissertação e as artes visuais, optei por tratar de um assunto mais próximo de minha área de formação.

Logo, trago aqui uma reflexão própria do urbanismo, que representa uma visão complementar àquelas no âmbito das artes visuais sobre a mundialização, a arquitetura contemporânea e a intervenção urbana.

A estrutura do texto é ancorada em duas seções primárias: Fábulas de Cultura, Tradição e Mercado, onde trato da globalização e de seu impacto nas esferas social, política e econômica; e Rumo à Nova Bilbao: A Política de Empresariamento Urbano, onde falo da relação dos edifícios emblemáticos com os megaprojetos de transformação (e gentrificação) urbana.

FÁBULAS DE CULTURA, TRADIÇÃO E MERCADO

Primeiramente, é preciso discutir o que de fato significa globalização. Para isto, recorro à obra do renomado geógrafo Milton Santos (2001), que a define como o ápice de um processo de internacionalização do capital financeiro.

Nas discussões sobre o tema, entretanto, a influência do capital nestas transformações nem sempre é bem reconhecida. Consequentemente, recorre-se a uma retórica limitada (e por vezes ingênua) sobre os impactos da globalização para a sociedade.

Segundo Santos (2001), vemo-nos diante de um cenário de incessante repetição de fábulas sobre o mundo globalizado: em que fala-se, por exemplo, da “aldeia global” (MCLUHAN, 1972) e da “compressão do tempo e do espaço” (ROBERTSON, 1992 apud LOURENÇO, 2014), como

se fosse a mundialização um processo orgânico, libertário e iconoclasta.

A realidade é que estes mitos (do tempo, do espaço e da humanidade) invisibilizam agentes importantes da política e do mercado, e deixam de responsabilizá-los por muitos dos efeitos nocivos deste processo. Por exemplo, o conceito de aldeia global alude a uma falta de controle por parte da mídia, por dar a entender que seria possível

saber instantaneamente o que se passa em qualquer lugar, [...] quando, na verdade, ao contrário do que se dá nas verdadeiras aldeias, é freqüentementemais fácil comunicar com quem está longe do que com o vizinho. Quando essa comunicação se faz, na realidade, ela se dá com a intermediação de objetos. A informação sobre o que acontece não vem [apenas] da interação entre pessoas, mas do que é veiculado pela mídia, uma interpretação interessada, senão interesseira, dos fatos (SANTOS, 2001, p.20).

Ademais, a noção de espaço e tempo contraídos é igualmente problemática; já que

a velocidade apenas está ao alcance de um número limitado de pessoas, de tal forma que, segundo as possibilidades de cada um, as distâncias têm significações e efeitos diversos e o uso do mesmo relógio não permite igual economia do tempo. (SANTOS, 2001, p.20).

Logo, falar da dissolução integral de fronteiras e do acesso universal aos sistemas de

transporte é omitir a desigualdade, um fenômeno ainda vigente e cada dia mais expressivo no mundo contemporâneo. Além disso, também é difícil mencionar a homogeneização cultural sem reconhecer que só é absorvido à "cultura global" e à "cidadania universal" aquilo que é de interesse do mercado.

Portanto, mediante análise destas fabulações, fica claro que a influência do capital e dos agentes hegemônicos é por vezes apagada do discurso comum; o que pode acarretar na naturalização da desigualdade.

A partir disso, e para introduzir a próxima seção, questiono: o mesmo ocorre quando pensamos sobre a produção de uma arquitetura global?

RUMO À NOVA BILBAO: A POLÍTICA DE EMPRESARIAMENTO URBANO

No "campo ampliado" (KRAUSS, 1979), a distinção entre escultura, paisagem e arquitetura fica cada vez mais difícil de ser feita. E por consequência, a experimentação formal - tendência já vigente nos estilos de outrora - assume protagonismo em muitos dos projetos de arquitetura contemporânea.

Os resultados são formas e estruturas que desafiam a gravidade e os limites de resistência dos materiais. Como exemplo emblemático desta arquitetura escultórica - guiada pela experimentação formal - temos o Museu Guggenheim Bilbao (Figura 1), de autoria do arquiteto Frank Gehry:

[O edifício possui] feições curvas, redemoinhos de titânio, geometrias conflituosas e espaços incomuns [que] foram muitas vezes descritos como uma “visão pós-racionalista”, uma “espaço-nave intergaláctica” ou uma “alcachofra de titânio”. (RYBCZYNSKI, 2002, p. 1).

Figura 1 – Fachada do Museu Guggenheim Bilbao



Fonte: <<https://www.guggenheim-bilbao.eus/>>
Acesso em: jun. 2021.

Em razão do formato singular do edifício e de sua distinção com o restante da cidade, o museu logo tornou-se um ícone pra a cultura popular. Todavia, a repercussão do projeto não foi (e ainda não é) em todo positiva, e seu nome tornou-se alcunha para descrever um fenômeno nocivo às cidades contemporâneas: o “Efeito Bilbao” (RYBCZYNSKI, 2002).

Por meio do termo, Rybczynski (2002) caracteriza a intenção de várias cidades (por meio de seus gestores) de replicar o crescimento econômico e turístico de Bilbao:

“Ao verem a alcachofra de titânio, outras cidades passaram a dizer “queremos um destes”. E Seattle deu a largada para isso. Em 1996, antes mesmo que o próprio Guggenheim de Bilbao estivesse completo, Paul Allen, co-fundador da Microsoft e fã ávido de Jimi Hendrix, fez com que Gehry desenhasse um museu dedicado ao rock denominado Experience Music Project. Gehry entregou uma edificação cujas formas bulbosas eram constituídas de aço em tons dourados, prateados e roxos e revestida por placas azuis e vermelhas de alumínio. (RYBCZYNSKI, 2002, p. 2).”

A esta conduta – de associar algo (como um projeto) à imagem (e à propaganda) de uma cidade – dá-se o nome de marketing, empreendedorismo ou empresariamento urbano (COMPANS, 2005):

“Uma das ideias mais populares entre os neoplanejadores urbanos: a cidade é uma mercadoria a ser vendida, num mercado extremamente competitivo, em que outras cidades também estão a venda. Isto explicaria que o chamado marketing urbano se imponha cada vez mais como uma esfera específica e determinante do processo de planejamento e gestão das cidades. Ao mesmo tempo, aí encontraríamos as bases para entender o comportamento de muitos prefeitos, que mais parecem vendedores ambulantes que dirigentes políticos.” (VAINER, 2002, p. 78).

O modus operandi deste fenômeno é comumente o mesmo. Primeiro, há de se implantar um “trophy building” assinado por arquiteto de renome: um imóvel que é capital simbólico e conecta “o valor cultural da arquitetura com o valor econômico da terra” (ZUKIN apud LEHRER, 1994, p. 189).

A partir dele, realizam-se os megaprojetos de transformação (e gentrificação) urbana. Seja por intervenção direta (com grandes obras arquitetônicas e de pavimentação, apoiadas na desapropriação e transferência de comunidades locais); ou indiretas (quando há aumento nas taxas de aluguel - em virtude do turismo e dos equipamentos presentes no entorno - e conseqüente evasão da população original).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante disso, alerta para a necessidade de lembrar que a arquitetura, sobretudo a contemporânea, ultrapassa a forma. Por isso, é preciso fazer uma avaliação crítica de todo e qualquer projeto, e nela – assim como na globalização - jamais omitir a influência e o interesse dos agentes de mercado e da mídia. Caso contrário, incorreremos na naturalização do que é nocivo para a cidade e para as comunidades que nela vivem: a desigualdade, a invisibilidade e a violência institucional.

REFERÊNCIAS

COMPANS, R. **Empreendedorismo urbano: entre o discurso e a prática**. São Paulo: UNESP, 2005.

KRAUSS, R. **Sculpture in the Expanded Field**. October, n. 8, p. 128-137, 1979.

LEHRER, A. Images of the periphery: the architecture of Flexspace in Switzerland. **Environment and Planning: Society and Space**. v. 12, [s. n.], p. 187-205, 1994.

LOURENÇO, N. Globalização e glocalização. O difícil diálogo entre o global e o local. **Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais**, v. 4, n. 8, p. 1-11, nov. 2014.

MCLUHAN, Marshall. **The gutenberg galaxy: the making of typographic man**. Toronto: University of Toronto, 1972.

RYBCZYNSKI, W. **The Bilbao Effect**. The Atlantic, [s.n.], p.1-4, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001. 176 p.

VAINER, C. Pátria, Empresa e Mercadoria: Notas sobre a estratégia discursiva do planejamento estratégico urbano. In: ARANTES, O.; VAINER, C.; MARICATO, M. **A cidade do pensamento único**. Petrópolis: Vozes, 2002.p.75–104.

ROBÓTICA E REPORTAGEM: NA BUSCA DE UM FAZER PEDAGÓGICO NÃO-VIOLENTO, QUE DESPERTE O INTERESSE DOS ESTUDANTES

Rosângela Dias de Carvalho Nascimento
Vinícius Filgueiras de Oliveira

INTRODUÇÃO

O texto reflete as inquietações da autora e do autor na busca por alternativas pedagógicas que colaborem para promover momentos didáticos mais dinâmicos, criativos e desafiadores, que favoreçam uma maior integração dos estudantes, tornem-se agradáveis e envolventes para discentes e docentes e despertem o interesse dos estudantes pelas aulas.

Pensando nessas ideias, a solução mais viável foi desenvolver atividades aplicáveis e práticas em sala de aula que possam estimular os alunos e permitir que o professor(a) tenha uma outra perspectiva de avaliação da situação do aprendizado, assim como um novo olhar sobre o conteúdo gerado, estudado e utilizado em sala.

Inicialmente, a reportagem (produzida, apresentada e dirigida por estudantes, por meio de celulares) é observada como instrumento didático a partir das possibilidades de interação, socialização de experiências, criatividade e dinamismo que oferece. Em seguida, será analisada a robótica educacional, como ferramenta facilitadora para melhorar o engajamento, a motivação, a interpretação, a solução de atividades e problemas dos educandos em relação às aulas. A metodologia da reportagem bem como a alternativa da robótica serão analisadas em algumas de suas interfaces interdisciplinares, com base na Teoria das Inteligências Múltiplas proposta por Howard Gardner (1995 e 2009) e nas observações de Eduardo Moura (2016) sobre as diversas formas de violência. Neste sentido, o ensaio considera as alternativas da reportagem e da robótica educacional como metodologias didáticas não violentas.

Dessa forma, o objetivo maior da pesquisa é refletir sobre o uso da reportagem e da robótica educacional, como metodologias pedagógicas, no intuito de encontrar alternativas didáticas não violentas, que movimentam as diferentes inteligências dos educandos, possibilitem um ambiente escolar mais dinâmico e criativo, viabilizem maior integração dos estudantes, gerem aulas mais atrativas, e despertem interesse nos educandos pelas aulas.

A REPORTAGEM EM DIÁLOGO COM AS MÚLTIPLAS INTELIGÊNCIAS

Reflete-se agora sobre a reportagem, observando-a como um fazer didático em diálogo com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner. Essa conexão é feita no

intuito de perceber em que medida uma reportagem produzida, apresentada e dirigida por discentes, sob a orientação do professor, alinha-se com a referida teoria. A discussão tem em mira os diversos modos através dos quais os estudantes podem abordar e apreender os conteúdos.

Como elucidada Gardner, a Teoria das Inteligências Múltiplas "é uma teoria psicológica, uma teoria de como a mente se organiza", complementando, a seguir, que "uma inteligência é um potencial para processar a informação que entra pelos seus olhos, ouvidos ou mãos para que você possa solucionar problemas e fazer coisas que são valorizadas em, pelo menos, uma cultura ou comunidade." Considerando uma concepção pluralista da mente e da cognição, o autor esclarece que existem as seguintes inteligências: (a) Linguística – "é a inteligência do escritor, do poeta, do jornalista, de pessoas que usam a linguagem como sua atividade principal." (b) Lógico-matemática – "essa é a inteligência do matemático e do cientista." (c) Musical - é a inteligência "de artistas, cantores, compositores e regentes." (d) Espacial – "é a inteligência que nos permite navegar nos espaços amplos" (e) Corporal – "a inteligência do atleta, do dançarino" e, igualmente, "de um artesão ou de um cirurgião, de pessoas que usam o corpo inteiro ou partes do corpo, como as mãos ou a boca, para resolver problemas ou fazer coisas." É a inteligência ligada aos movimentos corporais. (f) Interpessoal – "é a inteligência de entender as pessoas. É importante, obviamente, para líderes, professores, clínicos, vendedores, pessoas que estão na religião [...]." (g) Intrapessoal – Encaminha-se para a compreensão de si mesmo, "ter uma boa ideia de quem você é, das suas

qualidades, do que está querendo alcançar, do que acontece quando algo dá errado.” (h) Naturista. “É a inteligência que nos permitiu reconhecer as diferenças entre plantas, entre animais, entre formações rochosas, entre as nuvens: o mundo da natureza.” Gardner afirma que é possível haver uma outra inteligência, designada por ele de Inteligência Existencial: “É a inteligência de questões grandes: O que nos vai acontecer? Deus me ama? O que é amor? O que é Deus?” (1995 e 2009).¹⁸

A concepção de Gardner no tocante à mente, à cognição e às inteligências múltiplas contempla duas declarações. A primeira, científica, “é de que todo ser humano tem todas as inteligências” e a segunda, também científica, “é de que não existem duas pessoas com o mesmo perfil.” Essa segunda assertiva, conforme o autor, conduz a duas afirmações educacionais: A primeira diz que é necessário maximizar a individualização no campo educativo, “e isso significa ensinar cada pessoa de uma maneira que aprenda melhor e avaliá-la, testá-la, de modo que possa mostrar o que entendeu.” Na sequência, “A segunda afirmação educacional é de que devemos ensinar

¹⁸ A redação deste parágrafo e de alguns trechos referentes às Múltiplas Inteligências, no presente ensaio, foram trazidos de outro texto escrito por Rosângela Carvalho, publicado nos anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação, realizada em Natal, RN, em 2017. Disponível em: <https://even3storage.blob.core.windows.net/anais/52978.pdf>. Acesso em: 09.07.2021. Considerando a pertinência temática entre ambos julgou-se conveniente o empréstimo.

tudo que é importante de várias maneiras diferentes" (Gardner, 2009).

Essas reflexões de Gardner devem ser consideradas por educadores, particularmente quando se leva em conta a importância da personalização/pluralização do ensino, em sintonia com a necessidade de uma didática que se pretenda eficiente. A personalização possibilita valorizar o estudante de maneira compatível com as suas características individuais, enquanto a pluralização indica que "Deveríamos ensinar coisas através da linguagem, da lógica, de trabalhos artísticos, do debate, do humor. Deveríamos ensinar coisas de várias maneiras diferentes (Gardner, 2009)." Essa pedagogia conduz aos seguintes resultados:

primeiro, você alcança mais alunos, porque alguns aprendem melhor com histórias, outros aprendem melhor com equações matemáticas, outros aprendem melhor com trabalhos artísticos, alguns aprendem melhor com a mão na massa, quando constroem coisas por si mesmos; segundo, se ensinar de várias maneiras, você mostra como entender algo de verdade, porque qualquer coisa que você entender bem, você mesmo, sua família, seu bairro, seu trabalho, seu hobby, você pode pensar sobre isso de vários jeitos, você pode fazer piadas, caricaturas, dramatizar, converter num diálogo, fazer uma tabela. (Gardner, 2009).

Nesta direção, o autor pontua que se deve "reconhecer as dificuldades enfrentadas por estudantes para alcançar um verdadeiro entendimento de importantes

tópicos e conceitos." Ademais, "os educadores precisam levar em conta as diferenças entre as mentes de estudantes e, tanto quanto possível, moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade de estudantes" (Gardner, 1999, p. 219). Sendo assim, em educação, ponderar sobre individualização/pluralização deve levar a reflexões sobre diferenciação pedagógica, na medida em que esta propicia a valorização do estudante em seus interesses e estilos de aprendizagem. Essa compreensão instiga a procura de mecanismos que possibilitem um ensino voltado para as necessidades didáticas do discente, problema epistêmico-metodológico vital no contexto de mudanças requisitados pela educação, e que se encontra no cerne de temas contemporâneos que podem constituir-se em uma guinada pedagógica.

Compreendida dessa forma, e por permitir em si mesma o exercício de diferentes atividades, a reportagem alinha-se com a teoria das Inteligências Múltiplas. Então, numa tarefa escolar em equipe, por exemplo, para realização de uma reportagem pode-se trabalhar diversas inteligências. Neste caso, os próprios estudantes discutem e assim mobilizam questões de linguística ao escolher o estudante que será filmado e atuará como repórter. Interdisciplinar por natureza, o trabalho pode envolver elementos de matemática e compreender a apresentação de gráficos e informações estatísticas. De modo semelhante, as inteligências musical, corporal e espacial podem ser contempladas, na medida em que se realizem, por exemplo, apresentações artísticas que envolvam canto e dança ou em que se produzam trabalhos que permitam movimentos corporais em determinado espaço.

De igual forma, as inteligências interpessoal, intrapessoal e naturalista também podem ser postas em movimento, tendo em vista o caráter ativo e interativo da reportagem: ela coloca o discente frente a frente com pessoas de sua turma, escola, bairro e cidade, geralmente com pares seus, que vivem e circulam na mesma comunidade onde florescem suas experiências socioculturais. Dependendo do ambiente, ela põe o aluno, mais ou menos, em contato com elementos da natureza, uma vez que, de acordo com a proposta pedagógica trazida pelo(a) docente, os(as) estudantes terão a possibilidade de realizar a reportagem na própria escola ou em outro lugar, como será detalhado adiante.

A REPORTAGEM COMO GÊNERO JORNALÍSTICO

Verificam-se agora alguns conceitos sobre Jornalismo e reportagem. Em seguida, observar-se-á a reportagem em conexão com processos didáticos. Rossi observa que o "Jornalismo, independentemente de qualquer definição acadêmica, é a fascinante batalha pela conquista das mentes e corações de seus alvos: leitores, telespectadores e ouvintes" (1995, p. 7). Esse conceito conduz ao caráter pitoresco do jornalismo, bem como ao poder de convencimento disponibilizado pela palavra. A reportagem, segundo Charaudeau, "trata de um fenômeno social ou político, tentando explicá-lo". O autor identifica ainda que esse gênero jornalístico "recorre a diversos tipos de roteirizações, utilizando os recursos designativos, figurativos e visualizantes da imagem"(2007, p. 121), ofertando-se como atividade que possibilita elaborar e

responder perguntas, produzir textos, entrevistar, colher depoimentos, fotografar, legendar, filmar, gravar áudio, editar (texto, som e imagem), etc. Lage, por sua vez, contribui para a compreensão desse gênero jornalístico, ao caracterizar a reportagem em oposição à notícia, informando que esta última “distingue-se com certo grau de sutileza da reportagem, que trata de assuntos, não necessariamente de fatos novos”. Na reportagem, “importam mais as relações que reatualizam os fatos, instaurando dado conhecimento do mundo” (2001, p. 30). Observe-se que a reportagem, por natureza, exerce deslumbramento sobre os que se implicam em seu fazer, como observa Nascimento: “Aqui, o jornalista, mais livre de amarras regulatórias e burocráticas, mantém-se em contato com uma prática que pode trazer [...] a marca da ousadia, da incerteza e do perigo, possibilitando ao repórter vivenciar momentos inesperados e surpreendentes.” (2016, p. 67). Dentre os diversos gêneros jornalísticos existentes, o leque de possibilidades que se apresenta com a reportagem pode justificá-la como escolha de proposta de tarefa pedagógica, em razão de sua aplicabilidade em diferentes situações e lugares, sobretudo quando associada ao uso didático de celulares multifuncionais pelo discente.

O FAZER PEDAGÓGICO E A REPORTAGEM

Convém considerar que a didática tradicionalmente praticada nas escolas não é um processo envolvente para docentes nem para discentes, baseada que é numa configuração de aula (e de sala de aula) superada. Ali, os conteúdos são geralmente apresentados por meio de aula expositiva, em lousa e a partir de um livro didático, sendo a

aula verbalista e centrada no professor, mesmo quando usados recursos audiovisuais mais sofisticados. Na verdade, como pondera Tarouco "Numa sociedade com as possibilidades tecnológicas da atual, a mediação textual da aprendizagem e da construção do conhecimento não pode limitar-se apenas ao texto como livro, já que a tecnologia evoluiu e admite maior variedade de possibilidades". (2020, p.184). Esse tipo de apresentação de conteúdos, aí incluídas tarefas não criativas que o cercam, mesmo se feito de forma dialogada, hoje não satisfaz as demandas motivacionais do discente. Este aluno(a) anseia (embora, às vezes inconscientemente) ser atendido em seu ritmo e estilo de aprendizagem e em suas preferências quanto ao uso de ferramentas de seu tempo (tecnologia digital, por exemplo, aí incluídos celulares multifuncionais).

Recorde-se que a reportagem pode ser viabilizada na sala de aula ou fora dela, como dito anteriormente, em ambiente intramuros ou extramuros, entendendo-se que neste último caso as possibilidades, evidentemente, ampliam-se. Então, ainda que a atividade seja construída em local distante daquele onde residem os(as) discentes, haverá um contato direto com outras pessoas, e não somente com amigos seus, e com outros lugares, que não apenas seu entorno. Assim, esse processo além de tudo, provavelmente, facilitará a articulação entre semelhanças e diferenças. Para além disto, é importante refletir com Ireland:

[...] nós precisamos rever a relação entre educação e vida. Nós conseguimos separar: a educação é uma coisa muito voltada para escola e a vida acontece fora das paredes da escola. Mas, para mim a educação é vida e

vida é a escola. Nós precisamos unir as duas coisas para que a vida não seja divorciada e para aproveitar e entender que a educação é um processo amplo de muitas aprendizagens que podem acontecer em diferentes esferas da vida e esses espaços precisam ser aproveitados melhor. (2015, 10 min 15 s).

Ocorre que, na prática pedagógica escolar, normalmente arrisca-se a aprendizagem a um ambiente muito limitado e deixa-se de tirar proveito de outras áreas onde a vida realmente acontece. Ireland chama a atenção para a necessidade do estudante “fazer a ligação entre os conteúdos escolares e a sua vida lá fora [...]”. Com a possibilidade de aplicação da reportagem, a depender da intenção didática, o professor poderá solicitar aos discentes um trabalho em grupo para exploração de um tema, a ser viabilizado em forma de reportagem produzida, apresentada e dirigida pelos próprios estudantes, sendo a tarefa feita sob orientação docente. Dessa forma, os aprendizes terão a chance de usufruir de outros ambientes de aprendizagem, o que se coaduna com o pensamento de Ireland sobre a escola como um espaço importante de aquisição de conhecimento, mas não o único lugar de aprendizagem e nem sempre o mais interessante. (2015, 21 min 45 s).

Simple do ponto de vista operacional, a proposta pode aplicada tanto em aulas de artes, quanto em qualquer outro componente curricular. Consiste na possibilidade que o(a) docente tem de solicitar a um grupo de estudantes a elaboração de uma reportagem sobre determinado tema relativo ao componente curricular que leciona. Assim, o(a) docente tem um leque de possibilidades para definir

roteiros, estabelecer parâmetros e de dar, igualmente, aos discentes plena liberdade de, na produção da reportagem, escolher seus caminhos e atingir os objetivos didáticos pretendidos. É evidente que a proposta aqui apresentada não se refere à uma produção de reportagem elaborada nos moldes do fazer jornalístico como profissão. A ideia é que essa atividade seja desenvolvida artesanalmente, a partir de celulares, que os(as) discentes normalmente trazem consigo.

Considerando o contexto pedagógico atual, com necessidades de transformações de ideias a serem transmitidas ao aluno, convém pontuar que uma reportagem (produzida, apresentada e dirigida por estudantes) como tarefa didática pode ajudar docentes na pluralização do ensino: a reportagem, além de ampliar o leque de alternativas metodológicas, é, por si só, uma atividade que permite conjugar várias outras. Assim, podem-se movimentar outras linguagens, além da humana (oral ou escrita), bem como mobilizar a lógica, as atividades cômica e artística, e o debate. Igualmente, pode-se atingir um maior número de estudantes em seus diversos interesses e estilos de aprendizagem, pela chance de escrever roteiros, realizar entrevistas, filmar/fotografar, trabalhar com gravuras, infográficos, inserir narrativas (de si e do outro), diagramas, quadros comparativos, produções artísticas, elementos cômicos, dramatizações, diálogos, etc., num processo que é, por natureza, “mão na massa” e estimulador do trabalho cooperativo entre os alunos e de sua participação ativa.

A ROBÓTICA EDUCACIONAL

Levando em consideração o contexto onde é possível encontrar a reunião de dispositivos robóticos diferenciados, a robótica é tida como a ciência dos sistemas que interagem com o mundo real, com pouco ou mesmo nenhuma intervenção humana (MARTINS, 2006). Podemos ver, por esta definição, que autonomia é uma das características de um robô e relacionar a presença deles no dia-a-dia da população brasileira através de equipamentos inteligentes presentes no cotidiano de cada pessoa.

Já quando se trata de robótica educacional o conhecimento está diretamente ligado à aplicação de ferramentas robóticas no âmbito da sala de aula (KALIL, 2013). Ela estimula a construção do saber que se torna significativa para a aprendizagem dos alunos, fazendo os mesmos pensarem sobre o que está sendo implementado com suas próprias referências e ideias as quais buscam a melhor solução do problema inicial. Um exemplo de aplicação prática é (RIBEIRO, 2017), onde alunos realizam experimentos com dispositivos robóticos que agem como coadjuvante, para obter o produto final, ressaltando sua característica interdisciplinar na grade curricular.

É importante perceber a interação dos alunos no projeto desenvolvido em sala de aula. A turma é unida em prol de um objetivo concreto e comum, estimulando a conversação e debate em sala. Nas palavras de Oliveira:

A motivação em aprender é outro ponto positivo na utilização da RE (Robótica Educacional), pois os alunos se tornam parte ativa da aula. Como muitos desconhecem a

robótica, o interesse em aprender sobre aquele objeto tornasse uma grande chance de dinamizar a aula e adquirir atenção dos aprendizes. (2016, p. 28).

Este vínculo dentro da turma mantém o foco no assunto e incentiva a criação de ideias que compactuam com o trabalho coletivo de encontrar a melhor solução possível para o problema. Passando por etapas de debates para compreender a tarefa em questão e o que seria tanto o desafio real como o caminho criado para encontrar o resultado desejado. Isso estimula o entendimento e o exercício de outros aspectos do conhecimento, inerentes a educação dos alunos.

Outro ponto a ser lembrado é que não existe a necessidade de kit, com alto valor econômico, para a implementação das aulas de robótica no ensino das escolas (KALIL, 2013). O ponto principal é a interação da turma com o conteúdo programado pelo educador, que visa a solução de um problema comum aos membros da turma de forma que todos ajam na resolução da questão apresentada, pensando em todos os aspectos operacionais, lógicos, físicos, teóricos e práticos necessários ao final da atividade coletiva.

Pensando na dinâmica em sala é possível criar um roteiro, relativamente simples, para a aula:

1° O(a) professor(a) deve trazer um problema prático para a turma resolver de forma coletiva;

2° A turma deve estabelecer os materiais necessários e disponíveis para implementar;

3° Uma discussão em grupo deve ser estimulada para fracionar o problema e estabelecer o objetivo final;

4° Estratégias de implementação são criadas pela discussão anterior;

5° Implementação e testes são aplicados a criação da solução pela turma;

6° Resultado final é apresentado e avaliado pelo(a) professor(a) e discutido junto com a turma.

No roteiro acima temos todos os elementos necessários para uma aula em robótica educacional. Um problema prático em comum, ferramentas para a solução, debate de ideias e implementação da solução. Aqui pode perceber que o educador está mais interessado em que os educandos desenvolvam uma solução que implique na utilização dos conhecimentos de cada um, dando margem para uma resposta inesperada. Criando uma oportunidade de aprendizado para todos os membros da sala, incluindo o(a) próprio(a) professor(a).

EM BUSCA DE METODOLOGIAS DIDÁTICAS NÃO VIOLENTAS

Moura (2016) questiona "a formação inicial docente em Artes Visuais na América Latina" observando "os elementos que constituem os processos formativos dos professores nesse campo, nessa região, e que (im)possibilitam a desobediência docente em Artes Visuais na perspectiva decolonial." Em sua análise, o autor pontua "que há nas escolas de Educação Básica, um

ensino/aprendizagem de Artes Visuais euro/nortecêntrico, reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva: reprodutivista, acrítica e apolítica" (p. 2). Em meio às observações sobre o tema analisado pelo autor, o termo "violência" aparece, pelo menos, dez vezes, além da palavra "opressão" e seus derivados, que também se repetem. Para além da abordagem enfatizada no texto de Moura, essa reincidência do termo "violência" e da palavra "opressão" conduz à reflexão também sobre o desconforto enfrentado pelos estudantes ao serem submetidos a metodologias didáticas mecanicistas, que não consideram as múltiplas inteligências dos educandos.

Partindo das observações de Gardner sobre a importância de diversificarem-se as metodologias de ensino, no sentido de alcançar as mais variadas mentes, entende-se que tratar os alunos como se todos aprendessem da mesma forma, submetendo-os a um único método de ensino-aprendizagem, constitui-se uma forma de violência. (NASCIMENTO, 2017).

Moura (2016) pontua sobre "A violência, em suas mais diferentes formas - física, simbólica, psicológica, moral, ética, territorial etc", observando que esse tema transita "nas obras de diversos artistas latino-americanos." (2016, p. 11). Assim, a partir do que já foi analisado anteriormente sobre as múltiplas inteligências e levando-se em conta as ponderações de Moura sobre as variadas formas de violência, considera-se oportuno oferecer aos estudantes possibilidades didáticas variadas no sentido de promoverem-se aulas além do meramente expositivo, nas quais o professor fala e o aluno apenas ouve.

Tendo em mente esta violência envolvendo o processo de ensino- aprendizagem em sala de aula, é necessário a procura, pesquisa, criação e teste de novas ferramentas, métodos e didáticas para poder apresentar opções que se encaixem na pluralidade formada pelos participantes da hierarquia de ensino. As ideias aqui apresentadas procuram encontrar um caminho aceitável e efetivo para que os educadores tenham novas formas de trabalhar efetivamente com a educação. Tanto a reportagem como a robótica educacional, como alternativas metodológicas no formato aqui proposto, visam um ambiente de ensino harmonioso e proveitoso para todos os componentes em sala de aula. Estas alternativas permitem uma abordagem aberta à discussão, o que as torna efetivas para a aplicação e compartilhamento do conhecimento nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise da reportagem e da robótica como tarefa didática, nos moldes aqui apresentados, conclui-se que essas duas alternativas pedagógicas coadunam-se com as observações de Gardner aqui examinadas. Depreende-se, que tanto a reportagem quanto a robótica educacional, caracterizam-se como tarefas didáticas que podem estimular diferentes inteligências do discente. A reportagem bem como a robótica, uma vez utilizadas didaticamente nos moldes aqui propostos, possibilitam aos discentes liberdade de escolha do caminho que pretendem seguir para alcançar seus objetivos didáticos. Nessa direção, conclui-se que essas duas alternativas apresentadas constituem-se em

atividades envolventes, criativas e motivadoras, que permitem ao estudante aproximar-se de sua realidade sociocultural e, assim, de sua própria história. Dessa forma, entende-se que a reportagem e também a robótica viabilizam-se como contribuições para um processo didático não violento, centrado no discente. Indo além de incentivos à esfera cognitiva, estimulando o imaginário, a intuição e a emoção, ao contrário de tarefas superficiais e limitadas do ensino tradicional.

A essa altura, é oportuno ressaltar que esta pesquisa não teve a pretensão de dar respostas fechadas e precisas à necessidade de despertar interesse nos estudantes pelas aulas. Contudo, pelo leque de oportunidades que essas duas alternativas didáticas apresentadas oferecem, presume-se que elas conseguem movimentar as múltiplas inteligências dos discentes. Dessa forma, conclui-se que, possivelmente, tanto a reportagem quanto a robótica, como alternativas didáticas, são capazes de favorecer um ambiente escolar mais, dinâmico e criativo, viabilizando maior integração dos estudantes e despertando-lhes interesse pelas aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. dos S. **A importância da aprendizagem da robótica no desenvolvimento do pensamento computacional: um estudo com alunos do 4º ano**. 2015. Tese de Doutorado. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/22412/1/ulfpie047508_tm.pdf. Acesso em: 12.07.2021.

CABRAL, C. P.. **Robótica educacional e resolução de problemas: uma abordagem microgenética da construção do conhecimento.** 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29314>. Acesso em: 12.07.2021.

KALIL, F. HERNANDEZ, H. ANTUNEZ, M. F. OLIVEIRA, K. FERRONATO, N. SANTOS, M. R. Dos. **Promovendo a robótica educacional para estudantes do ensino médio público do Brasil.** Nuevas Ideas en Informática Educativa TISE 2013. Disponível em: <http://www.tise.cl/volumen9/TISE2013/739-742.pdf>. Acesso em: 12.07.2021.

GARDNER, H. **Fronteiras do Pensamento** - Howard Gardner [parte I]. Gravado pela UFRGS TV. Porto Alegre. Conferência gravada no dia 17 de agosto de 2009 (28min 53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FDCGcekPhss>. Acesso em 08.07.2021.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARDNER, H. **O verdadeiro, o belo e o bom: os princípios básicos para uma nova educação.** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

IRELAND, T. D. **Desafios da Educação:** Timothy Ireland. Entrevista gravada pela UNIVESP em 20 de fev de 2015. (29min 14s). Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=94hmpLbwzx4>.
Acesso em 09.07.2021.

LAGE, Nilson. **Ideologia e Técnica da Notícia**. 3ª ed. Florianópolis: Ufsc-Insular, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias**. FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTINS, Agenor. **O que é Robótica**. São Paulo, Editora Brasiliense, 2006.

MOURA, Eduardo. A América Latina existe! Notas para pensar a decolonialidade e a desobediência docente em artes visuais. In: **Anais do II Simpósio Internacional Pensar e Repensar a América Latina**. Dias 17 e 21 de outubro de 2016, na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://sites.usp.br/prolam/wp-content/uploads/sites/35/2016/12/MOURA_SP12-Anais-do-II-Segundo-Simp%C3%B3sio-Internacional-Pensar-e-Repensar-a-Am%C3%A9rica-Latina.pdf. Acesso em: 09.07.2021.

NASCIMENTO, Rosângela Dias Carvalho do. **A reportagem como instrumento didático: perspectivas e possibilidades**. João Pessoa: Ideia Editora, 2016.

NASCIMENTO, Rosângela Dias Carvalho do. Mobilizando inteligências em direção a uma escola mais humana. In: Anais da II Jornada Ibero-Americana de Pesquisas em

Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação. **Anais**. Natal (RN) Campus Natal-Central do IFRN, 2017. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/52978.pdf>. Acesso em: 09.07.2021.

OLIVEIRA, E. J. S. **PENSAMENTO COMPUTACIONAL E ROBÓTICA: UM ESTUDO SOBRE HABILIDADES DESENVOLVIDAS EM OFICINAS DE ROBÓTICA EDUCACIONAL**. Monografia da graduação em Licenciatura em Ciência da Computação, Universidade Federal da Paraíba, Rio Tinto-PB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2857/1/EJSO21062016.pdf>. Acesso em: 12.07.2021.

RIBEIRO, I. B. M. RIBEIRO, E. B. M. RIBEIRO, A. J. C. **ROBÓTICA EDUCACIONAL COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO FOMENTO À MOTIVAÇÃO DO ENSINO - APRENDIZAGEM**. IV Congresso Nacional da Educação. 2017.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. **Enriquecendo o ambiente com recursos multimídia**. In: *Cognição e aprendizagem em mundo virtual imersivo [recurso eletrônico]* / organizadores Liane Margarida Rockenbach Tarouco, Patrícia Fernanda da Silva [e] Fabrício Herpich ; coordenado pela SEAD/UFRGS. – 2. ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2020. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210494/001115221.pdf?sequence=1>. Acesso: 20/06/2021.

ORGANIZADORES

Dr. Robson Xavier da Costa

Artista visual, curador, arte/educador e arteterapeuta. Pós-Doutor em Estética e História da Arte (PGEHA MAC USP); Doutor em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFRN e PPG em Arquitetura da UMinho, Portugal); Mestre em História (PPGH UFPB); Especialista em Educação Especial (CE UFPB); com formação em Arteterapia (Clínica Pomar RJ). Licenciado em Educação Artística/Artes Plásticas (UFPB). Docente da graduação em artes visuais do DAV/UFPB; Docente da Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE) e em Arquitetura e Urbanismo (PPGAU UFPB). Investigador da área de Artes Visuais, curadorias, história das exposições, ensino das artes visuais e acessibilidade cultural.

Dr^a. Maria Helena Mousinho Magalhães

Possui graduação em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte, 1984-88), mestrado em Artes pela Edinburgh College of Art (Edimburgo/Escócia, 1995-97) e PhD em Artes e Cultura pela Newcastle University (Newcastle Upon Tyne/Inglaterra, 2008-13). Artista e professora da Universidade Federal da Paraíba (Departamento de Artes Visuais). Aborda criação artística e teoria da arte com os seguintes recortes temáticos: artes visuais na contemporaneidade; expressões artísticas bi e tridimensionais; caminhar como prática escultórica; site specificity/site-oriented. Realiza estudos abordando

quadros teóricos de referência envolvendo pós-modernismo e globalização, enfatizando processos de hibridização cultural e experiência temporal. Realiza e orienta projetos artísticos experimentais utilizando estruturas metodológicas baseadas na Arts-Based Research e teorias da complexidade com ênfase na transdisciplinaridade. Coordena o Laboratório de Práticas Criativas Experimentais (Laprace). Atuou como membro do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais, UFPB/UFPE, na linha de pesquisa em História, Teoria e Processos de Criação em Artes Visuais (2014-19).

Dr. Fábio Abreu dos Passos

Artista Visual. Pós-Doutorando em Artes Visuais, pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE); Doutor em filosofia, professor pesquisador do departamento e do Programa de Pós-graduação em Filosofia da UFPI.

CONVIDADAS

Dr^a. Laura Lorena Utrera

Laura Lorena Utrera es Prof. y Licenciada en Letras. Magíster en Literatura Argentina y Doctora en Humanidades y Artes con mención en Literatura (UNR-Conicet). Profesora adjunta en la asignatura Análisis del Texto, carrera de Letras, Facultad de Humanidades y Artes, UNR. Utrera dicta cursos de grados y posgrado en Universidades de Argentina, Brasil, Colombia, Chile, México,

Uruguay, entre otras. Integra comisiones académicas de prestigiosos congresos, organiza jornadas académicas y eventos internacionales. Utrera ha ganado becas de Conicet, Capes Brasil, SPU Argentina, Universidad de Guanajuato, Universidad Católica de Santiago de Chile, entre otras. Utrera es especialista en Literatura y transdisciplinariamente, en Cine mudo y en primeras manifestaciones de Cine sonoro (1896-1930). En su tesis de doctorado trabajó sobre "Realismo, Literatura y Cine. Horacio Quiroga: la constitución de una poética realista en la narrativa argentina a partir de la imagen del cine mudo-realista de los años 1900-1930". Utrera dirige estudiantes de posgrado en diferentes universidades argentinas y extranjeras. Utrera publica artículos y capítulos de libros en revistas académicas internacionales. Publicó el libro "De cómo el cine hizo realista a Horacio Quiroga" (Montevideo, 2020). Integra jurados de concursos y defensas de tesis. Actualmente, Utrera integra los proyectos de investigación "Archivo y región. Estudio transdisciplinario del impulso archivístico en la literatura y el arte del Litoral" y "Políticas y usos del archivo. Producción, interpretación y puesta en valor de archivos históricos, culturales, artísticos y literarios (Siglos XIX a XXI)". Fue Secretaria de Relaciones Internacionales de la Facultad de Humanidades y Artes. Fue Directora Provincial de Articulación y Relaciones Institucionales del gobierno de la provincia de Santa Fe. Actualmente, integra el comité académico de la Maestría en Literatura Argentina y es Miembro del consejo asesor del Instituto de estudios Crítico en humanidades (IECH. UNR-CONICET). Es asesora de la Agenda 2030 de Naciones Unidas y presidente de la Asociación Civil mediambientalista Objetivos Rosario. Utrera es para siempre mamá de Alegra.

Dr^a. Maria Luisa Bellido Gant

Doctora en Historia del Arte por la Universidad Carlos III de Madrid con la tesis doctoral titulada "Museos virtuales y digitales: Proyectos y realidades. Del arte del objeto al ciberarte" (1999) En la actualidad es Profesora Titular de Historia del Arte de la Universidad de Granada donde imparte las asignaturas de Museología y Artes Plásticas en Iberoamérica. Coordinadora del Master Universitario de Museología de dicha Universidad y profesora en el Master Conocimiento y Tutela del Patrimonio Histórico del Departamento de Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada y del Master en Estudios Latinoamericanos de la misma Universidad. Ha impartido cursos de posgrado y master en la Universidad Carlos III de Madrid, Universidad de Granada y Pablo de Olavide (Sevilla), Universidad de Zaragoza, Universidad de Málaga, Universidad Complutense de Madrid, Universidad de la Laguna, Universidad Nacional de Misiones (Argentina), Universidad Nacional del Nordeste (Argentina), Universidad Politécnica de San Juan de Puerto Rico y Universidad Federal de Goiás (Brasil). Ha impartido conferencias sobre las relaciones entre la museología, el arte, el patrimonio cultural y las nuevas tecnologías en numerosas universidades y museos en España y el extranjero: Portugal, Luxemburgo, Argentina, Ecuador, Brasil, Colombia, Puerto Rico y Cuba.

Msc. Mercedes Posada Meola

Mercedes Posada Meola. Feminista por convicción y por condición. Comunicadora Social. Magister en Desarrollo Social. Actualmente cursa un doctorado en Comunicación en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina) y dirige el programa de Comunicación Social en la Universidad Tecnológica de Bolívar (Colombia), donde diseñó el seminario de profundización en Gestión de la comunicación para el cambio social y la paz (incluyendo el módulo: Enfoque diferencial de Género en los acuerdos de paz) y el curso electivo "Comunicación, género(s) y feminismo(s).

Actualmente es miembro de la junta directiva de Caribe Afirmativo, una organización que trabaja en el desarrollo de agendas conjuntas de investigación, formación, asesoramiento, defensa, movilización y promoción de los derechos humanos de las personas LGBTI y que aborda de manera transversal ejes de posconflicto, género y construcción de paz.

Recientemente escribió (en coautoría) el artículo "El amor no duele: Una mirada crítica a la representación de las mujeres en los argumentos de telenovelas latinoamericanas", publicado en la revista "Cartema", y ha participado como ponente en diversos congresos internacionales y ha sido invitada como panelista en eventos internacionales que abordan la relación entre comunicación, feminismo y diversidad.

AUTORES/AS

Analine Inês de Carvalho Santos

Graduada em Educação Artística/Artes Plásticas pela UFPE, Mestranda em Artes Visuais pela UFPB/UFPE. Já atuou como professora na rede municipal do Recife. Atualmente, é tutora na disciplina de Modelagem em Argila, Coordenadora do setor da CREEE (Estágios e Egressos), Coordenadora do projeto de Pesquisa e orientadora de estudantes PIBIT no IFPE/Campus Olinda.

Ana Cláudia de Oliveira Freitas

Licenciada em Educação Artística/Música pela UNESP; Mestranda em Artes Visuais pela UFPB/UFPE; Professora Assistente da UNEB - Campus XII, Guanambi onde coordena o Centro de Extensão e Pesquisa Artístico Cultural (CEPAC) e o Grupo Artístico Bem-te-vi Guanambi. Integrante dos Grupos de Pesquisa: NEPE/UNEB nas linhas - Linguagens e Práticas Pedagógicas; Fundamentos Filosóficos, Psicológicos e Sociológicos; GPECAE/UFPB na linha: Culturas, Arte e Arte/Educação. Atriz profissional DRT/SP 8486.

Ana Elizabete de Gouveia

Doutora em Belas Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, FBA-UL, Portugal. Possui mestrado em Artes Visuais, pela Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Brasil.

Ana Paola Ottoni

Diretora de arte e pesquisadora. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais PPGAV/UFPB.

Auvaneide Carvalho

Mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE), da Universidade Federal da Paraíba, com graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Arte/Educadora da Escolinha de Arte do Recife e no Núcleo Educacional Irmãos Menores de Francisco de Assis e professora de Artes Visuais.

Carla Antunes

Nasceu em 21 de agosto de 1990 em Itaituba, no Pará, cresceu e reside em Macapá, capital do Amapá. Produz artisticamente através de múltiplas linguagens. É professora e assessora técnica na Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEED-AP). Membro da coordenação e curadoria do Festival Imagem-Movimento (FIM) desde 2010. Desenvolve e compõe, há pelo menos dez anos, projetos e ações como agente cultural independente nas áreas de artes visuais, audiovisual, educação e cultura. Possui experiência e interesse na área de cinema-educação, vivências formativas para educadores e no desenvolvimento de metodologias que valorizem a criatividade e subjetividade na educação. É mestranda em Artes Visuais pelo PPGAV (UFPB/UFPE), licenciada em Artes Visuais (UNIFAP), Especialista em gestão escolar (USP ESALQ) e metodologias ativas (UCAM).

Cássia Cristina Dominguez Santana

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE) na linha de pesquisa Processos Criativos em Artes Visuais; Graduada em Design de Moda pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG). Integra o grupo de pesquisa Arte, Museus e Inclusão - AMI vinculado à UFPB/CNPq e participa do grupo STUDIOLLO: Ornamento, Arte, Tecido e Memória vinculado à EBA/UFMG/CNPq.

Cristiane Peres Dias

Artista visual, paraibana, pesquisadora e mestranda pelo PPGAV/UFPB – UFPE. Tem o trabalho voltado para a experimentação, partindo do princípio da gravura no campo ampliado. Aborda narrativas urbanas junto as possibilidades de integração do pensamento gráfico às práticas relacionais, decoloniais e pedagógicas.

Ediel Barbalho de Andrade Moura

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba, Brasil. Especialista em Educação na perspectiva inclusiva pela Universidade de Pernambuco. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco. Arte/educador em espaços formais e não formais.

Elis Maria Rigoni Perlini

Mestranda no Programa de Pós Graduação em Artes Visuais, pela Universidade Federal da Paraíba – PPGAV-UFPB/UFPE.

Elthon Ferreira Ribeiro

Mestrando em Computação, Comunicação e Artes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), especialista em Jornalismo pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni) e graduado em Jornalismo pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Aluno especial do Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade (UEPB). Atualmente pesquiso sobre o aumento do consumo das plataformas de streaming durante a pandemia do novo Coronavírus sob a orientação do professor Dr. Ed Porto Bezerra.

Emmanuelle Cristina Rigoni

Aluna especial no Mestrado em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em História da Arte pela Estácio de Sá e graduada em Comunicação Social - Rádio e TV pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Eva Caroline de Sena Castro

Mestranda pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPB e UFPE, Especialista em História do Brasil pela FADIMAB (2015), Graduada em História pela FADIMAB (2014) e Tecnóloga em Design de Interiores pelo

IFPB (2019), atualmente integra a Rede de Pesquisa e (In)Formação em Museus, Memória e Patrimônio na UFPB.

Everton de Lima Silva

Professor de Libras pela UFPB. Licenciado em Letras Libras, especialista em Libras e mestrando em Computação, Comunicação e Artes.

Flávia Roberta Alves Costa

Licenciada em Educação Artística/Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco, especialista em Arte-Educação pela Universidade Católica de Pernambuco, pós-graduanda em Arteterapia pela Faculdade Modelo de Curitiba e mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Artes Visuais das Universidades Federais da Paraíba e Pernambuco. Atualmente é professora de Artes Visuais da Prefeitura do Recife-PE e integrante do Grupo de Pesquisa em Estudos Culturais e Arte/Educação-GPECAE.

Jayse Antonio da Silva Ferreira

Escritor, arte educador formado pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com especialização em Psicopedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (UVA). Atua a mais de 15 anos como professor e tem experiência em Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA, onde vem dedicando-se a aplicação mais dinâmica das diversas linguagens artísticas, em especial a Fotografia e o Cinema.

Jefferson Valentim

Sou autista, Artista digital e Mestrando em Computação, Comunicação e Artes pela Universidade Federal da Paraíba. Graduado em Comunicação Social com ênfase em Educomunicação pela Universidade Federal de Campina Grande e Graduando em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Cruzeiro do Sul.

Jucinaldo Herculano Pereira

Mestrando em Computação, Comunicação e Artes pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista em Arteterapia pela Faculdade Dom Alberto e Licenciado em Teatro pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Kaísa Lorena Oliveira Andrade

Nasceu em Aracajú, e vive em Recife, Brasil. Mestranda (2021) em Artes Visuais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Especialista (2019) em Narrativas Contemporâneas da Fotografia e do Audiovisual na Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Graduada (2018) em Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Leandro Ismael de Azevedo Lacerda

Leandro Ismael de Azevedo Lacerda é arquiteto e urbanista, formado pela Universidade Federal da Paraíba (2018) e tem experiência como pesquisador nas áreas de representação gráfica; paisagismo; gestão do patrimônio cultural e

edificado; acessibilidade e educação urbana. Em paralelo, também é artista visual, e desenvolve trabalhos de desenho, pintura, fotografia, animação, ilustração digital e design gráfico - com ênfase na elaboração de logotipos e identidade visual, criação de personagens e storyboard, diagramação e montagem de livros ilustrados. Por fim, é aluno do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Computação, Comunicação e Artes (PPGCCA-UFPB), e lá pesquisa sobre acessibilidade aplicada ao processo de desenvolvimento de jogos eletrônicos.

Louise dos Reis Gusmão Andrade

Mestranda do Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE. Licenciada em Artes Visuais DEART/UFRN. Pesquisa as questões de feminilidade, feminismos, e hierarquização de gênero, com ênfase na Arte Têxtil Contemporânea. Através da fazedora tradicional do bordado, investiga de que maneira as narrativas de memórias autobiográficas se espelham nas materialidades das poéticas visuais do processo criativo têxtil, e suas reverberações na esfera micropolítica.

Lourena Kallahan Soares Pequeno

Autora do presente ensaio. Mestranda em Artes Visuais pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais UFPB/UFPE.

Luciene Torres de Carvalho Nunes

Graduada em Design de Produto pela UFPE, Pós-Graduação / Especialização em Artes Visuais - SENAC. Discente Pós-Graduação / Mestrado em Artes Visuais – UFPB/UFPE, 2021 e Bolsista da Capes. Artista visual com exposições nacionais e internacionais. Exposições coletivas e individuais. Participações em Salões de Artes. Atua na área do Design Social há mais de 12 anos. Professora universitária até 2020. Escreve para a Revista Têmpera, desde 2019.

Maisa Cristina da Silva

Mestranda no Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba e Universidade Federal de Pernambuco. Especialista em Arte/Educação pela Universidade Católica de Pernambuco-UNICAP (2012), Graduada Educação Artística - Habilitação Artes Plásticas, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2009). Diretora da Escolinha de Arte do Recife. Professora em Jaboatão dos Guararapes/PE.

Mayele Maria Souza de Oliveira

Mayele Maria Souza de Oliveira é graduada pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) na Licenciatura em Artes Visuais e em Artes Visuais e Multimídia, com ênfase em pintura, pela Universidade de Évora (UEVORA) - Portugal. Atualmente é Professora II de Artes no município do Cabo de Santo Agostinho - Pernambuco e integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV), vinculado ao Programa Associado

de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Pernambuco.

Natália de Araújo Costa

Artista Visual. Mestranda em artes visuais, pelo Programa Associado de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGAV UFPB/UFPE); Licenciada em História (UFPE); licencianda em artes visuais (UFPB).

Pablo Menezes Nóbrega

É formado em Rádio e TV pela UFPE, com especialização em Direção de Fotografia y Colorimetria no Centro de Formación Profesional de la Unión Argentina de Cine. Atua no audiovisual pernambucano há mais de 15 anos, tendo trabalhado em diversas funções, como produção, fotografia e realização. Seu curta-metragem "A Clave dos Pregões" (2015), onde atuou como diretor, roteirista e fotógrafo, além de finalizador e colorista, estreou no 18o Festival de Tiradentes e foi selecionado por diversos festivais no Brasil, tendo recebido vários prêmios em mostras de cinema sonoro. Pablo é músico, artista visual e mestrando pela UFPB, onde estuda as relações entre arquitetura e som no espaço urbano em regiões fronteiriças.

Raisa Filgueira Soares Gomes

Arquiteta e Urbanista pela UNIPÊ (2015), Especialista em Gestão e Prática em Obras de Conservação e Restauro do Patrimônio Cultural pelo CECI/UFPE (2016), Graduanda no

Curso de Bacharelado em Artes Visuais pela UFPB e Discente da Pós-Graduação em Artes Visuais pelo PPGAV UFPB/UFPE.

Raquel Nascimento de Brito Vasconcelos da Silva

Mestranda do Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais (UFPB/UFPE). Integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais (GPEAV). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes – Centro Universitário Internacional Uninter / PR; Licenciada em Educação Artística / Artes Plásticas – Universidade Federal do Rio Grande do Norte/RN; Artista visual; Professora de Arte no ensino fundamental, médio e EJA em escolas estaduais do RN e PB.

Renata da Silva Cardoso de Moraes

Professora de Arte das Redes Públicas Municipais do Ipojuca e do Jaboatão dos Guararapes - PE. Graduada em Licenciatura em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE no ano de 2009. Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Frassinette do Recife – FAFIRE no ano de 2011. Mestranda do Programa Associado de Pós - Graduação em Artes Visuais - PPGAV da UFPB/UFPE.

Rosângela Dias Carvalho do Nascimento

Jornalista, Relações Públicas, Radialista, Pedagoga, Especialista em Filosofia da Educação, Licenciada em Pedagogia e mestranda em Computação, Comunicação e Artes. Sua experiência profissional transita por todos esses

processos formativos. Atualmente desenvolve pesquisas interdisciplinares nessas áreas, buscando compreender em que medida reportagens em vídeo elaboradas por estudantes, por meio de celulares, pode trazer benefícios pedagógicos. As reportagens são realizadas em forma de teatro, em que os estudantes figuram como "repórteres", "apresentadores", "diretores" e produtores de reportagens em vídeo. É autora do livro "A reportagem como instrumento didático: perspectivas e possibilidades" e de alguns artigos científicos nos quais apresenta os resultados de suas pesquisas.

Wellington Soares Gomes

Wellington Soares Gomes (Crato-CE), Artista visual, professor, pesquisador, produtor e gestor cultural. Mestrando em Artes Visuais na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Visuais no Programa Pós-graduação Associado UFPB/UFPE na UFPB 2021-2023. Pós-graduando (especialização) Educação Infantil na Universidade Regional do Cariri- URCA e Artes Visuais pela Faculdade Venda Nova do Imigrante - FAVENI. Graduado em Licenciatura em Artes Visuais - URCA. Colaborador da Ungidas Produtora Cultural e Diretor do Núcleo de Práticas Artísticas do Bixórdia Laboratório de Estudos e Criação. Atualmente integra o Grupo de Pesquisa em Ensino das Artes Visuais - GPEAV, vinculado ao Programa Associado de Pós-graduação em Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba - UFPB e Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, pesquisador na linha Arte/Educação para uma educação dissidente no Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos - GPEACC e do Grupo de pesquisa Novos Ziriguiduns

(inter)nacionais Gerados nas Artes - NZINGA ambos vinculados ao Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri (URCA). Membro do Fórum Multilinguagens de Artistas Negres e Perifériques do Ceará e do Ajuntamento Terreira - Coletivo de Artistas Negres do Cariri.